

## اثر بخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ناو موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

غلامرضا نومی نژاد<sup>۱\*</sup>، علیرضا رجایی آوسید محمدرضانامی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از اجرای این پژوهش بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم ناحیه ۶ شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایدهی شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های آسیب‌های تحصیلی صالحی و عابدی (۱۳۹۰) و موفقیت تحصیلی صالحی (۱۳۹۳) بود. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودکارآمدی تحصیلی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است. آموزش خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان شده است. براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان استنباط کرد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

**کلید واژه‌ها:** آموزش خودکارآمدی تحصیلی، آسیب‌های تحصیلی، موفقیت تحصیلی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. rkhooy@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. rajaei.46@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. nazemi\_m1398@yahoo.com

## مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه، قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور هستند، گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و شرایط و ویژگی‌های فردی و محیطی دوران تحصیل آن‌ها، در کسب پیشرفت‌های آتی آن‌ها اهمیت به‌سزایی دارد (محمدی و دفتری‌اکباتان، ۱۳۹۶). ویژگی‌های فردی و بین فردی دانش‌آموزان بخش پیچیده‌ای از رفتار آن‌ها است که در چگونگی انتخاب، میزان صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس‌شان درباره یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دومینک و الینا، ۲۰۱۶). به طوری که ویژگی‌ها و انگیزه‌های مثبت دانش‌آموزان با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند به افزایش تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی مؤثر باشد (اولنا، جینز، ژولیا، حواچیم و دیتلوف<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). همچنین برخی عوامل توجه‌برانگیزی از چالش‌های دوران تحصیل وجود دارد که نه تنها بر کاهش انطباق، سازگاری با فرصت‌ها و اهداف یادگیری دانش‌آموزان تأثیرات منفی می‌گذارد، بلکه بر حالت‌های هیجانی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان در جهت پیشرفت‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که به عنوان آسیب‌های تحصیلی<sup>۳</sup> شناخته می‌شوند و از مشکلات عمده تمام نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شوند (لوپز، گونزالز، آویلا و تئوس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

آسیب‌های تحصیلی نه تنها به‌عنوان یک مشکل شخصی، بلکه به‌عنوان یک معضل اجتماعی است که با افت تحصیلی دانش‌آموزان همراه می‌شود که از پیامدهای آن می‌توان به عدم اتمام موفقیت‌آمیز یک دوره تحصیلی، تکرار یک پایه تحصیلی، ترک تحصیل زودرس منجر شود، که این موضوع آن‌ها را نه تنها با مشکلات روحی و روانی مواجه می‌کند، بلکه زیان‌های فراوانی را برای کشور و سیستم آموزشی 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 می‌شود (عزیزیان، ۱۳۹۵)، که از

1. Dominic and Elina
2. Olena, Jens, Julia, Joachim and Detlev
3. Academic Injury
4. Lopez, González, Avila and Teos

عوامل زمینه‌ساز آن می‌توان به عوامل فردی چون هوش، میزان توجه و انگیزه، آسفتگی‌های عاطفی و نارسایی‌های جسمی (بهمنی، ترابیان، رضایی نژاد، منظری توکلی و معینی فرد، ۱۳۹۵)، 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 کرد (اصلی و گاندوز، ۲۰۱۲).

در بررسی علل آسیب‌های تحصیلی، 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 استعداد‌های خاص آن‌ها نیز توجه شود که می‌تواند در جریان موفقیت‌های تحصیلی<sup>۲</sup> و یادگیری دانش‌آموزان، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا کند (نیکلا، دیوید و جفری،<sup>۳</sup> ۲۰۱۸). بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر<sup>۴</sup> (۲۰۱۱)، نیز در پژوهش خود نشان دادند که عواملی چون فراگیر، آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. همچنین صالحی عمران و عابدینی (۱۳۹۷)، نیز نشان دادند که موفقیت و پیشرفت تحصیلی<sup>۵</sup>، تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی از جمله عوامل درون فردی و عوامل برون فردی مؤثر است.

موفقیت تحصیلی عبارت است از میزان و ملاک مورد قبولی که برای کسب یادگیری مشخص می‌شود (سحاقی، ۱۳۹۷). موفقیت تحصیلی ادراک و ارزیابی فرد از خود درباره عملکرد تحصیلی خویشان تعریف می‌شود (لیزا،<sup>۶</sup> 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

1. Asli and Gunduz
2. Academic success
3. Nicola, David and Jeffrey
4. Busato, Prins, Elshout and Hamaker
5. Academic Achievement
6. Lisa

سلامت بیشتر نسبت به دیگران خواهند شد (کریستینو، نیکول، کتی و جنیفر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). یکی از شاخص‌های متداول موفقیت تحصیلی، معدل نمره‌های یادگیرنده است که به‌طور گسترده از آن استفاده می‌شود. با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی<sup>۲</sup> یکی از ملاک‌های کارآیی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی مؤثر می‌انجامد (تمنایی‌فر، سلامی، دشتبان‌زاده، ۱۳۹۳).

عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی چندبعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بستگی دارد (برادلی، رانو، آنی و هلینی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). بسیاری از محققان بر تأثیر توانایی‌های ذهنی و شناختی بر موفقیت تحصیلی تأکید دارند، اما باید دانست تنها توانایی‌های ذهنی عامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی نیست، بلکه عوامل دیگری تأثیر دارند (سلملیان، کاظم نژاد و غلامی‌چابکی، ۱۳۹۶). در این رابطه استفانی و هیدرون<sup>۴</sup> (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان دادند در جریان موفقیت یا شکست تحصیلی عوامل بسیاری مؤثر هستند که می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان، خودنظم‌دهی، توجه و تمرکز، انگیزه پیشرفت و ... را نام برد. همچنین پژوهش آفتون، بریان و اسکات<sup>۵</sup> (۲۰۱۹)، نیز نشان دادند که ضعف راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از جمله عوامل زمینه‌ساز دیگر کاهش موفقیت تحصیلی و بروز آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. بر این اساس پژوهشگران مختلف همواره از زمان مطرح شدن کاهش موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان روش‌های آموزشی گوناگونی را در جهت بهبود موفقیت‌های تحصیلی مطرح کرده‌اند (آدام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸)، که از جمله این آموزش‌ها، آموزش در زمینه افزایش خودکارآمدی تحصیلی<sup>۷</sup> است که بر افزایش باورهای مثبت در انجام و کوشش تکالیف متمرکز می‌شوند (علایی، علایی خرابیم و قدم‌پور، ۱۳۹۶). خودکارآمدی طبق نظریه بندورا<sup>۸</sup> (۱۹۹۷)، به

1. Christina, Nicole, Katie and Jennifer
2. Academic failure
3. Bradley, Rauno, Annie and Hélène
4. Stefanie and Heidrun
5. Afton, Brian and Scott
6. Adam
7. Self-efficacy
8. Bandura's theory

باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره می‌کند. در چارچوب این مفهوم چنین بیان می‌شود که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بیشتر است (ارجمندقجور و اقبالی، ۱۳۹۴).

شانک<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، بیان می‌کند خودکارآمدی بر فرآیند یادگیری از جنبه‌هایی چون گزینش اهداف تصمیم‌گیری، میزان تلاش، کوشش، پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است. به دنبال آن، انواع اهداف، سطوح انگیزش<sup>۲</sup> و پیشرفت‌های تحصیلی بر روی عقاید شایستگی در یادگیری و نهایتاً دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی بیشتر تأثیر می‌گذارد (یازجی، سیس و آلتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین، لازم است به راهکارهای آموزشی و درمانی مربوط به این حوزه توجه بیشتری شود (احمدی، صالحی و زارع، ۱۳۹۴). در این زمینه راهبردهای انگیزشی، از روش‌های آموزشی و درمانی است که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی مؤثر باشد (چانگ و رو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴).

ژولیا و توبیاس<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش اضطراب و افزایش موفقیت تحصیلی و یادگیری می‌شود. تونی و ژاکین<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) و لایننبرینک و پینتریچ<sup>۷</sup> (۲۰۱۳)، نیز معتقدند استفاده از راهبردهای خودکارآمدی به طور کلی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در ایران نیز محمدی و دفتری‌اکباتان (۱۳۹۶)، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین نتایج پژوهش جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲)، نشان‌دهنده تأثیر معنادار خودکارآمدی تحصیلی بر افزایش موفقیت‌های تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دارد. لذا با وجود شواهد پژوهشی درباره اثر بخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر وضعیت‌های

1. Schunk
2. Motivation
3. Yazici, Seyis and Altun
4. Chung and Ro
5. Julia and Tobias
6. Toni and Jaclyn
7. Linnenbrink and Pintrich

تحصیلی، تحقیقاتی که اثرات آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت‌های تحصیلی را بررسی کرده باشد، بسیار کم است (بوستون و باکون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، گرچه مفهوم‌بندی‌های اخیر از آموزش خودکارآمدی تحصیلی ادعا می‌کند این راهبردها باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (عاشوری، ویسی، حسینی، طیبی چوبری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۳)، اما مطالعات معدودی وجود دارد که نشان می‌دهد آموزش خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند باعث کاهش مشکلات انتخاب و تصمیم‌گیری و انگیزه تحصیلی و افزایش برنامه‌ریزی و رضایتمندی تحصیلی شود. لذا با توجه به پیشینه مطالعاتی و نتایج تحقیقات انجام شده در مورد روش‌های روان‌شناختی مؤثر در بهبود موفقیت‌های تحصیلی، پژوهشگر در این پژوهش سعی دارد اولاً با آموزش خودکارآمدی 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 (هیرسیچی، فرئوند و هرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، 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 در این دانش‌آموزان کمک کنند (برایانت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷).

همچنین از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که در صورت آموزش صحیح خودکارآمدی تحصیلی در این دانش‌آموزان از طریق برنامه مداخله‌ای، می‌توان از بسیاری از مشکلات فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها جلوگیری کرد (ویلسون و نارایان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). برای مثال: مشکلات مربوط به مطالعه که به صورت افت تحصیلی در نوجوانان بروز کرده و متأسفانه توجه کم‌تری به آن می‌شود، پیشگیری از بروز هیجان‌ات منفی چون گوشه‌گیری و منزوی شدن و تأثیرات مخرب آن در جامعه و پیشگیری از مشکلات فردی در آینده (اعتیاد، انحرافات اخلاقی و ...)، کم کردن هزینه‌های آموزشی مدارس، پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی و از همه مهم‌تر جلوگیری از بروز کم‌ارزشی، فقدان اعتماد به نفس، عدم کارایی

1. Boston and Bacon
2. Hirschi, Freund and Herrmann
3. Bryant
4. Wilson and Narayan

شخصی، نگرانی‌های فرد درباره آینده، مسائل خانوادگی تا حد قابل ملاحظه‌ای جلوگیری کرد، چرا که افزایش این مشکلات، نوجوانان را مستعد ابتلا به اختلالات روان‌شناختی می‌کند (نگهداری و زارع، ۱۳۹۷). بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. و این پژوهش درصدد است فرضیه‌های زیر را بررسی کند:

- ۱- آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است.
- ۲- آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است.

