



University of
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational
Psychology Association

Designing a self-regulation training program and its effect on the educational of Shahid and isagar female and male students of Shahid high motivation school in zahedan

Mohammad Reza Zahedsheykhi¹ | Hossein Mahdian^{2✉} | Mahmoud Shirazi³

1. PhD Student, Department of Psychology, Zahedan Branch, Islamic Azad University, Zahedan, Iran. E-mail: zahed_mm@yahoo.com
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran. E-mail: hossein3284@gmail.com
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. E-mail: mshirazi@edpsy.usb.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 15 February 2023

Received in revised form:

26 February 2024

Accepted: 27 August 2024

Published online:

21 September 2024

Keywords:

training program design,
educational motivation,
students shahed and
isargar.

The present research was conducted with the aim of designing a self – regulation training program and investigating its effect on the educational motivation of Shahed and isargar High School students zahedan. this study Was performed as a Semi - experimental method in the form of pre-test ;post-test design with two experimental and control groups.

The statistical population included all male and female shahed and isargar High school students in zahedan in the academic School year 2020-2021 and 60 students (30 girls and 30 boys) were selected among them by using a multi stage cluster method and were randomly divided in to tow experimental groups (15 boys and 15 girls) and tow control groups (15 boys and 15 girls). wallrands educational motivatin quistionnaires (1989) were used to collect data.

Data were analyzed by using analysis of covariance test. The obtained results indicate that there is a significant difference between average scores of the pre-test and post test in the variable of educatinal motivation. ($p < 0/001$) and as a result; the mean post- test scores of the exprimental groups in the variable of educational motivatin; are significantly higher than the control groups; whic can be resulting from the design and performance of the researchers self- regulation trainig program. According to the results; it is concluded that public and private organizations and centens in the student education should use this self- regulation traning program design to in crease educational motivation in the form of classes and workshaps.

Cite this article: Zahedsheykhi, M., Mahdian, H., & Shirazi, M. (2024). designing a self-regulation training program and its effect on the educational motivation of Shahid and isagar female and male students of Shahid high school in zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21 (55), 1-32. DOI: [10.22111/JEPS.2024.44857.5325](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.44857.5325)



© The Author(s).

DOI: [10.22111/JEPS.2024.44857.5325](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.44857.5325)

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش آموزان شاهد و ایثارگر

محمد رضا زاهد شیخی^۱ | حسین مهدیان^۲ | محمود شیرازی^۳

۱. دانشجو دکتری، گروه روانشناسی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران. رایانامه: zahed_mm@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. رایانامه: hossein3284@gmail.com

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: mshirazi@edpsy.usb.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و بررسی تأثیر آن در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستان‌های شاهد شهر زاهدان انجام گرفت. این مطالعه به روش نیمه آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستانهای شاهد شهر زاهدان متوسطه دور اول و دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که از بین آنها ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ دختر، ۳۰ پسر) به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند. به گروه آزمایش برنامه خودتنظیمی آموزش داده شد که محتوا و اهداف جلسات برگرفته از اصول نظریه خود تنظیمی بوفارد (این ابزار توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است که طراحی و توسط پژوهشگر برای دانش‌آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر در مقطع متوسطه اول و دوم به کارگرفته شده‌است برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و باورهای انگیزشی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری یونفرونی تجزیه و تحلیل شدند. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی وجود دارد. ($P < 0/001$) و در نتیجه، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش، در متغیر انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی، به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل است که می‌تواند ناشی از طراحی و اجرای برنامه آموزش خودتنظیمی محقق باشد. با توجه به نتایج این‌گونه استنباط می‌شود که طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی می‌تواند به عنوان یک برنامه آموزشی جهت افزایش انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان توسط مشاوران و متخصصان به کار گرفته شود. با توجه به نتایج این‌گونه استنباط می‌شود که طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی می‌تواند به عنوان یک برنامه آموزشی جهت افزایش انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان توسط مشاوران و متخصصان به کار گرفته شود.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۶	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۱۲/۷	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۶/۶	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱	
واژگان کلیدی: طراحی برنامه آموزش، انگیزش تحصیلی، باور انگیزشی، دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر	

استاد: زاهد شیخی، محمدرضا؛ مهدیان، حسین؛ و شیرازی، محمود (۱۴۰۳). طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان

شاهد و ایثارگر. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۵)، ۳۲-۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.44857.5325



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

جامعه دانش‌آموزی را باید بزرگترین سرمایه یک کشور قلمداد کرد. زیرا این جامعه می‌تواند با بهره‌گیری از نیروی جوان و علم و مهارت آموخته شده پیشرفت و رشد آینده کشور را تضمین کند (نوروزی، حاجی میررحیمی و توران پستی، ۱۴۰۲). در دو دهه اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به مقوله‌های شناخت و انگیزش توجه بیشتری کرده‌اند. شناخت در برگیرنده پاره‌ای از تواناییها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک کردن، تشخیص دادن و تفکر می‌باشد و انگیزش با مسایلی از قبیل هیجان، باور، نگرش و ارزش گذاری ارتباط دارد. یکی از مقوله‌های مهم تعلیم و تربیت انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی است (رشیدی، موسی زاده و غفاری نوری، ۱۴۰۲). انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود. در واقع انگیزش فرآیندی روانشناختی است که رفتار دانش‌آموزان را در جهت یادگیری هدایت و حفظ می‌کند (ون کیننبرگ، کیسنر، اسلیوبوس و گینکل^۱، ۲۰۲۱). انگیزه تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش مهمی در فعال‌سازی و هدایت دانش‌آموزان برای یادگیری دارد و اشتیاق را برای کسب دانش و مهارت‌های جدید ایجاد می‌کند (السید، طاها، ابدلیا و هاواش^۲، ۲۰۲۴) همچنین انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی نقش حیاتی در تقویت انگیزه، رهبری، توانمندسازی و پایداری فعالیت های یادگیری دانش‌آموزان دارد (دلانباير، دامبا و بادامبوري^۳، ۲۰۲۴). در سالهای اخیر اثرات جنگ بر مشکلات روانی و روان پزشکی نوجوانان بسیار مورد توجه قرار گرفته است. و کشور ایران نیز ناخواسته درگیر یکی از طولانی‌ترین و وسیع‌ترین درگیری‌ها از نظر مدت زمان و وسعت خسارت های به جا مانده شد. این جنگ تحمیلی هشت ساله صدمات جسمانی، عوارض نامطلوب روانی، تغییر در الگوی زندگی و آسیب‌هایی در سطح ارتباطات فردی و بین فردی افراد را به بار آورد که در مجموع زندگی پیچیده

1 . Van Knippenberg, Giessner, Sleebos, Van Ginkel

۲ . El-Sayed, Taha, AbdElhay, Hawash

۳ . Dalanbayar, Damba, Badamdorj

ای را برای فرزندان خانواده های شاهد و ایثارگر ایجاد نمود. جنگها و خشونت های نظامی، بد عملکردی ارتباطی و اختلال در پویایی و سلامت روانی خانواده ها را به دنبال خواهد داشت (اسماعیلی و حمیدی پور، ۱۳۹۶).

نتایج پژوهش‌ها نشان داد که هر چه شدت ناتوانی جسمانی و روانی مجروحان به جا مانده از جنگ بیشتر باشد، جابه جایی نقش‌ها و مسئولیت‌ها در میان خانواده نیز شدت می یابد و باعث کشمکش‌های پیچیده‌ای می شود که در نهایت موجب ایجاد استرس‌های جدید و اختلال در سلامت روانی فرزندان می شود؛ به طوری که فرزندان آن‌ها نسبت به همسالان خود در تعاملات مختلف اجتماعی موفق نبوده و از لحاظ مؤلفه‌های سلامت روان شناختی در شرایط مناسبی قرار ندارند. (ویتنیل، کالاتیزکی، تورلیوس و گوین^۱، ۲۰۲۲).

یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که سیستم‌های آموزش رسمی ایجاد می کند، ناتوانی دانش‌آموختگان در انتقال دانش و استفاده از آموخته‌های خود در موقعیتهای حرفه‌ای است. در تحقیقات انجام شده نتیجه گرفته شده که ارتباط مثبت و معناداری بین شیوه تدریس و میزان انگیزش^۲، باورهای انگیزشی^۳ و نقش آنها در یادگیری وجود دارد و با طراحی برنامه آموزشی مناسب می تواند یادگیری را بهبود بخشد و باعث افزایش انگیزش در دانش‌آموزان گردد (تولیاکول، وارتموکان- اینر و روتسوان^۴، ۲۰۲۲). یکی از این روشهای مناسب که توسط متخصصان شناختی علوم تربیتی پیشنهاد می گردد آموزش راهبردهای خودتنظیمی است. در خودتنظیمی، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان در واریسی ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است، تا اینکه به آنها اجازه دهند به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند (حاجی اقراری و ایمانی، ۱۴۰۲).

