



Comparing the effectiveness of self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions on students' academic motivation

Mohammad Jomepour, Majid Ebrahimpour✉, Hossein Sahebdel, Hamid Taheri

Abstract

Background and Aim: Variables such as academic motivation are among the factors that have attracted the attention of education specialists and psychologists; Therefore, the current research was conducted with the aim of comparing the effectiveness of self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions on students' academic motivation. **Method:** The present study was a semi-experimental study with a pre-test and post-test design and a follow-up with a control group. The statistical population of the present study was made up of all secondary school students of the second year of Kashmar city; And the research sample included 45 subjects who were selected by multi-stage cluster sampling method and were randomly divided into three groups: experimental 1 (15 people), experimental 2 (15 people) and control (15 people). Wallerand et al.'s (1992) academic motivation questionnaire was used to collect information. For the statistical analysis of the data, multivariate analysis of variance with repeated measurements was used with the help of SPSS software. **Results:** The results showed that self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions have a significant effect on students' academic motivation ($P < 0.01$). There is no statistically significant difference between the effectiveness of self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions on students' academic motivation. In the follow-up phase, the effectiveness of self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions on academic motivation has continued. **Conclusion:** Therefore, self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions are an effective method in students' academic motivation.

Received: 01.06.2021
Revision: 06.07.2021
Acceptance: 13.08.2021

Keywords:

Self-regulation strategies, motivational-cognitive, academic motivation, metacognitive

How to cite this article:

Jomepour, M., Ebrahimpour, M., Sahebdel, H., & Taheri, H. Comparing the effectiveness of self-regulation strategies (cognitive and meta-cognitive) and motivational-cognitive multidimensional interventions on students' academic motivation. *Jayps*, 2021, 2(1): 418-431

Article type

Original research

1. Mohammad Jomepour, PhD student, Educational Psychology, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran. **2. Majid Ebrahimpour**, Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran. **3. Hossein Sahebdel**, Assistant Professor, Counseling Department, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran. **4. Hamid Taheri**, Assistant Professor, Department of Basic Sciences, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran

✉ Correspondence related to this article should be addressed to **Majid Ebrahimpour**, Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran
Email: MajidGrave@yahoo.com

مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان

محمد جمعه پور، مجید ابراهیم پور[✉]، حسین صاحب‌دل، حمید طاهری

<p>چکیده</p> <p>زمینه و هدف: متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی از جمله عواملی هستند که توجه متخصصان آموزش و پرورش و روان‌شناسان را به خود جلب کرده‌اند؛ لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان انجام گرفت. روش پژوهش: پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان متوسطه دوره دوم شهر کاشمر تشکیل دادند؛ و نمونه پژوهش شامل ۴۵ آزمودنی که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند و به طور تصادفی در سه گروه آزمایشی ۱ (۱۵ نفر) و آزمایشی ۲ (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه‌گیری مکرر به کمک نرم‌افزار SPSS استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان تأثیر معنی‌دار دارد ($P > 0/01$). بین میزان اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان از نظر آماری تفاوت معنادار نیست. در مرحله پیگیری اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی تفاوت معنی‌دار داشت. نتیجه‌گیری: بنابراین، راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی یک روش مؤثر در انگیزش تحصیلی دانش آموزان است.</p>	<p>دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰</p> <p>اصلاح مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۱۵</p> <p>پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۵/۲۲</p> <p>واژه‌های کلیدی: راهبردهای خودتنظیمی، انگیزشی-شناختی، انگیزش تحصیلی، فراشناختی</p> <p>نحوه ارجاع دهی به مقاله: جمعه پور، م، ابراهیم پور، م، صاحب‌دل، ح، و طاهری، ح. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان. <i>دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی و جهان و جهان</i>، ۲(۱): ۴۱۸-۴۳۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی اصیل</p> <p>۱. محمد جمعه پور، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران؛ ۲. مجید ابراهیم پور، استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران؛ ۳. حسین صاحب‌دل، استادیار، گروه مشاوره، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران؛ ۴. حمید طاهری، استادیار، گروه علوم پایه، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران</p> <p>✉ مکاتبات مربوط به این مقاله باید خطاب به محمد ابراهیم پور استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران است.</p> <p>پست الکترونیکی: MajidGrave@yahoo.com</p>
--	--

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای یک جامعه است که می‌تواند زمینه رشد همه جانبه افراد را فراهم کند. به طور کلی پرورش استعدادهاى فردی و تحکیم پایه‌های زندگی جمعی و ایجاد تفاهم میان افراد انسانی در سایه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد (کالن^۱، ۲۰۱۱). بر خلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهاى ذاتی اوست در چند سال اخیر این نظریه در میان روان شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش عوامل تعیین کننده عوامل ذاتی نظیر هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند و به این مسئله به صورت تک بعدی نگرسته نمی‌شود. در همین راستا، متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی از جمله عواملی هستند که توجه متخصصان آموزش و پرورش و روان شناسان را به خود جلب کرده‌اند (آدولف و برگر^۲، ۲۰۱۵).

