

Developing and Validating Self-Determination Educational Package and Determine Its Effectiveness on Internal / External Motivation and Amotivation on High School Students

Nasrin Rahmanpour*

Hasan Asadzadeh**

Esmael Sadipour***

Noorali Farrokhi***

Background and Aim

Intrinsic motivation of learners is an important factor in the learning process. Effective learning depends on providing and increasing intrinsic motivation. Providing an educational package that can assess the intrinsic and extrinsic motivation of learners is the first step in the realization of effective learning. The purpose of this study was to develop a self-determination educational package and determine its effectiveness on intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation of high school students.

Method

The research method was semi-experimental with pre-test, post-test with the control group and follow up. At first, self-determination educational package was compiled using library studies, then the rate of content validity ratio (CVR) and content validity index (CVI) was determined by the experts. Using a multistage cluster random sampling method, a 22-members class and a 20-members class of 10th grade empirical science filed were assigned to the experimental group and the control group, respectively, that experimental group had 2 students drop. The experimental group received an educational package in eight 90-minute sessions, and the control group did not receive any education. The findings were analyzed using covariance analysis and repeated measures analysis of variance.

* Ph.D. Student in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

** Associate professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
Email: Asadzadeh@atu.ac.ir

*** Associate professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Results

The content validity index (CVI) for all goals in the educational package was 0.9 to 1, and the content validity ratio (CVR) for all goals in the educational protocol was 0.8 to 1. The findings indicated that the self-determination educational package affects the intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation of high school students in Tehran. Moreover, no meaningful difference between post-test and follow-up was detected, which reveals the stability of learning effects.

Conclusion

Self-determination educational package has the potency to promote intrinsic and extrinsic motivation, reduce amotivation in high school students.

Keywords: Self-determination Educational Package, Content Validity, Intrinsic / Extrinsic Motivation, Amotivation.



تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۰۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۲۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۷، دوره‌ی ششم، سال ۲۵
شماره‌ی ۲، صص: ۷۱-۹۰

تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و تعیین اثربخشی آن بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه تهران^۱

نسرین رحمان‌پور *

حسن اسدزاده **

اسماعیل سعدی‌پور ***

نورعلی فرخی ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و تعیین میزان اثربخشی آن بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه انجام شد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. ابتدا بسته‌ی آموزشی خودفرمانی با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای تدوین، و سپس میزان نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) آن توسط متخصصین تعیین شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، یک کلاس ۲۲ نفره و یک کلاس ۲۰ نفره‌ی دهم تجربی به ترتیب در گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند (که گروه آزمایشی دو نفر افت داشت). گروه آزمایش در ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای، بسته‌ی آموزشی را دریافت نمودند و گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کواریانس و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، مورد تحلیل قرار گرفت. میزان شاخص روایی محتوا (CVI) برای تمامی هدف‌ها در بسته‌ی آموزشی بین ۰/۹ تا ۱، و میزان نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی بین ۰/۸ تا ۱ به‌دست آمد. یافته‌ها نشان داد که بسته‌ی آموزشی خودفرمانی بر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی

۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

** دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده‌ی مسئول)

*** دانشیار، دانشگاه علامه طباطبائی

دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه تهران اثرگذار است. همچنین، بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد که نشان‌دهنده‌ی پایداری اثرات یادگیری است. در نتیجه، بسته‌ی آموزشی خودفرمانی، توانایی ارتقاء انگیزش درونی و بیرونی، و کاهش بی‌انگیزگی را در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه دارد.

واژه‌های کلیدی: بسته‌ی آموزشی خودفرمانی، روایی محتوایی، انگیزش درونی، بیرونی، بی‌انگیزگی

مقدمه

انگیزش تحصیلی^۱ در مدرسه به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2017). انگیزش تحصیلی عامل نیرودهنده به دانش‌آموز در جهت اتمام تکالیف درسی و علاقه‌مندی به پیگیری فرایند یادگیری قلمداد می‌شود. مطالعات زیادی در زمینه‌ی عوامل تاثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. از جمله سبک‌های کنترل معلم، میزان حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان و روش‌هایی که در تدریس و آموزش به کار گرفته می‌شوند (Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Vibulphol, 2016)، همچنین، حمایت از خودمختاری از جانب والدین (Tonai Rshanlou & Hejazi, 2012) از عواملی است که اثر مستقیم بر انگیزش دانش‌آموزان دارد. برخی از مطالعات احساس خودکارآمدی را در انگیزش تحصیلی مؤثر یافته‌اند. از جمله‌ی آن‌ها پژوهش‌های (Samawi, Kalthum and Javdan (2015) و (015) y dnn است که نشان می‌دهد به میزانی که افراد احساس کارآمدی بالاتری دارند، از انگیزش تحصیلی بیشتری نیز برخوردار خواهند بود. برخی از پژوهش‌ها اثر آموزش مهارت‌ها را در بالابردن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان به اثبات رسانده‌اند. به عنوان نمونه، (Sufi and Ganji (2014 و Mohammadi and Malekian (2015) با آموزش مهارت‌های مطالعه و یادگیری خودتنظیمی و (Ferlazzo (2013, 2015); Sanaghi and Ahmadi (2016); Kadkhodaie (2017); Barzegar Befroie, Barzegar (2014) و Befroie, and Malalai Bahrami (2014) با آموزش مهارت هدف‌گذاری، جهت‌گیری هدف و راهبردهای موفقیت، به دانش‌آموزان در جهت افزایش نمره‌ی انگیزش تحصیلی آنان قدم‌های مثبتی برداشته‌اند. همچنین، نتایج مطالعه‌ی (Vansteenkiste et al. (2004, cited in Guay, Ratelle & Chanal, 2008) و (Yarmohammadi Vasel, Mohammadi, Koranoghabi and Jamshidi Moghadam (2015) نشان داده است، دانش‌آموزانی که در گروه آزمایشی یادگیری

