

Research School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Developing of Motivational Design Program Based on Intervention Mapping: Effectiveness on Health-Oriented Academic Lifestyle and Coping Behaviors of Students

Fatemeh Rashidipour¹, Omid Shokri^{2*}, Jalil Fathabadi³, Hossein Pourshahriar⁴

1 Ph.D. in Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2 Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3 Associate Professor, Department of Educational Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

4 Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran.

Correspondence

Omid Shokri

Email: O_shokri@sbu.ac.ir

How to cite

Rashidipour, F. Shokri, O. Fathabadi, J. Pourshahriar, H. (2023). Developing of Motivational Design Program Based on Intervention Mapping: Effectiveness on Health-Oriented Academic Lifestyle and Coping Behaviors of Students. *Research in School and Virtual Learning*, 11(2), 25-44.

ABSTRACT

The aim of this research was to develop a comprehensive motivational design program for students. Employing a mixed-method approach using an explanatory sequential design, we integrated the six-step process of intervention mapping, theories on motivation, volition, and performance (Keller's, 2018), along with commonly utilized components in motivational interventions. As a result, a "motivational design" training package was formulated for students. This finalized educational program was implemented across ten virtual sessions, each lasting two hours, in a virtual way for the experimental groups. The program's effectiveness was assessed through a quasi-experimental study employing pre-test and post-test design and control group. Based on the results obtained from the qualitative part of the research, the components of enriching attention skills, perceived communication, competence and perceived academic self-confidence, satisfaction and self-regulation processes, problem solving and time management were the basis for shaping the content of the comprehensive program of motivational design. Moreover, quantitative outcomes from a simple mixed variance analysis indicated that the motivational design program effectively enhanced facilitative behaviors conducive to a health-Oriented academic lifestyle, mitigated behaviors hindering such a lifestyle, and bolstered academic coping strategies. In conclusion, this study underscores that the motivational design program through strengthening concentration, attention and interest, improving positive thinking strategies, adaptive emotion management strategies, correcting goal orientations and ineffective attributions and enriching cognitive and metacognitive skills of self-regulation, was effective in improving learners' motivational profiles.

KEYWORDS

ARCS Model, Motivational Design Program, Health-Oriented Academic Lifestyle, Academic Coping Behaviors, Intervention Mapping.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

ساخت برنامه طراحی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله: اثربخشی آن بر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و رفتارهای مقابله‌ای دانش‌آموزان

فاطمه رشیدی پور¹، امیدشکری^{2*}، جلیل فتح‌آبادی³، حسین پورشهریار⁴

چکیده

این پژوهش با هدف ساخت برنامه جامع طراحی انگیزشی برای دانش‌آموزان انجام شد. بنابراین، در این پژوهش آمیخته از نوع توالی اکتشافی، از فرایند شش مرحله‌ای نقشه‌نگاری مداخله، نظریه انگیزش، اراده و عملکرد (کلر، 2018) و همچنین، مؤلفه‌های پرتکرار در مداخلات انگیزشی استفاده و بسته آموزشی «طراحی انگیزشی» برای دانش‌آموزان، ساخته شد. نسخه نهایی برنامه آموزشی از طریق 10 جلسه و هر جلسه دو ساعت، به شیوه مجازی برای گروه‌های آزمایش اجرا شد. اثربخشی این برنامه آموزشی نیز به کمک یک مطالعه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بررسی شد. براساس نتایج حاصل از بخش کیفی پژوهش، مؤلفه‌های پربرسازي مهارت‌های توجه، ارتباط ادراک شده، شایستگی و خودباوری تحصیلی ادراک شده، رضامندی و فرایندهای خودتنظیمی، حل مسئله و مدیریت زمان، مبنای شکل‌دهی به محتوای بسته جامع طراحی انگیزشی قرار گرفت. علاوه بر این، در بخش کمی، نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده، نشان داد که بسته طراحی انگیزشی در افزایش میزان رجوع به رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و در کاهش میزان رجوع به رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و همچنین، در بهبود رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی، مؤثر بود. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بسته جامع طراحی انگیزشی از طریق تقویت تمرکز، توجه و علاقه، بهبود راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای انطباقی مدیریت هیجان، اصلاح جهت‌گیری‌های هدفی و اسنادهای ناکارآمد و همچنین، غنی‌سازی مهارت‌های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی، در تحقق بخشیدن به ایده ارتقای نیمرخ انگیزشی فراگیران، مؤثر واقع شد.

واژه‌های کلیدی

الگوی ARCS، بسته طراحی انگیزشی، سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، رفتارهای مقابله تحصیلی، نقشه‌نگاری مداخله.

- 1 دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- 2 استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- 3 دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- 4 استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

نویسنده مسئول:

امید شکری

رایانامه: O_shokri@sbu.ac.ir

استناد به این مقاله:

فاطمه رشیدی پور، امیدشکری، جلیل فتح‌آبادی، حسین پورشهریار (1402). ساخت برنامه طراحی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله: اثربخشی آن بر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و رفتارهای مقابله‌ای دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 25(2)، 44-25.

مقدمه

در سال‌های اخیر، انگیزش تحصیلی با کاهش بسیاری مواجه بوده است (کونکا¹، 2020). طبق دیدگاه متخصصان تربیتی سازه انگیزش بیانگر فرایندی است که فعالیتی هدف‌محور را برانگیخته و تداوم می‌بخشد. از این منظر، تغییر در انگیزش به تغییر در یادگیری منجر خواهد شد (مایر، فلکنشتین و کالر²، 2019) و متقابلاً یادگیری نیز انگیزش را دستخوش تغییرات همسان با خود قرار می‌دهد (گاتفرید³، 2019). نقصان انگیزش⁴ نیز حالتی است که در آن فراگیر دلیل کمی برای صرف انرژی و تلاش جهت یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی خود داشته (سینکلر، بروملی، شوگرن، مورای و آنرا⁵، 2017) و اشکال متفاوتی از مدل‌های رفتاری خودمراقبت‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی را مانند اجتناب از شکست⁶، پرخاشگری منفعلانه⁷ و کمال‌گرایی غیرانطباقی⁸، برمی‌گزیند (ونتزل و میلی⁹، 2016). این سطوح کاهش یافته از انگیزش پیشرفت، به واسطه دستکاری وجوه شناختی (کیم و کریستی¹⁰، 2017؛ شگری و تبریزی، 1397)، هیجانی (پستانا، والنزولا و کدینا¹¹، 2018؛ کوئینت، بالدوین و پیان¹²، 2017) و رفتاری (کریگام، بکر و اسپیناس¹³، 2018؛ رنج بخش، میرهاشمی و ابوالعالی، 1400؛ الف؛ لکی، شگری، سپاه منصور و ابراهیمی، 1397) یادگیرندگان، به شدت کیفیت و کمیت زندگی تحصیلی آنان را متأثر می‌سازد. خصوصاً پژوهش‌ها از کاهش چشم‌گیر انگیزش تحصیلی طی دوره نوجوانی خبر می‌دهند (نیشیمارو و ساکورای¹⁴، 2017؛ مارتین و استینبک¹⁵، 2017؛ باگلر، مک گاون، کلر-تامپسون¹⁶، 2016). این نیمرخ کاهش یافته نوجوانی پیامدهایی مانند عدم مشارکت در یادگیری، ضعف عملکرد و حتی ترک تحصیل در پی دارد. به همین دلیل از اهمیت ملاحظات روان‌شناختی¹⁷ مداخله در سطوح انگیزشی خبر می‌دهد (مارتینک، هافمن و کیپمن¹⁸، 2016؛ خردمند و

شگری، زیرچاپ). بر اساس مطالعه صادقی، خداحمی و مؤمنی (1398) و روند رو به رشد بروز نقصان انگیزشی در نوجوانان ایرانی، لزوم اقدامات درمانی و پیشگیرانه بیشتر آشکار می‌شود. بنابراین، در چنین شرایطی هر تلاش هدف‌مندی به‌منظور بهبود در وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، آن‌هم از طریق توسعه برنامه‌های روانی - آموزشی نیازمند فهم دقیق و همه‌جانبه مفهوم بسیط انگیزش و علل نقصان انگیزش در دانش‌آموزان است. مرور شواهد نشان می‌دهد که مهم‌ترین دغدغه حال حاضر محققان انگیزش بر تقویت برخی سازه‌های انگیزشی مانند اسنادهای انطباقی¹⁹، آمایه ذهنی رشد‌محور²⁰، جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور²¹ متمرکز است (یو و بریستول²²، 2020؛ شرر، پرکل، شمیدت و الیوت²³، 2020؛ اگموند، هانک، برگرز، زانگو و سیو²⁴، 2020؛ اوزر و شوارتز²⁵، 2019؛ گراوند و پاک مهر، 1400؛ نوری مختاری، شگری و فتح‌آبادی، زیرچاپ؛ گودرز ناصری، شگری و کمری، 1396). همچنین کاستن برخی مدل‌های رفتاری بدکارکرد که اساساً ماهیتی انگیزشی دارند مانند اهمال‌کاری²⁶، خودناتوان‌سازی²⁷، تلاش‌گریزی و فرسودگی، وجه دیگری از این تلاش‌های پژوهشی است (لی، چانگ، لوکاس و هیچ²⁸، 2019؛ بالکیس²⁹، 2018؛ رنج بخش، میرهاشمی و ابوالعالی، 1400؛ ب؛ شاکرمی، لطیفی و موسوی، 1398؛ لکی، شگری، سپاه منصور و ابراهیمی، 1397؛ صالح‌زاده، شگری و فتح‌آبادی، 1396 ب).

این اقدامات به کمک منطبق فکری تئوری‌های پشتیبانی مانند نظریه خودکارآمدی³⁰ (شانک و دیندتو، 2020)، نظریه هدف پیشرفت³¹ (اردن و کاپلان³²، 2020)، نظریه انتظار - ارزش³³ (ویگفیلد و اکسلس، 2020)، نظریه خودتعیین‌گری³⁴ (ریان و دسی، 2020) انجام می‌شود. این نظریه‌های انگیزشی مبتنی بر دیدگاه‌های شناختی اجتماعی بوده و به همین دلیل تغییر در مواضع شناختی یادگیرندگان را هدف قرار می‌دهند (کونکا، 2020). یکی از صورت‌بندی‌های مفهومی جامع و بسیط با هدف مداخله در وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، مدل

