

# بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان

احمد عابدی<sup>۱</sup>

آذین دخت معماریان<sup>۲</sup>

مزگان شوشتری<sup>۳</sup>

فرشته گلشنی منزه<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲۶

تاریخ وصول: ۹۲/۸/۱۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان است. جامعه آماری پژوهش، دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان بودند. به این منظور ۵۰ نفر از دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل). برنامه مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مارتین (۲۰۰۸) بر روی گروه آزمایش اجرا شد. ابزار مورد استفاده این پژوهش شامل

---

۱. استادیار دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) a.abedi@edu.ui.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه پیام نور واحد تهران، golestanian@eng.sku.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص دانشگاه اصفهان،  
mojganshooshtari@yahoo.com

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص دانشگاه علامه طباطبائی،  
fereshtehgolshani@gmail.com

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی آرشا مبالت و همکاران (۲۰۰۹) بود. برای تحلیل داده‌های این پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر اشتیاق تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) و عملکرد تح 172 صیلی دانش‌آموزان تأثیر داشت ( $p \leq 0/001$ ). مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای در افزایش اشتیاق تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری، عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی.

#### مقدمه

سازه اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (پینتریج<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از حجازی، رستگار، غلامعلی لواسانی و قربان جهرمی، ۱۳۸۸). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مولفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (مارتین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸، آرشا مبالت، جانز، فالو و پاگانی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، مارتین و لیم<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). به عقیده لینن برینک<sup>۷</sup> و پینتریج (۲۰۰۳) اشتیاق تحصیلی تحصیلی دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است:

الف- اشتیاق تحصیلی شناختی: شامل انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی است که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد.

ب- اشتیاق تحصیلی انگیزشی (عاطفی): شامل سه مولفه احساس، ارزش و عاطفه است.

1. Academic engagement
2. Pintrich
3. Richardson, Long & Woodly
4. Martin
5. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
6. Liem
7. Linnenbrinc

برای مثال این مولفه باورهای دانش آموزان را در این مورد منعکس می کند که چرا درس و مهارت هایی که یاد می گیرند مفید، مهم و جذاب اند.

ج- اشتیاق تحصیلی رفتاری: شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش آموزان در برخورد با تکالیف درسی است و شامل مولفه های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران است. تحقیقات نشان داده است بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ ولترز و روزنتال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳؛ فورر و اسکینر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ مارتین، ۲۰۰۳؛ مارتین، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ مارتین و لیم، ۲۰۱۰؛ فردریکس بلومفیلد و پاریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ دوپی رات و مری ین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ رشلی و کریستنسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ بیکر، کلارک، مایر و ویگر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ آرشامالت و همکاران، ۲۰۰۹).

اکثر پژوهش ها در خصوص اشتیاق تحصیلی از نوع تحقیقات همبستگی بوده و کمتر پژوهشی به بررسی اثر بخشی مداخلات آموزشی و روان شناختی بر افزایش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پرداخته اند (مارتین، ۲۰۰۸). همچنین اغلب این تحقیقات به شکل تک بعدی، موضوع اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را بررسی نموده اند، از جمله می توان به نوع آموزش و روش تدریس معلمان (تیون و مک کروسکی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷)، ارتباطاتی که دانش آموزان با معلمان دارند (کلی و هانسن<sup>۸</sup>، ۱۹۸۷)، رفتار والدین و انتظارات آن ها از دانش آموزان (داندی و نتلبک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰)، همکلاسان (ویگفیلد و تانکس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲)، جو کلاس (کین، جانسون و جانسون<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۵)،

۱. Wolters & Rosental
۲. Furrer & Skinner
۳. Frederick, Blumenfeld & Paris
۴. Dupeyrat & Marian
۵. Christenson & Reschly
۶. Clark, Maier & Viger Barker .
۷. Teven & McCroskey
۸. Kelly & Hansen
۹. Dandy & Nettelbeck
۱۰. Wigfield & Tonks
۱۱. Qin, Jonson & Jonson

ساختار و فرهنگ مدرسه (آندرمن و ماهر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴)، وضعیت اجتماعی (بکر و لوتار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲)، اشاره کرد. همچنین عابدینی، حجازی، سجادی و قاضی طباطبائی (۱۳۸۷)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، و حجازی، رستگار، غلامعلی لواسانی و قربان جهرمی (۱۳۸۸) به رابطه اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی اشاره نموده‌اند. عابدی (۱۳۸۴) نیز در پژوهشی فراتحلیل نشان داد، خود کارآمدی تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به یادگیری، ادراک شایستگی، عزت نفس، سرسختی تحصیلی، یادگیری خود تنظیمی و جهت گیری هدف مهم‌ترین عوامل فردی مرتبط با انگیزش و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است.

