

اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

سید محمدرضا ناظمی*، غلامرضا خوی‌نژاد**، علیرضا رجایی***

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش بررسی تاثیر آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم ناحیه ۶ شهر مشهد در سال ۱۳۹۸ بود که از بین آنها ۴۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس در ۲ گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) به صورت تصادفی گمارده شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های چکلیست آسیب‌های تحصیلی عابدی و موفقیت تحصیلی صالحی بود. آزمودنی‌های گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی تحت آموزش قرار گرفتند. داده‌ها بعد از اتمام جلسات با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه موثر است. همچنین آموزش راهبردهای انگیزشی بر خرده مولفه‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات عادات تحصیلی، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان تاثیر معنی‌دار دارد. از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر کاهش آسیب‌های تحصیلی و همچنین افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: آسیب‌های تحصیلی، راهبردهای انگیزشی تحصیلی، موفقیت تحصیلی

* گروه روان‌شناسی، واحد تربیت‌جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت‌جام، ایران. (nazemi.psy@gmail.com)

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول). (rkhoj@yahoo.com)

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد تربیت‌جام، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت‌جام، ایران. (rajaei.46@yahoo.com)

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این اساس کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند. اما بعضی از عوامل وجود دارند که موجب هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵). در بررسی علل این پدیده، تحقیقات نشان داده که برای شناخت این مشکل علاوه بر عوامل آموزشی و مدیریتی و ساختاری باید به بعد روانی اجتماعی دانش‌آموزان از جمله نیازها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها، تمایلات و استعدادها خاص آن‌ها نیز توجه گردد که می‌تواند در جریان موفقیت‌های تحصیلی^۱ و یادگیری دانش‌آموزان، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا نماید (باتسون، برگ و اسمیت،^۲ ۲۰۱۸).

موفقیت تحصیلی عبارت است از میزان و ملاک مورد قبولی که برای کسب یادگیری مشخص می‌شود (سحاقی، ۱۳۹۷). موفقیت تحصیلی به صورت ادراک و ارزیابی فرد از خود در مورد عملکرد تحصیلی خویش تعریف می‌شود (رامسبورگ،^۳ ۲۰۰۷)، به طوری که محققان حوزه آموزشی و تحصیلی معتقدند موفقیت تحصیلی نه تنها شرایط استخدام و موفقیت شغلی فرد را در آینده فراهم خواهد کرد، بلکه باعث ارتقاء سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی، زندگی استاندارد و سلامت بیشتر نسبت به دیگران خواهد شد (براون، تروی، جابسون و لینک،^۴ ۲۰۱۸). یکی از شاخص‌های متداول موفقیت تحصیلی، معدل نمره‌های یادگیرنده است که به طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد. با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی^۵ یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی مؤثر می‌انجامد (تمنایی‌فر، سلامی، دشتبان‌زاده، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عواملی چون فراگیر، آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر موفقیت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند (بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر،^۶ ۲۰۱۱). همچنین موفقیت و پیشرفت تحصیلی^۷ تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی از جمله عوامل درون‌فردی و عوامل برون‌فردی بر آن اثر دارند (صالحی‌عمران و عابدینی، ۱۳۹۷). به همین دلیل عواملی که می‌توانند باعث کاهش موفقیت‌های تحصیلی شوند به عنوان آسیب‌های تحصیلی^۸ شناخته می‌شوند که به عنوان یکی از مشکلات عمده تمام نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شوند

1. academic success

2. Beatson, Bergb, & Smith

3. Ramesburg

4. Brown, Troy, Jobson, & Link

5. academic failure

6. Busato, Prins, Elshout, & Hamaker

7. academic achievement

8. academic injury

(لوپز، گونزالز، آویلا و تئوس؛ ۲۰۰۸). آسیب‌های تحصیلی نه تنها یک مشکل شخصی بلکه یک معضل اجتماعی نیز محسوب می‌شود که با افت تحصیلی دانش‌آموزان همراه است و از پیامدهای آن می‌توان به عدم اتمام موفقیت‌آمیز یک دوره تحصیلی، تکرار پایه تحصیلی و ترک تحصیل زودرس اشاره نمود. این موضوع دانش‌آموزان را نه تنها با مشکلات روان‌شناختی مواجه می‌نماید، بلکه زیان‌های فراوانی را برای کشور و سیستم آموزشی نیز به همراه خواهد داشت (طاهری و جلیلیان، ۱۳۹۷).

آسیب‌های تحصیلی به مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری، آمادگی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، عادات تحصیلی، مطالعه کردن و امتحان، برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات جسمانی، ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل، محیط و جو تحصیلی طبقه‌بندی می‌شوند (عزیزیان، ۱۳۹۵)، که از عوامل زمینه‌ساز آن می‌توان به عوامل فردی چون هوش، میزان توجه و انگیزه، آشننگی‌های عاطفی و نارسایی‌های جسمی، عوامل خانوادگی از قبیل روابط و نظام ارزشی خانواده، فقر مالی خانواده، فقر فرهنگی، بی‌سوادی و کم‌سوادی والدین، فقدان والد یا والدین، مشاگره و ناسازگاری میان والدین، و علل آموزشی و مدرسه‌ای مانند شیوه تدریس معلم، برنامه درسی مدرسه، شرایط نامطلوب فضای آموزشی، ناتوانی بعضی از دانش‌آموزان به منظور سازگاری با روش تدریس و ارزیابی‌های نادرست معلمان از عملکرد دانش‌آموزان اشاره نمود (دویسی و گاندوز، ۲۰۱۲).

عوامل موثر بر کاهش آسیب‌های تحصیلی، چندبعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بستگی دارد (پورحسین ملایوسفی، حسینی‌نسب و پناه‌علی، ۱۳۹۷)، به طوری که بسیاری از محققان بر تأثیر توانایی‌های ذهنی و شناختی بر کاهش آسیب‌های تحصیلی تأکید دارند (جودین و امیر^۳، ۲۰۱۸)، اما باید دانست تنها توانایی‌های ذهنی عامل مؤثر بر کاهش آسیب‌های تحصیلی نیست، بلکه عوامل دیگری نیز تأثیر دارند (سلملیان، کاظم‌نژاد و غلامی چابکی، ۱۳۹۶). در این رابطه اوبرگریسر و استویگر^۴ (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان دادند در جریان موفقیت یا شکست تحصیلی عوامل بسیاری مؤثر هستند که از جمله آنها می‌توان مهارت‌های مدیریت زمان، خودنظم‌دهی، توجه و تمرکز، انگیزه پیشرفت و مانند آن، را نام برد. همچنین پژوهش آلتینتاس، کاراکا، مصطفی و الحاج^۵ (۲۰۲۰)، نیز نشان داد که ضعف راهبردهای انگیزشی شناختی و فراشناختی از جمله عوامل زمینه‌ساز کاهش موفقیت تحصیلی و بروز آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. بر این اساس پژوهشگران مختلف همواره از زمان

¹ Lopez, González, Avila, & Teos

² Deveci & Gunduz

³ Djudin & Amir

⁴ Obergriesser & Stoeger

⁵ Altintas, Karaca, Moustafa, & El Haj

مطرح شدن عوامل موثر بر آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان، روش‌های آموزشی گوناگونی را در جهت بهبود موفقیت‌های تحصیلی معرفی نموده‌اند (آدام، ۲۰۱۸)، که از جمله این آموزش‌ها، آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی^۲ است که بر افزایش باورهای مثبت در کوشش برای انجام تکالیف متمرکز می‌شود (تسینگ و تسای، ۲۰۱۰). راهبردهای انگیزشی تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند (آریپاتامانیل، ۲۰۱۱). انگیزش اساس یادگیری است و یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده شکست و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه محسوب می‌شود (گرگیچ سالم و میرعبدی، ۱۳۹۷). بر این اساس دسی و ریان^۵ (۱۹۸۵)، مطابق با نظریه خودتعیین‌گری^۶ معتقدند انگیزش تحصیلی مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی^۷، انگیزش بیرونی^۸ و بی‌انگیزشی^۹ است (برایانت، ۲۰۱۷). انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص صرف نظر از پاداش‌های بیرونی به حرکت وا می‌دارد (لینچ، لرنر و لونتال، ۲۰۱۵). اما در انگیزش بیرونی افراد به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف هستند (کلارک و اسکروث، ۲۰۱۰). در نهایت افراد فاقد انگیزش، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای برای فعالیت‌های خود ندارند و در نتیجه از انجام آنها اجتناب می‌کنند (لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۴).