^۱ . Vintilă, Kalaitzaki, Turliuc, Goian

2 . motivation

3 .motivational beliefs

4 .Tulyakul, Werathummo, Khun-inkeeree, Rotsuwan

خودتنظیمی به عنوان یک عامل حیاتی مؤثر بر عملکرد تحصیلی ظاهر می شود و به عنوان سنگ بنای یادگیری مؤثر، انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی و پیشرفت تحصیلی عمل می کند. زیرمن^۱ (۲۰۱۷) این مفهوم را به عنوان "فرآیند خودراهبری که در آن یادگیرندگان توانایی های ذهنی خود را به مهارت های تحصیلی تبدیل می کنند" تعریف کرد. آن دسته از دانش آموزانی که در خودتنظیمی مهارت دارند، معمولاً توانایی های بالایی در تعیین اهداف تحصیلی، حفظ تمرکز و پشتکار در برابر موانع و شکست ها نشان می دهند (نویکو، اکوچی، الیمونو و نواسور^۲، ۲۰۲۴). سه دیدگاه فراشناخت، انگیزه و رفتار در تعریف آموزش خودتنظیمی وجود دارد. دیدگاه فراشناخت بیان می کند که خودتنظیمی می تواند به افراد کمک کند تا خود را در برنامه ریزی و ارزیابی فرآیند یادگیری تنظیم کنند. دیدگاه انگیزشی باعث افزایش اعتماد به نفس و استقلال دانش آموزان می شود و دیدگاه رفتاری فعالیت انتخاب و سازماندهی یک محیط یادگیری را بهینه می سازد (پروکو، انور، هادیسپورتا و برهاندین^۳، ۲۰۲۳).

نتایج مطالعات مختلف نشان داده است آموزش راهبردهای خودتنظیمی هیجانی بر انگیزش و باورهای انگیزشی دانش آموزان اثربخش است. مهدی زاده، پاکدامن، ابراهیم پور و سعیدی (۱۴۰۳) در پژوهشی گزارش نمودند که بسته آموزشی خودتنظیمی نسبت به گروه گواه برانگیزش پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی به طور معناداری اثربخش بوده است. سلطانی و غضنفری (۱۴۰۳) در پژوهشی گزارش نمودند که آموزش خودتنظیمی بر متغیرهای سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود باوری ادراکی و باورهای انگیزشی اثربخش بوده است. براتی و میری (۱۴۰۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی اثر مثبت و معنی داری دارد. پژوهش رشیدی و همکاران (۱۴۰۲)

^۱. Zimmerman

^۲. Nwikpo, Okochi, Eluemuno, Nwasor

^۳. Purwoko, Anwar, Hadisaputra, Burhanuddin

نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر خود کارآمدی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان اثربخش است. حاجی اقراری و ایمانی (۱۴۰۲) در پژوهش خود گزارش نمودند که آموزش خودتنظیمی باعث افزایش باورها و نگرشهای انگیزشی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. در پژوهشی پیرانی، یار احمدی، احمدیان و پیرانی (۱۴۰۲) گزارش نمودند که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی باعث افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

وسینادو^۱ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی گزارش نمودند که آموزش خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی، عملکرد و باورها و نگرشهای انگیزشی در دانش آموزان اثر مثبت و معنی داری دارد. هنری و لیو^۲ (۲۰۲۴) گزارش نمودند که آموزش خودتنظیمی به دانش آموزان مدارس باعث افزایش انگیزش درونی و انگیزش تحصیلی می‌گردد. پروکو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش مؤثر بوده است. شی، لیانگ، جیانگ و ایکسینگ^۳ (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش خودتنظیمی باعث افزایش انگیزش تحصیلی می‌گردد. علاوه بر این ایلشکینا، برونو، پودولسکیولکدجرون و مریرونا^۴ (۲۰۲۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که آموزش خودتنظیمی در دانشجویان باعث افزایش باورهای انگیزشی می‌گردد. یافته‌های پژوهشی مطالعه کیلموا، زامبروا، سنیکا- امریچ و دوزیبا^۵ (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی انگیزش تحصیلی، باورهای انگیزشی، عملکرد تحصیلی، آگاهی در زمینه نقاط قوت و ضعف خود در یادگیری، مدیریت زمان تلاش

^۱ Vosniadou.

^۲ . Henry ,Liu

^۳ . She, Liang, Jiang , Xing

^۴ . Ilshkinaa , Bruina, Podolskiyc, VolkdJeroen, Merriënboera

^۵ . Klimova, Zamborova, Cierniak-Emerych, Dziuba

برای مطالعه را افزایش می‌دهد. مارتین، کراول و رامجری^۱ (۲۰۲۲) در پژوهشی دریافتند که آموزش استراتژی شناختی و خود تنظیمی در دانشجویان باعث انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بالا می‌گردد. لی، لئو، لی، ایکس و چن^۲ (۲۰۲۲) در پژوهش خود گزارش نمودند که آموزش خودتنظیمی بر باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل اثرمند بوده است. بختیار و هادوین^۳ (۲۰۲۱) نشان داد که آموزش خودتنظیمی به دانش آموزان مدارس باعث افزایش انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی مطلوب می‌گردد. نتایج یافته‌های جاوهر و امین^۴ (۲۰۲۱) نشان داد که یادگیری انگیزشی و آموزش خودتنظیمی الگوهایی را برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان فراهم می‌کند. استیونز، رودریگز-لونت، پیرو، گونزالس-سورایز و والی^۵ (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند که آموزش خودتنظیمی بر انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است.

به نظر می‌رسد میزان انگیزش پیشرفت دانش آموزان در طول زمان سیر نزولی را طی می‌کند و جهت افزایش انگیزه در دوره به نظر می‌رسد آموزش خودتنظیمی در کنار روش‌های دیگر، می‌تواند شیوه‌ی جدیدی را به حوزه‌ی علمی-حرفه‌ای، جهت بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی دانش-آموزان عرضه نماید. در این راستا، نخستین الویت بررسی عواملی همچون انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی است که بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأکید دارد. از لحاظ کاربردی انتظار می‌رود با آشکار ساختن تأثیر آموزش خودتنظیمی بر بهبود انگیزش اطلاعات مفیدی را در اختیار دست اندرکاران آموزش و پرورش، روانشناسان، مشاوران و دیگر متخصصان تعلیم و تربیت قرار دهد. همچنین اهمیت آموزش خودتنظیمی نیاز به مطالعه و تعمق بیشتری دارد و شناسایی عواملی که باعث ارتقاء سطح انگیزش و باورهای انگیزشی در دانش آموزان می‌شود از اهمیت

^۱ . Martin., Craigwell, Ramjarrie

^۲ . Li, Luo, Lei, Xu, Chen

^۳ . Bakhtiar, Hadwin

^۴ . Jawher, Amin

^۵ . Estévez, Rodríguez-Llorente, Piñeiro, González-Suárez, Valle

خاصی برخوردار است. علی رغم مطالعات ذکر شده، همچنان مطالعه مداخله ای متمرکز بر طراحی آموزش خودتنظیمی بر انگیزش دانش آموزان در داخل کشور بسیار اندک است. لذا این پژوهش با هدف بررسی طراحی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در انگیزش دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستان‌های شاهد شهرستان زاهدان انجام شده است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری را 800 دانش آموزان شاهد و ایثارگر دختر و پسر دبیرستان‌های شاهد شهر زاهدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می دادند. نمونه شامل ۶۰ نفر دانش آموز دختر و پسر مدارس شاهد و ایثارگر شهر زاهدان در پایه متوسطه اول و دوم بود که به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا به آموزش و پرورش شهر زاهدان مراجعه نموده و بعد از آن ۲ دبیرستان شاهد (۱ دبیرستان پسرانه و ۱ دبیرستان دخترانه) انتخاب گردید سپس از طریق اطلاعیه‌ای از کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه دوم و سوم متوسطه مشغول به تحصیل که به صورت داوطلبانه و علاقمند به شرکت در این آموزش بودند، دعوت شد تا جهت آماده سازی در برنامه‌ی آموزش حضور یابند. در ادامه با توجه به نمره بدست آمده از پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۸۹) و باورهای انگیزشی پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند.

