

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۰۱/۲۸
تاریخ بررسی مقاله: ۸۹/۰۲/۰۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۹/۰۳/۱۸

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۸۹
دوره چهارم، سال ۱۷-۳، شماره ۱
صص: ۱-۳۲

تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر ابعاد شناختی-انطباقی/غیرانطباقی، رفتاری-انطباقی/غیرانطباقی انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های پسرانه شهر بوشهر

* منیجه شهنی ییلاق

** سیدموسی گلستانه

*** زنده یاد جمال حقیقی

**** عبدالکاسم نیسی

***** فاطمه کیانپور قهفرخی

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی بر ابعاد شناختی-انطباقی، شناختی-غیرانطباقی، رفتاری-انطباقی و رفتاری-غیرانطباقی انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های پسرانه شهر بوشهر بود. آموزش انگیزش تحصیلی (طی ۱۶ جلسه آموزشی) به عنوان متغیر مستقل و خوداثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، خودناتوان‌سازی، عدم التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای وابسته بودند. پژوهش حاضر یک طرح آزمایشی میدانی با پیش‌آزمون و

* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسؤول) mshehniyailagh@yahoo.com

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز و هیأت علمی دانشگاه خلیج فارس بوشهر mgolestaneh@yahoo.com

*** دانشیار دانشگاه شهید چمران

**** دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران kazem23@yahoo.com

***** استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران kianpoor_fatemeh@yahoo.com

پس آزمون با گروه گواه بود. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان زیمرمن و مارتینز-پونز و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری ایکلس بودند. نمونه پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز پسر سال دوم دبیرستانی شهر بوشهر در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود، که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌یی انتخاب و به دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. نتیجه‌ی تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) نشان داد که آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش معنی‌دار خوداثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، مدیریت تکلیف و عملکرد تحصیلی و کاهش معنی‌دار اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن می‌شود. اما، در متغیرهای برنامه‌ریزی، خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی تغییر معنی‌داری صورت نگرفت.

کلید واژگان: انگیزش تحصیلی، خوداثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، مدیریت تکلیف، برنامه‌ریزی، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، خودناتوان‌سازی، عدم التزام تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

انگیزش تحصیلی^۱، انگیزه روان‌شناختی است که به اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی (ریاضی، ادبیات، جبر و ...) و به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد. انگیزش تحصیلی نقش اساسی در علاقمندی دانش‌آموزان و در لذت بردن آنها از مدرسه دارد و پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مارتین^۲، ۲۰۰۳؛ مارش، و دباس^۳، ۲۰۰۳؛ میس، ویگفیلد و ایکلس^۴، ۱۹۹۰). انگیزش تحصیلی یک سازه پیچیده و چند بعدی است. بر اساس یافته‌های پژوهشی اخیر (مارتین، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸) انگیزش تحصیلی شامل ۴ بُعد به شرح زیر می‌باشد: بُعد شناختی-انطباقی^۵، بُعد شناختی-غیر انطباقی^۶، بُعد رفتاری-انطباقی^۷ و بُعد رفتاری-غیر انطباقی^۸. بُعد شناختی-انطباقی شامل سه عامل خود اثربخشی^۹،

- 1- academic motivation
- 2- Martin
- 3- Marsh, & Debus
- 4- Meece, Wigfield, & Eccles
- 5- adaptive-cognitive dimension
- 6- maladaptive-cognitive dimension
- 7- adaptive-behavioral dimension
- 8- maladaptive-behavioral dimension
- 9- self-efficacy

جهت‌گیری تبحری^۱ و ارزش‌گذاری^۲ است. بُعد شناختی-غیر انطباقی شامل سه عامل اضطراب^۳، اجتناب از شکست^۴ و کنترل نامطمئن^۵ می‌باشد. بُعد رفتاری-انطباقی شامل سه عامل پایداری^۶، برنامه‌ریزی^۷ و مدیریت تکلیف^۸ است و بُعد رفتاری-غیرانطباقی شامل دو عامل خود ناتوان‌سازی^۹ و عدم التزام تحصیلی^{۱۰} است.

تحقیقات آزمایشی مختلفی این عامل‌های انگیزشی را به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داده‌اند. بسیاری از این پژوهش‌ها اثر موفقیت‌آمیز این مداخله را در ارتقاء و افزایش خودپنداره (مارش، ۱۹۹۰)، الگوهای اسنادی (کریون^{۱۱}، مارش و دباس، ۱۹۹۱)، هدف‌گرایی (کاوینگتون^{۱۲}، ۱۹۹۸)، و حس کنترل (کریون و همکاران، ۱۹۹۱) گزارش نمودند. برخی از این مداخله‌ها نیز اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داده است (مک اینرنی^{۱۳}، مک اینرنی و مارش، ۱۹۹۷). ولی در مجموع مطالعه‌های اندکی تمامی ابعاد انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را، در یک پژوهش، بررسی کرده‌اند. نیاز به انجام پژوهش‌های جامع در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی در توصیه‌های برخی از روان‌شناسان تربیتی (بونگ^{۱۴}، ۱۹۹۶؛ مورفی و الکساندر^{۱۵}، ۲۰۰۰؛ پینتریچ^{۱۶}، ۲۰۰۳) مشاهده شده است. تحقیق حاضر سعی کرده است بدین نیاز پاسخ دهد.

بیان مسئله

پژوهش حاضر از دو منظر قابل بررسی است. اول، خود مفهوم انگیزش تحصیلی است.

-
- 1- mastery orientation
 - 2- valuing
 - 3- anxiety
 - 4- failure avoidance
 - 5- uncertain control
 - 6- persistence
 - 7- planning
 - 8- task management
 - 9- self-handicapping
 - 10- disengagement
 - 11- Craven
 - 12- Covington
 - 13- McInerney
 - 14- Bong
 - 15- Murphy, & Alexander
 - 16- Pintrich

بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان در مدرسه، تنها به دلیل ناتوانایی‌های ذهنی و هوشی نیست بلکه یکی از دلایل اصلی آن انگیزش است. مسائل انگیزشی، باورها و شناخت‌های فرد است که تعیین می‌کند او می‌تواند به طور موفقیت‌آمیز عملی را انجام دهد یا در انجام آن ناتوان است. برخی از دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که خودشان را در انجام تکالیف درسی ناتوان ببینند یا کار خود را برای زندگی و تحصیل ناچیز ارزیابی کنند. لذا، این دانش‌آموزان مطالب درسی را کمتر با زندگی آینده خود مرتبط می‌بینند، به توانایی‌های خود کمتر اعتماد می‌کنند، هنگام رو به رو شدن با مشکلات تلاش کمتری از خود بروز می‌دهند و کارآمدی و باروری‌شان کاهش می‌یابد. بنابراین، یکی از مشکلات مدارس، در حال حاضر، کاهش انگیزش دانش‌آموزان است. دوم آنکه، پژوهش‌های مختلفی در رابطه با انگیزش تحصیلی صورت گرفته است. در این راستا، مختصراً به برخی از آنها اشاره و نقاط قوت و ضعف آنها بیان می‌شود. پیتتریچ و دی گروت (۱۹۹۰؛ پیتتریچ و گارسیا^۱، ۱۹۹۱) دیدگاه شناختی انگیزش را که شامل جهت‌گیری‌های انگیزشی و یک مؤلفه‌ی رفتاری، یعنی راهبردهای یادگیری، است، ارایه کرده‌اند. همچنین، بوس و کانتور^۲ (۱۹۸۹) یک مدل رفتاری ارایه نمودند که جهت‌گیری‌ها و شناخت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رویکرد شناختی-رفتاری بک^۳ (۱۹۹۵؛ دابسون و دوزویس^۴، ۲۰۰۱؛ رینیکی و کلارک^۵، ۲۰۰۴) بر این موضوع تأکید دارد که فعالیت شناختی بر رفتار اثر دارد و تغییر شناخت، تغییر رفتار را به دنبال دارد. افزون بر این، میلر، گرین، مونتالو، راویندران و نیکولس^۶ (۱۹۹۶) و میسراندینو^۷ (۱۹۹۶) ابعاد شناختی-عاطفی و رفتاری انگیزش تحصیلی را مطالعه کرده‌اند. پژوهشگران دیگر اثر تفکیکی سطوح متمایز جنبه‌های انگیزش تحصیلی را سنجیده‌اند. به طور مثال، خود اثربخشی در انگیزش انطباقی تبلور یافته است (بندورا^۸، ۱۹۹۷؛ پاژه^۹، ۱۹۹۶) و اضطراب مانع از انگیزش مؤثر در دانش‌آموزان می‌شود