وانگ و اکلینس^۳ (۲۰۱۳)، بیان می‌کنند راهبردهای انگیزشی در فرآیند یادگیری بر جنبه‌هایی چون گزینش اهداف تصمیم‌گیری، میزان تلاش، کوشش، پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است. به دنبال آن، انواع اهداف، سطوح انگیزش و پیشرفت‌های تحصیلی بر روی عقاید شایستگی در یادگیری و نهایتاً دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی بیشتر تأثیر می‌گذارند (آلفارو، اوماننا - تیلور، گونزالس - بیکن، باماکا و زیدرس، ۲۰۰۹).

بنابراین لازم است به راهکارهای آموزشی و درمانی مربوط به این حوزه توجه بیشتری شود (دینهام^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸). کوکاک و بویاکی^{۱۱} (۲۰۱۰) و شیخ^{۱۲} (۲۰۰۵)، در پژوهش خود نشان

1. Adam

2. academic motivational strategies

3. Tseng & Tsai

4. Areepattamannil

5. Deci & Ryan

6. self-determination theory

7. intrinsic motivation

8. extrinsic motivation

9. amotivation

10. Bryant

11. Lynch, Lerner, & Leventhal

12. Clark & Schroth

13. Wang & Eccles

14. Alfaro, Umana-Taylor, Gonzales-Backen, Bámaca, & Zeiders

15. Denham

دادند که استفاده از راهبردهای انگیزشی تحصیلی باعث کاهش اضطراب و افزایش موفقیت تحصیلی و یادگیری می‌شود. بیدل^۳ (۲۰۱۶)، نیز معتقد است استفاده از راهبردهای انگیزشی به‌طور کلی تاثیر مثبت و معنی‌داری بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در ایران نیز محمدی و دفتری‌اکباتان (۱۳۹۶)، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان تاثیر دارد. همچنین نتایج پژوهش خدابخش (۱۳۹۴)، نشان دهنده تاثیر معنی‌دار راهبردهای انگیزشی بر افزایش موفقیت‌های تحصیلی است. با وجود شواهد پژوهشی درباره اثربخشی آموزش راهبردهای انگیزشی بر وضعیت‌های تحصیلی، تحقیقاتی که به بررسی اثرات آموزش راهبردهای انگیزشی بر آسیب‌ها و موفقیت‌های تحصیلی پرداخته باشند، بسیار کم است. به عبارت دیگر، گرچه مفهوم‌بندی‌های اخیر از آموزش راهبردهای انگیزشی ادعا می‌کنند این راهبردها باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (عاشوری، ویسی، حسینی، طیبی چوبری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۳)، اما مطالعات معدودی وجود دارد که نشان می‌دهند آموزش راهبردهای انگیزشی می‌تواند باعث کاهش مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری، انگیزه تحصیلی و افزایش برنامه‌ریزی و رضایتمندی تحصیلی شود. لذا با توجه به پیشینه مطالعاتی و نتایج تحقیقات انجام شده در مورد روش‌های روان‌شناختی موثر در کاهش آسیب‌های تحصیلی و بهبود موفقیت‌های تحصیلی، پژوهشگر در این پژوهش سعی دارد اولاً با آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی، به دانش‌آموزان بیاموزد که تحرک لازم را برای به اتمام رساندن یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا کنند تا در نهایت بتوانند در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی به موفقیت لازم برسند، و ثانیاً به افزایش آگاهی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی در سطح تفکر اجرایی، تصمیم‌گیری بهینه‌تر و در نهایت کاهش مشکلات مربوط به انگیزه، محیط و جو تحصیلی کمک نماید.

از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که در صورت آموزش صحیح راهبردهای انگیزشی تحصیلی به دانش‌آموزان از طریق برنامه مداخله‌ای، می‌توان از بسیاری از مشکلات فردی، اجتماعی و تحصیلی آنها (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵)، از جمله پیامدهای ناشی از آسیب‌های تحصیلی که می‌تواند به صورت افت تحصیلی در نوجوانان بروز نموده و متأسفانه توجه کمتری به آن می‌شود، بروز مشکلات روان‌شناختی چون گوشه‌گیری و منزوی شدن و تاثیرات مخرب آن در جامعه، مشکلات فردی در آینده (اعتیاد، انحرافات اخلاقی و ...)، کم کردن هزینه‌های آموزشی مدارس (بیلانده و همکاران، ۲۰۰۸)، از همه مهم‌تر بروز کم‌ارزشی، فقدان اعتماد به نفس، عدم

1. Koçak & Boyacı

2. Shih

3. Bedel

4. Bylund

کارایی شخصی، نگرانی‌های فرد درباره آینده، و مسائل خانوادگی تا حد قابل ملاحظه‌ای جلوگیری نمود، چرا که افزایش این مشکلات، نوجوانان را مستعد ابتلا به اختلالات روان‌شناختی می‌نماید (نگهداری و زارع، ۱۳۹۷). بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی تاثیر آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. این پژوهش در صدد است فرضیه‌های زیر را بررسی نماید:

- ۱- آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر آسیب‌های تحصیلی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه موثر است.
- ۲- آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه موثر است.

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه رشته‌های نظری ناحیه ۶ شهر مشهد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ است که به دلیل افت تحصیلی (معدل کل ۱۰ تا ۱۵) به مرکز مشاوره آموزش و پرورش ارجاع شدند و تعداد آنها ۵۸ نفر بود. از میان افراد جامعه فقط ۴۶ نفر اعلام همکاری جهت اجرای پژوهش را نمودند که بعد از انجام مصاحبه ساختار یافته (جهت سنجش نداشتن مشکلات روان‌شناختی و رفتاری بالینی)، از میان آن‌ها ۴۰ نفر واجد شرایط شرکت در دوره آموزش راهبردهای انگیزشی بودند که به عنوان گروه نمونه نهایی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بودند از: سن ۱۵-۱۸ سال، جنسیت پسر، نداشتن اختلال رفتاری و روان‌شناختی، رضایت آزمودنی و والدین، تحصیلات پایه دهم، یازدهم و دوازدهم رشته‌های نظری، عدم شرکت در کلاس‌های آموزشی و درمانی دیگر به‌طور همزمان، دارا بودن مشکلاتی در زمینه تحصیلی، نداشتن معدل بین ۱۰ تا ۱۵ در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. مهمترین ملاک خروج وجود اختلال روان‌شناختی و شرکت در برنامه آموزشی دیگر به صورت همزمان و غیبت در جلسات آموزشی بود. داده‌ها بعد از اتمام جلسات با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره تحلیل شدند. میانگین و انحراف استاندارد سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۶/۲۷ و ۵/۰۲ سال بود.

