

اثربخشی آموزش گروهی فنون شناختی رفتاری بر افزایش انگیزه درونی
دانش آموزان متوسطه شاهد

*The impact of the group training
of cognitive-behavioral techniques on the enhancement
of shahed junior high school students' intrinsic motivation*

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۴/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۲۹

Nasiri Z. ✉, Hamidi F., Nasri S.

زهرا نصیری ✉، فریده حمیدی^۱، صادق نصری^۲

Abstract

Introduction: Decline of intrinsic motivation is one of the prevalent challenges in education and this growing reduction is causing a serious decline in students' academic performance. The purpose of the present study is to increase intrinsic motivation based on the effectiveness of cognitive-behavioral training.

Method: This is an experimental study with pretest-posttest and a control group. The population consisted of the female Shahed high school students in Kordkuy, Iran. The sample included 42 students whose intrinsic motivation was lower than their extrinsic motivation. These students were randomly put into the experimental group (n = 22) and control group (n = 20). The experimental group received 8 90-minute sessions of training. The subjects' motivation was measured using the Academic Motivation Scale and the obtained data were analyzed using multivariate analysis of variance (MANOVA).

Results: The effectiveness of cognitive-behavioral training on increasing intrinsic motivation was 66% and there was a significant difference between the average intrinsic motivation scores of the experimental group in the pre-test and post-test.

Discussion: Cognitive-behavioral training improved the intrinsic motivation by amending students thinking and teaching them the correct academic skills.

Keywords: cognitive-behavioral training, intrinsic motivation, students.

چکیده

مقدمه: کاهش انگیزه درونی، یکی از مشکلات شایع در آموزش و پرورش است و در دانش آموزان رو به افزایش می‌باشد و باعث افت جدی در عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. هدف تحقیق، افزایش انگیزه درونی براساس آموزش اثربخشی شناختی رفتاری بود.

روش: آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دبیرستان شاهد شهرستان کردکوی و نمونه شامل ۴۲ نفر از دانش‌آموزانی بود که انگیزه درونی آنها از انگیزه بیرونی کم‌تر بود که به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۲ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش، ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش دید. برای سنجش انگیزه دانش‌آموزان از پرسشنامه انگیزه تحصیلی (AMS) استفاده شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندگانه (Manova) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج: اثربخشی آموزش شناختی رفتاری بر افزایش انگیزه درونی ۶۶٪ است و بین میانگین نمرات انگیزه درونی و گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود داشت.

بحث: آموزش شناختی رفتاری با اصلاح تفکر دانش‌آموزان و آموزش روش صحیح مهارت‌های تحصیلی بر افزایش انگیزه درونی مؤثر بوده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش شناختی رفتاری؛ انگیزه درونی؛ دانش‌آموزان

✉ **Corresponding Author:** M.A., Shahid Rajaei
Teacher Training University, Tehran Iran
E-mail: zn212171@gmail.com

✉ کارشناسی ارشد، تربیت‌دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۱ - دانشیار دانشگاه تربیت‌دبیر شهید رجایی، تهران، ایران
۲ - دانشیار دانشگاه تربیت‌دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

مقدمه

انگیزه: انگیزه درونی^{۱۵}، انگیزه بیرونی^{۱۶} و بی‌انگیزگی^{۱۷} وجود دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

مفهوم انگیزه درونی، اولین بار توسط هارلو^{۱۸} و وایت^{۱۹} در مخالفت با رفتارگرایی که نظریه غالب در آن دوران بود، پدید آمد (به نقل از وانستینکیست لنز و دسی، ۲۰۰۶). مک گولاک^{۲۰} (۲۰۰۵) معتقد است که انگیزه درونی را به‌عنوان احساس شایستگی و افتخار در چیزی می‌توان تعریف کرد. رفتار افرادی که دارای انگیزه درونی هستند، از درون نظم پیدا می‌کند؛ یعنی آنها اجازه نمی‌دهند دیگران با عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر بگذارند، همچنین این افراد برای خود، اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. درواقع اگر آنان احساس کنند در انجام فعالیت‌های موردعلاقه خود تحت فشار هستند؛ سطح خودتعیین ادراک‌شده و سطح انگیزه یا علاقه درونی‌شان کاهش می‌یابد (بحرانی، ۱۳۸۴). مفهوم انگیزه بیرونی به مشوق‌هایی اشاره دارد که از بیرون فرد ناشی می‌شود (بارتولینی^{۲۱}، بلانسینی^{۲۲} و ساراسینو^{۲۳}، ۲۰۰۹). این انگیزه را می‌توان به‌عنوان عملکرد یک فعالیت به‌خاطر دست‌یافتن به برخی نتایج مجزا تعریف کرد (ریان و دسی، ۲۰۰۰). افراد با انگیزه بیرونی، خود را شایسته یا خودتعیین‌قلمداد نمی‌کنند، بلکه رفتار آنان از بیرون القا می‌شود. همچنین این افراد به وقایع خارجی و جلب رضایت دیگران بیشتر از علاقه و رضایت خود توجه دارند (بحرانی، ۱۳۸۴). افراد بدون انگیزه مانند افرادی که دارای انگیزه بیرونی هستند خود را شایسته و خودتعیین نمی‌دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود که دارای انگیزه بیرونی هستند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت آن را رها کرده‌اند. ادراک شایستگی و کنترل در آنها به‌قدری ضعیف است که در موفقیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند. کوشش برای