1- academic motivation

مفهومی قرار داشتند و نیز بدون فشار محیط به یادگیری پرداختند، نسبت به دیگر دانش‌آموزان سطح بالاتری از انگیزش درونی یا انگیزش خودمختار از خود به نمایش گذاشتند. پژوهش‌های دیگری حاکی از آن است که استفاده از فناوری و چند رسانه‌ای (Qandali Zarbaiman, Hasani, Tajik Parishani, Mirshah Jafari, Abedi, 2011,) (Filestan, 2015) و آموزش فعال می‌تواند در ارتقاء انگیزش تحصیلی یادگیرندگان نقش مهمی را ایفا کند. در برخی پژوهش‌ها اثر شیوه‌های نوین تدریس مانند شیوه‌ی یادگیری مشارکتی (Hashemi, KhaleghKhah, Rezaie & Zahed Babalan, 2016; Karimi Monaghi, Mohamadi, Saleh Moghadam, Gholami, Karishki & Zamaniaan, 2014) و یادگیری موقعیتی تلفیقی (Naimi, Hosseini, Hermes & Shaghghi, 2012)، در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شده است. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند بیشتر دانش‌آموزانی که شکل‌هایی از خودمختاری و انگیزش خودمختار را از خود نشان می‌دهند، معمولاً در بالاترین سطوح از پیشرفت تحصیلی قرار گرفته‌اند، بیشتر آنها در موقعیت‌های یادگیری مقاومت و سرسختی خوبی نشان می‌دهند، بهتر یاد می‌گیرند و بیشتر از بقیه از طریق بروز احساسات مثبت در مدرسه، رضایت‌مندی خود را از محیط یادگیری نشان می‌دهند (Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

(Liu, Wang & Ryan (2016) نیز بر این اعتقاد هستند که در صورت ایجاد زمینه‌های مناسب برای رشد کنجکاوی دانش‌آموزان، افراد جوان توانایی آن را دارند که در خود ایجاد انگیزه نمایند و بدین سبب موفقیت‌های بسیاری در امر یادگیری کسب نمایند. دانش‌آموزان برای اینکه خودانگیخته شوند، نیازمند شناخت خود، باورکردن خویش، و مشاهده‌ی خود به عنوان فردی لایق و صلاحیت‌دار هستند.

طی سال‌های گذشته، نظریه‌های گوناگونی در زمینه‌ی انگیزش رشد کرده اند. از جمله‌ی آن‌ها نظریه‌ی خودفرمانی^۱ (Deci and Ryan (2000, cited in Deci & Ryan, 2017) است که مفروضه‌ی اساسی آن تمایل ذاتی انسان‌ها به فعالیت خودجوش و یادگیری است. این نظریه اعلام می‌دارد در صورتی که نیازهای اساسی بشر به رسمیت شناخته شوند و محیط مناسب برای رشد فراهم باشد انگیزش درونی^۲ برای فعالیت و یادگیری برای افراد فراهم خواهد بود.

1- Self-Determination Theory (SDT)

2- intrinsic motivation

این نظریه بر این ادعا است که می‌تواند یادگیرندگانی خودفرمان و مستقل تربیت کند که بر امر یادگیری خود تسلط داشته و با انگیزش درونی و میل و رغبت به یادگیری بپردازند (Vansteenkiste & Ryan, 2013, Michali, 2014). نظریه‌ی خودفرمانی Deci & Ryan فرض می‌کند که همه‌ی انسان‌ها دارای سه نیاز اساسی روان‌شناختی^۱ هستند و به‌طور فطری برای برآورده ساختن آن‌ها تلاش می‌کنند. این نیازها عبارتند از: ۱. نیاز به خودمختاری یا استقلال^۲، که تمایل افراد را به درگیر شدن در فعالیت‌ها به انتخاب خود و تمایل به منشاء رفتار خود بودن را نشان می‌دهد. ۲. نیاز به شایستگی یا کفایت^۳، که تمایل افراد برای تأثیرگذاری بر محیط و تجربه‌ی مؤثر بودن در ایجاد نتایج دلخواه و جلوگیری از رویدادهای ناخواسته اشاره دارد. ۳. نیاز به وابستگی یا تعلق^۴ که شامل احساس پیوند با دیگران، یا احساس تعلق داشتن به محیط اجتماعی است (Ryan, Deci & Ryan, 2000, 2012; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2015, 2016; Ryan & Deci, 2017). در این دیدگاه، سازه‌ی انگیزش به سه مؤلفه‌ی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی^۵ و بی‌انگیزشی^۶ تقسیم می‌شود و دامنه‌ی آن از خودمختاری^۷ به سبب انگیزش درونی شروع شده و به بی‌انگیزشی که نشانه‌ی احساس ناتوانی و درماندگی است، ختم می‌شود. فرد بی‌انگیزه بر این تصور است که کنترل رفتار در اختیارش نبوده و عوامل بیرونی غیر قابل‌پیش‌بینی و غیرقابل‌کنترل، عامل بروز رفتار است. انگیزش درونی^۸ شامل فرایندی است که با ویژگی‌هایی چون انتخاب^۹ رفتار، احساس لذت^{۱۰} و رضایت^{۱۱}، علاقه^{۱۲} و استحکام^{۱۳} آن برای مدت زمان نسبتاً طولانی شناخته می‌شود. در نقطه مقابل آن، فقدان انگیزش قرار دارد که در آن حالت، فرد هیچ‌گونه قصد و تمایلی به انجام