تحقیقات دیگری نیز اثربخشی تأثیر مداخلات آموزشی و روان‌شناختی را بر افزایش عزت نفس (مارش، کرون<sup>۳</sup> و مارتین، ۲۰۰۶) و احساس کنترل (کرون، مارش، دیبوس و جایاسینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) و کاهش اضطراب (مک‌اینرنی<sup>۵</sup>، مک‌اینرنی و مارش، ۱۹۹۷) و در نهایت افزایش اشتیاق تحصیلی و بدنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند.

مارتین (۲۰۰۸) نیز جهت افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، برنامه مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری را تحت عنوان "چرخه انگیزش و اشتیاق تحصیلی" را گسترش داد تا چارچوبی یکپارچه برای معرفی نظریه اصلی انگیزش و اشتیاق تحصیلی را نشان دهد. این برنامه شامل مطالعات یکپارچه‌تر انگیزش و اشتیاق تحصیلی است (پینتریچ، ۲۰۰۳، مارش، کرون و مارتین، ۲۰۰۶ و مارتین، ۲۰۰۸؛ آرشمبالت و همکاران، ۲۰۰۹؛ مارتین و لیم، ۲۰۱۰).

با توجه به یافته‌های تحقیقاتی فوق و اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی است و ایجاد و افزایش آن در دانش‌آموزان نیاز به یک برنامه جامع، عملیاتی و چند بعدی دارد، مساله و هدف اساسی پژوهش حاضر عبارت از بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر میزان اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان است. این برنامه شامل چهار بعد اشتیاق تحصیلی شناختی، اشتیاق تحصیلی انگیزشی

۱. Anderman & Maehr

۲. Marsh & Craven

۳. Debus

۴. McInerney

۵. DeGroot

(عاطفی)، اشتیاق تحصیلی رفتاری، عملکرد تحصیلی می‌باشد. به این منظور فرضیه‌های زیر مورد بررسی و آزمون قرار گرفته است:

مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر میزان اشتیاق تحصیلی (شناختی، انگیزشی و رفتاری) دانش‌آموزان دختر دبیرستان موثر است.

مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان موثر است.

### روش تحقیق

با توجه به اهداف و ماهیت پژوهش از روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده شد. بدین ترتیب که مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین (۲۰۰۸)، متغیر مستقل و اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی، متغیر وابسته می‌باشد.

### جامعه پژوهش و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر رشته علوم انسانی پایه دوم دبیرستان‌های شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ بودند. تعداد ۵۰ نفر دانش‌آموز دختر رشته علوم انسانی پایه دوم دبیرستان شهر اصفهان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان به طور تصادفی انتخاب گردیدند. بدین صورت که از هر ناحیه آموزش و پرورش دو دبیرستان یعنی جمعا ۱۰ مدرسه دخترانه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌ی آرشا مباله و همکاران (۲۰۰۹) اجرا و تعداد ۵۰ نفر که کمترین اشتیاق تحصیلی را داشته (حدکثر نمره ۹۰ و حداقل نمره ۱۸ است)، انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل). سپس مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین در ۱۶ جلسه در مرکز تخصصی خدمات مشاوره و روانشناختی کودک و نوجوان شناخت به مدت چهارماه اجرا گردید. بدین صورت که آزمودنی‌های گروه آزمایش هفته‌ای ۲ جلسه در مرکز حاضر می‌شدند و توسط یک دکتر روان‌شناسی که مسلط بر برنامه

مارتین بود به صورت گروهی اجرا می‌شد.