ابزارهای پژوهش

چک‌لیست آسیب‌های تحصیلی: چک‌لیست آسیب‌های تحصیلی^۱ توسط عابدی (۱۳۸۴) ساخته و اعتباریابی شده است. این چک‌لیست دارای ۹۰ گویه است که توسط دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شود، و ده طبقه آسیب تحصیلی شامل مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، مشکلات مربوط به آمادگی تحصیلی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۸)، مشکلات مربوط به انگیزه تحصیلی (گویه‌های ۱۹ تا ۲۶)، مشکلات مربوط به عادات تحصیلی (گویه‌های ۲۷ تا ۳۶)، مشکلات مربوط به مطالعه (گویه‌های ۳۷ تا ۴۵)، مشکلات مربوط به برنامه‌ریزی تحصیلی (گویه‌های ۴۶ تا ۵۵)، مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل (گویه‌های ۵۶ تا ۶۹)، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی (گویه‌های ۷۰ تا ۷۷)، مشکلات مربوط به امتحان (گویه‌های ۷۸ تا ۸۵)، و مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل (گویه‌های ۸۶ تا ۹۰)، را در بر می‌گیرد. نمره گذاری چک‌لیست آسیب‌های تحصیلی به صورت صفر و یک است که نمره یک نشان دهنده آسیب و صفر عدم آسیب است. حداکثر نمره در این چک‌لیست ۹۰ و حداقل آن صفر است. نمره بالا نشان‌دهنده آسیب بالا و نمره پایین نشان‌دهنده آسیب کمتر است. برای محاسبه نمره هر یک از زیرمقیاس‌ها لازم است که نمره هر زیرمقیاس یا طبقه به تعداد گویه‌های آن طبقه تقسیم شود. روایی گویه‌های این پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی هر گویه با نمره کل (همسانی درونی) بررسی شده است و گویه‌هایی که همبستگی معنی‌داری با نمره کل نداشتند حذف شدند. همچنین در بررسی روایی واگرا برای ابزار مورد نظر مشخص گردید که همبستگی بین آسیب‌های تحصیلی و معدل ($r = -0/53$) و همبستگی بین آسیب‌های تحصیلی و هوش ($r = -0/50$) به صورت منفی و معنی‌دار بود (عابدی، ۱۳۸۴). پایایی مقیاس آسیب‌های تحصیلی توسط مهدوی، رضایی و عابدی (۱۳۹۱) از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین آلفای کرونباخ نمره کل این مقیاس در مطالعه حاضر ۰/۸۱ بدست آمد.

پرسشنامه موفقیت تحصیلی: پرسشنامه موفقیت تحصیلی^۲ توسط صالحی (۱۳۹۳) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است. نحوه نمره‌گذاری گویه‌های ۱ تا ۶ در یک طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۶ (خیلی زیاد) و گویه‌های ۷ تا ۲۰ در یک طیف ۵ درجه‌ای از ۵ (کاملاً موافقم) تا ۱ (کاملاً مخالفم) است. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس موفقیت تحصیلی ۰/۹۳ به دست آمده است (صالحی و عابدی، ۱۳۹۳). به منظور بررسی ضریب بازآزمایی، پرسشنامه روی ۵۰ نفر از دانش‌آموزان به فاصله یک ماه اجرا شد و همبستگی بین دوبار آزمون ۰/۵۹ به دست آمد که این ضریب در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بود (کهدویی، فلسفی‌نژاد و برجعلی، ۱۳۹۶). روایی صوری و

¹ Academic Injury Checklist

² Academic Success Questionnaire

محتوایی ابزار با نظر ۱۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی تأیید و روایی سازه با روش تحلیل عاملی تأیید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شد (صالحی، ۱۳۹۳). همچنین آلفای کرونباخ نمره کل این مقیاس در مطالعه حاضر ۰/۷۹ بدست آمد.

روش اجرا

در این پژوهش پس از تعیین اهداف به بررسی ابزار کار مناسب اقدام شد. طی این بررسی آزمون و مقیاس‌های مورد نظر که در قسمت مربوط به ابزار پژوهش توصیف شده‌اند، انتخاب گردید و پس از انتخاب نمونه، جهت گرفتن مجوز اجرای پژوهش به اداره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد مراجعه شد. برای انجام این پژوهش ابتدا از میان دانش‌آموزان پسر مراجعه کننده به مرکز روان‌شناختی اداره آموزش و پرورش ناحیه ۶ مشهد، در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، و با توجه به پرونده مشاوره و کارنامه تحصیلی آنها؛ تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان سنین ۱۵ تا ۱۸ سال که ملاک‌های ورود به مطالعه را داشتند، به صورت تصادفی انتخاب شدند و تحت مصاحبه ساختار یافته (جهت سنجش نداشتن مشکلات روان‌شناختی و رفتاری بالینی) قرار گرفتند و به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند، سپس آزمودنی‌ها براساس متغیرهای جمعیت‌شناختی هم‌تاسازی و به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر نیز در گروه کنترل و گمارده شدند. بعد از انتخاب گروه‌های نهایی پژوهش، از آزمودنی‌های دو گروه خواسته شد که در یک جلسه توجیهی شرکت کنند. در این جلسه با تشریح اهداف پژوهش سعی شد که انگیزه لازم و موافقت مراجعان برای شرکت در پژوهش جلب شود. پس از انتخاب گروه نمونه و انتساب تصادفی آنها در دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه‌های آسیب‌های تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی بر روی آزمودنی‌های دو گروه اجرا شد (پیش‌آزمون). سپس گروه آزمایش طرح مداخله‌ای راهبردهای انگیزشی را در ۸ جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی در سالن هسته مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد آموزش دیدند. پس از اتمام آخرین جلسه آموزش، به‌طور همزمان و در شرایط یکسان بر روی دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون اجرا شد. لازم به ذکر است که ملاحظات اخلاقی در این پژوهش کاملاً رعایت شد، به گونه‌ای که بعد از گرفتن رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان، درباره محرمانه ماندن اطلاعات به آنها اطمینان خاطر داده شد و آزمودنی‌ها بدون ذکر نام، پرسشنامه‌های کدگذاری شده را تکمیل کردند. همچنین با توجه به مسائل خاص و آیین‌نامه‌ای و ضرورت محرمانه بودن وضعیت فردی افراد، امکان ضبط جلسات یا تصویربرداری از جلسات میسر نبود. لازم به ذکر است در پایان پژوهش، به منظور رعایت اصول اخلاقی یک جلسه خلاصه مباحث آموزشی برای گروه کنترل برگزار شد.