- 1- psychological needs
- 2- autonomy
- 3- competence
- 4- relatedness
- 5- extrinsic motivation
- 6- amotivation
- 7- autonomous
- 8- intrinsic motivation
- 9- choice
- 10- joy
- 11- satisfaction
- 12- hobby
- 13- resistance

فعالیت ندارد. انگیزش درونی و فقدان انگیزش در دو سر طیف انگیزشی مطرح شده در نظریه‌ی مذکور قرار دارند. انگیزش بیرونی، تلاش برای رسیدن به نتایج مطلوب یا همان دریافت مشوق‌های بیرونی است.

پژوهش حاضر قصد دارد براساس نظریه‌ی خودفرمانی (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2017). و با الهام‌گرفتن از برنامه‌های آموزشی موجود در خارج از کشور که بر اساس این نظریه تنظیم و اجرا شده‌اند، یک بسته‌ی آموزشی برای دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه تهیه نماید. بدین‌منظور، با مطالعات پیشینه موضوع، به تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی مبتنی بر نظریه اقدام شد. تدوین این بسته‌ی آموزشی تلاشی است برای تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به سوی مبدل شدن به یادگیرندگان با انگیزه‌ی درونی و کارآمد که در شرایط متفاوت قادر به انجام مسئولیت‌ها و تکالیف تحصیلی خود به‌طور مستقل و خودگردان باشند. به صورت ویژه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به دو پرسش است: ۱- آیا بسته‌ی آموزشی خودفرمانی مبتنی بر نظریه‌ی خودفرمانی، از روایی کافی برخوردار است؟ ۲- آیا بسته‌ی آموزشی خودفرمانی مبتنی بر نظریه‌ی خودفرمانی، می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را در امر تحصیل بالا ببرد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. به منظور پاسخ‌دهی به دو سؤال پژوهش و دستیابی به اهداف پژوهش از روش پژوهش نیمه آزمایشی (Sarmad, Bazargan, & Hejazi, 2016) استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی دهم دوره‌ی دوم دبیرستان تهران (۳۲۰ هزار نفر) تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱، از میان مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش تهران، منطقه ۵ و از میان ۲۱ دبیرستان دوره دوم دخترانه آن، دو دبیرستان انتخاب شدند. دلیل انتخاب دو دبیرستان به منظور پیشگیری از انتقال آموزش و انجام دقیق‌تر پژوهش، صورت گرفت. سپس، یک کلاس ۲۲ نفره از میان دو کلاس دهم تجربی یک دبیرستان، در گروه آزمایش (که دو نفر به دلیل عدم شرکت در آزمون پیگیری حذف شدند) و تنها کلاس ۲۰ نفره‌ی دهم تجربی دبیرستان دیگر،

در گروه کنترل قرار داده شدند. گروه آزمایشی به مدت هشت هفته، هر هفته در یک جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند و با روش آموزشی کارگاهی محتوی بسته‌ی آموزشی خودفرمانی را دریافت نمودند. در طول دوره، گروه کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکرد. یافته‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کواریانس، و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر، مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

مقیاس انگیزش تحصیلی^۱ (AMS): مقیاس انگیزش تحصیلی در 1992 توسط Vallerand و همکارانش به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه‌ی خودتنظیمی طراحی شده و سه بُعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیرمقیاس است که ۳ زیرمقیاس آنها مربوط به بعد انگیزش درونی شامل: دانستن^۲، حرکت در جهت پیشرفت^۳ تجربه محرک^۴، ۳ زیرمقیاس دیگر مربوط به بعد انگیزش بیرونی شامل: همسان‌کردن^۵ درون‌فکنی^۶ و تنظیم بیرونی^۷ و یک زیرمقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. روایی و پایایی آن را Vallerand (1992 & 1993) در هر عامل: انگیزش درونی ۰/۸۷، انگیزش منسجم ۰/۸۱، انگیزش درونی‌شده ۰/۸۵، انگیزش بیرونی ۰/۸۳ و بی‌انگیزگی ۰/۸۶، تعیین و کیفیت آن را تأیید کرده و نیز بازآزمایی آن را بین مقادیر ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. آلفای گزارش شده در پژوهش Marzieh (2013)، ۰/۷۲ به‌دست آمد. این مقیاس در فرهنگ‌های دیگری چون کانادا و مکزیک هم مورد استفاده قرار گرفته است (Koucus, Izcourd & Barun, 2005, cited in Guay, Ratelle & Chanal, 2008). در ایران، (Bagheri, Shahraray & Farzad (2003) پس از ترجمه‌ی این مقیاس، آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل

-
- 1- academic motivation scale
 - 2- to know
 - 3- to ward accomplishment
 - 4- to experience stimulation
 - 5- identified
 - 6- introjected
 - 7- external regulation

عاملی دریافتند که پنج عامل از ساختار ۷ عاملی مقیاس تکرار می‌شود و در واقع نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت‌های فرهنگی جامعه‌ی ایرانی منطبق ساخت. آنها همچنین به منظور سنجش پایانی مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی را محاسبه کردند که در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در غالب موارد بالاتر از ۰/۷۷ بود که حاکی از پایایی مقیاس است (cited in Rastegar Khaled, 2010). این مقیاس توسط (Kavousian et al. (2009) نیز اعتباریابی شد و با استفاده از ضریب الفای کرونباخ برای هر خرده‌مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، ۰/۹۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش دیگری (Aegea, 2011) به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ گزارش گردید.