19 Adaptive Attributions

20 Growth Mind-Set

21 Mastery Goal- Orientation

22 Yu & Bristol

23 Scherrer, Preckel, Schmidt & Elliot

24 Egmond, Hank, Bergers, Zango & Sieu

25 Ozer & Schwartz

26 Procrastination

27 Self-Handicapping

28 Lee, Chang, Lucas & Hirsch

29 Balkis

30 Self-Efficacy Theory

31 Achievement Goal Theory

32 Urden & Kaplan

33 Expectancy-Value Theory

34 Self- Determination Theory

1 Koenka

2 Meyer & Fleckenstein & Koller

3 Gottfried

4 Demotivation

5 Sinclair, Bromley, Shogren, Murray & Unruh

6 Avoid Failure

7 Passive Aggression

8 Non-Adaptive Perfectionism

9 Wentzel & Miele

10 Kim & Christy

11 Pestana, Valenzuela & Codina

12 Quint, Baldwin & Pyan

13 Kriegbaum, Becker & Spinass

14 Nisimura & Sakurai

15 Martin & Steinbeck

16 Bugler, Mcgeown & Clair-Thompson

17 Psychological Consideration

18 Martinek, Hofmann & Kipman

(اردن و کاپلان¹³، 2020). برای مثال، برنامه آموزش شین و همکاران (2019) بر ارزش‌های یادگیرندگان و نظریه ارزش - انتظار موقعیتی مبتنی است و برنامه بازآموزی اسنادها، ناظر بر اصلاح و تغییر در تفکر و سبک‌های اسنادی است. برنامه انگیزش هویت‌محور (هوروویتز و همکاران، 2018) یا برنامه بهترین خودممکن (آلتینتاس و همکاران، 2020) بر هویت تحصیلی و اهداف فردی یادگیرنده تأکید دارند. به همین شکل برنامه‌های توانمندسازی خودتنظیمی (مانند کلری و همکاران، 2016) با تکیه بر آموزه‌های نظریه خودتعیین‌گری عاملیت فردی را هدف قرار داده‌اند. آن چنان که بیان شد، این برنامه‌ها از یک زیربنای منطقی واضح چون نظریه اسناد یا نظریه خودتعیین‌گری تبعیت می‌کنند. حال آن که در پژوهش‌های اخیر در حوزه انگیزش پیشرفت از ترکیب و تجمیع نظریات انگیزشی حمایت شده است (هاتی و همکاران، 2020؛ کونکا، 2020؛ اردن و کاپلان، 2020). همچنین از منظر ملاحظات یکپارچه‌نگری، اشاره به میزان و کیفیت همپوشی رویکردهای مختلف انگیزشی در پژوهش‌های اخیر (نولن¹⁴، 2020؛ هاتی و همکاران، 2020)، پرده از تشابهات و یکسانی بسیاری از سازه‌ها برمی‌دارد که در واقع برجسب‌های متفاوت گرفته‌اند (کونکا، 2020) و پژوهشگران انگیزش را به سمت اتخاذ یک رویکرد یکپارچه‌نگر متمایل کرده است. برخی پژوهشگران معتقدند تجمیع الگوهای موجود در قالب یک الگوی تبیینی مرکب از نظریه‌های موجود را هم به نفع علم انگیزش دانسته و هم معتقدند در عمل، قادر به تسهیل انگیزش فردی خواهد بود (اردن و کاپلان، 2020). از طرفی به دنبال درک ناکارآمدی تکیه بر رویکردی خاص در انگیزش پیشرفت مرور تحرکات فکری محققان در پاسخگویی به کاستی و نقیصه مزبور از ظهور مفهوم طراحی انگیزشی به مثابه انقلابی در عرصه شکل‌دهی به جهت‌گیری پژوهشی محققان تربیتی و کاربست عملی آن در محیط‌های تحصیلی خبر می‌دهد. این رویکرد کلان و جامع به رویکردهای نظری انگیزش پیشرفت سهمی بسزا در هویت‌بخشی به دغدغه‌های راستین متمرکز بر بهبود نیمرخ انگیزشی فراگیران بر عهده دارد (تورل و سانال، 2018). یکپارچه شدن نظریه‌های انگیزشی، کاهش برجسب‌های متفاوت به پدیده‌های انگیزشی مشابه را در پی دارد. این کاهش

13 Urden & Kaplan
14 Nolen

پیشنهادی کلر تحت عنوان طراحی انگیزشی¹ است. کلر² (2018) با تأکید بر پنج عنصر توجه³، ارتباط⁴، اعتماد⁵، رضامندی⁶ و اراده⁷، مدلی جامع و منسجم را درباره قلمرو مطالعاتی طراحی انگیزشی معرفی و از طریق آن رابطه بین انگیزش و عملکرد را تبیین کرد (آگنولی⁸، 2016). به طور خلاصه، مولفه توجه با شمول توصیف‌گرهایی مانند کنجکاوی، برانگیختگی، علاقه و کسالت مفهوم‌سازی شده است. بر اساس شواهد تجربی مهم‌ترین توصیف‌گر مفهومی معرف بعد توجه، سازه علاقه⁹ نام دارد و بیانگر حالتی روان‌شناختی است که در خلال تعاملات مطلوب ایجاد شده و باعث افزایش سطح توجه و تمرکز یادگیرنده می‌شود (رنینجرس و هایدی¹⁰، 2016). مولفه ارتباط بیانگر ارتباط مفاهیم آموزشی با هدف‌ها، انگیزه‌ها، نیازهای شخصی و همچنین تجارب قبلی افراد است و مولفه اعتماد بر بازسازماندهی شناختی¹¹، سبک تبیینی یادگیرندگان و راهبردهای مقابله غیرانطباقی مبتنی است. مولفه رضامندی ناظر بر ایجاد احساس خشنودی در یادگیرندگان بوده و به دلیل رابطه مستقیم و قوی آن با تداوم رفتارهای هدف‌محور و انگیزش پیشرفت، از اهمیت زیادی برخوردار است (کلری و فول¹²، 2018). در نهایت آخرین مولفه انگیزشی در الگوی کلر، اراده، بر ابعاد خودنظم‌بخشی و عاملیت انگیزش تأکید دارد.

بنابر آن چه بیان شد، نتایج مطالعات مختلف نه تنها اثرات برنامه‌های پیشگیری از نقصان انگیزش را تأیید می‌کنند، بلکه از ماندگاری تأثیرات آن‌ها به طور تجربی حمایت کرده‌اند (ویگفیلد و اکسلس، 2020). با وجود تنوع در زمینه منابع اطلاعاتی درباره سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی روانی مختلف بر انگیزش پیشرفت یادگیرندگان، مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این تلاش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه است. اول آن که این اقدامات پژوهشی صرفاً بر آموزه‌های مفهومی یک مدل نظری مشخص، ریشه داشته و بنابراین دستکاری یک مفهوم مشخص انگیزشی (مانند باورها یا انتظارات) را در پی دارند؛ حال آن که انگیزش پدیده‌ای چندوجهی است و دامنه‌ای از عوامل شناختی، رفتاری و هیجانی را دربرمی‌گیرد

1 Motivational Design
2 Keller
3 Attention
4 Relevance
5 Confidence
6 Satisfaction
7 Vilotion
8 Agnoli
9 Interest
10 Renningers & Hidi
11 Cognitive Restructuring
12 Kelley & Pohl

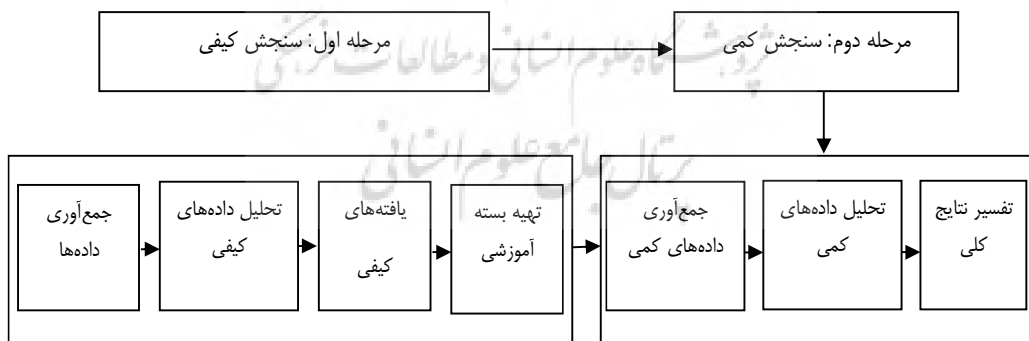
انگیزش تحصیلی از دیدگاه یادگیرندگان و به کمک بررسی گزاره‌های نظری و مفهومی انگیزش پیشرفت و همچنین مرور منظومه دانش نظری و تجربی موجود، اهم مفاهیم و مولفه‌های توضیح دهنده گستره فکری/محتوایی بسته طراحی انگیزشی را با تأکید بر الگوی جامع انگیزش، اراده و عملکرد، بسته طراحی انگیزشی برای دانش‌آموزان را توسعه داده و سپس اثربخشی برنامه تدوین شده را بر عناصر انگیزشی یادگیرندگان مورد سنجش قرار دهند.

روش

در این مطالعه، از روش پژوهش آمیخته با طرح توالی اکتشافی⁴ برای طراحی بسته مورد نظر استفاده شد (کرسول و کلارک⁵، 2017). در این رویکرد، ابتدا بر اساس مصاحبه کیفی با متخصصان و مشارکت‌کنندگان (مطالعه پدیدارشناسی: رشیدی پور و همکاران، 1399) و سپس واریسی شواهد نظری و تجربی موجود (مطالعه فراتحلیل: رشیدی پور و همکاران، 1399) و خصوصاً بررسی دقیق متون مرتبط با الگوی جامع طراحی انگیزشی کلر و الگوی ARCS-V، چارچوب اولیه و مورد نیاز برای استخراج مولفه‌های طراحی انگیزشی در دانش‌آموزان فراهم شد. سپس، در مرحله دوم، این چهارچوب از طریق داده‌های کمی گردآوری و آزمون شد (نمودار 1). در مرحله کمی، پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه هفتم و هشتم شهر

یکپارچه‌سازی نظریه‌های انگیزشی معاصر در قالب مدلی کارا و چندوجهی، متخصصان حوزه انگیزش را به طرحی رهنمون می‌شود که می‌تواند ثمرات بسیار پرباری جهت توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان داشته و یکی از مسیرهای مفهومی و عملیاتی برای گذار نقصان‌یافتگی انگیزشی در پاسخ به برخی عوامل خطر تحصیلی متصور گردد. به این ترتیب محقق در مطالعه حاضر در صدد است با تأکید بر منطق زیربنایی یک نظریه کلان انگیزشی، حدود معنایی را برای شکل‌دهی به محتوای بسته آموزشی با هدف ارتقای انگیزشی یادگیرندگان برگزیند.

البته پرواضح است طراحی مداخلات نظام‌مند به جای آزمون و خطا در فرایند ساخت هر برنامه سلامت‌محوری، به نتایج پایا و قابل اطمینانی منجر خواهد شد. خصوصاً زمانی که محققان با پدیده‌های چندبعدی و فراگیر همچون انگیزش مواجه هستند، اهمیت رعایت اصول مشخص و نظام‌دار در فرایند تولید برنامه آموزشی متقن و علمی از اهمیت بیشتری برخوردار است (فرناندز، تن هور، لی شات، رودریگز، کاک¹، 2019). نقشه‌نگاری مداخله² به عنوان پروتوکل برای هدایت مراحل طراحی و انتخاب راهبردهای مناسب برای اجرای مداخلات در حوزه سلامت، مبنای بسیاری از پژوهش‌های مداخله‌محور در حوزه سلامت انسانی است. مبتنی بر این رویکرد، اقدامات احتمالی چون کنکاش پژوهش‌های تجربی گذشته، نظریه زیربنایی جامع در موضوع مورد بررسی و اتخاذ راهبردها و تکنیک‌های مؤثر، به کاهش فاصله بین توسعه برنامه‌ها، اجرای



نمودار 1. نمودار فرایند پژوهش آمیخته متوالی اکتشافی بر اساس دیدگاه کرسول و کلارک (2017)

اراک در سال تحصیلی 1399-1400 بودند. نمونه آماری شامل 30 دانش‌آموز کلاس هفتم و هشتم بود. در این مطالعه، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس (باتوجه به محدودیت‌های ناشی از شیوع کوید 19) انتخاب

تمرینات بالینی و کاربست آن‌ها در دنیای واقعی منجر می‌شود (گیتلین و کزاجا³، 2016؛ رشیدی پور و همکاران، 1400). بر این اساس در پژوهش حاضر محققان برآنند به کمک گام‌های شش‌گانه الگوی نقشه‌نگاری مداخله، ضمن درک علل نقصان

چهارم جهت‌گیری هدف تسلطی برابر با 0/93. سرزندگی تحصیلی برابر با 0/93. تاب‌آوری تحصیلی برابر با 0/93 و برای هر یک از رفتارها در بعد رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی شامل درماندگی آموخته شده برابر با 0/92، اجتناب از کمک‌طلبی برابر با 0/94، اهمال‌کاری تحصیلی برابر با 0/93، خودناتوان‌سازی برابر با 0/90، اجتناب از تلاش برابر با 0/95، فریب‌کاری تحصیلی برابر با 0/96 و کمال‌گرایی غیرانطباقی برابر با 0/95 به دست آمد (صالح زاده و همکاران، 1396 الف). در مطالعه اخیر، محققان با هدف اطمینان از مختصات فنی ابزار سنجش رفتارهای تسهیل‌گر / بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، بر روی گروه نمونه‌ای مشتمل بر 300 دانشجوی دانشگاه شهید بهشتی، پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی و نسخه کوتاه سیاهه مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا را به طور همزمان اجرا کرد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل خوش‌بینی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلطی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب برابر با 0/90، 0/88، 0/92، 0/91 و 0/95 و برای رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل درماندگی آموخته شده، اجتناب از کمک‌طلبی، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب از تلاش، فریب‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی غیرانطباقی به ترتیب برابر با 0/95، 0/93، 0/90، 0/92، 0/94، 0/92 و 0/95 و 0/93 به دست آمد (صالح زاده و همکاران، 1396 ب).