انگیزش حالت درونی است که انسان را به انجام فعالیت خاصی ترغیب می‌کند (اوسونوا، دی جاب، ایام و اوسونوا^۳، ۲۰۱۳؛ کوتزی^۴، ۲۰۱۱). فهم انگیزش از دیر باز برای تبیین و جهت فعالیت افراد به کار می‌رود (پروین^۵، ۲۰۰۵)؛ به عبارت دیگر میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (اسلاوین^۶، ۲۰۰۶) و گرایش به تلاش برای انتخاب فعالیت‌هایی است که هدفش رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است (کدیور و اورنگی، ۱۳۹۶). یکی از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورشکاران را به خود معطوف کرده است، نظریه خود تعیینی (دسی و ریان^۷، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش آموزان، بر منبع انگیزشی تأکید می‌ورزد (کاسکار^۸ و همکاران، ۲۰۱۳). در نظریه خود-تعیینی،

تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی^۹، بیرونی و بی انگیزشی است (دسی و ریان، ۲۰۱۲). بر خلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر مانند نظریه شناختی اجتماعی بندورا که انگیزش را به عنوان یک سازه یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرد. در نظریه خود تعیینی انگیزش تحصیلی دارای ماهیتی چندبعدی است و از سه نوع انگیزش جهان شمول تشکیل شده است (آریاپاتامنیل، ۲۰۱۱). انگیزش درونی به انگیزه‌های اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (لینچ، لرنر و لونتال^{۱۰}، ۲۰۱۳). انگیزش بیرونی نیز به انگیزه‌های اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۱۲). تقویت کننده‌ها در نظریه شرطی، می‌تواند به عنوان انگیزه‌های بیرونی مورد توجه قرار گیرد. مردم اغلب به طور غریزی از طریق دنبال کردن پاداش‌هایی مانند پول یا جوایز، اجتناب از محرک‌های خطرناک یا تمایل به تأیید اجتماعی انگیزه می‌گیرند (دسی و ریان، ۲۰۱۵). بی‌انگیزگی که در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌داند (دسی و رایان، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، به احتمال بیشتر سطح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (دیکخاسر، دینگر، جانکی، اسپینت و استین مرسی، ۲۰۱۶^{۱۱}؛ اریکسون، نونان، زنگ و بروسو^{۱۲}، ۲۰۱۵؛ اریتون^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ امرایی و همکاران، ۲۰۱۱؛ مولا^{۱۴}، ۲۰۱۰). با این حال، رابطه نیرومند بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آشکار شده است

8 Kusurkar

9 . intrinsic motivation

10 Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal

11 Dickhäuser, O., Dinger, F. C Janke, S., Spinath, B., Steinmayrc, R

12 Erickson, A. S.G., Noonan, M. P., Zheng, C., Brussow

13 Erten,

14 Muola, J. M

1 Cullen, K

2 Adolph, K. E., & Berger, S. E

3 Osonwa, O.K., Adejob, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H

4 Coetzee, L. R

5 Pervin, I.

6 Slavin, R.E

7 Deci, E. L., & Ryan

فراشناختی شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آن‌ها را بفهمند (اسچراو و بروکس^۸، ۲۰۰۱). راهبردهای فراشناختی شامل برنامه‌ریزی، تنظیم و نظارت است که خود نظارتی نقش مؤثری در یادگیری خودتنظیمی ایفا می‌کند (اشمیتز و ویس^۹، ۲۰۰۶). مطالعات نشان داده است که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی (پورمحمد و اسماعیل پور، ۱۳۹۴)؛ انگیزش تحصیلی (جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷)؛ نریمانی، محمدمامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴)؛ محمدی درویش بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی، ۱۳۹۲)؛ محمدی درویش بقال و همکاران، ۱۳۹۱)؛ غلامی لواسانی و همکاران، ۲۰۱۱)؛ شارپ^{۱۰}، ۲۰۰۲) و خودکارآمدی تحصیلی (مولر و سیوفرت^{۱۱}، ۲۰۱۸) مؤثر بوده است.

جوامع بشری به ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش همواره به انگیزش، توجه نموده‌اند. خصوصاً در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان روانشناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل شده‌اند (سین^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴). از دیدگاه آموزشی، انگیزه ساختاری چندوجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط بوده و دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مدنظر، دلایلی یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت است (گرین، لیمی، مارتین، کولمر، مارش و مک‌لرنی^{۱۳}، ۲۰۱۲). از این رو یکی از رویکردهای موجود برای شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزه، رویکردهای چندبعدی است. پنتریج^{۱۴} (۲۰۰۳) یک رویکرد چندبعدی در مطالعه انگیزش را پیشنهاد کرده که شامل خودکارآمدی، اسنادها، ارزش‌گذاری، منبع کنترل، خود تصمیمی، هدفمند بودن، نیاز پیشرفت، خودتنظیمی و خود ارزشی است. از نظر وی،

(آریاپاتامنیل، ۲۰۱۱)؛ اوسونوا، دی جاب، ایام و اوسونوا^۱، ۲۰۱۳)؛ کوتزی^۲، ۲۰۱۱). از جمله متغیرهایی که به نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می‌کنند، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است؛ که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند؛ لذا خودتنظیمی اثربخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته باشند. از طرفی، انسان از طریق فعالیت‌های شناختی خود و مهار محیط زندگی‌اش می‌تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازد (ماتوگا^۳، ۲۰۰۹).