### ابزار پژوهش

در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

پرسشنامه‌ی آرشامبالت و همکاران: این پرسشنامه به وسیله‌ی آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شد و دارای ۱۸ سؤال می‌باشد که سه مفهوم اشتیاق تحصیلی رامی سنجد که عبارت‌اند از: اشتیاق تحصیلی شناختی (به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری)، اشتیاق انگیزشی و عاطفی (دوست داشتن مدرسه و علاقه به کارهای مدرسه) و اشتیاق تحصیلی رفتاری (حضور فعال همراه با شور و شوق در مدرسه) می‌باشند. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های «بسته- پاسخ» پنج گزینه‌ای است که براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (۵- کاملاً موافقم، ۱- کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) روایی این پرسشنامه‌ی را به روش تحلیل عاملی تایید نموده و ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) را برای اشتیاق تحصیلی شناختی برابر ۰/۸۸ برای اشتیاق تحصیلی انگیزشی (عاطفی) برابر ۰/۸۳ و برای اشتیاق تحصیلی رفتاری برابر ۰/۶۹ گزارش نموده‌اند. ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) این پرسشنامه در پژوهش حاضر عبارت از اشتیاق تحصیلی شناختی برابر ۰/۸۳، اشتیاق تحصیلی انگیزشی و عاطفی ۰/۸۲ و اشتیاق تحصیلی رفتاری ۰/۷۹ است. در ضمن ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی کل پرسشنامه برابر ۰/۸۰ است. روایی سازه این پرسشنامه (همگرایی آن با پرسشنامه پینتریچ) با اشتیاق تحصیلی رفتاری برابر ۰/۷۸، اشتیاق تحصیلی عاطفی ۰/۷۹ و اشتیاق تحصیلی شناختی ۰/۸۴ بدست آمد. پرسشنامه پینتریچ نیز اشتیاق تحصیلی در سه بعد رفتاری عاطفی و شناختی ارزیابی می‌کند و در تحقیقات زیادی نیز استفاده شده است (عابدینی، حجازی، سجادی و قاضی طباطبائی، ۱۳۸۷، حجازی و عابدینی ۱۳۸۷ و حجازی، رستگار، غلامعلی لواسانی و قربان جهرمی، ۱۳۸۸).

عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup>: در این پژوهش ملاک عملکرد تحصیلی میانگین نمره‌های درسی

#### 1. Academic performance

عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را می‌توان معادل انگاشت و از این رو کاربرد هر یک به جای دیگری درست است.

دانش آموزان در یک سال تحصیلی بود. دانش آموزانی انتخاب شدند که میانگین نیمسال اول آن‌ها کمتر از ۱۲ بود و در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پائین بودند. در این پژوهش گروه آزمایش تحت آموزش مداخلات چند بعدی مارتین قرار گرفتند. تعداد جلسات آموزش عبارت از شانزده جلسه یک ساعته بود. لازم به ذکر است که گروه کنترل تحت هیچ گونه آموزش قرار نگرفته و تنها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند. خلاصه آموزش مداخلات چند بعدی مارتین در پیوست آمده است.

### یافته‌ها

در این بخش ابتدا میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و کنترل و سپس تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) برای تفاوت گروه‌ها ارائه شده است.

جدول ۱) میانگین و انحراف معیار اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیرهای وابسته	گروه کنترل		گروه آزمایش	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی شناختی	۲۵/۶۵	۴/۵۴	۲۵/۳۷	۴/۰۲
	پیش‌آزمون			
اشتیاق تحصیلی انگیزشی (عاطفی)	۲۵/۹۸	۳/۴۷	۳۲/۷۵	۳/۰۲
	پیش‌آزمون			
اشتیاق تحصیلی رفتاری	۲۲/۲۲	۳/۴۲	۲۲/۵۴	۳/۴۱
	پیش‌آزمون			
عملکرد تحصیلی	۲۳/۳۳	۳/۶۷	۲۸/۷۸	۳/۲۲
	پیش‌آزمون			
اشتیاق تحصیلی رفتاری	۱۱/۴۷	۳/۲۱	۱۱/۳۵	۲/۷۵
	پیش‌آزمون			
عملکرد تحصیلی	۱۱/۵۲	۲/۳۷	۱۷/۴۱	۳/۶۲
	پیش‌آزمون			
عملکرد تحصیلی	۱۰/۵۴	۴/۳۲	۱۰/۱۵	۲/۴۵
	پیش‌آزمون			
عملکرد تحصیلی	۱۱/۴۱	۳/۲۲	۱۳/۹۵	۳/۱۴
	پس‌آزمون			