مقیاس راهبردهای مقابله تحصیلی:

مقیاس راهبردهای مقابله تحصیلی² (ACSS) توسط سالیوان³ (2007) تحول یافت. این ابزار، از سه خرده‌مقیاس رویکردی، اجتنابی و حمایت اجتماعی تشکیل شده و با 55 آیتم به شکل درجه بندی لیکرت از یک (خیلی مخالفم) تا 5 (خیلی موافقم) گسترش یافت. در پژوهش سالیوان (2010) ضرایب همسانی درونی با مقیاس جهت‌گیری هدفی تسلطی، عملکردی-گرایش و عملکردی - اجتنابی به ترتیب 0/77، 0/88 و 0/50 بود. همچنین ضرایب آلفای همسانی درون برای چهار خرده‌مقیاس منبع علیت، ثبات، کنترل شخصی و کنترل بیرونی در ابزار ابعاد اسنادی (مک آلی، دونسان و راسل، 1992) به ترتیب 0/69، 0/57، 0/74 و 0/66 می‌باشد. در همین مطالعه ضریب آلفا با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی 0/96 و برای خرده‌مقیاس

شدند و از نمونه‌های از قبل شکل گرفته، نمونه دانش‌آموزان کلاس هفتم مدرسه در اراک در گروه آزمایش (15 نفر) و نمونه دانش‌آموزان کلاس هشتم همان مدرسه در گروه کنترل (15 نفر) قرار گرفتند. در این مطالعه که مشتمل بر دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس منطق پیشنهادی کوهن¹ (1986؛ سرمد، بازرگان و حجازی، 1396) با فرض آن که $\alpha = 0/05$ و اندازه اثر برابر با 0/60 است برای دستیابی به توان آماری برابر با 0/80، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای حدود 20 واحد آزمایشی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل عدم حضور و مشارکت در برنامه‌های آموزشی مشابه و دامنه سنی 13 تا 15 سال بودند. علاوه بر این، ملاک‌های خروج از مطالعه حاضر شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، غیبت 2 جلسه از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام تکالیف خانگی بودند. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل حذف نشدند.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی (صالح‌زاده، شکرری و فتح‌آبادی، 1396 الف): این پرسش‌نامه نخستین بار به وسیله صالح‌زاده و همکاران (1396 الف) با هدف سنجش رفتارهای سبک زندگی تسهیل‌گر/بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور توسعه یافت. ساختار رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده سلامت تحصیلی شامل ابعاد خوش‌بینی تحصیلی (10 سؤال)، مشغولیت تحصیلی (8 سؤال)، جهت‌گیری هدف تسلط‌محور (10 سؤال)، سرزندگی تحصیلی (10 سؤال)، تاب‌آوری تحصیلی (10 سؤال) و ساختار رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی ابعاد درماندگی آموخته‌شده (10 سؤال)، اجتناب از کمک‌طلبی (9 سؤال)، پرخاشگری منفعلانه (10 سؤال)، اهمال‌کاری تحصیلی (9 سؤال)، خودناتوان‌سازی (7 سؤال)، اجتناب از تلاش (11 سؤال)، فریب‌کاری تحصیلی (10 سؤال) و کمال‌گرایی غیرانطباقی (10 سؤال) می‌شود. در این پرسش‌نامه پاسخ‌دهندگان باید به هر ماده روی طیف 5 درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (5) تا کاملاً مخالفم (1) پاسخ دهند. نمره‌گذاری در تمام ماده‌ها مستقیم است. همچنین ضرایب همسانی درونی ابعاد چندگانه تسهیل‌گرهای سلامت‌تحصیلی شامل خوش‌بینی تحصیلی برابر با 0/89، مشغولیت تحصیلی برابر با 0/85،

گام دوم: شناسایی اهداف عملکردی و ماتریس تغییر: مبتنی بر مطالعه مروری پژوهش‌های گذشته، مهم‌ترین متغیرهای وابسته محتمل در مداخلات آموزشی - روانی متمرکز بر یادگیرندگان به شرح زیر لیست شدند: سازه انگیزش تحصیلی، تعهد تحصیلی، هیجانات مثبت و منفی تحصیلی، انگیزش درونی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودنظم‌دهی تحصیلی، ثبات قدم و پشتکار، علاقه، ارزشمندی تحصیلی، مشغولیت و مشارکت فعالانه، خودپنداره مثبت،

خودتنظیمی و اضطراب امتحان در پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پنتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی، 1993) 0/75 و 0/89 گزارش شده است.

شیوه اجرا

در این پژوهش برای ساخت برنامه جامع طراحی انگیزشی از الگوی نقشه‌نگاری مداخله (فرناندز و همکاران، 2019) استفاده شد. نمودار زیر مراحل نقشه‌نگاری مداخله را به تصویر می‌کشد:



نمودار 2. گام‌های نقشه‌نگاری مداخله

اشتیاق تحصیلی، مقاومت، منابع مقابله‌ای، اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی، خوش‌بینی، حل مسئله، امید تحصیلی، سرزندگی، پیگیری هدف‌های تحصیلی، هدف‌های تسلطی، قصدمندی، پیشرفت تحصیلی، ناامیدی، ترک تحصیل، استرس تحصیلی، موفقیت تحصیلی و فرسودگی. در این پژوهش مؤلفه‌های سازه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با توجه به جامعیت این سازه در پوشش دادن عناصر مثبت و منفی از مؤلفه‌های تکرار شده در پژوهش‌های قبلی، به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. همچنین با توجه به اهمیت رفتارهای مقابله‌ای و تکرار آن در پیشینه مطالعات انگیزشی، سنجش رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی در دانش‌آموزان هم به عنوان هدف عملکردی دیگر در نسخه دانش‌آموزان برگزیده شد.

گام سوم: انتخاب راهبردها و تکنیک‌ها مبتنی بر الگوی نظری: در این مرحله با هدف شناسایی مؤلفه‌های پرتکرار و ضروری در اغلب مداخلات آموزشی - روانی مبتنی بر دانش‌آموزان در حوزه انگیزش تحصیلی، پژوهش‌های گذشته

براساس نمودار بالا، اقدامات انجام شده برای رسیدن به محتوای نهایی بسته جامع طراحی انگیزشی در ادامه تشریح می‌شود. در این بخش، محققان ضمن مرور منظومه دانش نظری و تجربی موجود، مفاهیم و مؤلفه‌های توضیح‌دهنده گستره فکری/محتوایی بسته طراحی انگیزشی را با تأکید بر الگوی جامع انگیزش، اراده و عملکرد (ARCS)، با هدف فهم و استخراج این مفاهیم و شکل‌دهی به بدنه مفهومی بسته طراحی انگیزشی، توسعه دادند.

گام اول: ارزیابی نیازها، شناسایی موانع و تسهیل‌گرهای برنامه: در این پژوهش، آماده‌سازی برنامه جامع طراحی انگیزشی برای آموزش گروهی و مداخله فردی دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی چون مدرسه، کلینیک‌های روان‌شناسی تربیتی و ارائه در کارگاه‌های آموزشی مختص دانش‌آموزان، مریبان و والدین پیش‌بینی می‌شود. مجری برنامه هم بهتر است روان‌شناس تربیتی متخصصی باشد که به عنوان تسهیل‌گر آموزش دیده، باشد.

جدول 1. مؤلفه‌های انگیزشی پرتکرار در نظریات انگیزشی

نوع نظریه زیربنایی	نمونه‌های پژوهشی	مؤلفه‌های مهم
خودتعیین‌گری	یو و بریستول، 2020؛ ریان و همکاران، 2019؛ کوئیت، بالدوین، پارکر و پیان ¹ ، 2017؛ بدافی و شیخ‌الاسلامی، 1399؛ منصورنژاد و همکاران، 1398؛ جلیلی، عارفی، قمرانی و منشی، 1398	عاملیت، تصمیم‌گیری، انتخاب و فرایند حل مسئله، شناسایی اهداف کوتاه و بلندمدت، نیازها و ترجیحات، برنامه‌ریزی برای رسیدن به هدف‌ها و توانایی پیش‌بینی پیامدهای برنامه، خودآگاهی، خودمشاوری و خودانتقادی، خودمشاهده‌گری، ارزیابی نتایج و تقویت‌های مورد نیاز
ارزش - انتظار	سانگ و چانگ، 2020؛ ویگفیلد و گلدستون، 2019؛ هچت و همکاران، 2019؛ مایر و همکاران، 2019؛ گاسپارد و همکاران، 2019؛ آسترهان، 2018؛ گاسپارد و همکاران، 2018؛ هورویتز و همکاران، 2018؛ هاراکویکیز و پریسکی، 2018؛ بریسون و دیک، 2018؛ گاسپارد و همکاران، 2017؛ ویگفیلد و همکاران، 2017؛ روزنویچ و ویگفیلد، 2016؛ آتش‌افروز، نادری، پاشار و عسگری، 1397	تشریح سودمندی فعالیت تحصیلی، نمایان ساختن آینده پیش رو برای یادگیرندگان (داستان زندگی)، ارائه کاربرد مطالب تحصیلی در دنیای واقعی، ارزش‌مندی مبتنی بر تلاش، فعالیت‌چالش‌برانگیز در دنیای واقعی، ارزش سودمندی، ارزشمندی موفقیت‌فارغ از جنسیت و قالب‌های فکری فرهنگی و قومی
اسنادها	دریدن و همکاران، 2021؛ هام و همکاران، 2020؛ والتسون و ویلسون، 2018؛ ماتوسی، 2017؛ پارکر و همکاران، 2016؛ گشتاسبی، شکر، فتح‌آبادی و شریفی، 1396؛ شکر، گشتاسبی، شریفی، فتح‌آبادی و رحیمی نژاد، 1395؛ احمدی، غباری بناب، آذربایاد، 1396	تشریح نظام باورها، مثلث شناختی، مجادله و مقابله با باورهای فاجعه‌پندارانه، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباط مؤثر با دیگران و حل تعارض، تغییر اسنادهای ناسازگار به اسنادهای کارآمد
شناخت اجتماعی	شرر و پرکل، 2019؛ هیلر، 2018؛ لائو و همکاران، 2018؛ باتر و آشر، 2015؛ جانسن و همکاران، 2015؛ هیلر و همکاران، 2014؛ پاپ و همکاران، 2013؛ هریس و همکاران، 2013	عاملیت، القای باورهای توانمندی از طریق بازخوردهای کلامی، مدل‌سازی توانمندی، خودتنظیمی
جهت‌گیری هدفی	الیوت و هالمن، 2017؛ هورویتز و همکاران، 2018؛ آلتینتاس و همکاران، 2018؛ کوری و همکاران، 2017	اصلاح جهت‌گیری هدفی، آموزش فرایند هدف‌نویسی و ارتقای توانمندی بازبینی اهداف، تنظیم مجدد اهداف با مانع مواجه شده، تغییر اهداف
الگوی طراحی انگیزشی	تورل و سانال، 2018؛ ژانگ، 2017؛ کائو، تسای، لیو و یانگ، 2016؛ آناملای، 2016؛ واه، 2015؛ کاراکیس و همکاران، 2016؛ ستین و ماهیروکلو، 2008؛ لیو و وانگ، 2008؛ سانگ و کلر، 2001؛ کیم و کلر، 2008؛ کرت و کسبک، 2017؛ کاراکیس، کارامت و اوکی، 2016؛ هودجس و کیم، 2013؛ دورینگ، چاربر، ریدل و میلر، 2010؛ ژانگ، 2017؛ چانگ، چانگ و شین، 2016؛ چن، 2014	خلق رویکردهای نوین به تدریس، جستجوگری، ایجاد تنوع برای ایجاد و حفظ مؤلفه توجه، بیان منافع فوری و درازمدت آموزش، ارتباط آموزش با ارزش‌ها، اهداف و آموخته‌های قبلی، شناسایی اهداف فردی و برنامه‌ریزی برای وصول به آن‌ها، تنظیم شناختی و فراشناختی، تقویت اراده، ادراک احساس انتخاب و پرورش احساس شایستگی، القای احساس عدالت و منصفانه بودن امور تحصیلی، کاربست آموخته‌ها در دنیای واقعی و توجه همزمان به یاداش‌های بیرونی و درونی.
مورد واکاوی قرارگرفتند.	مورد واکاوی قرارگرفتند. باتوجه به جامعیت الگوی جامع طراحی انگیزشی (کلر، 2018) و توجه همزمان به همه مؤلفه‌های انگیزشی مشترک در تمام نظریه‌های انگیزش پیشرفت، این مدل به عنوان مبنای نظری ساخت برنامه قرار گرفت. جدول یک حاصل مرور و استخراج مؤلفه‌های پژوهش‌های مداخله‌ای گذشته بر بهبود رفتارهای انگیزشی یادگیرندگان است. لازم به ذکر است برخی مطالعات مرور سیستماتیک در مجلات علمی تخصصی برتر حوزه روان‌شناسی تربیتی به شکل دقیق و مفصل مطالعه و جهت استخراج مؤلفه‌ها استفاده شدند (مانند کیم و همکاران، 2020؛ مولر و همکاران، 2020؛ سیندر و همکاران، 2019). همچنین طرح‌ریزی مطالعه فراتحلیل با هدف اطلاع هرچه بیشتر از میزان اثرگذاری مداخله‌های انگیزشی و شناسایی تعدیل‌گرهای این برنامه‌ها انجام شد (رشیدی پور، شکر، فتح‌آبادی و پورشهریار، 1400).	کاربست دانش نظری و تجربی موجود در این قلمرو مطالعاتی با هدف کمک به ارتقا انگیزشی یادگیرندگان، نیازمند پربارسازی مهارت‌های شناختی و فراشناختی یادگیرندگان چون توجه، مدیریت زمان و حل مسئله و خصوصاً ارتقای ارتباط ادراک شده بین اهداف تحصیلی و شخصی از یک سو و ارتقای شیوه‌های تنظیم هیجانی آنان به دلیل اهمیت وافر این عنصر در رضامندی و بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان از سوی دیگر است. بنابراین، بر حسب ظرفیت‌های موجود در قلمرو مطالعاتی منتخب، تلاش برای پربارسازی مهارت‌های توجه، ارتباط ادراک شده، شایستگی و خودباوری تحصیلی ادراک شده، رضامندی و درنهایت فرایندهای خودتنظیمی، حل مسئله و مدیریت زمان با تأمین هدف خطیر ارتقای انگیزشی یادگیرندگان، مبنای شکل‌دهی به محتوای بسته جامع طراحی انگیزشی (دومینوی پیشرفت) قرار گرفت. البته، در این مرحله نتایج مطالعات مراحل قبل (تجارب زیسته دانش‌آموزان از نقصان انگیزشی (رشیدی پور و همکاران، 1399؛ رشیدی پور و همکاران، 1400)، نیز با هدف تصریح میزان اطمینان بر قلمروهای مفهومی الگوی جامع انگیزش، عملکرد و اراده برای تأمین ارتقای انگیزشی یادگیرندگان) در کانون توجه محقق قرار گرفت. جدول 2 رئوس کلی محتوایی بسته آموزشی طراحی انگیزشی (دومینوی پیشرفت) را نشان می‌دهد.

