

Article type: Research Article

The Effectiveness of Academic Motivation Training on External Motivation, Internal Motivation and Demotivation of Ninth-Grade Male High Schools Students

Seyed Javad Hosseini¹ , GholamHossein Maktabi^{2✉} , Manijeh Shehni Yailagh³ , Morteza Omidian⁴ 

1. Phd Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: Seyedjavadhosseini19@yahoo.com
2. Corresponding author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: ghmaktabi@scu.ac.ir
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: shehniyailagh@scu.ac.ir
4. Professor, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: morteza_omid@scu.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 5 August 2024

Revised form 19 January 2025

Accepted 1 February 2025

Keywords:

Academic Motivation
Training, external motivation,
internal motivation,
demotivation.

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to determine the effect of academic motivation training on extrinsic motivation, intrinsic motivation, and amotivation of ninth-grade male high school students.

Methods: The research method is a semi-experimental study with a control group design, including one experimental group and one control group. The statistical population comprised all ninth-grade students in boys' high schools in Districts 1 and 2, in Academic Year of 2020-2021 in Zahedan. Forty students were assigned into two groups of 20 students in each group, one experimental group and one control group. In the pre-test and post-test, Vallerand et al.'s academic motivation scale (1989) was answered. Multivariate covariance analysis has been used to analyze the data.

Results: The findings showed that academic motivation training has a significant effect on students' external motivation ($p < 0.015$), internal motivation ($p < 0.001$) and demotivation ($p < 0.001$).

Conclusions: According to the findings, the result indicates that educational motivation training prevents students from being unmotivated in educational assignments and makes them more academically motivated (intrinsic and extrinsic).

Cite this article: Hosseini, S. J., Maktabi, Gh. H., Shehni Yailagh, M., & Omidian, M. (2024). The Effectiveness of Academic Motivation Training on External Motivation, Internal Motivation and Demotivation of Ninth-Grade Male High Schools Students. *Cognit Strateg Learn*, 12(23), 191-206. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2025.29713.2718>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

Nowadays, educational systems encounter many changes and developments, therefore, educational systems are to provide their education based on the needs of learners and society. One of the most fundamental activities in the field of improving education quality and the learners' achievement is to motivate learners (Yousefi Afrashte and Ramezani, 2024). Low levels of learner motivation are one of the main challenges in the learning environment and educational system (Dehghanzadeh et al., 2024). Due to too much attention to the cognitive domain and evaluating students' academic performance based on cognitive components, school learning models are criticized (Beyrami, 2016). However, the formation of critical perspectives in educational systems has challenged traditional trends and has paved the way for the flourishing of other educational areas, especially motivational areas (Zimmerman, 2003).

Motivation is a three-dimensional variable in the educational context that includes personal beliefs about one's ability to perform a certain activity, personal reasons or goals for performing that activity, and emotional reactions associated with performing that activity (Shafii-Sani et al., 2024). Ryan and Deci (2000) argue that individuals can have three types of motivational orientations, namely, intrinsic, extrinsic, and demotivational orientations. Intrinsic motivation helps individuals motivate themselves through the satisfaction associated with the activity itself, however, in extrinsic motivation, individuals are guided by the outcomes that this activity will cause, such as fame, grades, and recognition from peers, teachers, and parents (Li, 2020). Unmotivated people, like extrinsically motivated people, fail to control their behavior internally as well and are not self-determined (Ryan and Deci, 2000). Unmotivated students not only do not show interest in studying and learning, but also, with their indifference and inattention, they may also disturb other students in the classroom (Rajaei et al., 2022).

2. Materials and Methods

This is a semi-experimental study and uses a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the present study comprised all ninth-grade students of boys' high schools in districts 1 and 2, Zahedan in the Academic Year 2020-21. Multi-stage random sampling was used to select the sample. In this way, one district was randomly selected from two districts of Zahedan. Then, among the schools in the selected area, two schools and from all the ninth-grade classes in each school, one class and 20 students from each class were randomly selected as samples. The experimental group and control group were randomly assigned to each class. The following scale was used to collect data.

3. Results

Table 1. Results of univariate analysis of covariance in the text MANCOVA on the post-test scores of the extrinsic motivation variables, intrinsic motivation, and demotivation with pre-test control in the experimental and control groups

Source	Variable	Sum of squares	Degree of freedom	Mean of squares	F	Significance	Effect size
Group	Extrinsic motivation	73.56	1	73.56	6.59	0.015	0.15
	Intrinsic motivation	326.727	1	326.727	13.98	0.001	0.28
	Demotivation	324.261	1	324.261	84.76	0.001	0.70

Based on Table 1, finding 1 indicates that there is a significant difference ($p=0.015$) in the extrinsic motivation variable with $F=6.59$, between the educational motivation group and the control group in the post-test stage, and considering the mean of the two experimental and control groups, this significance is in favor of the experimental group in increasing extrinsic motivation. This finding shows that training educational motivation has a significant effect (0.15) on increasing extrinsic motivation.

Also, finding 2 shows that in the intrinsic motivation variable with $F=13.98$, there is a significant difference ($p=0.001$) between training educational motivation group and the control group in the post-test stage, and considering the mean of the two experimental and control groups, this significance is in favor of the experimental group in increasing intrinsic motivation. This finding shows that training educational motivation has a significant effect (0.28) on increasing intrinsic motivation.

Finally, finding 3 indicates that in the demotivation variable with $F=84.76$, there is a significant difference ($p=0.001$) between the educational motivation training group and the control group in the post-test stage, and considering the mean of the two experimental and control groups, this significance is in favor of the experimental group in reducing demotivation. This finding shows that educational motivation training has a significant effect (0.70) on reducing demotivation.

4. Discussion and Conclusion

The present study was conducted with the aim of determining the effect of educational motivation training on extrinsic motivation, intrinsic motivation, and demotivation of ninth-grade middle school students.

The results showed that educational motivation training is effective in increasing extrinsic and intrinsic motivation and reducing demotivation of students. In explaining the findings of the study, extrinsically motivated students pay more attention to external sources and external events than to personal satisfaction and pleasure. Instead of focusing on the task and satisfaction, they expect some kind of social reward or punishment after completing that task; therefore, extrinsic motivation is a means to a goal and behavior (Mokhberi, 2019). Also, intrinsic motivation is a variable that, if strengthened and increased, causes students to engage in homework and learning spontaneously needlessly for external reinforcements and encouragement. In addition, the factors that create and increase intrinsic motivation will certainly be effective in improving student performance in educational environments (Zarif et al., 2023). Students' feelings, judgments, abilities, and thoughts affect their intrinsic motivation. In general, through educational motivation training, students learn to measure their success by their level of effort, as a result, their intrinsic motivation increases.