معیارهای ورود به پژوهش، شامل تحصیل در دبیرستان‌های شاهد و ایثارگر، رضایت کامل دانش آموزان برای شرکت در پژوهش و معیارهای خروج از پژوهش، عدم تحصیل در دبیرستان‌های شاهد و ایثارگر و خروج از برنامه آموزشی بوده است.

ملاحظات اخلاقی: رضایت شرکت کنندگان برای شرکت در پژوهش جلب شد و هدف از پژوهش به گونه‌ای که در شرکت کنندگان سوگیری ایجاد نکند، توضیح داده شد. ضمناً سعی بر این بوده است

فرد شرکت کننده در پژوهش به خاطر شرکت در پژوهش احساس ناراحتی جسمی و روانی نکند و در صورت عدم تمایل به ادامه حضور در پژوهش، به دلخواه خود کناره گیری کند، اطلاعات شرکت کنندگان کاملاً محرمانه و محفوظ نگه داشته شده و به جای اسم از کد عددی استفاده شده است. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه های انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۸۹) و باورهای انگیزشی پیترچ و دیگر (۱۹۹۰) استفاده شد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی والراند: در سال ۱۹۸۹ توسط والراند، بلیز، بریر و پلتیر^۱ در کانادا به زبان فرانسه و برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسازی شد. که از ۲۸ سؤال با مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای تشکیل گردیده و شامل هفت خرده مقیاس می‌باشد و سه نوع انگیزش درونی (انگیزش درونی دانش، انگیزش درونی موفقیت و انگیزش درونی تحریک) سه نوع انگیزش بیرونی (تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکن، تنظیم همانند سازی) و بی‌انگیزشی را اندازه می‌گیرد. سطوح انگیزش به کمک این مقیاس قابل اندازه‌گیری است. در پرسشنامه انگیزش تحصیلی والراند از آزمودنی خواسته می‌شود که انگیزه خود را از ادامه تحصیل در قالب سؤالاتی اعلام نماید. آزمودنی‌ها در پرسشنامه انگیزش تحصیلی والراند بر اساس یک پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت، میزان موافقت و مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کنند. در این پیوستار عدد ۱ نشانگر مخالفت کامل، عدد ۶ نشانگر موافقت کامل و عدد ۴ بیانگر حد وسط است. پایین‌ترین نمره در این پرسشنامه ۲۸ و بالاترین نمره ۱۹۶ می‌باشد. در هنجاریابی پرسشنامه انگیزش تحصیلی والراند که توسط باقری، شهرآرای و فرزاد (۱۳۸۲) انجام شده بود، دو سؤال ۱۳ و ۱۸ نمره لازم اعتبار یابی را کسب نکردند که از پرسشنامه حذف گردیده‌اند. در اعتبار سنجی که آن‌ها از این پرسشنامه داشته‌اند، ۷ مؤلفه انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزریقی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی استخراج شده است. در پژوهش واحدی، اسماعیل پور، زمانزاده

^۱. Vallerand, Blais, Brière, Pelletier

و عطایی زاده (۱۳۹۱) قابلیت اعتماد آن به روش آلفای کرونباخ برای گزینه‌های دانش، موفقیت، تحریک، تنظیم همانندسازی، تنظیم درونفکن، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۳، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۶ و ۰/۸۳ به دست آوردند. در پژوهش پیری کامرانی، سلیمی بجستانی، فرحبخش و معتمدی (۱۳۹۹) آلفای کرونباخ برای گزینه‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ محاسبه گردید.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی: و خودتنظیمی برای یادگیری را پیتر ریچ و دیگر (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری نام نهادند. این ابزار براساس رویکرد شناختی-اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مؤلفه است که این دو مؤلفه نیز هر کدام دارای زیرمؤلفه‌هایی هستند. این مؤلفه‌ها شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی ۹ آیتم، ارزش‌گذاری درونی ۱۲ آیتم و اضطراب امتحان ۶ آیتم) و راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی ۱۶ آیتم و خودتنظیمی ۴ آیتم) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم = نمره ۱، موافقم = نمره ۲، نظری ندارم = نمره ۳، مخالفم = نمره ۴ و کاملاً موافقم = نمره ۵ است. پایین‌ترین نمره ۴۷ و بالاترین نمره ۱۳۵ می‌باشد. مطالعات بسیاری برای بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه اجرا شده اند. پیتر ریچ و دیگر (۱۹۹۰) در مطالعه ای آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مؤلفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خودتنظیمی ۰/۷۴ نیز به دست آمد. در یک پژوهش

که توسط بیجرانو^۱ (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در مطالعات ایرانی نیز نتایج مشابهی به دست آمده است. لطیفیان و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه برآورد کرد. میزان آلفای در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: روش کار به این صورت بود که بعد از هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش استان به نواحی آموزش و پرورش نواحی یک و دو شهرستان زاهدان معرفی شده و سپس به دبیرستانهای شاهد شهر زاهدان مراجعه نموده و پس از هماهنگی با این دبیرستان و انتخاب دانش‌آموزان در مورد اهداف پژوهش و اهمیت آن توضیح داده شد. در ادامه فرم رضایت به صورت آگاهانه و کتبی توسط دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش تکمیل و به آن‌ها تاکید شد هر زمان مایل نبودند می‌توانند از پژوهش خارج شوند و همچنین در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و مشخصات فردی کسب شده به شرکت‌کنندگان توضیحاتی ارائه گردید. هدف جلسات، افزایش انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان بود که جلسات به شیوهی پرسش و پاسخ و بحث گروهی و ارائه تکلیف خانگی اجرا شد و سپس کارگاه آموزشی توسط محقق اجرا شد. ابتدا یک پیش‌آزمون انجام شده و سپس گروه‌های آزمایش در جلسه آموزش خودتنظیمی که هر جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته سه جلسه) به طول می‌انجامید، شرکت نمودند. پس از پایان جلسات یک پس‌آزمون توسط پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان انجام شد.

قبل از انجام مداخله پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و با توجه به نمره بدست آمده از پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی والراند (۱۹۸۹) (خط

۱. Bidjerano

برش ۹۸) و باورهای انگیزشی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)(خط برش ۶۸) دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) و دو گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ نفر دختر) تقسیم شدند...

محتوا و اهداف جلسات برگرفته از اصول نظریه خود تنظیمی بوفارد (این ابزار توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است که طراحی و توسط پژوهشگر برای دانش‌آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر در مقطع متوسطه به کارگرفته شده است. هدف جلسات، ارتقاء سطح خود تنظیمی بود و سعی بر آن بود که جلسات به شیوه‌ی پرسش و پاسخ و بحث گروهی در ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، اجرا شود و در پایان هر جلسه تکلیف خانگی ارائه می‌شد و در ابتدای هر جلسه تکالیف و مباحث جلسه قبل بررسی می‌شد (جدول ۱) و پس از پایان جلسات یک پس‌آزمون انجام شد.

جهت توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. با توجه به طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه، برای تحلیل داده‌ها، از آزمون مانکوا و بونفرونی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری Spss-26 انجام گرفت.