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها	ابزارهای آموزشی
جلسه اول	آشنایی اعضا با هم، جلب همکاری دانش‌آموزان و تشریح برنامه جامع ارتقای انگیزشی یادگیرندگان بر اساس آموزه‌های الگوی جامع انگیزشی کلر، ایجاد رابطه مبتنی بر درک متقابل بین تسهیل‌گر و دانش‌آموزان تعریف مفهوم طراحی انگیزشی و الگوی ARCS-V از طریق چندین مثال کاربردی و رفتارهای عینی آن،	اجرای پیش‌آزمون آنلاین، گفتگوی همدلانه با دانش‌آموزان در مورد نقصان انگیزشی، واکاوی احساسات و هیجانات دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، واکاوی نیمرخ انگیزشی آنان، مرور مجمل زبربنای نظری بسته جامع ارتقای انگیزشی یادگیرندگان	مجموعه سناریوهای دوستان بی‌انگیزه، کاربرگ هرچه می‌خواهد دل تنگت بگو، اسلاید آموزشی عوامل مؤثر در انگیزش، عکس نوشته انگیزشی
جلسه دوم	ارتقا ارتباط ادراک شده (عامل Relevance)	تشریح ارتباط آموزش و پیشرفت، ترسیم تصویر بزرگسالی (نولد 80 سالگی من)، نگارش داستان زندگی من (نویسنده رؤیایی)، توجه نیازها، علائق، توانمندی‌ها و ضعف‌های من، تمرین خوردن آگاهانه	کاربرگ تصویر بزرگسالی، کاربرگ نگارش اهداف، فیلم کوتاه مرتبط با اهداف، عکس نوشته تصویر بزرگسالی، کاربرگ داستان زندگی من به عنوان فعالیت منزل
جلسه سوم	مدیریت و تنظیم هیجانی (عامل Satisfaction)	تشریح هیجانات تحصیلی، انواع و شدت هیجانات تجربه شده، جنبه اطلاع‌دهندگی هیجانات، کارکرد هیجانات، شناخت و نام‌گذاری هیجانات و دستیابی به نیازهای پنهان در پشت هر هیجان، پذیرش هیجانات خود (تأیید) و پذیرش هیجانات دیگران (همدلی)، موج سواری روی هیجانات، پرهیز از جنگ با هیجانات، پاسخ دهی مؤثر به هر هیجان، و آموزش تمرین گوش دادن ذهن آگاهانه (موسیقی)	اسلاید آموزشی هیجانات تحصیلی، کاربرگ شناخت احساسات، کاربرگ نام‌گذاری احساسات، سناریوی ادراک بی‌انصافی، کاربرگ درجه‌بندی احساسات، عکس نوشته مربوط به هیجانات، موسیقی بی‌کلام ملایم و کاربرگ هیجانات مربوط به فعالیت منزل
جلسه چهارم	خودباوری تحصیلی (عامل Confidence) مبتنی بر بازسازی شناختی و	تعریف خودباوری تحصیلی، و ارائه مثال‌های عینی از دور باطل خودباوری و عملکرد پایین، تأکید بر تفاسیر خودتوان‌مندساز در برابر تفاسیر خودتوان‌ساز با استفاده از مدل تفکر آلیس (مدل تفکر ABCDE، شناسایی رخداد استرس‌زا یا انگیزاننده (A)، تعیین باورها یا تفاسیر خودتوان‌ساز درباره رخداد انگیزاننده (B)، شناسایی پیامد رفتاری/احساسی باورها یا تفاسیر خودتوان‌ساز (C)، مجادله یا مقابله با افکار منفی (D)، انرژی‌یابی متعاقب حمله به خطاهای شناختی برای رویارویی با موقعیت استرس‌زا (E)، باورهای بنیادین رایج در شکست تحصیلی و تأکید بر اهمیت نقش این باورها در نیمرخ انگیزشی، تمرین تنفس ذهن آگاهانه	کاربرگ سنجش خودباوری تحصیلی من، اسلاید آموزشی عوامل مؤثر در خودباوری، کاربرگ خودگویی‌های مثبت و منفی من، اسلاید آموزشی چرخه شناختی معیوب، کاربرگ باورها به عنوان فعالیت منزل
جلسه پنجم	خودباوری تحصیلی (عامل Confidence) مبتنی بر اصلاح احساس خودارزشمندی و رفتارهای خودتخریب‌گر	ترس از سقوط احساس ارزشمندی و الگوهای رفتاری خودتخریب‌گر (عذر و بهانه آوردن، اهمال‌کاری، غیبت از کلاس، کمال‌گرایی افراطی)، کنکاش در علل اهمال‌کاری تحصیلی و دیگر رفتارهای مشابه، شناسایی رفتارهای خودتخریب‌گر با آن‌ها، کاربرگ رفتارهای خودتخریب‌گر من (همراه با در رفتارهای روزانه دانش‌آموزان، تمرین وارسی بدن (یادی اسکن)،	سناریو اثر پیشگویی، اسلاید آموزشی رفتار خودتخریب‌گر، کاربرگ باورهای بنیادین من و چالش با آن‌ها، کاربرگ رفتارهای خودتخریب‌گر من (همراه با نمونه‌های تکمیل شده)
جلسه ششم	ارتقا هیجانات مثبت (عامل Satisfaction)	بررسی تجارب هیجانی مثبت دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی و تشریح اثرات آن بر افزایش کارکرد فردی، تجربه قدردانی از معلم دلسوز، تکنیک پوستر هنری من مثبت، داستان درس دوست داشتنی من، تمرین انجام تکلیف ذهن آگاهانه	کاربرگ اتفاقات خوب تحصیلی، کاربرگ تشکر از معلم، کاربرگ فعالیت‌های لذت بخش من و کاربرگ انجام تکلیف ذهن آگاهانه به عنوان فعالیت منزل، فیلم کوتاه مرتبط با موضوع جلسه
جلسه هفتم	ارتقا سبک اسنادی سازگاران و رشد آمایه ذهنی تحولی‌نگر (عامل Confidence):	اسنادگزینی علی‌سازگاران / ناسازگاران، ویژگی اسنادهای علی، اسنادهای پایدار/ ناپایدار، اسنادهای فراگیر/ اختصاصی، اسنادهای شخصی/ غیرشخصی و کاربرگ ثبت ویژگی‌های اسنادی در موقعیت‌های منفی، تشریح آمایه‌های ذهنی تحولی و ثابت (آیا هوش امری ذاتی است یا قابلیت رشد دارد؟)، سازماندهی مجدد اهداف تحصیلی براساس مدل هدف‌های پیشرفت، تمایز اهداف عملکردی و تسلطی و پیامدهای آن، تمرین نشستن ذهن آگاهانه	سناریوهای اسناد تحصیلی، اسلایدهای آموزشی آمایه ذهنی و سبک اسنادی، کاربرگ اسنادهای تحصیلی من، کاربرگ فعالیت‌های روزانه،
جلسه هشتم	حل مسئله (عامل Volition)	آموزش فرایند حل مسئله (پذیرش و مواجهه با مشکل، تعریف دقیق مشکل، نوشتن راه حل‌های احتمالی، بررسی جنبه‌های مثبت و منفی و بارش مغزی نسبت به مسئله، انتخاب یک راه‌حل و اجرای آن، ارزیابی راه حل اجراشده)، تکنیک ملاقات با پیر دانا، گفتگوی خود منفی و مثبت در فرایند حل مسئله، تأکید بر عدم تکانشگری و تعصب نسبت به یک موضوع و تأکید بر نگاه همدلانه از منظر دیگری به موضوع، تمرین قطار افکار	سناریو حل مسئله، اسلاید آموزشی مرتبط با موضوع جلسه، کاربرگ حل مسئله همراه با نمونه تکمیل شده، کاربرگ ذهن آگاهی قطار افکار به عنوان فعالیت منزل
جلسه نهم	تنظیم فراشناختی و آموزش راهبردهای مطالعه (عامل Volition)	تعیین اهداف کوتاه مدت، برنامه روزانه به شکل واقعی و به دور از کمال‌گرایی، بیان عینی، جزئی و دقیق از اهداف، تشریح اهمیت گام‌های کوچک، انتخاب فعالیت‌های چالش‌برانگیز (نه خیلی ساده و نه خیلی سخت)، تله کمال‌گرایی، انعطاف‌پذیری، معرفی راهبردهای شناختی (مرور، بسط معنایی، سازماندهی) و فراشناختی (برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت و نظدهی) مطالعه، تقویت حفظ کردن، اهمیت حاشیه‌نویسی، تصویرسازی ذهنی، خلاصه‌نویسی، برجسته ساختن، ایجاد شبکه مفهومی، ترسیم نقشه، تعیین زمان لازم براساس اهداف کوتاه مدت، تمرین راه رفتن ذهن آگاهانه (تمرکز انتخابی بر بخش‌های مختلف بدن)،	کاربرگ هدف نویسی کوتاه مدت، اسلاید راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی، سازمان‌دهی مطالب ساده و پیچیده، کاربرگ فعالیت‌های روزانه
جلسه دهم	معرفی سازه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور	تشریح متغیر وابسته پژوهش و بیان ارتباط آموزش ارائه شده در این جلسات با ارتقای رفتارهای سلامت تحصیلی، تکمیل پرسش‌نامه آنلاین (بست تست)	کاربرگ آموخته‌های من، تهیه نقشه دیداری، عکس نوشته انگیزشی، پرسش‌نامه آنلاین.

همچنین معیار شایستگی⁹ مربی، با توجه به اخذ گواهی‌های مرتبط توسط تسهیل‌گر در زمینه طراحی کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر اصول روان‌شناسی یادگیری و تربیت مشاور تحصیلی برآورده شد.