## روش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه رشته‌های نظری ارجاع شده به مرکز مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۵۸ نفر بود. از میان افراد جامعه فقط ۴۶ نفر برای اجرای پژوهش اعلام همکاری کردند که بعد از انجام مصاحبه ساختاریافته (جهت سنجش نداشتن مشکلات روان‌شناختی و رفتاری بالینی)، از میان آن‌ها ۴۰ نفر واجد شرایط شرکت در پژوهش 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 مقطع دهم، یازدهم و دوازدهم رشته‌های نظری، عدم شرکت در کلاس‌های آموزشی و درمانی دیگر به طور همزمان، کلیه دانش‌آموزان باید دارای مشکلاتی در زمینه تحصیلی باشند، دارا بودن 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. بعد از انتخاب گروه‌های نهایی پژوهش، آزمودنی‌های دو گروه در یک جلسه توجیهی ضمن تشریح اهداف

پژوهش، پرسشنامه‌های آسیب‌های تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی را اجرا کردند (پیش‌آزمون). سپس گروه آزمایش طرح مداخله‌ای خودکارآمدی تحصیلی را در ۸ جلسه درمانی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی در سالن هسته مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد اجرا شد، با این حال، گروه کنترل در این زمان هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام آخرین جلسه آموزش، به طور همزمان و در شرایط یکسان بر روی دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون اجرا شد. شایان ذکر است که ملاحظات اخلاقی در این پژوهش کاملاً رعایت شد، به گونه‌ای که بعد از گرفتن رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان و والدین آن‌ها در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رعایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند و تأکید شد هر زمان که مایل باشند می‌توانند پژوهش را ترک کنند. همچنین با توجه به مسائل خاص و آیین‌نامه‌ای و ضرورت محرمانه بودن وضعیت فردی افراد، امکان ضبط جلسات یا تصویربرداری از جلسات امکان‌پذیر نبود. داده‌ها بعد از اتمام جلسات با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار Spss نسخه ۱۶ تحلیل شد. ابزار پژوهش عبارت‌اند از:

۱- پرسشنامه جمعیت‌شناختی: این فرم، وضعیت شخصی فرد را از لحاظ سن، وضعیت تحصیلی، میزان معدل و میزان تحصیلات والدین مشخص می‌کند.

۲- چک‌لیست آسیب‌های تحصیلی<sup>۱</sup>: چک‌لیست آسیب‌های تحصیلی را صالحی و صادقی (۱۳۹۰) ساخته‌اند. این چک‌لیست دارای ۹۰ گویه است که دانش‌آموزان پاسخ خواهند داد، و ده طبقه آسیب تحصیلی شامل مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری<sup>۲</sup> (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، مشکلات مربوط به آمادگی تحصیلی<sup>۳</sup> (گویه‌های ۱۱ تا ۱۸)، مشکلات مربوط به انگیزه تحصیلی<sup>۴</sup> (گویه‌های ۱۹ تا ۲۶)، مشکلات مربوط به عادات تحصیلی<sup>۵</sup> (گویه‌های ۲۷ تا ۳۶)، مشکلات مربوط به مطالعه<sup>۶</sup> (گویه‌های ۳۷ تا ۴۵)، مشکلات

1. Academic Injury Checklist
2. Problems with selection and decision making
3. Problems related to academic readiness
4. Problems related to academic motivation
5. Problems related to academic habits
6. Problems related to the study



مربوط به برنامه ریزی تحصیلی<sup>۱</sup> (گویه های ۴۶ تا ۵۵)، مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل<sup>۲</sup> (گویه های ۵۶ تا ۶۹)، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی<sup>۳</sup> (گویه های ۷۰ تا ۷۷)، مشکلات مربوط به امتحان<sup>۴</sup> (گویه های ۷۸ تا ۸۵)، مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل<sup>۵</sup> (گویه های ۸۶ تا ۹۰)، است. نمره گذاری چک لیست آسیب های تحصیلی به صورت صفر و یک است که نمره (۱) نشان دهنده آسیب و (۰) عدم آسیب است. حداکثر نمره در این چک لیست ۹۰ و حداقل آن صفر است. نمره بالا نشان دهنده آسیب بالا و نمره پایین نشان دهنده آسیب کم تر است. برای محاسبه نمره هر یک از زیرمقیاس ها لازم است که نمره هر زیرمقیاس یا طبقه به تعداد سؤالات آن طبقه تقسیم شود.

روایی سؤالات این پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل (همسانی درونی) محاسبه شده است و سؤالاتی حذف شدند که همبستگی معناداری با نمره کل نداشتند. روایی سازه و اگر برای ابزار مورد نظر نشان داد همبستگی بین آسیب های تحصیلی و معدل  $0/53-$  و همبستگی بین آسیب های تحصیلی و هوش  $0/50-$  بود. پایایی مقیاس آسیب های تحصیلی را مهدوی، رضایی و عابدی (۱۳۹۱) از طریق ضریب آلفای کرونباخ  $0/93$  به دست آمد. همچنین آلفای کرونباخ نمره کل این مقیاس در مطالعه حاضر  $0/81$  به دست آمد.