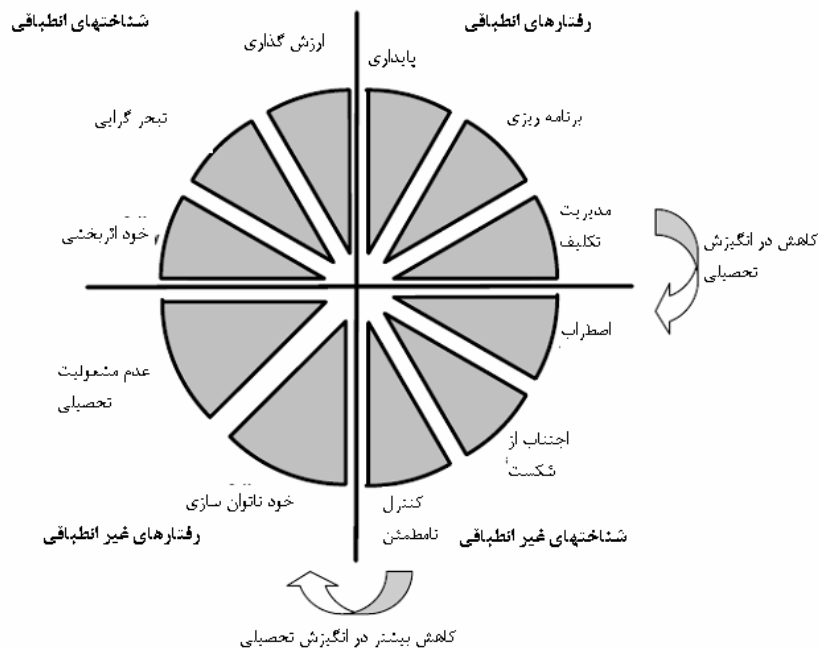
-
- 1- Garcia
 - 2- Buss, & Cantor
 - 3- Beck
 - 4- Dobson, & Dozois
 - 5- Reinecke, & Clark
 - 6- Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nicholls
 - 7- Miserandino
 - 8- Bandura
 - 9- Pajares

(ساراسون^۱ و ساراسون، ۱۹۹۰؛ اسپیلبرگر^۲، ۱۹۸۵) و رفتارهایی، مانند خودناتوان سازی کاملاً در بُعد رفتارهای غیرانطباقی جای گرفته است (مارتین و همکاران، ۲۰۰۳).

گرچه این پژوهش‌ها بسیار مفید و اثربخش هستند ولی با دو مشکل رو به رو می‌باشند. اول اینکه، بررسی جداگانه عامل‌های انگیزش تحصیلی در پژوهش‌های مختلف باعث می‌شود از لحاظ عملی، مفاهیم ضمنی^۳ سودمند و کاربردهای آن محدود شود. دوم اینکه، بین ابعاد گوناگون انگیزشی نظریه‌های تربیتی، از یک طرف، و نیاز پرورشکاران (مانند معلمان، مشاوران و روان‌شناسان) به ارتباط با دانش‌آموزان، از طرف دیگر، شکاف به وجود می‌آید. با توجه به این مسائل، مارتین (۲۰۰۳، ۲۰۰۸) مفاهیم انگیزش تحصیلی را که در گذشته در پژوهش‌های متعدد به شکل جداگانه مورد بررسی قرار گرفته بودند، در یک چرخه یا چارچوب جامع انگیزش تحصیلی جدید قرار داد. این چرخه شامل چهار بُعد اساسی به شرح زیر است: ابعاد رفتاری-انطباقی، شناختی-انطباقی، شناختی-غیرانطباقی و رفتاری-غیرانطباقی. این چهار بُعد اساسی در قالب یازده عامل عملیاتی شدند (شکل ۱ ملاحظه شود). در زیر این چرخه توضیح داده شده است:

- ۱) نظریه خود اثربخشی (بندورا، ۱۹۹۷) در بُعد شناخت‌های انطباقی این چرخه قرار دارد.
- ۲) اسنادها و کنترل، در عامل کنترل نامطمئن و در بُعد شناخت‌های غیرانطباقی قرار گرفته است (واینر^۴، ۱۹۹۴).
- ۳) ارزش‌گذاری (ایکلس، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد و تونکس^۵، ۲۰۰۲) در بُعد شناخت‌های انطباقی بیان شده است.
- ۴) خود تعیین‌گری^۶ بر حسب انگیزش درونی رایان و دسی^۷ (۲۰۰۰) و جهت‌گیری انگیزش (دوک^۸، ۱۹۸۶) در عامل تبحرگرایی در بُعد شناخت‌های انطباقی ارائه شده‌اند.

-
- 1- Sarason
 - 2- Spielberger
 - 3- implications
 - 4- Weiner
 - 5- Tonks
 - 6- self-determination
 - 7- Ryan & Deci
 - 8- Dweck



شکل ۱. چرخه انگیزش تحصیلی، اقتباس از مارتین (۲۰۰۸)

۵) نیاز به پیشرفت و خودارزشمندی (اتکینسون^۱، ۱۹۵۷؛ کاوینگتون، ۱۹۹۲؛ مک کلند^۲، ۱۹۶۵) در عامل‌های اجتناب از شکست، اضطراب، خود ناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی تبلور یافته است.

۶) و خودگردانی (مارتین، ۲۰۰۳؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۶) در عامل‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پایداری منعکس شده است.

از این رو، این چرخه شامل یازده عامل می‌باشد.

پژوهش حاضر درصدد پاسخ به پرسش‌های زیر است: آیا می‌توان از پژوهش‌های جزئی و ریز در مورد انگیزش تحصیلی فاصله گرفت؟ آیا می‌توان انگیزش تحصیلی را در یک چارچوب جامع تدوین کرد؟ آیا می‌توان یک مداخله مؤثر برای این چرخه انگیزش تحصیلی

1- Atkinson
2- McClelland

ارایه نمود؟ آیا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه پسرها را می‌توان افزایش داد؟ آیا می‌توان رفتارها و شناخت‌های منفی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را با استفاده از یک مداخله کاهش داد؟ و بنابراین، این مسئله که پژوهش‌های انگیزش تحصیلی در طی سالیان گذشته بسیار جزئی انجام گرفته‌اند و کاربردهای آن در آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان محدود بوده است، نه تنها در ایران بلکه در سطح جهان به یک مشکل تبدیل شده است و پژوهش‌های انگشت شماری برای حل این مشکل در این زمینه انجام شده است (مارتین، ۲۰۰۸). لذا، به نظر می‌رسد اگر پژوهشگران بتوانند مداخله‌ی اعمال کنند که بتواند ابعاد مثبت انگیزش تحصیلی را افزایش و ابعاد منفی آن را کاهش دهد، خدمت ارزنده‌ی به آموزش و پرورش، نیروی انسانی فعال آینده و جامعه‌ی علمی کشور انجام داده‌اند. بنابراین، محقق درصدد انجام پژوهشی در جهت تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر ابعاد شناختی-انطباقی (خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری)، شناختی-غیر انطباقی (اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن)، رفتاری-انطباقی (پایداری، برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف) و رفتاری-غیر انطباقی (خودناتوان‌سازی، عدم التزام تحصیلی) و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر بوشهر بود.

فرضیه‌های پژوهش

این پژوهش فرضیه‌های زیر را به محک آزمایش گذاشته است:

فرضیه‌ی ۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش ابعاد شناختی-انطباقی، شناختی-غیرانطباقی، رفتاری-انطباقی و رفتاری-غیرانطباقی انگیزش و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش خود اثربخشی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱-۲: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش تبحرگرایی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱-۳: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش ارزش‌گذاری در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۴-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش پایداری در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۵-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش برنامه‌ریزی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۶-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش مدیریت تکلیف در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۷-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش اضطراب در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۸-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش اجتناب از شکست در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۹-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش کنترل نامطمئن در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱۰-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش خود ناتوان سازی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱۱-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش عدم التزام تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

فرضیه‌ی ۱۲-۱: آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود.

جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر بوشهر است که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به تحصیل مشغول بودند. با توجه به آمار رسمی آموزش و پرورش استان بوشهر در این سال تعداد ۱۷۸۳ دانش‌آموز در دبیرستان‌های این استان تحصیل می‌کردند. در تحقیق حاضر، روش نمونه‌گیری، در دو مرحله، به شرح زیر انجام گرفت.

الف. نمونه‌گیری مربوط به تعیین روایی و پایایی پرسشنامه‌ها

برای تعیین میزان پایایی و روایی پرسشنامه‌های انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی^۱، راهبردهای یادگیری خودگردان^۲ و راهبردهای انگیزشی یادگیری^۳ نمونه‌ی به حجم ۲۰۰ دانش‌آموز پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ی انتخاب شدند. ابتدا، از بین هر ناحیه دو دبیرستان (از چهار ناحیه هشت دبیرستان) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس، از هر دبیرستان ۲۵ دانش‌آموز سال دوم و در مجموع از هشت دبیرستان ۲۰۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از انتخاب نمونه، پرسشنامه‌های انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین (۲۰۰۷)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۶، به نقل از رفیعیان، ۱۳۷۹) و پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری ایکلس (۱۹۸۳، به نقل از رفیعیان، ۱۳۷۹) بر روی آنها اجرا شد.

ب. نمونه‌گیری مربوط به انجام مداخله آموزشی

نمونه این بخش از پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز پسر سال دوم دبیرستان شهر بوشهر، در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸، بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ی انجام شد. به این صورت که، ابتدا از بین هر ناحیه آموزش و پرورش شهر بوشهر یک دبیرستان، و در مجموع از بین چهار ناحیه چهار دبیرستان به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس، از هر دبیرستان ۱۵ دانش‌آموز سال دوم به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و نمونه‌ی به حجم ۶۰ دانش‌آموز به دست آمد. از نمونه ۶۰ نفری، به صورت تصادفی، ۳۰ نفر به گروه آزمایش و ۳۰ نفر به گروه گماشته شدند.