اطلاعات جدول ۱ میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر اشتیاق تحصیلی شناختی، اشتیاق تحصیلی عاطفی و اشتیاق تحصیلی رفتاری و عملکرد تحصیلی در

انگامی دیگر می‌توان پیشرفت را فرآیندی متضمن موفقیت‌های پیاپی فرد در دوره‌های گوناگون دانست. در این پژوهش میانگین نمره‌های درسی یک نیمسال تحصیلی متغیر مستقل گرفته شده است

پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. همانطور که ملاحظه می‌شود میانگین نمرات پس‌آزمون اشتیاق تحصیلی (شناختی، عاطفی و رفتاری) و عملکرد تحصیلی نسبت به نمرات پیش‌آزمون افزایش یافته است.

جدول ۲) نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در متغیر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی (جسمی، جنسی، عاطفی و غفلت) در گروه‌های معنادار و عادی

شاخص آماری	مجموع مجذورات آزادی	درجه میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	Eta2	توان	منابع متغیر وابسته	
							اشتیاق تحصیلی	شناختی
اشتیاق تحصیلی	۳۲۴/۷۴	۱	۳۲۴/۷۴	۸/۲۱	۰/۰۰۱	۲۱/۳۲	۹۱/۱۴	
اشتیاق تحصیلی	۱۶۸/۹۸	۱	۱۶۸/۹۸	۷/۹۸	۰/۰۲۱	۲۰/۵۴	۹۰/۲	متغیرهای همپراش
انگیزشی (عاطفی)								
اشتیاق تحصیلی رفتاری	۱۵۴/۰۴۷	۱	۱۵۴/۰۴۷	۷/۲۵	۰/۰۲۸	۱۵/۱۴	۸۷/۵	
عملکرد تحصیلی	۱۲۴/۲۴	۱	۱۲۴/۲۴	۵/۰۴	۰/۲۱	۱۰/۴۵	۶۵/۴	
اشتیاق تحصیلی شناختی	۴۵۴/۶۵	۱	۴۵۴/۶۵	۱۷/۶۷	۰/۰۰۱	۸۸/۵۲	۱۰۰	
اشتیاق تحصیلی	۲۴۷/۵۴	۱	۲۴۷/۵۴	۱۵/۴۶	۰/۰۰۱	۸۳/۶۹	۹۷/۷	گروه
انگیزشی (عاطفی)								
اشتیاق تحصیلی رفتاری	۱۸۱/۲۱	۱	۱۸۱/۲۱	۱۱/۶۹	۰/۰۰۱	۷۸/۳۴	۹۶/۶	
عملکرد تحصیلی	۱۴۵/۴۴	۱	۱۴۵/۴۴	۱۰/۶۵	۰/۰۰۱	۸۲/۲۷	۹۹/۲	

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی): تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در خرده‌مقیاس اشتیاق تحصیلی شناختی، اشتیاق تحصیلی انگیزشی و اشتیاق تحصیلی رفتاری و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌دار است ( $p \leq 0/001$ ). به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده‌ی این مطلب است که مداخلات چند بعدی شناختی-رفتاری مارتین، بر اشتیاق تحصیلی



شناختی، اشتیاق تحصیلی عاطفی و اشتیاق تحصیلی رفتاری و عملکرد تحصیلی تأثیر داشته است.