در پژوهشی که توسط Rastegar kaled (2010) انجام شد، برای سنجش پایایی مقیاس آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های انگیزش تحصیلی محاسبه شده است که نتایج آن به صورت انگیزش فهم (۰/۸۱)، انگیزش درونی (۰/۶۷)، تنظیم همانندسازی شده (۰/۷۵)، تنظیم تزریقی (۰/۷۱)، تنظیم بیرونی (۰/۷۳)، و بی‌انگیزگی (۰/۷۸)، به دست آمده است. به علاوه پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی در تحقیق (Heidari, Asgari, Sa'edi and Mashak (2015) نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب مقیاس یادشده است. مقیاس دارای ۲۸ سؤال است که در پاسخ به پرسش "چرا به مدرسه می‌روید؟" تنظیم شده است و با سه خرده مقیاس: انگیزش درونی، ۱۲ گویه، انگیزش بیرونی، ۱۲ گویه و بی‌انگیزگی، ۴ گویه که در مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. برای به دست آوردن نمره هر زیرمقیاس باید امتیاز همه عبارات مربوط به زیرمقیاس مورد نظر با هم جمع شوند.

شیوه‌ی اجرای پژوهش

پژوهش در دو مرحله انجام شد: مرحله اول: فرایند ساخت و رواسازی بسته‌ی آموزشی خودفرمانی: ابتدا بسته‌ی آموزشی خودفرمانی با استفاده از روش مطالعات کتابخانه‌ای/ اسنادی، پس از کسب اطمینان از عدم وجود بسته‌ی مشابه در این زمینه، با مطالعات لازم در منابع مربوطه و بررسی‌های لازم در باره‌ی اصول و مؤلفه‌های نظریه انگیزشی خودفرمانی & Deci Ryan (2000, 2017)، با ایده گرفتن از منابعی چون مدل آموزشی Field and Hoffman (2002)، تجارب مطالعات: (Lewise (2014); Field, Martin, Miller and Wehmeyer (1998); Michali (2014); Sharon Field, Hoffman, Cornell (2016); Liu, Wang & Ryan, (2016);

Shogren, wehmeyer, Burke & palmer (2017); Wilkesmann & Schmid (2014) و Leone (2017)، همچنین روان‌شناسی پرورشی نوین (Seif, 2016)، و تجارب آموزشی پژوهشگر تدوین گردید. محتوی بسته تهیه گردید. در این پژوهش با توجه به این‌که بسته‌ی آموزشی خودفرمانی ماهیتی انگیزشی دارد، الگوی آموزش ترغیبی (Bybee, 2009) که از جمله الگوهای طراحی آموزشی سازنده‌گرایی است، مبنای کار قرار گرفت. بسته‌ی آموزشی خودفرمانی دو کتابچه را در بر می‌گیرد: ۱. کتاب راهنمای مدرس، حاوی طرح درس هر جلسه‌ی آموزشی به تفکیک و راهنمایی گام به گام آموزش همراه با معرفی ابزار و وسایل کمک آموزشی مورد نیاز برای هر جلسه آموزش و تصاویر مربوطه. ۲. کتاب کار دانش‌آموز حاوی برگه‌های فعالیت و تمرین.

بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی

شاخص نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR): این شاخص توسط Lawshe (1975) طراحی شده است. جهت محاسبه‌ی این شاخص از نظرات کارشناسان متخصص در زمینه‌ی محتوای آزمون یا محتوای مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف آزمون برای آن‌ها و ارائه‌ی تعریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤال‌ها، از آن‌ها خواسته شد تا هر یک از اهداف را طبقه‌بندی کنند. سپس، براساس فرمول CVR، نسبت روایی محتوایی محاسبه گردید. براساس تعداد متخصصینی که اهداف را مورد ارزیابی قرار داده بودند، مقدار CVR قابل قبول برابر با $0/62$ است که در این پژوهش میزان نسبت روایی محتوا (CVR) برای تمامی هدف‌ها در پروتکل آموزشی بین $0/8$ تا 1 به دست آمد.

