

Comparison of the Effect of Teaching Self-Regulation, Neuro –Verbal Planning (NLP), and Combinatorial Strategies on Academic Motivation of Male and Female High School Students in Hamadan Province

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (NLP) و راهبرد تلفیقی، بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در استان همدان

Shahriar Moradi. Ph.D.

Educational Psychology, faculty of social sciences and economics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

Nasrola Erfani. Ph.D.

Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Iran.

Arezou Delfan Beiranvand. Ph.D. Student

Educational Psychology, faculty of social sciences and economics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

شهریار مرادی

دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

نصراله عرفانی

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، ایران.

آرزو دلفان بیرانوند*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

Abstract

This study was set out to compare the effect of teaching Self-Regulation, Neuro Verbal planning, and combinational strategies on academic motivation of male and female high school students. This study was quasi-experimental and non-equivalent control group design was used. The statistical population included all male and female high school students in Hamadan province from which 161 people were selected randomly through multi-level cluster sampling and divided in six experimental and two control groups by random substitution sampling. Then, the experimental groups were received teaching Self-Regulation, Neuro - Verbal planning (NLP), and Consolidated Strategies in 10 sessions. But, control group didn't receive teaching in these fields. The instrument also included Hermann's Achievement Motivation Questionnaire. To analyze the data, Covariance analysis (ANCOVA) and LSD were used. The results indicated that there is a difference between the effectiveness of Teaching Self-Regulation, Neuro - Verbal planning (NLP), and combinational strategies on Academic Motivation. Also, the results indicated that combinational ($P < 0/005$), self-regulation ($P < 0/005$), and NLP ($P < 0/005$) strategies had the more effects on Academic motivation of the students respectively. The results indicated that the effectiveness of combinational and self-regulation strategies on academic motivation of male high school students was higher than female high school students, But, no significant difference was found in the effectiveness of neuro-verbal planning on academic motivation of male and female high school students.

Keywords: academic motivation, self-regulation strategies, neuro - verbal planning, combinational strategies (Self-Regulation, Neuro Verbal planning), male and female high school students

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبرد تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه انجام شده است. پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی بود و از طرح گروه‌های کنترل نابرابر استفاده شد. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه استان همدان بود که نمونه‌ای به حجم ۱۶۱ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به تصادف در ۶ گروه آزمایش و ۲ گروه گواه جایگزین شدند. سپس گروه‌های آزمایش در زمینه راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی کلامی و راهبردهای تلفیقی طی ده جلسه آموزش را دریافت کردند، اما گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس (HAMQ) بود. به‌منظور تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج نشان داد که بین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که راهبردهای تلفیقی ($P < 0/005$)، خودتنظیمی ($P < 0/005$) و برنامه‌ریزی عصبی کلامی ($P < 0/005$) به ترتیب بیش‌ترین اثربخشی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. نتایج نشان داد که اثربخشی راهبردهای تلفیقی و خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی پسران بیش از دختران بود، اما تفاوت معناداری در تأثیر راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش تحصیلی دختران و پسران مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی کلامی، راهبرد تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی)، دانش‌آموزان دختر و پسر

*. نویسنده مسئول: arezou.delfan14@gmail.com

مقدمه

فرایند جاری و چرخه‌ای که آینده‌نگری، عمل و تأمل، تعیین هدف و برنامه‌ریزی راهبردی از جمله اجرای قصدها را شامل می‌شود فرد را در برابر موانع، مشکلات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون آماده می‌سازد تا به ارزیابی و بررسی شرایط بپردازد و درباره آنها تأمل کند. بعداً اینکه خودسنجی صورت گرفت وسیله‌ای را در اختیار فرد قرار می‌دهد که می‌تواند به کمک آن درباره پیشرفت هدف اطلاعاتی کسب نماید (Back, Bennett, Edles, 2012). روش دوم آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی است. ان. ال. پی با ساختار تجربه ذهنی انسان سروکار دارد، اینکه چگونه فرد آنچه را می‌بیند و می‌شنود و احساس می‌کند، سازمان می‌دهد و چگونه از طریق حواس خود دنیای بیرون را پالایش می‌کند (Karunaratne, 2010). ان. ال. پی دربرگیرنده چهاراصل؛ ارتباط مؤثر، آگاهی از هدف، دقت و انعطاف‌پذیری است. «برنامه‌ریزی عصبی-کلامی» به‌واسطه ارائه این الگوهای جدید یادگیری، زمینه را برای توسعه اطلاعات و برانگیختن دانش‌آموزان برای رسیدن به سطوح عالی آموزش مهیا می‌کند به نحوی که دانش‌آموزان درمی‌یابند که شکست‌های تحصیلی، ناشی از به‌کارگیری راهبردهای نامناسب است (Craft, 2001). با توجه به اینکه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک سازه مهم در آموزش و پرورش یک فرایند فعال و خودرهنمون است که دانش‌آموزان بر اساس آن، شناخت، انگیزش، نتایج رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند (Goudas, Kolovelonis, Dermitzaki, 2010) و اینکه بسیاری از یافته‌های پژوهشی بر اثربخشی آموزه‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در «سلامت عمومی» و «انگیزش تحصیلی» مهر تأیید زده‌اند (EhteshamiTabar, et al., 2006)، پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه، میزان تأثیر این رویکردها را در سطح تحصیلی متوسطه مورد مقایسه قرار نداده‌اند و تاکنون راهبردی تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی) که بر جنبه‌های اصلی و مهم دو رویکرد مورد اشاره، تمرکز کرده باشد، مورد بررسی قرار نگرفته است مبنی بر اینکه آیا بین میزان اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی

یکی از هدف‌های اصلی نظام‌های آموزشی و از موضوعات محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی که پیامد پرداختن به آن کسب موفقیت‌های چندجانبه در جوامع پیشرفته جهان بوده، مفهوم پیشرفت تحصیلی است (Dincyurek, 2010; Caglar, Silman). یافته‌های بسیاری از مطالعات (2010, Guven) حاکی از این هستند که پیشرفت تحصیلی وابسته به عوامل متعددی است مانند نگرش، خودپنداره، خودتنظیمی، انگیزش و راهبردهای یادگیری، اجتماعی، اقتصادی، تحصیلی و تربیتی. باین‌حال علیرغم تأثیر بسیاری از متغیرهای یادشده، وقتی سخن از پیشرفت تحصیلی به میان می‌آید یکی از مهم‌ترین سازه‌های که ضرورت پرداختن به آن مخصوصاً در دانش‌آموزان احساس می‌شود، مفهوم انگیزش پیشرفت است. انگیزه نقش مهمی در توضیح علت رفتار، پیش‌بینی اثرات کارها و هدایت رفتار در جهت دست‌یابی به هدف دارد و به یادگیرنده انرژی داده و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند و سبب پرورش رفتار می‌شود (Kosgeroglu, 2009). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اغلب نوآوری‌ها، تولیدات، اکتشافات و خلاقیت‌ها از انگیزه بالا ناشی می‌شود (Abaspour & Hasanzadeh, 2008). چراکه انگیزش تحصیلی به‌طورکلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور افراد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌شود (Clark, 2010 Schroth). بنا بر بررسی‌های طولی صورت گرفته (Gottfried, Fleming Gottfried, 2001) به نظر می‌رسد میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در طول زمان سیر نزولی را طی می‌کند. حال این پرسش مطرح می‌شود که چگونه می‌توان انگیزش پیشرفت را در دانش‌آموزان دوره متوسطه افزایش داد؟ در راستای این هدف، روان‌شناسان و پژوهشگران کوشیده‌اند تا با تمرکز بر بهبود قابلیت‌های فردی، روش‌هایی را تدوین و ارائه دهند. در این زمینه می‌توان به دو گروه از روش‌ها و تدابیری که به این منظور توسط روان‌شناسان و صاحب‌نظران تدوین شده اشاره کرد. روش اول آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری است (راهبردهای شناختی و فراشناختی). خودتنظیمی به‌عنوان یک

بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه تأثیر مثبت دارد، ۲- آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه تأثیر مثبت دارد، ۳- آموزش راهبردهای تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه تأثیر مثبت دارد. ۴- آموزش راهبردهای تلفیقی بیشترین اثربخشی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دارد، ۵- جنسیت دانش‌آموزان در تأثیرپذیری انگیزش تحصیلی از راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (NLP) و رویکرد تلفیقی نقش دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش یک پژوهش نیمه‌آزمایشی است. در این پژوهش از طرح گروه‌های کنترل نابرابر استفاده شده است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه استان همدان بودند. حجم نمونه، مبتنی بر پیشنهاد روش‌شناسان و شواهد تجربی و همچنین به منظور افزایش ضریب اطمینان از نظر کنترل افت آزمودنی‌ها، برای هر گروه ۲۵ نفر و در مجموع ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد که پس از افت آزمودنی‌ها، ۱۶۸ نفر مورد پس‌آزمون قرار گرفتند. در نهایت، پس از حذف داده‌های پرت ۱۶۱ نفر مورد تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش از هشت گروه آزمودنی از دانش‌آموزان، شش گروه آزمایش و دو گروه گواه سود برده شد (چهار گروه پسر و چهار گروه دختر). برای انتخاب نمونه نیز از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، به گونه‌ای که در مرحله اول نواحی یک و دو آموزش و پرورش همدان به تصادف انتخاب، سپس از بین هر یک از نواحی ۲ دبیرستان پسرانه و ۲ دبیرستان دخترانه (در مجموع ۴ دبیرستان پسرانه و ۴ دبیرستان دخترانه) و در مرحله بعد از هر دبیرستان یک کلاس پایه دوم به تصادف انتخاب شدند.

ویژگی‌های جمعیت شناختی در این پژوهش به این صورت بود: بیشترین میزان سن آزمودنی‌ها ۱۶ سال و

عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تفاوت وجود دارد؟ در صورت اثربخش بودن این برنامه‌ها، آموزش کدام رویکرد تأثیر بیشتری بر انگیزش دانش‌آموزان دارد؟ آیا ارائه راهبردی تلفیقی از این راهبردها می‌تواند تأثیر بیشتری بر انگیزش دانش‌آموزان داشته باشد؟ از سوی دیگر به دلیل پژوهش‌های ضدونقیض در زمینه نقش جنسیت در انگیزش تحصیلی، نهادهای آموزشی در ارائه بهترین آموزش‌ها به‌ویژه اینکه کدام راهبردهای آموزشی برای ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مؤثر است با مشکل مواجهه شده‌اند. مبنی بر اینکه آیا جنسیت دانش‌آموزان در تأثیرپذیری انگیزش تحصیلی از راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (NLP) و رویکرد تلفیقی نقش دارد؟ برای نمونه، کاوسیان و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که تا حدودی میانگین انگیزش درونی تحصیلی دانش‌آموزان دختر از دانش‌آموزان پسر بیشتر است و در چنین شرایطی جنسیت یک متغیر تعیین‌کننده است. پژوهش‌های شکرکن (Shokrkon, et al., 2002)، بحرانی (Bohrani, 2005)، فرج‌الهی و کوکایی (Farajoulahi & Kakouei, 2009) نیز نشان دادند که دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر انگیزش تحصیلی باهم تفاوت دارند. از طرف دیگر ابراهیمی و همکاران (Ebrahimi, et al., 2010)، رضانی و همکاران (Ramezani, et al., 2010) در پژوهش خود نتوانستند نشان دهند که دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری دارند. راجرز (Rajers) و همکاران (Yousefi, et al., 2013) با استناد به گزارش آموزش و پرورش انگلیس بیان کردند که تفاوت‌های جنسیتی در زمینه دانش‌آموختگان دوره متوسطه مشهود است؛ به طوری که نگرانی‌های اخیر متوجه پیشرفت پایین پسران در مقایسه با دختران است. از این رو، در این پژوهش سعی بر این بوده است تا این موارد مورد توجه قرار گرفته و نتایج مبسوط و روشنی فراهم گردد. از این رو، این پژوهش با تدوین برنامه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبرد تلفیقی به بررسی این فرضیه‌ها پرداخته است: ۱- آموزش راهبردهای خودتنظیمی

از ابزارهای اندازه‌گیری تعیین شده برای هر یک از متغیرهای پژوهش، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس جلسات (هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه) آموزشی شش گروه آزمایش طی ده جلسه در ده هفته (یک جلسه در هفته) توسط همکاران پژوهشگر برگزار شد. به این صورت که دو گروه (یک گروه پسر و یک گروه دختر) از دانش‌آموزان تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی، دو گروه (یک گروه پسر و یک گروه دختر) تحت آموزش برنامه‌ریزی عصبی کلامی (NLP) و دو گروه (یک گروه پسر و یک گروه دختر) تحت آموزش راهبردهای تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی کلامی) قرار گرفتند. دو گروه باقی‌مانده (یک گروه پسر و یک گروه دختر) که گروه‌های کنترل بودند تحت هیچ‌گونه آموزشی قرار نگرفتند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان کاملاً محرمانه خواهد ماند و صرفاً برای اجرای کار پژوهشی از آنها استفاده خواهد شد و از همکاری آنها در جریان اجرای بهتر این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی گردید. پس از اتمام جلسات آموزش، پس‌آزمون از هر یک از گروه‌ها در هر هشت گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه جمعیت‌شناختی (Demographic Performance) و مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس بودند. پرسشنامه جمعیت‌شناختی توسط پژوهشگر تدوین شده و اطلاعاتی نظیر جنس، سن، پایه و رشته تحصیلی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی سرپرست، میزان تحصیلات و اشتغال سرپرست و ... را در برمی‌گرفت. نگاره این طرح در این پژوهش به صورت زیر است.

کمترین میزان سن ۱۴ سال بود. میانگین سنی پسران (۱۵/۰۶) بیش از دختران (۱۴/۷۵) است و میانگین سنی کل آزمودنی‌ها ۱۴/۹۰ و انحراف استاندارد آن ۰/۶۳ است (میانگین سنی و انحراف معیار دانش‌آموزان پسر به ترتیب ۱۵/۰۶ و ۰/۶۵ و دانش‌آموزان دختر ۱۴/۷۵ و ۰/۵۸ بود). بیشترین فراوانی تحصیلات والدین مربوط به گروه سواد ابتدایی به ترتیب پدران (۴۳/۳ درصد) و مادران (۵۱/۳ درصد) است. کمترین میزان فراوانی دوره لیسانس بوده، پدران (۵/۱ درصد) و مادران (۱/۳ درصد) و تحصیلات والدین هیچ‌یک از دانش‌آموزان دوره ارشد و دکتری نبوده است. بیشترین فراوانی اشتغال به ترتیب برای پدران، کارگر (۵۲/۸ درصد) و مادران، خانه‌دار (۹۸/۲ درصد) بوده است؛ یعنی فقط ۱/۸ درصد از مادران شاغل می‌باشند. بیش از ۷۶ درصد آزمودنی‌ها درآمد ماهیانه خانواده را کمتر از ۷۰۰ هزار تومان اعلام کرده‌اند و فقط ۳/۸ درصد از آنها درآمد بیش از دو میلیون تومان در ماه را بیان کرده‌اند. برای رعایت همگن بودن و اطمینان بیشتر از یکسان بودن شرایط و ویژگی‌های افراد، گروه‌های مورد مطالعه، از نظر سن، جنس، پایه تحصیلی و محل تحصیل با توجه به پایگاه اقتصادی-اجتماعی (مناطق برخوردار و غیربرخوردار) همسان شدند. با استفاده از گمارش تصادفی، اعضای نمونه در شش گروه آزمایش و دو گروه کنترل جایگزین شدند. پس از آن جلسات آموزشی و توجیهی برای مربیان برگزار و سپس با دانش‌آموزان برای شرکت در جلسات آموزشی که به صورت کارگاهی برگزار شد توافق به عمل آمد. قبل از این‌که جلسات آموزشی شروع شود از هر یک از گروه‌ها با استفاده

