

The Effect of Multidimensional Motivational- behavioral Interventions on Achievement Motivation, Academic Performance and Motivation of 7th grade students

M. Zamani, M. A. student in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan, Iran

S. Talepasand*, Associate Prof. University of Semnan, Semnan, Iran
stalepasand@semnan.ac.ir

Abstract

The aim of the present study was to examine the effect of the multidimensional motivational-behavioral interventions on performance and academic motivation. This study was administered with a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control group. Participants were all of the female students in first-grade high school of public high schools of Semnan in the academic year of 2013-2014. Totally 72 female students (34 in the experimental group and 38 in control group) were selected by multistage random sampling method. Participants received the behavioral components training for 12 sessions. Participants completed Herman's Achievement Motivation Questionnaire (1970) and Semnan Multidimensional Academic Motivation Questionnaire (Pooragha & Talepasand, 2014). Data were analyzed using Covariance Analysis model. Results showed that the motivational-behavioral intervention had the effect on planning, task management, and persistence. In addition, the motivational-behavioral interventions had the effect on the total score of performance, hardworking and trust. The motivational-behavioral intervention has been effective for increasing the motivation and the performance in schools. Thus applying this intervention is recommended.

Key words: multidimensional motivational-behavioral interventions, academic performance, achievement motivation, academic motivation.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۵، بهار و تابستان ۱۳۹۶

ص ۹۲-۱۰۹ تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۴/۲۴

تأثیر مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هفتم

مهناز زمانی، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
سیاوش طالع پسند*، دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
stalepasand@semnan.ac.ir

چکیده

هدف از اجرای پژوهش بررسی تاثیر مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری بر عملکرد و انگیزه تحصیلی بود. از یک طرح شبه آزمایشی پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه هفتم مقطع متوسطه اول دبیرستان های دولتی شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند. شرکت کنندگان ۷۲ دانش آموز (۳۸ نفر کنترل و ۳۴ نفر آزمایش) دختر پایه اول متوسطه اول شهر سمنان بودند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. مؤلفه‌های رفتاری در ۱۲ جلسه آموزش داده شد. همه آنها پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) و پرسشنامه چند عاملی انگیزش تحصیلی سمنان (پورآقا و طالع‌پسند، ۱۳۹۳) را تکمیل کردند. داده‌ها با مدل تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد مداخله انگیزشی- رفتاری بر مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری اثر بخش بود. افزون بر آن، مداخلات چند بعدی انگیزشی بر نمره کل عملکرد، سخت‌کوشی و اعتماد اثر معنادار داشت. مداخله انگیزشی- رفتاری برای افزایش انگیزش و عملکرد در مدارس کارآمد بوده و استفاده از آن توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مداخلات چند بعدی انگیزش، عملکرد تحصیلی، انگیزش پیشرفت، انگیزه تحصیلی.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2017, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

انگیزه و درگیر ساختن دانش آموزان در رفتارهای مبتنی بر پیشرفت، یک نکته مورد توجه برای معلمان، والدین و مجریان آموزش می باشد (مارتین^۱، ۲۰۰۷). در فرایند آموزش و یادگیری شناسایی منابع ایجاد انگیزش در دانش آموزان از جمله عوامل بسیار مهم محسوب می شود (بکان و سینکایا^۲، ۲۰۱۱). گیج و برلاینر^۳ (۱۹۹۲) نیز انگیزه پیشرفت را به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه ای خاص تعریف کرده اند. این انگیزه در موقعیت های تحصیلی می تواند بر پیشرفت تحصیلی اثر گذار باشد. مطالعات نشان می دهد دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، در تکالیف مدرسه موفق می شوند. این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت کمی دارند، به مدت طولانی تری در انجام دادن تکالیف استقامت کرده و برای موفقیت بیشتر تلاش می کنند (اسلاوین^۴، ۱۳۸۵). در حوزه انگیزش نظریه ها و اصول زیادی وجود دارد که به نقش و شکل گیری انگیزه اشاره دارند، امروزه رویکرد های جدید، جهت کسب یک دیدگاه جامع در این خصوص به ترکیب نظریه ها روی آورده، مدل چرخه ای انگیزش و درگیری تحصیلی مارتین متشکل از ۱۱ بعد انگیزشی است. مارتین در نظریه خود، چرخه انگیزه و درگیر شدن را به چهار بعد شناختی سازگار، شناختی ناسازگار، رفتاری سازگار و رفتاری ناسازگار تقسیم می کند (مارتین، ۲۰۰۷).