خودتنظیمی فرایندی گرایش‌گرایانه است که به یادگیرنده کمک می‌کند مهارت‌های دانشگاهی از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^۴، ۲۰۱۰). کول، لوگان و والکر^۵ (۲۰۱۱)، خودتنظیمی را به صورت تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دست یابی به اهداف بالاتر تعریف می‌کنند. لذا یادگیرنده‌های خودتنظیمی به وسیله ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می‌شوند (زیمرمان^۶، ۲۰۱۵). نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینتریک و دی گروت^۷ (۱۹۹۰) عنوان کردند و عصاره این نوع یادگیری را، راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهد. راهبردهای شناختی برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف استفاده می‌شوند و به دانش آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات جدید را برای ترکیب با اطلاعات قبلی فراهم کنند و آن‌ها را در حافظه‌ی بلندمدت ذخیره‌سازی کنند، این راهبردها عبارت‌اند از راهبردهای تکرار یا مرور، بسط گسترش معنایی و سازمان‌دهی. راهبردهای

8 Schraw, G. and Brooks, D. W

9 Schmitz, B. and Wiese, B. S

10 Sharp, C.R

11 Müller, N. M., & Seufert, T

12 Sen S

13 Green J, Liem GAD, Martin AJ, Colmar S, Marsh HW,

McInerney D

14 Pintrich PR

1 Osonwa, O.K., Adejob, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H

2 Coetzee, L. R

3 Matuga, M. J

4 Phan, H.P

5 Cole, J.; Logan, T. K. and Walker, R

6 Zimmerman, B. J

7 Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V

متغیرها در ارتباط هستند. افزون بر آن خودکارآمدی به عنوان مؤلفه شناختی دیگر با متغیرهای زیادی در ارتباط است. به طوری که پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش مداخلات چندبعدی مارتین بر خودکارآمدی تحصیلی (اخلاقی و طالع پسند، ۱۳۹۴) و انگیزش تحصیلی (علی پور و همکاران، ۱۳۹۴؛ نوری، ۱۳۹۱) تأثیر دارد؛ بنابراین، با توجه به اینکه اکثر نوجوانان در محیط‌های تحصیلی هستند، لازم است که ناملایمات تحصیلی و راه‌هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند دانسته شود. نظر به این که در ایران در این زمینه تلاش‌های اندکی صورت گرفته است و اکثر تلاش‌ها در حد تکنیک‌های سطحی و آزمون نشده باقی مانده‌اند؛ لذا ضروری است که با کاربست مداخلات مبتنی بر رویکردهای نوین و آزمون شده ویژگی‌های رفتاری و شناختی دانش‌آموزان در جهت تحقق اهداف پرورشی ارتقا بخشید. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم شهر کاشمر تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود به این صورت که از بین مدارس شهر کاشمر سه مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر گزینش شدند سپس پرسشنامه انگیزش تحصیلی بر روی آن‌ها اجرا شد و تعداد ۴۵ نفر از آن‌هایی که نمرات یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در پرسشنامه‌ها کسب نمودند به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به طور تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره گروه آزمایش ۱ (۱۵ نفر) آزمایش ۲ (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند.

این ابعاد مطرح شده برای عملیاتی کردن سازه انگیزش بسیار مفید به نظر می‌رسد. مارتین و مارش^۱ (۲۰۰۸) نیز در خصوص انگیزش تحصیلی و درگیر ساختن دانش‌آموزان در امور تحصیلی، چرخه‌ای را تحت عنوان چرخه انگیزش و درگیری تحصیلی مطرح می‌کند که دارای چهار بخش رفتارهای سازگار و ناسازگار و ابعاد شناختی سازگار و ناسازگار است. او برای تعیین مؤلفه‌های این چرخه و هر یک از سطوح از نظریه‌های متعدد شناختی و رفتاری در حوزه انگیزش استفاده کرد. در نظریه مارتین ابعاد مؤثر بر انگیزش در چهار بعد شناختی سازگار (ارزش، جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی)؛ بعد شناختی ناسازگار (اضطراب امتحان، اجتناب از شکست و احساس عدم کنترل)؛ بعد رفتاری سازگار (پافشاری، برنامه‌ریزی و مدیریت تکلیف) و رفتاری ناسازگار (عدم درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی و خود معلول سازی) تقسیم شده است.

مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ارزش تکلیف مانند علاقه به تکلیف، اهمیت کسب، مفید بودن با تصمیم‌گیری و انتخاب (لیوتل^۲ و همکاران، ۲۰۱۰؛ ویگفیلد، برنز و اکلز^۳، ۲۰۰۶)، فراشناخت و انگیزش (هانگ و پنگ^۴، ۲۰۰۸) ارتباط دارد. مؤلفه شناختی دیگر در نظریه مارتین یعنی جهت‌گیری هدف تبحری با قدرت رهبری بیشتر، سعی در کنترل شناخت با استفاده از روش‌های یادگیری، راهبردهای شناختی مانند بسط و گسترش (هاراکویکز، بارون، پنتریچ و ایوت^۵، ۲۰۰۲)، مطالعه برای درک بیشتر، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق‌تر و معنادار (ایمز و آرچر^۶، ۱۹۸۸؛ گرین^۷ و همکاران، ۲۰۰۴)، استفاده بهینه از زمان و حداکثر تلاش و جستجو برای دریافت کمک در صورت نیاز (پینتریچ، مارکس و بویل^۸، ۱۹۹۳؛ ولترز^۹، ۲۰۰۴) و با الگوهای سازش یافته یادگیری و انگیزش ارتباط دارد (اسکالویک^{۱۰}، ۱۹۹۷؛ والترز، یو و پینتریچ^{۱۱}، ۱۹۹۶). این شواهد نشان می‌دهد که مؤلفه‌های شناختی ارزش تکلیف و جهت‌گیری تبحری با طیف گسترده‌ای از