$E_1 T_2 X_1 T_1$	گروه آزمایش ۱
$X_2 T_2 E_2 T_1$	گروه آزمایش ۲
$X_3 T_2 E_3 T_1$	گروه آزمایش ۳
$X_1 T_2 E_4 T_1$	گروه آزمایش ۴
$X_2 T_2 E_5 T_1$	گروه آزمایش ۵
$X_3 T_2 E_6 T_1$	گروه آزمایش ۶
$C_1 T_1 - T_2$	گروه کنترل ۱
$C_2 T_1 - T_2$	گروه کنترل ۲

جدول ۱. توزیع فراوانی و حجم نمونه به تفکیک گروه‌ها

گروه‌ها	مدرسه	جنسیت	تعداد	درصد
گروه آزمایش اول	عبادی	دختر	۲۰	۱۲/۴٪
گروه آزمایش دوم	فدک	دختر	۲۵	۱۵/۵٪
گروه آزمایش سوم	برزین	دختر	۲۰	۱۲/۴٪
گروه کنترل اول	علاقه‌بندیان	دختر	۱۸	۱۱/۲٪
گروه آزمایش چهارم	زین‌العابدینیان	پسر	۲۱	۱۳/۱٪
گروه آزمایش پنجم	حضرت مهدی	پسر	۱۹	۱۱/۸٪
گروه آزمایش ششم	علویان	پسر	۱۵	۹/۳٪
گروه کنترل دوم	مدرس	پسر	۲۳	۱۴/۳٪
جمع کل			۱۶۱	۱۰۰٪

ابزار سنجش

مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس (HAMQ or Hermann's)

Achievement Motivation Questionnaire): هرمنس

(Hermans) در سال ۱۹۸۴ بر اساس روش‌های تجربی و نظریات موجود درباره انگیزش پیشرفت این پرسشنامه را تهیه نمود که ابتدا شامل ۹۲ سؤال بود که ویژگی متمایزکننده افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا از افراد دارای انگیزش پیشرفت پایین را متمایز می‌نمود و سپس بر مبنای ضرایب پیشرفت تعداد سؤال‌های پرسشنامه را به ۲۹ سؤال کاهش داد (Aboughasemi, 2002). سؤال‌های این پرسشنامه به صورت ۲۹ جمله ناتمام چهارگزینه‌ای ارائه شده است. نحوه نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به این گزینه‌ها برحسب اینکه انگیزش پیشرفت از زیاد به کم یا از کم به زیاد باشد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. نمره‌های بالا در این مقیاس نشان‌دهنده وجود انگیزش پیشرفت بالا و نمره‌های پایین آن بیانگر انگیزش پیشرفت پایین است. برای محاسبه روایی آزمون، هرمنس از بررسی روایی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد. همچنین او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتار پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است که ضرایب روایی سؤالات از دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ است. علاوه بر این، هرمنس به وجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و

آزمون اندریافت موضوع اشاره دارد. اسودی (Asvadi) در ۱۳۷۹، با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی، اعتبار آزمون را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۲ محاسبه نمود. در پژوهش طالب‌پور اعتبار آزمون به روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برابر ۰/۷۴ است (Zamini, Ehteshami, Aboughasemi, 2007). ابوالقاسمی (Aboughasemi, 2002) در تحقیقی تحت عنوان هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس ضریب اعتبار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ برآورد نموده است. اکبری (Akbari, 2005) روایی و اعتبار پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان به روش آلفای کرونباخ حدود ۰/۸۴ گزارش داده است. در پژوهش حاضر نیز، روایی و اعتبار این پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که ضریب ($\alpha = 0/82$) حاصل شد.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

برنامه‌های آموزشی «راهنمای خودتنظیمی یادگیری»، «راهنمای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی» و «راهنمای تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی)» در قالب یک دوره ۱۰ جلسه‌ای (جلسات گروهی ۹۰ دقیقه‌ای) یک بار در هفته تنظیم شدند. در تدوین و ساختار محتوای برنامه از منابع متعددی استفاده گردید از جمله: پیتتریچ و شانک

- (Pintrich & Shank, 2002)، پینتریچ و دی‌گروت (Pintrich & Shank, 2002)
 (Eccles, 1983)، اکلز (& De Groot, 1990)، هارتر
 (Harter, 1981)، سیف (Suri, 2011؛ Seif, 2007)، آلدرد
 و هیتسر (Alder and Heather, 2001 translated by Shadruh)، محمود علیلو (Mahmoud Alilou, 2007)، بندلر
 و گریندر (Bandler and Grinder, translated by Dimik, 2006)، دیمیک (Mojaradzadeh Kermani, 2006)
 (translated by Ismaili, 2005)، ریچاردسون (Richardson, 2005)
 (translated by Qarajeh-Daghi, 2004)، لویس (Lewis, 2004)
 (translated by Rouhshahbaz, 2010)، روش (Roush, 2010)
 (translated by Shirazi Manesh, et al, 2011).

جدول ۲. جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی

جلسه	هدف	محتوا	راهبردهای شناختی
اول	جلسه توجیهی - روش: سخنرانی و بحث گروهی	پیش‌آزمون، برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد علاقه در آنان، ارائه تعریف برنامه آموزش «راهبردهای خودتنظیمی یادگیری» و شرح فواید و کاربردهای آن در زندگی و یادگیری راهبردهای هدف‌گزینی.	
دوم	آموزش راهبردهای تکرار و مرور (ویژه موضوع‌های ساده و پایه - غیر معنی‌دار) - روش: سخنرانی و بحث گروهی	آشنایی با موضوع‌های ساده و پایه - مکرر خوانی و مکررنویسی - بخش‌بخش کردن مطالب - مطالعه بافاصله - رعایت توالی مناسب مطالب برای جلوگیری از تداخل در یادگیری - پرآموزی به‌منظور جلوگیری از تداخل در یادگیری - تکرار اطلاعات مهم و کلیدی با صدای بلند و آهسته	
سوم	آموزش راهبردهای تکرار (ویژه موضوع‌های پیچیده و معنی‌دار) - روش: سخنرانی و بحث گروهی	آشنایی با مطالب و موضوع‌های پیچیده و معنی‌دار - انتخاب نکات مهم و کلیدی توسط دانش‌آموزان در هنگام مطالعه - خط‌کشیدن در زیر مطالب مهم - علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی - رونویسی یا کپی کردن مطالب - برجسته‌سازی قسمت‌های یک کتاب درسی	
چهارم	آموزش راهبردهای بسط و گسترش معنایی - روش: بحث گروهی	استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها، کلمه کلید و سرواژه‌ها - یادداشت‌برداری و قیاس‌گری - خلاصه‌کردن به زبان خود - کاربستن مطالب آموخته شده - آموزش مطالب آموخته شده به دیگران - شرح و تفسیر و تحلیل روابط - استفاده از مطالب آموخته شده برای حل کردن مسائل	
پنجم	آموزش راهبردهای سازمان‌دهی - روش: بحث گروهی	دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب روابط سلسله‌مراتبی، تفکیک لغات مختلف در دروس مختلف - تهیه فهرست عناوین یا سرفصل‌ها - تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار - آشنایی با انواع طرح‌ها (خلاصه‌ای، سازمانی، هرمی، درختی و غیره) - دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مؤلفه‌های آنها	
راهبردهای فراشناختی			
ششم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی - روش: بحث گروهی	پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری - تعیین سرعت مطالعه - تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری - انتخاب راهبردهای یادگیری	
هفتم	آموزش راهبردهای نظارت و نظم‌دهی - بحث گروهی	ارزشیابی از پیشرفت - نظارت بر توجه - طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری - کنترل زمان و سرعت مطالعه - تعدیل سرعت مطالعه - اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی	
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال - بحث گروهی	روش‌های مؤثر برای گوش دادن فعال - نحوه تمرکز حواس در حین مطالعه	
نهم	آموزش راهبرد خودپیمایی و جستجوی کمک اجتماعی - روش: ایفای نقش	خود تشویقی - خودتنبیهی - نحوه کمک رفتن از معلم، والدین و همسالان در جهت رفع اشکالات درسی و پیشرفت تحصیلی	
دهم	راهبرد مدیریت تلاش و منابع و نظردهی و رفع اشکال - روش: بحث گروهی	مدیریت تلاش - آگاهی از محیط مناسب برای مطالعه - مدیریت منابع - مدیریت زمان - راهبردهای فراشناختی آموزش داده شده در جلسات قبل	