با توجه به نظریه مارتین بعد رفتاری سازگار شامل سه مؤلفه برنامه ریزی^۵، پافشاری^۶ و مدیریت تکلیف^۷ می باشد. از این سه مؤلفه به عنوان رفتارهای مبتنی بر پیشرفت یاد می شود که زیر بنای آنها نظریه خودتنظیمی است. رویکرد خودتنظیمی از جمله رویکرد هایی می باشد که به جنبه های رفتاری در حوزه انگیزش و رفتارهای مبتنی بر پیشرفت دانش آموزان پرداخته است (مارتین، ۲۰۰۷). بعد رفتاری عبارت است از: استمرار تلاش، تعیین گری و

1- Martin

2- Bacan & Sahinkaya

3- Gage & Berliner

4- Slavin

5- planing

6- persistence

7- task management

پشتکار در یادگیری که به صورت حضور منظم و مشارکت داوطلبانه در کلاس درس، رفتار معطوف به تکلیف، جهت گیری به سمت فوق برنامه‌ها و پافشاری در فعالیت های تحصیلی بروز می کند (پلئون و چرستسون^۱، ۲۰۰۶؛ لنین برنیک^۲ و پنتریچ، ۲۰۰۳).

توانایی در برنامه ریزی تحصیلی به آگاهی فرد و نظارت بر پیشرفت کاری که قصد انجام آن را دارد اشاره می کند (مارتین، ۲۰۰۶). شواهد نشان می دهد که افراد خود تنظیم گر در فرآیند یادگیری در استفاده از زمان به برنامه ریزی می پردازند؛ به این صورت که برای انجام تکالیف سخت تر زمان بیشتری اختصاص می دهند، مطالب خواندنی را با توجه به زمان در دسترس تقسیم می کنند، و حداقل اتلاف وقت را دارند. به علاوه، این افراد همواره در هنگام مطالعه، با توجه به زمان به اولویت بندی مطالب می پردازند (زیمرن، ۱۹۹۶). در پژوهش های ماکان^۳ (۱۹۹۶)، هال (۱۹۹۴)، هرش^۴ (۱۹۸۲)، و کینگ^۵ (۱۹۸۶) آزمودنی ها تحت برنامه آموزش مدیریت زمان قرار گرفتند، نتایج نشان داد که داشتن مهارت برنامه ریزی در کاهش استرس، افزایش عملکرد تحصیلی، عملکرد شغلی و رضایت شغلی آنها تاثیر بسیاری داشته است. از این رو هر فردی با اعمال مدیریت زمان به حالت خود تنظیمی می رسد. تری^۶ (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود رابطه مثبتی بین مدیریت زمان، خودتنظیمی، و خود اثر بخشی یافته است. تعدادی از پژوهش ها این پیش بینی را تأیید می کند که خود بازبینی باورهای پیشرفت، تلاش های یادگیری را حفظ می کند و پیشرفت را افزایش می دهد (زیمرن، مارتینز، و پونز^۷، ۲۰۰۲). سیمیسون و رندل^۸ (۲۰۰۰) بر اساس پژوهشی که در بین دانشجویان دانشگاه انجام دادند پیشنهاد می کنند که آموزش هدف گزینی و مدیریت زمان در ترکیب با سایر روش های آموزش واژگان، به افزایش فهم واژگان و فهم در خواندن مطالب کمک می کند و این موضوع موجب افزایش انگیزش تحصیلی در آنان می شود.