### بحث و نتیجه گیری

تحقیقات مارتین (۲۰۰۴ و ۲۰۰۸) مجموعه‌ای است از کارهای محققانی که به صورت تک بعدی درصدد افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی و بدنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان بوده است، بدین صورت مارتین (۲۰۰۸) برنامه‌ای به نام "چرخه انگیزش و اشتیاق تحصیلی" را گسترش داد تا چارچوبی یکپارچه برای معرفی نظریه اصلی اشتیاق تحصیلی را نشان دهد. این برنامه شامل مطالعات یکپارچه‌تر انگیزش و اشتیاق تحصیلی کارهای پینتریچ (۲۰۰۰)، ولترز و روزنتال (۲۰۰۰)، ریچاردسون، لانگ و وودلی (۲۰۰۳)، پینتریچ (۲۰۰۳)، لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، فورر و اسکینر (۲۰۰۳)، فردریکس بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، دوپی رات و مری ین (۲۰۰۵)، رشلی و کریستنسون (۲۰۰۶) است. برنامه‌ی مداخلات شناختی - رفتاری مارتین (۲۰۰۸) چارچوبی چندبعدی را بر روی دانش آموزان بکار می‌برد و سپس تأثیر این مداخلات هدفدار را با استفاده از ابزاری چند بعدی (اشتیاق تحصیلی شناختی، انگیزشی و رفتاری)، ارزیابی می‌کند. یافته‌های تحقیق نشان داد مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مارتین بر افزایش اشتیاق تحصیلی (شناختی، انگیزشی و شناختی) و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان موثر است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات، کلی و هانسن (۱۹۸۷)، کین، جانسون و جانسون (۱۹۹۵)، تون و مک کروسکی (۱۹۹۷)، مک اینرنی، مک اینرنی و مارش (۱۹۹۷)، کرون، داندی و نتلبک (۲۰۰۰)، کرون، مارش، دیوس و جایاسینگ (۲۰۰۱)، ویگفیلد و تانکس (۲۰۰۲)، پینتریچ (۲۰۰۳)، لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳)، فورر و اسکینر (۲۰۰۳)، مارتین (۲۰۰۱)، (۲۰۰۳)، (۲۰۰۴)، (۲۰۰۸)، ویگفیلد و تانکس (۲۰۰۲)، بکر و لوتار (۲۰۰۲)، مارش، کرون و مارتین (۲۰۰۶)، همسو می‌باشد. همچنین یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقاتی که به صورت جداگانه در راستای افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان انجام شده و جزء عوامل یازدهگانه چرخه

مارتین است، همسومی باشد. این عوامل عبارت‌اند از: بعد شناختی سازگاری شامل زیرگروه‌های خود-کارآمدی (بندورا، ۱۹۹۶)، ارزش‌گذاری (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰؛ کاویگتون، ۲۰۰۱، ویگفیلد و تانکز، ۲۰۰۲) و اهداف تسلط (دوئیک، ۱۹۸۶)، بعد رفتاری سازگاری شامل زیرگروه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پافشاری بر انجام تکالیف درسی (میلر، گرین، موتالوو و راویندران و نیکولز، ۱۹۹۶؛ زیمرمن، ۲۰۰۲)، بعد شناختی ناسازگاری شامل زیرگروه‌های اجتناب از شکست، کنترل نامطمئن و اضطراب است (کانل، ۱۹۸۵، وینر، ۱۹۹۴) و بعد رفتاری ناسازگاری شامل زیرگروه‌های خود-ناکارآمدی و درگیر نشدن است (مارتین و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳).

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت، با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی یک سازه چند بعدی شامل بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است، مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مبتنی بر یافته‌های علوم تربیتی و روانشناسی برای افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به مطالعات متمرکز شده بر موارد خاص از موفقیت بیشتری برخوردار می‌باشند. برنامه شناختی و رفتاری مارتین (۲۰۰۸) نیز با دقت زیادی بر این موضوع تاکید نموده است. در واقع این برنامه پلی ارتباطی بین نظریه‌های علمی تربیتی و روان شناختی در خصوص اشتیاق و انگیزه تحصیلی و برنامه‌های عملیاتی برای مدارس در استای افزایش اشتیاق تحصیلی و در نهایت بهبود موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. به عبارت دیگر، مداخلات شناختی- رفتاری مارتین مجموعه‌ای از توانمندی‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد تا آنها با انگیزه و اشتیاق زیادی فعالیت‌های مدرسه را دنبال نمایند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت با آموزش برنامه جامع مارتین، به مرور دانش‌آموزان فکر می‌کنند محیط مدرسه را تحت کنترل دارند (این باور که پیامدها وابسته به رفتار است، افراد را به سمت انتظارات بیشتر برای موفق شدن سوق می‌دهد و آنها را به تلاش و کوشش و پایداری بیشتری هدایت می‌کند)، برنامه‌های مدرسه مطابق با ارزش‌های خودشان می‌باشد و سپس با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف مدرسه و استفاده از راهبردهای عمیق همچون مهارت‌های فراشناختی در مسیر اهداف تحصیلی و یاگیری خود قرار می‌گیرند. در این خصوص پینتریچ (۲۰۰۳) در مورد مولفه‌های