طرح و ابزارهای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آزمایشی میدانی و طرح آن گروه گواه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون^۴ بود. نگاره‌ی این طرح در جدول ۱ ارائه شده است:

- 1- The Motivation and Engagement Scale - High School (MES-HS)
- 2- Self-Regulated Learning Strategies (SLRS)
- 3- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
- 4- the pretest-posttest-control-group design

جدول ۱. طرح آزمایشی گروه گواه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری

پس‌آزمون	مداخله	پیش‌آزمون	گروه	نمونه‌گیری
O _۲	X	O _۱	E	R
O _۴	-	O _۳	C	R

R = انتخاب و گمارش تصادفی نمونه‌ها E = گروه آزمایش C = گروه گواه

X = مداخله آموزشی O_۱ تا O_۴ = اندازه‌گیری‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون

در این طرح یک گروه آزمایش و یک گروه گواه وجود داشت. قبل از آموزش مداخله انگیزشی از هر دو گروه، آزمایش و گواه، در متغیرهای خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، خود ناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی، پیش‌آزمون گرفته شد. سپس، به گروه آزمایش مداخله انگیزشی ارائه شد و به گروه گواه هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره‌ی آموزشی، بلافاصله از هر دو گروه آزمایش و گواه، در تمامی متغیرهای تحقیق پس‌آزمون گرفته شد.

ابزار پژوهش

در این پژوهش، پرسشنامه‌ی اصلی تحقیق مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین (۲۰۰۷) بود و از پرسشنامه‌ی راهبردهای یادگیری خودگردان زیمرمن و مارتینز-پونز (۱۹۸۶، به نقل از رفیعیان، ۱۳۷۹) و پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری ایکلس (۱۹۸۳، به نقل از رفیعیان، ۱۳۷۹) جهت اعتباریابی پرسشنامه اصلی تحقیق استفاده شد.

مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

مارتین (۲۰۰۷) متناسب با اعمال مداخله‌ی انگیزش تحصیلی یک ابزار انگیزشی به نام مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تهیه کرد. برای ساختن این ابزار از نمونه‌ی به تعداد ۲۱۵۷۹ دانش‌آموز، از ۵۸ دبیرستان، در کشور استرالیا استفاده شد. این ابزار، انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را در چهار بُعد رفتاری-انطباقی، شناختی-انطباقی، شناختی-غیرانطباقی و رفتاری-غیرانطباقی می‌سنجد. شناخت‌های انطباقی شامل

خوداثربخشی، تبحرگرایی و ارزش‌گذاری و رفتارهای انطباقی شامل پایداری، مدیریت تکلیف و برنامه‌ریزی است. ابعاد شناختی-غیر انطباقی شامل اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل نامطمئن و ابعاد رفتاری-غیرانطباقی شامل خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی است. هر یک از این یازده عامل شامل چهار ماده است. بنابراین مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دارای ۴۴ ماده می‌باشد. برای هر ماده گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی رتبه‌بندی شده‌اند. مارتین (۲۰۰۷) پایایی این ابزار را مناسب ذکر کرده است. در جدول ۲ اطلاعات مربوط به پایایی ارائه شده است.

جدول ۲. پایایی پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی

ابعاد	مقیاس	آلفای کرونباخ	بازآزمایی
شناختی-انطباقی	خود اثربخشی	۰/۷۷	۰/۶۹
	تبحرگرایی	۰/۸۰	۰/۷۸
	ارزش‌گذاری	۰/۷۵	۰/۶۵
رفتاری-انطباقی	پایداری	۰/۸۱	۰/۶۱
	برنامه‌ریزی	۰/۷۹	۰/۶۲
	مدیریت تکلیف	۰/۸۲	۰/۷۵
شناختی-غیرانطباقی	اضطراب	۰/۷۴	۰/۷۸
	اجتناب از شکست	۰/۷۶	۰/۸۱
	کنترل نامطمئن	۰/۸۰	۰/۷۶
رفتاری-غیرانطباقی	خود ناتوان‌سازی	۰/۸۱	۰/۷۳
	عدم التزام تحصیلی	۰/۸۱	۰/۸۰

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در بُعد شناختی-انطباقی ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۰ و به روش بازآزمایی بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۸ به دست آمد. در بُعد رفتاری-انطباقی ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۲ و به روش بازآزمایی بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۵ حاصل گردید. در بُعد شناختی-غیر انطباقی ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۰ و به روش بازآزمایی بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۱ به دست آمد. در بُعد رفتاری-غیر انطباقی ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و به روش بازآزمایی

بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۰ حاصل گردید. همچنین، مارتین (۲۰۰۶) جهت بررسی اعتبار این ابزار از تحلیل عامل تأییدی^۱ استفاده کرد. نتیجه در جدول ۳ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بیشترین بار عاملی در بُعد شناختی-انطباقی مربوط به عامل ارزش‌گذاری، در بُعد رفتاری-انطباقی مربوط به عامل برنامه‌ریزی، در بُعد شناختی-غیرانطباقی مربوط به عامل کنترل نامطمئن و در بُعد رفتاری-غیرانطباقی مربوط به عامل عدم التزام تحصیلی است. در مجموع، اطلاعات فوق نشان می‌دهد که مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی (MES-HS) از لحاظ اعتبار و پایایی از جایگاه مطلوبی برخوردار است.

جدول ۳. بارهای عاملی تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین

بارهای عاملی	بُعد شناختی- انطباقی	بُعد رفتاری- انطباقی	بُعد شناختی- غیرانطباقی	بُعد رفتاری- غیرانطباقی
خود اثربخشی	۰/۸۶	-	-	-
تبحرگرایی	۰/۸۴	-	-	-
ارزش‌گذاری	۰/۹۱	-	-	-
پایداری	-	۰/۸۵	-	-
برنامه‌ریزی	-	۰/۸۶	-	-
مدیریت تکلیف	-	۰/۸۳	-	-
اضطراب	-	-	۰/۵۶	-
اجتناب از شکست	-	-	۰/۶۹	-
کنترل نامطمئن	-	-	۰/۸۳	-
خود ناتوان‌سازی	-	-	-	۰/۷۰
عدم التزام تحصیلی	-	-	-	۰/۸۵

در پژوهش حاضر نیز این ابزار برای اولین بار در ایران توسط محققین ترجمه، مورد اعتباریابی و پایایی سنجی قرار گرفت. جهت بررسی پایایی مقیاس‌ها از روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون استفاده شد. در جدول ۴ این نتیجه‌ها ذکر شده است.

1- confirmatory factor analysis

جدول ۴. پایایی پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر

ابعاد	مقیاس	آلفای کرونباخ	تنصیف اسپیرمن - براون
شناختی-انطباقی	خود اثربخشی	۰/۷۲	۰/۶۳
	تبحرگرایی	۰/۶۶	۰/۶۴
	ارزش‌گذاری	۰/۷۴	۰/۷۱
رفتاری-انطباقی	پایداری	۰/۷۹	۰/۷۰
	برنامه ریزی	۰/۷۶	۰/۷۴
	مدیریت تکلیف	۰/۸۱	۰/۷۲
شناختی-غیرانطباقی	اضطراب	۰/۷۶	۰/۶۸
	اجتناب از شکست	۰/۷۱	۰/۶۲
	کنترل نامطمئن	۰/۸۲	۰/۷۴
رفتاری-غیرانطباقی	خود ناتوان‌سازی	۰/۶۸	۰/۵۶
	عدم التزام تحصیلی	۰/۷۶	۰/۶۲

مطابق مندرجات جدول ۴، پایایی این ابزار در سطح مطلوب می‌باشد. بیشترین ضرایب پایایی در بُعد شناختی-انطباقی مربوط به ارزش‌گذاری، در بُعد رفتاری-انطباقی مربوط به مدیریت تکلیف و در بُعد شناختی-غیرانطباقی مربوط به کنترل نامطمئن است. در بُعد رفتاری-غیرانطباقی، بیشترین پایایی مربوط به عدم التزام تحصیلی است. در کل، بیشترین ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌مقیاس کنترل نامطمئن و کمترین ضریب پایایی مربوط به خرده‌مقیاس تبحرگرایی است. همچنین، جهت بررسی اعتبار آن از روش اعتباریابی همزمان استفاده شد. همبستگی بین مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین با پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری، که بر روی یک نمونه ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان انجام گرفت، در جدول ۵ آورده شده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود این ضرایب در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار می‌باشند. لذا اعتبار این ابزار تأیید شد. به علاوه، برای سنجش عملکرد تحصیلی از میانگین سال اول دبیرستان (به جز دروس هنر، ورزش و انضباط)، به عنوان پیش‌آزمون، و از میانگین سال دوم دبیرستان (به جز دروس هنر، ورزش و انضباط)، به عنوان پس‌آزمون، استفاده شد.