یافته‌ها

جدول ۲. یافته‌های جمعیت شناختی گروه آزمایش و گواه مورد مطالعه شهر زاهدان (هر گروه ۱۵ = n)

متغیرها	تعداد نمونه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ساختار هدف تبحری	۳۱۸	۳/۹۵	۰/۷۴	-۰/۸۰	-۰/۴۳

جدول ۱: آموزش خود تنظیمی		
جلسه	اهداف	محتوا
جلسه اول	آشنایی و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر	۱. آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (روانشناس) و اعضا ۲. بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف فرعی و جمعی ۳. بیان منطق و مراحل آموزش خود تنظیمی ۴. بیان چارچوب و قواعد شرکت در گروه
جلسه دوم	جلسه دوم طرح سوال شماره ۱ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (برای برنامه ریزی زمان مطالعه وقت صرف می کنم) اهداف ۱ آموزش مفاهیمی چون برنامه ریزی مدیریت زمان ارزش مطالعه و اولویت بندی در امورات روزمره تحصیلی	محتوا : ضرورت علم آموزی؛ ضرورت برنامه ریزی؛ ضرورت مدیریت زمان و ضرورت اولویت بندی آموزشی در امورات روزمره تحصیلی
جلسه سوم	جلسه سوم طرح سوال شماره ۲ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که مطالعه می کنم اهداف خود را دقیقاً بررسی می کنند) اهداف:	محتوا : ضرورت داشتن هدف در زندگی؛ ضرورت داشتن هدف از علم آموزی؛ ضرورت توجه به اهداف آموزشی و اجتناب از حواس پرتی
جلسه چهارم	جلسه چهارم طرح سوال ۳ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (وقتی در حال مطالعه هستم سعی می کنم بین مطالب ارائه شده در کلاس و مطالب کتاب ارتباط برقرار کنند) اهداف: ۱- آموزش مهارت های تفکر انتزاعی و نقش آن در مرتبط نبودن محتواهای آموزشی دروس مختلف با یکدیگر ۲- آموزش و برنامه ریزی آموزشی جهت چگونگی ارتباط دهی میان دروس پایه عملی و دروس نظری	محتوا : ضرورت آگاهی از نقش تفکر انتزاعی؛ سر زنجیر های آموزشی؛ مهارت های مطالعه و نقش آن در مداخلات آموزشی و نیز ضرورت برنامه ریزی برای چینهش دروس در برنامه ریزی مطالعاتی به گونه ای که دروس پایه و دروس تخصصی با همدیگر مرتبط شوند.
جلسه پنجم	جلسه پنجم طرح سوال شماره ۴ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (وقتی مشغول درس خواندن هستم بیش از آن که فقط ماده	محتوا :

<p>ضرورت نکته‌سنجی علمی دروس؛ ضرورت آموزش فهمیدن و چگونگی فهماندن محتواهای آموزشی</p>	<p>درسی را بخوانم سعی می‌کنم مشخص کنم که چه چیزی از درس یاد می‌گیرم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش تفکر شناختی</p> <p>۲- آموزش فراشناخت (یعنی آگاهی از چگونگی فهمیدن)</p> <p>(فهمیدن)</p>	
<p>محتوی:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از روش‌های اکتشافی و حل مسئله</p> <p>۲- ضرورت ایجاد تأثیر سازنده در پرورش اعتمادبه‌نفس و حس ارزشمندی از طریق دیدن نقش خود در حل مسئله و یادگیری</p> <p>دروس</p> <p>۳- ضرورت آموزش قواعد و اصول حل مساله</p>	<p>جلسه ششم طرح سوال ۵ پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که مطالب یا کارهایی درخواست شده مشکل هستند یا از خواندن آن صرف‌نظر می‌کنند یا فقط قسمت‌های آسان آن را مطالعه می‌کنم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش حل مسئله</p> <p>۲- آموزش مدیریت هیجان</p> <p>۳- آموزش فرضیه‌سازی در حل مشکل</p> <p>۴- آموزش درست فکر کردن با استفاده از قواعد علم منطقی</p>	<p>جلسه ششم</p>
<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت مدیریت هیجان</p> <p>۲- ضرورت آموزش اولویت‌بندی در مسائل با امورات آموزشی</p>	<p>جلسه هفتم طرح سوال ششم پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (من قادرم حتی موقعی که مطالب درسی برایم جالب نیستند کارها و تکالیف ضروری را انجام دهم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش مسئولیت‌پذیری</p> <p>۲- آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر</p>	<p>جلسه هفتم</p>
<p>محتوی:</p> <p>۱- توجه به منطقی میان کل و جزء در سرفصل‌های آموزشی</p> <p>۲- توجه به آموزش چرایی و چگونگی آموختن</p> <p>۳- ضرورت پرداختن به نکته برداری آموزشی و خلاصه‌نویسی</p>	<p>جلسه هشتم طرح سوال هفتم پرسش‌نامه بوفارد (من روش‌های خاصی را برای خلاصه کردن مطالب درسی به کار می‌برم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش مفاهیم عنوان و موضوع در مسائل آموزشی</p> <p>۲- آموزش تکنیک‌های مطالعه صحیح</p> <p>۳- آموزش چگونگی یادداشت‌برداری و خلاصه‌نویسی براساس تجربیات علمی</p>	<p>جلسه هشتم</p>

<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از ظرفیت‌های الهی و خدایی که در حوزه ذهن و تفکر در اختیار داریم</p> <p>۲- آگاهی از ارزش زمان و نقش آن در یادگیری</p> <p>۳- آگاهی از چگونگی خواندن در دقایق آخر</p> <p>۴- ضرورت آگاهی از مهارت‌های بهره‌مندی از زمان</p>	<p>جلسه نهم</p> <p>جلسه‌ی نهم پرداختن به سوال هشتم پرسش‌نامه بوفارد (غالب اوقات تا آخرین دقایقی که وقت دارم مشغول خواندن مطالب درسی برای امتحان هستم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش ظرفیت‌ها و توان‌مندی‌های ذهن</p> <p>۲- آموزش مهارت تندخوانی</p> <p>۳- آموزش بهره‌مندی از خلاصه‌نویسی در بهره‌برداری از زمان</p>	
<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از استعداد‌های خدادادی در رابطه با ساختار مخصوصاً</p> <p>۲- ضرورت آگاهی بخشی تکنیک‌ها بخواد تکنیک‌های به‌خاطر سپاری</p>	<p>جلسه دهم</p> <p>جلسه دهم پرداختن به سوال شماره ۹ پرسش‌نامه خود تنظیمی بوفارد (سعی می‌کنم بین آنچه در حال مطالعه آن هستند به آن چیزهایی که از قبل می‌دانستم پیوند برقرار کنند)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش ظرفیت‌های نیم‌کره‌های مغزی در یادگیری مسائل مختلف علمی اعم از حفظ و استنباطی</p> <p>۲- آموزش تکنیک‌های یاددهی و یادگیری</p>	
<p>محتوا:</p> <p>۱- آموزش مهارت‌های استفاده از زمان در موفقیت در آزمون</p> <p>۲- آگاهی از ارزش‌های مربوط به زمان و نقش آن در بهره‌وری ذهنی و تفکر</p> <p>۳- ضرورت آگاهی دادن ارزش‌های زمان‌های گوناگون در طول روز و نقش آن بر حافظه</p> <p>۴- آگاهی بخشی در رابطه با حق انتخاب و نقش آمادگی روحی و جسمی در دادن آزمون</p> <p>۵- آگاهی از نقش توکل بر خدا در کسب موفقیت</p> <p>۶- آموزش مهارت‌های تست زدن در پاسخ به سوالات تستی و آموزش</p> <p>۷- مهارت‌های تفکر کردن در پاسخ به سوالات تشریحی</p>	<p>جلسه یازدهم</p> <p>جلسه یازدهم طرح سوال شماره ۱۰ پرسش‌نامه بوفالو (من ساعات خاصی را برای امتحان در نظر گرفته‌ام)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آگاهی بخشی در باره ی اهمیت امتحان و نقش آن در یادگیری</p> <p>۲- آموزش نقش انتخاب مناسب زمانها در طول شبانه روز و نقش آن در یادگیری</p>	
<p>محتوی:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی از نقش استراحت و آرامش بخشی ذهنی در یادگیری</p>	<p>جلسه دوازدهم</p> <p>جلسه دوازدهم پرداختن به سوال شماره ۱۱ پرسشنامه بوفارد (گاهی اوقات هنگام درس خواندن مکتی می‌کنم تا بفهمم چگونه بخش‌های مختلف درس را با هم ارتباط دهم)</p>	