Unrealistically high expectations of students are also anxiety-provoking and can lead to students' failure to meet these expectations and lose motivation, therefore it is important to consider their actual abilities when setting goals for students. In addition, students need to see their academic success in the effort they put in and the growth they make relative to themselves, not in achieving a certain level of grades or being better than other students (Brier, 2006, translated by Ziaei Moayyed, 2019). Moreover, if students evaluate their performance based on the effort they put in and the growth they have made compared to their past, their motivation will improve.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest: The authors declared no conflict of interest.



نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزگی دانش آموزان پسر پایه نهم متوسطه دوره اول

سیدجواد حسینی^۱، غلامحسین مکتبی^۲، منیجه شهینی بیلاق^۳، مرتضی امیدیان^۴

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: Seyedjavadosseini19@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: ghmaktabi@scu.ac.ir
۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: shehniyaiilghm@scu.ac.ir
۴. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: morteza_omid@scu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله: هدف: پژوهش حاضر، با هدف تعیین تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی-انگیزگی دانش آموزان پسر پایه نهم متوسطه انجام شد. تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۱۵

روش: روش پژوهش، از نوع نیمه آزمایشی با طرح گروه گواه است که شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه می باشد. جامعه آماری شامل کل دانش آموزان پایه نهم دبیرستان های پسرانه نواحی ۱ و ۲ شهرستان زاهدان در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که تعداد ۴۰ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای در دو گروه ۲۰ نفری (یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه) گمارده شدند و در پیش آزمون و پس آزمون به مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۸۹) پاسخ دادند. برای تحلیل داده ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۳

کلیدواژه ها: آموزش انگیزش تحصیلی، انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، بی انگیزگی.

یافته ها: یافته ها نشان داد که روش آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی ($p < 0.001$)، انگیزش درونی ($p < 0.001$) و بی انگیزگی ($p < 0.001$) دانش آموزان تأثیر معنی دار دارد.

نتیجه گیری: با توجه به یافته ها، نتیجه حاکی از آن است که آموزش انگیزش تحصیلی باعث می شود دانش آموزان در تکالیف آموزشی بی انگیزه نباشند و از انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) بیشتری برخوردار باشند.

استناد: حسینی، سیدجواد، مکتبی، غلامحسین، شهینی بیلاق، منیجه و امیدیان، مرتضی (۱۴۰۳). تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزگی دانش آموزان پسر پایه نهم متوسطه دوره اول. *راهنماهای شناختی در یادگیری*، ۱۲(۳)، ۱۹۱-۲۰۶. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2025.29713.2718>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



۱. مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی با تغییر و تحولات فراوانی مواجه هستند، از این رو تلاش نظام‌های آموزشی بر این است تا آموزش‌های خود را بر اساس نیاز فراگیران و جامعه ارائه دهند. یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌ها در زمینه ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت فراگیران، ایجاد انگیزه در فراگیران است (یوسفی افراشته و رضانی، ۱۴۰۳). پایین بودن میزان انگیزه فراگیران یکی از چالش‌های اساسی در محیط یادگیری و نظام آموزشی می‌باشد (دهقان‌زاده و همکاران، ۱۴۰۳). مدل‌های یادگیری آموزشگاهی به دلیل توجه بیش از اندازه به حیطه شناختی و ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های شناختی، مورد انتقاد قرار گرفته است (بیرامی، ۱۳۹۵). با این وجود، شکل‌گیری دیدگاه‌های انتقادی در نظام‌های تعلیم و تربیت روندهای سنتی را به چالش کشیده، زمینه را برای شکوفایی سایر عرصه‌های تربیتی به‌ویژه حوزه‌های انگیزشی فراهم کرده است (زیممرمن^۱، ۲۰۰۳).

با توجه به اهمیت انگیزش در آموزش و پرورش، جای تعجب نیست که تحقیقات در این زمینه در طول پنجاه سال گذشته رواج داشته باشد. بخش اعظم این روند را پنج تئوری اصلی انگیزش که عبارت‌اند از نظریه اسناد، نظریه انتظار ارزش، نظریه شناخت اجتماعی، نظریه هدف‌های پیشرفت و نظریه خودتعیین‌گری، تشکیل داده‌اند. این نظریه‌ها بر باورها، ارزش‌ها، نیازها و هدف‌هایی که دانش‌آموزان در مواقع پیشرفت اتخاذ می‌کنند، همراه با پیشینه و پیامدهای این فرایندها متمرکز شده‌اند (کوینکا^۲، ۲۰۱۹). در زمینه آموزشی، انگیزه متغیری سه‌بعدی است که شامل باورهای شخصی در مورد توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های موردنظر، دلایل یا اهداف فردی برای انجام آن فعالیت و واکنش احساسی مرتبط با انجام آن فعالیت است (شفیعی ثانی و همکاران، ۲۰۲۴). طبق نظر رایان و دسی^۳ (۲۰۰۰) افراد می‌توانند، سه نوع جهت‌گیری انگیزشی، شامل جهت‌گیری درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی داشته باشند. و بر^۴ انگیزه را به دو سازه انگیزه درونی و بیرونی طبقه‌بندی می‌کند، انگیزه درونی به افراد کمک می‌کند تا با رضایت مرتبط با خود فعالیت برانگیخته شوند اما در انگیزه بیرونی افراد با توجه به نتایجی که این فعالیت از قبیل شهرت، نمرات و شناخت از همسالان، معلمان و والدین به همراه خواهد داشت، هدایت می‌شوند (لی^۵، ۲۰۲۰). همچنین، افراد بدون انگیزه نیز مانند افراد بی‌انگیزش بیرونی، نمی‌توانند به صورت درونی رفتار خود را کنترل کنند و در واقع خودتعیین‌گر نیستند (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، وقتی رفتاری به صورت بیرونی برانگیخته می‌شود، انگیزش از عوامل و مشوق‌های بیرونی سرچشمه می‌گیرد اما در مورد رفتاری که به صورت درونی برانگیخته می‌شود، انگیزش از نیازهای روانشناختی و درونی ناشی می‌شود. از سوی دیگر افراد بی‌انگیزه هیچ‌گونه انگیزه‌ای نه به صورت مشوق‌های بیرونی، نه به صورت درونی برای ادامه دادن فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند (ریو^۶، ۲۰۰۶، ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان بی‌انگیزه نه تنها رغبتی به درس خواندن و یادگیری نشان نمی‌دهند، بلکه با بی‌تفاوتی و بی‌توجهی خود چه بسا برای کارکردن دانش‌آموزان دیگر در کلاس نیز مزاحمت ایجاد می‌کنند (رجایی و همکاران، ۱۴۰۱).