1- Appleton & Chirsteson

2- Linnenbrink

3-Macam

4 -Hursh

5 -King

6- Terry

7- Martines & Pons

8- Simpson & Randall

پافشاری نیز در رویکرد مارتین از جمله عامل هایی است که به عنوان رفتار سازگار شناخته شده و می تواند منجر به رفتار های پیشرفت و افزایش انگیزه تحصیلی در دانش آموزان شود. پافشاری به این معنی است که فرد حتی با وجود دشواری کار و چالش هایی که وجود دارد در کار خود تداوم داشته باشد (مارتین، ۲۰۰۶). مطالعات متعددی نشان می دهد که پافشاری یک نشانگر مهم انگیزش تحصیلی است. افرادی که درگیری رفتاری موثری با تکالیف یادگیری دارند اغلب کوشش بیشتری از خود نشان داده و پافشاری بیشتری در تکالیف یادگیری دارند. پافشاری همچنین به صورت تنظیم یا مدیریت تلاش نیز تعریف شده است (پنتریچ، کونلی، و کاپلر^۱، ۲۰۰۲) که معرف سرمایه گذاری مداوم دانش آموزان در یادگیری به هنگام مواجهه با مشکلاتی از قبیل درک دشواری تعریف شده است. بنابراین به نظر می رسد بین درگیری رفتاری، پافشاری، و تنظیم تلاش همپوشی مفهومی وجود داشته باشد (نقل از لیم، لا، و نی^۲، ۲۰۰۸). پژوهشگران بیان می کنند که غالب رفتار هایی که انگیزش تحصیلی را نشان می دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد (موریرا، دیس، واز، و ماچدو^۳، ۲۰۱۳؛ ونتزل و ویگفیلد، ۲۰۰۹).

در نظریه مارتین مهارت مدیریت تکلیف متغیر رفتاری دیگری است که در آن فرد بر زمان خود کنترل دارد و تکالیف خود را اولویت بندی کرده، همچنین شرایط مناسب را برای تکالیف خود فراهم می کند مانند انتخاب مکانی که در آن بیشتر تمرکز دارد (مارتین، ۲۰۰۶). یکی دیگر از منابع مورد استفاده یادگیرندگان خود تنظیم، استفاده بهینه از مکان جهت مطالعه است. این افراد در هنگام مطالعه، سعی در انتخاب مکان های بی سرو صدا یا کم سرو صدا، مکان های با نور مناسب و درجه حرارت مناسب دارند (زیمرن، ۱۹۹۹). همچنین افراد خود تنظیم گر در فرآیند یادگیری از مؤلفه های دیگری از جمله دوستان، معلمان، کتاب های مرجع در هنگام برخورد با مساله، استفاده می کنند. این افراد عموماً به راحتی از منابع کمکی

1- Conley & Kemple

2- Lim, Lau & Nie

3- Moreira, Dias, Vaz & Machado

جهت پاسخ به سؤالاتشان کمک می گیرند و خود را محدود به منابع موجود نمی سازند. این راهبردها (مدیریت منابع) به دانش آموزان کمک می کند تا با محیط سازگار شده و آن را با توجه به هدف ها و نیازهای خود تغییر دهند (کورنو، ۱۹۸۶).

طبق رویکرد نظری مارتین و رویکرد خود تنظیمی آموزش مؤلفه های رفتاری سازگار می تواند از جمله عوامل تاثیر گذار بر سطح انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باشد. گرچه مطالعات متعدد در خارج از کشور نشان داده اند آموزش مؤلفه های رفتاری می تواند سطح انگیزش دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (مارتین، ۲۰۰۱؛ الف؛ مارتین، ۲۰۰۱؛ مارتین، ۲۰۰۲؛ الف؛ مارتین، ۲۰۰۳؛ د؛ مارتین، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۵؛ مارتین، ۲۰۰۷) اما در کشور هنوز مداخلات مبتنی بر چرخه انگیزش مارتین آزمایش نشده است. از اینرو، این پژوهش درصدد بررسی اثر مداخلات چند بعدی رفتاری انگیزش بر نخستین محور چرخه انگیزشی یعنی مؤلفه های رفتاری سازگار (بافشاری، برنامه ریزی و مدیریت تکلیف) و انگیزش تحصیلی دانش آموزان است. فرضیه های پژوهشی در این مطالعه به شرح زیرند:

- ۱- نمره کل عملکرد تحصیلی در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.
- ۲- پشتکار در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.
- ۳- سخت کوشی در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.
- ۴- آینده نگری در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.
- ۵- اعتماد به نفس در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.
- ۶- برنامه ریزی در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.

۷- مدیریت تکلیف در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.

۸- پافشاری در دانش آموزانی که تحت مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری قرار گرفته اند بیش تر از دانش آموزان گروه کنترل است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه هفتم، مقطع متوسطه اول دبیرستان‌های دولتی شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بود. جهت انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۱) استفاده شد. به این ترتیب که از این جامعه دو مدرسه در شهر سمنان به طور تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه دو کلاس به تصادف برگزیده شد که برای جلوگیری از اثر انتشار یک مدرسه به عنوان گروه کنترل (۳۸ نفر) و دیگری به عنوان گروه آزمایشی (۳۴ نفر) در نظر گرفته شد.