**۳- پرسشنامه موفقیت تحصیلی:** پرسشنامه موفقیت تحصیلی را صالحی (۱۳۹۳) ساخته است. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است. نحوه نمره گذاری سؤالات ۱ تا ۶ در یک طیف ۶ درجه ای و سؤالات ۷ تا ۲۰ در یک طیف ۵ درجه ای از کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱ است. حداکثر نمره در این مقیاس ۱۰۶ و حداقل آن ۲۰ است. نمره بالا نشان دهنده موفقیت تحصیلی بیشتر است. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس موفقیت تحصیلی محاسبه شد که این ضرایب بین  $0/70$  تا  $0/93$  قرار داشت. به منظور بررسی ضریب بازآزمایی، پرسشنامه روی ۵۰ نفر از دانش آموزان به فاصله یک ماه اجرا شد و همبستگی بین دوبار آزمون  $0/59$  به دست آمد

1. Problems related to academic planning
2. Mental and emotional problems related to education
3. Problems related to the educational environment and atmosphere
4. Problems related to the test
5. Physical problems related to education
6. Neuropsychological inventory

که این ضرایب در سطح ۰/۰۵ معنادار بود (کهدویی، فلسفی نژاد و برجعلی، ۱۳۹۶). صالحی (۱۳۹۳)، ضریب روایی همزمان این پرسشنامه را از طریق بررسی همبستگی با پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰)، گزارش کرد و نشان داد بین این دو پرسشنامه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ( $F=۰/۰۷۳$  و  $p=۰/۰۱$ ).

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزش خودکارآمدی تحصیلی براساس رویکرد بندورا (۱۹۹۷)

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، آشنایی دانش‌آموزان و مربی با یکدیگر، معرفی قوانین آموزشی، تعریف خودکارآمدی تحصیلی، تبیین کاربردهای خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی در دانش‌آموزان.
جلسه دوم	معرفی فرایندهای واسطه‌ای خودکارآمدی، تعریف کلی از فرایندهای واسطه‌ای خودکارآمدی، تبیین کاربردهای فرایندهای شناختی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، تمرین تقویت فرایندهای شناختی به صورت تجسم سناریوهای شکست و صحبت در مورد چیزهایی که می‌توانند بعد انجام شوند. ارائه تکلیف برای جلسه بعد.
جلسه سوم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای انگیزشی و نقش آن در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب‌های تحصیلی، آموزش چگونگی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و هدایت عملکرد آن‌ها، آموزش برنامه‌ریزی برای تحقق بخشیدن به اهداف ارزشمند، ارائه تکالیفی برای جلسه بعد.
جلسه چهارم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای عاطفی، تبیین کاربردهای فرایندهای عاطفی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی، آموزش کنترل تهدیدها و مقابله با افکار آشفته جهت پیشگیری از اضطراب، تقویت احساس کارآمدی اجتماعی و پیشگیری از نشخوارهای فکری ناامیدکننده که باعث افسردگی در فرد می‌شوند.
جلسه پنجم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای انتخابی، تبیین کاربردهای فرایندهای انتخابی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی، تمرین‌هایی برای تقویت انتخاب رفتار مناسب، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه ششم	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش چگونگی پرورش دادن قابلیت‌ها، علائق و ارتباطات اجتماعی برای دانش‌آموزان، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه هفتم	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور مطالب جلسات قبل، تمرین‌هایی برای تقویت ارتباطات اجتماعی و میان‌فردی برای دانش‌آموزان، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه هشتم	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرین‌ها و مبنای تعریف شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات. اجرای پس‌آزمون.

### یافته‌ها

در مطالعه حاضر در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه سنی ۱۵ سال، تعداد ۵ نفر (۲۵ درصد) و ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه سنی ۱۶ سال، تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۵ نفر (۲۵ درصد) در دامنه سنی ۱۷ سال، و هر کدام تعداد ۳ نفر (۱۵ درصد) در دامنه 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.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های پژوهش در کل آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

خرده مقیاس	گروه آزمایش		گروه کنترل		پس‌آزمون		پس‌آزمون	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
موفقیت تحصیلی	۶۳/۳	۱۱/۶۲	۸۶/۸۵	۹/۳	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد
آسیب‌های تحصیلی	۶۳/۴	۶/۴۵	۳۸/۰۵	۷/۲۳	۶۴/۴۵	۴/۹۸	۶۲/۴	۵/۵۶
مشکلات در تصمیم‌گیری	۶/۹۵	۱/۷	۳/۵	۱/۹۶	۷/۵	۲/۰۳	۷/۱۵	۱/۷۲
مشکلات آمادگی تحصیلی	۶/۰۵	۱/۵۷	۳/۹	۱/۹۹	۶	۱/۵۲	۶/۵۵	۱/۱۴
مشکلات انگیزه تحصیلی	۶/۵	۱/۴۳	۴/۳	۱/۹۲	۶/۳	۱/۴۵	۶/۱۵	۱/۷۸
مشکلات عادات تحصیلی	۶/۱۵	۱/۴۶	۴/۱۵	۱/۹۸	۵/۷۵	۲/۳۸	۵/۶۵	۲/۷۲
مشکلات مطالعه	۶/۴	۱/۵۶	۳/۱	۱/۷۱	۷/۲۵	۱/۶۵	۷/۱	۱/۹۷