جدول ۳. جلسات آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی- کلامی

جلسه	هدف	محتوا
اول	جلسه توجیهی- روش: سخنرانی و بحث گروهی	پیش‌آزمون- برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد علاقه در آنان- ارائه تعریف برنامه آموزش «راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی- کلامی»- شرح فواید و کاربردهای آن در زندگی
دوم	بیان ضرورت و اهمیت تعیین هدف و روش دستیابی به هدف- روش: بحث گروهی	شرح اهمیت و ضرورت تعیین هدف در زندگی- تشریح روش دستیابی به هدف (چگونه به هدف خود دست یابیم؟)
سوم	آموزش الگوی SMART- روش: اکتشافی هدایت‌شده	تشریح مدل چهار مرحله‌ای موفقیت- توضیح عناصر یک نتیجه مناسب
چهارم	مفاهیم مدیریت فردی، ارزیابی از گذران وقت، چهار اصل مدیریت زمان- روش: بحث گروهی	ارزیابی نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به مدیریت زمان- آموزش چهار اصل مدیریت زمان
پنجم	اصول برنامه‌ریزی روزانه و هفتگی- روش: بحث گروهی	تشریح قدرت تأخیر مثبت- توضیح اصول صرفه‌جویی در وقت هنگام خواندن و نوشتن
ششم	آموزش مهارت ابراز وجود- روش: بحث گروهی	توضیح رفتارهای منفعلانه، پرخاشگرانه و قاطعانه- پیامدهای ابراز وجود- حقوق پایه انسانی
هفتم	نحوه انجام رفتارهای قاطعانه و جلوگیری از رفتارهای منفعلانه و پرخاشگرانه- روش: ایفای نقش	روش‌های عملی برای رفتار قاطعانه و توأم با ابراز وجود- آثار ابراز وجود کردن
هشتم	راهبردهای موفقیت- روش: بحث گروهی	راهبردهای موفقیت- سیستم‌های بازخوردی - مدل TOTE و اجزای راهبرد
نهم	فرایند مدل‌سازی و تکنیک‌های تغییر- روش: بحث گروهی	مدل‌سازی (modeling)- فرایند مدل‌سازی - تکنیک‌های تغییر
دهم	جمع‌بندی، تبادل نظر و رفع اشکال- روش: بحث گروهی	مرور مطالب- جمع‌بندی مباحث قبلی- رفع اشکال. در پایان جلسه نیز پس‌آزمون به عمل آمد.

جدول ۴. جلسات راهبردهای تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه ریزی عصبی- کلامی)

جلسه	هدف	محتوا
اول	جلسه توجیهی و هدف گذاری- روش: بحث گروهی	پیش آزمون - شرح اهمیت و ضرورت تعیین هدف در زندگی - معرفی انواع اهداف- اهمیت تعیین هدف - تعیین یک هدف ملموس و قابل وصول توسط هر یک از دانش آموزان در جهت پیشرفت درسی- تشریح روش دستیابی به هدف (چگونه به هدف خود دست یابیم؟)
دوم	آموزش راهبردهای تکرار و مرور- روش: سخنرانی و بحث گروهی	مکررخوانی و مکررنویسی- مطالعه با فاصله- رعایت توالی مناسب مطالب برای جلوگیری از تداخل در یادگیری- پرآموزی به منظور جلوگیری از تداخل در یادگیری- تکرار اطلاعات مهم و کلیدی با صدای بلند و آهسته- انتخاب نکات مهم و کلیدی توسط دانش آموزان در هنگام مطالعه- خط کشیدن در زیر مطالب مهم- علامت گذاری و حاشیه نویسی- رونویسی یا کپی کردن مطالب- برجسته سازی قسمت های یک کتاب درسی
سوم	آموزش راهبردهای سازمان دهی و بسط و گسترش معنایی- روش: بحث گروهی	استفاده از واسطه ها- تصویرسازی ذهنی- روش مکان ها- کلمه کلید- سرواژه ها- یادداشت برداری- قیاسگری- خلاصه کردن به زبان خود - کاربرتن مطالب آموخته شده- آموزش مطالب آموخته شده به دیگران - شرح و تفسیر و تحلیل روابط- استفاده از مطالب آموخته شده برای حل کردن مسائل
چهارم	آموزش راهبردهای نظارت و نظم دهی و گوش دادن فعال- روش: بحث گروهی	ارزشیابی از پیشرفت- نظارت بر توجه - طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری- کنترل زمان و سرعت مطالعه - تعدیل سرعت مطالعه- اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی- روش های مؤثر برای گوش دادن فعال - نحوه تمرکز حواس در حین مطالعه
پنجم	آموزش راهبرد خودپيامدی و جستجوی کمک اجتماعی- روش: ایفای نقش	خود تشویقی- خودتنبیهی- نحوه کمک رفتن از معلم، والدین و همسالان در جهت رفع اشکالات درسی و پیشرفت تحصیلی
ششم	آموزش الگوی SMART- روش: اکتشافی هدایت شده	تشریح مدل چهار مرحله ای موفقیت- توضیح عناصر یک نتیجه مناسب
هفتم	مدیریت زمان- روش: بحث گروهی	تشریح مدل چهار مرحله ای موفقیت- توضیح عناصر یک نتیجه مناسب- تشریح قدرت تأخیر مثبت- توضیح اصول صرفه جویی در وقت هنگام خواندن و نوشتن
هشتم	مهارت های ابراز وجود- روش: بحث گروهی و ایفای نقش	توضیح رفتارهای منفعلانه، پرخاشگرانه و قاطعانه- پیامدهای ابراز وجود- حقوق پایه انسانی- روش های عملی برای رفتار قاطعانه و توأم با ابراز وجود- آثار ابراز وجود کردن
نهم	فرایند مدل سازی و تکنیک های تغییر- روش: بحث گروهی	مدل سازی (modeling)- فرایند مدل سازی - تکنیک های تغییر
دهم	جمع بندی، تبادل نظر و رفع اشکال- روش: بحث گروهی	مرور مطالب- جمع بندی مباحث قبلی - رفع اشکال. در پایان جلسه نیز پس آزمون به عمل آمد.