ابزارهای اندازه گیری: در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه اول جهت کسب اطلاعات جمعیت شناختی و مؤلفه‌های تحصیلی بود، پرسشنامه دوم انگیزه پیشرفت هرمنس و در نهایت از بعد مؤلفه‌های رفتاری سازگار پرسشنامه چندعاملی انگیزش تحصیلی سمنان (پورآقا و طالع پسند، ۱۳۹۳) استفاده شد. در ادامه توضیحاتی پیرامون هر کدام ارائه می گردد:

۱- **مقیاس انگیزه پیشرفت هرمنس:** پرسشنامه انگیزش پیشرفت توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شد. فرم نهایی پرسشنامه دارای ۲۹ گویه است " برای نمونه: برای انجام تکالیف مدرسه از کمک دوستانم استفاده می کنم". سؤالها به صورت چهار گزینه ای است حداقل و حداکثر نمرات ۲۹ و ۱۱۶ است (داداشی، ۱۳۸۰؛ به نقل از فرشلاف گلدوز، ۱۳۸۴). نمره

بالا نشان دهنده انگیزش پیشرفت بالا است. هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت را تشکیل می داد، استفاده کرد. او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت گرا، اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی را به روش آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. روایی نیز از طریق همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوع بررسی شده است.

۲- پرسشنامه چندعاملی انگیزش تحصیلی سمنان: این پرسشنامه در سال ۱۳۹۳ توسط پورآقا و طالع پسند براساس مدل نظری مارتین ساخته و هنجاریابی شده است. پرسشنامه انگیزش تحصیلی سمنان ویژه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شامل ۹ عامل انگیزشی و ۳۷ سوال "برای نمونه: قبل از آنکه به انجام تکالیفم پردازم، برنامه ریزی می کنم که چه طور آنها را انجام دهم" می باشد. نه عامل شامل خودکارآمدی (۴ گویه)، جهت گیری هدف بحری (۳ گویه)، ارزش تکلیف (۴ گویه)، اضطراب امتحان (۶ گویه)، اجتناب از شکست (۴ گویه)، احساس عدم کنترل (۳ گویه)، برنامه ریزی (۶ گویه)، مدیریت تکلیف (۳ گویه) و پافشاری (۴ گویه) بود. این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه ی از کاملا موافق تا کاملا مخالف نمره گذاری می شود. در این پژوهش تنها از بعد رفتاری سازگار و مؤلفه هایی چون مهارت برنامه ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری استفاده شده است. میزان آلفای کرونباخ برای نه عامل بین ۰/۸۰ - ۰/۵۶ بود (پورآقا و طالع پسند، ۱۳۹۳). آلفای کرونباخ برای عامل های رفتاری سازگار برنامه ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ گزارش شده است (پورآقا و طالع پسند، ۱۳۹۳).

عملکرد تحصیلی: نمره معدل کل به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی جمع آوری شد.

۳- پرسشنامه اطلاعات جمعیت شناختی: در این پژوهش اطلاعات جمعیت شناختی شامل تحصیلات و شغل پدر و مادر، تعداد فرزندان خانواده و مؤلفه های تحصیلی از جمله معدل ترم و سال قبل، نمره انضباط ترم و سال قبل و تعداد روز هایی که از ابتدای سال از کلاس و مدرسه غیبت داشته اند جمع آوری شد.

قبل از اجرای جلسات ابتدا شرایط و قوانین حضور در جلسات آموزشی توضیح داده شد و بعد از کسب رضایت برای حضور در جلسات از آنها خواسته شد تا به پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس و پرسشنامه چند عاملی انگیزش سمنان در دو مرحله (پیش آزمون و پس آزمون) پاسخ دهند. شرکت کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل شامل ۷۲ دانش آموز (۳۸ نفر گروه کنترل، ۳۴ نفر گروه آزمایش) بودند. مداخله چند بعدی انگیزشی رفتاری توسط پژوهشگر، در طی ۱۲ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای و هفته‌ای دوبار اجرا شد. انجام این پژوهش یک ماه و نیم از فروردین تا اردیبهشت ماه به طول انجامید. سرفصل‌های آموزشی و ترتیب جلسات شامل این موارد بودند: آموزش برنامه‌ریزی و آگاهی فرد و نظارت بر پیشرفت کار؛ آموزش مدیریت تکلیف و مدیریت زمان در فعالیتهای تحصیلی؛ آموزش پافشاری در تکالیف. پس از جمع آوری داده‌ها در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS20 انجام شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های انگیزه پیشرفت (نمره کل، سخت کوشی و پشتکار) و مؤلفه‌های رفتاری سازگار (برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری) در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیر های مورد مطالعه

