

## فرا تحلیل اثربخشی مداخلات روانی - آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت

### یادگیرندگان

فاطمه رشیدی پور\*، امید شکری\*\*، جلیل فتح آبادی\*\*\*، حسین پورشهریار\*\*\*\*

### چکیده

نقش غیر قابل انکار سطوح انگیزشی یادگیرندگان در پیامدهای تحصیلی، از دیرباز مورد تاکید قرار گرفته است. از این جهت، مداخلات مرتبط و مکانیسم‌های اثرگذاری این برنامه‌ها، از اهمیت وافری برخوردار بوده‌اند. در مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی کاربرد مداخلات روانی - آموزشی و شناسایی تعدیل‌گرهای چندگانه در این قلمرو مطالعاتی، از روش فراتحلیل استفاده شد. پس از تصریح ملاک‌های ورود و خروج، تلاش‌های مداخله‌ای مبتنی بر برنامه‌های روانی - آموزشی با هدف ارتقای انگیزشی از بانک‌های اطلاعاتی استخراج و از این طریق، ۳۵ پژوهش و ۱۷۳ اندازه اثر برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش با نرم‌افزار CMA2 تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها، اندازه اثر کلی اثربخشی مداخلات روانی - آموزشی با هدف ارتقای انگیزشی ۰/۵۸۲ را بدست داد. همچنین، نتایج تحلیل اثرات تعدیل‌گر مبتنی بر جنسیت آزمودنی، سن آزمودنی، ماهیت مداخله منتخب و فرهنگ بر میزان اثربخشی مداخلات روانی آموزشی نشان داد که اندازه اثر در پژوهش‌های شامل مردان در مقایسه با زنان، دانشجویان در مقایسه با دانش‌آموزان، اندازه اثر ماهیت پژوهش‌های مداخله مبتنی بر عوامل برون‌زاد در مقایسه با ماهیت مداخلات مبتنی بر عوامل درون‌زاد و در نهایت، در جوامع جمع‌گرا در مقایسه با جوامع فردگرا، بیشتر بود. به‌طور کلی، نتایج نشان داد اگر چه مداخلات روانی - آموزشی نقش موثری در ارتقای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان دارد اما تمرکز بر نقش تبیینی برخی تعدیل‌گرها مانند فرهنگ، جامعه هدف و خصوصاً ماهیت مداخلات به‌کار رفته نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش پیشرفت، تعدیل‌گرها، فراتحلیل، مداخلات روانی - آموزشی

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (Rashidi.psychologist@yahoo.com)

\*\* استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، (oshokri@yahoo.com)

\*\*\* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (Fathabadi51@gmail.com)

\*\*\*\* استادیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (h\_pourshahriar@sbu.ac.ir)

## مقدمه

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که سازه چندبُعدی انگیزش همواره در صدر اولویت‌های پژوهشی محققان تربیتی بوده است (کونکا، ۲۰۲۰؛ کریگبام، بکر و اسپیناس، ۲۰۱۸؛ گائو و اکلس، ۲۰۲۰؛ لائو و نولز، ۲۰۲۰). از آنجا که حجم کثیری از پژوهش‌های ناظر بر انگیزش پیشرفت یادگیرندگان در قالب پژوهش‌های همبستگی گسترش یافته‌اند (تریسی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ شانک و دیندوتو، ۲۰۲۰؛ شکری و تبریزی، ۱۳۹۷؛ کارتال، ۲۰۲۰؛ محمدی، شکری و سپاه‌منصور، ۱۳۹۷)، دغدغه‌مندی پیرامون توسعه تلاش‌های تحقیقاتی کاربردی با هدف تغذیه وضعیت انگیزشی یادگیرندگان و گذار از پدیده‌های شایعی چون نقصان انگیزش و بی‌انگیزگی در آنها همچنان در فقری پرواضح به سر می‌برد (لازاووسکی و هالمن، ۲۰۱۶). مهمترین دغدغه پژوهش حاضر انگیزشی، تقویت سازه‌های شناختی موثر در ارتقای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان چون خودکارآمدی، آمایه‌ی ذهنی مبتنی بر رشد، اسنادگزینی‌های انطباقی و جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور (اگموند<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ داودوندی و شکری، ۱۳۹۵؛ شرر، پرکل، اشمیدت و ایوت، ۲۰۲۰؛ ناصری، شکری و کمری، ۱۳۹۶؛ یو و لویسکو - بریستول، ۲۰۲۰) و همچنین کاهش الگوهای رفتاری ناسازگار چون اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و فرسودگی (بالکیس، ۲۰۱۸<sup>۳</sup>؛ بریسون و دیک، ۲۰۱۷؛ صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶؛ الف؛ لکی، شکری، سپاه‌منصور و ابراهیمی، ۱۳۹۷؛ لی، چانگ، لوکاس و هیرچ، ۲۰۱۹<sup>۴</sup>) است. چنین مداخلاتی توسط نظریه‌های معاصر انگیزش تحصیلی مانند نظریه خودکارآمدی (تلسما، شوز، شوارزر و نوریس، ۲۰۱۸<sup>۵</sup>؛ شانک و دیندوتو، ۲۰۲۰؛ صحرائی، شکری، خانبانی و حکیمی‌راد، ۱۳۹۷؛ لیو و هوانگ، ۲۰۱۹<sup>۶</sup>)، نظریه اسناد (شکری و تبریزی، ۱۳۹۷؛ گراهام، ۲۰۲۰<sup>۷</sup>؛ واینر، ۲۰۱۸<sup>۸</sup>)، نظریه هدف پیشرفت (استالبرگ، تومینن، پالکا و نیمیورتا، ۲۰۱۹<sup>۹</sup>؛ باغی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۶؛ تومینن، نیمیورتا، لونکا و سالملا-

1. Koenka

2. Kriegbaum, Becker, & Spinath

3. Gao & Eccles

4. Lou & Noels

5. Tracey

6. Schunk & DiBenedetto

7. Kartal

8. Lazowaski & Hulleman

9. Egmond

10. Scherrer, Preckel, Schmidt, & Elliot

11. Yu & Levesque-Bristol

12. Balkis

13. Brisson & Dicke

14. Lee, Chang, Lucas, & Hirsch

15. Talsma, Schuz, Schwarzer, & Norris

16. Liu & Huang

17. Graham

18. Weiner

19. Stalhlberg, Touminen, Pulkka, & Nemivrtta

آرو، ۲۰۲۰)، نظریه انتظار - ارزش (سانگ و چانگ، ۲۰۲۰؛ ویگفیلد و گلدستون، ۲۰۱۹)، نظریه خودتعیین‌گری (ریان، ریان، دی‌دومنیکو و دسی، ۲۰۱۹؛ فردافشاری، پورشهریار، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶؛ کوئنت، بالدوین، پارکر و پیان؛ ۲۰۱۷) و الگوی انگیزش، اراده و عملکرد<sup>۲</sup> (کلر، ۲۰۱۸) پشتیبانی می‌شوند. بر این اساس، مجموعه تحرکات پژوهشی کاربردی در قلمرو انگیزش پیشرفت برحسب تاکید بر نقش تفسیری عوامل درون - برون فردی اثرگذار بر انگیزش، به مداخلات مبتنی بر عوامل درون‌زاد، و مداخلات مبتنی بر عوامل برون‌زاد تقسیم می‌شوند (اسمیت و کاپازی، ۲۰۱۹؛ اسنایدرو همکاران، ۲۰۱۹؛ مایر، فلکنستین و کالر، ۲۰۱۹).

در مداخلات انگیزشی مبتنی بر عوامل درون‌زاد، بر نقش عوامل فردی چون باورها و انتظارات در تغییر مواضع انگیزشی یادگیرندگان تأکید می‌شود. زیربنای این برنامه‌ها را نظریه‌های مبتنی بر ارزش‌ها و شناخت‌ها تشکیل می‌دهند (روزنزیوگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ سانگ و چانگ، ۲۰۲۰؛ ویگفیلد و گلدستون، ۲۰۱۹). برخی از این نوع مداخلات با استنباط از مفاهیم اساسی نظریه ارزش - انتظار طرح‌ریزی شده و توانسته‌اند پس از اجرا، نشانگرهای انگیزشی دروس متفاوت شامل علاقه، مشارکت در فعالیت‌ها و تمایل به انتخاب حرفه‌ای مرتبط با واحد درسی (شین و همکاران، ۲۰۱۹) و همچنین باورهای خودکارآمدی را افزایش دهند (لیننبرینک - گارسیا و همکاران، ۲۰۱۸).

دیگر مداخلات این حوزه، به کمک مبانی نظریه اسناد، بر اصلاح اسنادهای ناکارآمد یادگیرندگان مبتنی است. بازآموزی اسنادی از طریق کاهش اسنادهای منفی بر افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی اثر مثبتی داشته است (پارکر، پری، هام، چیپرفیلد و هلادکیچ، ۲۰۱۶) و حتی توانسته است هیجانات مثبت را نیز به شکل معناداری افزایش دهد (گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی و شریفی، ۱۳۹۶). بر اساس یافته‌های مطالعات مداخله‌ای متمرکز بر جهت‌گیری هدفی که به بررسی هدف‌گزینی‌های یادگیرندگان در محیط‌های آکادمیک می‌پردازند، تغییر جهت‌گیری هدفی عملکردی به جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور، پیامدهای عاطفی، شناختی و رفتاری مثبتی در پی دارد (شپپرس<sup>۱۶</sup>

1. Tuominen, Niemivirta, Lonka, & Salmela-Aro

2. Song & Chung

3. Wigfield & Gladstone

4. Ryan, Ryan, Di Domenico, & Deci

5. Quint, Baldwin, Parker, & Pyan

6. Motivation, Violition, Performance model (MVP)

7. Keller

8. Smith & Capuzzi

9. Snyder

10. Meyer, Fleckenstein, & Koller

11. Rosenzweig

12. Shin

13. Linnenbrink-Garcia

14. attributional retraining

15. Parker, Perry, Hamm, Chipperfield, & Hladkyj

16. Schippers

و همکاران، ۲۰۲۰). این نوع مداخلات مبتنی بر اهداف همچون برنامه بهترین خود ممکن از طریق افزایش جهت‌گیری‌های فکری آینده‌نگرانه و دوراندیشانه و همچنین فزون‌بخشی هیجانات پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی در تقویت وضعیت انگیزشی، تعهدمندی تحصیلی و در نهایت، برقراری پیوند بین دغدغه‌های زندگی تحصیلی با آینده شغلی دانشجویان، موثر واقع می‌شوند (التینتاس، کاراکا، مصطفی و ال‌هاج، ۲۰۲۰) همچنین اجرای برنامه انگیزش هویت‌محور<sup>۳</sup> (هوروویتز، سورنسون و اویسرمن، ۲۰۱۸) نشان داد این نوع مداخلات، با تغییر در تعهدات فردی و تلاش‌باوری یادگیرندگان و همچنین معرفی مدرسه به عنوان گذرگاهی برای دستیابی به موفقیت‌های آتی، بر توسعه راهبردهای موفقیت و همچنین افزایش ظرفیت شکستن موانع و عبور از آنها و ارزش‌گذاری بالاتر افراد برای تحقق تجارب پیشرفت فردی موثرند. علاوه بر این سرمایه‌گذاری بر بضاعت فکری نظریه خودتعیین‌گری و به‌طور ویژه تلاش هدفمند برای تامین نیازهای روان‌شناختی بنیادین یادگیرندگان در کاهش رفتارهای ناسالم تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش رفتارهای معطوف به هدف و بهزیستی تحصیلی آنها موثر بودند (اگموند و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین بررسی اثربخشی برنامه توانمندسازی خودتنظیمی<sup>۴</sup> بر روی دانش‌آموزان در معرض خطر برای شکست تحصیلی در درس ریاضی نشان داد که تلاش برای تغذیه و ویژگی‌های خودراهبری و خودجهت‌دهی از طریق تقویت نیازهای روان‌شناختی یادگیرندگان و همچنین خودباوری در آنها، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش داد (کلری، ولاردی و اشنیدمن، ۲۰۱۷). مداخلات نوع اول به استخراج برنامه‌های آموزشی از نظریه‌های انگیزشی محدود نشده و در مواردی رویکردهای معاصر روان‌درمانی را نیز در برمی‌گیرد. مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا<sup>۵</sup> از این دسته‌اند. این نوع برنامه‌ها در تلاشند از طریق فهرست کردن اهداف شخصی و تمرینات روان‌درمانی مثبت‌گرا در دانش‌آموزان، وضعیت انگیزشی آنها را بهبود بخشند (مارو، سولر، سولا و کلادلاس، ۲۰۱۸) این نوع مداخله‌های انگیزشی ناظر بر آموزه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا از طریق تقویت رفتارهای هدف‌مدارانه و همچنین جستجوی مسیرهایی برای محقق کردن هدف‌های گزینش شده در بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرندگان موثر هستند (شکری و پورشهریار، ۱۳۹۸؛ منصوری، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، ۱۳۹۳). همچنین با تاکید بر نقش وافر افزایش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی یادگیرندگان در کاهش رفتارهای ناکارآمد در موقعیت‌های آکادمیک و افزایش