انگیزش تحصیلی، انگیزه درونی و روانشناختی دانش‌آموزان است که بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد و همچنین به گرایش دانش‌آموز در رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد (وو^۷، ۲۰۱۹). انگیزش تحصیلی معمولاً از طریق مفهوم‌سازی درونی و بیرونی انگیزه درک می‌شود. همان‌طور که بروفی^۸ اشاره می‌کند، انگیزه تحصیلی با انگیزه بیرونی و درونی متفاوت است، اما ممکن است با هر یک از این مفاهیم ارتباط داشته باشد. دانش‌آموزان ممکن است انگیزه یادگیری از یک درس یا فعالیت را داشته باشند، خواه محتوا یا فرآیندهای آن را لذت‌بخش بدانند یا نه. به‌طور خاص، این مفهوم‌سازی انگیزه نشان‌دهنده رضایت ذاتی است که فرد از یک رشته تحصیلی خاص دریافت می‌کند (لويس^۹، ۲۰۲۲).

در حیطه انگیزش تحصیلی نظریه‌ها، اصول و مدل‌های متنوعی وجود دارد که بر آموزش و شکل‌گیری انگیزش تحصیلی اشاره می‌کنند. مدل چرخه‌ای انگیزش تحصیلی مارتین از جمله این مدل‌هاست. مارتین^{۱۰} (۲۰۰۸) در پژوهش خود تأثیر آموزش مداخله‌ای

1. Zimmerman
2. Koenka
3. Ryan & Deci
4. Weber
5. Li
6. Reeve
7. Wu
8. Brophy
9. Loes
10. Martin

چندبعدی انگیزش تحصیلی را بر ابعاد شناختی و رفتاری انگیزش بررسی کرد که نتایج حاکی از تأثیرگذاری این مداخله بر ابعاد شناختی و رفتاری انگیزش بود. همچنین بر مبنای مدل خودتنظیمی انگیزشی پینتریچ می‌توان به پژوهش بیرامی (۱۳۹۵) اشاره کرد که در این پژوهش تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان داد که راهبرد خودتنظیمی انگیزش باعث افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در ارتباط با تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی می‌توان به پژوهش ذوالنوری (۱۳۹۹) که تأثیر آموزش خودتنظیمی را بر اهمال‌کاری تحصیلی، خود ناتوان‌سازی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد، اشاره کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش خودتنظیمی به‌طور معنی‌داری بر انگیزش تحصیلی مؤثر بوده و در گروه آزمایش باعث افزایش معنی‌دار انگیزش تحصیلی شده است. همچنین، مخبری (۱۳۹۸) در پژوهش خود تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش را بر تعلل ورزی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر انگیزش تحصیلی تأثیر مثبتی دارد. در همین راستا، پژوهش کرمی (۱۳۹۸) با عنوان آموزش خودنظم‌بخشی بر انگیزش درونی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نشان از تأثیر آموزش خودنظم‌بخشی بر انگیزش درونی داشت. همچنین پور محمد و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر راهبردهای خودنظم‌ده بر انگیزش و پیشرفت درسی دانشجویان پرداختند. یافته‌ها این پژوهش حاکی از تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌ده بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانشجویان بود. علاوه بر موارد ذکر شده، یافته‌های پژوهش زمانی و طالع پسند (۱۳۹۶) با عنوان تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی - رفتاری بر عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و پژوهش گلستانه (۱۳۸۹) با عنوان تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و ابعاد انگیزش دانش‌آموزان، نشان‌دهنده تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بود.

در همین راستا، پائولاک^۱ و سوئیزر^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی بر باورهای خودکارآمدی و رفتار با انگیزه یادگیری در زمینه‌های تحصیل خارج از کشور که با مشارکت دانشجویان دانشگاه‌هایی از ایتالیا، لهستان و ترکیه انجام شد، پرداختند. نتایج به‌صورت کلی نشان داد که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در دانشجویان بر باورهای خودکارآمدی و رفتار با انگیزه یادگیری در زمینه‌های تحصیل خارج از کشور در موقعیت‌های مختلف مؤثر است. همچنین، پژوهش زوو^۳ و همکاران (۲۰۲۳) که به بررسی تأثیر انگیزش درونی معلمان بر انگیزش درونی دانش‌آموزان با نقش میانجی سبک انگیزشی معلمان و روابط معلم - دانش‌آموز پرداختند. نتایج نشان داد که انگیزه درونی معلمان برای تدریس به‌طور معناداری با انگیزه درونی دانش‌آموزان برای یادگیری همبستگی مثبت داشت. علاوه بر این، آن^۴ و همکاران (۲۰۲۴) به بررسی رابطه بین پذیرش فناوری و یادگیری خودتنظیمی با میانجیگری انگیزه درونی و التزام یادگیری پرداختند. یافته‌ها نشان داد که پذیرش ادراک شده دانش‌آموزان چینی از فناوری می‌تواند به آنها کمک کند تا توانایی خود را برای مشارکت در یادگیری خودتنظیمی با افزایش انگیزه درونی و التزام یادگیری بهبود بخشند.

مهارت‌های انگیزشی قابل آموزش به فراگیران می‌باشند، بنابراین، نظام‌های تعلیم و تربیت با برنامه‌ریزی مناسب می‌توانند جهت آموزش مهارت‌های بهبود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان اقدام نمایند. با این وجود، توجه به آموزش انگیزش تحصیلی ضروریست تا دانش‌آموزان با فراگیری مهارت‌های انگیزشی، با انگیزه بالا، اشتیاق بیشتری به تکالیف درسی داشته باشند و از انجام تکالیف درسی احساس رضایت و خوشنودی کنند. در این پژوهش با توجه به بررسی‌های پژوهشگر برای اولین بار در ایران در سطح دانشگاهی از بسته آموزش انگیزش تحصیلی بر اساس کتاب نورمن بریر^۵ (۲۰۰۶) استفاده شده است. در پایان مسئله اصلی پژوهش این است که آیا آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش درونی، بی‌انگیزگی و انگیزش بیرونی دانش‌آموزان مؤثر است؟

1. Pawlak
2. Csizér
3. Zou
4. An
5. Brier

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی است و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر از کل دانش‌آموزان پایه نهم دبیرستان‌های پسرانه نواحی ۱ و ۲ شهرستان زاهدان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود، برای انتخاب نمونه از نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که از بین دو ناحیه شهرستان زاهدان یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از مدارس ناحیه انتخاب شده ۲ مدرسه و از کل کلاس‌های پایه نهم موجود در هر مدرسه یک کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. گمارش گروه آزمایشی و گروه گواه برای هر کلاس به صورت تصادفی صورت گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس ذیل استفاده شد.

۲-۱. مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)

در پژوهش حاضر به منظور سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس ۲۸ گویه‌ای انگیزش تحصیلی والرند^۱ و همکاران (۱۹۸۹) که در سال ۱۹۹۲ به انگلیسی ترجمه شده، استفاده شده است که همه گویه‌ها در پاسخ به یک سؤال کلی تنظیم شده است: «چرا به مدرسه (دانشگاه) می‌روید؟» آزمودنی‌ها میزان موافقت و مخالفت خود را با هر گویه روی یک پیوستار هفت‌درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا هفت (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. این مقیاس شامل خرده مقیاس‌های انگیزش درونی (گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵ و ۲۷)، انگیزش بیرونی (گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴ و ۲۸) و بی‌انگیزگی (گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۹ و ۲۶) است. همچنین، دامنه نمره محتمل برای هر فرد برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب بین ۱۲ تا ۸۴، ۱۲ تا ۸۴ و ۴ تا ۲۸ خواهد بود.