ب) اجرای اصلی: شایان ذکر است با شیوع غیرمنتظره پاندمی کوید 19، روند اجرایی پژوهش حاضر در مرحله نهایی، دستخوش تغییرات مهمی گشت. در شرایط جدید، با بررسی مداخلات آنلاین و آفلاین یادگیرندگان، کاربست اپلیکیشن‌های موبایلی در دستور کار قرار گرفت. اگرچه بهتر و دقیق‌تر است که مداخلات مجازی در دوران شیوع کوید 19 از طریق تکنولوژی‌های روزآمد چون واقعیت مجازی پشتیبانی شده و فعالیت‌ها در بستر صفحات وب آنلاین صورت گیرد (تروینو، رافانتان، نائو، جانسن و مائو¹⁰، 2021)، اما این امر به دلیل شیوع ناگهانی و عدم آمادگی سیستم‌های زیرساخت، عدم امکان دستیابی همه افراد به تجهیزات مورد نیاز و همچنین عدم سواد رسانه‌ای برای کار با این صفحات، اجرای مداخلات را محدود می‌کند (بیچ، واشبورن، گزل و ویلیامز، 2021). در عین حال اجرای مداخلات از طریق اپلیکیشن‌های موبایل مثل زوم¹¹ نه تنها سرعت اجرا را در چنین شرایطی بالا برده، بلکه امکان دستیابی راحت‌تر به خدمات این چینی را برای همه وضعیت‌های اجتماعی اقتصادی فراهم می‌کند (کولینز، تولای، پیتروووسکا، هاوز و دادس¹²، 2019). اگرچه ارائه مداخلات از طریق دستگاه‌های تلفن همراه شخصی به دلیل سهولت کاربرد و زمان و مکان دلخواه مورد استقبال مراجعان و داوطلبان دوره‌های آموزشی است، اما ملاحظات مهمی هم در پی دارد. اولین مسئله مهم، کاربرد الگوی نظری است که قابلیت اجرا در فضای مجازی را دارا باشد. انتخاب الگوی کلر به عنوان الگوی زیربنایی پژوهش حاضر، کاملاً با اجرا از طریق نرم‌افزارهای موبایلی همساز و منطبق است. قابلیت کاربست الگوی کلر در آموزش‌های مجازی توسط مطالعات متعددی تأیید شده است (تورل و سانال، 2018؛ لی و کلر، 2018) و بنابراین اولین ضرورت مهم در اجرای مجازی برنامه تأمین شد. مبتنی بر آموزه‌های رانی و همکاران (2018) برای تحول مداخلات مرتبط با تکنولوژی رسانه‌های اجتماعی، جهت عینی‌سازی مفاهیم انگیزشی و کاربست آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی، تهیه و ارائه فیلم‌های آموزشی، اسلایدهای آموزشی، عکس نوشته‌ها، ارائه سناریوها و پاورپوینت مطالب آموزشی در دستور

گام پنجم: اجرای مداخله در بافت واقعی: مبتنی بر مدل نقشه‌نگاری مداخله، بعد از طراحی برنامه آموزشی، اجرا و سپس ارزیابی آن در دستور کار قرار می‌گیرد.

الف) اجرای آزمایشی¹
جهت تأمین کارایی² و اثربخشی³ بسته طراحی شده و برآورد معیار وفاداری درمانی⁴ (گالینسکی، فراسر، دی و ریچمن، 2012)، قبل از اجرای اصلی، رئوس کلی مطالب در یکی از مدارس منطقه بیست تهران (پایه هفتم) به شکل حضوری و قبل از شیوع پاندمی کوید 19 اجرا شد. این پیش‌اجرا به محققین نشان داد نیاز به فعالیت‌های لذت‌بخش بیشتر، همچنین بهره‌گیری از سناریوهای اختصاصی، تخصیص زبان خاص نوجوانی و کاربرد اصلاحات غیرعلمی نوجوان‌پسند می‌تواند در درک بهتر موضوعات آموزشی به مشارکت‌کنندگان کمک‌کننده باشد. به همین جهت موارد مذکور در طراحی نهایی بسته‌ها لحاظ شد. به عنوان مثال در پیش‌اجرا، بازخوردهای دانش‌آموزان مبنی بر خستگی ناشی از تکرار کار مداوم با افکار، باعث تغییر ترتیب جلسات شد؛ به شکلی که جلسات متمرکز بر هیجان بین دو جلسه متمرکز بر شناخت قرار گیرد و به این ترتیب از خستگی احتمالی بکاهد. همچنین اضافه شدن سناریوهای عملی بیشتر به فضای آموزش، به کمک مثال‌های خود دانش‌آموزان از مباحث مطرح شده در کلاس، از موارد دیگری بود که در اجرای اصلی لحاظ شد. علاوه بر این اصطلاحات فنی چون جهت‌گیری هدفی، انگیزش و شناخت‌ها با اصطلاحات ملموس‌تر جایگزین شدند. درنهایت پس از اجرای آزمایشی با نظرسنجی از دانش‌آموزان، نام نسخه دانش‌آموز از «طراحی انگیزشی» به «دومینوی پیشرفت» تغییر کرد و بنابراین در اجرای اصلی این نام منتخب برای معرفی بسته به دانش‌آموزان ارائه شد. علاوه بر این ارائه بسته آموزشی به چندتن از متخصصان حوزه انگیزش و نظرسنجی از آنان درباره کارایی و روایی بسته مورد نظر هم انجام شد. جهت ارتقای اعتبار⁵ و روایی⁶ مداخلات طراحی شده از راهبردهای سنجش و نظارت بر بافت⁷ آموزشی و محتوای⁸ آموزشی، به شکل روش‌های حفظ و ذخیره‌سازی فایل‌های صوتی، فیلم‌ها و مطالب آموزشی ارائه شده در گروه‌های مجازی و نظارت دقیق اساتید راهنما بر محتوای اجرایی جلسات بهره برده شد.

1 Pilot

2 Efficacy

3 Effectiveness

4 Treatment Fidelity

5 Reliability

6 Validity

7 Context

8 Content

9 Competence

10 Tervino, Raghunathan, Nao, Jensen & Mao

11 Zoom

12 Coolinse, Tully, Piotrowska, Hawes & Dadds

مبتنی بر حمایت اجتماعی و همچنین، رفتارهای بازدارنده سبک

جدول 3. اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی، رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (n=30)

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
راهبرد مقابله گرایشی	پیش‌آزمون	آزمایش	100/40	10/74
		کنترل	99/27	10/42
	پس‌آزمون	آزمایش	112/07	10/03
		کنترل	99/75	10/33
راهبرد مقابله اجتنابی	پیش‌آزمون	آزمایش	43/33	9/95
		کنترل	43/08	9/67
	پس‌آزمون	آزمایش	29/80	9/46
		کنترل	43/40	9/41
راهبرد مبتنی بر حمایت اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	46/60	8/79
		کنترل	46/40	8/62
	پس‌آزمون	آزمایش	56/27	8/48
		کنترل	45/80	8/53
درماندگی آموخته شده	پیش‌آزمون	آزمایش	13/27	3/93
		کنترل	13/07	3/40
	پس‌آزمون	آزمایش	8/73	3/59
		کنترل	13/33	3/10
خودناتوان‌سازی	پیش‌آزمون	آزمایش	10/47	3/09
		کنترل	10/19	3/17
	پس‌آزمون	آزمایش	6/02	3/48
		کنترل	10/60	3/53
کمال‌گرایی نائطباقی	پیش‌آزمون	آزمایش	14/93	4/08
		کنترل	14/70	4/36
	پس‌آزمون	آزمایش	8/87	4/48
		کنترل	14/53	4/53
خوش‌بینی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	32/11	4/32
		کنترل	31/80	4/41
	پس‌آزمون	آزمایش	37/86	4/48
		کنترل	31/13	4/53
هدف‌گزینی تسلطی	پیش‌آزمون	آزمایش	26/95	4/04
		کنترل	26/67	4/11
	پس‌آزمون	آزمایش	32/20	4/22
		کنترل	26/60	4/27
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	22/27	4/78
		کنترل	22/53	4/94
	پس‌آزمون	آزمایش	28/67	4/42
		کنترل	21/80	4/34

زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل کمال‌گرایی نائطباقی، خودناتوان‌سازی و درماندگی آموخته شده و در نهایت، رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل سرزندگی

کار قرار گرفت. همچنین تمام سناریوها و کاربرگ‌های آموزشی در هر دو برنامه، توسط مثال‌های تکمیل شده پشتیبانی شدند. در ابتدای هر جلسه محقق از طریق پخش یک فیلم مرتبط با موضوع یا ارائه یک الگوی دیداری، و متعاقباً طرح سؤالی چالش‌برانگیز، پیش‌آمدگی ذهنی از محتوای جلسه پیش رو برای مشارکت‌کنندگان ایجاد می‌کرد. همچنین در پایان هر جلسه خلاصه‌ای از مطالب گفته شده در قالب فایل دیداری (عکس نوشته یا پاورپوینت) به مخاطبان ارائه شد.

گام ششم: ارزیابی برنامه طراحی شده: در این مرحله براساس اهداف عملکردی منتخب در گام دوم، پرسش‌نامه‌های مربوطه از طریق لینک پرسش‌نامه الکترونیکی، در مرحله پیش‌آزمون، به دانش‌آموزان ارائه شده و پاسخ‌ها جمع‌آوری شدند. سپس برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت 10 هفته از هفته سوم آبان ماه 1399، مهارت‌های مختلف «برنامه جامع طراحی انگیزشی» ارائه شد. در پایان جهت جمع‌آوری نتایج پس‌آزمون، لینک پرسش‌نامه‌ها در اختیار اعضای گروه آزمایش و کنترل قرار گرفت.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر دانش‌آموزان کلاس هفتم و هشتم پسر حضور داشتند. در این بخش جدول 3 اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی و رفتارهای تسهیل‌گر و بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

در ادامه به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده زیرمقیاس‌های راهبردهای مقابله تحصیلی شامل راهبرد مقابله گرایشی، راهبرد مقابله اجتنابی و راهبرد مبتنی بر حمایت اجتماعی و همچنین، رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل کمال‌گرایی نائطباقی، خودناتوان‌سازی و درماندگی آموخته شده و در نهایت، رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل سرزندگی تحصیلی، هدف‌گزینی تسلطی‌نگر و خوش‌بینی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از به‌کارگیری فن آماری مزبور به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری شده زیرمقیاس‌های راهبردهای مقابله تحصیلی شامل راهبرد مقابله گرایشی، راهبرد مقابله اجتنابی و راهبرد

جدول 4. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس خطا

متغیر	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	آماره F	معناداری
مقابلہ گرایشی	1	28	0/16	0/69
مقابلہ اجتنابی	1	28	1/77	0/20
مقابلہ مبتنی بر دریافت حمایت اجتماعی	1	28	0/09	0/77
درماندگی آموخته شده	1	28	0/34	0/56
خودناتوان‌سازی	1	28	0/15	0/70
کمال‌گرایی نائطباقی	1	28	0/93	0/34
خوش‌بینی تحصیلی	1	28	0/58	0/45
هدف‌گزینی تسلطی	1	28	0/17	0/69
سرزندگی تحصیلی	1	28	0/13	0/72

تحصیلی، هدف‌گزینی تسلطی نگر و خوش‌بینی تحصیلی، آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا¹، آزمون و تایید شدند (جدول 4).