جدول ۵. ضرایب همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه انگیزش و التزام تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مارتین و باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری، در پژوهش حاضر

مقیاس‌ها	خود اثربخشی	بهرگرای	ارزش‌گذاری	پایداری	برنامه‌ریزی	مدیریت تکلیف	اضطراب	اجتناب از شکست	کنترل نامطمئن	خود ناآرام‌سازی	عدم التزام تحصیلی
خود کارآمدی	** ۰/۶۱	* ۰/۲۴	** ۰/۳۱	* ۰/۲۵	** ۰/۳۹	** ۰/۴۴	* ۰/۲۸	* ۰/۲۲	** ۰/۲۶	** ۰/۴۴	** ۰/۴۹
ارزش درون‌زاد	** ۰/۴۳	** ۰/۵۷	** ۰/۴۶	** ۰/۳۷	* ۰/۲۹	** ۰/۳۸	** ۰/۴۹	** ۰/۳۰	** ۰/۲۳	* ۰/۲۵	** ۰/۳۵
اضطراب امتحان	** ۰/۳۵	* ۰/۲۶	** ۰/۳۱	* ۰/۲۸	** ۰/۳۲	** ۰/۴۳	** ۰/۵۳	** ۰/۴۷	** ۰/۳۴	** ۰/۴۲	** ۰/۴۰
راهبردهای شناختی	** ۰/۴۲	** ۰/۳۲	** ۰/۴۲	** ۰/۳۲	** ۰/۴۱	* ۰/۲۸	** ۰/۴۶	** ۰/۴۱	** ۰/۴۵	* ۰/۲۴	** ۰/۲۷
خود گردانی	* ۰/۲۹	** ۰/۳۹	** ۰/۲۳	* ۰/۴۴	** ۰/۲۷	** ۰/۳۶	** ۰/۳۴	* ۰/۲۲	* ۰/۲۸	** ۰/۳۲	* ۰/۲۹
راهبردهای یادگیری	** ۰/۳۷	* ۰/۲۷	** ۰/۳۳	* ۰/۲۹	** ۰/۳۱	** ۰/۵۱	* ۰/۲۵	** ۰/۳۷	** ۰/۳۱	** ۰/۴۸	** ۰/۴۱

* $p < ۰/۰۵$

** $p < ۰/۰۱$

شیوه‌ی مداخله

در این پژوهش، روش مداخله آموزش انگیزش تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۸) به گروه آزمایش بود که طی ۱۵ جلسه یک ساعته، در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ انجام گرفت. مواد آموزشی مشتمل بر کتاب، مقاله، کاربرگ و اسلاید بود. هر جلسه آموزشی از ۴ مرحله تشکیل شده است. در مرحله‌ی اول، آزمودنی‌ها آماده می‌شوند. در مرحله دوم، آموزش اصلی داده می‌شود. در مرحله سوم، آزمودنی‌ها در مورد آموزش داده شده تفکر می‌کنند و در مرحله چهارم فعالیت‌ها توسط آزمودنی‌ها و آزماینده مرور و تکمیل می‌شوند (مارتین، ۲۰۰۸). خلاصه مداخله آموزشی در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. مداخله آموزشی انگیزش تحصیلی در پژوهش حاضر

جلسه	موضوع
۱	اجرای پیش آزمون‌ها و شرح انگیزش تحصیلی
۲	آموزش خوداثربخشی
۳	آموزش ارزش‌گذاری
۴	آموزش تبحرگرایی
۵	آموزش برنامه‌ریزی
۶	آموزش مدیریت تکلیف
۷	آموزش پایداری
۸	آموزش کاهش اضطراب
۹	آموزش کاهش کنترل نامطمئن
۱۰	آموزش کاهش اجتناب از شکست
۱۱	آموزش کاهش خودناتوان‌سازی
۱۲	آموزش کاهش عدم التزام تحصیلی
۱۳	مروری بر آموزش‌های قبلی
۱۴	مروری بر آموزش‌های قبلی
۱۵	اجرای پس آزمون‌ها

یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه شده، سپس یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ذکر می‌شوند.

الف. یافته‌های توصیفی پژوهش

جدول ۷ میانگین و انحراف معیار نمره‌های متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایش و گواه را در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد. طبق مندرجات جدول ۷، در بُعد شناختی-انطباقی، میانگین نمره‌های آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر خود اثربخشی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۷۸/۳۳ و ۸۵/۱۶ است. میانگین آزمودنی‌های گروه گواه در همین متغیر در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۷۸/۵۳ و ۷۹/۲۹ است. میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر تبحرگرایی در مراحل

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار متغیرها در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه آزمایش		گروه گواه	
		پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
خود اثر بخشی	میانگین	۷۸/۳۳	۸۵/۱۶	۷۸/۵۳	۷۹/۲۹
	انحراف معیار	۱۷/۵۰	۱۱/۵۹	۱۰/۳۴	۱۰/۶۷
تبحرگرایی	میانگین	۸۳/۲۰	۹۲/۲۳	۸۵/۸۸	۸۷/۰۷
	انحراف معیار	۱۱/۳۹	۱۱/۳۹	۷/۵۰	۷/۱۵
ارزش گذاری	میانگین	۸۲/۰۱	۸۵/۸۲	۸۳/۹۳	۸۴/۶۶
	انحراف معیار	۱۰/۶۱	۱۱/۱۷	۱۰/۸۳	۹/۹۷
پایداری	میانگین	۶۹/۵۹	۷۸/۴۰	۷۱/۲۶	۷۲/۰۱
	انحراف معیار	۱۴/۰۷	۱۱/۸۵	۱۱/۷۹	۱۱/۸۶
برنامه‌ریزی	میانگین	۶۷/۳۲	۷۲/۵۶	۶۷/۲۱	۶۸/۰۶
	انحراف معیار	۱۸/۲۵	۱۶/۱۸	۱۵/۵۰	۱۵/۴۳
مدیریت تکلیف	میانگین	۷۰/۶۰	۸۱/۶۲	۷۲/۱۰	۷۳/۳۹
	انحراف معیار	۱۶/۷۸	۱۶/۶۵	۱۳/۸۶	۱۳/۰۹
اضطراب	میانگین	۶۲/۶۸	۵۲/۲۶	۶۳/۰۶	۶۲/۱۴
	انحراف معیار	۱۹/۸۲	۲۰/۵۲	۱۵/۶۷	۱۵/۶۶
اجتناب از شکست	میانگین	۴۴/۵۶	۳۴/۷۸	۴۵/۷۹	۴۴/۶۰
	انحراف معیار	۱۷/۵۰	۱۸/۳۱	۱۷/۳۰	۱۶/۸۴
کنترل نامطمئن	میانگین	۵۸/۵۵	۴۵/۱۸	۵۸/۶۳	۵۴/۵۰
	انحراف معیار	۲۶/۹۹	۲۴/۸۹	۱۵/۴۴	۱۴/۶۲
خود ناتوان سازی	میانگین	۴۳/۲۵	۳۹/۵۶	۴۲/۳۹	۴۱/۷۵
	انحراف معیار	۱۹/۶۳	۲۰/۵۲	۱۳/۳۴	۱۳/۲۸
عدم التزام تحصیلی	میانگین	۴۲/۷۸	۳۹/۰۳	۴۲/۱۰	۴۰/۸۲
	انحراف معیار	۲۱/۰۴	۲۲/۹۳	۱۱/۴۵	۱۰/۸۲
عملکرد تحصیلی	میانگین	۱۳/۷۷	۱۵/۶۳	۱۳/۷۳	۱۴
	انحراف معیار	۰/۸۵	۱/۰۳	۱/۰۴	۱/۲۰

پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۸۳/۲۰ و ۹۲/۲۳ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۸۵/۸۸ و ۸۷/۰۷ است. همچنین، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر ارزش‌گذاری در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۸۲/۰۱ و ۸۵/۸۲ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۸۳/۹۳ و ۸۴/۶۶ است.

در بُعد رفتاری-انطباقی، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر پایداری در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۶۹/۵۹ و ۷۸/۴۰ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۷۱/۲۶ و ۷۲/۰۱ است. میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر برنامه‌ریزی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۶۷/۳۲ و ۷۲/۵۶ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۶۷/۲۱ و ۶۸/۰۶ است. همچنین، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر مدیریت تکلیف در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۷۰/۶۰ و ۸۱/۶۲ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۷۲/۱۰ و ۷۳/۳۹ است.

در بُعد شناختی-غیر انطباقی، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر اضطراب در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۶۲/۶۸ و ۵۲/۲۶ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۶۳/۰۶ و ۶۲/۱۴ است. میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر اجتناب از شکست در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۴۴/۵۶ و ۳۴/۷۸ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۴۵/۷۹ و ۴۴/۶۰ است. همچنین، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر کنترل نامطمئن در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۵۸/۵۵ و ۴۵/۱۸ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۵۸/۶۳ و ۵۴/۵۰ است.