پایایی این مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش تحصیلی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۷) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس به روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون برای خرده مقیاس‌های انگیزش بیرونی ۰/۸۷ و ۰/۸۵، انگیزش درونی ۰/۸۶ و ۰/۸۵ و بی‌انگیزگی ۰/۷۰ و ۰/۷۰ به دست آمد.

به منظور تعیین روایی این مقیاس، سازندگان آن از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که روایی مطلوب این مقیاس را نشان داد. علاوه بر آن روایی این مقیاس در پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۷) که از شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند، نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌ها می‌باشد. در این پژوهش، نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه ماده‌ها، بارعاملی معنی‌داری (بالای ۰/۳) داشتند و هیچ‌یک از ماده‌ها از تحلیل حذف نشد.

۲-۲. روش مداخله

در این پژوهش از بسته آموزش انگیزش تحصیلی بر اساس کتاب نورمن بریر (۲۰۰۶) استفاده شد. برای بررسی روایی بسته آموزشی انگیزش تحصیلی در ابتدا زیر نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی محتوای بسته آموزشی مورد بررسی و اصلاحات مورد نظر اعمال شد، در مرحله بعد روایی محتوایی و صوری بسته آموزشی، با نظر متخصصان روان‌سنجی پس از اصلاحات مورد نظر، تأیید شد. در نهایت برای اطمینان از روایی بسته آموزشی تعداد ۳ دانش‌آموز از جامعه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب و آموزش انگیزش تحصیلی را به صورت جلسات فشرده دریافت کردند. نتایج نشان داد، نمره‌های انگیزش بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان پس از پایان جلسات نسبت به خط پایه به شکل معنی‌داری در انگیزش بیرونی و درونی افزایشی و در بی‌انگیزگی کاهش بود، با توجه به نتایج می‌توان گفت بسته آموزشی انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش انگیزش تحصیلی

جلسات	موضوع	شرح
اول	نقش انگیزه در موفقیت تحصیلی	<p>هدف‌ها: افزایش فهم دانش‌آموزان از معنا و مفهوم انگیزه، از سطح انگیزه خودشان و اهمیت تلاش‌ها و موفقیت فردی نسبت به مقایسه‌شدن با دیگران</p> <p>مبنای علمی: اگر دانش‌آموز کار مدرسه را برای خودش ارزشمند و جذاب ببیند و احساس کند، تلاش‌هایش به نتیجه می‌رسد، انگیزه پیدا می‌کند.</p> <p>ابزارها: شامل کاربرگ‌های «نمایه انگیزه تحصیلی»، «دوست دارم بیشتر چه کاری را انجام دهم؟»، «صورتک‌های احساسات»، «فرم رصد انگیزه تحصیلی» و پوشه فردی می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت (شرح حال دو دانش‌آموز با انگیزه و بی‌انگیزه) هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
دوم	تأثیر احساسات	<p>هدف‌ها: بازخوانی باورها و تفسیرهایی که دانش‌آموزان درباره دلایل عدم موفقیت تحصیلی دارند. توضیح درباره تأثیر انتظارات بر انگیزه و افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان نسبت به احساساتشان</p> <p>مبنای علمی: انتظار از موفقیت در آینده و هدفی که متناسب با این انتظار، قصد شده است، انگیزه دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد.</p> <p>ابزارها: شامل کامل شده فرم رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ‌های «صورتک‌های احساسات»، و «تخمین سطح استرس خودتان در مدرسه» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
سوم	تأثیر قضاوت‌ها	<p>هدف‌ها: کمک به دانش‌آموز برای درک تأثیر مقایسه‌های اجتماعی و بازخوردهای همسالان و خانواده بر انگیزه، تشویق این نگاه که توانایی قابل‌تغییر است.</p> <p>مبنای علمی: دانش‌آموزانی که عملکرد خود را در مقایسه با عملکرد دیگران قضاوت می‌کنند و سابقه ضعف و شکست تحصیلی دارند، این مقایسه‌ها باعث کاهش انگیزه و اعتمادبه‌نفس می‌شود.</p> <p>ابزارها: شامل کامل شده فرم رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ‌های «صورتک‌های احساسات» و «تخمین سطح استرس خودتان در مدرسه» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
چهارم	تأثیر توانایی‌ها	<p>هدف‌ها: افزایش آگاهی درباره باور شخصی نسبت به توانایی و هوش و این که چگونه تصمیم‌ها و انتخاب‌ها، بر موفقیت تحصیلی اثر می‌گذارد.</p> <p>مبنای علمی: درک دانش‌آموزان نسبت به هوش و مهارت‌های تحصیلی‌شان، اغلب وابسته به موفقیت‌ها یا شکست‌هایی است که در مدرسه داشته‌اند و قضاوت‌هایی که معلمان، هم‌کلاسی‌ها و والدین، از آنها انجام داده‌اند.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
پنجم	تأثیر افکار	<p>هدف‌ها: تشویق دانش‌آموزان به آگاه شدن از افکار منفی و اضطراب‌آوری که درباره علل مشکلات تحصیلی‌شان دارند. اهمیت احساس مثبت نسبت به هوش و توانایی</p> <p>مبنای علمی: تصویری منفی از عملکرد تحصیلی باعث می‌شود که انتظار دانش‌آموزان از آینده تحصیلی‌شان نیز منفی باشد.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ «صورتک‌های احساسات» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
ششم	تأثیر انتخاب‌ها و اقدامات	<p>هدف‌ها: افزایش آگاهی نسبت به اینکه چگونه اعمال و انتخاب‌های فرد، می‌تواند باعث کاهش احساس تنهایی و بدون کمک بودن، در او شود.</p> <p>مبنای علمی: انگیزه، به‌شدت متأثر از این است که دانش‌آموزان چقدر احساس می‌کنند، می‌توانند موفقیت‌شان را در کارهای مدرسه کنترل کنند و بر آن اثرگذار باشند.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>
هفتم	مواجهه با افکار منفی	<p>هدف‌ها: دانش‌آموزان یاد بگیرند باورهایی را که باعث احساس ناامیدی می‌شوند، به چالش بکشند و افکار و رفتارهای مثبت و جایگزینی را بسازند و مورد استفاده قرار دهند.</p> <p>مبنای علمی: شناسایی افکار منفی و جایگزینی آنها با افکار مثبت، امید و احساس کنترل را در دانش‌آموزان تسهیل می‌کند.</p>