نتایج این آزمون نیز از همگنی واریانس‌های خطا برای اندازه‌های جمع‌آوری شده زیرمقیاس‌های راهبردهای مقابلہ تحصیلی شامل راهبرد مقابلہ گرایشی، راهبرد مقابلہ اجتنابی و راهبرد مبتنی بر حمایت اجتماعی و همچنین، رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل کمال‌گرایی نائطباقی، خودناتوان‌سازی و درماندگی آموخته شده و در نهایت، رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور شامل سرزندگی تحصیلی، هدف‌گزینی تسلطی نگر و خوش‌بینی تحصیلی، به طور تجربی دفاع می‌کند. در پژوهش حاضر، از آنجا که عامل درون‌گروهی شامل دو سطح است، ضمن آنکه، مقدار درجات آزادی برای مقایسه‌های زوجی بین سطوح عامل درون‌آزمودنی برابر با صفر خواهد شد، مقدار احتمال برای اطلاع از همگنی واریانس‌های درون‌گروهی و برابری ضرایب همبستگی زوج متغیری برای اثر عامل درون‌گروهی محاسبه نمی‌شود. بنابراین، در این شرایط، گزارش مفروضه کرویت موخلی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون‌آزمودنی، توجیه‌ناپذیر است.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی (زمان) بر راهبرد مقابلہ تحصیلی گرایشی $[F(1, 28) = 5/76, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی اجتنابی $[F(1, 28) = 4/43, P < 0/05, h^2 = 0/14]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی $[F(1, 28) = 7/35, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ ، راهبرد مقابلہ آموخته شده $[F(1, 28) = 5/39, P < 0/05, h^2 = 0/11]$ ، رفتار بازدارنده خودناتوان‌سازی تحصیلی $[F(1, 28) = 6/78, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 6/39, P < 0/05, h^2 = 0/12]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 11/43, P < 0/05, h^2 = 0/29]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/99, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/90, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/40, P < 0/05, h^2 = 0/16]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/77, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 10/34, P < 0/05, h^2 = 0/27]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 8/86, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی $[F(1, 28) = 6/31, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 7/57, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین‌گروهی نیز بر راهبرد مقابلہ تحصیلی گرایشی $[F(1, 28) = 6/84, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی اجتنابی $[F(1, 28) = 6/05, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ ، راهبرد مقابلہ مبتنی بر حمایت اجتماعی $[F(1, 28) = 7/35, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 5/39, P < 0/05, h^2 = 0/11]$ ، رفتار بازدارنده خودناتوان‌سازی تحصیلی $[F(1, 28) = 6/78, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 6/39, P < 0/05, h^2 = 0/12]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 11/43, P < 0/05, h^2 = 0/29]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/99, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/90, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/40, P < 0/05, h^2 = 0/16]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/77, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 10/34, P < 0/05, h^2 = 0/27]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 8/86, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی $[F(1, 28) = 6/31, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 7/57, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی (زمان) بر راهبرد مقابلہ تحصیلی گرایشی $[F(1, 28) = 5/76, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی اجتنابی $[F(1, 28) = 4/43, P < 0/05, h^2 = 0/14]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی $[F(1, 28) = 7/35, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ ، راهبرد مقابلہ آموخته شده $[F(1, 28) = 5/39, P < 0/05, h^2 = 0/11]$ ، رفتار بازدارنده خودناتوان‌سازی تحصیلی $[F(1, 28) = 6/78, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 6/39, P < 0/05, h^2 = 0/12]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 11/43, P < 0/05, h^2 = 0/29]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/99, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/90, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/40, P < 0/05, h^2 = 0/16]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/77, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 10/34, P < 0/05, h^2 = 0/27]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 8/86, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی $[F(1, 28) = 6/31, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 7/57, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی (زمان) بر راهبرد مقابلہ تحصیلی گرایشی $[F(1, 28) = 5/76, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی اجتنابی $[F(1, 28) = 4/43, P < 0/05, h^2 = 0/14]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی $[F(1, 28) = 7/35, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ ، راهبرد مقابلہ آموخته شده $[F(1, 28) = 5/39, P < 0/05, h^2 = 0/11]$ ، رفتار بازدارنده خودناتوان‌سازی تحصیلی $[F(1, 28) = 6/78, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 6/39, P < 0/05, h^2 = 0/12]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 11/43, P < 0/05, h^2 = 0/29]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/99, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/90, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/40, P < 0/05, h^2 = 0/16]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/77, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 10/34, P < 0/05, h^2 = 0/27]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 8/86, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی $[F(1, 28) = 6/31, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 7/57, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که اثر اصلی عامل درون‌گروهی (زمان) بر راهبرد مقابلہ تحصیلی گرایشی $[F(1, 28) = 5/76, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی اجتنابی $[F(1, 28) = 4/43, P < 0/05, h^2 = 0/14]$ ، راهبرد مقابلہ تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی $[F(1, 28) = 7/35, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ ، راهبرد مقابلہ آموخته شده $[F(1, 28) = 5/39, P < 0/05, h^2 = 0/11]$ ، رفتار بازدارنده خودناتوان‌سازی تحصیلی $[F(1, 28) = 6/78, P < 0/05, h^2 = 0/20]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 6/39, P < 0/05, h^2 = 0/12]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 11/43, P < 0/05, h^2 = 0/29]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/99, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 4/90, P < 0/05, h^2 = 0/15]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/40, P < 0/05, h^2 = 0/16]$ ، رفتار تسهیل‌گر تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 5/77, P < 0/05, h^2 = 0/17]$ ، رفتار بازدارنده درماندگی آموخته شده $[F(1, 28) = 10/34, P < 0/05, h^2 = 0/27]$ ، رفتار بازدارنده کمال‌گرایی نائطباقی $[F(1, 28) = 8/86, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر خوش‌بینی تحصیلی $[F(1, 28) = 8/67, P < 0/05, h^2 = 0/24]$ ، رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی $[F(1, 28) = 6/31, P < 0/05, h^2 = 0/18]$ و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی $[F(1, 28) = 7/57, P < 0/05, h^2 = 0/21]$ از لحاظ آماری معنادار بود.

است. بنابراین در ساخت برنامه جامع طراحی انگیزشی، بر موارد زیر تأکید شد:

اولین عاملی که در بسته جامع طراحی انگیزشی به آن پرداخته شد، عامل توجه است. هایدی و رنینجرس (2016) با تشریح دقیق علاقه موقعیتی و علاقه درونی، ضمن جداسازی این دو مفهوم در بخش‌های مختلف یادگیری، بر اهمیت وافر این پدیده انگیزشی تأکید دارند. مبتنی بر این نگاه، توجه متمرکز بر موضوع یادگیری در ابتدا حاصل میزان علاقه ادراک شده در میدان دیداری فرد است. این علاقه موقعیتی عمدتاً توسط دیگر عوامل بافتاری مهم در محیط یادگیری همچون معلم، محیط آموزشی و گاهی والدین ایجاد می‌گردد. اما یادگیرنده خود نیز قادر است از طریق اتخاذ راهبردهایی میزان کسالت و حواس‌پرتی خود را کاهش و توجه موقعیتی را حفظ نماید. براساس منطق پیشنهادی (لسنیک، 2020) یکی از مسیرهای مفروض برای تقویت توجه و کاهش حواس‌پرتی در یادگیری و آموزش، تأسی بر منطق تمرینات توجه آگاهی یا مایندفولنس است. چنین تمریناتی علاوه بر تنظیم هیجانی، قادرند عملکرد شناختی و فراشناختی را بهبود بخشیده و دقت و توجه را افزایش دهند (کورتی و گلاتی، 2020؛ ماتسوبا، 2020). این نوع آموزش‌های مبتنی بر تمرینات مایندفولنس منجر به افزایش هشیاری، سهولت و کشف تازه در تجربیات زندگی تحصیلی یادگیرندگان خواهد شد. چنین هوشیاری فزاینده‌ای به توانمندی فرد جهت تمرکز بر زمان حال و رهایی از عناصر غیرمرتبط محیطی کمک می‌کند. انجام هر تمرین برنامه ذهن آگاهی به طور هدفمند و آگاهانه می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش داده و به عنوان یک نظام هشدار اولیه مانع شروع یک درگیری ذهنی غیرمرتبط گردد. این چنین برنامه‌های مداخلاتی، عموماً به سبک زندگی مشخصی تبدیل می‌شود که در آن فرد یاد می‌گیرد نسبت به محیط اطراف حساسیت بیشتری پیدا کرده و نسبت به زندگی خود احساس کنترل بیشتری داشته باشد. این سبک بینش جدید و بدیع، کسب توان پاسخ ارادی و آگاهانه و انطباقی را افزایش می‌دهد. در نتیجه کسب چنین توانمندی ضروری، فرد قادر است خود را از احساسات نامرتبط با موقعیت تحصیلی چون کسالت رهایی بخشیده و بر موضوع مهم‌تر آموزشی متمرکز شود. فرد ذهن آگاه در مواجهه با رویدادهای زندگی دارای یک رویکرد بدون قضاوت بوده و توجه خود را به حال معطوف می‌سازد. مکانیسم تأثیرگذاری چنین مداخلاتی هم به افزایش هوشیاری نسبت به زمان حال و هم به تجربه هیجانانگیز مثبت و همچنین به کمک برای خودتنظیمی بیشتر برمی‌گردد. به این

رفتار تسهیل‌گر هدف‌گزینی تسلطی ($h^2 = 0/20$) [F (1 و 28) = 7/07 P < 0/05] و رفتار تسهیل‌گر سرزندگی تحصیلی ($h^2 = 0/22$) [F (1 و 28) = 8/05 P < 0/05] از لحاظ آماری معنادار بود.

نتیجه‌گیری و بحث

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (تورل و سانال، 2018؛ دافرتی، 2019؛ لی و مور، 2018؛ وو، 2018؛ آگتولی، 2016؛ کرت و کسبیک، 2017؛ ژانگ، 2017) از نقش تعیین‌کننده توسعه برنامه آموزشی مبتنی بر الگوی طراحی انگیزشی کلر بر گذار از پدیده‌های شایعی چون نقصان انگیزش و بی‌انگیزگی در یادگیرندگان حمایت شد. گزارش‌ها و مطالعات متعدد اثربخشی این مدل و مفاهیم بنیادین آن را در موقعیت‌های متنوع آموزشی چون آموزش آنلاین، نرم افزارهای آموزشی و طراحی کتاب‌های الکترونیکی و همچنین آموزش حضوری (تورل و سانال، 2018؛ ژانگ، 2017؛ کائو و همکاران، 2016؛ اناملای، 2016؛ واه، 2015؛ کاراکیس و همکاران، 2016؛ ستین و همکاران، 2008؛ لیو و وانگ، 2008؛ سانگ و کلر، 2001)، آموزش رشته‌های مختلف علوم چون یادگیری زبان دوم، شیمی، جغرافیا، ریاضیات، پزشکی و طراحی پیام‌های آموزشی (کیم و کلر، 2008؛ ویسر و همکاران، 2002؛ کلر و ویسر، 1990) و همچنین سطوح مختلف آموزش از مدرسه گرفته تا دانشگاه، نشان داده‌اند. همچنین براساس مطالعات بین فرهنگی اثرگذاری برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر الگوی جامع طراحی انگیزشی آن هم در جوامع غربی (کرت و کسبیک، 2017؛ کاراکیس، کارامت و اوکی، 2016؛ هودجس و کیم، 2013؛ دورینگ، چاربر، ریدل و میلر، 2010؛ کیم و کلر، 2008) و هم در جوامع شرقی چون مالزی، تایوان و چین (ژانگ، 2017؛ اناملای، 2016؛ چانگ، چانگ و شین، 2016؛ راه، 2015؛ چن، 2014) تأیید شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بسط در خزانه مهارت‌های انگیزشی یادگیرندگان از طریق کمک به شکل‌گیری چند وجه مکمل یکدیگر شامل بعد علاقه (شامل توجه و ادراک ارتباط)، خودباوری تحصیلی (همچون اصلاح باورها، اسنادگزینی‌های انطباقی، آمایه‌های ذهنی تحولی‌نگر) بعد هیجانی (همچون تنظیم هیجانانگیز و ارتقای هیجانانگیز مثبت) و بعد خودتنظیمی (پرورش اراده، عاملیت و تنظیم شناختی و فراشناختی) و تعامل بین ابعاد مختلف، در تعیین نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان، اتخاذ رفتارهای تسهیل‌گر سلامت تحصیلی و کاهش رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار

یادگیرندگان مداومت و استقامت بیشتری در برخورد با چالش‌های تحصیلی نشان داده و از رفتارهای ناسالم تحصیلی چون اجتناب از کمک طلبی، اجتناب از تلاش و فریب کاری تحصیلی برحذر هستند. بنابراین مداخلات مبتنی بر اهداف چون 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 (الینتاس و همکاران، 2020).

به بیان دیگر وقتی یادگیرنده در تصورش، خودهای واقعی امروز، خودهای ممکن و خودهای آینده را هم مسیر و در یک جهت ادراک نکرده، آن‌ها را دور و غیرمرتبط می‌پندارد، سوءتفسیر چالش‌های احتمالی مسیر پیشرفت به عنوان موانع قطعی تحقق هویت‌های متمرکز بر مدرسه به احتمال بیشتری رخ خواهد داد. درتقابل مواجهه کوتاه مدت و بلندمدت با سرخ‌هایی که این هویت‌ها را در چارچوب متمرکز هویت تحصیلی جمع کنند، بر عناصر مختلف انگیزشی و تغییر تمرکز و تلاش یادگیرندگان به سمت اهداف تحصیلی موثر است. دراین راستا در برنامه جامع طراحی انگیزشی، با تکالیفی چون تصویرسازی ذهنی، نوشتن داستان زندگی و ترسیم خود در دهه‌های میانی زندگی تلاش شد چنین سرخ‌هایی از تطابق هویت تحصیلی با هویت شخصی، شغلی و اجتماعی در اختیار یادگیرندگان قرارگیرد. از دیگر سو رابطه ادراک ارتباط و پیامدهای مثبت تحصیلی به واسطه افزایش راهبرد جهت‌گیری هدفی تسلط محور در یادگیرندگان قابل تبیین است. یادگیرندگانی که ادراک بهتری از ارتباط مطالبات تحصیلی با ارزش‌های شخصی دارند، چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت یادگیری بیشتر ادراک کرده و شکست در این مسیر را امری طبیعی تلقی می‌کنند. این یادگیرندگان برای تحقق اهداف فردی و نه جلب رضایت در محیط بیرونی فعالیت مداوم یادگیری دارند. این تغییر جهت‌گیری هدفی عملکردی به جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور، پیامدهای عاطفی، شناختی و رفتاری مثبتی در پی دارد (شیپرس و همکاران، 2020).