در بُعد رفتاری-غیر انطباقی، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر خود ناتوان سازی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۴۳/۲۵ و ۳۹/۵۶ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۴۲/۳۹ و ۴۱/۷۵ است. میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر عدم التزام تحصیلی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۴۲/۷۸ و ۳۹/۰۳ و در گروه گواه به ترتیب برابر با ۴۲/۱۰ و ۴۰/۸۲ است. همچنین، میانگین آزمودنی‌های گروه آزمایش در متغیر عملکرد تحصیلی در مراحل پیش آزمون (سال اول دبیرستان) و پس آزمون (سال دوم دبیرستان) به ترتیب برابر با ۱۳/۷۷ و ۱۵/۶۳ است. میانگین آزمودنی‌های گروه گواه در همین متغیر در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۱۳/۷۳ و ۱۴ می‌باشد.

بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس را برآورد می‌کنند، به بررسی آنها پرداخته شد. بدین

منظور، چهار مفروضه تحلیل کواریانس شامل، خطی بودن^۱، همخطی چندگانه^۲، همگنی واریانس‌ها^۳ و همگنی شیب‌های رگرسیون^۴ مورد بررسی قرار گرفتند، که به ترتیب بیان می‌شوند (گیلز^۵، ۲۰۰۲).

خطی بودن، همخطی چندگانه، همگنی واریانس‌ها و همگنی رگرسیون

بنیادی‌ترین فرض برای تحلیل کواریانس خطی بودن رابطه‌ی بین متغیر وابسته‌ی مورد بررسی و متغیر کمکی (کواریت^۶) است. به عبارت دیگر، ارتباط بین این دو می‌تواند از طریق خط راست رگرسیون تعیین شود (گیلز، ۲۰۰۲). در این پژوهش، پیش‌آزمون‌ها به عنوان متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) و پس‌آزمون‌ها به عنوان متغیرهای وابسته تلقی شدند. ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون خود اثربخشی ۰/۵۳، تبحرگرایی ۰/۷۵، ارزش‌گذاری ۰/۸۰، پایداری ۰/۶۹، برنامه‌ریزی ۰/۷۲، مدیریت تکلیف ۰/۷۹، اضطراب ۰/۷۹، اجتناب از شکست ۰/۸۲، کنترل نامطمئن ۰/۷۵، خود ناتوان‌سازی ۰/۸۰، عدم التزام تحصیلی ۰/۸۲ و عملکرد تحصیلی ۰/۵۱ به دست آمد. با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) و وابسته محقق شده است.

هنگامی که متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) با یکدیگر همبستگی بالایی در حد ۰/۹۰ دارند، با شرایطی مواجه هستیم که همخطی چندگانه نامیده می‌شود. این پدیده‌ی مهمی است که در آزمون‌های تحلیل چندمتغیری باید از آن اجتناب کرد (گیلز، ۲۰۰۲). در این پژوهش، پیش‌آزمون‌ها به عنوان متغیرهای کمکی (کواریت) تلقی شدند. همبستگی بین پیش‌آزمون‌های متغیرهای تحقیق در جدول ۸ ارائه شده است.

با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، تقریباً از مفروضه‌ی همخطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها)، اجتناب شده است. تحلیل کواریانس دارای این فرض است که واریانس درون هر خانه از جدول داده‌ها یکسان باشد. اندازه‌ی نامساوی خانه‌ها مسئله‌ی

-
- 1- linearity
 - 2- multicollinearity
 - 3- homogeneity of variance
 - 4- homogeneity of regression
 - 5- Giles
 - 6- covariate

جدول ۸. همبستگی بین پیش‌آزمون‌های متغیرهای تحقیق

متغیر وابسته	خود اثر بخشی	تبحر گرای	ارزش گذاری	پایداری	برنامه ریزی	مدیریت تکلیف	اضطراب	اجتناب از شکست	کنترل نامطمئن	خود ناتوان سازی	عدم التزام تحصیلی	عملکرد تحصیلی
خوداثر بخشی	-											
تبحر گرای	۰/۳۰	-										
ارزش گذاری	-۰/۱۵	۰/۳۳	-									
پایداری	۰/۱۴	۰/۳۵	۰/۲۵	-								
برنامه ریزی	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۳۲	۰/۵۶	-							
مدیریت تکلیف	۰/۰۶	۰/۳۲	۰/۱۵	۰/۵۵	۰/۳۹	-						
اضطراب	۰/۱۶	۰/۰۰۷	-۰/۲۳	-۰/۱۱	-۰/۱۷	-۰/۰۶	-					
اجتناب از شکست	۰/۲۰	-۰/۱۱	-۰/۴۰	-۰/۲۵	-۰/۲۰	-۰/۰۴	۰/۳۵	-				
کنترل نامطمئن	۰/۳۳	۰/۱۰	-۰/۳۲	-۰/۰۳	-۰/۰۵	-۰/۰۵	۰/۷۲	۰/۴۰	-			
خود ناتوان سازی	۰/۰۸	-۰/۱۶	-۰/۳۷	-۰/۳۰	-۰/۳۳	-۰/۲۳	۰/۳۶	۰/۱۷	۰/۲۱	-		
عدم التزام تحصیلی	-۰/۰۲	-۰/۱۱	-۰/۳۶	-۰/۳۲	-۰/۱۵	-۰/۲۳	۰/۳۹	۰/۱۸	۰/۳۳	-۰/۳۱	-	
عملکرد تحصیلی	۰/۱۰	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۲۱	-۰/۳۳	-۰/۱۵	-۰/۳۱	-۰/۲۲	-۰/۰۵	-

جدی ایجاد نمی‌کند، اما نباید مقدار هر خانه چهار برابر کوچکترین خانه باشد. اگر چنین شد (به دلیل افت آزمودنی‌ها یا هر علت دیگری) واریانس‌های خانه‌ها باید مورد بررسی قرار گیرند تا اطمینان حاصل شود که هیچ خانه‌ی واریانسی به بزرگی ۱۰ برابر اندازه‌ی کوچکترین واریانس نداشته باشد. در این پژوهش، قبل از تحلیل داده‌ها برای بررسی همگنی واریانس متغیرها، از آزمون‌های لوین^۱ (جدول ۹ ملاحظه شود)، تصحیحات باکس^۲ و بنفرونی^۳ استفاده شد (گیلز، ۲۰۰۲). نتیجه‌های آزمون همگنی واریانس‌ها بر روی متغیرهای وابسته (به جز در متغیرهای کنترل نامطمئن و عدم التزام تحصیلی) معنی‌دار نمی‌باشند و به محقق اجازه می‌دهد که فرض کند واریانس‌ها مساوی هستند.

جدول ۹. آزمون لوین جهت همگنی واریانس متغیرهای وابسته در پیش آزمون

منبع	متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معنی‌داری
گروه	خود اثربخشی	۱	۵۸	۲/۶۸	۰/۱۰
	تبحرگرایی	۱	۵۸	۲/۰۶	۰/۱۵
	ارزش‌گذاری	۱	۵۸	۰/۴۳	۰/۵۱
	پایداری	۱	۵۸	۲/۷۰	۰/۱۰
	برنامه‌ریزی	۱	۵۸	۱/۹۴	۰/۱۶
	مدیریت تکلیف	۱	۵۸	۳/۲۴	۰/۰۷
	اضطراب	۱	۵۸	۱/۶۰	۰/۲۱
	اجتناب از شکست	۱	۵۸	۰/۰۷	۰/۷۸
	کنترل نامطمئن	۱	۵۸	۱۴/۱۴	۰/۰۱
	خود ناتوان‌سازی	۱	۵۸	۲/۸۶	۰/۰۹
	عدم التزام تحصیلی	۱	۵۸	۱۸/۱۴	۰/۰۱
	عملکرد تحصیلی	۱	۵۸	۰/۳۹	۰/۵۳

به علاوه، در حالی که این فرض وجود دارد که در تحلیل کوواریانس رابطه‌ی متغیرهای وابسته و کمکی باید خطی باشد، این فرض نیز مطرح است که خطوط رگرسیون برای هر

- 1- Leven's test of equality variances
- 2- Box's
- 3- Bonferroni

گروه در پژوهش باید یکسان باشند. اگر خطوط رگرسیون ناهمگن باشند آنگاه کوواریانس تحلیل مناسبی برای داده‌ها نخواهد بود. فرض همگنی رگرسیون یک موضوع کلیدی در کوواریانس است (گیلز، ۲۰۰۲). لازم به توضیح است که در این پژوهش پس از آزمون‌ها به عنوان متغیرهای وابسته و پیش آزمون‌ها به عنوان متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) تلقی شدند. زمانی فرض همگنی شیب‌ها برقرار خواهد بود که میان متغیرهای کمکی (در این پژوهش پیش آزمون‌ها) و متغیرهای وابسته (در این پژوهش پس از آزمون‌ها) در همه سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) برابری حاکم باشد. آنچه مورد نظر است تعاملی غیرمعنی‌دار بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت‌ها) می‌باشد. در این پژوهش، میان متغیرهای کمکی و متغیرهای وابسته در همه‌ی سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و گواه) برابری حاکم بود. همچنین، تعاملی غیر معنی‌دار بین متغیرهای وابسته و کمکی (کواریت‌ها) مشاهده شد.