<p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگهای «صورتک‌های احساسات»، «تغییر افکار منفی ۱ و ۲» و «تخمین سطح استرس خودتان در مدرسه» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	
<p>هدف‌ها: افزایش خودآگاهی دانش‌آموزان نسبت به علائم اضطراب مرتبط با کار مدرسه و کمک به دانش‌آموزان و استفاده از تکنیک‌های آرامش</p> <p>مبنای علمی: اضطراب، توانایی دانش‌آموزان را در انجام رفتارهای متناسب با هدف‌هایشان ضعیف می‌کند.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگهای «صورتک‌های احساسات» و «علائم اضطراب» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	<p>علائم اضطراب و تکنیک‌های آرامش و خودآموز شدن در مواجهه با اضطراب</p> <p>هشتم</p>
<p>هدف‌ها: کمک به دانش‌آموزان برای تشخیص افکار و رفتارهای مزاحم که باعث پرهیز آن‌ها از موقعیت‌های یادگیری می‌شود.</p> <p>مبنای علمی: دانش‌آموزی که به‌دفعات زیاد در مدرسه شکست‌خورده، هنگام کارهای مدرسه زیاد به آن فکر می‌کند و نتیجه آن را منفی ارزیابی می‌کند و سعی می‌کند از موقعیت یادگیری دوری نماید.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ «درخواست کمک کنید» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	<p>مواجه‌شدن با وسوسه فرار</p> <p>نهم</p>
<p>هدف‌ها: دانش‌آموزان از مهارت حل مسأله، برای جلوگیری از احساس‌های اضطرابی و دورکننده از موقعیت‌های یادگیری استفاده کنند.</p> <p>مبنای علمی: استفاده از مهارت حل مسأله برای کاهش اضطراب شامل مراحل هست که دانش‌آموز باید یاد بگیرد، از جمله اینکه در مقابل اضطراب بایستد، جوانب هر ترس را نگاه کند، راحل جایگزین پیدا کند، نقاط مثبت و منفی هر راحل را بررسی کند و ...</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ «گام‌های حل مسئله» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	<p>مهارت حل مسئله در مدیریت اضطراب</p> <p>دهم</p>
<p>هدف‌ها: کمک به دانش‌آموزان برای تنظیم مؤثر توجه، حفظ تمرکز و مقاومت در برابر عوامل حواس‌پرتی، در هنگام انجام کارهای مدرسه.</p> <p>مبنای علمی: برای حفظ انگیزه، توانایی تنظیم توجه ضروری است. برای تنظیم توجه، دانش‌آموز باید محیط مطالعه خود را سازمان‌دهی و عوامل حواس‌پرتی را کنترل کند.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگ «کمک کارهای تمرکز» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	<p>توجه و تمرکز</p> <p>یازدهم</p>
<p>هدف‌ها: استفاده از مهارت‌های تحصیلی در موقعیت‌های روزمره انجام کارهای مدرسه</p> <p>مبنای علمی: افزایش و بهبود انگیزه تحصیلی، پایدار نخواهد بود، مگر آنکه دانش‌آموز توانمندی خوبی برای استفاده از مهارت‌های تحصیلی در کارهای مدرسه‌اش پیدا کند.</p> <p>ابزارها: شامل فرم کامل شده رصد انگیزه تحصیلی و کاربرگهای «کجا کارهای مدرسه‌ام را انجام می‌دهم»، «فضای مطالعه واقعی من»، «فضای مطالعه ایدئال من» و «برنامه‌ریز تکلیف» می‌باشد.</p> <p>راهنمای مربی: مفاد، توالی، ساختار و روایت هر جلسه را بیان می‌کند.</p>	<p>نظم فضای مطالعه و انجام تکلیف</p> <p>دوازدهم</p>

۳. یافته‌های پژوهش

در ابتدا، طبق جدول ۲ به بررسی یافته‌های توصیفی نمره‌های انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی گروه آزمایش و گواه پرداخته شد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی در گروه‌های آزمایشی و گروه گواه

سنجش‌ها		شاخص‌های آماری	آزمودنی‌ها	متغیرها
پس‌آزمون	پیش‌آزمون			
۷۰/۱۵	۶۷/۲۰	میانگین	گروه آزمایش	انگیزش بیرونی
۶/۶۹	۷/۷۰	انحراف معیار		
۶۶/۸۰	۶۶/۷۰	میانگین	گروه گواه	
۶/۳۵	۶/۸۶	انحراف معیار		

۷۱/۵۰	۶۶/۶۵	میانگین	گروه آزمایش	انگیزش درونی
۷/۸۶	۸/۹۹	انحراف معیار		
۶۴/۲۰	۶۴/۴۰	میانگین	گروه گواه	
۶/۴۳	۷/۴۲	انحراف معیار		
۶/۷۵	۱۳/۱۰	میانگین	گروه آزمایش	بی انگیزگی
۲/۱۲	۴/۴۸	انحراف معیار		
۱۲/۸۰	۱۴/۸۰	میانگین	گروه گواه	
۱/۹۰	۴/۰۰	انحراف معیار		

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش بیرونی در گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $۶۷/۲۰$ (و $۷/۷۰$) و $۷۰/۱۵$ (و $۶/۶۹$)، $۶۶/۷۰$ (و $۶/۸۶$) و $۶۶/۸۰$ (و $۶/۳۵$)، میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش درونی در گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $۶۶/۶۵$ (و $۸/۹۹$) و $۷۱/۵۰$ (و $۷/۸۶$)، $۶۴/۴۰$ (و $۷/۴۲$) و $۶۴/۲۰$ (و $۶/۴۳$) و میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون بی‌انگیزگی در گروه آزمایشی و گروه گواه به ترتیب $۱۳/۱۰$ (و $۴/۴۸$) و $۶/۷۵$ (و $۲/۱۲$)، $۱۴/۸۰$ (و $۴/۰۰$) و $۱۲/۸۰$ (و $۱/۹۰$) می‌باشند. انجام تحلیل‌های آماری بستگی به رعایت مفروضه‌های تحلیل دارد. لذا به منظور اطمینان از این موضوع، ابتدا نرمال بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی و با سطح معنی‌داری $p=۰/۹۶$ در متغیر انگیزش بیرونی، سطح معنی‌داری $p=۰/۹۷$ در متغیر انگیزش درونی و سطح معنی‌داری $p=۰/۹۴$ در متغیر بی‌انگیزگی، مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، داده‌های پرت بررسی و موردی مشاهده نشد. علاوه بر این، برای پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون ضریب F تعامل به ترتیب در متغیرهای انگیزش بیرونی برابر با $F=۰/۲۱$ و سطح معنی‌داری $p=۰/۶۴$ ، انگیزش درونی $F=۰/۴۶$ و سطح معنی‌داری $p=۰/۵۰$ و بی‌انگیزگی $F=۰/۱۵$ و سطح معنی‌داری $p=۰/۸۱$ بود. با توجه به نتایج شیب‌های رگرسیون در گروه آزمایشی و گواه در متغیرهای پژوهش با هم تعامل نداشتند و پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون تأیید شد، در نهایت همگنی واریانس‌ها نیز با توجه به جدول شماره ۳ رعایت شد.