انگیزه^۱ یکی از وجوه مهم زندگی انسان است. به‌گونه‌ای که یک فرد برای ادامه زندگی، بقا، فعالیت و حتی تغییر نیز، نیازمند انگیزه است. برای پرورش رفتارهای جدید باید یاد گرفت، اما برای عمل به آنچه یاد گرفته‌ایم، نیازمند انگیزه هستیم. اهمیت انگیزه اگر بیشتر از یادگیری نباشد، کمتر هم نیست. همه ما می‌دانیم که چگونه نمره بالا بگیریم. درحالی که برای تغییر، هم باید دانست (یادگیری) و هم باید خواست (انگیزه)؛ اما باید به این نکته توجه کرد که از دانستن تا انجام‌دادن، فاصله زیادی است (شاملو، ۱۳۸۶). همان‌طور که بارها دیده شده است، دانش‌آموزانی که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری به هم بسیار شبیه هستند، ولی در پیشرفت تحصیلی تفاوت‌های زیادی با هم دارند. این تفاوت‌ها نه‌تنها در یادگیری درس‌های آموزشی بلکه در سایر فعالیت‌های غیرتحصیلی نیز به چشم می‌خورد (سیف، ۱۳۸۵). گاهی دانش‌آموزان در مدرسه بی‌حوصله هستند و به برنامه‌های درسی علاقه‌ای نشان نمی‌دهند، این امر بیانگر این است که این افراد از انگیزه کافی برخوردار نیستند (ریو^۲، ۱۳۹۳).

لفرانسوا^۳ انگیزه را علت و دلیل انجام رفتار تعریف می‌کند (سیف، ۱۳۸۵). نظریه‌های متعددی اهمیت انگیزه را در زندگی انسان نشان داده‌اند؛ این نظریه‌ها عبارتند از: نظریه اسناد^۴ (واینر^۵، ۱۹۷۹)، نظریه انتظار - ارزش^۶ (ویگفیلد و اکلز^۷، ۲۰۰۰)، نظریه هدف^۸ (ایمز^۹، ۱۹۹۲ نیکولز^{۱۰}، ۱۹۸۴)، نظریه خودتعیین‌گری^{۱۱} (دسی و ریان^{۱۲}، ۱۹۸۵) و نظریه خودکارآمدی^{۱۳} (بندورا^{۱۴}، ۱۹۸۶). یکی از مهم‌ترین نظریه‌های انگیزشی در حوزه تعلیم و تربیت، نظریه خودتعیین‌گری می‌باشد. طبق این نظریه، سه نوع

ارزش خودشکوفایی می‌باشند (ریان و دسی، ۲۰۰۲). هم‌چنین افرادی که انگیزه درونی در آنها قوی‌تر است نسبت به توانایی‌های بالقوه خودشان آگاه‌تر هستند و از انجام فعالیت‌های روزمره‌شان لذت می‌برند؛ چون فعالیت‌هایشان بر اثر تحریکات درونی و نیازهای روانی آنهاست (واترمن^{۲۵}، اسکوارتز^{۲۶} و کانتی^{۲۷}، ۲۰۰۸).

درمان‌شناختی رفتاری^{۲۸} (CBT)، نوعی روان‌درمانی است که به بیماران کمک می‌کند تا به درک افکار و احساساتی که بر رفتارشان تأثیر می‌گذارد، نائل شوند (هاوتون^{۲۹}، ۱۳۹۳). روش شناختی رفتاری بر نقش فرایندهای شناختی و نمادی در پیدایش، ادامه، و تغییر رفتار نابهنجار تأکید می‌کند (الری و ولسون^{۳۰}، ۱۹۸۷؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۳). اسپیگلر و گورمونت^{۳۱} معتقدند که «این روش به تغییر شناخت (افکار و باورها) که بر مسائل شناختی تأثیر می‌گذارد، می‌پردازد» (سیف، ۱۳۹۳: ۴۳). بنابراین اساس رویکرد شناختی رفتاری تغییر و به‌چالش کشیدن روش‌های غیرمنطقی تفکر و روش‌های کژکاری رفتاری است (مایکنام و همکاران، ۱۹۸۰؛ به نقل از فتوحی، ۱۳۹۱). ویژگی‌های درمان‌شناختی رفتاری نظیر: ارتباط کاری، تجربی و گروهی، فعال بودن، هدف‌دار بودن، متمرکز بودن بر مشکل، آموزش مهارت‌های مقابله و تأکید بر بازخورد، برای درمان مراجعان بسیار متناسب است (نینان و درآیدن، ۱۳۸۷).

طبق نظریه خودتعیینی دسی و ریان (۱۹۸۵) بین انگیزه درونی و بیرونی تفاوت وجود دارد و این تفاوت به نحوه تفکر و رفتار آنان بستگی دارد (دسی، اسکورات، شین من و ریان، ۱۹۸۱) کنترل افکار و احساسات منفی، سبب ایجاد انگیزه و کاهش اهمال‌کاری می‌شود و از آنجا که احساسات از افکار

این افراد یک عمل بی‌فایده محسوب می‌شود، آنان موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). نظریه خودتعیین‌گری بر این اعتقاد است که؛ باید به افراد، برای تصمیم‌گیری درباره نحوه رفتار و تفکر فرصت داد تا پیش‌درآمدی بر کنترل ادراک شده باشد. تحقیقات انجام‌شده حاکی از آن است که پاداش‌های بیرونی به‌نوعی کنترل فرد از ادراک خودتعیین را کاهش می‌دهد (بحرانی، ۱۳۸۴).