متغیر		کنترل (n = ۳۸)				آزمایش (n = ۳۴)	
		پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
عملکرد تحصیلی		۸۲/۸۲	۸/۴۴	۸۰/۲۳	۹/۶۰	۸۶/۲۱	۵/۵۵
انگیزه پیشرفت	پشتکار	۸/۳۳	۱/۱۷	۸/۵۳	۱/۹۴	۸/۵۴	۱/۳۲
	سخت کوشی	۱۵/۹۲	۲/۶۰	۲۲/۵۳	۴/۰۲	۲۲/۱۵	۴/۰۱
	آینده نگری	۲۰/۹۷	۲/۹۹	۲۰/۴۱	۳/۵۶	۲۱/۳۹	۲/۵۹
	اعتماد به- نفس	۲۱/۶۶	۳/۲۹	۲۱/۰۵	۳/۶۵	۲۳/۴۵	۳/۰۰
انگیزه تحصیلی	برنامه ریزی	۳۱/۹۷	۴/۵۶	۳۱/۱۷	۵/۴۰	۳۴/۰۹	۳/۳۳
	مدیریت تکلیف	۳۵/۷۶	۵/۰۲	۳۵/۱۵	۴/۹۱	۳۷/۹۳	۳/۵۳
	پافشاری	۳۲/۷۴	۴/۴۱	۳۱/۸۹	۴/۷۵	۳۳/۶۹	۳/۹۶

برای بررسی اثربخشی مداخله بر مؤلفه های انگیزه پیشرفت و مؤلفه های رفتاری سازگار از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. اندازه های پیش آزمون به عنوان کوواریته، اندازه های پس آزمون به عنوان متغیر وابسته، و متغیر گروه به عنوان متغیر بین گروهی وارد تحلیل شدند. نخست مفروضه همگنی کوواریانس ها توسط آزمون ام باکس بررسی شد. یافته ها نشان داد که این مفروضه برقرار است. آزمون های چند متغیره نشان داد که مداخلات چند بعدی بر مؤلفه های انگیزش پیشرفت اثر معنی داری داشته است ($F_{3,65} = 5, P < 0/01$) . برای پیگیری اثرات مشاهده شده از آزمون های تک متغیری استفاده شد (جدول ۲). یافته ها نشان می دهد که مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری بر نمره کل عملکرد تحصیلی ($F = 9/92, P < 0/01$) اثر معنادار داشته است. به این ترتیب، فرضیه اول تایید شد. مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری بر پشتکار اثر معنادار نداشته است ($0/05$)

($p >$). لذا فرضیه دوم تایید نشد. مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری بر سخت کوشی ($F=14/91$, $P < 0/01$)، اندازه اثر، $0/18$) اثر معنادار داشته است. لذا، فرضیه سوم تایید شد. مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری بر آینده نگری اثر معنادار نداشته است ($p > 0/05$). لذا فرضیه چهارم تایید نشد. مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری بر اعتماد به نفس ($F=6/57$, $P < 0/01$)، اندازه اثر، $0/09$) اثر معنادار داشته است. به این ترتیب، فرضیه پنجم تایید شد. به این ترتیب، می توان استنباط کرد مداخلات چند بعدی انگیزشی - رفتاری عملکرد تحصیلی، سخت کوشی و اعتماد به نفس را در دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل افزایش داده است (جدول ۳).

جدول ۲: خلاصه آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری جهت بررسی اثربخشی مداخله بر

انگیزه پیشرفت و مولفه های انگیزه تحصیلی

متغیر	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذور	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
نمره کل عملکرد	۵۳۸/۵۳	۱	۵۳۸/۵۳	۹/۹۲	۰/۰۰۲	۰/۱۳	۰/۸۷
پشتکار	۰/۱۴	۱	۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۸۰	۰/۰۰	۰/۰۵
سخت کوشی	۶۲/۸۷	۱	۶۲/۸۷	۱۴/۹۱	۰/۰۰	۰/۱۸	۰/۹۶
آینده نگری	۱۹/۳۶	۱	۱۹/۳۶	۲/۱۷	۰/۱۴	۰/۰۳	۰/۳۰
اعتماد به نفس	۶۹/۸۳	۱	۶۹/۸۳	۶/۵۷	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۷۱
برنامه ریزی	۲۲۳/۷۰	۶	۲۲۳/۷۰	۱۴/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۱۷۵	۰/۹۶۱
مدیریت تکلیف	۱۹۶/۵۶	۶	۱۹۶/۵۶	۱۳/۴۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۷۱	۰/۹۵۶
پافشاری	۱۰۷/۰۵	۶	۱۰۷/۰۵	۷/۳۸	۰/۰۰۸	۰/۱۰۱	۰/۷۷۲