6 Ames, C. & Archer, J
7 Greene, B, A
8 Pintrich, P.R. & Marx, R. W. & Boyle, R
9 Wolters, J
10 Skaalvik, E.M
11 Wolters, C. Yu, S. & Pintrich, P.R

1 Martin, A. J. & Marsh, H. W
2 Luttrell, V. R
3 Wigfield, A. Burnes. J.P. & Eccles, J. S
4 Hong, E. Peng, Y
5 Harachiewicz, J.M. & Barron, K.E. & Pintrich, P.R. & Elliot, A.J. & T.M

کرده‌اند و روایی سازه‌ای آن نیز با استفاده از روش تحلیل عامل اکتشافی مورد تایید واقع شد.

روش اجرای پژوهش

برای اجرای این پژوهش ابتدا ۴۵ نفر انتخاب شدند و در سه گروه به ابزار اندازه‌گیری پاسخ دادند. سپس متغیر مستقل راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در میان گروه آزمایشی ۱ و متغیر مستقل مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در میان گروه آزمایشی ۲ تحت ۸ جلسه هفته‌ای یک جلسه دو ساعته برگزار شد؛ و بعد از اتمام جلسات گروه‌های آزمایش، گروه‌های آزمایش و گروه کنترل مجدداً ابزار اندازه‌گیری را به عنوان پس آزمون پاسخ دادند. یک ماه بعد هر سه گروه مجدداً مورد پیگیری قرار گرفتند. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش آزمون واریانس اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار SPSS 22 به کار گرفته شده است. به منظور رعایت مفروضه‌های تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه‌گیری مکرر، مفروضه‌های این آزمون با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و آزمون لون مورد بررسی و تایید قرار گرفت و می‌توان از این آزمون برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. خلاصه جلسات راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در جدول ۱ و ۲ آمده است.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس انگیزش تحصیلی**^۱: مقیاس انگیزش تحصیلی یک ابزار خود گزارشی است که توسط والرند^۲ و همکاران (۱۹۹۲) برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان^۳ (۱۹۸۰) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۸ گویه و سه خرده مقیاس انگیزش درونی^۴، انگیزش بیرونی^۵ و بی‌انگیزشی^۶ است. آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) مشخص سازد که هر یک از گویه‌ها تا چه حد دلیل رفتن وی به مدرسه یا دانشگاه هستند. مقیاس انگیزش تحصیلی در پژوهش‌های فراوانی، از جمله مطالعات داخلی، به کار رفته و بارها روایی و پایایی آن تأیید شده است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و با استفاده از روش بازآزمایی با ارزش ۰/۷۹ تایید کرده‌اند. همچنین روایی سازه‌ای^۷ این مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی، بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۴ به دست آمد. اتور و هوگان^۸ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای که به منظور اعتباریابی این مقیاس انجام دادند، پایایی آلفای کرونباخ آن را بین ۰/۷۸ و ۰/۸۴ و روایی سازه‌ای آن را نیز بین ۰/۷۳ و ۰/۸۶ به دست آوردند. در پژوهشی در ایران، رشوانلو و حجازی (۱۳۸۸) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)

جلسات	اهداف	محتوای جلسات
اول	معرفی خودآشنایی بامدرس	در این جلسه دانش آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا شده‌اند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده می‌شود. باید گفت که قبل از شروع جلسه در دانش آموزان انگیزه آفرینی شده است.
دوم	راهبرد تکرار	در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه موضوعات پیچیده آموزش داده شده است. در ادامه، راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویر سازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شده است. از دانش آموزان خواسته شد که مثال‌هایی در مورد هر کدام از این راهبردها بگویند.

5 Extrinsic Motivation
6 Amotivation
7 Construct
8 Utvær & Haugan

1 The Academic Motivation Scale
2 Vallerand.
3 Deci & Ryan
4 Intrinsic Motivation

سوم	راهبردهای گسترش	در این جدراين جلسه راهبردهای گسترش برای مطالب پیچیده مثل یادداشت برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود، آموزش داده شد، به طور تصادفی هر کدام از دانش آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و موظف بودند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب دانش آموزان در کلاس، راهبردهای دیگری را تمرین کردند.
چهارم	شرح و تفسیر روابط	در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات یاد گرفته برای حل مسائل، قیاس گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش آموزان داده شد.
پنجم	راهبرد سازماندهی	راهبرد سازمان دهی شامل دسته بندی اطلاعات جدید براساس مقوله های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی مثال های برای دانش آموزان آورده شد. در پایان جلسه پنجم نیز جمع بندی راهبردهای شناختی انجام شد.
ششم	راهبردهای برنامه ریزی	دانش آموزان با راهبردهای برنامه ریزی از زیر مجموعه راهبردهای فراشناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند.
هفتم	راهبرد نظارت و ارزشیابی	راهبردهای نظارت و ارزشیابی از زیر مجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن بوده است.
هشتم	راهبرد نظم دهی	در این جلسه راهبردهای نظم دهی یعنی ساز گاری های فراشناختی پایدار و بهسازی های انجام - گرفته از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها، آموزش داده شد. همچنین آموزش های جلسات قبل مرور شده است.