پژوهش‌های بسیاری بیانگر اهمیت انگیزه، به‌ویژه انگیزه درونی و ارتباط مثبت و معنادار آن با موفقیت تحصیلی بوده‌اند و نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی رابطه تنگاتنگی با سلامت روانی دارد (محمد امینی، ۱۳۸۶ و هارتمن^{۳۲}، ۲۰۰۰ به نقل از محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده، احدی، ۱۳۹۰). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد افرادی که به‌طور درونی برانگیخته می‌شوند، در مقایسه با افرادی که به‌وسیله دیگران برای انجام فعالیت (انگیزه بیرونی) کنترل می‌شوند؛ علاقه، برانگیختگی، لذت و اطمینان بیشتری دارند که به افزایش عملکرد، خلاقیت، پشتکار، سلامت عمومی و عزت‌نفس در آنها منجر می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۰). برخی از مردم، زمان قابل‌ملاحظه‌ای را در فعالیت خاص بدون هرگونه پاداش آشکار صرف می‌کنند؛ نظریه نهفته در این رفتارها، انگیزه درونی است. انگیزه درونی به‌عنوان درگیری دانش‌آموزان در تکالیف درسی به‌خاطر خود آن تکالیف و بدون اجبارهای دیگران ذکر می‌شود (کار، ۱۳۸۵).

افرادی که برای انجام فعالیت‌هایشان دارای انگیزه درونی هستند دارای ویژگی‌هایی نظیر خودتعیینی یا خودمختاری در انتخاب نوع فعالیت‌ها، دارای سطح بالای چالش هم‌تراز با سطح بالای مهارت‌ها و دارای

ابزاری برای ارزیابی مشکلات موجود در رفتار فرد و هدف قراردادن آن مشکلات با مداخلات رفتاری و تغییر شرایط فعلی مؤثر است. با ازبین بردن و یا محدود کردن نفوذ علل رفتار بی اثر، احتمال بیشتری برای ایجاد تغییراتی بوده که قبلاً دشوار به نظر می‌رسیده است.

روش‌های مدیریت وابستگی: مدیریت احتمالی کارکردن بیانگر این اصل است که انسان به انجام چیزی تمایل دارد که بلافاصله نتیجه مطلوب بگیرد و از آن چیزی که بلافاصله مجازات در پی خواهد داشت، بدون توجه به عواقب طولانی مدت جلوگیری کند. برنامه‌ریزی احتمالی مدیریت برای انگیزه کمک می‌کند تا مردم بین عواقب رفتار خود توازن برقرار کنند.

آموزش ضداهمال‌کاری: آموزش ضداهمال‌کاری، استفاده ترکیبی از مدیریت اقتضایی و فن‌های خاص برای متوقف کردن اهمال‌کاری در رفتار است. اهمال‌کاری سبب کاهش انگیزه برای انجام کار در طول زمان می‌شود.

آموزش تمرکز حواس: تمرکز کردن بر مسائل جاری و مشکلات موجود باعث بهتر انجام شدن و افزایش انگیزه می‌شود (بونفیل، ۳، ۲۰۱۵).

واکنش نشان دادن به تخریب تفکر: هرگاه افکار منفی در مورد اینکه "من نمی‌توانم این کار را انجام دهم" به ذهنش خطور کرد یا حوصله انجام این فعالیت را ندارم" و... سریعاً با این افکار مقابله نموده و مشغول به انجام کار شود (بک، ۲۰۱۲).

انگیزه درونی علاوه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان باعث ارضای نیاز به خودمختاری و شایستگی و پرورش خلاقیت، درک مفهوم و سلامت ذهنی در آنان می‌شود (ریو، ۱۳۹۳) از آنجاکه یکی از مشکلات شایع نظام‌های

نشئت می‌گیرند و افکار نیز توسط فرد به وجود می‌آیند، در نتیجه می‌توان از طریق کنترل افکار، احساسات را کنترل کرد. زمانی که دانش‌آموزان بتوانند توانایی درک و کنترل افکارشان را به دست بیاورند، می‌توانند خود را از نفوذ باورهای منفی درباره توانایی‌هایشان یا ترس از شکست رها سازند و در نتیجه می‌توانند به سطوح عالی‌تر درک و هوشیاری برسند و به نقش افکار بر احساس و رفتارشان پی ببرند و از اینکه می‌توانند خود را با انگیزه کنند، آگاه شوند (مک کومبز و پاپ^{۳۲}، ۱۳۸۸). از آنجاکه فرایندهای تفکر افراد در نوع و میزان انگیزه (بیابان‌گرد، ۱۳۸۹) دخیل است، بنابراین برای بالابردن انگیزه درونی در دانش‌آموزان می‌توان از آموزش فنون شناختی رفتاری بهره جست.

درمان شناختی رفتاری یک درمان مؤثر برای انگیزه پایین ارائه می‌دهد که شامل ترکیبی از تغییر الگوهای تفکر و تغییر الگوهای رفتاری می‌شود. این تغییرات هم باعث افزایش انگیزه و هم افزایش موفقیت می‌شود. درمان شناختی رفتاری در زمان نسبتاً کوتاه کمک می‌کند با تغییر تفکر و الگوهای رفتاری که مردم درگیر آن هستند، در مسیر اهداف خود قرار بگیرند. برای بهبود انگیزه می‌توان از روش‌های زیر استفاده کرد:

بازسازی شناختی: بازسازی شناختی یک روش برای شناسایی الگوهای سودمند از تفکر و یادگیری جدید و روش‌های مفیدتر برای تفکر کردن در شرایط دشوار است. کار در چرخه فقدان انگیزه می‌تواند احساس ناامیدی و درماندگی را به وجود آورد. بازسازی شناختی با تغییر این چرخه معکوس و با تغییر تفکر کمک می‌کند تا باور فرد در مورد توانایی‌هایش افزایش یابد.