<sup>1</sup>. best possible self

<sup>2</sup>. Altintas, Karaca, Moustafa, & El Haj

<sup>3</sup>. identity-based motivation

<sup>4</sup>. Horowitz, Sorenson, & Oyserman

<sup>5</sup>. self-regulation empowerment program

<sup>6</sup>. Cleary, Velardi, & Schnaidman

<sup>7</sup>. positive psychology intervention

<sup>8</sup>. Muro, Soler, Cebolla, & Cladellas

احساس خودارزشمندی، اهمیت تامین این مصونیت روانی در برابر رخدادهای ناکام کننده تحصیلی یادآوری شده است (مجبی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۷). بنابراین، طبق دیدگاه محققان انگیزشی، توانمندسازی روان‌شناختی یادگیرندگان در برابر انتخاب‌های رفتاری ناکارآمدی مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، کمال‌گرایی منفی و تلاش‌گریزی یکی از تعیین‌کننده‌ترین راه‌حل‌ها برای مراقبت از آنها در برابر آفات نقصان انگیزش و بی‌انگیزگی است (صالح‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶ الف، ۱۳۹۶ ب). نوع دوم مداخلات انگیزشی، یعنی مداخلات برون‌زاد، گستره‌ی وسیعی از عوامل را با تاکید بر علل دوربردی مانند مدل‌های فرهنگی و عوامل مجاوری مانند روش‌های آموزشی معلم، مشارکت والدینی و همیاری همسالان شامل می‌شود. والدین، معلمان، و همسالان به مثابه سه نظام حمایت‌گر مجاور از طریق تاثیرگذاری بر خودباوری، هدف‌گزینی، اسنادهای علی، آمایه ذهنی تحول‌محور یا غیرتحولی و خودارزشمندی یادگیرندگان در شکل‌دهی به مواضع انگیزشی آنها نقش مهمی ایفا می‌کنند (باند، ۲۰۱۹؛ سیلینسکاس و کیکاس، ۲۰۱۹؛ مولر، رو و زاگرن، ۲۰۲۰؛ میرهاشمی روته و شکری، ۱۳۹۷؛ واسلامپی، کیورو و آرو، ۲۰۱۸؛ یوکاس، گارسیا، استریچ و ریکس، ۲۰۱۹). تغذیه خزانة مهارتی والدین به کمک برنامه داربست‌سازی انگیزشی<sup>۶</sup> یا برنامه داربست‌سازی حمایتگری - خودمختاری<sup>۷</sup> در افزایش شکوفایی تحصیلی، باورهای خودکارآمدی و تعهدمندی نسبت به انجام تکالیف درسی و در کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان موثر است (مائو، کاتز و آلسی، ۲۰۱۸). از دیگر سو، آموزش سبک تعاملی حمایت‌گر استقلال و خودمختاری به معلمان در قالب برنامه مداخله‌ای حمایتگر خودمختاری<sup>۸</sup> قادر است بی‌انگیزگی<sup>۹</sup> را در دانش‌آموزان به شکل معناداری کاهش دهد (چوئن و ریو، ۲۰۱۵؛ ریو، چوئن و جانگ، ۲۰۱۹). علاوه بر این، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که معلمان کوشیده‌اند به کمک استفاده از تدابیر و راهبردهای آموزشی مختلف مانند آموزش مدیریت کلاس درس (صادقی، عرب و محتشمی، ۱۳۹۷)، برنامه‌های کلاس درس معکوس (محمودی، فتحی‌آذر، بدری گرگری و سرداری، ۱۳۹۸) و یادگیری مبتنی بر بازی (پرتوی و رضوی، ۲۰۱۹) ضمن بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرندگان؛ عملکرد تحصیلی آنها را افزایش دهند. همچنین، نتایج یک مطالعه فراتحلیل بر روی ۳۳ برنامه آموزشی مبتنی بر تدریس معکوس نشان داد که روش تدریس معکوس به دلیل فراهم آوردن شرایط یادگیری مشارکتی و یادگیری از

1. Bond

2. Silinskas & Kikas

3. Mueller, Rowe, & Zuckerman

4. Vasalampi, Kiuru, & Aro

5. Ucus, Garcia, Estraich, & Raikes

6. motivational scaffolding

7. autonomy-supportive scaffolding

8. Moe, Katz, & Alesi

9. autonomy-supportive invention program

10. amotivation

11. Choen & Reeve

12. Reeve, Choen, & Jang

طریق حل مساله در مقایسه با روش تدریس سخنرانی اثربخش تر است (شی، ما، مک لئود و یانگ، ۲۰۲۰). این روش تدریس به دلیل برانگیختن مشارکت فعال یادگیرندگان در فرایند یادگیری موجب اتخاذ هدف‌های تسلطی، هدف اجتماعی مبتنی بر رشدیافتگی اجتماعی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌شود (برگی، پارایلا، لاروج و دیکون، ۲۰۱۹). همچنین در پژوهشی با تاسی از نظریه عدم تعادل شناختی پیازه و با تاکید بر راهبرد آموزشی «چه می‌دانیم؟ چه می‌خواهیم بدانیم و چه چیزی یاد گرفته‌ایم»<sup>۲</sup> زمینه لازم برای افزایش انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس دین و زندگی فراهم شده است (دولتی میانداوب، درتاج و فرخی، ۱۳۹۷).

در نهایت، در نوع سوم مداخلات، به‌طور همزمان از عوامل درون‌زاد و برون‌زاد به منظور بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرندگان استفاده می‌شود. برای مثال، برنامه انگیزشی پیشنهاد شده به وسیله کلر (۲۰۱۸) که فرصت شمول مواضع نظری متفاوتی را فراهم آورده است در زمره مداخلات ترکیبی قرار می‌گیرد. یافته‌ها در این زمینه نشان می‌دهند مداخلات مبتنی بر سازه‌های انگیزشی مدل کلر شامل توجه، ارتباط، اعتماد، رضامندی، اراده و آمایه ذهنی در تدریس برخط، کتاب‌های الکترونیکی و پلت فرم‌های آموزشی بسیار کارآمد بوده و افزایش انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را سبب می‌شود (آگنولی، رانکو، کیرسچ و کارازو، ۲۰۱۸؛ دافرتی، ۲۰۱۹؛ ژانگ، ۲۰۱۷؛ کرت و کسبیک، ۲۰۱۷؛ لی و مور، ۲۰۱۸؛ وو، ۲۰۱۸). برای مثال بررسی ۹۴ دانشجوی ۱۸ تا ۲۲ ساله و به کمک استفاده از طرحی آمیخته نشان داد که استفاده از کتاب‌های الکترونیک مبتنی بر مدل کلر در مقایسه با کتاب‌های چاپی به‌طور معناداری عملکرد و انگیزش تحصیلی یادگیرندگان را ارتقا می‌دهد (تورل و سانال، ۲۰۱۸).

با وجود شواهد تجربی بیانگر اثربخشی مداخلات درون‌زاد و برون‌زاد، همچنان تلاش برای یافتن پاسخ این سوال که کدامیک از مداخلات توسعه داده شده برای افزایش انگیزش پیشرفت یادگیرندگان و کاهش بی‌انگیزگی در آنها موثرند، برای محققان روان‌شناسی تربیتی از اهمیت زیادی برخوردار است. علاوه بر این، طرح این سوال که آیا تاثیر مداخلات طراحی شده بر رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان از عوامل دیگر تاثیر می‌پذیرد یا خیر نیز واجد اهمیت فراوانی است. طبق دیدگاه روش‌شناسان، فراتحلیل ابزاری است که ضمن تدارک فرصت مطالعه همزمان

1. Shi, Ma, MacLeod, & Yang

2. Bergey, Parrila, Laroche, & Deacon

3. Know, Want, Learned strategy

4. Agnoli, Runco, Kirsch, & Corazza

5. Daugherty

6. Zhung

7. Kurt & Kecik

8. Li & Moore

9. Wu

10. Turel & Sanal

پژوهش‌ها در یک حوزه، این امکان را فراهم می‌آورد که بتوان متغیرهای تعدیل‌گر موثر در فرایند اثربخشی را بررسی کرد. علاوه بر این، استفاده از روش فراتحلیل فرصتی را می‌آفریند که از طریق اخذ رویکردی باهم‌نگرانه و ترکیبی نسبت به شواهد تجربی دورافتاده از یکدیگر در یک قلمرو مطالعاتی معین، در آفرینش معنایی و پیشبرد مرز دانش بشری در آن حوزه منشا اثر واقع می‌شود. بنابراین، استفاده از روش فراتحلیل، به دلیل اصرار بر منطق فراروندگی از شواهد تجربی متعدد در مطالعاتی مشخص، ضمن خلق انسجام در آن حوزه خاص در جابجایی مرز دانش بشری در آن قلمرو مطالعاتی، نقش می‌آفریند. در این روش، متمرکز شدن بر نقش متغیرهای تعدیل‌گر در غنابخشی دانش موجود حائز اهمیت فراوانی است. مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی مداخلات انگیزشی با هدف تعیین متغیرهای تعدیل‌کننده نشان می‌دهد که ماهیت مداخلات هدف‌گذاری شده، گروه سنی و گروه جنسی مشارکت‌کنندگان و همچنین فرهنگ آنان در زمره مهم‌ترین تعدیل‌گرهای مداخلات انگیزشی محسوب می‌شوند. از این رو، محققان پژوهش حاضر کوشیدند در فرایند اطلاع از اثربخشی مداخلات انگیزشی بر نقش تعدادی از متغیرهای تعدیل‌گر نیز تاکید کنند. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف فراتحلیل اثربخشی مداخلات روانی آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت و کاهش بی‌انگیزگی در یادگیرندگان انجام شد. همچنین، محققان در پژوهش حاضر در صدد هستند بدانند آیا اثربخشی مداخلات روانی — آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت و کاهش بی‌انگیزگی در یادگیرندگان تابعی از متغیرهایی مانند ماهیت مداخلات، گروه‌های سنی و جنسی و مدل فرهنگی است یا خیر؟ به بیان دیگر، محققان می‌کوشند اثربخشی مداخلات روانی آموزشی را در بستر اطلاعاتی متغیرهای دیگری مانند سن، جنسیت، ماهیت مداخلات و فرهنگ مشارکت‌کنندگان بیازمایند.

### روش پژوهش

در مطالعه حاضر از رویکرد فراتحلیل مبتنی بر فرایند پیشنهادی هگز و اولکین<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) برای پاسخ به سوالات اصلی پژوهش استفاده شد. فراتحلیل روشی آماری برای ترکیب نتایج پژوهش‌های مختلف است که پژوهشگران را در دستیابی به دیدگاهی جامع، دقیق و مقایسه‌ای از مطالعات موجود یاری می‌رساند (ارد و کلینگ‌سیک،<sup>۲</sup> ۲۰۱۸). با وجود این، روش فراتحلیل در معرض مشکلات و خطراتی از قبیل تورش انتشار<sup>۳</sup>، خطاهای مربوط به بانک‌های اطلاعاتی<sup>۴</sup>، تورش انتشار چندگانه<sup>۵</sup> مقالات و تورش ارائه داده‌ها<sup>۶</sup> قرار دارد و پژوهشگر برای مقابله با این خطرات از روش‌های

<sup>۱</sup>. Hedges & Olkin

<sup>۲</sup>. Eerde & Klingsieck

<sup>۳</sup>. publication bias

<sup>۴</sup>. database bias

<sup>۵</sup>. multiple publication bias

<sup>۶</sup>. bias in provision of data

مختلفی استفاده می‌کند. به عنوان مثال برای مقابله با تورش انتشار از بررسی نمودار کیفی<sup>۱</sup> استفاده می‌شود و برای مقابله با سایر منابع خطا، می‌توان از طرح ریزی دقیق پژوهشی بهره برد (کوشکی، شکری، قنبری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۸).

### ملاک‌های ورود و خروج مطالعات

در مطالعه حاضر معیارهای ورود و خروج مطالعات برای انجام فراتحلیل عبارت بودند از: **ملاک‌های ورود:** تاکید مداخله‌ی انجام شده بر ارتقای انگیزش پیشرفت یادگیرندگان یا کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی در آنها، چاپ مقاله در مجلات دارای درجه‌ی علمی پژوهشی، چاپ مقاله به یکی از زبان‌های فارسی یا انگلیسی در سال‌های ۲۰۱۵ و بعد از آن، استفاده از طرح پژوهش آزمایشی یا شبه‌آزمایشی در مقاله، گزارش آماره‌های لازم جهت ورود داده‌ها به نرم‌افزار برای محاسبه‌ی اندازه اثر و دسترسی به متن کامل گزارش مطالعه.

**ملاک‌های خروج:** عدم درج اطلاعات مربوط به محاسبه اندازه اثر در مقاله، استفاده از روش‌های غیرآزمایشی مانند همبستگی و رگرسیون در مقاله، استفاده از گروه‌های نمونه خاص مانند یادگیرندگان دارای اختلالات یادگیری، مطالعه تدابیر انگیزشی در بافت غیرتحصیلی، مطالعات بدون گروه کنترل و متعلق به قبل از سال ۲۰۱۵ و در نهایت، مقالاتی که در متن آنها محتوای مداخله گزارش نشده بود.