برنامه آموزشی راهبردهای انگیزشی: بسته آموزشی پژوهش حاضر براساس پروتکل راهبردهای انگیزشی با رویکرد لیپر و هادل^۱ (۱۹۸۹)، و مقالات و طرح‌های پژوهشی داخلی و خارجی (حسن‌زاده و وطن‌دوست، ۱۳۹۶؛ لیپر و هادل، ۱۹۸۹)، تهیه شده است. همچنین لیپر و هادل (۱۹۸۹)، استفاده از پروتکل راهبردهای انگیزشی تحصیلی را برای گروه سنی ۱۱ تا ۱۸ سال با آموزش گروهی ۸ الی ۲۰ نفر در هر گروه به همراه یک درمانگر را مناسب ارزیابی نموده است. خلاصه جلسه‌های آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی

| جلسات | محتوای جلسات |
|-------|--|
| اول | اجرای پیش‌آزمون، آشنایی دانش‌آموزان و مربی با یکدیگر، تعریف راهبردهای انگیزشی، تعریف مفهوم انگیزش، تبیین انواع انگیزش و بیان تمایزات انگیزش درونی و بیرونی، تبیین برتری انگیزش درونی بر انگیزش بیرونی. |
| دوم | معرفی منابع انگیزش درونی، تعریف چالش، تمرین به چالش کشیدن دانش‌آموزان، ارائه تکلیف برای جلسه بعد. |
| سوم | بررسی تکالیف جلسه قبل، مواجهه ساختن دانش‌آموزان با اطلاعات شگفت‌انگیز و ناهمخوان، تمرین‌هایی برای نحوه برخورد با اطلاعات شگفت‌انگیز و ناهمخوان، ارائه تکالیف برای جلسه بعد. |
| چهارم | بررسی تکالیف جلسه قبل، تمرین حق انتخاب برای یادگیری، ارائه تکالیف برای جلسه بعد. |
| پنجم | بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف احساس کنترل بر پیامدهای یادگیری، تمرین احساس کنترل بر پیامدهای یادگیری، ارائه تکالیف برای جلسه بعد. |
| ششم | بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف تخیل و نقش آن در افزایش انگیزه یادگیری، تمرین شبیه‌سازی، ارائه تکالیف برای جلسه بعد. |
| هفتم | بررسی تکالیف جلسه قبل، تمرین بازی در فرایند تخیلی و خیالی‌بافی، بیان نقش بازی‌ها در افزایش انگیزه یادگیری، ارائه تکالیف برای جلسه بعد. |
| هشتم | بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرین‌ها و مبانی تعریف شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات. |

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پایان آموزش، پس‌آزمون از دو گروه به عمل آمد و داده‌های لازم جمع‌آوری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ تحلیل شدند. تحلیل‌های آماری در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. آمار توصیفی شامل شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد بود. در بخش آمار استنباطی پس از تأیید شدن پیش‌فرض‌های آماری، به منظور حذف اثر پیش‌آزمون از روی یافته‌های پس‌آزمون، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

^۱ Lepper & Hodell

یافته‌ها

در مطالعه حاضر در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) در گروه سنی ۱۵ سال، تعداد ۵ نفر (۲۵ درصد) و ۶ نفر (۳۰ درصد) در گروه سنی ۱۶ سال، تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۵ نفر (۲۵ درصد) در گروه سنی ۱۷ سال، و هر کدام تعداد ۳ نفر (۱۵ درصد) در گروه سنی ۱۸ سال شرکت داشتند. همچنین در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) از پایه تحصیلی دهم، تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۵ نفر (۲۵ درصد) از پایه تحصیلی یازدهم و هر کدام تعداد ۸ نفر (۴۰ درصد) از پایه تحصیلی دوازدهم شرکت داشتند. در گروه آزمایش و کنترل نیز به ترتیب تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۰ تا ۱۲، تعداد ۸ نفر (۴۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۲ تا ۱۴ و هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۴ تا ۱۵ حضور داشتند. شاخص‌های آمار توصیفی حاصل از اجرای پرسشنامه‌های موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیرها | گروه آزمایش | | | | گروه کنترل | | | |
|------------------------------|-------------|------------------|----------|------------------|------------|------------------|----------|------------------|
| | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
| | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد |
| موفقیت تحصیلی | ۶۵/۲۵ | ۷/۳۴ | ۸۹/۹ | ۹/۴۷ | ۶۲/۸۵ | ۸/۲۹ | ۶۵/۱۵ | ۹/۶۸ |
| آسیب‌های تحصیلی | ۶۳/۸۵ | ۵/۳۸ | ۴۴/۷ | ۶/۲۲ | ۶۴/۴۵ | ۴/۹۸ | ۶۲/۴ | ۵/۵۶ |
| مشکلات در تصمیم‌گیری | ۷/۴ | ۲/۳۷ | ۴/۶ | ۱/۵۶ | ۷/۵ | ۲/۰۳ | ۷/۱۵ | ۱/۷۲ |
| مشکلات آمادگی تحصیلی | ۶/۲ | ۱/۳۶ | ۳/۳۵ | ۱/۶۳ | ۶ | ۱/۵۲ | ۶/۵۵ | ۱/۱۴ |
| مشکلات انگیزه تحصیلی | ۶/۶۵ | ۱/۳ | ۳/۸۵ | ۱/۷۲ | ۶/۳ | ۱/۴۵ | ۶/۱۵ | ۱/۷۸ |
| مشکلات عادات تحصیلی | ۵/۲ | ۲/۰۱ | ۳/۹ | ۱/۸۶ | ۵/۷۵ | ۲/۳۸ | ۵/۶۵ | ۲/۷۲ |
| مشکلات مطالعه | ۷/۵۵ | ۱/۱۹ | ۶/۳ | ۲/۰۳ | ۷/۲۵ | ۱/۶۵ | ۷/۱ | ۱/۹۷ |
| مشکلات برنامه ریزی | ۶/۷ | ۱/۹۷ | ۴/۲۵ | ۲/۳۳ | ۷/۰۵ | ۱/۷۶ | ۶/۷ | ۱/۷۵ |
| مشکلات عاطفی مربوط به تحصیل | ۹/۱ | ۲/۵۳ | ۸/۴ | ۱/۹۳ | ۹/۵۵ | ۲/۳۷ | ۸/۸۵ | ۲/۱۸ |
| مشکلات مربوط به محیط تحصیلی | ۵/۹۵ | ۱/۷۶ | ۳/۲ | ۱/۷ | ۵/۸ | ۱/۷۶ | ۵/۳۵ | ۱/۶۹ |
| مشکلات مربوط به امتحان | ۶/۰۵ | ۱/۷۹ | ۴/۴۵ | ۱/۶۶ | ۶/۱۵ | ۱/۵۶ | ۵/۹۵ | ۱/۵۳ |
| مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل | ۳/۰۵ | ۱/۷ | ۲/۴ | ۱/۴۲ | ۳/۱ | ۱/۶۵ | ۲/۹۵ | ۱/۵۳ |

نتایج درج شده در جدول ۲، گویای آن است که در پیش‌آزمون، میانگین نمرات موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و خرده مولفه‌های آنها در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت

زیادی با هم ندارند، اما در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات گروه آزمایش در همه مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی نسبت به گروه کنترل تغییر کرده است. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش در مورد نمره کل موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی از تحلیل کوواریانس یک متغیره (آنکوا) استفاده شد، که قبل از استفاده از آن پیش‌فرض‌های آماری آزمون‌های پارامتری در مورد متغیرهای پژوهش بررسی و نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی

| متغیر | آزمون لوین | | همگنی شیب رگرسیون | | کالموگروف-اسمیرنوف | |
|-----------------|------------|-------|-------------------|------|--------------------|------|
| | P | F | P | F | P | Z |
| موفقیت تحصیلی | ۰/۹۴ | ۰/۰۰۴ | ۰/۶۷ | ۰/۱۷ | ۰/۹۳ | ۰/۵۳ |
| آسیب‌های تحصیلی | ۰/۵۸ | ۰/۳۱ | ۰/۳۳ | ۰/۹۹ | ۰/۸۴ | ۰/۶۱ |

جدول ۳ نشان می‌دهد که نتایج آزمون لوین، کالموگروف-اسمیرنوف و همگنی شیب رگرسیون معنی‌دار نیست. بنابراین، می‌توان گفت مفروضه‌های همگنی واریانس‌ها، نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی شیب رگرسیون برقرار و استفاده از آزمون پارامتری تحلیل کوواریانس بلامانع است. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در جدول ۴ آمده است. در این تحلیل اثرات نمرات پیش‌آزمون موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در فرایند آماری کنترل شدند.