تجزیه و تحلیل زنجیره رفتاری: تجزیه و تحلیل زنجیره،

نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه کنترل (۲۲ نفر) و آزمایشی (۲۲ نفر) جای گرفتند. البته در گروه کنترل، دو نفر از دانش‌آموزان از شرکت در جلسات خودداری کردند که حذف شدند و تعداد گروه کنترل به ۲۰ نفر کاهش یافت.

مقیاس انگیزه تحصیلی^{۳۵}: این مقیاس در سال ۱۹۸۴ توسط والراند و همکاران برای تشخیص میزان و نوع انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان از زبان فرانسه به انگلیسی ترجمه شد. این مقیاس براساس نظریه خودتنظیمی، طراحی شده است و سه بعد اصلی انگیزه: انگیزه درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

این آزمون دارای ۷ زیرمقیاس است که ۳ مورد آن مربوط به بعد انگیزه درونی (دانستن، حرکت در جهت پیشرفت، و تجربه محرک) و مورد هم مربوط به بعد انگیزه بیرونی (همسان‌کردن، فرافکنی و تنظیم بیرونی) و یک زیرمقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزگی است. مقیاس انگیزه تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است. یک آزمون، ابزار خودگزارشی است و آزمودنی باید در یک مقیاس ۷ درجه‌ای (اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) مشخص کند که هر یک از عبارات‌های ذکرشده تاچه‌حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه است.

پایایی آزمون: والراند ضریب آلفا کرونباخ زیرمقیاس‌های آزمون انگیزه تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است، تنها ضریب آلفای زیرمقیاس همسان‌کردن انگیزه بیرونی در این طیف قرار نداشته است و ۰/۶۲ بوده است. ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیرمقیاس‌های انگیزه تحصیلی در فاصله یک ماه، بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش کاوسیان و همکاران (۱۳۸۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس انگیزش درونی ۰/۷۹، انگیزش بیرونی

آموزشی بسیاری از کشورهای جهان چه توسعه‌یافته و چه درحال توسعه، کاهش انگیزه تحصیلی به‌ویژه انگیزه درونی است و این موضوع در پژوهش‌های بسیاری ثابت شده است؛ ازجمله پژوهش میسکل^{۳۴} که دریافت نیمی از فراگیران، هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای تحصیل ندارند (محمدی درویش بقال و همکاران، ۱۳۹۰). ما در این تحقیق سعی بر آن داریم تا پی ببریم که آیا می‌توان با آموزش شناختی رفتاری، انگیزه درونی را افزایش داد و گامی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برداشت؟

روش

طرح پژوهش، یک طرح کاربردی است که روش اجرای آن آزمایشی مشتمل بر پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. ابتدا پژوهشگر با اجرای پیش‌آزمون، دانش‌آموزان دارای انگیزه بیرونی و یا بی‌انگیزه را مشخص می‌کند و سپس اثر آموزش شناختی رفتاری را روی آنها بررسی می‌کند.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۵۵ نفر از دانش‌آموزان دختر آموزشگاه شاهد مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان کردکوی است که در سال تحصیلی ۹۵ - ۹۴ مشغول به تحصیل بودند. تعداد دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در این آموزشگاه ۱۵۰ نفر بودند که از بین آنها ۵۵ نفر انتخاب شد.

روش نمونه‌گیری این پژوهش به‌صورت تصادفی ساده است، بدین‌گونه که پژوهشگر ابتدا پرسشنامه انگیزه تحصیلی را بین کل دانش‌آموزان توزیع نمود و بعد از اجرای پرسشنامه و تجزیه و تحلیل آن از بین دانش‌آموزانی که فاقد انگیزه درونی بودند - یعنی نمرات انگیزه بیرونی یا بی‌انگیزگی آنها از انگیزه درونی‌شان بیشتر بود- مشخص شدند که تعدادشان ۵۵ نفر می‌شد. سپس از بین آنها به‌صورت تصادفی ۴۴

جدول ۱. محتوای برنامه آموزشی

جلسات	عنوان جلسه
اول	کمک به دانش آموز برای درک کارایی و قدرت روان‌شناختی خود
دوم	درک اصل واقعیت‌های مجزا
سوم	کمک به دانش آموز برای ارزشمند تلقی کردن خود
چهارم	مرتبط‌ساختن علایق و اهداف با یادگیری
پنجم	آشنایی با سبک اسناد
ششم	قبول خطر تحصیلی
هفتم	فرایند حل مسئله
هشتم	راهبردهای تحصیلی

جلسات آموزش این‌گونه برگزار شد:

جلسه اول به معارفه و توضیحاتی در زمینه رابطه بین افکار و احساس و رفتار اختصاص یافت.

جلسه دوم در مورد چرخه افکار در تعارضات بین فردی و اینکه چگونه رفتار آنان سبب بروز واکنش بین دیگران می‌شود و همچنین در زمینه حرمت ذاتی و چگونگی تأثیر افکار بر حرمت ذاتی، بحث شد

جلسه سوم، در زمینه علائق و اهداف با دانش‌آموزان صحبت شد.

جلسه چهارم به بحث در مورد رشته تحصیلی و اهمیت علاقه و عدم علاقه به آن پرداخته شد.

جلسه پنجم، دانش‌آموزان با اسناد و منبع کنترل آشنا شدند.

جلسه ششم بحث در مورد درماندگی آموخته‌شده و عزت‌نفس و اثرات آنها بر فرد بحث شد.

در جلسه هفتم در زمینه فرایند حل مسئله و جایگاه مهم آن در زندگی صحبت شد و در جلسه هشتم راهبردهای صحیح مطالعه مثل برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و روش صحیح مطالعه، آموزش داده شد و

۰/۸۴ و بی‌انگیزشی ۰/۸۶ و در پژوهش ویسانی، غلام‌علی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس انگیزش درونی ۰/۸۶، انگیزش بیرونی ۰/۸۴ و بی‌انگیزگی ۰/۶۷ گزارش شده است.