تاثیر مداخله چند بعدی انگیزش بر برنامه ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری بررسی شد. اندازه های پیش آزمون به عنوان کوواریته، اندازه های پس آزمون به عنوان متغیر وابسته، و متغیر گروه به عنوان متغیر بین گروهی وارد تحلیل شدند. ابتدا مفروضه همگنی کوواریانس ها توسط آزمون ام باکس بررسی شد. یافته ها نشان داد که این مفروضه برقرار است. آزمون های چند متغیره نشان داد

که مداخلات چند بعدی بر مؤلفه های رفتاری انگیزش اثر معنی داری داشته است. برای پیگیری اثرات مشاهده شده از آزمون های تک متغیری استفاده شد (جدول ۲). یافته ها نشان داد مداخله انگیزشی- رفتاری بر مؤلفه های برنامه ریزی (۰/۱۷ = اندازه اثر، $P < 0/01$ ، $F = 14/24$)، اثر معنادار داشته است. به این ترتیب، فرضیه ششم تایید شد. مداخله انگیزشی- رفتاری بر مدیریت تکلیف (۰/۱۷ = اندازه اثر، $P < 0/01$ ، $F = 13/40$) اثر معنادار داشته است. به این ترتیب، فرضیه هفتم تایید شد. مداخله انگیزشی- رفتاری بر پافشاری (۰/۱۰ = اندازه اثر، $P < 0/01$ ، $F = 7/38$) اثر معنادار داشته است. به این ترتیب، می توان استنباط کرد مداخلات چند بعدی انگیزشی- رفتاری برنامه ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری را در دانش آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل افزایش داده است (جدول ۳).

جدول ۳ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون بر حسب متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین تعدیل شده	
عملکرد تحصیلی	۸۶/۱۸	
انگیزه پیشرفت	پشتکار	۸/۴۹
	سخت کوشی	۲۱/۶۷
	آینده نگری	۲۱/۳۰
	اعتماد به نفس	۲۳/۱۲
انگیزه تحصیلی	برنامه ریزی	۳۴/۴۳
	مدیریت تکلیف	۳۸/۱۶
	پافشاری	۳۴/۰۴

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان می دهد آموزش مداخلات انگیزشی- رفتاری بر مؤلفه های رفتاری سازگار و عملکرد تحصیلی مؤثر است. این یافته با یافته های لی (۲۰۰۸)، بروس و همکاران (۲۰۰۷)، اروم رود (۲۰۰۰)، اسکیتیکا (۲۰۰۲)، چن (۲۰۰۲)، چالمه و لطیفیان

(۱۳۹۱)، ابافت (۱۳۸۸) همخوان است. آنها نشان دادند که مؤلفه‌های انگیزشی - رفتاری بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مثبتی است. طبق نظریه مارتین بعد رفتاری سازگار شامل سه مؤلفه برنامه‌ریزی، پافشاری و مدیریت تکلیف می‌باشد. آموزش این ابعاد سبب شکل‌گیری تلاش، تعیین‌گری و پشتکار در یادگیری، رفتار معطوف به تکلیف، جهت‌گیری به سمت فوق برنامه‌ها و پافشاری در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (پلثون و چرستسون، ۲۰۰۶؛ لینن برک و پنتریچ، ۲۰۰۳) و این رفتارها به نوبه خود پیشاینده موثری برای پیشرفت تحصیلی هستند.