جدول ۴. تحلیل کوواریانس یک متغیره موفقیت‌های تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در مرحله پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون

| منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F | سطح معنی‌داری | اندازه اثر | توان آزمون |
|-------------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|------------|------------|
| موفقیت‌های تحصیلی | ۵۷۷۹/۰۸ | ۱ | ۵۷۷۹/۰۸ | ۶۲/۶۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۲ | ۰/۱۳ |
| آسیب‌های تحصیلی | ۳۰۸۷/۵۸ | ۱ | ۳۰۸۷/۵۸ | ۸۸/۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷ | ۰/۱۳ |

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تحلیل کوواریانس نمرات پس‌آزمون موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی پس از کنترل پیش‌آزمون نشان می‌دهد اثر مداخله بر نمره‌های پس‌آزمون موفقیت‌های تحصیلی ($F = 62/62, p < 0/001$) و آسیب‌های تحصیلی ($p < 0/001$)، معنی‌دار است. به این ترتیب زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین دو گروه معنی‌دار است؛ و می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای انگیزشی بر موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی مؤثر بوده است. برای بررسی

اثرات برنامه آموزشی بر مؤلفه‌های آسیب‌های تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد اما قبل از آن پیش‌فرض‌های آماری آن در مورد تک‌تک مؤلفه‌ها اندازه‌گیری و در جدول ۵ آورده شد.

جدول ۵. پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره مؤلفه‌های آسیب‌های تحصیلی

| آزمون ام باکس | | کالموگروف-اسمیرنوف | | همگنی شیب رگرسیون | | آزمون لوین | | متغیر |
|---------------|------|--------------------|------|-------------------|-------|------------|------|------------------------------------|
| P | F | P | Z | P | F | P | F | |
| | | ۰/۴ | ۰/۸۹ | ۰/۲۳ | ۱/۴۸ | ۰/۴۷ | ۰/۵۱ | مشکلات در تصمیم‌گیری |
| | | ۰/۶۷ | ۰/۷۲ | ۰/۲۲ | ۱/۵ | ۰/۲ | ۱/۶۴ | مشکلات آمادگی تحصیلی |
| | | ۰/۴ | ۰/۸۸ | ۰/۱۷ | ۱/۹۱ | ۰/۷۸ | ۰/۰۷ | مشکلات انگیزه تحصیلی |
| ۰/۴۵ | ۱/۰۱ | ۰/۵۷ | ۰/۷۷ | ۰/۳ | ۱/۰۸ | ۰/۲۶ | ۱/۲۹ | مشکلات عادات تحصیلی |
| | | ۰/۴۱ | ۰/۸۸ | ۰/۰۹ | ۲/۹۷ | ۰/۶۵ | ۰/۲ | مشکلات مطالعه |
| | | ۰/۶۸ | ۰/۷۱ | ۰/۷۸ | ۰/۰۷ | ۰/۳۶ | ۰/۸۳ | مشکلات برنامه‌ریزی |
| | | ۰/۶۴ | ۰/۷۴ | ۰/۷۴ | ۰/۱ | ۰/۸۳ | ۰/۰۴ | مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل |
| | | ۰/۶۷ | ۰/۷۲ | ۰/۴۱ | ۰/۶۶ | ۰/۷۴ | ۰/۱ | مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی |
| | | ۰/۳۸ | ۰/۹ | ۰/۵۳ | ۰/۳۹ | ۰/۷۶ | ۰/۰۹ | مشکلات مربوط به امتحان |
| | | ۰/۵۷ | ۰/۷۷ | ۰/۹۵ | ۰/۰۰۴ | ۰/۴۴ | ۰/۵۹ | مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل |

مندرجات جدول ۵ حاکی از آن است که نتایج آزمون لوین، کالموگروف-اسمیرنوف، همگنی شیب رگرسیون و آزمون ام باکس معنی‌دار نیست. بنابراین، می‌توان گفت مفروضه‌ها برقرار و استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مورد مؤلفه‌ها بلا مانع است. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیره بر روی مؤلفه‌های آسیب‌های تحصیلی در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره اثر گروه بر مؤلفه‌های آسیب‌های تحصیلی در پس‌آزمون

| منبع تغییر | مقدار | نسبت F | درجه آزادی فرضیه‌ها | سطح معنی داری | اندازه اثر | توان آزمون |
|-------------------|-------|--------|---------------------|---------------|------------|------------|
| اثر پیلاپی | ۰/۸۲ | ۱۲/۸۶ | ۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ | ۰/۹۹ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۱۷ | ۱۲/۸۶ | ۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ | ۰/۹۹ |
| اثر هاتلینگ | ۴/۵۹ | ۱۲/۸۶ | ۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ | ۰/۹۹ |
| بزرگترین ریشه روی | ۴/۵۹ | ۱۲/۸۶ | ۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۲ | ۰/۹۹ |

با توجه به جدول ۶، آماره F تحلیل کوواریانس چند متغیره اثر گروه بر مولفه‌های آسیب‌های تحصیلی معنی‌دار است ($F = ۱۲/۸۶, p < ۰/۰۰۱$)، بنابراین، می‌توان گفت که بین گروه‌ها در ترکیب مولفه‌های آسیب‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در این راستا، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷. تحلیل کوواریانس تک متغیره اثر گروه بر مولفه‌های آسیب‌های تحصیلی در پس‌آزمون

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی‌داری | اندازه اثر | توان آزمون |
|----------------------------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|------------|------------|
| مشکلات در تصمیم‌گیری | ۶۳/۶۰ | ۱ | ۶۳/۶۰ | ۲۳/۱۳ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۷ | ۰/۹۹ |
| مشکلات آمادگی تحصیلی | ۱۰۱/۱۸ | ۱ | ۱۰۱/۱۸ | ۴۹/۹۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۱ | ۱ |
| مشکلات انگیزه تحصیلی | ۵۰/۹۵ | ۱ | ۵۰/۹۵ | ۱۶/۷۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۱ | ۰/۹۷ |
| مشکلات عادات تحصیلی | ۳۱/۶۸ | ۱ | ۳۱/۶۷۶ | ۵/۷۷ | ۰/۰۲ | ۰/۱۳ | ۰/۶۴ |
| مشکلات مطالعه | ۵/۹۲ | ۱ | ۵/۹۲ | ۱/۴۸ | ۰/۲۳ | ۰/۰۳ | ۰/۹۷ |
| مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی | ۶۳/۹۱ | ۱ | ۶۳/۹۱ | ۱۶/۵۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۰ | ۰/۰۹ |
| مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل | ۱/۴۶ | ۱ | ۱/۴۶ | ۰/۳۶ | ۰/۵۵ | ۰/۰۱ | ۰/۹۶ |
| مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی | ۴۵/۷۸ | ۱ | ۴۵/۷۸ | ۱۵/۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۸ | ۰/۲۲ |
| مشکلات مربوط به امتحان | ۲۲/۵۰ | ۱ | ۲۲/۵۰ | ۸/۵۰ | ۰/۰۰۶ | ۰/۱۸ | ۰/۸۱ |
| مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل | ۲/۶۲ | ۱ | ۲/۶۲ | ۱/۲۱ | ۰/۲۷ | ۰/۰۳ | ۰/۱۸ |