جدول ۱ معیارهای ورود و خروج پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مطالعات به فراتحلیل

طبقات	معیارهای ورود	معیارهای خروج
زبان	انگلیسی، فارسی	زبان نگارش غیر از فارسی یا انگلیسی
سال انتشار	۲۰۱۵-۲۰۲۰	سالهای قبل از ۲۰۱۵
جمعیت	نمونه معرف	یادگیرندگان خاص ناتوان ذهنی، بیش فعالی یا هر ناتوانی دیگر
موقعیت	موقعیت‌های تحصیلی	انگیزش در بافت‌های غیرتحصیلی مانند انگیزش ورزشی، ترک اعتیاد یا موارد مشابه
مداخله	وجود گروه کنترل کاربست یکی از نظریه‌های انگیزشی در بافت آموزشی	بدون گروه کنترل مداخلاتی که دستیابی نسبی به محتوای مداخله از متن مقاله ممکن نیست
سنجش انگیزش	اندازه‌گیری یکی از سازه‌های انگیزشی مانند خودکارآمدی، اسنادهای علمی	سنجش پیامدهای غیرانگیزشی

<sup>۱</sup>. Funnel chart



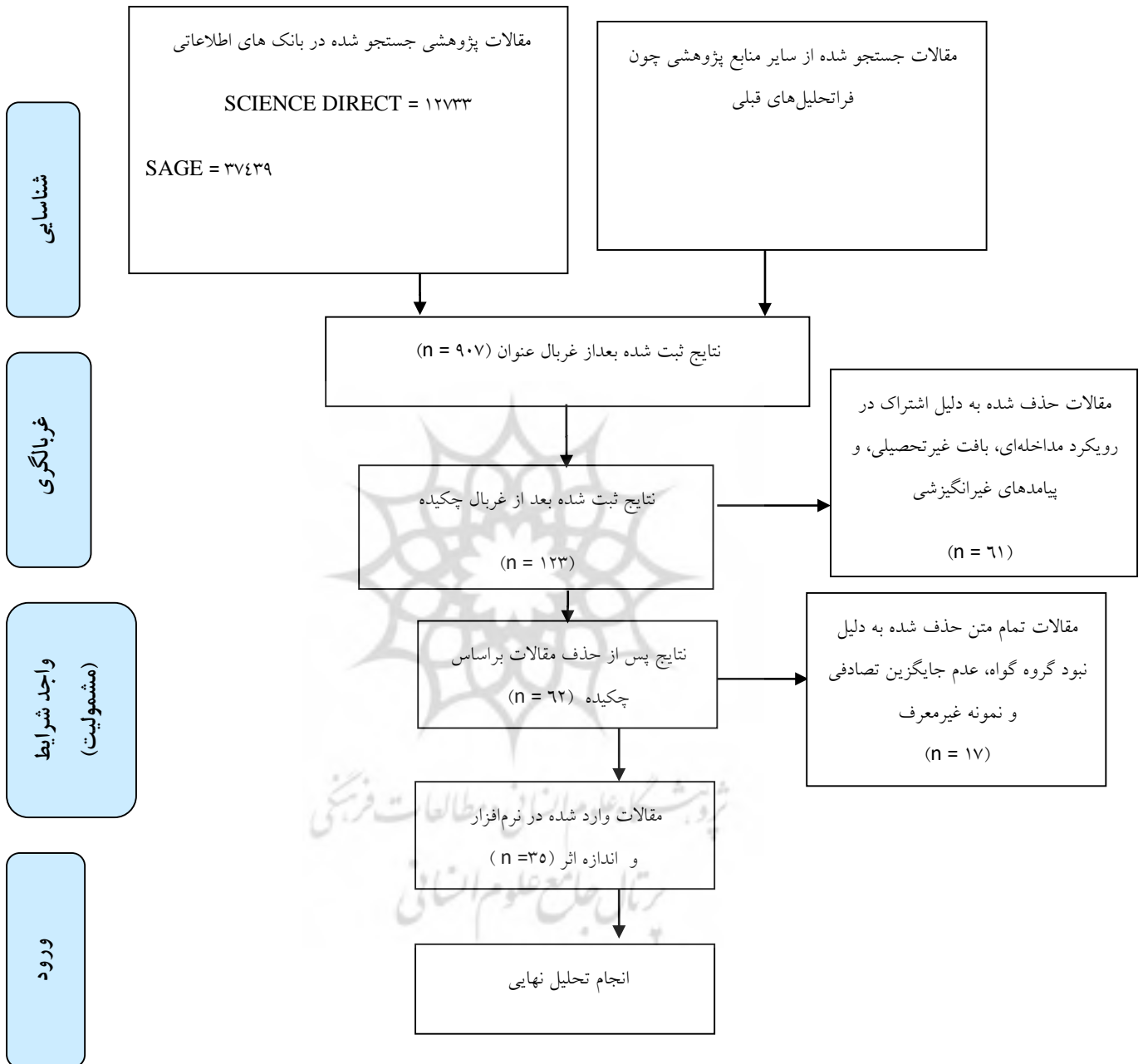
### راهبردهای جستجو

**تعیین کلیدواژه‌ها:** به منظور دستیابی به مطالعات مرتبط با هدف پژوهش، کلیدواژه‌هایی مانند مداخله انگیزشی، برنامه ارتقای انگیزش و مداخلات مرتبط با سازه‌های انگیزشی متفاوت چون مداخله (برنامه) ارزش - انتظار، مداخله جهت‌گیری هدفی و مداخله انگیزشی معلم و والدین در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مثل نورمگز، سیویلیکا و پورتال علوم انسانی و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی شامل Magiran، SID، Google Scholar، SAGE، Science Direct جستجو شد.

**تعیین چارچوب نمونه‌گیری:** با توجه به گستردگی جامعه آماری پژوهش حاضر که شامل کلیه مطالعات پژوهشی فارسی و انگلیسی در حوزه انگیزش بوده و محدودیت‌های پژوهشی، تعیین چارچوب نمونه‌گیری برای انتخاب مطالعات مورد نظر ضروری است. براین اساس در این پژوهش مطالعات موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی فارسی و انگلیسی به عنوان یکی از چارچوب‌های نمونه‌گیری انتخاب شدند. همچنین به منظور شمول حداکثری مطالعات مرتبط، تلاش شد تا از منابع دیگری نیز مطالعات مرتبط جمع‌آوری شوند. بدین منظور مجلات معتبر حیطه انگیزش شامل Educational و Contemporary Educational Psychology، Learning & Motivation و Psychology Review به‌طور مجزا و بر اساس شماره‌های مجلات بررسی و همچنین منابع فراتحلیل‌های گذشته مرتبط با مداخلات انگیزشی گوناگون مانند اسنایدر و همکاران (۲۰۱۹)، دوبوئر، دانکر، کاستانس و ون‌در ورف<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) و جانسن، وان‌لیوون، جانسن، جک و کستر<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) مورد بازبینی و جستجو قرار گرفتند. پس از ثبت تمام مقالات حاصل از این جستجوی اولیه (بیش از پنجاه هزار مقاله)، مقالات با توجه به معیار ورود برای تحلیل نهایی غربالگری شده و در نهایت مطالعات با اندازه اثر وارد فراتحلیل شدند. در ضمن جامعه آماری تحقیقات اولیه شامل دانش-آموزان و دانشجویان بود. در نمودار ۱ مراحل گزینش و حذف مطالعات مختلف نشان داده شده است.

<sup>۱</sup>. De Boer, Donker, Kostons, & van der Werf

<sup>۲</sup>. Jansen, Van Leeuwen, Janssen, Jak, & Kester



نمودار ۱. جریان گزینش و حذف مطالعات وارد شده در تحلیل نهایی

ابزارگردآوری اطلاعات: در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات از چکلیست پریسما<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup>. PRISMA Checklist

استفاده شد. با توجه به این که واحد تجزیه و تحلیل در مطالعات فراتحلیل، پژوهش‌های مربوط به حوزه مورد بررسی است، به کمک این چک‌لیست، پارامترهای متفاوتی مانند حجم نمونه، نتایج به دست آمده، و آماره‌های دیگر مورد نیاز برای محاسبه اندازه اثر در کنار اطلاعاتی چون عنوان اثر، نام نویسندگان، سال و زبان انتشار مقاله نوشته شدند. اطلاعات مربوط به چک‌لیست‌های تکمیل شده به شکل خلاصه در جدول ۲ گزارش شده است.

**روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:** جهت بررسی و تجزیه و تحلیل پژوهش‌های اولیه از اندازه اثر مطالعات اولیه، اندازه اثر ترکیبی با دو مدل اثرات ثابت و اثرات تصادفی، نمودار کیفی، آزمون ناهمگنی، مجذور I و شاخص کوکران استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌های حاصل، از نسخه ۲ نرم‌افزار جامع فراتحلیل<sup>۱</sup> استفاده شد. بر این اساس، پس از تکمیل چک‌لیست پریسما، داده‌های مذکور وارد برنامه CMA2 شدند. اندازه اثرهای محاسبه شده با نرم‌افزار CMA2، بر اساس فرمول هگز و اولکین<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) محاسبه شد. هگز و اولکین (۱۹۸۵) اندازه اثر را به صورت تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه کنترل با توجه به انحراف معیار تعریف کرده‌اند.

#### یافته‌ها

در پژوهش حاضر برای بررسی اثربخشی مداخلات انگیرشی از ۳۵ پژوهش (۱۷۳ اندازه اثر) استفاده گردید. در جدول ۲ خلاصه‌ای از پژوهش‌های وارد شده در تحلیل نشان داده شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup>. Comprehensive Meta Analysis (CMA) Version 2

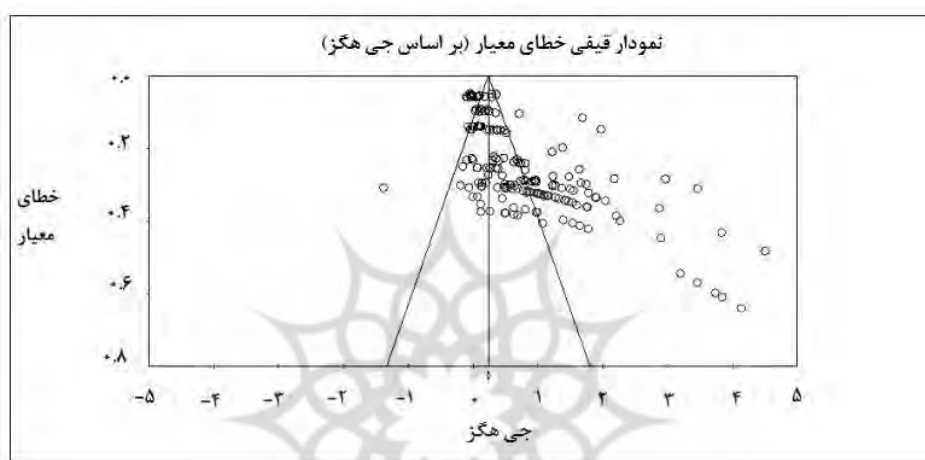
<sup>۲</sup>. Hedegs & Olkin

جدول ۲. خلاصه‌ی مطالعات وارد شده در فراتحلیل

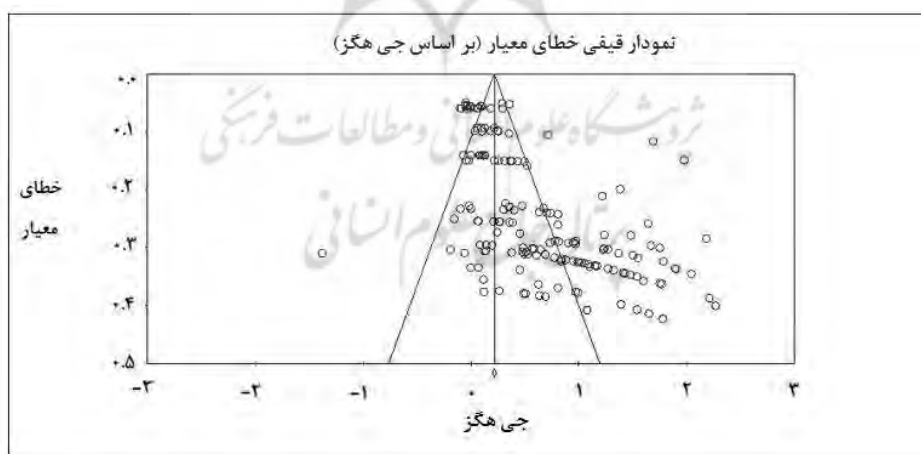
عنوان	مؤلف و سال انتشار	اطلاعات گروه نمونه	عنوان	مؤلف و سال انتشار	اطلاعات گروه نمونه
۱- تاثیر الگوی انگیزشی انتظار- ارزش بر انگیزش تحصیلی، اشتغال و عملکرد تحصیلی	آتش افروز، نادری، پاشا، افتخار سعادی و عسگری، ۱۳۹۷	دانش آموزان پایه هشتم پسر	۱۹- اثرات برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر مهارت‌های راهبردی دانش آموزان، خودکارآمدی و پیشرفت ریاضیات	کلری و همکاران، ۲۰۱۷	دانش آموزان هردو جنس
۲- تاثیر کلاس درس معکوس بر انگیزش تحصیلی و یادگیری دانشجویان درس کامپیوتر	جوشقان‌نژاد و باقری، ۱۳۹۷	دانشجویان هردو جنس،	۲۰- ارتقا عملکرد تحصیلی بر اساس نوشتن اهداف و برنامه‌های شخصی	شپهرس و همکاران، ۲۰۲۰	دانشجویان هردو جنس
۳- تاثیر راهبرد آموزشی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس دین و زندگی	دولتی میان‌دوباب و همکاران، ۱۳۹۷	دانش آموزان سوم دبیرستان پسرانه شرقی	۲۱- ارتقای انگیزش علوم در دانش آموزان دبیرستانی دوره اول با مداخله ارزش-انتظار	شین و همکاران، ۲۰۱۹	دانش آموزان هر دو جنس
۴- تاثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی رفتاری بر انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی	زمانی و طالع- پسند، ۱۳۹۶	دانش آموزان دختر پایه هفتم	۲۲- مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا برای شکست تحصیلی: مطالعه پابلوت	مارو و همکاران، ۲۰۱۸	دانشجویان هردو جنس
۵- ترکیب عوامل انگیزشی و کنترل ارادی در آموزش الکترونیکی و تاثیر آن بر یادگیری و انگیزش دانشجویان	زندى، حاتمی، فردانش و طلائی، ۱۳۹۶	دانشجویان هردو جنس	۲۳- مداخله بهترین خود ممکن بر انگیزش موقعیتی و تعهد در بافت تحصیلی	آنتینتاس و همکاران، ۲۰۲۰	دانشجویان هردو جنس
۶- اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی	شاکرمی، لطیفی و موسوی، ۱۳۹۸	دانش آموزان پسر	۲۴- اثرات مدل انگیزشی ARCS بر انگیزش دانشجویان برای یادگیری زبان	کرت و کسبیک، ۲۰۱۷	دانشجویان هردو جنس
۷- مقایسه تاثیر دو روش مدیریت آموزش و آموزش سنتی بر انگیزش تحصیلی	صادقی و همکاران، ۱۳۹۷	دانشجویان هر دو جنس	۲۵- تحول حرفه‌ای در راهبردهای خودتنظیمی: اثرات برنامه خودتنظیمی بر عملکرد نوشتن و یادگیری	فستاس و همکاران، ۲۰۱۵	دانش آموزان هردو جنس
۸- اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش پیشرفت و کیفیت زندگی	صمدی، حسن- زاده و دوستی، ۱۳۹۷	دانش آموزان دختر	۲۶- اثرات آموزش توسط همسالان بر خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای مطالعه و پیامدهای تحصیلی	برگی و همکاران، ۲۰۱۹	دانشجویان هردو جنس
۹- تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی	گشتاسبی و همکاران، ۱۳۹۶	دانشجویان هر دو جنس	۲۷- اثرات یادگیری مبتنی بر بازی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی	پرتوی و رضوی، ۲۰۱۹	دانش آموزان هردو جنس