یافته دیگر این مطالعه این بود که آموزش مداخلات انگیزشی - رفتاری بر برنامه‌ریزی موثر بود. این یافته با یافته‌های عباباف (۱۳۸۷)، تکمیلی ترابی (۱۳۸۲)، صمدی و دوابی (۱۳۸۰)، ایزاوا (۲۰۰۲) همسو است. دانش‌آموزانی که از برنامه‌ریزی استفاده می‌کنند در انجام تکلیف، یادگیری و عملکرد تحصیلی عملکرد بالایی دارند و بالعکس آن‌هایی که کنترل و نظارت بر عملکرد خود ندارند از عملکرد پایین‌تری برخوردارند. از طریق برنامه‌ریزی، دانش‌آموزان اولویت تکالیف را تعیین می‌کنند، پیش‌نیازهای لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف را تشخیص می‌دهند، و قبل از آنکه تکلیفی را شروع کنند مشخص می‌کنند چطور آن را انجام دهند.

یافته دیگر این مطالعه بیانگر تاثیر آموزش مداخلات انگیزشی - رفتاری بر مدیریت تکلیف بود. این یافته با یافته‌های ساکتی و طاهری (۱۳۸۹)، مک انیس (۲۰۰۱)، ایزاوا (۲۰۰۲)، ماکان (۱۹۹۶) هم‌سو می‌باشد. در مدیریت تکلیف فرد از راهبردهای موثری استفاده می‌کند برای مثال، هنگام مطالعه مطالب مهم را یادداشت می‌کند و از این طریق میزان توجه و تمرکزشان را افزایش می‌دهند، عنوان‌ها و سرفصل‌ها را مطالعه می‌کند تا درک مناسبی از مطالب به دست آورند.

یافته دیگر این مطالعه این است که آموزش مؤلفه‌های رفتاری سازگار بر پافشاری و پایداری در تکلیف مؤثر است. پافشاری در تکالیف که به صورت مدیریت تلاش یا نظم دادن به تلاش تعریف می‌شود، به تلاش مستمر در یادگیری هنگام روبرو شدن با موانع مثل

دشواری فهم مطالب اشاره دارد(الیوت، مک گریگور و گیبل، ۱۹۹۹؛ به نقل از پنتریچ، ۲۰۰۳). از نظر میلر و همکارانش پافشاری که دانش آموزان به هنگام انجام یک تکلیف از خود نشان می دهند شاخصی از سطح تلاش آنها نسبت به آن تکلیف است و آن عبارت است از میزان تلاشی که دانش آموزان برای انجام یک تکلیف علی رغم دشواری تکلیف یا عوامل مخل به خرج می دهند. به بیان دیگر دانش آموزانی که پافشاری دارند با چالش های روبرو در تکالیف مقابله و راهکاربرای بر طرف ساختن آن می اندیشند. در کل آموزش مداخلات انگیزشی - رفتاری بر عملکرد تحصیلی، برنامه ریزی، مدیریت تکلیف، پافشاری در انجام تکلیف موثر است.

محدودیت ها و پیشنهادهای پژوهش: از جمله محدودیت های این پژوهش تداخل زمان اجرا با کلاس های رسمی مدرسه بود. اختصاص ساعات کلاس درس برای اجرای مداخلات غیر درسی معمولاً با مقاومت معلمان و اولیاء مدرسه همراه بود. به دلیل محدودیت زمانی در اجرای آموزش امکان پیگیری اثر بخشی نبود. طرح پژوهش شبه آزمایشی است و از آنجا که انتساب تصادفی در سطح فرد صورت نگرفته شاید استنباط علی ممکن است خدشه دار باشد. افزون بر آن، مطالعه بر روی دختران انجام شده و قابل تعمیم به پسران نیست. در نهایت مطالعه روی دانش آموزان سمنانی انجام شده و قابل تعمیم به سایر دانش آموزان کشور نیست. ضریب اعتبار ابزار اندازه گیری در خرده مقیاس های مدیریت تکلیف و پافشاری چندان بالا نیست و از اینرو ممکن است روابط به دست آمده در مقایسه با روابط واقعی افت نسبی داشته باشند.

یافته های این مطالعه نشان داد مداخله بر روی دانش آموزان با انگیزه متوسط و بالا موثرتر می باشد و دانش آموزانی که از انگیزه پایین تری برخوردار بودند همکاری کمتری در انجام تمرین ها داشتند. پیشنهاد می شود مطالعات آتی اثربخشی این مداخلات را بر روی سایر دانش آموزان با انگیزه متوسط در کشور اجرا کنند تا شواهدی از بسط اثربخشی فراهم گردد. نکته دیگر آن است که چون مؤلفه های شناختی بر مؤلفه های رفتاری اثر مستقیم دارد پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی دو بعد شناختی و رفتاری با هم آموزش داده شود.