<p>۲- ضرورت آگاهی بخشی از چگونگی ارتباط فی مابین علوم نظری علوم پایه</p> <p>۳- ضرورت آگاهی بخشی تکنیک های برقراری ارتباط میان محتواهای آموزشی</p> <p>۴- ضرورت داشتن برنامه درسی ناظر به ارتباط میان محتواهای آموزشی کتب درسی</p>	<p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش استراحت ذهنی و نقش آن در یادگیری مفید ۲</p> <p>-آموزش مرور ذهنی در زمان استراحت</p> <p>۳-آموزش چگونگی ارتباط مطالب آموزشی با یکدیگر بر اساس نظریه دیوید آزوبل</p>	
<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آموزش مهارت های مطالعه مهارت های ۲- خلاصه نویسی</p> <p>۳- ضرورت آگاهی از سنجش و اندازه گیری در کیفیت طرح سوالات</p>	<p>جلسه سیزدهم پرداختن به سوال شماره ۱۲ پرسش نامه بوفارد (در مورد درس خواندن مسائل تمرین های مختلف را حل می کنم یا سوالات متعددی از درس بیرون می کشم و به آنها جواب می دهند)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش چگونگی کسب مهارت در حل تمرین مهارت مساوی است با آموزش به علاوه تمرین به علاوه تکرار تمرین ۲ آموزش یادگیری انواع سوالات و چگونگی طرح و آماده سازی آن</p>	<p>جلسه سیزدهم</p>
<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت آگاهی بخشی از انواع حافظه</p> <p>۲- ضرورت آگاهی بخشی از تکنیک های حفظ کردن و به یادآوری</p>	<p>جلسه چهاردهم پرداختن به سوال شماره ۱۳ پرسش نامه بوفارد (یادگیری از طریق حفظ کردن بهترین وسیله است که من برای آمادگی یک امتحان می شناسم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش مهارت چگونگی حفظ کردن</p> <p>۲- آموزش انواع حافظه و نقش آن در حفظ کردن</p>	<p>جلسه چهاردهم</p>
<p>محتوا:</p> <p>۱- ضرورت یادگیری و چگونگی یادگیری یکی از مهم ترین ارکان نظام تعلیم و تربیت است.</p> <p>۲- این که چگونه فهماندن آنچه فهمیده شده است نیز نیازمند کسب مهارت های شناختی و فراشناختی</p>	<p>سوال شماره ۱۴ پرسش نامه خود تنظیمی بوفارد (زمانی که یک مطلب را نمی فهمم نمی دانم چگونه خودم را از مخصصه آن نجات دهم)</p> <p>اهداف:</p> <p>۱- آموزش چگونه فهمیدن</p> <p>۲- آموزش مهارت های چگونه فهماندن</p> <p>۳- آموزش چگونه بخاطر سپردن و به یادآوری</p>	<p>جلسه پانزدهم</p>
<p>۰/۰۲ -</p>	<p>۳/۷۹</p>	<p>ساختار هدف عملگرا</p>

۰/۰۲ -

۰/۶۰ -

۰/۸۲

۳/۷۹

۳۱۸

ساختار هدف عملگرا

۰/۰۷	-۰/۰۴	۰/۷۳	۳/۳۴	۳۱۸	ساختار هدف اجتناب از عملکرد
-۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۵۲	۳/۶۹	۳۱۸	ساختار هدفی
۰/۷۲	-۱/۰۰۶	۰/۴۵	۳/۴۸	۳۱۸	جهت‌گیری هدف تبخیری اجتماعی
-۰/۴۰	-۰/۳۴	۰/۶۰	۲/۸۲	۳۱۸	جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی
۱/۰۱	-۰/۸۹	۰/۵۷	۳/۱۳	۳۱۸	جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی اجتماعی
۰/۲۹	-۰/۶۷	۰/۴۶	۳/۱۵	۳۱۸	اهداف پیشرفت اجتماعی
۰/۳۴	-۰/۶۵	۱/۲۸	۴/۸۳	۳۱۸	درگیری عاملی
-۰/۳۱	-۰/۱۸	۱/۱۴	۴/۶۲	۳۱۸	درگیری رفتاری
۰/۱۱	-۰/۶۲	۱/۳۸	۴/۷۸	۳۱۸	درگیری شناختی
-۰/۱۹	-۰/۷۱	۱/۶۷	۴/۸۹	۳۱۸	درگیری عاطفی
۰/۶۲	-۰/۶۱	۱/۰۹	۴/۷۸	۳۱۸	درگیری تحصیلی
۱/۴۱	۱/۵۹	۰/۲۸	۱/۱۸	۳۱۸	سازگاری اجتماعی

بررسی اطلاعات دموگرافیک آزمودنیها نشان داد نمونه شامل ۶۰ دانش‌آموز دختر و پسر بودند. ۴۸/۳ گروه آزمایش پسر و ۵۱/۷ دختر و در گروه کنترل ۵۰ درصد دختر و پسر بودند. در گروه پسران ۶۰٪ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷٪ درصد گروه کنترل دانش‌آموزان فرزند شاهد و ۴۶/۷٪ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل دانش‌آموزان فرزند ایثارگر بودند و در گروه دختران ۴۶/۷ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل فرزندان شاهد و ۵۳/۳ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷ درصد گروه کنترل فرزند ایثارگر بودند. از جهت متغیر معدل در گروه پسران ۲۷/۳ درصد گروه آزمایش و ۲۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۰-۱۳، ۴۵/۴ درصد گروه آزمایش و ۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۷-۱۴ و ۲۷/۳ درصد گروه آزمایش و ۰/۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۲۰-۱۸ بودند و در گروه دختران ۲۰ درصد گروه آزمایش و ۲۰ درصد گروه کنترل دارای

معدل ۱۳-۱۰، ۵۳/۳ درصد گروه آزمایش و ۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۱۷-۱۴ و ۲۶/۷ درصد گروه آزمایش و ۰/۴۰ درصد گروه کنترل دارای معدل ۲۰-۱۸ بودند و از نظر پایه تحصیلی نتایج جدول ۴-۳ نشان داد در گروه پسران ۶۰٪ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷ درصد گروه کنترل متوسطه دوم و ۰/۴۰ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل دانش‌آموزان متوسطه سوم بودند و در گروه دختران ۴۰ درصد گروه آزمایش و ۴۶/۷ درصد گروه کنترل متوسطه دوم و ۶۰ درصد گروه آزمایش و ۵۳/۳ درصد گروه کنترل متوسطه سوم بودند.

برای بررسی اثر بخشی آموزش خودتنظیمی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر موثر است. از تحلیل مانکوا استفاده شد.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس

آزمون

جنسیت	گروه	متغیر	تعداد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
				میانگین(انحراف استاندارد)	میانگین(انحراف استاندارد)
دختر	آزمایش	انگیزش	۱۵	۱۲۱/۲۰(۴/۶۷)	۱۳۳/۲۰(۸/۲۳)
	کنترل	تحصیلی	۱۵	۱۲۸/۶۶(۳/۹۰)	۱۲۷/۶۰(۴/۲۵)
	آزمایش	باورهای	۱۵	۹۱/۸۶(۱۲/۷۲)	۱۱۲/۰۶(۹/۵۷)
	کنترل	انگیزشی	۱۵	۹۲/۰۶(۱۳/۶۱)	۹۲/۱۳(۱۶/۷۴)
پسر	آزمایش	انگیزش	۱۵	۱۲۰/۶۰(۵/۲۳)	۱۴۵/۲۰(۱۱/۵۴)
	کنترل	تحصیلی	۱۵	۱۳۴/۶۶(۱۲/۴۵)	۱۳۴/۶۸(۱۲/۹۹)
	آزمایش	باورهای	۱۵	۱۱۵/۸۶(۳/۲۰)	۱۲۶/۰۶(۵/۷۹)
	کنترل	انگیزشی	۱۵	۱۱۶/۰۶(۵/۸۲)	۱۱۶/۹۳(۶/۴۶)

نتایج جدول ۳ نشان داد که در شرایط پیش آزمون بین میانگین نمرات انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی بین گروه آزمایش و کنترل در پسران و دختران تفاوت چندانی وجود ندارد، اما در مرحله پس آزمون بین میانگین نمرات

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس یکراهه در متن مانکوا بر روی میانگین نمرات پس آزمون انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی گروه های دختر و پسر با کنترل پیش آزمون

گروه	شاخص	متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
دختر	پیش آزمون	انگیزش تحصیلی	۶۵۳/۳۳	۱	۶۵۳/۳۳	۳۸/۸۰	۰/۰۰۰	۰/۵۸	۰/۱
	گروه		۸۰۰۳/۳۵	۱	۸۰۰۳/۳۵	۲۵۳/۹۳	۰/۰۰۰	۰/۹۰	۰/۱
	خطا		۸۸۲/۵۳	۲۸	۳۱/۵۱				
	پیش آزمون	باور انگیزشی	۰/۳۵۵	۱	۰/۳۵۵	۰/۰۰۴	۰/۱	۰/۰۰۰	۰/۰۸
	گروه		۲۹۸۰/۰۳	۱	۲۹۸۰/۰۳	۱۶/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۷
	خطا		۵۲۱۰/۶۶	۲۸	۱۸۶/۰۹				
پسر	پیش آزمون	انگیزش تحصیلی	۱۹۲۰	۱	۱۹۲۰	۹/۲۶	۰/۰۰۵	۰/۲۴	۰/۸۳
	گروه		۸۶۳۶/۰۳	۱	۸۶۳۶/۰۳	۲۷۷/۴۰	۰/۰۰۰	۰/۸۹	۰/۱
	خطا		۱۰۶۳/۳۳	۲۸	۳۷/۹۷				
	پیش آزمون	باور انگیزشی	۰/۳۰۰	۱	۰/۳۰۰	۰/۱۴	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵
	گروه		۶۲۵/۶۳	۱	۶۲۵/۶۳	۱۶/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۷
	خطا		۱۰۵۵/۸۶	۲۸	۳۷/۷۱				

ابعاد انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در قیاس با پیش آزمون در گروه آزمایش و کنترل در پسران و دختران تفاوت وجود دارد.