و فرض توزیع نرمال داده‌ها در همه گروه‌ها رد نشد ($P = 0/265$). با توجه به عدم معناداری تعامل گروه‌ها و پیش‌آزمون، پیش‌فرض همگنی رگرسیون ($P = 0/289$) نیز رد نشد. پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثربخشی آموزش‌های ارائه شده بر انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و اثر معنی‌دار و مثبت عامل بین آزمودنی‌های گروه آموزش راهبردهای خودتنظیمی ($F(1, 82) = 90/376, P < 0/0005, F = 0/524$) = مجذور اتای سهمی)، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی ($F(1, 73) = 19/206, P < 0/0005, F = 0/208$) = مجذور اتای سهمی) و راهبردهای تلفیقی ($F(1, 82) = 72/581, P < 0/0005, F = 0/480$) = مجذور اتای سهمی) تأیید شدند (جدول‌های ۵، ۶، ۷).

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از محاسبه میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی LSD به وسیله نرم‌افزار SPSS24 استفاده شد.

یافته‌ها

در رابطه با بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض برابری واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت و رد نشد ($P = 0/333$)؛ یعنی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (Kolmogorov-Smirnov) نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت

جدول ۵. بررسی تأثیر عامل بین آزمودنی گروه‌های خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

منابع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	η^2
گروه*پیش‌آزمون (اثر تعاملی)	۱۳/۴۱۰	۱	۱۳/۴۱۰	۲/۴۷۱	۰/۱۲۰	
گروه (متغیر مستقل)	۴۹۹/۳۱۹	۱	۴۹۹/۳۱۹	۹۰/۳۷۶	۰/۰۰۰۵	۰/۵۲۴
خطا (درون‌گروهی)	۴۵۳/۰۴۳	۸۲	۵/۵۲۵			
کل تصحیح شده	۳۴۱۵/۵۵۲	۸۴				

جدول ۶. بررسی تأثیر عامل بین آزمودنی گروه‌های راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

منابع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	η^2
گروه*پیش‌آزمون (اثر تعاملی)	۵/۷۴۲	۱	۵/۷۴۲	۰/۷۸۹	۰/۳۷۷	
گروه (متغیر مستقل)	۱۳۹/۳۲۰	۱	۱۳۹/۳۲۰	۱۹/۲۰۶	۰/۰۰۰۵	۰/۲۰۸
خطا (درون‌گروهی)	۵۲۹/۵۵۱	۷۳	۷/۲۵۴			
کل تصحیح شده	۲۹۲۶/۸۱۲	۷۵				

جدول ۷. بررسی تأثیر عامل بین آزمودنی گروه‌های تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

منابع متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	η^2
گروه*پیش‌آزمون (اثر تعاملی)	۴۰/۳۶۱	۳	۱۳/۴۵۴	۱/۸۵۷	۰/۱۴۴	
گروه (متغیر مستقل)	۶۲۵/۷۵۳	۱	۶۲۵/۷۵۳	۷۲/۵۸۱	۰/۰۰۰۵	۰/۴۸۰
خطا (درون‌گروهی)	۶۷۸/۵۸۳	۷۹	۸/۵۹۰			
کل تصحیح شده	۳۱۷۲/۱۹۲	۸۱				

حاکمی از این است که تفاوت بین میانگین‌های تفاوت گروه تلفیقی با گروه خودتنظیمی (۰/۵۵۷-) معنادار نیست (۰/۳۶۵ P =)؛ اما تفاوت گروه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی با گروه‌های راهبردهای خودتنظیمی (۰/۸۳۳-) و تلفیقی (۰/۶۴۰-) معنادار است (P < ۰/۰۰۱).

بر اساس نتایج آزمون تعقیبی (LSD)، میانگین تفاوت گروه‌های آزمایش با گروه کنترل (جدول ۸) به ترتیب عبارت است از گروه راهبردهای تلفیقی (۰/۵۴۰**)، گروه راهبردهای خودتنظیمی (۰/۹۸۳**) و گروه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (۰/۸۹۹**). مقایسه گروه‌های آزمایش نیز

جدول ۸. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت تأثیر گروه‌ها بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

گروه‌های مرجع	راهبردهای خودتنظیمی	برنامه‌ریزی عصبی کلامی	راهبردهای تلفیقی
برنامه‌ریزی عصبی کلامی	میانگین تفاوت: ۲/۰۸۳** خطای استاندارد: ۰/۶۴۰ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	-----	-----
راهبردهای تلفیقی	میانگین تفاوت: ۰/۵۵۷- خطای استاندارد: ۰/۶۱۳ سطح معناداری: ۰/۳۶۵	میانگین تفاوت: ۰/۶۴۰** خطای استاندارد: ۰/۶۵۱ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	-----
گروه کنترل	میانگین تفاوت: ۰/۹۸۳** خطای استاندارد: ۰/۶۱۶ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	میانگین تفاوت: ۰/۸۹۹** خطای استاندارد: ۰/۶۵۴ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	میانگین تفاوت: ۰/۵۴۰** خطای استاندارد: ۰/۶۲۵ سطح معناداری: ۰/۰۰۱

داد که میانگین تفاوت گروه‌های پسر و دختر (۰/۲۱۴) معنادار نیست (P = ۰/۸۲۲). در نتیجه، در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر پسران و دختران تفاوت معنادار وجود ندارد و نقش جنسیت در این زمینه رد می‌شود. میانگین تفاوت گروه‌های پسر و دختر که تحت آموزش راهبردهای تلفیقی (خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی) قرار گرفته بودند (۰/۲۰۵**) معنادار است (P < ۰/۰۰۱). در نتیجه، در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای تلفیقی بر پسران و دختران تفاوت وجود دارد و انگیزش پسران بیش از دختران تحت تأثیر آموزش راهبردهای تلفیقی قرار گرفته بود.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون تعقیبی (LSD) در جدول ۹، میانگین تفاوت گروه‌های پسر و دختر که تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفته بودند معنادار است (P = ۰/۱۰۰۸/۸۹۶**). در نتیجه، در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر پسران و دختران تفاوت وجود دارد. انگیزش پسران بیش از دختران تحت تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفته بود. همچنین میزان تغییر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر در گروه‌های آزمایشی که تحت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی قرار گرفته بودند با استفاده از آزمون تعقیبی (LSD) مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت میانگین تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی،

برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

P	SE	MD	گروه‌های مرجع
۰/۰۰۸	۰/۶۹۴	۱/۸۹۶**	گروه (۱- E) و (۲- E) راهبردهای خودتنظیمی
۰/۸۲۲	۰/۹۴۸	۰/۲۱۴	گروه (۳- E) و (۴- E) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی
۰/۰۰۱	۰/۸۸۱	۳/۲۰۵**	گروه (۵- E) و (۶- E) راهبردهای تلفیقی

در پاسخ به سؤال کدام‌یک از روش‌ها (آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی) بیشترین اثربخشی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دارد؟ از آزمون تعقیبی LSD سود برده شد. همان‌طور که در جدول شماره ۱۰ مشاهده می‌شود میانگین تفاوت گروه‌های آزمایشی دختران با گروه کنترل به ترتیب عبارت است از گروه راهبردهای خودتنظیمی (**۴/۶۶۲)، گروه راهبردهای تلفیقی

(**۴/۴۵۹) و گروه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (**۳/۴۱۹). مقایسه گروه‌های آزمایش نیز حاکی از این است که تفاوت بین میانگین‌های هیچ از گروه‌های آزمایشی معنادار نیست ($P > 0/05$)؛ بنابراین، می‌توان گفت که هر سه روش آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی دارای تأثیر معنادار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر بوده و مقداری تفاوت نیز در میزان این تأثیر مشاهده می‌شود اما این تفاوت معنادار نیست.