جدول ۳. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معنی‌داری
انگیزش بیرونی	۱	۳۸	۰/۱۰	۰/۹۸
انگیزش درونی	۱	۳۸	۱/۲۹	۰/۲۶
بی‌انگیزگی	۱	۳۸	۰/۱۵	۰/۷۰

بر اساس جدول ۳، نتایج آزمون لوین، آماره آزمون برای متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی معنی‌دار نبود؛ بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است. علاوه بر این، برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون ام. باکس نیز استفاده شد. آماره ام. باکس با مقدار $F=۱/۰۵$ و سطح معنی‌داری $p=۰/۳۸$ نشان می‌دهد که همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. در کل، پیش‌فرض‌های اصلی تحلیل کوواریانس رعایت شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون‌های انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی در گروه آزمایشی و گروه گواه با کنترل پیش‌آزمون‌ها

اثر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه‌ها	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
اثر پیلای ^۱	۰/۷۲۹	۲۹/۵۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	
لامبدا ویلکس ^۲	۰/۲۷۱	۲۹/۵۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	
اثر هتلینگ ^۳	۲/۶۸	۲۹/۵۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	
بزرگترین ریشه روی ^۴	۲/۶۸	۲۹/۵۵	۳	۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	

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

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی و گروه گواه از نظر حداقل یکی از متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی چگونگی این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های تک متغیری در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی پس‌آزمون نمره‌های متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، بی‌انگیزگی با کنترل پیش‌آزمون‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
	انگیزش بیرونی	۷۳/۵۶	۱	۷۳/۵۶	۶/۵۹	۰/۰۱۵	۰/۱۵
گروه	انگیزش درونی	۳۲۶/۷۲۷	۱	۳۲۶/۷۲۷	۱۳/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	بی‌انگیزگی	۳۲۴/۲۶۱	۱	۳۲۴/۲۶۱	۸۴/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۰

طبق جدول ۵، یافته ۱ نشان می‌دهد که در متغیر انگیزش بیرونی با $F=۶/۵۹$ ، بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری ($p=۰/۰۱۵$) وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در افزایش انگیزش بیرونی است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش انگیزش تحصیلی بر افزایش انگیزش بیرونی تأثیر معنی‌داری ($۰/۱۵$) دارد.

همچنین یافته ۲ نشان می‌دهد که در متغیر انگیزش درونی با $F=۱۳/۹۸$ ، بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری ($p=۰/۰۰۱$) وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در افزایش انگیزش درونی است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش انگیزش تحصیلی بر افزایش انگیزش درونی تأثیر معنی‌داری ($۰/۲۸$) دارد.

در نهایت، یافته ۳ نشان می‌دهد که در متغیر بی‌انگیزگی با $F=۸۴/۷۶$ ، بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری ($p=۰/۰۰۱$) وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در کاهش بی‌انگیزگی است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش انگیزش تحصیلی بر کاهش بی‌انگیزگی تأثیر معنی‌داری ($۰/۷۰$) دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف تعیین تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی بر انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه دوره اول انجام شد.

فرضیه ۱ نشان داد که در متغیر انگیزش بیرونی بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، تفاوت معنی‌دار ($p=۰/۰۱۵$) وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در افزایش انگیزش بیرونی است. این یافته با پژوهش‌های مخبری (۱۳۹۸)، ذوالنوری (۱۳۹۹)، گلستانه (۱۳۸۹)، زمانی و طالع پسند (۱۳۹۶)، بیرامی (۱۳۹۵) و پائولاک و سوئیزر (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزان با انگیزه بیرونی به منابع بیرونی و وقایع خارجی توجه بیشتری دارند تا به احساس رضایت و لذت شخصی، آنها به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت، در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی بعد از انجام آن تکلیف هستند؛ بنابراین، انگیزش بیرونی وسیله‌ای برای هدف و رفتار است (مخبری، ۱۳۹۸). انگیزش بیرونی وابسته به مشوق‌ها و پیامدهای رفتار است، زمانی که افراد تلاش می‌کنند تا نمره‌ی بالایی به دست آورند، یا نسبت به همسالانشان بهتر باشند، رفتارشان به طریق بیرونی کنترل و هدایت شده است، یعنی برای به دست آوردن پیامدهای رضایت‌بخش و دوری از پیامدهای آزاردهنده صورت گرفته است (مخبری، ۱۳۹۸). انگیزش بیرونی، متأثر از این است که دانش‌آموزان چقدر احساس می‌کنند، می‌توانند موفقیت‌ها در کارهای مدرسه را کنترل کنند و بر آن اثرگذار باشند. دانش‌آموزانی که به‌طور متناوب در مدرسه ضعیف عمل می‌کنند، به سمت این احساس می‌روند که انگار انتخاب‌ها و تلاش‌هایشان بر عملکردشان در مدرسه تأثیر ندارد یا بسیار کم است. در نتیجه آنها همواره احساس ناامیدی و بدون حامی می‌کنند و توجهی به بهبود کار مدرسه نشان نمی‌دهند. احساس ناامیدی و تنهایی، اغلب با این باور که مشکلات مدرسه ثابت،

غیرقابل تغییر، اساسی و درونی است، همراه می‌شود (بریر، ۲۰۰۶، ترجمه ضیایی مؤید، ۱۳۹۸). با توجه به این نوع باورها و اسنادهای منفی، دانش‌آموزان در فعالیتهای مدرسه کمتر تلاش می‌کنند و اعتماد به نفسشان کاهش پیدا می‌کند، آنها به راحتی کار را رها می‌کنند. برای به چالش کشیدن این احساس ناامیدی، تنهایی و تغییر رفتار ناسازگار متناسب با آن دانش‌آموزان نیاز دارند، یاد بگیرند، تفسیرهای منفی از علل ضعف عملکردشان در مدرسه را تشخیص دهند و آنها را با باورهای مثبت جایگزین کنند؛ به‌ویژه باورهایی که بر نقش و تأثیر آنها بر خروجی عملکردشان در مدرسه، تأکید دارد. برای رسیدن به این هدف، آنها باید یاد بگیرند اهدافی کوتاه‌مدت و واقع‌بینانه انتخاب کنند که البته چالش‌برانگیز و دست‌یافتنی هم باشند و با افزایش تلاش بتوان به آن رسید. در نتیجه این تلاش و دستیابی به موفقیت، دانش‌آموزان از طرف معلمان و همسالان خود مورد تأیید قرار می‌گیرند که زمینه را برای افزایش انگیزش بیرونی آنها فراهم می‌کند.