اعتبار آزمون: نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار هفت عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه مطلوب مقیاس انگیزه تحصیل است.

پایایی این آزمون توسط اعضای هیئت‌علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد. در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای محاسبه‌شده برای کل که شامل ۲۸ پرسش است معادل ۰/۸۸ حاصل شد. افزون بر این تحلیل روایی و پایایی خرده‌مقیاس‌ها نیز مورد تأیید قرار گرفت (بحرانی، ۱۳۸۴).

جلسات آموزشی افزایش انگیزه درونی: در این پژوهش برنامه مداخله‌گرانه آموزش مهارت‌های لازم برای افزایش انگیزه درونی به‌طورگروهی و پس از اجرای پیش‌آزمون روی گروه آزمایشی و کنترل، گروه آزمایشی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت چهار هفته در برنامه آموزشی شرکت کردند. برنامه مداخله‌گرانه با استفاده از کتاب پرورش انگیزه در دانش‌آموزان مک کومبز و پاپ (۱۳۸۸)، کتاب روان‌شناسی تربیتی پروین کدیور (۱۳۹۲) و کتاب رفتاردرمانی گلد فرید و دیوینسون (۱۳۷۱) به شرح زیر طراحی شد.

— اثربخشی آموزش گروهی فنون شناختی رفتاری بر افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان متوسطه شاهد ۶۷

درنهایت از کل جلسات، جمع‌بندی انجام گرفت.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای توصیف داده‌ها جداول میانگین و انحراف استاندارد و در بعد آمار استنباطی به دلیل برقراری برخی پیش‌فرض‌ها برای اجرای آزمون کوواریانس از روش تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد و هرگاه پژوهشگر بخواهد تفاوت گروه‌ها را از لحاظ چند متغیر به‌طور هم‌زمان مورد بررسی قرار دهد، لازم است که از

تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده کند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰) و برای تحلیل موارد ذکرشده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

تحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شد. در بخش توصیفی از جداول انحراف استاندارد و میانگین و در بخش آمار استنباطی بعد از بررسی پیش‌فرض‌های نرمالیت، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس و کوواریانس و جدول لامبدا و بلکنز استفاده شد و سپس آزمون مانوا برای تحلیل فرضیه به‌کار گرفته شد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار انگیزه درونی در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله سنجش	میانگین	انحراف معیار	تعداد
انگیزه درونی	آزمایشی	پیش‌آزمون	۴۸/۹۵	۱۱/۰۷	۲۲
		پس‌آزمون	۵۸/۵۹	۱۱/۳۴	۲۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۵۳/۶۰	۱۴/۴۳	۲۰
		پس‌آزمون	۵۴/۸۵	۱۴/۲۱	۲۰

است، بنابراین اختلاف قابل‌ملاحظه‌ای در دو آزمون گروه کنترل دیده نمی‌شود.

بررسی بهنجار (نرمال) بودن داده‌ها: آزمون کولموگروف - اسمیرنف برای بررسی بهنجار (نرمال) بودن توزیع متغیر انگیزه درونی ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، تفاوت بین میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش، متغیر انگیزه درونی، مساوی با ۹/۶۴ است که می‌توان گفت: افزایش چشمگیری وجود دارد، درحالی‌که تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، مساوی با ۱/۲۵

جدول ۳. آزمون کولموگروف - اسمیرنف برای بررسی بهنجار (نرمال) بودن توزیع متغیر انگیزه درونی

متغیر	مرحله سنجش	Z	Sig
انگیزه درونی	پیش‌آزمون	۰/۷۲	۰/۶۷
	پس‌آزمون	۰/۶۲	۰/۸۲

همگنی واریانس‌ها: آزمون F لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه کنترل و آزمایش ارائه شده است.

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که چون سطح معناداری از ۰/۰۵ بیشتر است، بنابراین داده‌ها در متغیر انگیزه درونی بهنجار است.

جدول ۴. آزمون F لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها

شاخص متغیرها	df1	df2	f	sig
انگیزه درونی	۱	۴۰	۳/۲۰	۰/۰۶۵

جدول فوق گویای آن است که واریانس در دو گروه با هم برابر بوده و با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند. همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس: آزمون ام باکس برای بررسی ماتریس واریانس کوواریانس در دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۵. همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس

ام باکس	F	df1	df2	Sig
۱۵/۴۰	۱/۳۷	۱۰	۷/۴۸	۰/۱۸

آزمون ام باکس از جمله مهم‌ترین پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس چندمتغیری است. این آزمون نشان می‌دهد که آیا ماتریس واریانس - کوواریانس یکسان است یا خیر؟ اگر سطح معناداری در آن بالاتر از ۰/۰۵ است باشد به معنای آن است که یکسانی ماتریس واریانس کوواریانس است. جدول فوق با $(F=۱/۳)$ و ام باکس (۱۵/۴۰) بیانگر یکسان بودن این اصل است؛ بنابراین می‌توان از تحلیل واریانس استفاده کرد.