شاخص روایی محتوایی^۲ (CVI): برای بررسی شاخص روایی محتوا از روش Waltz, Strickland and Lenz (2010) استفاده شد. براساس تعداد متخصصینی که اهداف را مورد ارزیابی قرار داده بودند، مقدار CVI قابل قبول با توجه به تعداد متخصصین، برابر با $0/79$ است. در این پژوهش میزان شاخص روایی محتوا (CVI) برای تمامی هدف‌ها در بسته‌ی آموزشی بین $0/9$ تا 1 ، به دست آمد. میزان خلاصه‌ی محتوی بسته‌ی انگیزشی خودفرمانی در جدول شماره ۱ آمده است:

1- content validity ratio
2- content validity index

جدول ۱. خلاصه محتوی جلسات آموزشی بسته‌ی انگیزشی خودفرمانی
Table 1. Summary of educational sessions' content for self-determining motivational package

جلسات Sessions	محتوا و اهداف Content and Aims
جلسه اول	شناخت خود: شناخت ویژگی‌ها، نیازها، نقاط قوت و ضعف خود در ابعاد پنج‌گانه: جسمانی، عاطفی، ذهنی، اجتماعی و اعتقادی
جلسه دوم	ارزشگذاری خود: پذیرش و ارزشگذاری به خود، پیداکردن نقاط قوتی که فرد را از دیگران مجزا می‌کند، محترم‌شمردن حقوق خود و شناخت وظایف و مسئولیت‌های خود در قبال دیگران، تعامل جرات‌مندانه
جلسه سوم	شناخت طیف انگیزشی: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی. خودانگیزشی و نقش آن در خودتنظیمی یا خودفرمانی
جلسه چهارم	یادگیری خودتنظیم: راهبردهای شناختی و فنون به‌یادسپاری شامل راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازماندهی. راهبردهای فراشناختی شامل راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و خودنظم‌دهی.
جلسه پنجم	نقش انگیزشی هدف‌گذاری در زندگی، شناسایی مفهوم هدف، ارزیابی اهداف و نقش اهداف در فعالیت‌ها و رفتارها، تفاوت میان هدف و آرزو، تعیین یک هدف بلندمدت تحصیلی
جلسه ششم	آموزش شکستن هدف بلندمدت به اهداف کوتاه‌مدت با توجه به معیارهای چهارگانه، پیش‌بینی نتایج و چگونگی رفع موانع پیش رو
جلسه هفتم	اجرای عملیاتی تنظیم اهداف کوتاه‌مدت منطبق با معیارهای لازم در جهت نیل به یک هدف بلند مدت تحصیلی در گروه‌های کوچک
جلسه هشتم	آموزش حل‌مسأله، ریسک‌پذیری در فرایند هدف‌گذاری، چگونگی دستیابی به منابع تحقیق، تعامل و جلب حمایت دیگران، مذاکره و مقاومت درطول فرایند رسیدن به هدف

مرحله دوم: شیوه‌ی اجرا و آموزش بسته خودفرمانی: پس از تدوین بسته‌ی آموزشی خودفرمانی، اعمال اصلاحات بر اساس نظرات متخصصین و رواسازی آن، به منظور کسب اطمینان کامل از تناسب محتوی بسته آموزشی با مخاطبان و دریافت کنندگان آموزش، همزمان با فرایند نمونه‌گیری، بسته‌ی آموزشی خودفرمانی در یک گروه پایلوت پنج‌نفره داوطلب به طور فشرده به اجرا درآمد و پس از بررسی نتایج مطالعه پایلوت، رفع نواقص و تنظیم دقیق‌تر، آماده‌ی اجرا در گروه نمونه پژوهش گردید. بسته‌ی آموزشی خودفرمانی برای گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی به اجرا درآمد. در طول مدت آموزش شرکت کنندگان در گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام دوره آموزش و پس از گذشت دو ماه، به منظور تعیین میزان تحکیم یادگیری، گروه آزمایشی و تحت عنوان آزمون پیگیری، مجدداً به پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند.

یافته‌ها

به منظور بررسی تاثیر روش آموزشی خودفرمانی مبتنی بر نظریه خودفرمانی بر انگیزش دانش‌آموزان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون، از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره (یک عامل درون‌آزمودنی‌ها و یک عامل بین‌آزمودنی‌ها) استفاده شد. مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عنوان عامل درون‌آزمودنی و گروه‌بندی‌ها در دو گروه به عنوان یک عامل بین‌آزمودنی در نظر گرفته شدند.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات انگیزش تحصیلی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش و کنترل

Table 2. Mean and standard deviation of academic motivation scores (pre-test, post-test and follow-up) in Experiment and Control groups

متغیر وابسته Dependent Variable	گروه Group	پیش‌آزمون pre-test		پس‌آزمون post-test		پیگیری Follow-up	
		میانگین Mean	انحراف معیار standard deviation	میانگین Mean	انحراف معیار standard deviation	میانگین Mean	انحراف معیار standard deviation
انگیزش درونی	آزمایش	54.4	8.67	69.15	5.84	69	6.13
	کنترل	56.16	9.73	57.42	12.01	-	-
انگیزش بیرونی	آزمایش	59.6	4.43	73.75	6.25	72.4	6.97
	کنترل	70.53	7.87	70.42	8.3	-	-
بی‌انگیزگی	آزمایش	25	3.009	6.8	3.35	5.6	1.63
	کنترل	22.89	4.21	23.16	3.64	-	-

چنان که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک آمده است. در پیش‌فرض‌های تحلیل آزمون باکس، نشان داد که سطح معناداری با توجه به درجه آزادی ۱ (۶) و تحلیل واریانس (۱/۳۶۹) به دست آمده از ۰/۰۴۱ معنادار می‌باشد، که با احتمال زیاد می‌توان همگونی واریانس‌ها را پذیرفت، و حداقل شرایط لازم برای تحلیل وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل آزمون لوین، معنادار نمی‌باشد، به طور کلی، می‌توان گفت خطا واریانس گروه‌ها از استقلال برخوردار است.