مکانیسم دیگری که می‌تواند در تبیین اثرگذاری این بخش از برنامه طراحی انگیزشی، موثر واقع شود، تحت تاثیر قرار گرفتن باورها و خودپنداره تحصیلی یادگیرندگان در حوزه تحصیلی مشخصی پس از ادراک ارتباط آن حیطه با زندگی شخصی است. به عبارت بهتر حتی باورها و خودپنداره فرد در مورد حیطه ویژه‌ای مثل ریاضی به واسطه اهمیت و کاربرد این درس

معناکه چنین آموزش‌هایی می‌تواند به واسطه ایجاد و تسهیل هیجانات مثبت چون هیجان فعال‌ساز و مثبت امید تحصیلی، بر انتخاب رفتارهای معطوف به هدف و سرسختی تحصیلی و ثبات قدم در فعالیت‌های تحصیلی اثرگذار باشد. ذهن آگاهی به واسطه تعدیل احساسات منفی و افزایش آگاهی نسبت به هیجانات شخصی می‌تواند در سرزندگی تحصیلی نقش مهمی داشته باشد (تاج الدینی و همکاران، 1397) علاوه بر این تمرینات ذهن آگاهی نه تنها بر افزایش توجه و هشیاری، کاهش کسالت، افزایش سرسختی و سرزندگی تحصیلی یادگیرندگان مؤثر است؛ بلکه در فرایند خودتنظیمی تحصیلی نیز مؤثر است. از آن جاکه ذهن آگاهی توانایی خودتنظیمی توجه و هدایت آن به طرف یک تجربه مشخص است، یادگیرندگان آموزش دیده براساس این منظر روان‌شناختی، قادرند در یک موقعیت مفروض توجه خود را به تکلیف معطوف ساخته و سعی در حفظ توجه روی آن داشته باشند. این امر استفاده از انواع راهبردهای خودتنظیمی را تسهیل می‌کند و فرد بیشتر قادر خواهد بود تا با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در جهت بهبود و افزایش یادگیری خود گام بردارد. پذیرش بلاواسطه و بدون قید و شرط حاصل از تمرینات ذهن آگاهی، باعث می‌شود یادگیرنده در برخورد با موقعیت‌های تحصیلی، ابتدا موقعیت را به خوبی ادراک کرده توانایی‌های خود را در نظر بگیرد و موانع بر سر راه رسیدن به هدف و هیجانات مرتبط با آن را در خود ادراک و بپذیرد. در نتیجه قادر خواهد شد راه‌های متعددی برای برخورد با چالش بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی نماید. درنهایت چنین فردی فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف یادگیری را تحت تاثیر قرار می‌دهد. چنین نگرشی به رشد تفکر عاملیت در یادگیرنده کمک خواهد کرد و در نتیجه این عاملیت ادراک شده، ضمن تقویت تفکر رهیاب، رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور را تحت تاثیر قرار داده به انتخاب و اجرای راهبردهای مقابله‌ای اثربخش منجر خواهد شد.

دومین مؤلفه بسیار مهمی که در طراحی این بسته آموزشی لحاظ شد، عنصر ارتباط ادراک شده است. این بعد، بیانگر ارتباط مفاهیم آموزشی با هدف‌ها، انگیزه‌ها، نیازهای شخصی و همچنین تجارب قبلی افراد است (تورل و سانال، 2018). در این برنامه، بعد ارتباط، از طریق تصویرسازی ذهنی، برجسته ساختن ابعاد هویتی و آموزش هدف‌گزینی پرورش یافت. در برنامه مداخله‌ای حاضر، شرایطی فراهم شد که دانش‌آموزان فرصتی جهت درک ارتباط میان موقعیت‌های تحصیلی با آینده شغلی و اجتماعی خود داشته باشند. در چنین شرایطی

جلوگیری می‌کند. بر همین اساس، نتایج مطالعه حاضر همسو با آموزه‌های مفهومی نظریه اسناد (گراهام، 2020) نشان می‌دهد، زمانی که ویژگی‌های اسنادی مناسب در مقایسه با ویژگی‌های اسنادی ناکارآمد فعال می‌شوند، فراگیران تجارب هیجانی مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و تکالیف چالش‌انگیز را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهند، برای انجام پرکیفیت تکالیف بیشتر تلاش می‌کنند، در مواجهه با رخدادهای ناکام‌کننده کمتر از رهبردهای خودآسیب‌رسان یا راهبردهای اجتناب از شکست مانند تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و حتی کمال‌گرایی کمتر استفاده می‌کنند. به طور کلی مرور نتایج مطالعات در این بخش نشان می‌دهد که نقش مفروض باورهای خودکارآمدی به عنوان یک الگوی تفکر جایگزین با تغییر مفاهیمی چون ارزیابی‌های شناختی، اصلاح اسنادها، اصلاح اهداف تحصیلی و در یک کلام پالایش شناختی یادگیرندگان در بروز رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی سلامت‌محور تحصیلی قابل توضیح است (بوریگ و موی، 2020).

یکی دیگر از مسیرهای مفهومی مفروض برای دفاع از توان تبیینی بسته جامع طراحی انگیزشی یادگیرندگان در افزایش احساس رضامندی (مؤلفه چهارم در الگوی انگیزشی کلر) به واسطه افزایش تجارب هیجانی مثبت و کاهش تجارب هیجانی منفی قابل ردیابی است. در این برنامه با تأکید بر نقش غیرقابل انکار سبک‌های تنظیم‌گری هیجانی، تلاش شد با پرداختن به عناصر هیجانی در موقعیت‌های تحصیلی، ظرفیت روانی یادگیرندگان برای مواجهه با شرایط همواره در حال تغییر یادگیری تقویت گردد. پیش‌بینی الگوهای رفتاری یادگیرندگان و معلمان در موقعیت‌های تحصیلی منوط به تجارب هیجانی گوناگون در آن‌هاست و هیجانات واسطه ارتباط متقابل کنترل و ارزش ادراک شده با پیامدهای تحصیلی و انگیزش پیشرفت یادگیرندگان هستند (پارکر و همکاران، 2021). به این ترتیب یکی دیگر از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از ظرفیت تبیینی بسته جامع طراحی انگیزشی در افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی با تأکید بر آموزه‌های به‌دست آمده از نظریه ساخت و بسط هیجانات مثبت (فردریکسون¹، 2013) امکان می‌یابد. طبق دیدگاه فردریکسون (2013) بر اثر انعطاف‌پذیری شناختی با وسعت دادن به افکار و بالا رفتن سطح رضایت‌مندی، افکار منفی کاهش یافته و هیجانات مثبت افزایش می‌یابند. بر این اساس هیجانات مثبت حاصل تفکرات خودتوانمندساز است و با فعال شدن تفکر منعطف و فراگیر،

و برآورد هزینه‌های شخصی تحت تاثیر قرار گرفته و بر اشتیاق و تمایل به آن درس ویژه هم مؤثر است. براساس نظریه ارزش - انتظار خودپنداره تحصیلی و طرحواره‌های مثبت و منفی تحصیلی با توجه به ادراک کاربست یا عدم کاربست آنها متفاوت است. به این ترتیب مداخلاتی که با استنباط از مفاهیم اساسی نظریه ارزش - انتظار طرح‌ریزی شده‌اند، توانسته‌اند پس از اجرا، نشانگرهای انگیزشی دروس متفاوت شامل علاقه، مشارکت در فعالیت‌ها و تمایل به انتخاب حرفه‌ای مرتبط با واحد درسی را ارتقا دهند (ویگفیلد و اکسلس، 2020 الف و ب؛ شین و همکاران، 2019)

در سومین اقدام عملیاتی جهت کاربست عناصر انگیزشی در بستر برنامه جامع طراحی انگیزشی، تلاش‌های مداخلاتی بر عنصر اعتماد متمرکز شد. بر اساس شواهد موجود، بهترین معرف عنصر انگیزشی اعتماد، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی دانست (تورل و سانال، 2019). در این بخش مرور شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که یکی از تعیین‌کننده‌ترین مسیرهای مفهومی تبیین کننده اثرات برنامه جامع طراحی انگیزشی دانش‌آموزان، بر کارآمدی یادگیرندگان بر اسنادگزی‌های انطباقی، و ارزیابی‌های شناختی مبتنی است (واله و همکاران، 1400). اصلاح سبک تبیینی یادگیرندگان و تمایل به استفاده از ارزیابی‌های شناختی خودتوانمندساز، فرصتی را می‌آفریند که ضمن تسهیل تجارب هیجانی مثبت نسبت به موقعیت‌های تحصیلی، در بهبود ادراک و شناخت از موقعیت‌های تحصیلی موثر واقع می‌شود. باورهای خودکارآمدی یادگیرندگان به مثابه یکی از همبسته‌های اصلی ارزیابی‌های شناختی آنان از طریق پرورش توانمندی‌های شناختی چون بازآموزی اسنادی و اتخاذ اسنادگزی‌های انطباقی، بازسازی شناختی و اصلاح نظام باورها، خصوصاً چالش بر باورهای بنیادینی که خودارزشمندی یادگیرنده را تحت تاثیر قرار می‌گیرد و همچنین رشد اهداف تسلطی ضمن تقویت شدن تجارب هیجانی مثبت، سبب می‌شوند که در مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی، احساس رضامندی، بهزیستی و ثبات قدم بیشتری تجربه کرده در نتیجه نرخ رجوع به رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور چون اهمال‌کاری یا خودناتوان‌سازی کاهش یابد. این اثرگذاری از طریق تغییر باورهای خودتوانمندساز به جای باورهای خودناتوان ساز و متعاقباً تجربه هیجانات مثبت رخ می‌دهد (دریدن و همکاران، 2021). در مواجهه با تجارب منفی، التزام به استفاده از تفاسیر خودتوانمندساز در برابر تفاسیر خودناتوان ساز از طریق بازسازی هیجانات منفی از فروغلتیدن افراد در ورطه نقصان انگیزش

اثر دیگری که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و اراده را اثربخش می‌کند، افزایش انگیزش درونی یادگیرندگان در اثر چنین آموزش‌هایی است. ایجاد شرایط کاربست تکنیک‌های هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، پیش‌بینی نتایج، نظارت بر فرایندهای یادگیری و عمل کردن، احساس کنترل درونی، تسلط و اثرگذاری یادگیرنده بر موقعیت تحصیلی را افزایش داده و یادگیرنده خود را قادر به هدایت و نظارت بر فرایندهای یادگیری می‌بیند. افزایش احساس کنترل، ارضای نیاز بنیادین روان‌شناختی را در پی داشته و متعاقباً انگیزش درونی بالا می‌رود. علاوه بر این انگیزش‌های درونی شده به مرور، بخشی از هویت یادگیرنده می‌شوند. از آن‌جا که مهارت‌های پرورش اراده و خودتنظیمی شامل فراهم کردن فعالیت‌هایی چون دادن خودآغازگری، آگاهی از توانمندی‌های خود، هدفمندی و ظرفیت شناسایی موانع موجود بر کسب اهداف است، یادگیرندگان از درون برانگیخته و احساس خودپیروی بیشتری دارند و می‌توانند فرایندهای خودسازمان‌دهی، سخت‌کوشی، استفاده از منابع حمایتی موجود و دیگر نمودهای رفتاری سلامت‌محور تحصیلی را به نمایش بگذارند.

با وجود آن که نتایج مطالعه حاضر نشان داد «برنامه جامع طراحی انگیزشی» در ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای و همچنین رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور برای دانش‌آموزان مؤثر بوده، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. محدودیت جدی این اقدام پژوهشی، عدم امکان اجرای حضوری مداخلات طرح‌ریزی شده به دلیل شیوع کوید 19 بود. از آن‌جا که برنامه «طراحی انگیزشی» برای اجرای چهره به چهره و گروهی پیش‌بینی شده بود، شیوع کوید 19 و عدم امکان اجرای حضوری آن محدودیت اصلی پژوهش حاضر بود. همچنین عدم دسترسی به امکانات لازم برای اجرای مبتنی بر وب در مدارس دولتی از دیگر محدودیت‌های اجرای این پژوهش در مرحله نهایی بود که محققان را به انتخاب اپلیکیشن‌های موبایل جهت اجرا کشاند. علاوه بر این تمرکز بر خودگزارش‌دهی به وسیله پرسش‌نامه نیز محدودیت‌هایی به همراه دارد. این نوع سنجش، به دلیل سوگیری‌های تمایلات اجتماعی¹ مبتنی بر بیش برآوردی از سطح انگیزش برای خوب به نظر رسیدن و یا سوگیری‌های ارجاعی مبتنی بر خودارزیابی انگیزشی تحت تأثیر استانداردهای محیطی و دیگران مهم، می‌تواند با خطا همراه باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، ضمن اجرای حضوری یا در بستر وب، سنجش چنین برنامه‌های مداخلاتی نیز براساس انتخاب روش‌های سنجش نایسته به خودگزارش‌دهی همچون روش‌های میکروتحلیلی و روش‌های کیفی انجام شود.