جدول ۶. نتایج آزمون لامبدا ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیره

تفاوت دو گروه	آزمون	ارزش	F	df خطا	df فرضیه	Sig
با کنترل اثر	اثر پیلاپی	۰/۸۲	۶۰/۶۱	۳۸	۳	۰/۰۰
پیش‌آزمون	لامبدای ویلکز	۰/۱۷	۶۰/۶۱	۳۸	۳	۰/۰۰

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که بین دو گروه حداقل در یکی از متغیرها تفاوت معنادار وجود دارد. بررسی داده‌ها برای تحلیل واریانس چندمتغیره نشان می‌دهد که مفروضه مستقل بودن، بهنجار (نرمال) بودن، همگنی واریانس، همگنی ماتریس واریانس کوواریانس و همگنی شیب رگرسیون برای انجام آزمون‌های پارامتریک برقرار است. با توجه به مجموع پیش‌فرض‌های مطرح شده، مشاهده می‌شود که داده‌های این پژوهش، قابلیت ورود به تحلیل واریانس را دارد و می‌توان تفاوت‌های دو گروه را در متغیر وابسته مورد بررسی قرار داد.

جدول ۷. آزمون تحلیل واریانس برای متغیر انگیزه درونی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig	ضریب تفکیکی اتا
گروه	۷۳۶/۸۰۲	۱	۷۳۶/۸۰۲	۷۷/۳۹	۰/۰۰۰	۰/۶۶
خطا	۳۸۰/۸۴۱	۴۰	۹/۵۲			
کل	۲۴۵۵/۰۰۰	۴۲				

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، باتوجه‌به اندازه اثر متغیر انگیزه درونی که مساوی ۰/۶۶ است و مقدار F محاسبه‌شده برای انگیزه درونی در دو گروه آزمایش و کنترل بعد از ثابت‌نگه‌داشتن اثر پیش‌آزمون معنادار است، به این نتیجه می‌رسیم که آموزش شناختی رفتاری به‌طور تقریبی ۰/۶۶ بر افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. بنابراین فرض صفر رد شده و فرضیه پژوهشی پذیرفته می‌شود. پس‌آزمون تحلیل واریانس برای متغیر انگیزه درونی معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش شناختی رفتاری، انگیزه درونی را افزایش می‌دهد. میزونو و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند که آموزش شناختی، باعث افزایش انگیزه درونی می‌شود که با نتایج به‌دست‌آمده با پژوهش حاضر همسوس است. در این زمینه تحقیقاتی که مستقیم به بررسی اثر آموزش شناختی رفتاری بر انگیزه درونی بپردازد، یافت نشد، اما اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزه مورد بررسی قرار گرفته است که در ارتباط با روش‌شناختی رفتاری است. راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان یاد می‌دهد چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب کنند (هیرجی، ۲۰۰۶). به اعتقاد پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰ به نقل از شریفی، ۱۳۸۵) ویژگی‌های این راهبردها آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می‌دهند. بندورا (به نقل از پاچارس، ۲۰۰۲) خودتنظیمی را با سه فرایند مشاهده خود، خودداوری و خو‌واکنشی توضیح می‌دهد. یعنی ابتدا فرد رفتار یا عملکرد خود را مورد مشاهده قرار می‌دهد، بعد به قضاوت درباره عملکرد خود می‌پردازد و سپس بر

اساس قضاوت‌ها، در خود احساس رضایت شخصی، غرور و یا عدم رضایت یا سرزنش شخصی می‌کند و بدین‌ترتیب به کنترل رفتار و اعمال خود اقدام می‌کند. نتایج به‌دست‌آمده از اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر افزایش انگیزه درونی که توسط ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲)، محمدی درویش بقال و همکارانش (۱۳۹۰)، رستم اوغلی و همکاران (۱۳۹۱)، بدری گرگری و حسینی (۱۳۸۹)، زیمرمن (۱۹۹۰)، کلاس (۲۰۱۰) اراده شده است، با پژوهش حاضر همسو است. همچنین آموزش راهبردهای حل مسئله که جزو فرایند شناختی - رفتاری است و به‌وسیله آن فرد می‌تواند راهبردهای مؤثر و سازش‌یافته مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند (دزویلا و شیدی، ۱۹۹۲، به نقل از آقاییوسفی و نسیم شریف، ۱۳۹۰) باعث افزایش انگیزه درونی می‌شود و تحقیقات نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، ونزل و ویگفیلد (۲۰۰۹) آن را تأیید می‌کنند. قاهری (۱۳۸۹) اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری شادمانی فوردایس بر انگیزه درونی را تأیید کرد. دخت معماریان (۱۳۸۹) در بررسی تأثیر مداخلات چندبعدی بر میزان انگیزه، دریافت که روش حاضر در افزایش انگیزه، مؤثر است. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، از درون نظم می‌یابد یعنی آنها اجازه نمی‌دهند که دیگران و عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند و اگر احساس کنند که در انجام فعالیت‌هایشان تحت فشار هستند، سطح انگیزش و علاقه درونی آنها کاهش می‌یابد (دسی، اسکورات، شین من و ریان، ۱۹۸۱) افراد دارای انگیزه درونی، فعالیت را به‌خاطر لذت درونی خود انجام می‌دهند (ریان و استیلر، ۱۹۹۱). همچنین دارای نیاز خودپیروی هستند که شامل داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌هاست. خودپیروی هنگامی اتفاق می‌افتد که

تفکر و تغییر الگوهای رفتاری است. این تغییرات هم باعث افزایش انگیزه و هم افزایش موفقیت می‌شود. از جمله محدودیت‌های این تحقیق، کمبود منابع و تحقیقات انجام‌شده در زمینه انگیزه درونی، به‌ویژه تحقیقی مشابه پژوهش حاضر در زمینه بررسی اثربخشی شاخه رفتاری بر انگیزه درونی بود. همچنین در این تحقیق افت آزمودنی‌ها در گروه کنترل نیز قابل توجه است و باتوجه به روش نمونه‌گیری ممکن است نتایج، تحت تأثیر بازگشت آماری نیز قرار گرفته باشد. باتوجه به دانش کم دانش‌آموزان پیرامون ماهیت انگیزه درونی، پیشنهاد می‌شود برای بالابردن آگاهی دانش‌آموزان، اقدامات عملی صورت گیرد. به‌عنوان مثال، در کتاب‌های مهارت‌های زندگی در این زمینه دروسی گنجانیده و بهتر است انگیزه درونی از کودکی در فرد نهادینه شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود که از دوره ابتدایی، آموزش‌های مشابه و متناسب سن آنها به دانش‌آموزان داده شود و چون باتوجه به محدودیت زمان، این تحقیق فقط روی نمونه دختران انجام شد پیشنهاد می‌شود، روی آزمودنی‌های پسر نیز اجرا شود.