جدول ۲. خلاصه جلسات مداخلات چندبعدی مارتین (۲۰۰۸)

جلسه	اهداف	موضوع
اول	خودکارآمدی: مهارت های انگیزه تحصیلی و مهارت های یادگیری خودتنظیمی	مهارت های فراشناختی: اطلاعات فرد در مورد نظام شناختی خود، ویژگی های تکلیف راهبردهای یادگیری، راهبردهای برنامه ریزی و تعیین هدف: راهبردهای کنترل و نظارت، خودارزشیابی، کنترل زمان، راهبردهای نظم دهی. خودتنظیمی رفتاری، استفاده بهینه از منابع گوناگونی که یادگیری را بیشتر می کنند؛ مثل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از معلم، والدین و دوستان. خودتنظیمی انگیزشی: کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش می دهد. خودتنظیمی شناختی و فراشناختی: برنامه ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی، خودارزیابی، ارائه راهکارهای یادگیری خودتنظیمی.
دوم	مهارت های شناختی در مطالعه، مهارت های برنامه ریزی در مطالعه مهارت های جلوگیری از فراموشی مهارت کنترل اضطراب امتحان	راهبردهای تکرار و مرور: چندبار نویسی، تکرار اصلاحات مهم و ... راهبردهای بسط و گسترش معنایی: یادداشت برداری، خلاصه کردن به زبان خود ... دلایل فراموشی و اضطراب، راهبردهای مقابله با فراموشی: ارتباط دادن مطالب جدید با مطالب خوانده شده قبلی، تکرار و مرور، سازماندهی توجه به مطالب معنی دار علائم اضطراب: جسمانی، احساسی، شناختی و رفتاری. راهکار مقابله با اضطراب: خودگویی مثبت، تغییر اسنادهای ناسازگار ...
سوم	اهداف پیشرفت، اهداف تبحری عملکردی-گرایشی اهداف عملکردی-اجتنابی	هدف و معنایی که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می گیرد خصوصیات افراد با عملکرد تبحری: دارای هدف تسلط بر موضوع و ادراک آن، پرورش دهنده شایستگی های خود، پذیرنده مسئولیت موفقیت ها و شکست ها؛ خصوصیات افراد با عملکرد گرایشی: دارای نیاز زیاد به پیشرفت، عملکرد خود داشتن، ثابت کردن ویژگی های مطلوب به دیگران؛ خصوصیات افراد با عملکرد اجتنابی: دارای ترس زیاد از شکست، پایین بودن مهارت های زندگی، پایین بودن کنترل شخصی....

چهارم	ارزش (مولفه های ارزشی) پایداری در انجام تکالیف درسی	شامل دو بخش است: ۱-جهت گیری هدف که خود به جهت گیری معطوف به یادگیری و جهت گیری معطوف به عملکرد تقسیم می شود و در جلسه قبل توضیح داده شد؛ ۲-ارزش تکلیف که خود به اهمیت کار مدرسه، سودمندی و مفید بودن تکلیف و علاقه که بیشتر با صفات شخصیت در ارتباط است، تقسیم می شود. اصرار و مداومت در کارها رابطه مستقیمی با خودکارآمدی دارد؛ بنابراین هدف نیرومند کردن خودکارآمدی از طریق از بین بردن تردید نسبت به توانایی ها، افزایش مهارت ها، افزایش قابلیت تبدیل این مهارت ها به عملکرد ثمربخش و ... بود.
پنجم	برنامه ریزی مدیریت در کارها	تعیین هدف به طور روشن، تعیین اهداف بلندمدت، تعیین اهداف کوتاه مدت، متناسب بودن هدف با معیارهای شخصی، مشخص کردن راه و مسیر رسیدن به هدف؛ مدیریت زمان شرط اساسی موفقیت، آینده نگری، آگاهی از موانع و مزاحمت های گوناگون، اولویت بندی، خودگردانی، خودسنجی، ارزیابی عملکرد، داشتن خلاقیت و توانایی ارائه راه حل های بدیع در صورت نیاز، رسیدن به هدف ...
ششم	کاهش اضطراب اجتناب از شکست	دوری از انزوای اجتماعی و اضطراب با ایجاد پیوند و صمیمیت از طریق: اهمیت داد و نگران بودن در مورد دیگر افراد، گفت و شنود دوجانبه، همدلی و عشق، خودافشایی بیشتر، پذیرش و اطمینان خاطر بیشتر... بیان آسیب هایی که ترس از شکست ایجاد می کند؛ همچون: دنبال نکردن هدف، علاقه را از دست دادن، اختلال در سلامت روان، عزت نفس، کنترل شخصی و شادابی، مرور جلسه اول برای افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب....
هفتم	کنترل	میل به کنترل کردن را می توان از اعتقاد شخص به اینکه قدرت به بار آوردن نتایج مطلوب را دارد، پیش بینی کرد. بنابراین، هدف: نیرومند کردن توان تاثیر گذاری بر محیط و نیرومند کردن انتظار پیامد بود.
هشتم	عدم درگیری	چگونگی تاثیر احساس کارآیی، همچون: سابقه رفتار شخصی، تجربه غیر مستقیم (سرمشق گیری) قانع سازی کلامی (قوت قلب) و فعالیت فیزیولوژیک بر انتخاب (گرایش در برابر اجتناب)، تلاش و استقامت، تفکر و تصمیم گیری و واکنش های هیجانی، همچنین استفاده از برنامه سرمشق گیری تسلط به صورت عملی.