دانشجویان هر دو جنس	و، ۲۰۱۸	۲۸- بهبود عملکرد تحصیلی درس زبان به کمک یادگیری مبتنی بر مدل کلر	دانش آموزان پسر	هاشمی نصرت- آباد، بیرامی، واحدی و بیرامی، ۱۳۹۶	۱۰- اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی
دانش آموزان هر دو جنس	گاسپارد، ویگفیلد، جیانگ، ناگنگاست و تراوین، ۲۰۱۸	۲۹- اثرات یک مداخله ارزش انتظار بر انگیزش تحصیلی درس ریاضی	دانش آموزان دختر	نیروزاده، یوسفی، فولادچنگ و حسین چاری، ۱۳۹۶	۱۱- اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکردهای نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان
دانشجویان هر دو جنس	ریچ، هوارد شارپ و برمن، ۲۰۱۵	۳۰- مداخله مصاحبه انگیزشی در کلاس درس	دانش آموزان هر دو جنس	هوروویتز و همکاران، ۲۰۱۸	۱۲- مداخله انگیزش مبتنی بر هویت در کلاس درس
دانش آموزان هر دو جنس	ماثو و همکاران، ۲۰۱۸	۳۱- دراست‌سازی انگیزشی: اثرات یک برنامه آموزشی مبتنی بر والدین بر انگیزش تکالیف خانه	دانش آموزان هر دو جنس	هریس، گراهام و آدکینس، ۲۰۱۵	۱۳- تحول راهبردهای خودتنظیمی در دانش آموزان
دانش آموزان دختر	محمودی و همکاران، ۱۳۹۸	۳۲- تأثیر روش آموزش معکوس بر ماهیت علم و پیشرفت تحصیلی	دانش آموزان دختر	پورحسین ملایوسفی، حسینی‌نسب و پناه‌علی، ۱۳۹۷	۱۴- مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارتهای ارتباطی بر استرس تحصیلی
دانش آموزان دختر	شهیدی مارتانی و قجاوند، ۱۳۹۴	۳۳- اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر انگیزش تحصیلی	دانش آموزان	حسن‌زاده و وطن‌دوست، ۱۳۹۶	۱۵- اثربخشی مدیریت انگیزش بر سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی
دانش آموزان هر دو جنس	چریشر، لوروکس، جرارد، واتلز و گالی، ۲۰۲۰	۳۴- اثرات مداخله فراشناختی بر عملکرد تحصیلی	دانش آموزان دختر	پورآقا رودبرده، طالع‌پسند و رحیمیان‌بوگر، ۱۳۹۶	۱۶- اثرات مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل
دانش آموزان دختر	عابدی، معماربان، شوشتری و گلشنی‌متزه، ۱۳۹۳	۳۵- اثرات مداخلات چندبعدی مارتین بر انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی	دانش آموزان هر دو جنس	سنایی، وصلی و صدیقی، ۲۰۱۸	۱۷- مقایسه راهبردهای تدریس سخنرانی و ژبانگ بر انگیزش تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی
			دانش آموزان دختر	اخلاقی و طالع- پسند، ۱۳۹۴	۱۸- اثرات مداخلات چندبعدی انگیزشی بر خودکارآمدی تحصیلی

برای بررسی داده‌های پرت، تحلیل حساسیت انجام گردید تا بر اساس نمودار کیفی، اندازه اثرهای پرت مشخص گردند. نمودار کیفی ۲ نشان می‌دهد که تعدادی از داده‌ها پرت هستند به همین دلیل اندازه اثرهای بالای ۲/۵ در تحلیل، کنار گذاشته شد (موسوی و کاویانی، ۲۰۱۹)؛ به این ترتیب تعداد ۱۱ اندازه اثر بالای ۲/۵ از تحلیل کنار گذاشته شده و تحلیل داده‌ها براساس ۳۵ پژوهش و ۱۷۳ اندازه اثر انجام شد. پس از حذف اندازه اثرهای مذکور مجدداً نمودار کیفی ارائه شده است (نمودار ۳).



نمودار ۲. نمودار کیفی اندازه اثرها (قبل از حذف داده‌های پرت)



نمودار ۳. نمودار کیفی اندازه اثرها (بعد از حذف داده‌های پرت)

با توجه به اینکه هدف اصلی هر فراتحلیل ترکیب شاخص‌های عددی پژوهش‌های اولیه در قالب یک شاخص کلی است، در جدول ۳ اندازه‌های اثر ترکیبی یا خلاصه بر اساس دو مدل ثابت

و تصادفی برای ۱۷۳ اندازه اثر ارائه شده است. غالب فراتحلیل‌ها بر دو مدل آماری به نام‌های مدل اثر ثابت و مدل اثرات تصادفی مبتنی هستند. در مدل اثر ثابت فرض می‌شود که یک اندازه اثر واقعی وجود دارد که زیربنای همه تحلیل‌هاست و همه تفاوت‌های اندازه‌های اثر مشاهده شده در پژوهش‌های اولیه ناشی از خطای نمونه‌گیری است. در مقابل، در مدل اثرات تصادفی، فرض می‌شود که اندازه اثر واقعی از پژوهشی به پژوهش دیگر در حال تغییر است. یکی از علل اصلی این تغییر وجود متغیرهای مداخله‌کننده در رابطه بین متغیر مستقل و متغیر وابسته است (برنشتاین، هگن، هیگینز و روتشتاین، ۲۰۰۹). همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در این فراتحلیل مقادیر اندازه‌های اثر ترکیبی حاصل از ۱۷۳ اندازه اثر برای مدل ثابت برابر با ۰/۲۱۷ و برای مدل تصادفی برابر با ۰/۵۸۲ است که پس از انجام آزمون Q مشخص شد مدل اثر تصادفی معنادار است. برای اینکه مدل نهایی فراتحلیل حاضر مشخص شود باید یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگنی برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده انجام گیرد. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته، تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌یابد (استوارت و همکاران، ۲۰۱۵).

جدول ۳. اندازه‌های اثر ترکیبی حاصل از مدل‌های اثرات ثابت و تصادفی

مدل	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار Z	مقدار P
				حد پایین	حد بالا		
ثابت	۱۷۳	۰/۲۱۷	۰/۰۱۰	۰/۱۹۷	۰/۲۳۷	۲۱/۲۴۷	۰/۰۰۱
تصادفی	۱۷۳	۰/۵۸۲	۰/۰۳۴	۰/۵۱۵	۰/۶۵۰	۱۶/۸۷۸	۰/۰۰۱

در این راستا برای انتخاب یکی از دو مدل ثابت یا تصادفی از آزمون Q کوکران استفاده شد. نتایج بررسی ناهمگنی اندازه‌های اثر در بین پژوهش‌های اولیه بر اساس شاخص Q کوکران، نشان داد مقدار شاخص Q (با درجه آزادی ۱۷۲) برابر با ۱۵۲۲/۱۷۰ است که از لحاظ آماری معنادار است ( $P < ۰/۰۰۱$ ) و نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه‌های اثر پژوهش‌های اولیه است. با توجه به محدودیت شاخص Q از لحاظ معناداری - که هر چه تعداد اندازه‌های اثر بیشتر شود توان آزمون برای رد همگنی بیشتر می‌شود - فراتحلیل‌گران استفاده از مجذور I را توصیه کرده‌اند (برنشتاین و همکاران، ۲۰۰۹). این شاخص دارای مقداری از صفر تا ۱۰۰ درصد است که مقدار ناهمگنی را به صورت درصد نشان می‌دهد. نتایج مجذور I نشان می‌دهد که بیش از ۸۸ درصد از پراکنش موجود در نتایج پژوهش‌های اولیه، واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده است که نشان دهنده

<sup>1</sup>. Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein

<sup>2</sup>. Stewart

وجود ناهمگنی در پژوهش‌های اولیه است. بر اساس هر دو شاخص ناهمگنی، مشخص شد که متغیرهای تعدیل‌کننده در اثربخشی مداخلات انگیزشی نقش معناداری دارند و بنابراین مدل تصادفی به عنوان مدل فراتحلیل انتخاب شد.

### تعیین تعدیل‌گرها

۱. متغیر تعدیل‌گر جنسیت: در جدول ۴ اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان زن بود، برابر با ۰/۷۴۲؛ اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان مرد بود برابر با ۰/۹۷۱؛ و اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌هایی که از هر دو جنس در پژوهش بهره برده شده بود، برابر ۰/۵ بود. بنابراین اندازه اثر ترکیبی در پژوهش‌هایی که جنسیت شرکت‌کنندگان مرد بود، بالاتر گزارش شد.

جدول ۴. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر جنسیت بر اثرگذاری مداخلات انگیزشی

جنسیت	تعداد مطالعات	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار		فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار Z	مقدار P
			حد پایین	حد بالا	حد پایین	حد بالا		
زن	۳۳	۰/۷۴۲	۰/۱۰۰	۰/۵۴۶	۰/۹۳۷	۷/۴۴۳	۰/۰۰۱	
مرد	۱۶	۰/۹۷۱	۰/۲۰۱	۰/۵۷۸	۱/۳۶۴	۴/۸۳۹	۰/۰۰۱	
مرد و زن	۱۲۴	۰/۵۰۰	۰/۰۳۷	۰/۴۲۹	۰/۵۷۲	۱۳/۶۹۸	۰/۰۰۱	

۲. متغیر تعدیل‌گر سن (دانشجو، دانش‌آموز): در جدول ۵ اندازه اثر ترکیبی با مدل تصادفی در پژوهش‌های دانشجویان ۰/۷۶۲ و در پژوهش‌های دانش‌آموزان ۰/۴۳۸ بود. بنابراین اندازه اثر ترکیبی در پژوهش‌های دانشجویان بالاتر گزارش شد.

جدول ۵. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر سن بر اثرگذاری مداخلات انگیزشی

سن	تعداد مطالعات	اندازه اثر ترکیبی	خطای معیار		فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار Z	مقدار P
			حد پایین	حد بالا	حد پایین	حد بالا		
دانشجو	۷۰	۰/۷۶۲	۰/۰۶۵	۰/۶۳۴	۰/۸۹۰	۱۱/۶۷۱	۰/۰۰۱	
دانش‌آموز	۱۰۳	۰/۴۳۸	۰/۰۳۷	۰/۳۶۶	۰/۵۱۰	۱۱/۹۰۱	۰/۰۰۱	

۳. متغیر تعدیل‌گر ماهیت مداخله (درون‌زاد، برون‌زاد): در جدول ۶ اندازه اثر ترکیبی برای زمانی که ماهیت مداخله بر عوامل درون‌زاد متکی است، برابر ۰/۵۰۶ و زمانی که ماهیت مداخلات بر عوامل برون‌زاد متکی است، برابر ۰/۷۴۵ است.



جدول ۶. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر ماهیت مداخله بر اثرگذاری مداخلات انگیزشی

مقدار P	مقدار Z	فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	اندازه اثر ترکیبی	تعداد مطالعات	ماهیت مداخله
		حد پایین	حد بالا				
۰/۰۰۱	۱۳/۴۷۰	۰/۵۷۹	۰/۴۳۲	۰/۰۳۸	۰/۵۰۶	۱۲۱	درون‌زاد
۰/۰۰۱	۹/۰۹۳	۰/۹۰۵	۰/۵۸۴	۰/۰۸۲	۰/۷۴۵	۵۲	برون‌زاد

۴. متغیر تعدیل‌گر فرهنگ (شرقی، غربی): در جدول ۷ اندازه اثر ترکیبی برای پژوهش‌های شرقی برابر ۰/۷۷۵ و برای پژوهش‌های غربی این میزان ۰/۳۸۴ گزارش شد. بنابراین پژوهش‌های شرقی سهم بالاتری از اندازه اثر ترکیبی را گزارش کردند.