خرده مقیاس	گروه آزمایش		گروه کنترل		پس آزمون		پس آزمون	
	پیش آزمون	انحراف میانگین استاندارد	پیش آزمون	انحراف میانگین استاندارد	پس آزمون	انحراف میانگین استاندارد	پس آزمون	انحراف میانگین استاندارد
مشکلات برنامه‌ریزی	۷	۱/۶۲	۳/۲	۱/۶	۱/۷۵	۶/۷	۱/۷۵	۱/۷۵
مشکلات عاطفی مربوط به تحصیل	۸/۷۵	۲/۵۳	۶/۰۵	۱/۹۲	۹/۵۵	۲/۳۷	۸/۸۵	۲/۱۸
مشکلات مربوط به محیط تحصیلی	۶/۳	۱/۹۲	۳/۹	۲/۰۴	۵/۸	۱/۷۶	۵/۳۵	۱/۶۹
مشکلات مربوط به امتحان	۵/۹۵	۱/۶۶	۳/۸	۱/۶	۶/۱۵	۱/۵۶	۵/۹۵	۱/۵۳
مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل	۳/۳۵	۱/۳۸	۲/۱۵	۱/۴۶	۳/۱	۱/۶۵	۲/۹۵	۱/۵۳

نتایج درج شده در جدول ۲، گویای آن است که در پیش‌آزمون، موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن‌ها در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت زیادی با هم ندارند. اما در مرحله پس‌آزمون نمرات گروه آزمایش در همه متغیرها و خرده متغیرهای موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی نسبت به گروه کنترل تغییر کرده است. برای انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری، حصول چندین پیش فرض ضروری است. نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، تحقق فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس، همبستگی میان متغیرهای وابسته و همگنی شیب رگرسیون از جمله این مفروضات است.

برای تحلیل داده‌ها و به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نرمال بودن از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس است. برای بررسی نرمال بودن داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده و با توجه به سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌توان داده‌ها را سطح بالای نرمال در نظر گرفت. یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است که به این منظور برای بررسی هر یک از فرضیه‌ها از آزمون باکس استفاده شد. نتایج معناداری آزمون باکس در تمامی موارد از ۰/۰۵ بیشتر است، لذا نتیجه گرفته می‌شود

که ماتریس واریانس-کوواریانس همگن است. برای بررسی همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد هیچ یک از متغیرهای مورد بررسی از لحاظ آماری معنادار نبود. مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون در مورد متغیرهای پژوهشی نیز برقرار بود. بنابراین، مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز تأیید شد.

همچنین ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۸۷ صدم تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. همچنین توان آزمون آماری در این پژوهش ۰/۹۹ است. بر این اساس می‌توان بیان داشت که دست کم در یکی از متغیرهای وابسته در پس‌آزمون بین دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام شد.

جدول ۳: تحلیل واریانس تک متغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و ابعاد آن در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
موفقیت‌های تحصیلی	۴۷۰۲/۷۹۶	۱	۴۷۰۲/۷۹۶	۵۰/۷۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۵۳
آسیب‌های تحصیلی	۵۷۷۱/۱۲۸	۱	۵۷۷۱/۱۲۸	۱۳۷/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹
مشکلات در تصمیم‌گیری	۱۳۴/۳۸۹	۱	۱۳۴/۳۸۹	۳۸/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۹۹
مشکلات آمادگی تحصیلی	۶۹/۶۶۸	۱	۶۹/۶۶۸	۲۵/۵۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴	۰/۹۹
مشکلات انگیزه تحصیلی	۳۱/۱۷۶	۱	۳۱/۱۷۶	۹/۳	۰/۰۰۴	۰/۲	۰/۹۷
مشکلات عادات تحصیلی	۲۳/۱۳	۱	۲۳/۱۳	۳/۹۹	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۶۴
مشکلات مطالعه	۱۶۲/۰۴	۱	۱۶۲/۰۴	۴۷/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۲۲
مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی	۱۲۶/۰۹	۱	۱۲۶/۰۹	۴۵/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۹۷
مشکلات ذهنی	۷۶/۷۱	۱	۷۶/۷۱	۱۳/۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۰۹

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
مربوط به تحصیل							
مشکلات مربوط به جوّ تحصیلی	۱۹/۵۸۱	۱	۱۹/۵۸۱	۵/۴۸	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۹۶
مشکلات مربوط به امتحان	۴۵/۰۴۸	۱	۴۵/۰۴۸	۱۷/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۸۱
مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل	۵/۹۳	۱	۵/۹۳	۲/۵۹	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۸

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری در موفقیت‌های تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و خرده‌مؤلفه‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جوّ تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان معنادار است. بدین معنی که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر افزایش موفقیت‌های تحصیلی و کاهش میزان آسیب‌های تحصیلی و ابعاد آن تأثیر مثبت و معنادار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیان‌کننده آن است که آموزش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش موفقیت‌های تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های این پژوهش نیز با نتایج تحقیقات استفانی و هیدرون (۲۰۲۰)، آفتون و همکاران (۲۰۱۹)، آدام (۲۰۱۸)، کریستین و همکاران (۲۰۱۸)، ژولیا و توبیاس (۲۰۱۷)، تونی و ژاکین (۲۰۱۶)، لاینبرینک و پیتریچ (۲۰۱۳)، محمدی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶) و جمالی و همکاران (۱۳۹۲)، همسو است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از این مسأله است که در افزایش موفقیت‌های تحصیلی، آموزش خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌طور مستقیم تأثیر می‌گذارد.