گواه برابر با ۱۵/۹۴ (۲/۶۲) بود و همگی این دانش آموزان در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. در ادامه و در جدول ۳ شاخص های توصیفی انگیزش تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله آزمون ارائه شده است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن گروه آزمایش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برابر با ۱۵/۴۸ (۲/۴۸)، گروه آزمایش مداخلات چندبعدی برابر با ۱۵/۷۶ (۲/۵۴) و گروه

جدول ۳. آماره های توصیفی انگیزش تحصیلی به تفکیک گروه و مرحله آزمون					
متغیر	گروه راهبردهای خودتنظیمی		گروه مداخلات چندبعدی		گروه کنترل
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
انگیزش تحصیلی	۶۷	۹/۱۳	۶۷/۱۳	۵/۳۱	۶۴/۶۶
پیش آزمون	۸۴/۳۳	۱۶/۶۴	۹۲	۱۰/۴۸	۸/۶۴
پس آزمون	۸۶/۴۰	۱۶/۴۶	۹۸/۰۶	۱۲/۴۷	۸/۵۵
پیش آزمون	۲۷/۵۳	۶/۵۹	۲۶	۶/۱۷	۷/۰۶
پس آزمون	۴۱/۶۰	۱۲/۶۰	۴۴/۱۳	۸/۴۷	۷/۶۰
پیگیری	۴۲/۸۶	۱۲/۱۴	۴۵/۶۶	۸/۸۶	۲۲/۴۶
پیگیری					۷/۹۰

انگیزش	پیش آزمون	۲۴/۶۶	۶/۱۳	۲۵/۶۶	۵/۵۸	۲۶	۷/۲۸
بیرونی	پس آزمون	۳۳/۴۶	۸/۸۲	۳۸	۷/۷۱	۲۵/۸۰	۷/۳۴
	پیگیری	۳۴/۸۰	۹/۲۵	۴۳/۱۳	۸/۶۵	۲۵/۳۳	۷/۶۵
بی انگیزشی	پیش آزمون	۱۴/۸۰	۲/۵۱	۱۵/۴۶	۲/۱۳	۱۵/۸۰	۲/۰۷
	پس آزمون	۹/۲۶	۳/۱۲	۹/۸۶	۳/۲۷	۱۶/۴۶	۲/۱۶
	پیگیری	۸/۷۳	۳/۴۳	۹/۲۶	۳/۶۷	۱۶/۵۳	۲/۰۶

بررسی و پاسخ به فرضیه پژوهش از روش تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه‌گیری مکرر استفاده گردید. جدول ۴ نتایج آزمونهای چند متغیری برای اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی نشان می‌دهد.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید در پیش آزمون نمرات انگیزش تحصیلی در ۳ گروه، تفاوت چندانی ندارد. همچنین مشاهده می‌شود که میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در دو گروه آزمون در پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون افزایش یافته است همچنین میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری تفاوت چشمگیری نداشته است. جهت

جدول ۴. نتایج آزمونهای چند متغیری برای اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	سطح معناداری
انگیزش تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۳۰۴	۱۶/۶۵۰
انگیزش درونی	لامبدای ویلکز	۰/۴۱۲	۱۱/۴۳۴
انگیزش بیرونی	لامبدای ویلکز	۰/۳۰۲	۱۶/۸۳۲
بی انگیزشی	لامبدای ویلکز	۰/۴۳۹	۱۰/۴۳۶

آزمون و پیگیری) از نظر انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. ($P < 0/001$).

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌گردد سطح معناداری آزمون چند متغیری لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل بین گروه‌ها و درون آزمودنی‌ها (پیش آزمون، پس

جدول ۵. نتایج اثرات بین گروهها برای متغیر انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های آن

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
انگیزش تحصیلی	گروه	۲	۵۲۸۵/۸۰۷	۱۶/۲۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳۶
	خطا	۴۲	۳۲۵/۳۹۹			
انگیزش درونی	گروه	۲	۳۵۶۰/۰۶۷	۱۷/۸۰۳	۰/۰۰۱	۰/۴۵۹
	خطا	۴۲	۱۹۹/۹۷۵			
انگیزش بیرونی	گروه	۲	۱۱۰/۱۶۹۶	۷/۰۱۵	۰/۰۰۲	۰/۲۵۰
	خطا	۴۲	۱۵۷/۰۴۰			
بی انگیزشی	گروه	۲	۳۸۴/۰۶۷	۲۲/۰۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱۳
	خطا	۴۲	۱۷/۳۸۴			

همانطور که نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد بین گروه‌های کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$) به عبارت دیگر "بین میزان اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های آن دانش آموزان تفاوت وجود دارد.