مطابق جدول شماره ۳، مقدار F تعامل مستقل و همپراش در مؤلفه‌ها بالا است و متعاقباً معنادار نیست. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت پیش‌فرض همگونی واریانس‌ها رعایت شده است.

جدول ۳. نتایج مربوط به بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی در متغیرهای پژوهش
Table 3. Results of homogeneity of regression slopes in the research variables

معنی داری Significance	F (پیش آزمون) pre-test	متغیر Variable
0.385	0.791	انگیزش درونی
0.610	0.269	انگیزش بیرونی
0.708	0.145	بی‌انگیزگی

جدول شماره ۴ نتایج این آزمون حاکی از آن است که در مجموع تفاوت معنادار بین خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و جدول آن را نشان می‌دهد. به جهت بررسی تفاوت حاصل از پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. در پیش‌فرض‌های تحلیل اندازه‌گیری مکرر نشان داده شده که مفروضه کرویت در همگنی واریانس‌ها برقرار است ($F(2, 67) = 0.05, P < 0.05$).

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل مانکوا بر روی تفاضل نمره‌های مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

Table 4. MANCOVA analysis on scores difference of academic motivation's components in pre-test and post-test

متغیر Variable	مجموع مجذورات Total Squares	درجه آزادی Degrees of freedom	میانگین مجذورات Mean of squares	تحلیل واریانس Analysis of variance	معناداری Significance	توان آزمون Power of test	جدور اتا Eta squer
انگیزش درونی	1489.816	1	1489.816	22.099	0.000	0.694	0.394
انگیزش بیرونی	581.656	1	581.656	10.657	0.003	0.599	0.239
بی‌انگیزگی	1463.188	1	1463.188	123.353	0.000	0.784	0.784

نتایج جدول شماره ۵ نشان داد که در رابطه با عامل درون‌گروهی مقدار F محاسبه‌شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ($\eta^2 = 0.869$). در نتیجه بین میانگین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمره‌های انگیزش تحصیلی در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مداخله‌ی آموزشی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل واریانس با عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی

Table 5. summary of variance analysis in within group and between group factors

اندازه اثر	معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییر	عوامل
Scale Significance			Mean of squares	Degrees of freedom	Total Squares	Sources of Change	Factors
0.896	0.000	126.481	5733.441	1	5733.441	عامل درون‌مرحله‌ی آموزش	
	0.000	135.310	6029.367	1	6029.367	تعامل‌مرحله‌ی	گروهی
0.998	0.000	9399.951	421854.422	1	421854.422	گروه	عامل بین
			44.878	19	852.689	خطا	گروهی

جدول ۶. خلاصه نتایج آزمون تعقیبی بونفرنی جهت تعیین تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش

Table 6. summary of Bonferroni test's results for determining the differences between pre-test, post-test and follow-up in Experiment group

معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مراحل	پیش‌آزمون
Significance	Standard error	Difference of means	Steps	pre-test
0.001	2.648	14.750	پس‌آزمون	انگیزش درونی
0.000	1.971	14.600	پیگیری	
0.1	1.190	0.150	پیگیری	پس‌آزمون
0.000	1.652	14.150	پس‌آزمون	انگیزش بیرونی
0.000	1.901	12.8	پیگیری	
0.1	1.375	1.350	پیگیری	پس‌آزمون
0.000	1.045	18.2	پس‌آزمون	بی‌انگیزگی
0.000	1.786	19.4	پیگیری	
0.01	0.854	1.2	پیگیری	پس‌آزمون

نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد تفاوت بین نمره‌های انگیزش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون، پیش‌آزمون با پیگیری و پس‌آزمون با پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد که نشان از ثبات اثرهای یادگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ساخت و رواسازی بسته‌ی آموزشی خودفرمانی و تعیین میزان

اثربخشی آن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بسته‌ی آموزشی خودفرمانی در روایی محتوا، سطح قابل قبولی دارد و به نظر می‌رسد، توان ارتقاء انگیزش درونی و بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در سیستم‌های آموزشی را دارا باشد. به طور کلی، با توجه به نتایج به دست آمده از سنجش روایی محتوایی بسته‌ی حاضر توسط متخصصین روان‌شناسی تربیتی، روان‌سنجی و مطالعات برنامه‌ی درسی می‌توان گفت: بسته‌ی آموزشی منطبق بر نظریه خودفرمانی این قابلیت را دارد که در نظام آموزش و پرورش کشور مورد استفاده آموزشی و پژوهشی قرار گیرد.