در نظریه بندورا (۱۹۹۰)، خودکارآمدی بالا با ایجاد احساس آرامش در رویارویی با تکالیف دشوار کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدی پایین در موقعیت‌های دشوار دچار

استرس و اضطراب می‌شوند و این موجب تضعیف در تفکر آن‌ها شده و به کاهش عملکرد فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها می‌انجامد. باورهای افراد درباره توانایی‌هایشان با همان خودکارآمدی در اینکه آن‌ها در موقعیت‌های تهدیدکننده چه مقدار تنیدگی را تجربه کنند، تأثیر به‌سزایی دارد. در واقع به واسطه تفکر ناکارآمد، احساس درماندگی در آن‌ها افزایش می‌یابد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی پایینی بهره‌مند هستند، درباره توانایی‌های خود دچار تردید هستند و در موقع امتحانات دچار درماندگی شده و احساس اضطراب می‌کنند. آموزش خودکارآمدی به این دانش‌آموزان کمک می‌کند تا باورهای منفی خود را برداشته و این باور که من می‌توانم را جایگزین کنند و به همین دلیل با برنامه‌ریزی تحصیلی مناسب به موفقیت‌های تحصیلی نائل می‌آیند (برادلی و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین یک دانش‌آموز زمانی می‌تواند به اهداف خود نائل آید که خود و توانایی‌هایش را باور داشته، بدون استرس، خوش‌بین و امیدوار به حل مشکلات و غلبه بر دشواری‌های پیش‌رو باشد. به علاوه رفتارهایی مانند تلاش و انتظار موفقیت بعد از هر شکست، برنامه‌ریزی، استقامت در انجام تکالیف، عدم ترس از شکست، توانایی حل مسأله، با داشتن دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا ممکن می‌شود. لذا آموزش خودکارآمدی به دانش‌آموزان طی جلسات مداخله‌ای ضمن افزایش اعتماد به نفس و خودباوری با پافشاری در راه رسیدن به اهداف و واکنش مناسب در مقابل شکست و همچنین انتخاب راهکارهای مناسب در مواجهه با تکالیف درسی محوله، احساس ناکارآمدی درسی کم‌تری را تجربه می‌کنند. لذا افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند ابزاری سودمند برای کاهش استرس تحصیلی و در نتیجه افزایش موفقیت تحصیلی باشد (ژولیا و تویباس، ۲۰۱۷).

همچنین آموزش خودکارآمدی تحصیلی به کاهش میزان آسیب‌های تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان منجر شده است. یافته‌های این پژوهش نیز با پژوهش‌های برایانت (۲۰۱۷)، ویلسون و نارایان (۲۰۱۶)، هیرسیچی و همکاران (۲۰۱۴)، و بهمنی و همکاران (۱۳۹۵)، همسو است. این پژوهشگران در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که هرگاه خودکارآمدی افزایش یابد، آسیب‌های

تحصیلی نیز کاهش پیدا می‌کند. افراد با خودکارآمدی بالاتر کارایی بالاتری دارند و عملکرد و خودکفایی بالا به دستاوردهای بالاتری منجر می‌شود. پس می‌توان استنباط کرد که چون آموزش خودکارآمدی میزان خودباوری و کارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، باعث افزایش پیشرفت و کاهش آسیب‌های تحصیلی نیز خواهد شد.

نظریه شناختی-اجتماعی بیان می‌کند که انتخاب افراد و اهداف عملکردی به شدت تحت تأثیر خودکارآمدی و نتایج مورد انتظار قرار می‌گیرد. بر این اساس با توجه به افزایش خودکارآمدی، می‌توان انتظار داشت که افراد شرکت‌کننده در این پژوهش، که شیوه شناختی-اجتماعی خودکارآمدی به آن‌ها آموزش داده شده، انتخاب‌های بهتری داشته باشند و در راستای رسیدن به اهداف عملکردی خود بیشتر اقدام کنند. بر این اساس می‌توان گفت که موقعیت‌های تحصیلی دربردارنده مشکلات زیادی هستند. این موقعیت‌ها پر از سختی‌ها، گرفتاری‌ها، موانع، ناکامی‌هاست (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۵). برای تداوم تلاش مورد نیاز برای موفقیت، افراد باید حسی قوی از تلاش داشته باشند. دانش‌آموزان خودکارآمد هرگاه که در مرحله اول موفق نمی‌شوند، اقدامات جایگزینی را پیدا کرده و آزمایش می‌کنند. آن‌ها با توجه به تلاش و پشتکار بیش‌تر خود، انگیزه و ترک عادت‌های مخرب مطالعه و یادگیری در کلاس درس بهتر عمل می‌کنند و با بهره‌برداری از فرایندهای شناختی و عاطفی مرتبط با هر موقعیت، با موقعیت‌های مشکل‌ساز از جمله احساس منفی نسبت به محیط و جو تحصیلی یا مشکلات مربوط به امتحان به‌طور مؤثرتری مواجه می‌شوند (ویلسون و نارایان، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی نیرومندی دارند، هدف‌های بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند و برای رسیدن به این هدف‌ها با برنامه‌ریزی مناسب و قدرت تصمیم‌گیری بهتر تلاش بیشتری در برخورد با مشکلات از خود نشان می‌دهند. آن‌ها معتقدند که می‌توانند با رویدادها و شرایطی که در دوران تحصیل پیش‌رو دارند، به‌طور مؤثر مواجه شوند. از آنجایی که آن‌ها در برابر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در تکلیف‌ها استقامت کرده و اغلب در سطوح بالایی عمل می‌کنند. در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین به توانایی‌های خود تردید داشته و تکالیف دشوار را، تهدید تلقی کرده و از آن‌ها اجتناب می‌کنند. آن‌ها نسبت به اهدافی که برای خود انتخاب کرده‌اند، تعهد ضعیفی دارند و وقتی با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند به جای آنکه بر روی این مسأله متمرکز شوند که چگونه عملکرد موفق داشته باشند، درباره مشکلات شخصی خود، موانعی که با آن



مواجه خواهند شد و انواع پیامدهای نامطلوب آن کار، زیاد بحث می‌کنند (هیرسچی و همکاران، ۲۰۱۴).