جدول ۶. نتایج مقایسه میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری انگیزش تحصیلی				
متغیر	مرحله برون گروهی	گروه	تفاوت میانگین‌ها	معنی داری
انگیزش تحصیلی	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۰۹۸ - ۷/۶۶۷
		کنترل	کنترل	۰/۰۰۱ ۱۹/۶۰
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۲۷/۲۶
پیگیری	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۰۱۷ - ۱۱/۶۶
		کنترل	کنترل	۰/۰۰۱ ۲۲/۰۶
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۳۳/۷۳
انگیزش درونی	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۴۸۳ - ۲/۵۳
		کنترل	کنترل	۰/۰۰۱ ۱۹/۱۳
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۲۱/۶۶
پیگیری	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۴۳۹ - ۲/۸۰
		کنترل	کنترل	۰/۰۰۱ ۲۰/۴۰
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۲۳/۲۰
انگیزش بیرونی	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۱۲۸ - ۴/۵۴
		کنترل	کنترل	۰/۰۱۲ ۷/۶۶
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۱۲/۲۰
پیگیری	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	۰/۰۱۱ - ۸/۳۳
		کنترل	کنترل	۰/۰۰۴ ۹/۴۶
		مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	۰/۰۰۱ ۱۷/۸۰

بی انگیزشی	پس آزمون	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	-۰/۶۰۰	۰/۵۷۴
			کنترل	-۷/۲۰	۰/۰۰۱
			کنترل	-۶/۶۰	۰/۰۰۱
پیگیری	راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی)	مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی	کنترل	-۰/۵۳۴	۰/۶۴۴
			کنترل	-۷/۹۰	۰/۰۰۱
			کنترل	-۷/۲۶	۰/۰۰۱

راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان تفاوت وجود ندارد. یافته ای که پژوهش فوق را تایید کند یافت نشد اما این یافته با پژوهش‌های جلیل‌زاده و زارعی (۱۳۹۷)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، اخلاقی و طالع پسند (۱۳۹۴)، علی پور و همکاران (۱۳۹۴)، محمدی درویش بقال و همکاران (۱۳۹۱)، نوری (۱۳۹۱)، غلامی لواسانی و همکاران (۲۰۱۱)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، محمدی درویش بقال و همکاران (۱۳۹۲)، مولر و سیوفرت (۲۰۱۸) و شارپ (۲۰۰۲) همخوان است. در تبیین این یافته ها می توان گفت به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی به فراگیران کمک می‌کند که خود بتوانند به کنترل و نظارت بر آموخته هایشان بپردازند و با گزینش اهداف شخصی و راهکارهای مناسب بتوانند به هدفها رسیده و به این باور نائل آیند که نتیجه به دست آمده وابسته به عملکرد آنهاست. دستیابی به نتایج بهتر تحصیلی برای آن گروه از دانش آموزان که یادگیری شان وابسته به منابع تقویتی بیرونی است هم می‌تواند برانگیزاننده باشد.

بنابراین می توان گفت اگرچه رویدادهای بیرونی نمی توانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می توان با استفاده سنجیده از رویدادهای بیرونی نظیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی علاوه بر بهبود انگیزش بیرونی افراد به افزایش انگیزش درونی آنها نیز کمک کرد. بنابر یافته های این پژوهش و پژوهشهای مشابه، شاید بتوان موقت موضوع بی انگیزگی یا ناکافی بودن انگیزه تحصیلی

براساس جدول ۶ می توانیم نتیجه بگیریم که آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در مقایسه با گروه کنترل موجب بهبود نمرات انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی انگیزشی شده است ($P < 0/05$). بین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در انگیزش تحصیلی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی انگیزشی دانش آموزان در مرحله پس آزمون از نظر آماری تفاوت معنادار نمی‌باشد ($P > 0/05$). بین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در مقایسه با مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در انگیزش تحصیلی و انگیزش بیرونی در مرحله پیگیری از نظر آماری تفاوت معنادار می باشد ($P < 0/05$) و گروه مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی نسبت به گروه راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) موثرتر بوده است. بین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در مقایسه با مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی در انگیزش درونی و بی انگیزشی در مرحله پیگیری از نظر آماری تفاوت معنادار نمی‌باشد ($P > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان بود. نتایج نشان داد که بین میزان اثربخشی

اخلاقی، مهری و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۱، شماره ۳۶: ۱۱۱-۱۲۹.

پورمحمد، ژیلا و اسماعیل پور، خلیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر هنرستانی تبریز. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، دوره ۸، شماره ۳۱، ۱۰۲-۹۳.

جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، دوره ۱۱، شماره ۴۲، ۳۶-۱۳.

رشوانلو، تنهای، فرهاد و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۶(۳۹)، ۱۴-۱.

علی پور، احمد؛ عابدی، احمد؛ شوشتری، مژگان؛ عابدی، احمد؛ معماریان، آذین دخت. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی- رفتاری مارتین بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، دوره ۱۰، شماره ۱: ۱۲۱-۱۴۲.

کدیور، پروین و اورنگی، صغری. (۱۳۹۶). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت

محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی حمیدرضا؛ احدی حسن اسدزاده حسن. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *علوم رفتاری*، دوره ۴، شماره ۱۲، ۱۳۰-۱۱۹.

محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن؛ احدی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۲۷(۲): ۶۶-۴۹.

نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. *روانشناسی مدرسه*، ۴(۱): ۱۵۵-۱۳۹.