تعیین میزان اثربخشی بسته آموزشی خودفرمانی در بالابردن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دومین هدف پژوهش بود. یافته‌ها حاکی از آن بود که متغیر مستقل بیشترین اثر را به ترتیب بر بی‌انگیزگی، انگیزش درونی و بعد، انگیزش بیرونی داشته است. در ابتدای شروع دوره‌ی آموزشی، فقدان انگیزش در میان دانش‌آموزان نسبت به هرگونه فعالیت و آموزش مشهود بود. با این وجود، بازخوردهای مثبت حاکی از احساس مطلوب حاصل از تجربه‌ی خودمختاری و عزت‌نفس در بخش ارزیابی پایان جلسات، نشان دهنده‌ی تاثیر احتمالی به کارگیری روش‌های مذکور بر سطوح انگیزش دانش‌آموزان است. مطالعات مشابه در فرهنگ‌های دیگر از جمله Liu, Wang & Ryan (2016); Guay, Ratelle, & Chanal (2008); Wilkesmann, & Schmid (2014); Vibulphol (2016); Shogren, Wehmeyer, Burke & Palmer (2017) مطالعه‌ی Tonai Rashedlou, Hejazi (2012) توجه به خودمختاری دانش‌آموزان را در بالا بردن سطوح انگیزش تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند. به نظر می‌آید علاوه بر روش‌های بکار گرفته در امر آموزش، کسب مهارت‌های حل مسئله و یادگیری مهارت‌های خودتنظیم در طول دوره‌ی آموزشی توانسته است اثر مطلوبی بر انگیزش دانش‌آموزان بر جای بگذارد. مطالعات پیشین (Aegee, 2011; Sufi & Ganji, 2014; Gordanshekan, Yarmohammadian & Ajami, 2010; Mohammadi & Malekian, 2015)، نیز نقش مثبت آموزش راهبرهای شناختی و فراشناختی را بر افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان به اثبات رسانده‌اند. یافته‌های پژوهش همچنین با نتایج تحقیقات (2011); Naimi Hosseini, Hermes, Shaghghi (2012); Hashemi, KhaleghKhah, Rezaie, and Zahed Babalan (2016); Sanaghi and Ahmadi (2016); Ferlazzo (2013, 2015) و Kayalar (2016) همسو است.

به منظور ایجاد انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان و حمایت از آنها، معلمان باید براین امر

واقف باشند که دانش‌آموزان زمانی به خودانگیزی دست می‌زنند که ببینند برنامه‌ریزی درسی و سازماندهی آن بر اساس نیازهای آنان صورت گرفته است. اگر اهداف تحصیلی با اهداف شخصی دانش‌آموزان همسو باشد، دانش‌آموزان بدون وقفه برای رسیدن به هدف، فعالیت خواهند کرد. معلمان باید آنان را برای تعیین اهداف شخصی مورد تشویق قرار دهند و آنان را به رقابت با خود و نه با دیگران ترغیب نمایند و با دادن استقلال به آنها تجربه خودمختاری را برایشان فراهم نمایند (Kayalar, 2016).

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است. از جمله این که نمونه مورد مطالعه فقط از یک مقطع تحصیلی و از یک ناحیه آموزش و پرورش در پژوهش شرکت داده شده‌اند و نمی‌توان نتایج را به سایر مقاطع تحصیلی و دیگر نواحی آموزش و پرورش تعمیم داد. این مطالعه به پژوهشگران حوزه‌ی تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌نماید این پژوهش را در سطح وسیع‌تر و در دوره‌های تحصیلی دیگر نیز به اجرا در آورند و یافته‌ها را با توجه به متغیرهای سن، جنس و مقطع تحصیلی مورد مقایسه و بررسی قرار دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود این مطالعه در مدارس استثنایی نیز اجرا گردد و نتایج با یافته‌های مطالعات مشابه مورد مقایسه و بررسی قرار گیرد. به معلمان توصیه می‌نماید دانش‌آموزان را برای تعیین اهداف شخصی مورد تشویق قرار دهند و با حمایت از خودمختاری و استقلال آنان و دادن حق انتخاب، قدم‌هایی در جهت افزایش انگیزش تحصیلی آنان بردارند. در آخر نیز به دانش‌آموزان توصیه می‌نماید یادگیری محتوی این بسته‌ی آموزشی را در اولویت اهداف شخصی خود قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Ayu... (5555). An nmlviis of the relationship between high school students' self-efficacy, metacognitive strategy use and their academic motivation for learn biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (2), 53-59.
- Aegea. J. (2011). Educational Motivation and Anxiety Statistics: The Role of Mediating Learning Strategies. *Journal of Psychology*, 58 (15, 2), 48-62.

- Barzegar Befroie. K., Barzegar Befroie. M., & Malalai Bahrami. E. (2014). The role of goal orientation and meta-cognitive reading strategies in predicting the academic motivation of male students of Farhangian University of Yazd. *Quarterly Journal of Research in Virtual and Vocational Learning*, 2 (5), 27-42.
- Bybee. R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci. E. L., & Ryan. R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 85-107.
- Ferlazzo. L. (2013). *Helping students motivate themselves: Practical answers to classroom challenges*. Routledge
- Ferlazzo. L. (2015). *Building a community of self-motivated learners: strategies to help students thrive in school and beyond*. Routledge.
- Field. S., & Hoffman. A. (2002). Steps to Self-Determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals. 2nd Edition.
- Field. S., Martin. J., Miller. R., Ward. M., & Wehmever. M. (1998). A Practical Guide for Teaching Self-Determination. Council for Exceptional Children. CEC Publications, 1920 Association Dr., Dept. K0032, Reston, VA 20191-1589.
- Gordanshekan. M., Yarmohammadian. M. H., & Aiami. S. (2010). The Effect of Teaching Meta-Cognition Package on Self-Directed Learning in Medical Records Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 10 (2), 131-140.
- Guav. F., Ratelle. C. F., & Chanal. J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (3), 233.
- Hashemi. S. Z., KhaleghKhah S. Z., Rezaie. S., & Zahed Bahalan. A. (2016). Investigating the effectiveness of JigSaw-based participatory learning on self-regulation and academic motivation of elementary students. *Journal of Learning and Education Studies*, 7 (2), 153-178.
- Heidari. A., Asgari. P., Sa'edi. S., & Mashak. R. (2015). Relationship between academic motivation and development motivation with female students' educational environment. *Journal of Women and Culture*, 24, 95-107.
- Kavalar. F. (2016). Teachers' Views over the Workout Strategies for Helping Students Motivate Themselves in the Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (4), 868-877.
- Kadkhodaie, M. S. (2017). The effect of Success Strategies Instruction on Self-efficacy and Academic Motivation of Students in university. *Research in Medical Education*, 9 (1), 66-58.