ابتدا پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون آزمون شاپیرو و ویلک در آموزش خودتنظیمی هیجانی در متغیر انگیزش تحصیلی (شاپیرو ویلکز=۰/۹۶، $P=۰/۷۷$) و باور انگیزشی شاپیرو ویلکز=۰/۹۵، $P=۰/۵۳$) بررسی و تأیید شد. تعیین همسانی ماتریس های واریانس - کواریانس از آزمون ام باکس در متغیرهای وابسته (ام باکس=۲/۸۷، $F=۱/۷۶$ ، $P=۰/۰۶$)

مفروضه مناسب و متعارف بودن همبستگی ترکیبی بین متغیرها از طریق آزمون کرویت بارتلت بررسی و تأیید شد ($P=0/001$). مفروضه همگنی شیب خطوط رگرسیون با عدم تعامل اثر (متغیر مستقل * پیش آزمون) در آموزش خودتنظیمی در متغیر انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی بررسی و تأیید شده عبارتی تعامل بین اثر اصلی گروه با پیش‌آزمونها معنادار نشد ($P \geq 0/05$). به منظور ارزیابی مفروضه یکسانی واریانسهای خطا از آزمون لون استفاده شد و سطح معناداری بالاتراز پنج صدم محاسبه گردید لذا این فرض تأیید شد ($P \geq 0/05$). بنابراین تحلیل مانکوا انجام شد.

همانطور که در جدول ۴ مشخص است، با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش در دانش‌آموزان دختر در پیش‌آزمون ($F=38/80, P \leq 0/000$) و پس‌آزمون ($F=253/93, P \leq 0/000$) از لحاظ انگیزش تحصیلی و در پیش‌آزمون ($F=0/004, P \geq 0/1$) و پس‌آزمون ($F=16/01, P \leq 0/001$) از لحاظ باور انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش خودتنظیمی با توجه به میانگین انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در گروه کنترل و آزمایش در دانش‌آموزان دختر نسبت در پس‌آزمون موجب افزایش انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی شده است. میزان تأثیر یا تفاوت متغیرهای انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۴۴ و ۰/۳۶ درصد می‌باشد. به عبارت دیگر، در پس‌آزمون ۰/۴۴ و ۰/۳۶ درصد تفاوت‌های فردی مربوط به تأثیر آموزش خودتنظیمی می‌باشد.

علاوه بر این با کنترل پیش‌آزمون بین گروه آزمایش در دانش‌آموزان پسر در پیش‌آزمون ($F=9/26, P \leq 0/005$) و پس‌آزمون ($F=277/40, P \leq 0/000$) از لحاظ انگیزش تحصیلی و در پیش‌آزمون ($F=0/14, P \geq 0/90$) و پس‌آزمون ($F=16/59, P \leq 0/001$) از لحاظ باور انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش خودتنظیمی با توجه به میانگین انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در گروه کنترل و آزمایش در دانش‌آموزان دختر نسبت در پس‌آزمون

موجب افزایش انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی شده است. میزان تأثیر یا تفاوت متغیرهای انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۰/۰۰۱ و ۰/۳۷ درصد می‌باشد. به عبارت دیگر، در پس‌آزمون ۰/۰۰۱ و ۰/۳۷ درصد تفاوت‌های فردی مربوط به تأثیر آموزش خودتنظیمی می‌باشد.

جدول ۵: خلاصه نتایج آزمون بون فرونی در مورد تفاوت ابعاد انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی دو گروه آزمایش و کنترل در دانش‌آموزان دختر و پسر

جنس	متغیرها	شاخص	گروه ۱ (I)	گروه ۲ (J)	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
دختر	انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۷/۴۶	۱/۵۷	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۵/۶۰	۲/۳۹	۰/۰۲
	باور انگیزشی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۰/۲۰	۴/۸۱	۰/۹۶
		پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۱۹/۹۳	۴/۹۸	۰/۰۰۱
پسر	انگیزش تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۱۴/۰۶	۴/۷۰	۰/۰۰۶
		پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۱۰/۵۳	۴/۴۸	۰/۰۲
	باور انگیزشی	پیش‌آزمون	آزمایش	کنترل	-۰/۲۰	۱/۷۱	۰/۹۰
		پس‌آزمون	آزمایش	کنترل	۹/۱۳	۲/۲۴	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۵-۱۱ نشان می‌دهد، بین میانگین‌ها گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون ($\mu = -7/46$, $SE = 1/57$, $p < 0,001$)، و پس‌آزمون ($\mu = 5/60$, $SE = 2/39$, $p < 0,002$) در انگیزش تحصیلی و بین میانگین‌ها گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون ($\mu = -0/20$, $SE = 4/81$, $p \geq 0,96$)، و پس‌آزمون ($\mu = 19/93$, $SE = 4/98$, $p < 0,001$) در باور انگیزشی دانش‌آموزان دختر تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس پس از اتمام اجرای مداخله، آموزش خودتنظیمی توانسته است مقدار انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی را به صورت معناداری افزایش دهد.

علاوه بر این نتایج نشان داد، بین میانگین‌ها گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($p < 0.006$) و پس آزمون ($\mu = -14/06$ ، $SE = 4/70$ ، $p < 0.002$)، و در انگیزش تحصیلی و بین میانگین‌ها گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ($\mu = -0/20$ ، $SE = 1/71$ ، $p \geq 0.90$)، و پس آزمون ($\mu = 9/13$ ، $SE = 2/24$ ، $p < 0.001$) در باور تحصیلی دانش آموزان پسر تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس پس از اتمام اجرای مداخله، آموزش خودتنظیمی توانسته است مقدار انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی را به صورت معناداری افزایش دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی برنامه آموزش خودتنظیمی و تأثیر آن در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر بود نتایج مرحله پس‌آزمون نشان داد بین دو گروه آزمایش و کنترل در دختران و پسران شاهد و ایثارگر در انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در نتیجه، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش، در متغیر انگیزش تحصیلی و ابعاد باورهای انگیزشی، به طور معنی‌داری بیشتر از گروه کنترل است این نتایج با نتایج مهدی زاده و همکاران (۱۴۰۳)، سلطانی و غضنفری (۱۴۰۳)، براتی و میری (۱۴۰۲)، رشیدی و همکاران (۱۴۰۲)، حاجی اقراری و ایمانی (۱۴۰۲)، پیرانی و همکاران (۱۴۰۲)، وسینادو و همکاران (۲۰۲۴)، هنری و لیو (۲۰۲۴)، شی و همکاران (۲۰۲۳)، ایلشکینا و همکاران (۲۰۲۲)، مارتین و همکاران (۲۰۲۲)، جاوهر و امین (۲۰۲۱) و استیونز و همکاران (۲۰۲۱) هماهنگ بود.