ب. یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

نتیجه‌ی تحلیل فرضیه‌های ۱، ۱-۱، ۱-۲ تا ۱-۱۲ در زیر ارائه شده‌اند:

جهت بررسی اثر مداخله آزمایشی، تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) روی نمره‌های پس از آزمون‌ها، با کنترل پیش آزمون‌ها (خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، خود ناتوان‌سازی، عدم التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی)، انجام گرفت. جدول ۱۰ نتیجه‌ی تحلیل کوواریانس چند متغیری را روی نمره‌های پس از آزمون، با کنترل پیش آزمون‌های متغیرهای وابسته پژوهش، نشان می‌دهد. مندرجات جدول ۱۰ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته (خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن، خود ناتوان‌سازی، عدم التزام تحصیلی و عملکرد تحصیلی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی بیشتر تفاوت‌ها، تحلیل کوواریانس‌های یکراهه، در متن مانکوا، روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتیجه‌ی این تحلیل در جدول ۱۱ ارائه شده است. جدول ۱۱ نتیجه‌ی تحلیل کوواریانس‌های یکراهه، در متن مانکوا، را برای مقایسه نمره‌های پس از آزمون، با کنترل پیش آزمون‌های هر دوازده متغیر وابسته در گروه‌های آزمایش و گواه، نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. خلاصه نتیجه‌ی تحلیل کوواریانس چند متغیری روی پس آزمون‌های متغیرهای وابسته با کنترل پیش آزمون، در گروه‌های آزمایش و گواه

اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلائی ^۱	۰/۹۲	۳۴/۸۶	۱۲	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲
	لمبدای ویلکز ^۲	۰/۰۷	۳۴/۸۶	۱۲	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲
	اثر هتلینگ ^۳	۱۱/۹۵	۳۴/۸۶	۱۲	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲
	بزرگترین ریشه‌ی روی ^۴	۱۱/۹۵	۳۴/۸۶	۱۲	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲

جدول ۱۱. نتیجه‌ی تحلیل کوواریانس یکراهه، در متن مانکوا، روی پس آزمون‌های متغیرهای وابسته با کنترل پیش آزمون‌ها، در گروه‌های آزمایش و گواه

منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	خود اثربخشی	۶۲۴/۸۳	۱	۶۲۴/۸۳	۹/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۱۶
	تبحرگرایی	۸۰۱/۳۱	۱	۸۰۱/۳۱	۷۲/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱
	ارزش‌گذاری	۱۵۳/۳۶	۱	۱۵۳/۳۶	۸/۲۶	۰/۰۰۶	۰/۱۵
	پایداری	۹۲۲/۲۳	۱	۹۲۲/۲۳	۲۵/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵
	برنامه‌ریزی	۲۶۶/۸۴	۱	۲۶۶/۸۴	۳/۲۴	۰/۰۷	۰/۰۶
	مدیریت تکلیف	۱۳۰۰/۷۸	۱	۱۳۰۰/۷۸	۶۰/۷۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶
	اضطراب	۱۳۷۰/۱۴	۱	۱۳۷۰/۱۴	۲۵/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵
	اجتناب از شکست	۱۱۵۰/۹۱	۱	۱۱۵۰/۹۱	۳۸/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵
	کنترل نامطمئن	۲۱۵۷/۹۳	۱	۲۱۵۷/۹۳	۲۸/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸
	خود ناتوان‌سازی	۱۴۸/۷۱	۱	۱۴۸/۷۱	۲/۶۲	۰/۱۱	۰/۰۵
	عدم التزام تحصیلی	۱۰۵/۶۵	۱	۱۰۵/۶۵	۲/۰۸	۰/۱۵	۰/۰۴
عملکرد تحصیلی	۳۵/۰۶	۱	۳۵/۰۶	۴۹/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱	

نتیجه‌های مندرج در جدول ۱۱ نشان می‌دهند که تحلیل کوواریانس‌های یکراهه در متغیرهای خود اثربخشی ($F=9/004$ و $p=0/004$)، تبحرگرایی ($F=72/20$ و $p=0/0001$)،

- 1- Pillai's Trace
- 2- Wilks' Lambda
- 3- Hotelling's Trace
- 4- Roy's Largest Root

ارزش‌گذاری ($F= ۸/۲۶$ و $p= ۰/۰۰۶$)، پایداری ($F= ۲۵/۱۶$ و $p= ۰/۰۰۰۱$)، مدیریت تکلیف ($F= ۶۰/۷۲$ و $p= ۰/۰۰۰۱$)، اضطراب ($F= ۲۵/۷۶$ و $p= ۰/۰۰۰۱$)، اجتناب از شکست ($F= ۳۸/۱۱$ و $p= ۰/۰۰۰۱$)، کنترل نامطمئن ($F= ۲۸/۹۵$ و $p= ۰/۰۰۰۱$) و عملکرد تحصیلی ($F= ۴۹/۵۸$ و $p= ۰/۰۰۰۱$) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ اما در متغیرهای برنامه‌ریزی ($F= ۳/۲۴$ و $p= ۰/۰۰۷$)، خودناتوان‌سازی ($F= ۲/۶۲$ و $p= ۰/۱۱$) و عدم التزام تحصیلی ($F= ۲/۰۸$ و $p= ۰/۱۵$) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری به دست نیامد. برای درک بهتر این تفاوت‌ها، میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه، از لحاظ متغیرهای وابسته مذکور، با یکدیگر مقایسه شدند. با توجه به نتیجه‌های مندرج در جدول ۷ در بُعد شناختی-انطباقی میانگین پس‌آزمون خوداثربخشی در گروه آزمایش ۸۵/۱۶ و گروه گواه ۷۹/۲۹ بود که نشان می‌دهد خوداثربخشی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون افزایش معنی‌داری پیدا کرده است. میانگین پس‌آزمون تبحرگرایی در گروه آزمایش ۹۲/۲۳ و گروه گواه ۸۷/۰۷ بود که نشان از افزایش تبحرگرایی در گروه آزمایش دارد. میانگین پس‌آزمون ارزش‌گذاری در گروه آزمایش ۸۵/۸۲ و گروه گواه ۸۴/۶۶ بود که نشان از افزایش ارزش‌گذاری آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون دارد. در بُعد رفتاری-انطباقی میانگین پس‌آزمون پایداری در گروه آزمایش ۷۸/۴۰ و گروه گواه ۷۲/۰۱ بود که نشان می‌دهد پایداری گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش پیدا کرده است. میانگین پس‌آزمون مدیریت تکلیف در گروه آزمایش ۸۱/۶۲ و گروه گواه ۷۳/۳۹ بود که نشان می‌دهد مدیریت تکلیف گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش پیدا کرده است.

به علاوه، در بُعد شناختی-غیرانطباقی، میانگین پس‌آزمون اضطراب در گروه آزمایش ۵۲/۲۶ و گروه گواه ۶۲/۱۴ بود که نشان می‌دهد اضطراب آزمودنی‌های گروه آزمایش، نسبت به گروه گواه، در پس‌آزمون به طور معنی‌داری کاهش پیدا کرده است. میانگین پس‌آزمون اجتناب از شکست در گروه آزمایش ۳۴/۷۸ و گروه گواه ۴۴/۶۰ بود که نشان از کاهش اجتناب از شکست آزمودنی‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون دارد. میانگین پس‌آزمون کنترل نامطمئن در گروه آزمایش ۴۵/۱۸ و گروه گواه ۵۴/۵۰ بود که نشان می‌دهد کنترل نامطمئن در گروه آزمایش در پس‌آزمون کاهش پیدا کرده است. میانگین پس‌آزمون عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش ۱۵/۶۳ و گروه گواه ۱۴ بود که نشان می‌دهد عملکرد تحصیلی گروه آزمایش در

پس آزمون افزایش معنی‌داری پیدا کرده است. بنابراین، فرضیه‌های اصلی (۱) و فرعی، مبنی بر اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی بر خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن و عملکرد تحصیلی (۱-۱، ۱-۲، ۱-۳، ۱-۴، ۱-۶، ۱-۷، ۱-۸، ۱-۹، ۱-۱۲) تأیید شدند؛ اما اثربخشی مداخله برای متغیرهای برنامه‌ریزی، خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی (۱-۵، ۱-۱۰، ۱-۱۱) تأیید نشدند.