جدول ۷. اندازه اثر ترکیبی مدل تصادفی تأثیر فرهنگ بر اثرگذاری مداخلات انگیزشی

مقدار P	مقدار Z	فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	اندازه اثر ترکیبی	تعداد مطالعات	فرهنگ
		حد پایین	حد بالا				
۰/۰۰۱	۱۳/۱۲۹	۰/۸۹۰	۰/۶۵۹	۰/۰۵۹	۰/۷۷۵	۱۰۰	شرقی
۰/۰۰۱	۹/۲۴۵	۰/۴۶۶	۰/۳۰۳	۰/۰۴۲	۰/۳۸۴	۷۳	غربی

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخلات روانی - آموزشی بر مشخصه‌های انگیزشی یادگیرندگان انجام شد. تحلیل داده‌ها با وارد نمودن ۳۵ مطالعه و ۱۷۳ اندازه اثر، انجام گرفت. نتایج فراتحلیل نشان داد که اندازه اثر کلی اثربخشی مداخلات روانی - آموزشی برابر با ۰/۵۸۲ بود که یک مقدار اندازه اثر متوسط محسوب می‌شود (اورتگا، ۲۰۱۱). بر اساس نتایج ترکیبی ۳۵ پژوهش و ۱۷۳ اندازه اثر، مداخلات روانی - آموزشی اثربخشی قابل قبولی بر قلمروهای مختلف شناختی، هیجانی، عاطفی و رفتاری سازه انگیزش تحصیلی داشته‌اند. همچنین تحلیل مدل علی اثرات تعدیل‌گر جنسیت، سن، ماهیت مداخله و عنصر بافتاری فرهنگ نشان داد که اندازه اثر پژوهش‌های مداخله‌ای مبتنی بر عوامل برون‌زاد نسبت به مداخلات مبتنی بر عوامل درون‌زاد، اندازه اثر پژوهش‌های دربردارنده نمونه دانشجویان در مقایسه با اندازه اثر پژوهش‌های دربردارنده نمونه دانش‌آموزان، همچنین اندازه اثر پژوهش‌های نمونه مردان نسبت به زنان و در نهایت، اندازه اثر پژوهش‌های انجام شده در بافت فرهنگی جمع‌گرا (جوامع شرقی) در مقایسه با بافت فرهنگی فردگرا (جوامع غربی) بیشتر بود.

<sup>۱</sup>. Ortega

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات اسمیت و کاپازی (۲۰۱۹)، اسنایدر و همکاران (۲۰۱۹)، لازاووسکی و هالمن (۲۰۱۶)؛ مائو و همکاران (۲۰۱۸)، مولر و همکاران (۲۰۱۷) از نقش تعیین کننده برنامه‌های روانی - آموزشی با هدف ارتقا نیمرخ انگیزشی فراگیران به‌طور تجربی حمایت کرد. یکی از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از ظرفیت تبیینی برنامه‌های روانی - آموزشی در افزایش نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان با تاکید بر آموزه‌های برآمده از نظریه‌های انگیزشی شامل نظریه خودکارآمدی (شانک و دیندتو، ۲۰۲۰)، نظریه اسناد (گراهام، ۲۰۲۰)، نظریه هدف پیشرفت (کونکا، ۲۰۲۰)، نظریه انتظار - ارزش (ویگفیلد و گلدستون، ۲۰۱۹)، نظریه خودتعیین‌گری (یو و لوسکو - بریستول، ۲۰۲۰) و الگوی انگیزش، اراده و عملکرد (کالر، ۲۰۱۸) قابل پیگیری است. بر اساس شواهد موجود، در این نظریه‌ها از یک سوی، بر تقویت وجوه سازش یافته مفاهیم انگیزشی مانند آمایه ذهنی رشدمحور، جهت‌گیری هدفی تسلطی، خودکارآمدی، اسنادهای کارآمد و همچنین خلق محیط حمایت‌گر خودمختاری، و از دیگر سوی، بر کاهش مدل‌های رفتاری معطوف بر نقصان انگیزش یادگیرندگان شامل اهمالکاری، خودناتوان‌سازی، تلاش‌گریزی و فرسودگی تاکید می‌شود (باغی و همکاران، ۱۳۹۶؛ فردافشاری و همکاران، ۱۳۹۶؛ لائو و نولز، ۲۰۲۰؛ لکی و همکاران، ۱۳۹۷). بر این اساس، هر گونه تلاش نظام‌مدار و جامع با هدف ارتقای مهارتهای شناختی، هیجانی و اجتماعی یادگیرندگان سبب می‌شود که یادگیرندگان از جستجوی سازوکارهای دفاعی چون اهمال‌کاری خودداری کنند. طبق دیدگاه محققان، مقاوم‌سازی یادگیرندگان در برابر الگوهای رفتاری خودمراقبت‌گری مانند خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی منفی یکی از تعیین‌کننده‌ترین راه‌حل‌ها برای مراقبت از آنها در برابر آسیب‌های چندگانه نقصان انگیزش تلقی می‌شود (باغی و همکاران، ۱۳۹۶؛ فردافشاری و همکاران، ۱۳۹۶؛ لائو و نولز، ۲۰۲۰؛ لکی و همکاران، ۱۳۹۷).

علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که در مواجهه با نیمرخ بی‌انگیزگی فراگیران، التزام به کاربرد راهبردهای بافتاری چون داربست‌سازی انگیزشی توسط والدین، همسالان و معلمان از فروغلتیدن افراد در ورطه نقصان انگیزش جلوگیری می‌کند (باغی و همکاران، ۱۳۹۶؛ باند، ۲۰۱۹؛ سیلینیکاس و کیکاس، ۲۰۱۹؛ واسالامپی و همکاران، ۲۰۱۸؛ یوکاس و همکاران، ۲۰۱۹). معلمان، به عنوان مهمترین عامل انگیزشی، از دیگر عناصر بافتاری موثر در کاهش بی‌انگیزگی یادگیرندگان محسوب می‌شوند (ریو و همکاران، ۲۰۱۹). از دیگر سو، نمی‌توان از نقش داربست‌سازانه والدین هم غافل شد (مائو و همکاران، ۲۰۱۸). طبق نظریه شناخت اجتماعی و بر اساس الگوی جبرگرایی متقابل بندورا، عملکرد بشر از سه مجموعه عوامل رفتاری، محیطی و شخصی (مثل شناخت‌ها و هیجانات) تاثیر می‌پذیرد. در این الگو فرایندهای انگیزشی (مثل خودکارآمدی و مقایسه‌های اجتماعی)، ضمن اثرپذیری از شناخت‌ها و عواطف، در الگویی زیربنایی‌تر، از عوامل محیطی به ویژه نگرش‌ها و اعمال دیگران مهم ناشی می‌شوند (شانک و دیندتو، ۲۰۲۰). برای مثال خودکارآمدی که

مولفه‌ای شخصی در الگوی جبرگرایی متقابل محسوب می‌شود و به اتخاذ راهبردهای یادگیری موثر و هدف‌گذاری‌های معطوف به پیشرفت منتهی می‌شود، خود از درون‌دادهای محیطی چون مقایسه‌های اجتماعی با همسالان، و بازخورد مربی و والدین ناشی می‌شود. باور خودکارآمدی از منابعی چون عملکرد واقعی، تجارب جانشینی، اقناع اجتماعی و شاخص‌های هیجانی - فیزیولوژیکی تغذیه می‌شود و احساس عاملیت فردی را در پی دارد (آشر و شانک، ۲۰۱۸). بر اساس شواهد موجود احساس عاملیت فردی، منبع مهمی برای پیامدهای مثبت در محیط‌های تحصیلی و انتخاب رفتارهای معطوف به پیشرفت، تلقی می‌شود (آن، بانگ و کیم، ۲۰۱۷؛ صحرایی و همکاران، ۱۳۹۷؛ لائو، کیتسانتاس، میلر و رودجرس، ۲۰۱۸).

همچنین از منظر نظریه خودتعیین‌گری، معلمان با اتخاذ رویکردی مبتنی بر احترام و ارتقای احساس شایستگی و ارتباطات مثبت، قادرند ضمن بهبود وضعیت انگیزشی، عملکرد تحصیلی یادگیرندگان را ارتقا دهند. حمایت از خودمختاری بیانگر شرایطی است که طی آن معلم، زمینه‌ساز انتخاب گزینه‌های محتمل برای یادگیرندگان خود خواهد شد (ژائو، نتومانیس و توگرسن - نتومانیا، ۲۰۱۹). خودمختاری به نیاز افراد بر خودسازمان‌دهی تجربیات و خودتنظیمی رفتار برمی‌گردد؛ درحالی‌که ناکامی این نیازها باعث احساس فشار و تعارضات درونی می‌شود. ارتباط به نیاز برای تثبیت ارتباطات معنادار با دیگران، مراقبت از دیگران و همچنین مراقبت گرفتن از آنها اشاره دارد. عدم ارضای این نیاز بنیادی به احساس تنهایی و گوشه‌گیری منجر خواهد شد (وتنزل، تومباک، ویلیامز و مک‌نیش، ۲۰۱۹). شایستگی هم به معنای نیاز به احساس اثربخشی در بافت تعامل با محیط پیرامون است و در صورت ناتوانی در ارضای این نیاز حیاتی، فرد دچار احساس خودتردیدی و ناکارآمدی می‌شود. بر اساس این نظریه، ارضای این سه نیاز حیاتی به ویژگی‌های بافت اجتماعی بستگی دارد. برای مثال حمایت از خودمختاری، نوعی سبک تعامل اجتماعی است که طی آن شخص حمایتگر خودمختاری (مثلا معلم) برای یادگیرندگان، انتخاب‌هایی را جهت انجام فعالیت‌ها ممکن می‌سازد و دست به اقداماتی می‌زند که آنها احساس کنند درک می‌شوند و خودمختاری‌شان محفوظ است. بر این اساس، احساس نیاز به خودمختاری در یادگیرندگان در چنین شرایطی تامین می‌شود (یو و لوسکو-بريستول، ۲۰۲۰). در مجموع، روابط مبتنی بر خودتعیین‌گری که سبب می‌شود یادگیرندگان به رفتارهای خودتنظیم‌گر رجوع کنند و برای آنها زمینه‌ساز ارتباطات مثبت در بافت تعامل اجتماعی و پیامدهای انگیزشی مثبت است، به شدت از عوامل بافتاری اثر می‌پذیرد (ریان و همکاران، ۲۰۱۹؛ میرهاشمی‌روته و شکری، ۱۳۹۷).

1. Usher & Shunck

2. Ahn, Bong, & Kim

3. Lau, Kitsantas, Miller, & Rodgers

4. Zhou, Ntoumanis, & Thogersen-Ntoumani

5. Wentzel, Tomback, Williams, & McNeish

از منظر الگوی جامع انگیزش، عملکرد و یادگیری (کلر، ۲۰۱۸)، راهبردهای آموزشی و انگیزشی در تعامل با یکدیگر اثرگذاری مضاعفی را موجب خواهند شد. کلر (۲۰۱۸) تاکید می کند که در خلال سال‌های گذشته پژوهش‌های معطوف بر ارتقای شیوه‌های آموزشی کوشیده‌اند به هر طریق ممکن توجه یادگیرنده را حفظ کنند و علاقه او را به یادگیری افزایش دهند. این تمرکز موجب غفلت از تاکید بر سبک‌های انگیزشی در طراحی آموزشی شده است. اما پژوهش‌های مختلف نشان دادند تعامل این دو نوع راهبرد متفاوت اما هم‌جهت؛ یعنی راهبردهای آموزشی و انگیزشی، با افزایش انگیزش، سبب می‌شوند که یادگیری و عملکرد نیز تقویت گردد (تورل و سانال، ۲۰۱۸؛ دافرتی، ۲۰۱۹). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر سازه‌های انگیزشی توجه، ارتباط، اعتماد، رضامندی، اراده و آمایه ذهنی، در تعامل با شیوه‌های نوین تدریس و آموزش، مانند تدریس معکوس یا تدریس مبتنی بر بازی و کمک‌گیری از تکنولوژی روزآمد در حیطه آموزش، به نحو چشم‌گیری با افزایش در نتایج انگیزشی و یادگیری در یادگیرندگان همراه بوده است (آگنولی و همکاران، ۲۰۱۸؛ چانگ، هو، چیانگ و لاگمایر، ۲۰۲۰؛ ژانگ، ۲۰۱۷؛ کرت و کسیک، ۲۰۱۷؛ لی و مور، ۲۰۱۸؛ وو، ۲۰۱۸). بنابراین، با رجوع به منطق نظریه کلر (۲۰۱۸)، در پژوهش حاضر اثر تعدیل‌گری ماهیت مداخلات مبتنی بر عوامل برون‌زاد یا درون‌زاد، توجیه می‌شود.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد که متغیرهای جنسیت و سن یادگیرندگان، برای فهم تمایز در تاثیرات مداخلات روانی - آموزشی با هدف ارتقای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان از نقش بااهمیتی برخوردار است. به‌طور کلی، مرور نتایج مطالعات متمرکز بر ایده جنسیت و انگیزش پیشرفت نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه یادگیرنده دختر و پسر در سازه‌های انگیزشی با رجوع به تمایلات جنس‌مدارانه مبتنی بر «تایید خود» در برابر «بهبود خود» در آنها قابل تبیین است (ویدلوند، تومینن، تاپلا و کورهونه، ۲۰۲۰). بر اساس این نظام مفهومی، باور انگیزشی مردان و پسران با اخذ جهت‌گیری مبتنی بر نمایشگری (نمایان‌سازی) و دفاع از توانایی‌های فردی و در مقابل، باور انگیزشی زنان و دختران از طریق جهت‌گیری مبتنی بر سخت‌کوشی و تلاش برای شناسایی و مرتفع‌سازی محدودیت‌های فردی مشخص می‌شود. محققان علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی کوشیده‌اند منطق نفوذ این دو رویکرد جنسیتی را با تاکید بر خرده‌مفاهیمی انگیزشی مانند ادراک از شایستگی، ادراک از کنترل و ادراک از ارزیابی، تصریح کنند. برای مثال محققان در مطالعات مختلف کوشیده‌اند با تاکید بر ویژگی‌های کارکردی سازه‌های تایید خود در برابر بهبود خود، سوگیری‌های خودارزیابانه معطوف بر بیش‌برآوردی و کم‌برآوردی را در دو جنس از یکدیگر متمایز