جدول ۱۰. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت تأثیر آموزش‌ها بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر

گروه‌های مرجع	راهبردهای خودتنظیمی (E-۱)	برنامه‌ریزی عصبی کلامی (E-۲)	راهبردهای تلفیقی (E-۳)
برنامه‌ریزی عصبی کلامی (E-۲)	میانگین تفاوت: ۱/۲۴۴ خطای استاندارد: ۰/۸۰۸ سطح معناداری: ۰/۱۲۸	-----	-----
راهبردهای تلفیقی (E-۳)	میانگین تفاوت: ۰/۲۰۳ خطای استاندارد: ۰/۸۰۷ سطح معناداری: ۰/۸۰۲	میانگین تفاوت: ۱/۰۴۰ خطای استاندارد: ۰/۸۵۰ سطح معناداری: ۰/۲۲۵	-----
گروه کنترل (C-۲)	میانگین تفاوت: ۴/۶۶۲** خطای استاندارد: ۰/۸۶۲ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	میانگین تفاوت: ۳/۴۱۹** خطای استاندارد: ۰/۹۱۹ سطح معناداری: ۰/۰۰۱	میانگین تفاوت: ۴/۴۵۹** خطای استاندارد: ۰/۹۱۵ سطح معناداری: ۰/۰۰۱

تفاوت گروه‌های تلفیقی و خودتنظیمی (۱/۱۴۰-) معنادار نیست ($P = 0/186$)؛ بنابراین می‌توان گفت بین اثربخشی گروه راهبردهای تلفیقی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین در میزان اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر تفاوت معنادار وجود دارد، اما اگرچه بین میزان اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی پسران تفاوت وجود دارد اما این تفاوت معنادار نیست. پس راهبردهای تلفیقی و خودتنظیمی تأثیر بیشتری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر داشته است.

به‌منظور بررسی این سؤال که کدام‌یک از روش‌ها (آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی) بیشترین اثربخشی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دارد؟ از آزمون تعقیبی LSD سود برده شد. بر اساس جدول ۱۱، میانگین تفاوت گروه‌های آزمایشی پسران با گروه کنترل به ترتیب عبارت است از گروه راهبردهای تلفیقی (**۶/۹۴۹)، گروه راهبردهای خودتنظیمی (**۵/۸۰۹) و گروه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (**۲/۷۳۱). مقایسه گروه‌های آزمایش نیز حاکی از این است که تفاوت بین میانگین‌های تفاوت گروه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی با گروه‌های تلفیقی (**۴/۲۱۸-) و خودتنظیمی (**۳/۰۷۸-) معنادار بوده ($P < 0/001$) اما

جدول ۱۱. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای بررسی تفاوت تأثیر آموزش‌ها بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر

گروه‌های مرجع	راهبردهای خودتنظیمی (E-۱)	برنامه‌ریزی عصبی کلامی (E-۲)	راهبردهای تلفیقی (E-۳)
برنامه‌ریزی عصبی کلامی (E-۲)	میانگین تفاوت: $3/078^{**}$ خطای استاندارد: $0/928$ سطح معناداری: $0/001$	-----	-----
راهبردهای تلفیقی (E-۳)	میانگین تفاوت: $1/140$ خطای استاندارد: $0/854$ سطح معناداری: $0/186$	میانگین تفاوت: $4/218^{**}$ خطای استاندارد: $0/908$ سطح معناداری: $0/001$	-----
گروه کنترل (C-۱)	میانگین تفاوت: $5/809^{**}$ خطای استاندارد: $0/832$ سطح معناداری: $0/001$	میانگین تفاوت: $2/731^{**}$ خطای استاندارد: $0/893$ سطح معناداری: $0/003$	میانگین تفاوت: $6/949^{**}$ خطای استاندارد: $0/816$ سطح معناداری: $0/001$

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش میزان اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. نتایج حاصل از پژوهش حاکی از تأثیر مثبت آموزش راهبردهای خودتنظیمی، برنامه‌ریزی عصبی کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا می‌توان به برخی پژوهش‌ها اشاره کرد؛ ملکیان، نریمانی و صاحب‌جمعی (Malekian, Narimani and Saheb Jamei, 2012)، اردونی، مرزیه و پورقاز (Ardouni, Marzieh, 2015)، پورغز (Pourghaz, 2015)، سهرابی و همکاران (Sohrabi, et al., 2015)، جعفرطباطبایی و همکاران (Jafar Tabatabai, et al., 2012)، محمدی درویش بقال و همکاران (Mohammadi, al., 2012)، صالح فرد و حسینی (Darvish Baqal, et al., 2012)، عشورنژاد (Solhi, Saleh Fard, Hosseini, 2015)، چالمه و لطیفیان (Ashournejad, 2013)، لطفیان (Chalmeh, 2012)، گرین و همکاران (Griffin, et al., 2013)، جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (Javanmard, Hooshmandja, Ahmadzadeh, 2012)، کاپلان و فلو (Kaplan, Flum, 2010)، لی و همکاران (Lee, et al., 2010)، کاهرامان و سونگر (Kahraman, Sungur, 2011)، پینتریچ و

دی گروت (Pintrich, P. R. & De Groot, 2010)، آلتون و اردن (Altun, Erden, 2013)، پاته و ایبراهیم (Puteh, Ibrahim, 2010)، کجیاف و همکاران (Kajbaf, et al., 2011)، عیسی‌زادگان، دستوری و سلطان احمدی (Isa, Zedegan, Dasturi, Sultan Ahmadi, 2012). در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی کلامی می‌توانند تأثیر بسزایی در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. مهم‌ترین اشاره ضمنی پژوهش درباره انگیزش تحصیلی این است که خانواده‌ها و آموزگاران باید سعی کنند دانش‌آموزان را متقاعد سازند که هدف از فعالیت تحصیلی، یادگیری است نه نمرات (Anderman, et al., 2001). همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین میزان اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین تفاوت‌های گروه‌های مختلف نشان داد که راهبردهای تلفیقی، خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به ترتیب دارای اثربخشی بیشتری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان هستند اما تفاوت راهبردهای تلفیقی و خودتنظیمی معنادار نیست. از این رو نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی بیشتر راهبردهای تلفیقی و خودتنظیمی به نسبت

برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا پژوهشی یافت نشد که همسو بودن آن با نتایج پژوهش حاضر مشخص شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که راهبردهای تلفیقی به دلیل درگیر کردن دانش‌آموزان با مؤلفه‌های هر دو رویکرد خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و برنامه‌ریزی عصبی- کلامی (هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود، نظام‌های بازنمایی و سطوح عصب‌شناختی) می‌تواند بیش‌ترین نقش را در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد در مقایسه با زمانی که هریک از این راهبردها به‌طور جداگانه آموزش داده می‌شوند. در رویکرد تلفیقی چون راهبردهای آموزش داده شده با روش‌های مطالعه و یادگیری رابطه دارند انگیزش پیشرفت را در دانش‌آموزان تحریک می‌کند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی پسران و دختران تفاوت معنادار وجود دارد و انگیزش پسران بیش از دختران تحت تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی و تلفیقی قرار می‌گیرد؛ اما میانگین تفاوت گروه‌های پسر و دختر که تحت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی- کلامی قرار گرفته بودند معنادار نیست. در این راستا پژوهشی یافت نشد تا همسو بودن آن با نتایج پژوهش حاضر بررسی شود. به‌عنوان یک تبیین می‌توان گفت؛ راهبردهای خودتنظیمی به‌عنوان فرایندی که مکانیزم‌های شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد افراد را در پیگیری اهداف خودشان کنترل کرده و جهت می‌دهند (Barzegar, 2013) و همین امر ضرورت خودتنظیمی را در فرایند یادگیری نشان می‌دهد (Jarvela, Jarvenoja, 2011) و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند و مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند (Wolters, 2011). از طرفی در یادگیری تلفیقی هم یادگیرنده و هم یاددهنده با انگیزه بیش‌تری به یادگیری و جستجوی مطالب می‌پردازند؛ بنابراین، یادگیری بهتر و عمیق‌تری ایجاد می‌شود. یادگیری تلفیقی نه فقط موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه مقرون‌به‌صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر از روش‌های سنتی آموزش است (Smith, 2010) به‌نحوی که انگیزش تحصیلی را به میزان زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد. احتمالاً به دلیل نقش فرایندهای شناختی و به‌ویژه فراشناختی در راهبردهای خودتنظیمی و تلفیقی به اثرگذاری بیشتر این راهبردها بر انگیزش تحصیلی منجر می‌شود. چراکه فراشناخت نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کند و به یادگیرنده کمک می‌کند تا بتواند یک طرح را آماده کند و میزان مؤثر بودنش را پایش و ارزیابی نماید. دانش‌آموزان خودتنظیم، مهارت‌های متنوعی را برای نظارت بر تغییرات ایجادشده در پیشرفتشان، به‌ویژه زمانی که با مانعی مواجه می‌شوند را مورد استفاده قرار می‌دهند (De Bilde, et al, 2010). بر این اساس، خودتنظیمی برای فرایند یادگیری ضروری است (Jarvela, Jarvenoja, 2011)؛ زیرا این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند (Wolters, 2011). از نظر شناختی یادگیرندگانی که در زمینه برنامه‌ریزی عصبی- کلامی آموزش دریافت می‌کنند نحوه برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودکنترلی و خودارزیابی در فرایند یادگیری را می‌آموزند (Isa Zadegan, 2012). از این رو می‌توان بیان کرد که راهبردهای یادگیری به‌مثابه ابزاری هستند که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آنها نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آنها قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات آموزشی را پشت سر بگذارد (Nolen, Haladyna, 2010). همین امر باعث گرایش عمقی به یادگیری می‌شود که بر اساس انگیزش درونی و علاقه شخصی است. به‌نحوی که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جستجو کنند و بسیار سودمند برای دانش‌آموزانی است که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند (Jakešová, Kalenda, 2015). از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های طولی و همچنین اتکا به اطلاعات چندگانه که فرایند انگیزش تحصیلی را از چشم‌اندازی پویاتر مورد مطالعه قرار دهد

برنامه‌ریزی عصبی- کلامی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا پژوهشی یافت نشد که همسو بودن آن با نتایج پژوهش حاضر مشخص شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که راهبردهای تلفیقی به دلیل درگیر کردن دانش‌آموزان با مؤلفه‌های هر دو رویکرد خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و برنامه‌ریزی عصبی- کلامی (هدف‌گذاری، مدیریت زمان، مهارت‌های ابراز وجود، نظام‌های بازنمایی و سطوح عصب‌شناختی) می‌تواند بیش‌ترین نقش را در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد در مقایسه با زمانی که هریک از این راهبردها به‌طور جداگانه آموزش داده می‌شوند. در رویکرد تلفیقی چون راهبردهای آموزش داده شده با روش‌های مطالعه و یادگیری رابطه دارند انگیزش پیشرفت را در دانش‌آموزان تحریک می‌کند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای تلفیقی بر انگیزش تحصیلی پسران و دختران تفاوت معنادار وجود دارد و انگیزش پسران بیش از دختران تحت تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی و تلفیقی قرار می‌گیرد؛ اما میانگین تفاوت گروه‌های پسر و دختر که تحت آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی- کلامی قرار گرفته بودند معنادار نیست. در این راستا پژوهشی یافت نشد تا همسو بودن آن با نتایج پژوهش حاضر بررسی شود. به‌عنوان یک تبیین می‌توان گفت؛ راهبردهای خودتنظیمی به‌عنوان فرایندی که مکانیزم‌های شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد افراد را در پیگیری اهداف خودشان کنترل کرده و جهت می‌دهند (Barzegar, 2013) و همین امر ضرورت خودتنظیمی را در فرایند یادگیری نشان می‌دهد (Jarvela, Jarvenoja, 2011) و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند و مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند (Wolters, 2011). از طرفی در یادگیری تلفیقی هم یادگیرنده و هم یاددهنده با انگیزه بیش‌تری به یادگیری و جستجوی مطالب می‌پردازند؛ بنابراین، یادگیری بهتر و عمیق‌تری ایجاد می‌شود. یادگیری تلفیقی نه فقط موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه مقرون‌به‌صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر از روش‌های سنتی آموزش است (Smith, 2010) به‌نحوی که انگیزش تحصیلی را به میزان زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد. احتمالاً به دلیل نقش فرایندهای شناختی و به‌ویژه فراشناختی در راهبردهای خودتنظیمی و تلفیقی به اثرگذاری بیشتر این راهبردها بر انگیزش تحصیلی منجر می‌شود. چراکه فراشناخت نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کند و به یادگیرنده کمک می‌کند تا بتواند یک طرح را آماده کند و میزان مؤثر بودنش را پایش و ارزیابی نماید. دانش‌آموزان خودتنظیم، مهارت‌های متنوعی را برای نظارت بر تغییرات ایجادشده در پیشرفتشان، به‌ویژه زمانی که با مانعی مواجه می‌شوند را مورد استفاده قرار می‌دهند (De Bilde, et al, 2010). بر این اساس، خودتنظیمی برای فرایند یادگیری ضروری است (Jarvela, Jarvenoja, 2011)؛ زیرا این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند (Wolters, 2011). از نظر شناختی یادگیرندگانی که در زمینه برنامه‌ریزی عصبی- کلامی آموزش دریافت می‌کنند نحوه برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودکنترلی و خودارزیابی در فرایند یادگیری را می‌آموزند (Isa Zadegan, 2012). از این رو می‌توان بیان کرد که راهبردهای یادگیری به‌مثابه ابزاری هستند که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آنها نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آنها قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات آموزشی را پشت سر بگذارد (Nolen, Haladyna, 2010). همین امر باعث گرایش عمقی به یادگیری می‌شود که بر اساس انگیزش درونی و علاقه شخصی است. به‌نحوی که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جستجو کنند و بسیار سودمند برای دانش‌آموزانی است که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند (Jakešová, Kalenda, 2015). از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های طولی و همچنین اتکا به اطلاعات چندگانه که فرایند انگیزش تحصیلی را از چشم‌اندازی پویاتر مورد مطالعه قرار دهد