همچنین فرضیه ۲ نشان داد که در متغیر انگیزش درونی بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در افزایش انگیزش درونی است. این یافته با پژوهش‌های پورمحمد و همکاران (۱۴۰۳)، کرمی (۱۳۹۸)، زمانی و طالع پسند (۱۳۹۶)، بیرامی (۱۳۹۵)، زوو و همکاران (۲۰۲۳)، آن و همکاران (۲۰۲۴) و پائولاک و سوئیژر (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، انگیزش درونی متغیری است که در صورت تقویت و افزایش باعث می‌شود تا دانش‌آموزان به‌صورت خودجوش و بدون نیاز به تقویت‌کننده‌های بیرونی و تشویق، به انجام تکالیف و یادگیری مشغول شوند، همچنین عوامل ایجاد و افزایش انگیزش درونی مسلماً در بهبود عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی نیز تأثیرگذار خواهد بود (ظریف و همکاران، ۱۴۰۲). احساسات، قضاوت‌ها، توانایی‌ها و افکار دانش‌آموزان نقش تأثیرگذاری بر انگیزش درونی آنها دارد، به‌طور کلی، می‌توان گفت از طریق آموزش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که موفقیت خود را با سطح تلاشی که از خودشان نشان می‌دهند، بسنجند، در نتیجه انگیزه درونی آنها بیشتر می‌شود؛ آنها نباید فقط به نمره نهایی توجه کنند، بلکه باید ببینند چقدر در مسیر خودشان رشد داشته‌اند. باید دانش‌آموزان را تشویق کرد که اشتباهاتشان را قسمتی قابل‌انتظار و پذیرفتنی از مسیر یادگیری ببینند و تشویق شوند تا انتخاب‌گر و مسئولیت‌پذیر باشند و هرکجا نیاز داشتن از دیگران کمک بخواهد (بریر، ۲۰۰۶، ترجمه ضیایی مؤید، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند، برای تکلیف‌ها ارزش بالایی قائل هستند و برای انجام آن تلاش زیادی به خرج می‌دهند، آنها بیشتر از راهبردهای فراشناختی و سطح بالا استفاده می‌کنند، در نتیجه عملکرد آنها در سطح مطلوبی است. دانش‌آموزان با انگیزش درونی بالا، حضور منظم و فعال در کلاس خواهند داشت، با پشتکار و جدیت تکالیف خود را انجام خواهند داد و با وجود شکست در فعالیتهای یادگیری به تلاش خود تا رسیدن به موفقیت ادامه می‌دهند.

در نهایت، فرضیه ۳ نشان داد که در متغیر بی‌انگیزگی بین گروه آموزشی انگیزش تحصیلی و گروه گواه، تفاوت معنی‌دار وجود دارد و با توجه به میانگین دو گروه آزمایش و گواه (مندرجات جدول ۲) این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش در کاهش بی‌انگیزگی است. این یافته با پژوهش‌های پورمحمد و همکاران (۱۴۰۳)، مخبری (۱۳۹۸)، ذوالنوری (۱۳۹۹)، زمانی و طالع پسند (۱۳۹۶)، بیرامی (۱۳۹۵)، زوو و همکاران (۲۰۲۳)، آن و همکاران (۲۰۲۴) و پائولاک و سوئیژر (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد بی‌انگیزه هیچ‌گونه انگیزه‌ای از جمله خوشنودی و ارزشمندی درونی و مشوق‌های بیرونی برای فعالیت خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت دوری می‌کنند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). در واقع این افراد از پایداری در انجام تکالیف برخوردار نیستند، مفهوم بی‌انگیزگی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته‌شده است. وقتی افراد احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند، از کنترل آنان خارج و تحت کنترل نیروهای بیرونی است، به‌صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و از انجام آن عمل اجتناب می‌کنند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). درک دانش‌آموزان نسبت به هوش و مهارت‌های تحصیلی‌شان، اغلب وابسته به موفقیت‌ها یا شکست‌هایی هست که در مدرسه داشته‌اند و قضاوت‌هایی که معلمان، همکلاسی‌ها و والدین از آنها انجام داده‌اند. اگر دانش‌آموزی تا به حال تجربه موفق در مدرسه نداشته است، فکر می‌کند که توانایی و استعداد ندارد و انگیزه تحصیلی کاهش می‌یابد؛ این دانش‌آموزان از انجام تکالیف درسی خودداری و کار را رها می‌کنند. از سوی دیگر والدین، همکلاسی‌ها و معلمان با انتقاد از عملکرد آنها، به شدت انگیزه دانش‌آموز را کاهش می‌دهد. البته خود این اظهارنظرها باعث کاهش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان نمی‌شود، بلکه اثر اصلی را تفسیری دارد که او از این اظهارنظرها در ذهن خودش می‌سازد.

توقعات بسیار سطح بالا از دانش آموز که غیرواقع‌بینانه باشند نیز اضطراب‌آور است و عملاً باعث می‌شود که دانش آموز به این سطح از توقعات دست پیدا نکند؛ بنابراین، مهم است که وقتی برای دانش‌آموزان هدف‌گذاری می‌کنید، توانایی واقعی آنها را در نظر داشته باشید. علاوه بر این، لازم است دانش آموز موفقیت مدرسه‌ای خودش را در تلاشی که می‌کند و رشدی که نسبت به خودشان دارد ببیند و نه در رسیدن به سطح خاصی از نمره یا بهتر شدن از بقیه دانش‌آموزان (بربر، ۲۰۰۶، ترجمه ضیایی مؤید، ۱۳۹۸). از سوی دیگر اگر دانش‌آموزان عملکرد خودشان را بر اساس تلاش که انجام می‌دهند و رشدی که در مقایسه با گذشته خودشان داشتند، ارزیابی کنند، انگیزه آنها بهبود خواهد یافت. تغییر موقعیت دادن از ارزیابی خود بر اساس مقایسه با دیگران به سمت ارزیابی خود بر اساس عملکرد و رشد فردی، امری ساده‌ای نیست؛ چرا که اغلب فعالیت‌های متداول در مدارس، بر اساس مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر است و خانواده‌ها نیز اغلب همین درک را از موفقیت فرزندان خود دارند. برخی باورهای نادرست نسبت به هوش و توانایی ذاتی نیز به این مسئله دامن می‌زند. هرچقدر دانش‌آموزی بیشتر باور داشته باشد که خروجی عملکردش در مدرسه، نتیجه عوامل ذاتی و خارج از کنترل او مانند هوش یا عقب‌ماندگی است، بیشتر احساس شکست می‌کند. چرا که اگر باور داشته باشیم، علت ضعف یک دانش‌آموز عدم توانایی ذاتی اوست، دیگر تلاشی برای بهبود وضعیت او انجام نخواهیم داد. باید به دانش‌آموزان این واقعیت را القا کرد که کیفیت عملکرد آنها بیشتر از همه به تلاش شخصی خودشان و کمک گرفتن از دیگران وابسته است. اگر این باور در آنها شکل بگیرد، انگیزه تحصیلی آنها نیز افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان باید اهمیت این موضوع را درک کنند و در عمل نیز ببینند که اگر تلاش کنند، توانایی‌شان بیشتر می‌شود، هرچقدر دانش‌آموزان احساس کنند توانایی بیشتری کسب کرده‌اند، بر تلاش خود خواهند افزود.