شناخت فعال، تفکر سطح بالا و پیش‌رونده و تفکر خلاق سطح کنش‌وری افراد بیشتر می‌شود و طیف گسترده‌تری از انتخاب‌های رفتاری فعال می‌شوند (فردریکسون، 2013). بر اساس فرضیه پرورش، جایگزینی الگوی اسنادی سازش‌یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در برخورد با اتفاقات نامطلوب، در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، بر اساس این فرضیه بر این نکته تأکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی - به عنوان یک منبع با ارزش - و منابع مقابله‌ای فردی و افزایش استفاده از راهبردهای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای استرس‌زا اثرگذار واقع می‌شود (کبیری و همکاران، 1398). بنابراین در این بخش از برنامه جامع طراحی انگیزشی، با هدف کمک به خلق هدف بااهمیت ارتقای رضامندی و متعاقباً بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و هریک از عناصر اطلاعاتی چندگانه شکل دهنده به این جورچین فکری محتوایی بسیط، به طور مشخص بر نقش اثرگذار هیجانات تحصیلی تأکید شد.

آخرین عنصر انگیزشی در برنامه جامع طراحی انگیزشی، بعد تقویت اراده و خودتنظیمی را شامل می‌شود. مداخلات آموزشی - روانی گذشته با هدف ارتقای احساس عاملیت و خودتنظیمی، کمک به فرایند تصمیم‌گیری، افزایش مهارت‌های انتخاب و حل مسئله و افزایش مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر، شناسایی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت، برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف و پیش‌بینی پیامدهای برنامه و همچنین فرایندهای خودآگاهی، خودمشاوری و خودانتقادی، خودمشاهده‌گری و ارزیابی نتایج و تقویت‌های مورد نیاز را در دستور کار خود قرار داده‌اند (برگی و همکاران، 2019؛ گالوتیزر، 2018). در این راستا در این بخش از برنامه جامع طراحی انگیزشی، تلاش شد فعالیت‌ها بر تفکر مبتنی بر عاملیت، خودراهبری، خودتعیین‌گری و خودجهت‌دهی متمرکز شود. بنابراین، آموزش راهبردهایی چون خودانتخابی اهداف، مسئولیت‌پذیری برای تحقق آن‌ها، و تغییر اهداف در هنگام مواجهه با موانع محیطی، به تکمیل این بعد ضروری انجامید. اثرگذاری این بعد از آموزش‌های برنامه منتخب، از طریق تسهیل به کارگیری راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت مناسب منابع موجود، موجب ارتقای رفتارهای سازگارانه در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود. به عبارت دقیق‌تر یادگیرندگان از طریق دریافت این نوع آموزش‌ها به سبک رفتاری فعالی رهنمون می‌شوند که قادر خواهند بود ضمن کاربست راهبردهای یادگیری گوناگون، به طور مداوم بر شرایط تحصیلی خود نظارت کرده و در صورت لزوم دست به اصلاح موقعیت موجود بزنند. مکانیسم

منابع

خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، 7 (2)، 77-87.

شکری، امید، و تبریزی، آرزو (1397). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی هیجانی و رفتارهای سلامت در نوجوانان. فصلنامه روانشناسی سلامت، 7 (26)، 75-100.

صالح‌زاده، پروین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1396الف). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، 13(46)، 1-30.

صالح‌زاده، پروین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1396ب). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتارهای سبک زندگی تحصیلی ارتقا‌دهنده و بازدارنده سلامت تحصیلی: چشم اندازی بر نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت. اندازه‌گیری تربیتی، دوره 8 (30)، 61-105.

گراوند، هوشنگ، و پاک مهر، حمیده (1400). ارائه مدل علی تأثیر جهت‌گیری‌های انگیزشی و فشارآورهای تحصیلی بر خودکارآمدی پژوهشی: نقش واسطه‌ای روحیه پژوهشی، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، 9 (1)، 89-102.

گشتاسبی، زهرا، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و شریفی، مسعود (1396). تأثیر برنامه‌های آموزشی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، 4(4)، 23-38.

گودرزناصری، الهه، شکری، امید، و کمری، سامان (1396). تفاوت‌های جنسیتی در خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت. دوفصلنامه روانشناسی معاصر، 2(2)، 128-140.

لکی، داود، شکری، امید، سپاه‌منصور، مژگان، و ابراهیمی، سارا (1397). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، سال چهاردهم، شماره 55، 329-342.

منصورنژاد، زهرا، ملک پور، مختار، قمرانی، امیر، و یارمحمدیان، احمد (1398). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده. مجله دستاوردهای روان‌شناختی، 26(1)، 1-16.

نوری مختاری، فاطمه، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (زیر چاپ). طراحی مدل مفهومی نیمرخ انگیزشی دانشجویان: یک مطالعه داده بنیاد، مطالعات آموزش و یادگیری،

آتش افروز، بهروز، نادری، فرح، پاشا، رضا، افتخار صعادی، زهرا، و عسگری، پرویز (1397). تأثیر الگوی انگیزشی انتظار - ارزش بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، اشتغال آموزشی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی. فصلنامه سلامت روان کودک، 5 (2)، 83-94.

بدافی، آرزو، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (1399). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان، مجله پژوهش‌های برنامه درسی، 10 (1)، 300-321.

جلیلی، فرح، عارفی، مژگان، قمرانی، امیر، منشی، غلامرضا (1398). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، 16 (34)، 58-127.

خردمند، هانیه، شکری، امید (زیر چاپ). دیدگاه نوجوانان تیزهوش درباره انگیزش یادگیری: یک پژوهش کیفی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی.

رشیدی پور، فاطمه، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1399). فراتحلیل اثربخشی مداخلات روانی آموزشی بر افزایش انگیزش پیشرفت یادگیرندگان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، 12 (2)، 254-289.

رشیدی پور، فاطمه، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل (1399). تجربه زیسته دانش‌آموزان از پدیدخ بی انگیزگی تحصیلی: یک مطالعه پدیدارشناختی. مجله روان‌شناسی تربیتی، 16 (56)، 197-234.

رشیدی پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، پورشهریار، حسین (1401). ساخت برنامه داربست سازی انگیزشی براساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله و اثربخشی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، 16 (3)، 11-41.

رنج بخش، معصومه، میرهاشمی، مالک، و ابوالمعالی، خدیجه (1400). روابط ساختاری بین مهارت‌های اجتماعی عاطفی و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی گر انگیزش تحصیلی، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، 9 (1)، 75-88.

رنج بخش، معصومه، میرهاشمی، مالک، و ابوالمعالی، خدیجه (1400). مدل ساختاری تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی با بررسی نقش میانجی انگیزش در دانش‌آموزان دختر متوسطه، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، 9 (3)، 81-92.

شاگرمی، محمود، لطیفی، زهره، موسوی، شکوفه (1398). اثربخشی گروه درمانی متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، environment. Thinking skills and creativity, 28, 167-176

- 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, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101599>.
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864.
- Asterhan, S. G. (2018). Exploring enablers and inhibitors of productive peer argumentation: The role of individual achievement goals and gender. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 66-78.
- 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.
- 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., & St 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.
- 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.
- Dryden, R. P., Perry, R. P., Hamm, J. M., Chipperfield, J. G., Clifton, R. A., Parker, P. C., & Krylova, M. V. (2021). An attribution-based motivation treatment to assist first-generation college students reframe academic setbacks. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101938.
- 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*.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D.S. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp.43-60). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Gaspard, H., Parrisius, C., Piesch, H., Wille, E., Nagengast, B., Trautwein, U., & Hulleman, C. H. (2019). The effectiveness of a utility-value intervention in math classrooms: A cluster-randomized trial. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., & Trautwein, 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., Kneißler, 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.
- Gottfried, A. E. (2019). Academic intrinsic motivation: Theory, assessment and longitudinal research. *Advances in Motivation Science*. Elsevier Inc.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.
- 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.
- Hamm, J. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Hladkyj, S., Parker, P. C., & Weiner, B. (2020). Reframing achievement setbacks: A motivation intervention to improve 8- Year graduation rates for students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Fields. *Psychological Science*, 31(6). <https://doi.org/10.1177/0956797620904451>, 095679762090445 095679762090633.
- Harris, K. R., Graham, S., & Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing: Development, implementation, and scaling up. In H. Bembenuddy, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 59-88). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
- Hiller, S. E. (2018). Mastering science with metacognitive and self-regulatory strategies: A teacher-researcher dialogue of practical applications for adolescent students. New York: Nova Science Publishers.
- Hiller, S. E., & Kitsantas, A. (2014). The effect of a horseshow crab citizen science program on student science performance and STEM career motivation. *School Science and Mathematics Journal*, 114(6), 302-311.
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2013). Improving college students attitudes toward mathematics. *techTrends*, 57(4), 59-66. <http://doi.org/10.1007/s11528.013.0679-4>.
- 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, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13-24.
- Karakis, H., Karamete, A., & Okçu, A. (2016). The effects of a computer-assisted teaching material, designed according to the ASSURE instructional

- design and the ARCS model of motivation, on students' achievement levels in a mathematics lesson and their resulting attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 105–113.
- Keller, J.M. (2018). The MVP Model: Overview and application. *New direction for teaching and learning*, 152, 13-26.
- Kelley, J., & Pohl, B. (2018). Using structured positive and negative reinforcement to change student behavior in educational setting in order to achieve student academic success. *Multidisciplinary Journal for education, social and technological sciences*, 5(1), 17-29.
- Kim, C., & Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email message with personal messages on undergraduate students motivation, study habits and achievement. *British journal of educational technology*, 39(1), 36-51.
- Kim, J., Christy, A., & Schlegel, R. (2017). Existential ennui: examining the reciprocal relationship between self-alienation and academic amotivation. *Social psychological and personality science*, 9(7), 853-862.
- 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*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>.
- 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.
- 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., Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122: 54-62.
- Martin, A.J., Sperling, R.A., & Newton, K.J. (2020). *Handbook of Educational Psychology and Students with Special Needs* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.ezp3.semantak.com/10.4324/9781315100654>
- 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.
- 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.
- Nolen, S. B. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101866.
- Pape, S. J., Bell, V. Cl., & Yetkin-Ozdemir, I. (2013). Sequencing components of mathematics lessons to maximize development of self-regulation: Theory, practice, and intervention. In H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 29–58). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pestana, J., Vicente., Valenzuela, Rafael., Codina, Nuria (2018). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: the roles of perceived autonomy and competences and autonomous and controlled motivation, *psychology of music*, 46(1), 33-48.
- 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. *Longtemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ranney, M. L., Pittman, S. K., Riese, A., Ybarra, M., Huang, J., Spirito, A., & Rosen, R. (2018, January). mobile health intervention development Principles: Lessons from an adolescent cyberbullying intervention. In *proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2016). STEM motivation interventions for adolescents: A promising start, but further to go. *Educational Psychologist*, 51, 146–163.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- 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.
- 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.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.
- 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.
- Shin, H. (2018). The role of friends in help-seeking tendencies during early adolescence: Do classroom

- goal structures moderate selectin and influence of friends? *Contemporary educational psychology*, 53, 135-145.
- Song, J., & Chung, Y. (2020). Reexamining the interaction between expectancy and task value in academic settings. *Learning and Individual Differences*, 78, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101839>.
- Trevino, K. M., Raghunathan, N., Latte-Naor, S., Polubriaginof, F. C., Jensen, C., Atkinson, T. M.,... & Mao, J. J. (2021). Rapid deployment of virtual mind-body interventions during the COVID-19 outbreak: feasibility, acceptability, and implications for future care. *Supportive Care in Cancer*, 29(2), 543-546.
- 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.
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.
- Walton, G., & Wilson, T. (2018). Wise interventions: Psychological remedies for social and personal problems. *Psychological Review*, 125(5), 617-655. <https://doi.org/10.1037/rev0000115>.
- Wentzel, R. Kathryn., Miele, B. David. (2016). *Handbook of motivation at school*, Talor & Francis Group: New York and London.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 Years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look Forward. In A. Elliot (Vol. Ed.), *Advances in motivation science: Vol. 7*, (pp. 162-193). New York: Elsevier.
- 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.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E., & Eccles, J. (2017). Achievement values. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 116-134). (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- 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.