پی‌نوشت

1. motivation
2. Raive
3. Lefransoa
4. Attribution theory
5. Weiner
6. Expected value theory
7. Winfield & Aklza
8. Goal - setting theory
9. Ames
10. Nichols
11. Self - determination theory
12. Decay & Ryan
13. Self-efficacy theory
14. Bandura
15. Intrinsic motivation
16. External motivation
17. No motive
18. Harlow
19. White

افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آنها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌های خود دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (فیلاک و شلدون، ۲۰۰۳). دارندگان انگیزه درونی در مقایسه با کسانی که انگیزه بیرونی دارند، توجه، هیجان و اعتماد به نفس بیشتری نشان می‌دهند (کار، ۱۳۸۵) که اینها بیانگر نوع تفکر این افراد در مقایسه با افراد دارای انگیزه درونی یا بی‌انگیزه است؛ زیرا به گفته بیابان‌گرد (۱۳۸۹)، فرایندهای تفکر افراد در نوع و میزان انگیزه، دخیل است. بنابراین برای بالابردن انگیزه درونی در دانش‌آموزان می‌توان از آموزش فنون شناختی رفتاری بهره جست. زیرا اساس رویکرد شناختی رفتاری تغییر و به‌چالش کشیدن روش‌های غیرمنطقی تفکر و روش‌های کژکاری رفتاری است (مایکنبام و همکاران، ۱۹۸۰؛ به نقل از فتوحی، ۱۳۹۱). این روش بیانگر آن است که افکار با خلیات و انگیزه مرتبط است و کنترل افکار و احساسات منفی، سبب ایجاد انگیزه می‌شود. زمانی که دانش‌آموزان بتوانند توانایی درک و کنترل افکارشان را به دست آورند، می‌توانند خود را از نفوذ باورهای منفی درباره توانایی‌هایشان یا ترس از شکست رها سازند و در نتیجه می‌توانند به سطوح عالی‌تر درک و هوشیاری برسند و به نقش افکار بر احساس و رفتارشان پی برده و از اینکه می‌توانند خود را با انگیزه کنند، آگاه شوند (مک کومبز و پاپ، ترجمه ابراهیمی قوام). در تبیین اثربخشی شناختی رفتاری بر انگیزه درونی می‌توان گفت: کار در چرخه فقدان انگیزه می‌تواند احساس ناامیدی و درماندگی را به وجود آورد و بازسازی شناختی با تغییر این چرخه معکوس و با تغییر تفکر کمک می‌کند تا باور فرد در مورد توانایی‌هایش افزایش یابد (بونفیل، ۲۰۱۵).

درمان شناختی رفتاری یک درمان مؤثر برای انگیزه پایین ارائه می‌دهد که شامل ترکیبی از تغییر الگوهای فصلنامه روان‌شناسی نظامی دوره ۷، شماره ۲۸، زمستان ۱۳۹۵

۸. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۰)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، چاپ بیست و دوم، تهران: نشر آگاه.

۹. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵)، روان‌شناسی پرورشی، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات آگاه.

۱۰. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳)، تغییر رفتار و رفتار آموزشی (نظریه‌ها و روش‌ها)، چاپ نوزدهم، تهران: انتشارات دوران.

۱۱. شاملو، سعید (۱۳۸۶)، آسیب‌شناسی روانی، چاپ دهم، تهران: رشد.

۱۲. شریفی، حسن‌پاشا و نجفی زند، جعفر (۱۳۸۰)، روش‌های آماری در علوم رفتاری، چاپ دهم، تهران: سخن.

۱۳. فتوحی، راشد (۱۳۹۱)، مقایسه اثربخشی درمان شناختی و رفتاری و آموزش راهبردهای مطالعه در کاهش علائم اضطراب امتحان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

۱۴. قاهری، پژمان (۱۳۸۹)، اثربخشی آموزش شناختی - رفتاری شادمانی فوردایس بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه شهرستان تیران و کرون در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، پردیس آموزش‌های نیمه‌حضوری.

۱۵. کار، الان (۱۳۸۵)، ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر نجفی زند، باقر ثنایی، روان‌شناسی مثبت، علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان، تهران: سخن، (۲۰۰۴).

۱۶. کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴)، مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور، فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۸ (۲): ۸۵-۱۰۰.

۱۷. کدیور، پروین (۱۳۹۲)، روان‌شناسی تربیتی، چاپ بیست و سوم، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، سمت.

۱۸. گلفرید، ماروین و دیویسون، جرالدرسی (۱۳۷۱)، رفتاردرمانی بالینی، ترجمه احمد احمدی علون‌آبادی و فرزانه طاهری، تهران: نشر دانشگاهی (۱۹۷۶).