از محدودیت‌هایی این پژوهش می‌توان به متغیرهای روان‌شناختی همچون حوادث متقارن با پژوهش، انگیزه و انتظارات مراجعان، استرس‌های هم‌زمان با اجرای پژوهش و متغیرهای جمعیت‌شناختی مثل شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان اشاره کرد، زیرا از متغیرهایی هستند که بر نتایج پژوهش‌های رفتاری اثر دارد و در این پژوهش لحاظ نشد. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که اثر آموزش خودکارآمدی تحصیلی را بر منشاء و ابعاد مختلف مشکلات یادگیری و تحصیلی دانش‌آموزان از جمله توجه، حافظه و پیشرفت تحصیلی بررسی کنند.

**تشکر و قدردانی:** این مطالعه برگرفته از رساله دکتری با کد اخلاق IR.IAU.MSHD.RED.1398.155 در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام است. بدین وسیله نویسندگان از مساعدهای پرسنل محترم مرکز مشاوره روان‌شناختی آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد و مسئولان این اداره که امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند و از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش محققان را یاری کردند و تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند. همچنین شایسته است برای ملاحظات اخلاقی و قدردانی از زحمات گروه کنترل، ارائه مداخله به مانند گروه آزمایش به اعضای گروه کنترل انجام خواهد شد.

**تضاد منافع:** این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی به دنبال نداشته است.

## منابع

- احمدی، امیرحسین، صالحی، فریبا و زارع، مهران (۱۳۹۴). مقایسه تاب‌آوری و خودکارآمدی در فرزندان خانواده‌های طلاق و عادی در هنرجویان هنرستان. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- ارجمندقجور، کیومرث و اقبالی، علی (۱۳۹۴). مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی. شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۱۰(۴): ۹۷-۱۱۸.
- بهمنی، بهناز، ترابیان، سحرالسادات، رضایی‌نژاد، سالار، منظری توکلی، وحید و معینی‌فرد،

- مژگان (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۷(۲): ۸۰-۶۹.
- تمنایی‌فر، محمدرضا، سلامی، فاطمه و دشتبان زاده، سمیه (۱۳۹۰). رابطه سلامت روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مطالعات معرفتی دانشگاه اسلامی*، ۱۵(۲): ۶۳-۴۶.
- جمالی، مکیه، نوروزی، آزیتا و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۸): ۶۴۱-۶۲۹.
- سحاقی، حکیم (۱۳۹۷). بررسی رابطه سلامت روان و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۵(۱): ۲۴-۱۵.
- سلملیان، زهره، کاظم نژاد، احسان و غلامی چاپکی، بهاره (۱۳۹۶). بررسی ارتباط موفقیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۴): ۴۸-۳۹.
- 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.
- صالحی عمران، ابراهیم و عابدینی، میمنت (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.
- عاشوری، جمال، ویسی، نصراله، حسینی، طیبه، طیبی چوبری، مرتضی و جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۳). ارتباط خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و هوش معنوی با موفقیت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶(۲): ۳۶۹-۳۵۹.
- 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.
- علایی خرایم، رقیه، علایی خرایم، سارا و قدم‌پور، عزت‌اله (۱۳۹۶). نقش باورهای

خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری. *نشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۳): ۱۱۷-۱۰۹.

کهدویی، سمیه، فلسفی‌نژاد، محمدرضا و برجعلی، احمد (۱۳۹۶). تدوین و اعتباریابی مدل علی موفقیت تحصیلی در دبیرستان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۷(۲۸): ۶۴-۳۳.  
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): ۴۱-۳۶.

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 جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲): ۱-۲۰.

- Adam, M.P.(2018). A four year longitudinal study of student learning strategies. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(11):1496-1500.
- Afton, K.J., Brian, M.G. and Scott, H.F.(2019). Perceiving effort as poor learning: The misinterpreted-effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice. *Cognitive Psychology*, 115: 1-31.
- Ahmadi, A.H., Salehi, F. and Zare, M.(2015). *Comparison of resilience and self-efficacy in children of divorced and normal families in high school students*. Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology and Social and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Alaei Kharaim, R., Alaei Kharaim, S. and Ghadampour, E.(2017). The Role of Self-efficacy Beliefs and the Achievement Motivation in Prediction of Test Anxiety among Primary Students with Learning Disabilities. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 18 (3): 109-117. (Text in Persian)
- Arjomand Qajor, K. and Iqbali, A. (2015). Comparison of resilience, perceived social support, self-efficacy and achievement motivation in middle school male students in divorced and normal families. *Personality and individual differences*, 10 (4): 97-118. (Text in Persian)
- Ashoori, J., Veisy, N., Hoseyni, T., TayebiChoobari, M. and JalilAbkenar, S.(2014). Relationship between motivational strategies, cognitive and meta-cognitive strategies and spiritual intelligence with academic achievement in nursing Students. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 6 (2):359-