نوری، لیلیا. (۱۳۹۱). *مقایسه مداخلات شناختی و مدیریت استرس بر انگیزش، خودکارآمدی و تعلل ورزی تحصیلی دانش*

فراگیران را فراموش کرد و به جای تمرکز بر این امر، کوشید تا راهبردهای خودتنظیمی را به فراگیران آموزش داد چرا که پژوهشهای بسیاری نشان داده‌اند که آموزش این راهبردها در رفع مشکل بی انگیزه بودن یا کم انگیزه بودن گره گشا خواهد بود. علاوه بر آن، در تبیین این موضوع می‌توان گفت با آموزش برنامه جامع مارتین، به مرور دانش‌آموزان فکر می‌کنند محیط مدرسه را تحت کنترل دارند (این باور که پیامدها وابسته به رفتار است، افراد را به سمت انتظارات بیشتر برای موفق شدن سوق می‌دهد و آنها را به تلاش و کوشش و پایداری بیشتری هدایت می‌کند)، برنامه های مدرسه مطابق با ارزشهای خودشان می‌باشد و سپس با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف مدرسه و استفاده از راهبردهای عمیق همچون مهارت‌های فراشناختی در مسیر اهداف تحصیلی و یاگیری خود قرار می‌گیرند. در این خصوص پینتریچ (۲۰۰۳) نشان داده است که دانش‌آموزانی که باور دارند کار مدرسه، برای آنها جذاب و مفید است از لحاظ شناختی، بیشتر به فعالیت‌های یادگیری علاقه مند می‌شوند؛ به عبارت دیگر می‌توان نتیجه‌گیری نمود، مداخلات چندبعدی شناختی و رفتاری مارتین یک برنامه ای است که علاوه بر جنبه های شناختی برنامه ها و دستورالعمل های عملیاتی، کلیدی و رفتاری شامل برنامه‌ریزی تکالیف، پایداری در کارها، مهار اضطراب امتحان، اجتناب از شکست و تغییر اسنادهای ناپایدار، برای افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دارد که بر افزایش عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

هر پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که پژوهش حاضر نیز از آن مستثنی نبوده است از محدودیت های پژوهش حاضر می‌توان قابل تعمیم نبودن آن نام برد. پیشنهاد می‌شود که این پژوهش، در سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود. بر اساس نتایج این تحقیق، شایسته است مدارس با فراهم آوردن شرایط مناسبی برای رشد راهبردهای خودتنظیمی و انگیزشی، برنامه‌ریزی و مدیریت در کارها، زمینه بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند.

منابع

- academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 30-41,
- Erickson, A. S.G., Noonan, M. P., Zheng, C., Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.
- Erten, H. (2014). Interaction between Academic Motivation and Student Teachers' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 7, 173-178.
- Gholamali Lavasani, M., Sadat Mirhosseini, F., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Gleason, J. J
- Greene, B. A, Miller, R. B, Crowson, M, Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation, *Cotemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Greene, B. A, Miller, R. B, Crowson, M, Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation, *Cotemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Harachiewicz, J.M. & Barron, K.E. & Pintrich, P.R. & Elliot, A.J. & T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hong, E. Peng, Y. (2008). Do Chinese students perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Department of Educational Psychology, University of Nevada. Learning and Instruction* 18, 499-512.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*, 18, 57-69
- Luttrell. V. R. Callen, B, W. Allen, C. S. Wood, M, D. Deeds, D, G. and Richard, D. C. S. (2010). The Mathematics Value Inventory for General Education Students: Development and Initial Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2) 142-160.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role
- آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روان شناسی، دانشگاه آزاد ساری.
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2015). Physical and motor development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*, (7th ed., pp. 261-333). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Amrai, K. ., Elahi Motlagh, S., Zalani, A. H., Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Areepattamannil, Sh.(2011). Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and AND INDIA.
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State*. MA thesis, University of South Africa.
- Cole, J.; Logan, T. K. and Walker, R. (2011). "Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Cullen, K. (2011). *Child psychology*. (1st ed). Published in the UK by Icon Books Ltd, Omnibus Business Centre, North Road, London.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), 486-491
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C Janke, S., Spinath, B., Steinmayrc, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and

- Educational psychology Review*, 63(2), 167-199.
- Schmitz, B. and Wiese, B. S. (2006). "New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data". *Journal of contemporary Educational psychology*. Vol. 31: 64-96.
- Schraw, G. and Brooks, D. W. (2001). Helping students self-regulated in math and sciences courses. University of Nebraska. *Contemporary Educational psychology*, 20: 359-368.
- Sen S, Yilmaz A, Yurdagül H. An Evaluation of the Pattern between Students' Motivation, Learning Strategies and Their Epistemological Beliefs: The Mediator Role of Motivation. *Sci Educ Int*. 2014;25(3):312-331. ..
- Sharp, C.R. (2002). Self-regulation in high school students, *Educational Research*, 194, ۴۱-۲۹
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology : Theory and practice* (8th ed) New York pearson
- Utvær, B. K. S., & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), 17-45.
- Vallerand, R. J. (1992). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego: Academic.
- Wigfield, A. Burnes. J.P. & Eccles, J. S. (2006). *Development during Early and Middle adolescence. (Chapter 5)*. Handbook of Educational Psychology. Second Edition, Edited by Alexander P. A; winne, P. H. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, Landon.
- Wolters, J. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236° 250
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, city university of New York Graduate center, NY, USA.
- of school- wide peer culture. *Journal of Young Adolescence*, 42, 6-12.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239- 269.
- Matuga, M. J. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- Müller, N. M., & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, Volume 58, 1-11.
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213-217.
- Osonwa, O. K., Adejob, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H. (2013). Economic status of parents :A determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 115-122
- Pervin, I.A (2005). *The science of personality*; New York. John Willey and sons.
- Phan, H.P. (2010). "Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning". *Psicothema*; 22(2): 284- 920.
- Pintrich PR. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J Educ Psychol.*; 95(4):667-686.
- Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational psychology*, 82: 33-40.
- Pintrich, P.R. & Marx, R. W. & Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change.