همچنین نتایج این پژوهش با نظریه از طرفی بررسی پینتری و دیگروت^۱ (۱۹۹۰) مطابقت دارد که گزارش می‌نماید که خودتنظیمی می‌تواند به طور غیر مستقیم و از طریق متغیرهای انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی بر امور مربوط به تحصیل مؤثر باشد به نحوی که، آگاهی دانش‌آموزان نسبت به اثر بخشی خودتنظیمی، انگیزه ایشان را برای یادگیری زیاد می‌کند. افزایش انگیزه

۱. Pintrich, De Groot

رضایتمندی تحصیلی را بهبود می‌بخشد به عبارتی، آموزش خودتنظیمی باعث ارتقا باورهای انگیزشی و افزایش انگیزش تحصیلی و بدنبال آن بهبود عملکرد و رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این به گفته کانابریک و برگر^۱ (۲۰۱۳) انگیزش و باورهای انگیزشی با خودتنظیمی ارتباط تفکیک‌ناپذیری دارند. بر اساس نظریه نینگ و دوینگ^۲ (۲۰۱۱) دانش‌آموزان موفق و با خودتنظیمی هیجانی بالا دارای ویژگیهای مانند انگیزش درونی و باورهای خودبسنندگی اند، راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر به کار می‌گیرند و عملکرد بهتری دارند. به اعتقاد بلوم راه ایجاد انگیزش به وجود آوردن شرایط موفق است؛ زمانی که یادگیرندگان مهارت‌های خودتنظیمی هیجان و راهبردهای یادگیری را کسب می‌کنند، می‌فهمند که کنترل یادگیری و کسب موفقیت به مقدار زیادی در دست خودشان است و می‌توانند با به کار بردن آن به موفقیت دست یابند و انگیزش تحصیلی را افزایش دهند. دانش‌آموزان ضعیف اغلب از راهبردهای یادگیری و خودتنظیمی هیجان بی‌خبرند و از آنها در حل مسائل خود استفاده نمی‌کنند. اینگونه دانش‌آموزان نه تنها در یادگیری فعالانه درگیر نمی‌شوند بلکه در به کارگیری پردازش شناختی نیز دچار اشکال هستند و دارای انگیزش تحصیلی پایین هستند و به انگیزش در خود باور ندارند. بنابراین به نظر می‌رسد آشنا ساختن دانش‌آموزان ضعیف با عوامل مؤثر در موفقیت و شکست و راهبردهای خودتنظیمی هیجان و یادگیری سبب افزایش انگیزه و بهبود عملکرد تحصیلی در آنها می‌شود.

بر طبق نظر ژو و دو^۳ (۲۰۲۲) یادگیری خودتنظیمی با انگیزه تحصیلی و خود مدیریتی مرتبط است، این نشان می‌دهد که انگیزه تحصیلی و خود مدیریتی ممکن است در تعامل باشند و سپس باور به انگیزه و انگیزش تحصیلی را ارتقا دهند. در این مطالعه، دو اثر میانجی بالقوه باید در نظر گرفته شود. ، یادگیری خودتنظیمی انگیزه تحصیلی را ارتقا می‌دهد و همچنین انگیزه تحصیلی بر

^۱ . Karabenick and Berger

^۲ . Ning and Downing

^۳ . Zhu and Doo

خود مدیریتی تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود یادگیری خود تنظیمی را افزایش می‌دهد. زیرا مشخص شد که انگیزه تحصیلی فراگیران واسطه رابطه بین خود نظارتی و خود مدیریتی در یک محیط یادگیری است.

به گفته رازی (۲۰۱۵)، خودتنظیمی یک فرآیند فعال و سازماندهی را فراهم می‌کند که طی آن یادگیرندگان اهدافی را برای یادگیری خود تعیین می‌کنند و سپس سعی می‌کنند شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت کنند. از طریق استفاده مداوم از مکانیسم‌های خودتنظیمی، شامل برنامه‌ریزی استراتژیک، خودارزیابی و تقویت خود، دانش‌آموزان آماده می‌شوند تا به طور مؤثری از ضرورت‌های شناختی و عاطفی ذاتی در محیط دانشگاهی استفاده کنند و در نتیجه پیشرفت‌های یادگیری و انگیزش تحصیلی افزایش یافته و موفقیت تحصیلی را به‌مراه داشته باشد. همچنین بختیار و هادوین (۲۰۲۲) در نظریه خود بیان کردند که خودتنظیمی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به سازگاری با محیط مدرسه دست یابند که برای دستیابی به نتایج یادگیری ضروری است. همچنین یادگیری و آموزش خودتنظیمی هیجانی شناخت، باورهای انگیزشی و انگیزش تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان کرد آموزش تنظیم هیجان با تکنیکها و مهارتهایی چون ذهن آگاهی، ارتباط بین فردی و ارائه راه‌حلهای جدید و تعدیل آثار ناراحت‌کننده به فرد در کنار آمدن بهتر با شرایط خاص و هیجانهای مرتبط با آن کمک می‌کند. استفاده از مهارت تنظیم هیجان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هیجانهای خود را دقیق تشخیص دهند و سپس هر هیجانی را بدون ناتوان شدن در برابر آن بررسی کنند که هدف از آن تعدیل احساسات بدون رفتار واکنشی و مخرب می‌باشد. توانایی آگاه شدن از هیجان، شناسایی و نامگذاری هیجانها، پذیرش هیجان منفی در زمان لزوم و روبرو شدن با آن به‌جای اجتناب، از مهارتهای تنظیم هیجان می‌باشد که به بهبود راهبردهای تنظیم هیجان کمک می‌کند. استفاده از آموزش تنظیم هیجان با تکنیکهای چون شناسایی باورهای

ناکارآمد و بازسازی آنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند با دیدگاه متفاوتی به ارزیابی شرایط خود پردازند، شدت واکنش هیجانی خود را تغییر دهند و در مورد کنترل هیجانهای خود احساس کفایت کنند و ناراحتی کمتری تجربه کنند. آموزش مهارت تنظیم هیجان می‌تواند سبب متوقف کردن نشخوار ذهنی و نگرانی فرد شود و فرد در زمان رویارویی با هیجانهای منفی، آگاهانه از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان استفاده و این هیجانها را مدیریت کند و درگیر رفتار هدفمند شود و به بهبود راهکارهای کارآمد تنظیم شناختی هیجان کمک کند. در واقع تنظیم هیجان سبب می‌شود افراد باورها و راهبردهای انطباقی و منعطف‌تری را در پاسخ به هیجان‌ات خود اتخاذ کنند. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری دارد، سازگاری و موفقیت در مدرسه و اجتماع مستلزم این است که دانش‌آموزان با استفاده از فرآیند خودتنظیمی بتوانند درک خود را از دانسته و شیوه‌ای که باید یاد بگیرند بالا برند تا از این طریق بتوانند بر استرس و اضطرابی که در جلسه امتحان به وجود می‌آید غلبه کنند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد و رویارویی با موقعیتهای زندگی، توانایی کمی برای مدیریت و تنظیم هیجان دارند که توانایی پایین در تجزیه و تفکیک هیجان‌ات و ابراز سالم آن، سبب ناهنجاریها و مشکلاتی از قبیل اضطراب امتحان، ترک تحصیل، داشتن عملکرد ناموفق در تعاملات اجتماعی، پرخاشگری و خشونت می‌شود.

در این آموزش افراد توانستند با شناخت و ارزیابی هیجانها و تفسیر صحیحی از قابلیت‌های درونی که ریشه در خودکارآمدی آنها داشت، خودارزیابی و کشف مهارتهای مثبت و به کارگیری آنها در زندگی واقعی و همچنین به کار بردن راهبردهای حل مسئله، به توانایی بیشتر و نیرومندتری در مواجهه با موقعیتهای اضطراب‌زا و تنش‌زا برسند. به نظر میرسد که در این مداخله، به واسطه آموزش و تلاش برای تغییر هیجان‌ات منفی و جایگزین کردن افکار کارآمد، سطح خودکارآمدی این افراد به سطح مطلوبی ارتقا پیدا کرد.

از محدودیتهای پژوهش حاضر که تعمیم پذیری نتایج آن را محدود می‌سازد تعداد نمونه مورد مطالعه و محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر دور اول و دوم شهرستان زاهدان می‌باشد. همچنین وجود بیماری کرونا که باعث مجازی بودن کلاسها و دوره‌ها گردید و همچنین به دلیل شرایط سخت دست یابی به دانش‌آموزان دوره ی پیگیری انجام نگردید. به منظور افزایش انگیزش تحصیلی و باور انگیزشی در دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد با ایجاد فرصت‌هایی نظیر طرح پرسش‌های باز پاسخ، فعالیت‌های عملی، روش‌های آموزش اکتشافی و کار گروهی، دانش‌آموزان را به طور فعال و هدفمند در فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی مشارکت دهند تا در یک کلاس پژوهش محور، که معلم عمدتاً فرصت بیشتری را برای درگیرکردن دانش‌آموزان با مسائل آموزشی فراهم می‌کند، انگیزه بیشتری نسبت به انجام دادن این فعالیت‌ها در دانش‌آموزان ایجاد شده و خلاقیت آنان شکوفا شود تا تنها به صرف اخذ نمره و سایر انگیزه‌های بیرونی به حفظ مطالب و یادگیری درس نپردازند.