369. (Text in Persian)
- Asli, D. and Gunduz, H. (2012). Educational and Administrative Problems Encountered at Schools by Turkish Students in Denmark, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 5805-5810.
- Azizian, A.(2016). Investigating some academic problems in students, *International Conference on New Horizons in Educational Sciences. Psychology and social ills*. Tehran, New Horizon Science and Technology Association. (Text in Persian)
- Bahmani, B., Torabian, S.S., Rezaei Nejad, S., Manzari Tavakoli, V. and Moieni Fard, M. (2015). Effectiveness of emotional self-efficacy training on social adjustment and social anxiety in adolescents. *Applied psychological research*, 7 (2): 69-80. (Text in Persian)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2):191-215.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*. 12(1):8-10.
- Boston, A. and Baco, S. (2014). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72: 310-318.
- Bradley, W.B., Rauno, K.P., Annie, L. and Hélène D. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56: 25-39.
- Bryant, S.K. (2017). *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10 th Graders* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. and 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.
- Christina, M.B., Nicole, S.T., Katie, R.J. and Jennifer, K.L.(2018). Contextual and personal determinants of preferring success attributed to natural talent or striving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78:134-147.
- Chung, N. and Ro G. (2014). The effect of problem-solving instruction on children's creativity and self-efficacy in the teaching of the practical arts subject. *Journal of Technology Studies*, 30(2): 116-122.
- Hirschi, A., Freund, P.A. and Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4): 575-594.
- Jamali, M., Noroozi, A., Tahmasebi, R.(2013). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (8): 629-641. (Text in Persian)

- Julia, R. and Tobias, R. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83: 84-93.
- Kahdoui, S., Filsafinejad, M.R. and Borjali, A. (2017). Designing and evaluation causal model of educational success in high schools. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 7 (28): 33-64. (Text in Persian)
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P.R. (2013). The Effectiveness Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2):119-37
- Lisa, R.(2007). Strive for success: A successful retention program for Associate of Science in Nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 2(1): 12-16.
- Lopez, J., González O.M., Avila I. and 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.
- Mahdavi, T., Rezaei, F. and Abedi, M.R.(2012). Investigating the Relationship between Academic Achievement and Academic Injuries in First Year High School Students in Isfahan. *Third National Conference on Counseling*, Khomeini Shahr, Islamic Azad University, Khomeini Shahr Branch. (Text in Persian)
- Mohammadi, N. and Daftari Ekbatan, M.(2017). The Effectiveness of Self-efficacy on Achievement Motivation of Medical Sciences Students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 10 (1) :36-41. (Text in Persian)
- Negahdari, S. and Zare, H.(2018). The mediating role of metacognitive beliefs in the relationship between goal orientation Tamnaeifar, M.R., Salami, F. and Dashtbanzadeh, S. (2011). The relationship between mental health and happiness with students' academic success. *Epistemological studies of Islamic University*, 15 (2): 46-63. (Text in Persian)
- Nicola, J.B., David, A.G. and Jeffrey, K.S.(2018). The impact of mastery feedback on students' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59: 58-66.
- Olena, K., Jens, F., Julia, W., Joachim, W. and Detlev, L.(2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?. *Learning and Individual Differences*, 82: 1-11.
- Sahaghi, H.(2018). Relationship between mental Health and Happiness with Academic Achievement in students of Jondishapour of Ahvaz. *Development strategies in medical education*, 5(1):15-24. (Text in Persian)
- Salehi Imran, E. and Abedini, M.(2018). Examine the relationship between happiness and academic success of students Educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning, *Journal of Educational Planning Studies*, 7 (13): 121-145. (Text in Persian)
- Salmalian, Z., Kazem nezhad E. and Gholami chaboki B. (2017). A study of the

- Relationship between Academic Achievement and Students' Locus of Control. *Research in medical education*, 9 (4): 39-48. (Text in Persian)
- Samavi, S.A., Ebrahimi, K. and Javdan M.(2016). Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4 (7): 71-92. (Text in Persian)
- Schunk, D.H.(2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self - evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19: 159-172.
- Stefanie, O. and Heidrun, S.(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.
- Taheri, M.R. and Jalilian, F. (2018). An analysis of the causes and factors of motivation decline and its effect on students' academic failure. *New advances in behavioral sciences*, 3 (24): 54-70. (Text in Persian)
- Tamnaeifar, M.R., Salami, F. and Dashtbanzadeh, S. (2011). The relationship between mental health and happiness with students' academic success. *Epistemological studies of Islamic University*, 15 (2): 46-63. (Text in Persian)
- Toni, H. and Jaclyn, B.(2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Toni, H. and Jaclyn, B.(2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Wilson, K. and Narayan, A.(2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computersupported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2): 236-253.
- Yazici, H., Seyis, S. and Altun, F. (2015). Emotional intelligence and self – efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 2319-2323.

---

## The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational Injuries and Academic Success of Secondary High School Students

---

Gholamreza Khoy Nezaad<sup>\*1</sup>, Alireza Rajaei<sup>2</sup> and Seyed  
Mohammadreza Nazemi<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of academic self-efficacy training on educational injuries and academic success of secondary high school students. The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. The statistical population included all male secondary high school students in District 6 of Mashhad in the academic year 1397-98, from which 40 people were selected by available sampling method and then randomly placed in experimental and control groups. The research instruments were Salehi and Abedi Academic Injury questionnaire (2011) and Salehi academic success questionnaire (2014). The experimental group received 8 sessions of 90 minutes of academic self-efficacy training. Data were analyzed using analysis of covariance. The results showed that academic self-efficacy training is effective on educational injuries and academic success of Secondary high school students. Academic self-efficacy training has reduced problems in selection and decision making, academic preparation problems, academic motivation problems, problems related to study, academic planning problems, mental problems related to education, problems related to the academic environment and atmosphere, problems related to exams. Based on the results of the present study, it can be inferred that academic self-efficacy training is effective on students' educational injuries and academic success.

**Keywords:** *academic self-efficacy training, academic injuries, academic success, secondary high school students.*

---

1. Corresponding author: Assistant Professor, Departeman of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. rkhoi@yahoo.com

2. Associate Professor, Departeman of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. rajaei.46@yahoo.com

3. Ph.D. Student in General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. nazemi\_ml398@yahoo.com  
DOI: 10.22051/JONTOE.2020.31199.3035  
[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5113.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5113.html)