نتایج مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که مدل آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر خرده مولفه‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری ($F = ۲۳/۱۳, p < ۰/۰۰۱$)، مشکلات آمادگی تحصیلی ($F = ۴۹/۹۲, p < ۰/۰۰۱$)، مشکلات انگیزه تحصیلی ($F = ۱۶/۷۱, p < ۰/۰۰۱$)، مشکلات عادات تحصیلی ($F = ۵/۷۷, p < ۰/۰۲$)، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$)، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی ($F = ۱۶/۵۷, p < ۰/۰۰۱$)، مشکلات مربوط به امتحان ($F = ۸/۵۰, p < ۰/۰۰۶$)، تاثیر معنی‌دار دارد. بدین معنی که آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی بر کاهش مولفه‌های آسیب‌های تحصیلی تاثیر مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی قادر است ۵۷ درصد از تغییرات مشکلات در تصمیم‌گیری، ۳۱ درصد از تغییرات مشکلات آمادگی تحصیلی، ۳۱ درصد از تغییرات مشکلات انگیزه تحصیلی، ۱۳ درصد از تغییرات مشکلات عادات تحصیلی، ۳۰ درصد از تغییرات

مشکلات برنامه ریزی تحصیلی، ۱۸ درصد از تغییرات مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی و ۱۸ درصد از تغییرات مشکلات مربوط به امتحان را تبیین کند.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی باعث افزایش موفقیت‌های تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات آلتینتاس و همکاران (۲۰۲۰)، دینهام و همکاران (۲۰۱۸)، اسمیت، دی براباندر، بویکارتز و مارتنز^۱ (۲۰۱۷)، آلفارو و همکاران (۲۰۰۹)، عاشوری و همکاران (۱۳۹۳) و کجیاف، عاشوری و عاشوری (۱۳۹۲) همسو است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از این مسئله است که در افزایش موفقیت‌های تحصیلی، آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی به‌طور مستقیم موثر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در فرآیند آموزش راهبردهای انگیزشی بجای تاکید بر معلم و والدین جهت کسب مهارت و دانش، فرد شخصا کوشش‌های خود را شروع، هدایت، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری می‌کند و نهایتاً دست به انتخاب می‌زند. لذا طی برنامه مداخله‌ای با بالا بردن ظرفیت انگیزه پیشرفت و میزان توانمندی‌های فرد، می‌توان میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد. این برنامه با هدف‌گذاری‌ها، فرد را توانمند ساخته و او را در برابر مسایل، مجهز به ارائه راه حل می‌کند (دینهام و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین می‌توان گفت انگیزه دانش‌آموز در ابتدا به عواملی چون دسترسی به عوامل بیرونی همچون پاداش، تأیید دیگران و اجتناب از تنبیه وابسته است، اما در ادامه به مرحله‌ای از تسلط‌گرایی می‌رسد که پاداش یا تنبیه دیگران برایش بی‌اثر خواهد بود و دیگر نیازی به عوامل بیرونی که به آن اشاره شد نخواهد داشت. لذا افراد در خلال برنامه آموزش راهبردهای انگیزشی یاد می‌گیرند که با پذیرش توانمندی‌ها و استفاده از خودانگیزشی، به واسطه فرایندهای خودساماندهی یا خودنظم‌دهی تحصیلی و از طریق سخت‌کوشی، استقامت و انتخاب راهبرد دیگر، می‌توانند به موفقیت‌های تحصیلی زیادی برسند (سهرابی، قوتی، میرحسینی و حسینی، ۱۳۹۵). به همین دلیل دانش‌آموزانی که صلاحیت و شایستگی خود را باور دارند، با اعتماد به نفس بیشتری تلاش‌های وسیع‌تر و بیشتری، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی انجام می‌دهند و به راحتی مأیوس نمی‌شوند و می‌توانند به موفقیت‌های تحصیلی برسند.

بیلان و همکاران (۲۰۰۸)، راهبردهای انگیزشی تحصیلی را به عنوان توانایی برای بازبینی و تعدیل شناخت، هیجان و رفتار برای به انجام رساندن اهداف فردی و تحصیلی تعریف می‌کنند. این تعریف همه جنبه‌های راهبردهای انگیزشی را در بر می‌گیرد و شامل عناصر انگیزشی و انطباقی

^۱ Smit, de Brabander, Boekaerts, & Martens

در ترکیب با تاثیرات محیطی و کلاسی است، لذا دانش‌آموزان در خلال آموزش گروهی، یک حس پایدار از انگیزش درونی را به دست می‌آورند که با تکیه بر توانایی‌های خود دست به فعالیت‌های یادگیری می‌زنند و با سازماندهی، برنامه‌ریزی و خودسنجی، فرآیندهای یادگیری و عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند. استفاده از راهبردهای انگیزشی، دانش‌آموزان را به استفاده از روش‌های خودتنظیمی و خودگردانی ترغیب می‌کند (کوکاک و بویاکی، ۲۰۱۰). اهمیت درک و برداشت از توانایی به دلیل نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن برای سایر عناصر انگیزشی است. وقتی دانش‌آموز احساس کند که از عهده انجام تکالیف موفقیت‌آمیز برمی‌آید، بیشتر درگیر آن می‌شود و به واسطه احساس توانمندی با اطمینان بیشتر برای آموختن تلاش می‌کند. در نهایت می‌توان گفت فراگیران در فرایند آموزش راهبردهای انگیزشی، نه تنها بیش از دیگران ارزش‌های خود را می‌شناسند، توانایی‌های‌شان را باور می‌کنند و به مقایسه کمتر خود با دیگران می‌پردازند، بلکه با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود نیز یادگیری‌شان را مورد داوری قرار می‌دهند. به عبارتی دیگر استانداردهای عملکردی درونی دارند و با تلاش و انگیزه بالا به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست می‌یابند (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۳).

همچنین آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی باعث کاهش میزان آسیب‌های اجتماعی و خرده‌مقیاس‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات عادات تحصیلی، مشکلات مربوط به برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی و مشکلات مربوط به امتحان شده است. یافته‌های این پژوهش نیز با تحقیقات اسمیت و همکاران (۲۰۱۷)، هریاکوبا، هلادیک و اوواوا^۱ (۲۰۱۲)، نگهداری و زارع (۱۳۹۷)، پورحسین ملایوسفی و همکاران (۱۳۹۷)، خجسته، مرزیه و پورقاز (۱۳۹۶)، همسو است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از تاثیر راهبردهای انگیزشی بر میزان یادگیری، پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات مربوط به یادگیری است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت در وهله نخست بسیاری از مشکلات و آسیب‌های مربوط به تحصیل، ناشی از انتظارات فرد است؛ یعنی این تصور که فرد خود را در برخورد با تکلیف توانمند بداند یا خیر. به‌طوری که فرد در طی دوران تحصیل به این نتیجه می‌رسد که در تکالیف و چالش‌های تحصیلی تا چه اندازه توانمند است و می‌تواند موفق باشد. لذا سوگیری در تعبیر و تفسیر رویدادهای محیط تحصیلی منجر به ایجاد فرضیه‌های اشتباه در مورد توانمندی خود، تکالیف و فعالیت‌های درسی می‌شود که این امر ارزیابی منفی را به دنبال دارد و نتیجه این ارزیابی

^۱ Hrbackova, Hladik, & Vavrova

منفی، منجر به نشخوارهای ذهنی و هیجانی مرتبط با تحصیل به عنوان آسیب تحصیلی می‌شود (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۷).