<sup>1</sup>. Chang, Hu, Chiang, & Lugmayer

<sup>2</sup>. proving

<sup>3</sup>. improving

<sup>4</sup>. Widlund, Tuominen, Tapola, & Korhonen

کنند. بنابراین، همسو با شواهد تجربی موجود و با رجوع به منطقی واقع‌نگر، بخشی از تفاوت در تاثیرپذیری یادگیرندگان دختر و پسر از تلاش‌های مداخله‌ای انگیزش محور، به تمایل مردان یا پسران به سوگیری مبتنی بر بیش‌برآوردی و در مقابل، تمایل زنان یا دختران به سوگیری مبتنی بر کم‌برآوردی مربوط می‌شود (گائو، مارش، پارکر، مورین و دیک، ۲۰۱۷). از طرف دیگر، نتایج مربوط به نقش تفاوت‌های جنسیتی در اسنادگزینی‌های علی نشان می‌دهد که دختران در مقایسه با پسران، تجارب شکست خود را بیشتر به عدم توانایی و تجارب موفقیت‌آمیز خود را کمتر به توانایی نسبت دادند. در مقابل، پسران در مقایسه با دختران تجارب ناکام‌کننده خود را به بدشانسی نسبت دادند. بر اساس آموزه‌های نظریه اسناد، دختران الگوی انتظار پایین<sup>۲</sup> و پسران الگوی انتظار بالا<sup>۳</sup> را نشان دادند. علاوه بر این، پسران در مقایسه با دختران در مواجهه با شکست، انتظارات بالاتری را برای دستیابی به تجارب موفقیت‌آمیز آتی در خود حفظ کردند. به‌طور کلی، محققان دریافتند که پسران و دختران در مواجهه با تجارب فراروی، الگویی از سوگیری‌های مبتنی بر خودیاری‌گری<sup>۴</sup> در برابر خودکم‌نگری<sup>۵</sup> را نشان می‌دهند که با تفاوت‌های جنسیتی در ادراک از شایستگی نیز همسو است. بر این اساس، در بین پسران مسئولیت‌پذیری بیشتر برای تجارب موفقیت‌آمیز در مقایسه با تجارب شکست، اگرچه به عنوان یک راهبرد دفاعی از خودارزشمندی آنها مراقبت می‌کند اما در عمل ویژگی تلاش مستمر را در آنها کاهش می‌دهد. سبک اسنادی مورد استفاده اکثر دختران نشان می‌دهد که آنها همیشه نیاز دارند که سخت تلاش کنند و برای آنها همواره مسیری برای بهبودیافتگی قابل تصور است. با وجود این، تمایل دختران به مسئولیت‌پذیری بیشتر برای نتایج تحصیلی خویش، آنها را از ناحیه ویژگی‌هایی مانند خودتردیدی و اضطراب در معرض آسیب قرار می‌دهد. در واقع، دختران در مقایسه با پسران برای انجام تکالیف خود نگرانی بیشتری نشان می‌دهند. ترکیب اعتماد به نفس پایین‌تر، اضطراب بیشتر و این باور که موفقیت، محصول سرمایه‌گذاری زیاد برای عنصر تلاش است سبب می‌شود که آنها در شرایط انتخاب‌های تحصیلی و حرفه‌ای راحت‌تر با شرایط حداقلی کنار آیند. چنین وضعیتی می‌تواند زنان موفق را در برابر «پدیده شیادی»<sup>۶</sup> آسیب‌پذیر کند. طبق دیدگاه محققان انگیزشی، پدیده شیادی بیانگر این است که فرد از آنچه به نظر می‌رسد کمتر است و سرانجام، این موضوع برای همگان روشن خواهد شد (گائو و همکاران، ۲۰۱۷). در نهایت، نتایج مطالعاتی دیگری نشان می‌دهد که زنان و مردان متفاوت از یکدیگر با بازخوردهای ارزیابانه روبرو می‌شوند. مردان با موقعیت‌های ارزیابانه به عنوان یک میدان رقابتی برخورد می‌کنند که باعث

<sup>1</sup>. Guo, Marsh, Parker, Morin, & Dicke

<sup>2</sup>. low expectancy pattern

<sup>3</sup>. high expectancy pattern

<sup>4</sup>. self-serving

<sup>5</sup>. self-denigrating

<sup>6</sup>. imposter phenomenon

می‌شود آنها بیش از پیش برای تایید خود و مراقبت از خودنگری‌های مثبت نسبت به خویشتن تلاش کنند (زاندنر، مونتاگ، وتزل و برتل، ۲۰۲۰). بنابراین، با اخذ چنین راهبردی بین خود و ارزیابی‌های منفی دیگران از خود فاصله ایجاد می‌کنند. در مقابل، زنان بیشتر با بازخوردهای ارزیابانه دیگران به عنوان فرصتی برای کسب اطلاع بیشتر از توانایی خود برخورد می‌کنند و بنابراین، با بازخورد ارزیابانه دیگران از خود به صورت تشخیصی برخورد می‌کنند. به‌طور کلی، الگوهای جنسیتی شایستگی و کنترل و رویکردها نسبت به مقوله ارزشیابی، یادآور موضوعات مربوط به انگیزه‌های زیربنایی خودفزاینده‌گی در برابر خودبهبودی برای خودارزشیابی هستند. وقتی افراد اساساً به منظور حفظ خودارزشمندی (خودفزاینده‌گی) برانگیخته می‌شوند، آنها علاقه‌مند هستند از سوگیری مثبت استفاده کنند، در مقایسه با اطلاعات منفی و ناخوشایند، اطلاعات مثبت و خوشایند را خودمعرف تلقی می‌کنند و همچنین به منظور فاصله انداختن بین خود و بازخوردهای ارزیابانه منفی، از انواع راهبردهای خودمراقبتی مانند سوگیری‌های اسنادی سود می‌جویند. در مقابل، وقتی افراد اساساً با هدف خودبهبودی برانگیخته می‌شوند، مواجهه با بازخوردهای ارزیابانه را فرصت مغتنمی برای مهارت‌آموزی و اصلاح خودارزشیابی تلقی می‌کنند. بنابراین، زنان علاقه‌مند هستند که موقعیت‌های ارزیابانه را نه تنها به مثابه فرصت‌هایی برای یادگیری بلکه برای بهبود توانایی فردی خویش تلقی کنند. اگر چه رویارویی با ارزشیابی‌های منتقدانه امکان شناخت محدودیت‌های فردی را به افراد می‌دهد اما خطر از دست دادن اعتماد به نفس، عدم ارزش‌گذاری برای قابلیت‌های فردی و تجربه اضطراب را برای آنها نیز به همراه دارد. همچنین، اولویت دادن به مراقبت از احساس خودارزشمندی در مواجهه با ارزیابی‌های منتقدانه، خطر ناتوانی بهره گرفتن از فرصت‌های یادگیری را در رویارویی با این موقعیت‌ها از افراد سلب می‌کند.

در عین حال، دیگر پژوهش‌ها وجود این تفاوت‌های اولیه در باورها و ارزش‌های دو جنس را رد می‌کنند (لیتالین، گیلت، گانیه، راتل و مورین، ۲۰۱۹). از منظر این محققان، چنین تفاوت‌هایی می‌تواند از تزریق تفکرات قالبی والدین، معلمان و فرهنگ ناشی شود. براساس نظریه ارزش - انتظار باورهای انگیزشی یادگیرندگان شامل خودپنداره و ارزش‌های ادراک شده دروس تحصیلی، از پیش‌بین‌های مهم انتخاب‌های تحصیلی و شغلی در آینده دانش‌آموزان محسوب می‌شود. این ادراکات حیاتی تحت تاثیر باورهای والدین و جامعه تزریق و تقویت می‌گردند. اثرگذاری ارزش‌های تحصیلی والدین بر باورهای تحصیلی فرزندان در پژوهش‌های گذشته مورد تأکید قرار گرفته‌اند (گلدستون، هافنر، تورسی، نیبلر و مونکس، ۲۰۱۸؛ هافنر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). گاه والدین ارزیابی بهتری از

<sup>1</sup>. Zander, Montage, Wetzel, & Bertel

<sup>2</sup>. Litalien, Gillet, Gagné, Ratell, & Morin

<sup>3</sup>. Goldstone, Hafner, Turci, Kneibler, & Muenks

<sup>4</sup>. Häfner

شایستگی و ارزشمندی برخی دروس خاص چون ریاضیات در پسران دارند. هر چند هنوز اثرات تعاملی این ارتباطها مبهم است، اما به نظر می‌رسد جنسیت کودک و جنسیت والد نقش واسطه‌ای و تعدیل‌گر در اثرگذاری باورهای انگیزشی این دو بر هم دارد (هافنر و همکاران، ۲۰۱۸). همسالان به عنوان دیگر منبع بافتاری اثرگذار بر انگیزش تحصیلی، از طریق تغییر باورها و ارزش‌های همسالان، پیامدهای رفتاری چون عملکرد تحصیلی و پیامدهای روانی چون بهزیستی تحصیلی را موجب خواهند شد (کینگ، ۲۰۱۶). همچنین شواهد، از کاهش بهزیستی مرتبط با مدرسه در بین نوجوانان و به ویژه دختران تحت تاثیر همسالان نشان حکایت دارد (وانگ، چو، هافکنس و سالملا-آرو، ۲۰۱۵). آرزوهای تحصیلی و شغلی به مثابه پیش‌بینی‌کننده‌های مهم دستاوردهای آتی یادگیرندگان، نیز از همین انتظارات موفقیت و باورهای سودمندی نشأت می‌گیرد. به نظر می‌رسد این آمال تحصیلی و شغلی، بر تمرکز قوی‌تر پسران در حیطه ریاضیات و انتخاب حیطه ادبیات برای دختران اثرگذار است. بنابراین اثرگذاری بیشتر مداخلات انگیزشی بر پسران را می‌توان نتیجه تفاوت‌های اولیه در ادراک شایستگی و ارزشمندی بافت تحصیلی مورد نظر برای آنان دانست (زاندر و همکاران، ۲۰۲۰). از دیگر سو در سال‌های اخیر با کاهش باورهای قالبی نسبت به یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دختران، و اخذ نگاهی غیرجنسیتی به موضوع پیشرفت، دختران خصوصاً در فرهنگ ایرانی، آرزوهای شغلی و تحصیلی حتی بالاتر از پسران برگزیده و با تغییر ارزش‌ها و باورهای خود، نیمرخ انگیزشی سطح بالا را به نمایش می‌گذارند (نورمحمدی، شکری و خدایی، ۱۳۹۹). این نیمرخ فزاینده که با یافته‌های برخی پژوهش‌های اخیر نیز همسان است (گلدستون و همکاران، ۲۰۱۸) تا حدودی ناشی از تغییر باورهای فرهنگی، اصلاح تعاملات خانواده و نظام آموزشی است و نویددهنده تمایل به رشد و شکوفایی اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در زنان جامعه جهانی است (ویدلوند و همکاران، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، تفاوت در تاثیر برنامه آموزشی بر حسب عضویت یادگیرندگان در گروه‌های سنی مختلف نیز ضمن تاکید بر نقش تعدیل‌گر گروه سنی مشارکت‌کنندگان بیانگر آن است که با افزایش سطح تحول‌یافتگی یادگیرندگان و متعاقب آن مشارکت فعالانه‌تر در فرایند مداخلات روانی - آموزشی، کیفیت تاثیرپذیری از محتوای مداخلات هم تغییر می‌کند. براساس پژوهش‌های گذشته، انگیزش تحصیلی طی دوره نوجوانی به‌خصوص به دلیل تاثیرپذیری از همسالان، با کاهش چشم‌گیری مواجه خواهد شد (باگلر، مک‌گاون و کلر-تامپسون، ۲۰۱۶؛ مارتین و استینبک، ۲۰۱۷؛ نیشیمورو و ساکورای، ۲۰۱۷). این نیمرخ کاهش یافته در سنین ۱۷ تا ۲۰ سالگی، خصوصاً در سال

<sup>1</sup>. King

<sup>2</sup>. Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro

<sup>3</sup>. Bugler, McGeown, & Clair-Thompson

<sup>4</sup>. Martin & Steinbeck

<sup>5</sup>. Nishimura & Sakurai

اول دانشگاه هم نمایان می‌گردد. اما با افزایش سن تمایل به تحصیلات تخصصی‌تر، کار و تجربیات زندگی، موجب بروز اشکال متفاوتی از انگیزش می‌شود (مارتینک، هافمن و کیپمن، ۲۰۱۶). این تغییر ضمن آشکار ساختن منظر تحولی سازه انگیزش، کاهش تاثیرپذیری یادگیرندگان از عوامل محیطی و افزایش انگیزش درونی را مورد تاکید قرار می‌دهد. از منظر اهداف با افزایش سن در یادگیرندگان از یکسو اهداف تحصیلی با کسب موفقیت‌های شغلی ترکیب می‌شوند و از دیگر سو اهداف فردی و تمایلات شخصی با اهداف اجتماعی گره می‌خورند. به این ترتیب تغییر انگیزشی به موازات سن می‌تواند نتیجه تمایل به پیشرفت شغلی و اجتماعی باشد (لیتالین و همکاران، ۲۰۱۹). توسعه دهندگان مداخلات روانی-آموزشی بر نقش تعیین‌کننده عناصر شناختی فعال، چون شکیبایی، مشغولیت موثر و مشارکت فعال در زمینه اثرگذاری برنامه‌های آموزشی تاکید دارند. علاوه بر این، پشتوانه نظری برنامه‌های مزبور ضرورت تمرکز بر ویژگی نشاط ذهنی<sup>۲</sup> و تحمل ابهام در فرایند چالش‌برانگیز آموزش را در گروه‌های سنی مختلف مورد تاکید قرار می‌دهد. تکامل فعالیت‌های شناختی مغز و افزایش تجربه یادگیرندگان از موقعیت‌های مبهم و نیازمند تلاش، موجب سازگاری عصب‌شناختی و رفتاری به موازات افزایش سن خواهد شد. همچنین از منظر نظریه خودتعیین‌گری، یادگیرندگان در سنین بالاتر ضمن ادراک خودمختاری بیشتر به دلیل توانایی تسلط و انتخاب فعالیت‌های تحصیلی، بهتر قادرند نیاز خود به ارتباط صمیمانه با دیگران مهم را برآورده کنند. همچنین اگر فعالیت تحصیلی منتخب، در راستای علاقه و توانمندی یادگیرندگان باشد، ارتقای احساس شایستگی را سبب خواهد شد (لیتالین و همکاران، ۲۰۱۹).