هرچند نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر اثربخشی آموزش انگیزش تحصیلی را بر افزایش انگیزش بیرونی و درونی دانش‌آموزان و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، مورد تأیید قرار داده است، اما این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو است، اولین مورد اینکه همزمان با آموزش دوره‌های انگیزش تحصیلی که توسط پژوهشگر اجرا شد، آموزش کلاسی در جریان بود که قابل کنترل نبود و احتمال دارد بر نتایج تأثیر گذاشته باشد، مورد بعدی اینکه جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول، شهرستان زاهدان بودند، لذا تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان باید با احتیاط انجام شود.

به‌طور کلی آموزش انگیزش تحصیلی جنبه آموزشی و تربیتی دارد که ابتدا در نظام خانواده شکل می‌گیرد، لذا پیشنهاد می‌شود انجمن اولیا و مربیان مدارس با برگزاری و تشکیل دوره‌هایی برای والدین، تأثیر انگیزش تحصیلی را در افزایش انگیزش دانش‌آموزان بیان کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، برای آگاهی معلمان از تأثیر آموزش انگیزش تحصیلی دوره‌های ضمن خدمت برگزار نماید، علاوه بر این معلمان در این خصوص از راهبردهای انگیزشی برای تدریس دروس مختلف در مقاطع مختلف تحصیلی و به‌خصوص مقطع متوسطه دوره اول (دوره نوجوانی) استفاده کنند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از کلیه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

References

- An, F., Xi, L., & Yu, J. (2024). The relationship between technology acceptance and self-regulated learning: the mediation roles of intrinsic motivation and learning engagement. *Education and Information Technologies*, 29(3), 2605-2623. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11959-3>
- Bayrami, N. (2017). *The comparison of effectiveness of self-regulation of motivation strategies and help-seeking strategies training in the improvement of academic stress, performance and motivation by the moderating role of attributional styles among students*. Ph.D. Thesis, Faculty of Education and Psychology Department of Education, University of Tabriz [In Persian].
- Brier, N. (2006). *Enhancing academic motivation: An intervention program for young adolescents* (M. Ziaee Moayyed, Trans.). Center for Science Publishing.

- Brier, N. (2006). *Improving the Academic Motivation of Adolescents (Action Plan)*. Translated by Ziaee Moayyed, Mohammad (2019). Tehran: Center for the Publication of Science [In Persian].
- Dehghanzadeh, H., Dehghanzadeh, H., & Eskandarpour, B. (2024). Phenomenological Study of Learning Motivation in E-learning from the Perspective of Self-Determination Theory. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 12(22), 167-186 [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychology.2024.28113.2605>
- Golestaneh, S. M. (2010). *The Effect of Academic Motivation Training on Cognitive-Adaptive/Maladaptive, and Behavioral-Adaptive/Maladaptive Motivational Dimensions and Academic Performance of Second Grade Male High School Students*. Ph.D. Thesis in Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz [In Persian].
- Hemati, N., Noushadi, N., & NIKDEL, F. (2019). *Presenting of Structural Model for Achievement Goals & academic motivation with Academic Engagement: according to Mediator Role of Achievement Emotions* [In Persian].
- Karami, A. (2019). *The Effect of Self-Regulation Education on Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Academic Achievement of Fourth Grade Elementary Students*. Master's Thesis, Payame Noor University of Kermanshah, Payame Noor Center of Javanrood [In Persian].
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101831. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Li, L., Peng, Z., Lu, L., Liao, H., & Li, H. (2020). Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 118, 105358. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105358>
- Loes, C. N. (2022). The Effect of Collaborative Learning on Academic Motivation. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.4>
- 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), 413-440. <https://doi.org/https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Mokhberi, A. (2019). *The Effectiveness of Motivational Self-Regulation Strategies Training on Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Procrastination by Moderating the Effects of Mastery and Performance-Oriented Goals in Students*. Ph.D. Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz [In Persian].
- Pawlak, M., & Csizér, K. (2022). The impact of self-regulatory strategy use on self-efficacy beliefs and motivated learning behavior in study abroad contexts: The case of university students in Italy, Poland and Turkey. *System*, 105, 102735. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102735>
- Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Ashori, M., & Jalil-Abkenar, S. S. (2024). The Efficacy of Using Self-Regulation Strategies Training on Lesson Progress and Motivation in Master Students. *Educational Development of Judishapur*, 15(1), 28-41 [In Persian]. <https://doi.org/10.22118/edc.2023.365852.2192>
- Rajaei, A., Nadi, M. a., & Manshaee, G. (2022). Investigation of the Efficacy of Motivational Educational-Attachment to School Package on Academic Aggression and Academic Performance among 10th Grade Female Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 10(19), 61-81 [In Persian]. <https://doi.org/10.22084/j.psychology.2022.24000.2296>
- Reeve, J. M. (2006). *Motivation and Emotion*. Translated by: Yahya Seyed Mohammadi. (2015). Tehran: Publishing Editing [In Persian].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shafiei Sani, S., Mahoor, H., & Yamini, M. (2024). The Impact of Help-Seeking Training and Self-Compassion Training on Academic Achievement Motivation. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 5(2), 68-74. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.2.8>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). The construction and validation of a new measure of motivation toward education, Ecmelle-De-motivation-En-education (Eme). *Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323-349.

- Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, 53(1), 99-112.
- Yousefi Afrashteh, M., & Ramezani, N. (2024). Predicting academic engagement based on goal orientation and intelligence and motivational beliefs in students. *Educational Development of Judishapur*, 15(2), 211-224. [In Persian].
- Zamani, M., & Talepasand, S. (2017). The Effect of Multidimensional Motivational- behavioral Interventions on Achievement Motivation, Academic Performance and Motivation of 7th grade students. *New Educational Approaches* 12(1), 92-109 [In Persian]. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21753>
- Zarif, S., Rekabdar, G., & Soleymani, B. (2024). The impact of teaching with flash cards on motivation (intrinsic and extrinsic) of mathematics. *Technology and Scholarship in Education*, 3(4), 47-56 [In Persian]. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2024.70647.1129>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>
- Zolnouri, S. (2019). *The Effect of Self-Regulation Training on Self-Disability, Academic Procrastination and Academic Motivation of Female Students with Task Avoidance*. Master's Thesis, Faculty of Literature and Humanities. Lorestan University [In Persian].
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272-286. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.23050>