همچنین بسیاری از دانش‌آموزانی که به نوعی در زمینه مشکلات تحصیلی خود از جمله اضطراب امتحان، قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، محیط و جو تحصیلی کسل‌کننده و مانند آن، رنج می‌برند احتمال دارد با این تفکر که شخصیت یا توانایی‌های آنها مورد سنجش و ارزشیابی ضعیف توسط همکلاسی‌ها، والدین و یا معلمان قرار گیرد و این مشکل فقط متوجه خودشان است، از انگیزه پایین برای پیشرفت تحصیلی برخوردار باشند، که این بی‌انگیزگی باعث تشدید آسیب‌های تحصیلی این دانش‌آموزان می‌گردد (هرباکوبا و همکاران، ۲۰۱۲). لذا برنامه آموزش گروهی این امکان را فراهم می‌سازد که تعدادی از دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی در یک مکان جمع شده، با یکدیگر رابطه برقرار کنند و راجع به مشکلات تحصیلی مشابه خود به گفتگو بنشینند، که این فرآیند نه تنها باعث افزایش احساس آرامش افراد می‌شود بلکه می‌تواند منجر به توسعه روابط آنها در خارج از محیط برنامه مداخله‌ای و افزایش تبادلات و فعالیت‌های مربوط به حوزه‌های مختلف درسی گردد، ضمن اینکه اعضای گروه در جریان جلسات آموزشی به یکدیگر کمک می‌کنند، یعنی در جریان برنامه مداخله از یکدیگر حمایت می‌کنند، به هم اطمینان می‌دهند، پیشنهاد می‌کنند و بینش می‌دهند. به‌طوری که افزایش این تعاملات باعث تسهیل و افزایش قدرت انگیزش تحصیلی و قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در دانش‌آموزان می‌شود که این مسئله باعث برهم خوردن فرآیند منفی عملکرد تحصیلی و کاهش آسیب‌های رایج تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد شد (پورحسین ملایوسفی و همکاران، ۱۳۹۷). لذا به واسطه آموزش راهبردهای انگیزشی تحصیلی نخست، آگاهی دانش‌آموزان در خصوص نحوه سازمان‌بندی مطالب درسی افزایش می‌یابد، دوم، یادگیرندگان می‌آموزند تا به جای یادگیری همه اطلاعات در یک نشست، آنها را به صورت بخش‌بخش یاد بگیرند، سوم، با طرح سوال درباره مطالبی که خوانده می‌شود و جواب دادن به آنها، اطلاعات را عمیق‌تر و گسترده‌تر پردازش کنند (وانگ و اکلیس، ۲۰۱۳).

آموزش راهبردهای انگیزشی، باعث می‌گردد دانش‌آموزان با درگیر شدن با دانش قبلی، فرضیه‌سازی، ایجاد طرح و نقشه، ارزیابی یادگیری با روش انعکاس به خود، تعیین میزان اهمیت نسبی اطلاعات، الگوهای توصیفی، مقایسه و کنترل، نتیجه‌گیری، تعمیم و ارزیابی منابع آنها را از فرآیند یادگیری مستقل کرده و اشتیاق و انگیزه خود را تقویت نمایند تا از این طریق ضمن تسریع فرآیند مطالعه و یادگیری، میزان بی‌رمقی و فرسودگی خود را کاهش دهند. به همین دلیل خودکنترلی و روش‌های راهبردی یادگیری دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای انگیزشی مبتنی بر برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی شناخت‌شان، میزان آسیب‌های تحصیلی را در دانش‌آموزان کاهش

می‌دهد (جویدین و امیر، ۲۰۱۸). از طرفی احتمالاً آموزش راهبردهای انگیزشی باعث می‌شود دانش‌آموزان تکالیف یادگیری را با اعتماد به نفس بالا، احساس اطمینان از اینکه از عهده‌ی تکالیف بر خواهند آمد، با انگیزه و احساس مسئولیت بالا بیاموزند. از این رو، افرادی که از این مهارت برخوردارند معمولاً سخت‌کوش، پرتلاش و با پشتکارند و احساس مسئولیت بالایی دارند. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش پیدا کند (پورحسین ملایوسفی و همکاران، ۱۳۹۷).

همچنین دانش‌آموزانی که در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، آمادگی و انگیزه تحصیلی دارای مشکل هستند، دارای کفایت و مهارت ضعیف بوده و برای انجام تکلیف دارای انگیزش بیرونی هستند (نگهداری و زارع، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر، این افراد برخلاف کسانی که انگیزش درونی دارند، برای انجام یک فعالیت نیاز به تقویت و پاداش بیرونی دارند. به همین دلیل می‌توان گفت راهبردهای انگیزشی باعث می‌شوند فراگیران در درک قوت‌ها و ضعف‌ها، انتخاب اهداف واقع‌بینانه، طرح‌ریزی برای اهداف و ارزشیابی کارها بهتر عمل کنند، بنابراین آنها کنترل بیشتری بر اعمال خود خواهند داشت. از طرفی کاربست این راهبردها به بهترین شیوه از تداخل شناختی و دل‌مشغولی‌های ذهنی منفی ناشی از نقص در انتخاب و تصمیم‌گیری و مشکلات مربوط به مطالعه و دیگر عوامل موثر در کاهش مطالعه کردن دروس نیز جلوگیری به عمل می‌آورد. بنابراین آموزش این راهبردها و فراگیری آنها توسط فراگیران باعث می‌شود، آنها با آمادگی و اعتماد به نفس بیشتری در جلسات امتحان حاضر شوند و در نتیجه پیشرفت بهتری در عملکرد تحصیلی داشته باشند و در نتیجه رشد مثبت در پیشرفت خود را تجربه کنند (تسای و تسای، ۲۰۱۰).

پژوهش انجام شده مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی از جمله عدم استفاده از دختران و پایه‌های تحصیلی دیگر، نداشتن دوره پیگیری و دشواری رضایت خانواده‌ها جهت شرکت فرزندشان در جلسات گروهی بود. بنابراین استفاده از سایر پایه‌های تحصیلی و استفاده از دختران در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود. همچنین برنامه آموزشی به‌کار رفته در این پژوهش به مشاوران، روان‌شناسان و مربیانی که در راستای آموزش به دانش‌آموزان فعالیت دارند پیشنهاد می‌شود.

تشکر و قدردانی

این مطالعه برگرفته از رساله دکتری با کد اخلاق IR.IAU.MSHD.RED.1398.155 در دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام است. بدین وسیله نویسندگان از مساعدت‌های پرسنل محترم مرکز مشاوره روان‌شناختی آموزش و پرورش ناحیه ۶

شهر مشهد و مسئولان این اداره که امکان اجرای این پژوهش را فراهم نمودند و از همه کسانی که در انجام این پژوهش محققان را یاری کردند و نیز تمامی شرکت کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند. همچنین برای ملاحظات اخلاقی و قدردانی از زحمات گروه کنترل ارابه مداخله به مانند گروه آزمایش به اعضای گروه کنترل انجام پذیرفت.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی به دنبال نداشته است.