به نظر می رسد این مداخلات بر روی دانش آموزان متوسطه دوم که به دلیل انتخاب رشته جهت گیری هدف بالاتری دارند، در مقایسه با دانش آموزان متوسطه اول که به دلیل بلوغ درگیر هویت یابی هستند و هدف های خود را واقع بینانه تر انتخاب نکرده اند، اثر بخش تر است. آموزش معلمان برای آشنایی با این مداخله و به کارگیری آن در کلاس های درس می تواند موجب افزایش عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان شود.

منابع

اسلاوین، رابرت. (۱۳۸۵). **روان شناسی تربیتی**. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات روان.

ابافت، حمیده. (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثر بخشی و شیوه های فرزند پروری با خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های اهواز. **مجله یافته های نو در روان شناسی**، ۷، ۱۲۲-۱۰۸.

پور آقا، فاطمه؛ و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۳). ساخت و رواسازی پرسشنامه چند عاملی انگیزش تحصیلی نسخه ویژه دانش آموزان سال اول مقطع متوسطه اول شهر سمنان، **فصل نامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی**، ۷(۴)، ۸۳-۶۱.

تکمیلی ترابی، طلوع. (۱۳۸۲). **بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان یادگیری خودگردان دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی تهران**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

چالمه، رضا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در دانش آموزان. **فصل نامه کاربردی**، ۶(۳)، ۵۸-۴۳.

ساکتی، پرویز و طاهری، علی. (۱۳۸۹). ارتباط مدیریت با موفقیت تحصیلی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی شیراز و دانشگاه شیراز. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۱۰(۴)، ۳۰۰-۲۹۳.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۱). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: نشر نی.

صمدی، معصومه و دوایی، مهدی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه تجربه فراشناختی والدین و تجربه فراشناختی دانش آموزان و پیشرفت درسی آنان. **تازه‌های علوم شناختی**، ۳(۴)، ۳۵-۲۷.

عبابف، زهره. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه-درسی. **فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی**، پیاپی ۲۵، ۱۵۰-۱۱۹.

فرشباف، گلدوز. (۱۳۸۴). **بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی والدین با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تبریز**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.

گیج، نیت. ل.، و برلایندر، دلیو، سی. (۱۹۹۲). **روان‌شناسی تربیتی**. ترجمه خوی نژاد و همکاران، (۱۳۷۴). نشر پاژ، موسسه انتشارات حکیم فردوسی. مشهد چاپ اول.

Appleton, J. J., & Christeson, S. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

Bruce, W. T., Dennis, A. A., & Dennis R. S. (2007). *Learning and motivation strategies: You're guide to success*, Pearson Education.

Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1), 11-24.

Hall, B. L. & Hursh, D. E. (1982). An evaluation of effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96.

Izawa, C. (2002). Total time and efficient time management. *American Journal of Psychology*, 113(2), 221-224.

King, A. C., Winett, R. A. & Lovett, S. B. (1986). Enhancing coping behaviors in at risk population: The effect of time management instruction and social support in woman from dual-earner families. *Behavior Therapy*, 17, 57-66.

Liem, L. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement. Peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational psychology*, 33,486-512.

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effect on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of psychology*, 130(3), 229-236.

Martin, A. J. (2002a). Motivation and academic resilience, developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46, 34-49.

Martin, A. J. (2003d). The student motivation scale, further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls; Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56,133-146.

Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology Education*, 8,179-206.

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-40.

Mc Innis, C. (2001). Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Educational Research*, 20, 14-105.

Moreira, Paulo. A. S., Dias, Paulo., Vaz, Filipa Machado & Vaz, Joao Machado. (2013). Predictors of academic performance and school engagement - Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125.

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., Conly, M. & Kempler, L. (2002). Current issues in achievement goal theory and theory and research, *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

Simpson, M. L. & Randall, S. N. (2000). Vocabulary development at the college level. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds). Handbook of psychology. *Educational psychology*, 7, 347.

Terry, P. S. (2002). *The effects of online time management practices on self-regulated learning and academic self-efficacy*, Ph.d Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Wentzel, K., Wigfield, A. (2009). *Motivation at school*. New York: Routledge Taylor & Francis Group..

Zimmerman, B. J. (1999). A social cognitive of self- regulated academic Learning. *Journal of Educational psychology*, 81, 125-134.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (2002). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 80, 51-59.