علاوه بر این، تمایزیافتگی اثربخشی برنامه آموزشی بر حسب عضویت یادگیرندگان به گروه‌های فرهنگی مختلف نیز خبر از نقش تعدیل‌گری فرهنگ بر اثرگذاری مداخلات انگیزشی می‌دهد؛ آن‌چنان‌که اثرگذاری مداخلات در فرهنگ‌های شرقی بیشتر و معنادارتر است. در پژوهش حاضر اثرگذاری فزاینده مداخلات انگیزشی در جوامع شرقی احتمالاً از ترکیب اهداف فردی با ارزش‌های اجتماعی نشأت می‌گیرد. فرهنگ به مثابه یک نظام تغییر مستمر و کاملاً پیچیده‌ای از معانی، تعیین‌کننده رفتارهای مطلوب، تکالیف آموزشی، باورهای پیشرفت و انگیزش فردی و اجتماعی است (لیو و هوانگ، ۲۰۱۹). مدل‌های فرهنگی فردگرایی<sup>۳</sup> و جمع‌گرایی<sup>۴</sup> با تاکید بر ایده‌های متفاوت مفهوم خود مستقل<sup>۵</sup> و مفهوم خود بهم‌وابسته<sup>۶</sup>، نیازها، اهداف و ارتباطات متفاوتی را موجب می‌شوند. ساختار خود<sup>۷</sup> مفهوم مفیدی برای تفسیر یافته‌های بین فرهنگی است. ساختار خود مستقل، بر اعتبار

1. Martinek, Hofmann, & Kipman

2. vitality

3. individualism

4. collectivism

5. independent self-construal

6. interdependent self-construal

7. self- construals



نگرش‌های درونی و استقلال از بافت اجتماعی تأکید دارد. ساختار خود جمعی، ارزش‌های بافت اجتماعی را بر نیازهای درونی خود ارجح می‌بیند (لیو و هوانگ، ۲۰۱۹). یادگیرندگان در جوامع فردگرا، بر موفقیت‌های شخصی خود متمرکزند؛ درحالی‌که در فرهنگ‌های جمع‌گرا برای اهداف مشترک با دیگران در بافت اجتماعی خود برانگیخته می‌شوند (نیشیمارو و ساکورای، ۲۰۱۷). در جوامع جمع‌گرا، پیشرفت یک تجربه جمعی و تحقق آن در گرو یک اراده گروهی است. بنابراین، درک فرد از انتظارات دیگران مهم و مرجعیت آن در میدان روانی آنها از انگیزانندگی غیرقابل انکاری برخوردار است. بر این اساس، فرض می‌شود که در مسیر تامین هدف‌های تحصیلی فراروی، منابع مقابله موقعیتی به منابع مقابله فردی افزوده می‌شود. به بیان دیگر، فرض می‌شود که در جوامع جمع‌گرا، ویژگی‌های کارکردی تلاش‌های مداخله‌ای برای تقویت ساختارهای انگیزشی سازگارانه فردی شده مانند باورهای خودکارآمدی، اسنادگزی‌های علی انطباقی و آمایه‌های ذهنی رشدمحور در شرایط پیگیری می‌شود که عوامل زمینه‌ای در این موقعیت‌ها در تسهیل ظهور چنین سازه‌هایی بیش از پیش موثر واقع می‌شوند. برای مثال مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که مشارکت والدینی و انتظارات دیگران مهم به مثابه عناصری بافتاری / زمینه‌ای در تامین هدف‌های مداخلات انگیزشی از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردارند. به‌طور کلی، در این جوامع تامین هدف در بستر فهم اراده جمعی افراد ممکن می‌شود و البته خاستگاه برونی مفهوم خود افراد سبب می‌شود که تحقق تجارب پیشرفت در چنین شرایطی قضاوت‌های خودارزشیابانه افراد را دچار تهدید نکند (اویشی و چوی، ۲۰۱۷). همچنین، در جوامع جمع‌گرا برای یادگیرندگان، تحقق تجارب پیشرفت تحصیلی، پدیده‌ای اجتماعی است تا فردی. بنابراین، اگر موفقیت یادگیرندگان سبب فخر و مباهات خانوادگی می‌شود، مواجهه با تجارب ناکام‌کننده نیز خانواده را دچار احساس شرم و تحقیرشدگی می‌کند. بیش مسئولیت‌پذیری خانواده در قبال کمک به فرزندان برای تامین هدف‌های تحصیلی آنها سبب می‌شود که فرزندان نیز برای تحقق هدف‌های پیشرفت تحصیلی خویش، اشتیاق بیشتری نشان دهند. در این بافت فرهنگی، عملکرد ضعیف یادگیرنده به عدم قدرشناسی او از خانواده معنا می‌شود. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که در بین والدین متعلق به جوامع جمع‌گرا، اشتیاق فرزندان برای تحقق تجارب پیشرفت تحصیلی، یکی از نشانگرهایی است که سبب می‌شود آنها از نظر والدین به عنوان نمونه‌های اخلاقی برتر تلقی شوند (لیو و هوانگ، ۲۰۱۹). بر این اساس، الگوهای فرهنگی از طریق تسهیل درونی‌سازی انتظارات دیگران مهم در شکل‌دهی به رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان موثرند (یانگ، ژانگ و شلدون، ۲۰۱۸).

در قلمرو مطالعاتی مداخلات انگیزشی، چند محدودیت وجود دارد که این مطالعه نیز از آن‌ها

<sup>1</sup>. Oish & Choi

<sup>2</sup>. Yang, Zhang, & Sheldon

بی‌بهره نبوده است. اول، تعداد محدود مطالعات حائز ملاک‌های ورود، توانایی تحلیل را برای نتایج ثانویه تضعیف می‌کند. دوم، با وجود شواهدی پیرامون ماندگاری تاثیرات مداخلات انگیزشی در این مطالعه فراتحلیل، اثربخشی برنامه فراگیر مزبور فقط در واحد زمانی پس‌آزمون، بررسی شد. با توجه به نقش تعیین‌کننده کارآمدی مدرسان برنامه‌های آموزشی و توانایی و اشتیاق آنها برای کمک به تحقق هدف‌های مترتب بر مداخلات انگیزشی پیشنهاد می‌شود که در مطالعات بعدی بر نقش متغیرهایی مانند توانایی و انگیزش معلمان نیز تأکید شود. علاوه بر این، می‌توان بر نقش تعداد جلسات برنامه‌های آموزشی نیز به عنوان یک متغیر تعدیل‌گر دیگر متمرکز شد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی مرتبط با توسعه تلاش‌های آموزشی برای تعمیق منابع مقابله‌ای یادگیرندگان در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز نشان می‌دهد که مداخلات انگیزشی از طریق کمک به یادگیرندگان برای شناسایی توانمندی فردی خود (احساسات، باورها و نگرش‌های فردی)، شناسایی منابع بیرونی و استفاده کامل از آنها و همچنین تقویت مهارت‌های هیجانی - شناختی، در تحقق ایده ارتقای نیمرخ انگیزشی فراگیران به‌طور تجربی موثر واقع می‌شود. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که مداخلات روانی - آموزشی از طریق تقویت راهبردهای درون‌زاد و تامین عوامل برون‌زاد موثر بر وضعیت انگیزشی فراگیران، در تحقق ایده ارتقای انگیزشی یادگیرندگان به‌طور تجربی موثر واقع می‌شود.

## منابع

### الف. فارسی

- آتش افروز، بهروز؛ نادری، فرح؛ پاشا، رضا؛ افتخار سعادی، زهرا و عسگری، پرویز. (۱۳۹۷). تاثیر الگوی انگیزشی انتظار - ارزش بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، اشتغال آموزشی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵(۲)، ۹۴-۸۳.
- اخلاقی، مهري؛ طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی بر ارزش تکلیف، جهت گیری هدفی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی، *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹.
- باغی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۶). مدل یابی پیشایندها و پسایندهای جهت گیری های هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی گر. *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۳۷، ۵۸-۹۲.
- پورآقا رودبرده، فاطمه؛ طالع پسند، سیاوش و رحیمیان بوگر، اسحاق. (۱۳۹۶). اثر مداخلات چندبعدی انگیزشی بر کاهش اضطراب امتحان و احساس عدم کنترل دانش آموزان با ناتوانی در پیشرفت تحصیلی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷، ۱-۷.
- پورحسین ملایوسفی، شهرام؛ حسینی نسب، داود و پناه علی، امیر. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت های ارتباطی بر استرس تحصیلی دانش آموزان استعدادهای درخشان تبریز. *فصلنامه علمی-پژوهشی طب توانبخشی*، ۷(۴)، ۲۱-۲۹.
- جوشقان نژاد، فاطمه و باقری، محسن. (۱۳۹۷). تأثیر کلاس درس معکوس بر انگیزش تحصیلی و یادگیری دانشجویان در درس کامپیوتر. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۵(۵۸)، ۹۵-۱۰۷.
- حسن زاده، رمضان و وطن دوست، لیلا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۳)، ۶۷-۷۲.
- داودوندی، فرزانه و شکری، امید. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی هیجانهای پیشرفت و تعهد تحصیلی: یک تحلیل واسطه ای. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳، ۱۹۸-۱۸۳.

دولتی میاندواب، علیرضا؛ درتاج، فریبرز و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۷). تاثیر راهبرد آموزشی KWL بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس دین و زندگی دانش آموزان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ۱۰۹-۱۲۲.

زمانی، مهناز و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چند بعدی انگیزشی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هفتم. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱)، ۹۲-۱۰۹.

زندگی، طالب؛ حاتمی، جواد؛ فردانش، هاشم و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). ترکیب عوامل انگیزشی و کنترل ارادی در آموزش الکترونیکی و تأثیر آن بر یادگیری و انگیزش دانشجویان. تدریس پژوهی، ۵(۳)، ۱۰۹-۱۲۹.

شاکرمی، محمود؛ لطیفی، زهره و موسوی، شکوفه. (۱۳۹۸). اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی. فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷(۲)، ۷۷-۸۷.

شکری، امید و پور شهریار، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش غنی سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین فردی، مهارت‌های مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناختی ایرانی، ۱۵(۵۲)، ۳۰۸-۲۸۷.

شکری، امید و تبریزی، آرزو. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی هیجانی و رفتارهای سلامت در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی سلامت، ۷(۲۶)، ۷۵-۱۰۰.

شهیدی مارنانی، شیرین سادات و قجاوند، کاظم. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر انگیزش تحصیلی بیرونی دانش آموزان دوره متوسطه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴، دومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران. قابل بازیابی در: <https://civilica.com/doc/462849>.

صادقی، زینب؛ عرب، علی و محتشمی، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه تاثیر دو روش مدیریت آموزش و آموزش سنتی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان پزشکی. مجله توسعه دانش در علوم پزشکی، ۱۱(۳۱)، ۶۱-۵۱.

صالح‌زاده، پروین؛ شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶ الف). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۶)، ۱-۳۰.

- صالحزاده، پروین؛ شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶ب). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم‌اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱ (۳۰)، ۶۱-۱۰۵.
- صحرايي، سهراب؛ شکری، امید؛ خانبانی، مهدی و حکیمی‌راد، الهام. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴ (۴۹)، ۵۳-۸۴.
- صمدی، افتخار؛ حسن‌زاده، رمضان و دوستی، یارعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش پیشرفت و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر ساری، سلامت اجتماعی، ۲ (۲)، ۱۵۱-۱۵۸.
- عابدی، احمد؛ معاریان، آذین‌دخت؛ شوشتی، مژگان؛ گلشنی منزه، فرشته. (۱۳۹۳). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های اصفهان، *روان‌شناسی تربیتی*، ۳۲ (۱۰)، ۸۲-۹۳.
- فردافشاری، ساره؛ پورشهریار، حسین؛ شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). رابطه خوش‌بینی و آشفته‌گی روان‌شناختی در دانشجویان: نقش میانجیگری کنترل تحصیلی آگاهانه. *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹ (۲)، ۱-۱۹.
- کوشکی، الهام؛ شکری، امید؛ قنبری، سعید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۸). فراتحلیل اثربخشی برنامه‌ی تاب‌آوری پنسیلوانیا بر کاهش آشفته‌گی روان‌شناختی و بهبود سبک‌تیبینی یادگیرندگان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷ (۳)، ۹-۲۲.
- گشتاسبی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تاثیر برنامه‌ی بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۴)، ۲۳-۳۸.
- لکی، داود؛ شکری، امید؛ سپاه‌منصور، مژگان و ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴ (۵۵)، ۳۲۹-۳۴۲.
- محبی، سمیه؛ شکری، امید و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۷). تاثیر برنامه‌ی آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۷)، ۸۳-۹.
- محمدی، آرمیدوخت؛ شکری، امید و سپاه‌منصور، مژگان. (۱۳۹۷). رابطه بین رگه‌های شخصیتی و رفتارهای تحصیلی غیراخلاقی: نقش واسطه‌ای فرایندهای ارزیابی شناختی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳ (۱)، ۱۷۶-۱۶۴.