بحث و نتیجه‌گیری

در مورد تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر خود اثربخشی، تبحرگرایی، ارزش‌گذاری، پایداری، مدیریت تکلیف، اضطراب، اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن و عملکرد تحصیلی، نتیجه‌ها نشان دادند که آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش متغیرهای فوق‌الذکر در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود. این یافته‌ها با نتیجه‌های پژوهش مارتین (۲۰۰۸)، بندورا (۱۹۸۲) و مارش (۱۹۹۰) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که انگیزش تحصیلی یک سازه پیچیده‌ی است. بر اساس یافته‌های پژوهشی اخیر (مارتین، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸) انگیزش تحصیلی شامل ۴ بُعد به شرح زیر می‌باشد: بُعد شناختی-انطباقی، شناختی-غیرانطباقی، رفتاری-انطباقی و رفتاری-غیرانطباقی. بُعد شناختی-انطباقی انگیزش اشاره به باورها و نگرش‌های مثبت و سازنده انگیزشی دارد که باعث می‌شود توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان در مدرسه محقق شود. این بُعد دارای سه عامل خود اثربخشی، تبحرگرایی و ارزش‌گذاری است. تحقیقات آزمایشی مختلفی در ارتباط با خود اثربخشی صورت گرفته است. بسیاری از مداخله‌ها اثر موفقیت‌آمیزی در ارتقاء و افزایش خود اثربخشی (بندورا، ۱۹۹۷؛ مارش، ۱۹۹۰؛ مارتین، ۲۰۰۸) داشته‌اند. اگر دانش‌آموزی خود اثربخشی مثبتی داشته باشد با اعتماد به نفس با دروس مشکل مدرسه مواجه می‌شود، احساس خوش‌بینی می‌کند، به خوبی تلاش می‌نماید و از مدرسه لذت می‌برد. خود اثربخشی علمی یکی از مهمترین افزایش دهنده‌هایی است که به رشد دانش‌آموزان کمک می‌کند و پیش‌بین کننده قوی پیشرفت و لذت تحصیلی است. دانش‌آموزانی که در خود اثربخشی بالا هستند وقتی که با موفقیت اولیه رو به رو نمی‌شوند به طور متفاوتی عمل می‌کنند و با بالا بردن تلاش و پایداری، وظیفه خود را در کلاس درس بهتر انجام می‌دهند و به طور مؤثری با موقعیت‌های مشکل مواجه می‌شوند.

(بندورا، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که خود اثربخشی پایینی دارند بر روی کمبودها و نقطه ضعف‌ها تمرکز می‌کنند و موقعیت‌ها را بسیار مشکل‌تر از چیزی که واقعاً هست، می‌بینند. دانش‌آموزان دارای حس قوی خوداثربخشی برای انجام دادن کار انگیزه دارند و درگیر می‌شوند. از طرف دیگر، گاهی اوقات برخی از مسائل انگیزشی، باورها و شناخت‌ها باعث می‌شوند که فرد در انجام دادن عملی ناتوان باشد. برخی از دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند که خودشان را در انجام تکالیف درسی ناتوان ببینند یا کار خود را برای زندگی و تحصیل ناچیز ارزیابی کنند. لذا، این دانش‌آموزان مطالب درسی را کمتر با زندگی آینده‌ی خود مرتبط می‌بینند، به توانایی‌های خود کمتر اعتماد می‌کنند، هنگام رو به رو شدن با مشکلات تلاش کمتری از خود بروز می‌دهند و کارآمدی و باروری‌شان کاهش می‌یابد. بنابراین، رشد خوداثربخشی دانش‌آموزان موجب بازسازی یادگیری می‌شود و فرصت‌های موفقیت را افزایش می‌دهد. همچنین، موفقیت اعتماد و اطمینان دانش‌آموز به توان و ظرفیت علمی خود را بالا می‌برد. در این تحقیق، نیز این یافته به دست آمد که مداخله‌ی آموزشی باعث افزایش خوداثربخشی در دانش‌آموزان می‌شود.

به علاوه، یکی دیگر از مؤلفه‌های شناختی-انطباقی انگیزش ارزش‌گذاری تحصیلی است. در این مؤلفه دانش‌آموزان سودمندی تحصیل را بیشتر لمس می‌کنند و می‌توانند بین مطالبی که می‌خوانند با مطالب و موضوع‌هایی که در جهان پیرامون آنها رخ می‌دهد بیشتر ارتباط برقرار کنند. لذا مطالب درسی را مطالبی قابل فهم می‌بینند و چون آن را سودمند می‌دانند، برایشان لذت بخش‌تر و جالب‌تر است. بنابراین، دانش‌آموزان مطالب درسی را بهتر یاد می‌گیرند و عملکرد خود را بهبود می‌بخشند. راهبردهای یادگیری خودگردان جزء مؤلفه‌ی رفتاری-انطباقی انگیزش تحصیلی است. دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده می‌کنند، طرح و برنامه‌ی مشخصی دارند، برنامه‌ریزی می‌کنند، وظایف و تکالیفی را که بر عهده آنها گذاشته شده است اولویت‌بندی می‌کنند و آنها را انجام می‌دهند. این دانش‌آموزان در مقابله با مشکلات و موانع تحصیلی از خود پایداری و استقامت به خرج می‌دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد استفاده از این راهبردها انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد. در این تحقیق، چنین نتیجه‌ی نیز به دست آمد. اضطراب، کنترل نامطمئن و اجتناب از شکست جزء مؤلفه‌های شناختی-غیر انطباقی انگیزش تحصیلی می‌باشند. دانش‌آموزان مضطرب معمولاً ترس، دلهره و نگرانی دارند. این دانش‌آموزان کارایی خود را به خوبی نشان نمی‌دهند و گاهی اوقات با افت

تحصیلی مواجه می‌شوند. هنگامی که به دانش‌آموزان شیوه‌های مقابله با اضطراب آموزش داده می‌شود آنها می‌توانند به آرامش برسند و به راحتی کارایی خود را بروز دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد عملکرد دانش‌آموزان دارای اضطراب کم از دانش‌آموزان دارای اضطراب زیاد بهتر و بالاتر باشد. در کنترل نامطمئن افراد موفقیت‌ها را به تلاش‌ها و کوشش‌های خود نسبت نمی‌دهند و آن را ناشی از عامل‌هایی مانند شانس و یا آسانی امتحان می‌دانند، در نتیجه یک چنین موفقیتی به موفقیت‌های بعدی نمی‌انجامد. تغییر در سبک اسنادی دانش‌آموزان باعث تغییر در نگرش‌ها، باورها، عملکرد و رفتار آنان می‌شود. مداخلات انگیزشی که به کاهش خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی منجر می‌شوند این دید را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورند که تغییرهای مثبت در زندگی خود ایجاد کنند، به زندگی امیدوار باشند و با نگاه خوشبینانه مشکلات خود را حل کنند.

اما، در مورد تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر برنامه‌ریزی، خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی، نتیجه‌ها نشان دادند که آموزش انگیزش تحصیلی باعث افزایش برنامه‌ریزی و کاهش خودناتوان‌سازی و عدم التزام تحصیلی در گروه آزمایش، نسبت به گروه گواه، نمی‌شود. این یافته‌ها با نتیجه‌ی پژوهش‌های زیمرمن (۲۰۰۲) و مک اینرنی (۲۰۰۰) همخوان نیستند، اما با پژوهش مارتین (۲۰۰۸) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت برنامه‌ریزی به ایجاد طرح و برنامه برای انجام دادن کارها است. اگر دانش‌آموزی برنامه‌ریزی کند معمولاً در آن موضوع احساس کنترل می‌نماید، در رو به رو شدن با چالش‌های درسی پایداری و استقامت نشان می‌دهد و از زمان و توانایی‌اش به خوبی استفاده می‌کند. پس، برنامه‌ریزی نیازمند هدف‌گذاری و زمان‌بندی انجام این فعالیت‌ها است. در برنامه‌ریزی باید یک دید کلی نسبت به چیزی که می‌خواهیم انجام دهیم، داشته باشیم. بر این اساس، باید درس‌ها را به بخش‌های جزئی‌تر تقسیم کرد و زمان بندی لازم را انجام داد. در امتحانات و تکالیف درسی باید حدس بزنیم که چه چیزی از ما می‌خواهند و بر این اساس آن مطالب را درک کنیم. در برنامه‌ریزی یک تکلیف یا پروژه گام‌های بسیاری مورد نیاز است. وقتی برایتان روشن و واضح باشد که برای هر بخش چه کارهایی باید انجام دهید، به احتمال بیشتری هم به سمت مسیر درست گام بر می‌دارید و هم آن کار را بهتر انجام می‌دهید. هر چند در مداخلات آموزشی به دانش‌آموزان آموزش داده شد که موضوع‌های درسی را به بخش‌هایی تقسیم کنند، کلمات کلیدی، که اغلب

در امتحانات یا تکالیف به کار برده می‌شوند، را درک کنند و از راهبردهایی استفاده نمایند که به آنها کمک می‌کند در مسیر درست پیش بروند، اما عملاً کمتر از این راهبردها استفاده می‌کردند. لذا، تفاوتی بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه مشاهده نشد. به نظر می‌رسد در این زمینه دانش‌آموزان بیشتر بر اساس عادات‌های مطالعاتی خود عمل می‌کنند، تغییر این عادات‌های مطالعاتی برایشان دشوار است و به روش مطالعاتی گذشته خود خو کرده‌اند. به همین دلیل، تفاوتی بین دو گروه به دست نیامد. پس، به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی قابل آموزش، اما یک فرایند طولانی مدت است و شاید در چند جلسه‌ی آموزشی محدود نتوان آن را به خوبی آموزش داد.