انگیزشی اشتیاق تحصیلی نشان داده است که این مولفه‌ها به طور مداوم و مثبت با اشتیاق تحصیلی شناختی دانش آموزان در محیط کلاس رابطه برقرار می‌کند. همچنین او نشان داده است که دانش آموزانی که باور دارند کار مدرسه، برای آن‌ها جذاب و مفید است از لحاظ شناختی، بیشتر به فعالیت‌های یادگیری علاقه مند می‌شوند. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه‌گیری نمود، مداخلات چند بعدی شناختی و رفتاری مارتین یک برنامه‌ای است که علاوه بر جنبه‌های شناختی برنامه‌ها و دستورالعمل‌های عملیاتی، کلیدی و رفتاری شامل برنامه ریزی تکالیف، پایداری در کارها، مهار اضطراب امتحان، اجتناب از شکست و تغییر اسنادهای ناپایدار، برای افزایش اشتیاق و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دارد که بر افزایش عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان موثر است.

در این خصوص با توجه به اثربخشی این برنامه بر افزایش و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، پیشنهاد می‌شود به منظور آشنایی مشاوران دبیرستان‌ها با مداخلات چند بعدی شناختی و رفتاری مارتین، نسبت به برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی عملی برای آن‌ها اقدام نمایند. همچنین بر اساس نتایج این تحقیق، شایسته است مدارس با فراهم آوردن شرایط مناسبی برای رشد احساس خود-کارآمدی، ارزشمندی، جهت‌گیری تسلط، پایداری در کارها، برنامه‌ریزی و مدیریت در کارها، زمینه اشتیاق تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان را فراهم سازند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به سایر عوامل اثرگذار از جمله عوامل خانوادگی، عوامل اجتماعی و عوامل مدرسه‌ای بود که می‌تواند بر انگیزش و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان موثر باشد. این موضوع نیاز به یک مطالعه جامع و طولی دارد تا پایداری نتایج را مشخص تر نماید.

## منابع

- حجازی، الهه و عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، شماره ۴۷.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۸).

- باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناختی، شماره ۲۳.
- عابدی، احمد. (۱۳۸۴). *فرا تحلیل عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه*. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۷). نقش درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی. *مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، شماره ۹.
- Anderman, E. A., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-310.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, W. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Bandura, A. (1996). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors a Vecting achievement outcomes among disadvantaged students: closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.
- Buss, D. W., & Cantor, N. (1989). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Covington, M. W. (2001). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., Debus, R. L., & Jayasinghe, U. (2001). Diffusion effects: control group contamination threats to validity of teacher-administered interventions. *Journal of Educational Psychology*, 93, 639-645.
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2000). The model student? An investigation of Chinese Australian students' academic achievement, studying, and causal attributions for academic success and failure. *Australian Psychologist*, 35, 208-215.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal

- orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.
- Kelly, J. A., & Hansen, D. J. (1987). Social interactions and adjustment. In V. B. Can Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 131-146). Pergamon Press: Springer.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Martin, A. J. (2006). What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and Answers*. Psychology Press: New York, NY.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2003). Enhancing the educational outcomes of boys: Wndings from the A. C. T investigation into boys' education. *Youth Studies Australia*, 22, 27-36.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: diVerences of degree, diVerences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146.
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179-206.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effect of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 239-269.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 24, 265-270.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McInerney, V., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (1997). Effects of meta-cognitive strategy training within a cooperative group learning context on

- computer achievement and anxiety: an aptitude-treatment interaction study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 686–695.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 7. (pp. 371–401). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation on learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol. 7. (pp. 271–402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive eVorts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65, 129–144.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.), *Children's Needs-III: Development, Prevention, and Intervention*. Washington DC: National Association of School Psychologists.
- Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (2003). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open Learning*, 18, 23–38.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1–9.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557–573.
- Wigfeld, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut:

Information Age Publishing.

Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: the trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Connecticut: Information Age Publishing.