محمودی، فیروز؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و سرداری، مرضیه. (۱۳۹۸). تاثیر روش وارونه (معکوس) بر ماهیت علم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دهم در درس زیست شناسی شهر تبریز. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۱۱۴-۱۲۴.

منصوری، الهام؛ شکری، امید؛ پورشهریار، حسین؛ پورا اعتماد، حمیدرضا و رحیمی نژاد، پیمان. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۸(۳۰)، ۱۲۹-۱۴۴.

میرهاشمی روته، زهرا و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجانات معلم. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۲۳)، ۳۷-۵۲.

ناصری، الهه؛ شکری، امید و کمری، سامان. (۱۳۹۶). تفاوت‌های جنسیتی در خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت. *دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۱۲(۲)، ۱۲۸-۱۴۰.

نورمحمدی، رها؛ شکری، امید و خدایی، علی. (۱۳۹۹). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فرایندهای ارزیابی شناختی و هیجانات پیشرفت در دانشجویان دختر و پسر: یک تحلیل میانجی‌گیری تعدیل شده. *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۱۵۸-۱۸۰.

نیروزاده، شهربانو؛ یوسفی، فریده؛ فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکرد‌های نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۲)، ۳۷-۵۰.

هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی* در یادگیری، ۵(۸)، ۱۳۹-۱۵۸.

#### ب. انگلیسی

- Agnoli, S., Runco, M. A., Kirsch, C., & Corazza, G. E. (2018). The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 167-176.
- Ahn, H. S., Bong, M., & Kim, S. (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 149-166.
- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of best possible self-intervention on situational motivation and commitment in academic context. *Learning and Motivation*, 69, 110-117.

- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(2), 257-270.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 25-39.
- Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology, 50*(3), 1294-1319.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., Rothstein, H.R. (2009). A basic introduction to fixed-effect and random-effects modelw for meta-analysis. *Research synthesis methods, 1*, 371-387.
- Brisson, M., & Dicke, A. (2017). Short intervention, sustained effects: Promoting students math competence beliefs, efforts, and achievement. *American Educational Research Journal, 54* (6), 1048-1078.
- Bugler, M., McGeown, S., & Clair-Thompson, H. (2016). An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents. *Educational Psychology, 36*(7), 1196-1218.
- Chang, Y. S., Hu, K. J., Chiang, C. W., & Lugmayer, A. (2020). Applying Mobile Augmented Reality (AR) to Teach Interior Design Students in Layout Plans: Evaluation of Learning Effectiveness Based on the ARCS Model of Learning Motivation Theory. *Sensors, 20*(1), 105-120.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease student's amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Cherrier, S., Le Roux, P. Y., Gerard, F. M., Wattelez, G., & Galy, O. (2020). Impact of a neuroscience intervention (NeuroStratE) on the school performance of high school students: Academic achievement, self-knowledge and autonomy through a metacognitive approach. *Trends in neuroscience and education, 18*, 100125.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology, 64*, 28-42.
- Daugherty, K. K. (2019). ARCS motivation model application in a pharmacy elective. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 11*(12), 1274-1280.
- De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D., & van der Werf, G. P. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 24*, 98-115.
- Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review, 25*, 73-85.
- Egmond, M. C., Hanke, K., Omarshah, T. T., Navarrete Berges, A., Zango, V., & Sieu, C. (2020). Self-esteem, motivation and school attendance among sub-Saharan African girls: A self-determination theory perspective. *International Journal of Psychology, 55* (5), 842-850.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 17-27.
- Gao, Y., & Eccles, J. (2020). Who lower their aspirations? The development and protective factors of college-associated career aspirations in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 116*, 103367.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., & Trauwein, U. (2018). Dimensional

- comparisons: How academic track students achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 1-14.
- Gladstone, J. R., Häfner, I., Turci, L., Kneibler, H., & Muenks, K. (2018). Associations between parents and students' motivational beliefs in mathematics and mathematical performance: The role of gender. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 221-234.
- Gollwitzer, P. M. (2018). The goal concept: A helpful tool for theory development and testing in motivation science. *Motivation Science*, 4(3), 185- 205.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861.
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J. S., & Dicke, T. (2017). Extending expectancy value theory predictions of achievement and aspirations in science: Dimensional comparison processes and expectancy-by-value interactions. *Learning and Instruction*, 49, 81-91.
- Häfner, I., Flunger, B., Dicke, A. L., Gaspard, H., Brisson, B. M., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). The role of family characteristics for students' academic outcomes: A person-centered approach. *Child development*, 89(4), 1405-1422.
- Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16.
- Hedges, L., Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic press.
- Horowitz, E., Sorensen, N., Oyserman, D. (2018). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 12-28.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292.
- Kartal, S. K. (2020). Examining factors for the academic motivation based on the confirmatory, the exploratory and the factor exploratory structural equation models. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 192-204.
- Keller, J. M. (2018). The MVP Model: Overview and application. *New direction for teaching and learning*, 152, 13-26.
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71.
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 101831.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 25, 120-148.
- Kurt, P. Y., & Keçik, İ. (2017). The effects of arcs motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2 (1), 36-42.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: A study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21(3), 603-620.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A



- meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Lee, J., Chang, E. C., Lucas, A. G., & Hirsch, J. K. (2019). Academic motivation and psychological needs as predictors of suicidal risk. *Journal of College Counseling*, 22(2), 98-109.
- Li, K., & Moore, D. R. (2018). Motivating students in massive open online courses (MOOCs) using the attention, relevance, confidence, satisfaction (arcs) model. *Journal of Formative Design in Learning*, 2(2), 102-113.
- Linnenbrink-Garcia, L., Perez, T., Barger, M. M., Wormington, S. V., Godin, E., Snyder, K. E., ... & Schwartz-Bloom, R. (2018). Repairing the leaky pipeline: A motivationally supportive intervention to enhance persistence in undergraduate science pathways. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 181-195.
- Litalien, D., Gillet, N., Gagné, M., Ratelle, C. F., & Morin, A. J. (2019). Self-determined motivation profiles among undergraduate students: A robust test of profile similarity as a function of gender and age. *Learning and Individual Differences*, 70, 39-52.
- Liu, G., & Huang, P. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others approval. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 1-13.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101847.
- Martin, A. J., & Steinbeck, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 53, 37-46.
- Martinek, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: The mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19, 729-748.
- Meyer, J., Fleckenstein, J., & Köller, O. (2019). Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 58-74.
- Moe, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: effects of training program. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 323-344.
- Mousavi, A., Kaviani, H. (2019). Meta-analysis of the effectiveness of distance education in higher education learning and teaching activities. *Technology of Education Journal*, 13(1), 63-73.
- Mueller, C., Rowe, M. L., & Zuckerman, B. (2017). Mindset matters for parents and adolescents. *Jama Pediatrics*, 171(5), 415-416.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, 126-132.
- Nishimura, T., & Sakurai, S. (2017). Longitudinal changes in academic motivation in Japan: Self-determination theory and East Asian cultures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 42-48.
- Oishi, S., & Choi, H. (2017). Culture and motivation: A socio-ecological approach. In *Advances in motivation science* (Vol. 4, pp. 141-170). Elsevier.
- Ortega, L. (2011). *Doing synthesis and meta-analysis in applied linguistics*. Invited workshop at Tsing Hua University.
- Parker, P. C., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., & Hladkyj, S. (2016). Enhancing the academic success of competitive student athletes using a motivation treatment intervention (Attributional Retraining). *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 113-122.
- Partovi, T., & Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and*

- Motivation*, 68, 110-116.
- Quint, W. L., Baldwin, O., Parker, P., & Pyan, R. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 87-102). Academic Press.
- Reich, C. M., Howard Sharp, K. M., & Berman, J. S. (2015). A motivational interviewing intervention for the classroom. *Teaching of Psychology*, 42(4), 339-344.
- Rosenzweig, E. Q., Harackiewicz, J. M., Priniski, S. J., Hecht, C. A., Canning, E. A., Tibbetts, Y., & Hyde, J. S. (2018). Choose your own intervention: Using choice to enhance the effectiveness of a utility-value intervention. *Motivation Science*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/mot0000113>.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 89.
- Sanaie, N., Vasli, P., Sedighi, L., & Sadeghi, B. (2019). Comparing the effect of lecture and Jigsaw teaching strategies on the nursing students' self-regulated learning and academic motivation: A quasi-experimental study. *Nurse education today*, 79, 35-40.
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795.
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101-108.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101-106.
- Shi, Y., Ma, Y., MacLeod, J., & Yang, H. H. (2020). College students' cognitive learning outcomes in flipped classroom instruction: a meta-analysis of the empirical literature. *Journal of Computers in Education*, 7(1), 79-103.
- Shin, D., Lee, M., Ha, E., Park, H., Ahn, S., Son, E., & Bong, M. (2019). Science for all: boosting the science motivation of elementary school students with utility value intervention. *Learning and Instruction*, 60, 104-116.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Math Homework: Parental Help and Children's Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-13.
- Smith, T. F., & Capuzzi, G. (2019). Using a mindset intervention to reduce anxiety in the statistics classroom. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 326-336.
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100-110.
- Song, J., & Chung, Y. (2020). Reexamining the interaction between expectancy and task value in academic settings. *Learning and Individual Differences*, 78, 101839.
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 151, 112-117.
- Stewart, L. A., Clarke, M., Rovers, M., Riley, R. D., Simmonds, M., Stewart, G., & Tierney, J. F. (2015). PRISMA-IPD Development Group. Preferred reporting

- items for systematic review and meta-analyses of individual participant data: the PRISMA-IPD statement. *Jama*, 313(16), 1657-1665.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150.
- Tracey, D., Morin, A. J., Pekrun, R., Arens, A. K., Murayama, K., Lichtenfeld, S. . . . & Maïano, C. (2020). Mathematics motivation in students with low cognitive ability: A longitudinal study of motivation and relations with effort, self-regulation, and grades. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(2), 125-147.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101-109.
- Turel, Y. K., & Sanal, S. O. (2018). The effects of ARCS based e-book on student's achievement, motivation and anxiety. *Computers & Education*, 127, 130-140.
- Ucus, S., Garcia, A., Estraich, J., & Raikes, H. (2019). Predictors and behavioural outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1425-1443.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Aro, K. S. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110-119.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attributional approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4, 4-10.
- Wentzel, K. R., Tomback, R., Williams, A., & McNeish, D. (2019). Perceptions of competence, control, and belongingness over the transition to high school: A mixed-method study. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 55-66.
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101-111.
- Wigfield, A., & Gladstone, J. R. (2019). What Does Expectancy-value Theory Have to Say about Motivation and Achievement in Times of Change and Uncertainty? In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 15-32). Emerald Publishing Limited.
- Wu, T. T. (2018). Improving the effectiveness of English vocabulary review by integrating ARCS with mobile game-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 315-323.
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95-104.
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 30-61.
- Zander, S., Montage, M., Wetzel, S., & Bertel, S. (2020). A gender issue?-How touch-based interactions with dynamic spatial objects support performance and

- motivation of secondary school students. *Computers & Education*, 143, 103-110.
- Zhang, W. (2017). Design a civil engineering micro-lecture platform based on the arcs model perspective. *International journal of emerging technologies in learning*, 12(1), 107-118.
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323-330.



**English Abstract**

**Meta-Analysis of the Effectiveness of Psycho-Educational Interventions on Increasing the Motivation of Learners' Progress**

**Fateme Rashdipour\*, Omid Shokri\*\*, Jalil Fathabadi\*\*\*, Hossein Pourshariar\*\*\*\***

The determining role of learners' motivation for their academic success has always been emphasized. Thus, the interventions and programs to enhance learners' motivation been of great importance. The present study adopts a meta-analytical approach to investigate the effectiveness of psycho-educational interventions and to identify the multiple modulators in this field of study. After specifying the inclusion and exclusion criteria, the studies conducted based on the psycho-educational programs with the aim of motivational improvement were extracted from the databases; hereby, 35 studies and 173 effect sizes were selected for the final analysis. The data were analyzed using CMA2 software. The results of data analysis showed that the overall effect of psycho-educational interventions with the aim of promoting motivation was .582. Furthermore, modulatory effect analysis was conducted based on the gender, age, and culture of the participants, and the nature of the selected interventions. The results suggested that the effect size of the interventions was relatively larger for males than for females. Similarly, respecting age, the effect size of the interventions was higher for university students as compared to school students. Culture also proved significant in this regard, with the effect size of the interventions being larger for the interventions conducted in collectivist, compared to individualistic, societies. Finally, regarding the nature of the interventions, studies conducted with a focus on extrinsic factors had relatively larger effect sizes than those

---

\* PhD Student in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (rashidi.psychologist@yahoo.com).

\*\* Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Corresponding Author)( oshokri@yahoo.com).

\*\*\* Associate Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (fathabadi51@gmail.com).

\*\*\*\* Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (h\_pourshariat@sbu.ac.ir).

focusing on endogenous factors. In general, the results showed that although psycho-educational interventions play an effective role in promoting the motivational profile of learners, focusing on the explanatory role of some moderators such as culture, target population and especially the nature of the interventions, is also of particular importance.

**Keywords:** meta-analysis, moderators, motivation to progress, psycho-educational interventions