منابع

- هادی و میری، مینو. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدل ساختاری آن. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۱) ۱۲، ۵۵-۳۷. [20.1001.1.2423494.1402.12.1.2.1](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1402.12.1.2.1)
- باقری، ناصر؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۲). واری‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. روانشناسی بالینی و شخصیت، (۱) ۱-۲۴. [20.1001.1.23452188.1382.1.1.2.8](https://doi.org/10.1001.1.23452188.1382.1.1.2.8)
- پیری کامرانی، مرضیه؛ سلیمی بجستانی، حسین؛ فرحبخش، کیومرث و معتمدی، عبدالله. (۱۳۹۹). تأثیر الگوی بومی مشاوره تحصیلی مبتنی بر بررسی مفهوم انگیزشی در تجارب

زیسته بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان. مجله علوم روانشناختی، (۹۳)۱۹، ۱۰۶۷-۱۰۵۹.

URL: <http://psychologicalscience.ir/article-fa.html۷۸۱-۱>

- پیرانی، عارف؛ یار احمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و پیرانی، ذبیح. (۱۴۰۲). اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی بر رضایت از تحصیل دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم نظری شهر ایلام. فصلنامه علمی پژوهش های یاددهی و یادگیری دانشگاه آزاد واحد بجنورد، (۷۴)۱۸، ۴۶-

۲۵. [10.30495/educ.2022.579301.1995](https://doi.org/10.30495/educ.2022.579301.1995)

- حاجی اقراری، لعیا و ایمانی، زینب. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی، اولین همایش بین المللی جامعه شناسی، علوم اجتماعی و آموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به

آینده، بوشهر، <https://civilica.com/doc/1782053>

- لطیفیان، مرتضی؛ رضویه، اصغرو فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). بررسی مقایسه ای تأثیر آموزش مهارت های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۳ (۴)، ۷-۲۵.

<https://ensani.ir/fa/article/10033>

- سلطانی، مهسا و غضنفری، احمد. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری، انگیزش تحصیلی و خود ادراکی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری شهر شهرکرد.

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، (۲۴)۲۰، ۱۵-۲

URL: <http://etiadjohi.ir/article-fa.html۲۸۸۶-۱>

- مهدی زاده مرتضی، پاکدامن مجید، ابراهیم پور مجید، سعیدی علی. اثربخشی آموزش خودتنظیمی مبتنی بر نمایش خلاق بر خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان مقطع ابتدایی فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی ۱۴۰۳؛ ۵ (۲): ۱۴-۱۴

۱. [URL: http://jeche.ir/article-۱-۲۰۸-fa.html](http://jeche.ir/article-۱-۲۰۸-fa.html)

- نوروژی، عباس؛ حاجی میررحیمی، سید داوود و سبزه علی توران پشته، حسن. (۱۴۰۲).

عاملهای مؤثر بر انگیزه تحصیل دان شآموزان هنرستا نهایی کشاورزی استان البرز. فصل

نامه علمی پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۶۷، ۱۵۷-۱۴۰

- jaear.2024.365122.2002/۱۰.۲۲۰۹۲

- واحدی، شهرام؛ اسماعیل پور، خلیل؛ زمانزاده، وحید و عطایی زاده، افسانه. (۱۳۹۱). نیمرخ

های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد

محور. فصلنامه افق پرستاری، ۱(۱)، ۳۶-۴۶

- <https://www.magiran.com/p1073678>

References

- Bakhtiar, A., Hadwin, A.F.(2022). Motivation From a Self-Regulated Learning Perspective: Application to School Psychology. Canadian Journal of School Psychology, 37(1), 93-11. <https://doi.org/10.1177/08295735211054699>
- Bidjerano, T., Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. Learning and Individual Differences, 17, 69-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>
- Dalanbayar, R., Damba, T. A., & Badamdorj, O. (2024). Academic motivation in medical education: A Literature Review. In Conference on Quality Assurance in Higher Education: Transforming education-new generation of learners (QAHE2023) (pp. 141-151). <https://civilica.com/doc/1990609>.

- El-Sayed, M. M., Taha, S. M., Abdelhay, E. S., & Hawash, M. M. (2024). Understanding the relationship of academic motivation and social support in graduate nursing education in Egypt. *BMC nursing*, 23(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01671-5>
- Estévez, I;Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I.,González-Suárez, R., Valle, A. (2021) .School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning, 13, 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>.
<https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Henry A; Liu M .(2024). L2 motivation and self regulated learning: An integrated model. *System*, 123, 1-21, <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103301>
-
- Ilishkinaa ,D. I., Bruina,A., Podolskiyc, A. I;VolkdJeroen, M.I; Merriënboera, J.G.V. (2022) .Understanding self-regulated learning through the lens of motivation: Motivational regulation strategies vary with students' motives. *International Journal of Educational Research*, 113, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101956>.
- Jawher S. A., Amin, M.Y.M.(2021). Motivational Self-Regulated Strategy For Learners In Erbil Universities Of Iraq. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12 (13), 3967-3983. **DOI:** <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i13.9310>
- Karabenick, S. A., & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). IAP Information Age Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2013-11997-008>

- Klimova, B ., Zamborova, K ., Cierniak-Emerych, A ., Dziuba, S.(2022). University Students and Their Ability to Perform Self-Regulated Online Learning Under the COVID-19 Pandemic. *Front Psychol.* 2022; 13: 781715. doi: 10.3389/fpsyg.2022.781715
- Li, G.; Luo, H.; Lei, J.; Xu, S.;Chen, T. (2022).Effects of First-Time Experiences and Self-Regulation on College Students' Online Learning Motivation: Based on a National Survey during COVID-19. *Educ. Sci.* 12, 245. <https://doi.org/10.3390/educsci12040245>
- Martin, H., Craigwell, R ., Ramjarrie, K. (2022). Grit, motivational belief, self-regulated learning (SRL), and academic achievement of civil engineering students, *European Journal of Engineering Education*, 47:4, 535-557, DOI: 10.1080/03043797.2021.2021861
- Ning, H. K., & Downing, K. (2011). The interrelationship between student learning experience and study behaviour. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 765–778. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.539598>
- Nwikpo, M. N., Okochi, E. N., Eluemuno, A. I., & Nwasor, V. C. (2024). Self-Regulation and Academic Motivation as Correlates of Academic Performance of Secondary School Students in Orumba North L.G. A. Of Anambra State. *Futurity of Social Sciences*, 2(1), 89-101.<https://doi.org/10.57125/FS.2024.03.20.05>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Purwoko, A A; Anwar, Y. A .S; Hadisaputra, S; Burhanuddin, B. (2023). Motivation, Laboratory Activities, and Self Regulated Learning: How Are They Related. *International Conference on Sustainable Chemistry*

(ICSChem 2023), Malang, Indonesia, Edited by Arrozi, U.S.F.; E3S Web of Conferences, 481, id.04005. DOI:[10.1051/e3sconf/202448104005](https://doi.org/10.1051/e3sconf/202448104005)

- Rashidi SM, Mousazadeh T, Ghaffari O. The Effectiveness of Self-Regulated Learning (Cognitive and Metacognitive) Strategies Training on the Components of Students' Self-Efficacy, Academic Motivation and Mental Health. *Razi J Med Sci.* 2023;30(1): 29-37. https://journal.astara.ir/article_246592.html?lang=en
- Razi, S. (2015). Development of a rubric to assess academic writing incorporating plagiarism detectors. *SAGE Open*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244015590162>
- She, C; Liang, Q; Jiang, W and Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: the chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Front. Psychol.* 14:1162072. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1162072
- Tulyakul, S; Werathummo, A; Khun-inkeeree, H; Rotsuwan, W.(2022). The motivation and teaching strategies in pre-service physical education teachers. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(2),156-163. DOI:10.11591/edulearn.v16i2.20396
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Van Knippenberg, D; Giessner, S. R; Sleebos, E; Van Ginkel W. P.(2021). “A motivated information processing perspective on the

antecedents of empowering leadership,” *Journal of Applied Social Psychology*, 51(2), 79–89, Oct. 2021, doi:10.1111/jasp.12718.

- Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H., Jeffries, D., Lawson, M. J., Darmawan, I G. N., Kang, S., Graham, L., & Dignath, C. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: A theoretical framework and an observation study. *Metacognition and Learning*, 19(1), 381–419. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09374-1>
- Zhu, M., and Doo, M. Y. (2022). The relationship among motivation, self-monitoring, self-management, and learning strategies of MOOC learners. *J. Comput. High. Educ.* 34, 321–342. doi: 10.1007/s12528-021-09301-2