منابع

الف. فارسی

- پورحسین ملایوسفی، شهرام؛ حسینی نسب، داود و پناه‌علی، امیر. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان استعداد‌های درخشان تبریز. *فصلنامه طب توانبخشی*، ۷ (۴)، ۲۹-۲۱.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ سلامی، فاطمه و دشتبان‌زاده، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه سلامت‌روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مطالعات معرفتی دانشگاه اسلامی*، ۱۵ (۲)، ۶۳-۴۶.
- حسن‌زاده، رمضان و وطن‌دوست، لیلا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر سرزندگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵ (۳)، ۷۲-۶۷.
- خجسته، فریده؛ مرزیه، افسانه و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۶). رابطه میان انگیزش تحصیلی با میزان استفاده دانشجویان از فضای مجازی. *پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین*.
- خدابخش، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش درونی با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور، دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- سحافی، حکیم. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سلامت‌روان و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی‌شاپور اهواز. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۵ (۱)، ۱۵-۲۴.
- سلملیان، زهره؛ کاظم‌نژاد، احسان و غلامی‌چابکی، بهاره. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط موفقیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۴)، ۳۹-۴۸.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۷)، ۹۲-۷۱.
- سهرابی، زهره؛ قوتی، فاطمه؛ میرحسینی، فخرالسادات و حسینی، آغافاطمه. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط انگیزه پیشرفت تحصیلی و مدیریت زمان با موفقیت تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران. *مجله علوم پزشکی رازی*، ۲۳ (۱۲۵)، ۴۵-

- صالحی، رضوان. (۱۳۹۳). *تدوین مدل مشاوره تحصیلی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهرستان شهرکرد*. پایان‌نامه دکتری رشته مشاوره مسیر شغلی. دانشگاه اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مشاوره.
- صالحی، رضوان و عابدی، محمدرضا. (۱۳۹۳). *تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی براساس عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی*. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*، ۴ (۱)، ۴۸-۱۹.
- صالحی‌عمران، ابراهیم و عابدینی، میمنیت. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه بین شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه‌ریزی آموزشی*. *نشریه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۷ (۱۳)، ۱۴۵-۱۲۱.
- طاهری، محمدرضا و جلیلیان، فاطمه (۱۳۹۷). *تحلیلی بر علل و عوامل کاهش انگیزه و تأثیر آن بر افت تحصیلی دانش‌آموزان*. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۲۴)، ۷۰-۵۴.
- عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۴). *آسیب شناسی تحصیلی*. *فصلنامه آموزه*، ۲۶، ۵۰-۴۶.
- عاشوری، جمال؛ ویسی، نصراله؛ حسینی، طیبه؛ طیبی چوبری، مرتضی و جلیل آبکنار، سیده سمیه. (۱۳۹۳). *ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و هوش معنوی با موفقیت تحصیلی دانشجویان پرستاری*. *دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶ (۲)، ۳۵۹-۳۶۹.
- عزیزیان، امین. (۱۳۹۵). *بررسی برخی مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان*. *همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی*، تهران، انجمن افق نوین علم و فناوری.
- کجباف، محمدباقر؛ عاشوری، جمال و عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). *ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و خلاقیت با موفقیت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان تیزهوش اصفهان*. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۱)، ۸۵-۶۵.
- کهدویی، سمیه؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا و برجعلی، احمد. (۱۳۹۶). *تدوین و اعتباریابی مدل علی موفقیت تحصیلی در دبیرستان*. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷ (۲۸)، ۶۴-۳۳.
- گرگیچ‌سالم، طاهره و میرعبدی، رضا. (۱۳۹۷). *بررسی عوامل مؤثر در بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان*. *یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی*، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.
- لطفی‌عظیمی، افسانه و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۴). *سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی*. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۲۴۷-۲۵۷.

- محمدی، نسیم و دفتری اکباتان، مژگان. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۱)، ۳۶-۴۱.
- مهدوی، طاهره؛ رضایی، فاطمه و عابدی، محمدرضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر اصفهان. *سومین همایش ملی مشاوره، خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر*.
- نگهداری، سمیه و زارع، حسین. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین راهبردهای انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲)، ۱-۲۰.

ب. انگلیسی

- Adam, M. P. (2018). A four year longitudinal study of student learning strategies. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(11) 1496-1500.
- Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M.A., Bámaca M.Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence*, 32(4), 941-962.
- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of Best Possible Self Intervention Situational Motivation and Commitment in Academic Context. *Learning and Motivation*, 69, 101-119.
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Beatson, N. J., Bergb, D. A. G., & Smith, J. K. (2018). The impact of mastery feedback on students' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 58-66.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Brown, C. M, Troy, N. S., Jobson, K. R., & Link, J. K. (2018). Contextual and personal determinants of preferring success attributed to natural talent or striving, *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 134-147.
- Bryant, S. K. (2017). *Self-efficacy sources and academic motivation: A qualitative study of 10th graders* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2011). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.
- Bylund, C. L., Brown, R. F., di Ciccone, B. L., Levin, T. T., Gueguen, J. A., & Hill, C. (2008). Training faculty to facilitate communication skills training: Development and evaluation of a workshop. *Patient Education and Counseling*, 70(3), 430-436.

- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 19-24.
- Deci E.L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Denham, Sh. A., Tietze, M., Allam, Z., Talleff, J., Schrum, N., & Wang T. (2018). Academic success of undergraduate nursing students, *Nurse Education in Practice, 33*, 172-177.
- Deveci, A., & Gunduz, H. (2012). Educational and administrative problems encountered at schools by Turkish students in Denmark. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 5805-5810.
- Djudin, T., & Amir, R. (2018). Integrating SQ4R reading technique with graphic postorganizers in science learning of earth and space. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 7*(1), 76-84.
- Hrbackova, K., Hladik, J., & Vavrova, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*(24), 1805-1811.
- Koçak, R., & Boyacı, M. (2010). The predictive role of basic ability levels and metacognitive strategies of students on their academic success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 767-772.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames (Eds.), *research on motivation in education 3*, pp. 73-105. San Diego, CA: Academic Press.
- Lopez, J., González O. M., Avila, I., & Teos O. (2008). Epidemiological health factors and their relationship with academic performance during the first year of medical school. Study of two generations. *Gaceta medica de Mexico, 145*(2), 81-90.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2015). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of schoolwide peer culture. *Journal of Young Adolescence, 42*, 6-12.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another? *Learning and Instruction, 66*, 1-10.
- Ramesburg, L. (2007). Strive for success: A successful retention program for associate of science in Nursing students, *Teaching and Learning in Nursing, 2*(1), 12-16.
- Shih, Sh. (2005). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *The Journal of Educational, 98*(5), 310-319.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research, 82*, 124-134.
- Tseng, S. C., Tsai, C. C. (2010). Taiwan college students' self-efficacy and motivation of learning in online peer assessment environments. *The Internet and Higher Education, 13*(3), 164-169.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

English Abstract

**The Effectiveness of Academic Motivational Strategies
Training on Educational Injuries and Academic Success in
Secondary School Students**

Seyed Mohammad Reza Nazemi*, **Gholamreza KhoyNezhad****, **Alireza
Rajaei*****

The purpose of this study was to investigate the impact of teaching academic motivational strategies on the students' academic injuries and academic success. This was an experimental study with pre-test, post-test and control group design. The study population encompassed all secondary school students in district 6 of Mashhad city. The sample consisted of 40 students who were selected through purposeful sampling and were randomly assigned to the experimental (n=20) and control (n=20) groups. The experimental group received motivational strategies in 8 sessions of 90 minutes. Participants in both groups completed Abedi's (2005) Academic Injuries Checklist and Salehi's (2014) Academic Success Questionnaire. Data were analyzed by conducting multivariate analysis of covariance in SPSS-16 software. The results showed that academic motivational strategies training was effective in reducing academic injuries and improving academic success. Moreover, teaching motivational strategies had a significant effect on the sub-components of problems in selection and decision making, academic readiness problems, academic motivation problems, academic habits problems, academic planning problems, as well as problems related to the academic environment and atmosphere, and those pertaining to exams. The findings suggest that teaching academic motivational strategies is effective in reducing academic harm and in increasing students' academic success.

Keywords: academic motivational strategies, academic injuries, academic success.

* Ph.D. Student in Departeman of Psychology, Torbat Jaam Brannch, Islamic Azad University, Torbat Jaam, Iran.

**Assistant Professor, Departeman of Educational Sciences, Mashhad Brannch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran. (Corresponding author) (rkhoy@yahoo.com).

*** Associate Professor, Departeman of Psychology, Torbat Jaam Brannch, Islamic Azad University, Torbat Jaam, Iran.