در تبیین خودناتوان سازی می‌توان گفت افراد تلاش می‌کنند شرایط انجام کار را طوری تنظیم کنند تا چنانچه عملکردشان ضعیف بود آن را به شرایط (نه فقدان توانایی) نسبت دهند. از آن جا که استفاده از این راهبرد ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد، به آن خود ناتوان سازی می‌گویند (به نقل از مارتین، ۲۰۰۶). پس خود ناتوان سازی عملی است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عامل‌های بیرونی (بهانه) و موفقیت را به عامل‌های درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهد. افراد خود ناتوان ساز در مدرسه کارهایی انجام می‌دهند که موفقیت آنها را کاهش می‌دهد. مثلاً، فرد امتحان دارد اما وقتش را به هدر می‌دهد و تکالیفش را درست انجام نمی‌دهد. افراد خود ناتوان ساز حداکثر توانایی خود را به کار نمی‌برند، احساس خیلی خوبی در مورد مدرسه ندارند و تمایل ندارند که به موفقیت‌های زیادی برسند. کناره‌گیری از تلاش به عنوان ابزاری از خودناتوان سازی بیشترین ارتباط را با بافت تربیتی دارد. در نتیجه، افراد خودناتوان ساز شدیداً عزت نفس‌شان مورد تهدید واقع می‌شود. به هر حال، خودناتوان سازی خیلی سازگارانه نیست. تاکتیک‌های خودناتوان سازی، مانند خود تخریبی، در طولانی مدت موفقیت‌آمیز نیستند. هر چند آنها ممکن است موقتاً اضطراب و درماندگی ناشی از شکست را کاهش دهند، اما در طولانی مدت خود تخریبی هستند، زیرا شکست‌هایی ایجاد می‌کنند که دانش‌آموز تلاش می‌کند از آنها اجتناب کند. مطالعه‌ها نشان می‌دهد افراد دارای خودناتوان سازی بالا، نسبت به اشخاص دارای خودناتوان سازی پایین، در تکالیف بسیار مشکل دست از تلاش بر می‌دارند، کارشان را ضعیف‌تر انجام می‌دهند و حواس پرتی بیشتری را گزارش می‌دهند. خودناتوان سازها در آزمون توانایی عملکرد ضعیف‌تری دارند. خودناتوان

سازی با کم‌آموزی، نگرش‌های منفی درباره‌ی تعلیم و تربیت رابطه‌ی مثبت و با معدل تحصیلی رابطه‌ی منفی دارد. گارسیا و همکاران (۱۹۹۵) نشان دادند دانش‌آموزان خودناتوان ساز بالا، نسبت به دانش‌آموزان خودناتوان ساز پایین، از لحاظ هدف‌گرایی درونی، خودگردانی و رتبه‌ی تحصیلی به طور معنی‌داری پایین‌تر هستند. پس، خودناتوان‌سازی ممکن است پیامدهای تحصیلی زیان‌آوری داشته باشد. البته، در این تحقیق، در خودناتوان‌سازی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه تغییری صورت گرفته است، اما این تغییر از نظر آماری معنی‌دار نبود. بنابراین، با توجه به مطالب ذکر شده در خودناتوان‌سازی کاهش معنی‌داری صورت نگرفت.

در تبیین عدم التزام تحصیلی می‌توان گفت افرادی که عدم التزام تحصیلی دارند معمولاً برخی موضوع‌های درسی خاص، یا کلاً مدرسه، را رها می‌کنند. دانش‌آموزانی که نمره‌ی بالایی در عدم التزام تحصیلی می‌گیرند به احتمال زیاد بر این باورند که کمتر می‌توانند از شکست اجتناب نمایند یا موفقیت به دست آورند. دانش‌آموزان دارای عدم التزام تحصیلی به احتمال کمتری به مدرسه یا وظایف تحصیلی‌شان علاقمند می‌شوند (مارتین، ۲۰۰۸). این دانش‌آموزان احساس ناتوانی و درماندگی می‌کنند. فکر می‌کنند تلاش و کوشش آنها با موفقیت‌شان رابطه ندارد. در تحقیق حاضر، آموزش انگیزش تحصیلی باعث کاهش عدم التزام تحصیلی نشد؛ هر چند به دانش‌آموزان آموزش داده شد که بر میزان مطالعه‌ی خود نظارت کنند و یار و شریکی برای مطالعه داشته باشند؛ اما، امکان دارد که برای دانش‌آموز درمانده چنین چیزی دشوار باشد و نیاز است که در محیط مدرسه و خانه مورد حمایت بیشتری قرار بگیرد. در نتیجه، دانش‌آموز درمانده نمی‌تواند برای خود شبکه اجتماعی ایجاد کند و مداخله‌ی ارائه شده ممکن است تأثیرگذار نباشد. افراد درمانده معمولاً هیچ‌گونه تغییری در زندگی احساس نمی‌کنند. تغییرهای مثبت کوچک در زندگی نمونه‌ی بی‌از موفقیت هستند. معلمان کسانی هستند که می‌توانند این تغییرهای کوچک را ایجاد کنند. آنها می‌توانند در کلاس درس این موفقیت‌های کوچک را برای دانش‌آموزان خود فراهم آورند. پس، برای اثربخشی آموزش نیاز است معلمان چنین جوی در کلاس فراهم کنند. شاید به همین دلیل آموزش مؤثر واقع نشده است. در مدارس باید جوی حاکم باشد که دانش‌آموزان با یکدیگر مشارکت و همکاری کنند. مشارکت و تعاون دانش‌آموزان با یکدیگر در امور تحصیلی به آنها کمک می‌کند تا که مطالب درسی را بهتر درک کرده و قادر به حل مسائل شوند. این امر به ویژه برای دانش‌آموزان کم‌آموز نیز مفید است و

باعث می‌شود تجارب موفقیت‌آمیز خود را گسترش دهند و از حالت بی‌تعهدی نسبت به وظایف تحصیلی و درماندگی‌های یابند. شاید یکی از دلایلی که مداخله در این مؤلفه مؤثر واقع نشده این باشد که چنین جوی در مدارس نمونه تحقیق حاکم نبوده است. همچنین، یکی از دلایل بروز انگیزش در دانش‌آموزان این است که از طرف خانواده‌ها بر پیشرفت تحصیلی آنها نظارت و ارزیابی صورت بگیرد. انجام نظارت و ارزیابی به این معنی است که امور تحصیلی دانش‌آموز برای والدین مهم است، انتظار والدین را از دانش‌آموز مشخص می‌کند و انگیزه‌ی او را افزایش می‌دهد. شاید در این تحقیق یک چنین نظارتی از طرف والدین انجام نشده باشد و این امر باعث شده مداخله مؤثر واقع نشود.

در پایان، بر اساس یافته‌های این پژوهش، تبحرگرایی بیشترین افزایش را در دانش‌آموزان گروه آزمایش نشان داد. لذا، پیشنهاد می‌شود معلمان در کلاس‌های درس بیش از حد بر نمره تأکید نکنند و رقابت با خود را، به جای رقابت با دیگران، در بین دانش‌آموزان گسترش دهند. آنها باید در دانش‌آموزان این باور را شکل دهند که رمز موفقیت تلاش و کوشش آنها است. به مدیران و کارکنان مدارس پیشنهاد می‌شود جو مشارکتی در مدارس ایجاد کنند تا همه دانش‌آموزان لذت تحصیل و یاد گرفتن را کسب کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در هر مقطع تحصیلی، دانش‌آموزانی که انگیزه‌ی پایینی دارند شناسایی شوند، مداخلات انگیزشی توسط متخصصین بر روی آنها انجام شود و در مدرسه و خانواده مورد حمایت قرار بگیرند. در این صورت، احتمالاً کارایی دانش‌آموزان افزایش خواهد یافت و می‌توان از کاهش انگیزه‌ی آنها دانش‌آموزان در طی سال‌های آتی جلوگیری کرد.

منابع

فارسی

رفیعیان، کیوان (۱۳۷۹). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان، مؤلفه‌های انگیزشی و هوش با یکدیگر و با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

لاتین

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.
- Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford.
- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 149-165.
- Buss, D. W., & Cantor, N. (1989). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlar.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on the enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-26.
- Dobson, K., & Dozois, D. (2001). Historical and philosophical bases of cognitive-behavioral therapies. In K. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3-39). New York: Guilford.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes averting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Garcia, T., Matula, J. S., Harris, C. L., Egan-Dowdy, K., Lissi, M. R., & Davila, C. (1995). *Worriers and procrastinators: Differences in motivation, cognitive engagement, and achievement between defensive pessimists and self-handicappers*. Paper presented at Annual American Educational Research Association Conference, San Francisco, CA.
- Giles, D. (2002). *Advanced research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.

- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.
- Martin, A. J. (2006). *Exploring key dimensions of motivation and engagement in the workplace*. Presented at the 4 International SELF Research Centre Conference, "Self-Concept, Motivation, Social and Personal Identity for the 21 Century", Ann Arbor, University of Michigan.
- Martin, A. J. (2007). *The Motivation and Engagement Workbook*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McInerney, D. (2000). *Helping kids achieve their best*. Sydney: Allen & Unwin.
- McInerney, V., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (1997). Effects of meta cognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: An aptitude-treatment interaction study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 686-695.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of mathematics anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (7, 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Reinecke, M. A., & Clark, D. A. (2004). Cognitive therapy across the lifespan: Conceptual horizons. In M. A. Reinecke & D. A. Clark (Eds.), *Cognitive therapy across the lifespan* (1-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (475-495). New York: Plenum Press.
- Spielberger, C. D. (1985). Assessment of state and trait anxiety: Conceptual and methodological issues. *Southern Psychologist*, 2, 6-16.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.