20. McCullagh
21. Bartolini
22. Bilancini
23. Sarracino
24. Hartman
25. Waterman
26. Schwartz
27. Conti
28. Cognitive Behavioral Therapy
29. Hovtoon
30. Olerey & Willsoun
31. Spiegler & Gromont
32. Mack coombz & Pop
33. Bonfil
34. Mickel
35. Academic Motivation Scale

منابع

۱. آقاییوسفی، علی‌رضا و شریف، نسیم (۱۳۹۰)، رابطه سبک‌های حل مسئله و بهزیستی شخصی در دانشجویان. اندیشه و رفتار، ۲۹ (۶): ۷۹-۸۹.

۲. بحرانی، محمود (۱۳۸۴)، مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۲ (۴): ۱۰۴-۱۱۶.

۳. بدری گرگری، رحیم و حسینی، فریبا (۱۳۸۹)، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری دانشجویان تبریز، نشریه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۳۶ (۹): ۱۱۱-۱۲۶.

۴. بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۸۹)، روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی، چاپ هفتم. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.

۵. دخت معماریان، آذین (۱۳۸۹)، اثربخشی مداخلات چندبعدی مارتین بر انگیزه و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران، دانشکده علوم انسانی.

۶. رستم‌اوغلی، زهرا؛ موسی‌زاده، توکل؛ رضازاده، بابک و رستم‌اوغلی، سهیلا (۱۳۹۱)، نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲ (۳): ۷۶-۹۶.

۷. ریو، جان مارشا (۱۳۹۳)، انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ بیست و دوم، تهران: نشر ویرایش (۲۰۰۱).

4. Beck. S. (2012). Techniques to Increase Motivation and Willpower. (2012/3/14) <http://www.huffingtonpost.com>
5. Bonfil, A. & at. (2015). Improve Low Motivation. <http://cogbtherapy.com/>
6. Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Reynar. (1981) An Instrument to Assess Adult Orientation toward Control versus Autonomy Whit Children. Reflection on Intrinsic Motivation & Persived Competence. Journal of Educational psychology, 50-73, 642- 660
7. Deci, E., & Ryan, R. (2002). "The what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York: Plenum.
9. Filak, V. f., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher- course evaluations. Educational psychology, 23, 235-247
10. Hirji, N. K. (2006). It's self regulation, but not as we knew it. Contact Lens & Anterior Eye, 29, 57-58.
11. Klassen, R.M. (2010). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 33, 19-30
12. McCullagh, Penny. (2005) Sport and Exercise Psychology Lecture. Cal State University East Bay. 10/27. www.abcbodbuilding.com
13. Mizuno, K., Masaaki, T., Sanae, F., Kyoko, I., & Yasuyoshi W. (2011). Relationship between cognitive function and prevalence of decrease in intrinsic academic motivation in adolescents. Behavioral and Brain Functions. 7(4) 2-11
14. Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346
15. Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of selfefficacy. Available from www.Emory.edu/Education/mfp/eff.html.
16. Ryan, R. M.; & Deci, E. L. (2002). The paradox of achievement: harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (ED.). Improving academic achievement: contributions of social psychology (pp: 59-85). New York: Academic Press
17. Ryan, R.M., & Stiller, J. (1991). The Social Content Of Internalization: Parent And Teacher Influence On Autonomy, Motivation And
۱۹. محمدی درویش‌بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن (۱۳۹۰)، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه علوم رفتاری، ۲۷(۹): ۱۲۰-۱۴۲.
۲۰. مک‌کومبز، باربارا و پاپ، جیمز (۱۳۸۸)، پرورش انگیزه در دانش‌آموزان، ترجمه صغری ابراهیمی قوام، تهران: انتشارات رشد.
۲۱. نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴)، مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴): ۱۳۹-۱۵۵.
۲۲. نینان، مایکل و درایدن، ویندی (۱۳۸۷)، شناخت درمانی: ۱۰۰ نکته، ۱۰۰ تکنیک، ترجمه حمید یعقوبی و معصومه کریمی، تهران: نشر ارجمند.
۲۳. ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود و مظاهری، محمد مهدی (۱۳۹۲)، بررسی اثربخشی بسته آموزشی کاهش اهمال‌کاری بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی، فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۲): ۱۰۵-۱۲۹.
۲۴. ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱)، نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی، مجله روان‌شناسی، ۲(۱۶): ۲۰۲-۱۴۲.
۲۵. هاوتون، کیت (۱۳۹۳)، رفتاردرمانی شناختی (راهنمای کاربردی در درمان اختلال‌های روانی)، ترجمه قاسم‌زاده حبیب، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات ارجمند.
1. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.
2. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
3. Bartolini, S., Bilancini, E., & Sarracino, F. (2009). Social Capital Predicts Happiness: World-Wide Evidence from Time Series, (2014/9/16) <https://www.researchgate.net/publication/>

happiness(hedonic enjoyment and eudemonia) for happiness studies.9,41-79.

21. Weiner , B. (1979). A thory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational psychology , 71, 3-25

22. Wenzel K. R, Wigfield, A. (2009). Handbook of motivation at school. New York, NY:Routledge

23. Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. Educational Psychology, 25, 68-81.

24. Zimmerman ,J.Barry. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review.2(2),173-201.

Learning. Inp.R.Pintrich & M.L.Maehr (Eds), Advance In Motivation And Achievement:Vol.7. Goals And Self-Regulatory Processes(Pp115-149).Greenwich,Ct:Jai Press.

18. Vallerand,R.J.,& Reid ,G.(1984).On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation:A test of cognitive evaluation theory.Journal of Sport psychology.6,94-102

19. Vansteenkiste, M., Lens,W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. Educational Psychologist, 41, 19-31

20. Waterman,A.S; Schwartz, S.T, & Conti, r. (2008). the implications of twoconceptions of