- Ashournejad, F. (2013). The effectiveness of teaching metacognitive strategies on students' Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 3, No. 27, pp. 103-116. [Persian]
- Back, L. Bennett, A. Edles, L. D. Gibson, M. Inglis, D. Jacobs, R. & Woodward, I. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bahrani, M. (2005). Study of academic motivation of high school students in Fars province and its related factors. *Special Issue of Educational Sciences, Social Sciences and Humanities*, Shiraz University. 22, 45, 104- 115. [Persian]
- Barzegar, S. (2012). The effectiveness of self-regulated learning training on academic motivation and self-efficacy of students with math disorders in middle schools in Behshahr. Master Thesis, Mohaghegh Ardabili University. [Persian]
- Chalmeh, R., Latifian, M. (2012). Features of metacognitive learning environment and academic achievement: Investigating the mediating role of motivational beliefs in students. *Journal of Applied Psychology*, 6, No. 3, pp. 43-58. [Persian]
- Clark, M.H.; Schroth, C.A. (2010). *Examining relationships between academic motivation and personality among college students. Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24
- Craft, A. (2001). Neuro linguistic programming and learning theory. *The Curriculum Journal*. 12 (1), 125- 136.
- De Bilde, J., Wansteenkiste, M., Lens, W. (2010). Understanding the association between future time perspective and Self-regulation learning through the lens of Self- determination theory. *Journal of learning and Instruction*. Vol. 10: 1-13
- Dincyurek, S., Caglar, M. & Silman, F. (2010). Determination of the locus of control and level of assertiveness of the students studying in the TRNC in terms of different variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, 12-22.
- Ebrahimi, Q., Salehi Omran, A., Hassanzadeh, M. (2010). Investigating the factors affecting students' academic motivation in non-profit universities. صورت گیرد. آموزش‌های ارائه شده در این پژوهش در مجموع توانستند بخشی از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین نمایند. می‌توان گفت بخش بزرگی از واریانس این متغیرها تبیین نشده است. لذا پیشنهاد می‌گردد به منظور تبیین واریانس باقیمانده، پژوهش‌هایی با تمرکز بر سایر عوامل درون فردی (از جمله شخصیت، سبک تفکر، سبک پردازش اطلاعات و غیره) و برون فردی (از قبیل نقش مدرسه، دانشگاه، عوامل فرهنگی، همسالان، سبک زندگی خانواده، سیاست‌های آموزش و پرورش) مؤثر در این زمینه صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در حوزه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و راهبردهای تلفیقی، آموزش این راهبردها در پایه‌های تحصیلی پایین‌تر، (دوره ابتدایی) نیز مورد بررسی قرار گیرد.
- منابع**
- Abbas pour, S., Hasan zedeh, M. (2008). [Motivations for the choice of the nursing course in faculty of nursing in Torbat Heidaryeh]. *Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty*; 6 (2):71-4. [Persian]
- Abolghasemi, Sh. (2002). Standardization of Hermans Progress Motivation Test on Tonekabon Middle School Students. *Islamic Azad University of Tonekabon*. [Persian]
- Akbari, B. (2005). Validity and validity of Herman's progress motivation test on high school students in Guilan province. *Gilan Education Research Council*. [Persian]
- Altun, S. & Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106 (2013) 2354 – 2364.
- Anderman, L. H., Anderman, E. and Roeser, R. (2001). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Iranian Higher Education Association Quarterly, 3 (3).31-52. [Persian]
- Ehteshami-Tabar, A., Moradi, A., Shahrarai, M. (2006). The effectiveness of teaching neural-verbal programming strategies on general health and academic motivation. *Journal of Psychology*, 37 (10), 65-52. [Persian]
- Faraj Elahi, M., Kakouei, H. (2009). Comparison of motivation and academic achievement of inclusive undergraduate students with the students of the national exam of the assessment organization at Payame Noor University. *Peak nour*, 9 (1), 70-90. [Persian]
- Gottfried A. E. Fleming I. S. and Gottfried A.W. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation from Childhood through Late Adolescence: A Longitudinal Study, *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., Dermitzaki, I. (2010). The effect of different goals Self-recording on Self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Journal of learning and Instruction*. Vol. 10: 1-1
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E., & Van Vuren, K. W. (2013). Learning Skills and motivation: Correlates to superior academic performance. *Business Education and Accreditation*, 5(1): 53 - 65.
- Guyen, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' level of assertiveness and problemsolving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, 2064-2070.
- Isazadegan, A., Dastouri, R., Sultan Ahmadi, J. (2012). The effectiveness of teaching neuro-verbal strategies on self-efficacy, anxiety and achievement motivation of pre-university male students. *Psychological Studies of Al-Zahra University*, 8, No. 4. [Persian]
- Jafar Tabatabai, S., Bani Jamali, Sh., Ahadi, h., Khamsan, A. (2012). The effect of teaching self-regulated learning strategies on academic achievement and anxiety of psychology students of Islamic Azad University of Birjand. *Scientific Quarterly Faculty of Nursing and Midwifery*, Birjand University of Medical Sciences, 9 (4), 300-292. [Persian]
- Jakešová, J. & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015) 178 – 189.
- Jarvela, s. Jarvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self- regulated Learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M. & Ahmadzadeh, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and acadmic selfhandicapping with academic achievement in male High school students in the Tribes of Fars Province, *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), 27-34.
- Kahraman, N. & Sungur, S. (2011). The contribution of motivation beliefs to students, metacognitive strategy use, *Journal of Education and Science*, 36(160): 3-10.
- Kajbaf, M., Moghadas, M., Aghaei, A. (2011). The effectiveness of strategic verbal neural programming training on marital compatibility. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 12, No. 4. [Persian]
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles *Educational Research Review*, 5: 50–67.
- Karunaratne, M. (2010).Nero-Linguistic-programming and application in treatment of phobias. *Complement Therapy Clinic Practice*, 16: 203-7.
- Kavousian, J., Kaivar, P., Shahraray, M., Shaykhi fini, A., Farzad, V. (2010). Standardization of academic motivation scale Valerand. *Journal of Educational Sciences Shahid Chamran University*; 88: 103-30. [Persian]
- Kosgeroglu N, Acat MB, Ayranci U, Ozabaci N, Erkal S. (2009).An investigation on nursing, midwiferyand health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse Educ Pract*; 9 (5):331-9.
- Lee, J.Q., McInerney, D, M., Liem, G, A, D., & Ortiga, Y, P. (2010). The relationship between

- future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35(4): 264-279.
- Malekian, F., Narimani, M., Saheb Jamei, S. (2012). The role of cognitive and metacognitive strategies on Achievement Motivation of Learners of educational system based on information and communication technology. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 7, No. 2, pp. 21-38. [Persian]
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (2010). *Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- On academic motivation. *Journal of Educational Measurements*, 13 (4), 133-168. [Persian]
- Ordouni, s., Marzieh, A; Pourghaz, A. (2017). The relationship between academic motivation and self-regulatory strategies with Student Statistics Anxiety Course. *Journal of Educational Psychology Studies*, No. 26. [Persian]
- Pintrich, P. R. & De Groote, E. (2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Puteh, M., Ibrahim, M. (2010). The Usage of Self-Regulated Learning Strategies among Form Four Students in the Mathematical Problem-Solving Context: A Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (8), 446-452.
- Ramezani, A., Hedayati, P., Faraji, A., Khumsai, M., Heidari Mukarrar, H. (2010). Gender differences in motivation. *Rostmineh Quarterly, Zabol University of Medical Sciences*, 11, 3-19. [Persian]
- Shokrkon, H., Boroumand Nasab, M., Najarian, B., Shahni Yilagh, M. (2002). Investigating the simple and multiple relationship between creativity, achievement motivation and self-esteem with entrepreneurship in students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 3 (9), 1-24. [Persian]
- Smith, I., & laurd, L. (2010). Exploring the advantages of blended instruction at community colleges and technical schools. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*. 6(2): 508-515.
- Sohrabi, Z; Quvati, F., Mir Hosseini, F., Hosseini, A. (2016). Investigating the Relationship between Academic Achievement Motivation and Time Management with Academic Success of Undergraduate Students of Iran University of Medical Sciences. *Razi Journal of Medical Sciences*, 23, No. 15. [Persian]
- Solhi, M., Saleh Fard, A., Hosseini, A. (2015). Investigating the relationship between self-regulatory strategies and creativity with academic performance of medical students. *Rahavard Salamat Magazine*, 1, No. 2. [Persian]
- Wolters, C.A (2011). *Regulation Of Motivation: Contextul And Social Aspects*. *Teacher College Record*, 113 (2), 265-283.
- Yousefi, Y; Farrokhi, N.; Sarami, Gh. (2013). Meta-analysis of effective factors
- Zamini, S., Hosseini Nasab, d., Hashemi, T. (2007). The effectiveness of teaching neural-verbal planning strategies on students' achievement motivation and academic motivation. *Journal of Research in Mental Health*, 3, 59-51. [Persian]