- Karimi Monaghi, H., Mohamadi, A., Saleh Moghadam, A. R., Gholami, H., Karishki, H., & Zamaniaan, N. (2014). Comparison of the Effect of Teaching by Participatory Learning Method and Speech on Motivational Beliefs and Self-Regulatory Learning Strategies. *Iranian Journal of Medical Education*, 14 (5), 393-402.
- Kavousian. Javad. Kadivar. Parvin. and Farzad Veli Allah (2009). Standardization of Valerand's Educational Motivation Scale. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz, Vol. 5, No. 4, 103 to 130
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Leone, J. (2017). The Self-Determined Learning Model of Instruction and Latino Students with Learning Disabilities.
- Lewis, J. C. (2014). The impact of the student directed transition planning lessons on the self-advocacy and decision making skills of students with disabilities: A mixed methods analysis (Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa).
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). (2015). Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory. SpringerPub.
- Michali. Y. E. (2014). Increasing teacher awareness of self-determination. Kent State University.
- Mohammadi. F. P.. & Malekian. F. (2015). The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in self-regulation and academic motivation of students. *National Conference on New Research in Science and Technology*. kermanshah. (in persian)
- Marzieh. A. (2013). Relationship between the dimensions of perceived teaching stvle. self-motivation and creativty: Providing a model of creativty based on self-determination theory. *Journal of Psychology*. *Seventeenth*. 4 (7), 66-71. (in persian)
- Naimi Hosseini. F. Z.. Hermes. Z.. & Shaghghi. K. (2012). The Impact of Combined Situational Learning on Students' Educational Motivation. Academic Achievement, and Student's Anxiety. *Curriculum Research*, 1 (2), 177-200. (in persian)
- Parishani, N., Mirshah Jafari, S., & Abedi. S. E. (2011). The Effect of Actual Teaching (TEAL) in Biology Lesson on Student's Student's Ingregation. *Educational and Learning Studies*, 3 (1), 1-16. (in persian)
- Qandali Zarbaiman, F., Hasani J., & Tajik Filestan, F. (2015). Effect of using electronic software on the motivation of high school students. *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 5 (2), 141-160. (in persian)
- Rastegar Khaled, A. (2010). Gender Difference in Students' Motivation and Academic Achievement, *Women's Quarterly Journal*, 50, 81, 69-73. (in persian)

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2015). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In *Developmental psychopathology: Theory and Method* (1, 795-849). John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. *Developmental Psychopathology, 1*, 385-438.
- Sanaghi, A., & Ahmadi, K. (2016). The Effectiveness of Teaching Life Skills (بسیار در سبک زندگی) در محیط مدرسه و تأثیر آن بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. *School Psychology, 5* (3), 78-99. (in persian)
- Sharon Field, Ed. D., Alan Hoffman, Ed. D., & Kav Cornell, Ed. S. (2016). *Early Steps to Self-Determination*. 2BSD: Resources for Self-Determination, 615 Oakland Ave.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., Hejazi, E. (2016). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran. Informative publication. (in persian)
- Samawi, S. A., Kalthum, E., & Javdan M. (2015) Study of the relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement in high school students in Bandar Abbas. *Cognitive Learning Strategies, 4* (7), 71-79.
- Seif, A. A. (2016). *New Educational Psychology: Psychology of Learning and Education*. Tehran: The Doran. (in persian)
- Sufi, S., & Ganji, H. (2014). Developing a structural model for predicting academic achievement through self-esteem, self-concept, self-regulation learning strategies and autonomous learning motivation. *Journal of Educational Psychology, 10* (18), 143-166. (in persian)
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Burke, K. M., & Palmer, S. B. (2017). *The Self-Determination Theory Model: A Guide for Practitioners*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Tonai Rashanlou, F., & Hejazi, E. (2012). The role of conflict, support for mother and father autonomy and warmth in self-motivating and educational performance of children. *Family Research, 8* (1), 78-93. (in persian)
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23* (3), 263.
- Vibull, J. (2016). Motivational strategies in English classrooms in Thailand. *English Language Teaching, 9* (4), 64.

- Waltz. C. F., Strickland. O. L., & Lenz. E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. Springer publishing company.
- Wilkesmann. U. J., & Schmid. C. (2014). *Intrinsic and internalized modes of teaching motivation*. In *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship* (2, 1), 6-27).
- Yarmohammadi Vasel. M., Mohammadi. A., Koranoghabi. R., Jamshidi & Moghadam. M. (2015). The Effectiveness of Learning in a Participatory Learning Method and Individual Concent Man on Students' Motivation and Academic Achievement. *Teaching and Learning Technology*, 1 (2), 139-158.

