

The impact of group education on students' grit and educational self-efficacy based on Snyder's hope theory

Mohammad Narimani¹, Saeede Hedayat²

1-Professor, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardebil, Iran.

2-PhD Student, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardebil, Iran (Corresponding Author). E-mail: hedayat@uma.ac.ir

Received: 07/04/2020

Accepted: 09/06/2020

Abstract

Introduction: Hope is one of the most important points in people's lives, a key motivating factor in the growth and development of human capital in societies and is directly related to students' academic achievement and mental health.

Aim: The aim of this study was to investigate the impact of group education on grit and educational self-efficacy of students based on Snyder's hope theory.

Method: The experimental design was a pre-test-post-test with control group. The statistical population of this study included all primary school students studying in the public schools in district 3 of Kermanshah, Iran during the academic year of 2019-2020. 30 sixth-year elementary school male students were selected as a statistical sample using random cluster sampling and were placed in two experimental (15 subjects) and control (15 subjects) groups. The subjects in the experimental group were trained for 8 sessions based on Snyder's hope theory, but the control group did not receive any intervention. Morgan & Jinks' educational self-efficacy scale and Duckworth's grit scale were used to collect data. The information obtained from the questionnaires was analyzed using covariance statistical method.

Results: The findings showed that group education based on Snyder's hope theory had a significant effect on grit ($F= 0.43$) and educational self-efficacy ($F= 0.56$) of the experimental group ($P<0.05$).

Conclusion: Based on these findings, it can be said that group hope education is effective in increasing students' grit and educational self-efficacy, and after hope training, students' academic success can be expected.

Keywords: Group education based on Snyder's hope theory, Grit, Educational self-efficacy

How to cite this article : Narimani M, Hedayat S. The impact of group education on students' grit and educational self-efficacy based on Snyder's hope theory. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2020; 7 (3): 112-123 .URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-869-en.pdf>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

محمد نریمانی^۱، سعیده هدایت^۲

۱. استاد ممتاز، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (مؤلف مسئول). ایمیل: hedayat@uma.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۱۹

چکیده

مقدمه: امید یکی از موضوعات مهم در ارتباط با زندگی افراد و عامل کلیدی انگیزه بخش در رشد و پیشرفت سرمایه‌های انسانی آن جامعه است و رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

روش: پژوهش حاضر یک مطالعه شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در مدارس دولتی ناحیه ۳ شهر کرمانشاه بود. ۳۰ نفر از دانش آموزان پسر سال ششم ابتدایی به عنوان نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر قرار گرفتند اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ثبات قدم داکورث و خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان استفاده شد. اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه‌ها براساس روش آماری کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم ($F=0/43$) و خودکارآمدی تحصیلی ($F=0/56$) گروه آزمایش تأثیر معناداری داشته است ($P<0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش امید به روش گروهی بر افزایش میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان اثرگذار است و به دنبال آموزش امید می‌توان موفقیت تحصیلی دانش آموزان را انتظار داشت.

کلیدواژه‌ها: آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر، ثبات قدم، خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

نظام آموزش و پرورش نقش مهمی در رشد و پرورش شناختی و روانی دانش آموزان دارد (امینی و صادقی، ۱۳۹۵) و از آنجایی که دانش آموزان به عنوان رکن اساسی این نظام، در دستیابی به اهداف آموزشی کشور نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر جامعه را موجب می‌گردد (گارسس، کایا، دوگار، گانس و یالکو، ۲۰۱۰).

تحقیقات در زمینه آموزش و یادگیری نشان می‌دهد که پنج عنصر شناختی و غیرشناختی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی نقش دارند که عبارت‌اند از: توجه^۱، چارچوب ذهنی^۲، ثبات قدم^۳، راهکارهای یادگیری و مهارت‌های اجتماعی (فارینگتون، رودریک، آلنس وورث، ناگوکا، کیس، جانسون و بچام^۴، ۲۰۱۲). در سال‌های اخیر در ادراک توانایی‌های غیرشناختی که یادگیری دانش آموزان را ارتقا می‌بخشد پیشرفت‌های چشمگیری دیده می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که توانایی‌های غیرشناختی از جمله ثبات قدم با عدم وابستگی به توانایی و مهارت‌های هوشمندانه کلی و یا اختصاصی که در یادگیری نقش دارند؛ بیشتر از هوش برای موفقیت دارای اهمیت هستند (کروس و آرزینا^۵، ۲۰۱۳، ایوسویکو براکت^۶، ۲۰۱۴). نظریه ثبات قدم بر اساس مطالعات داکورث^۷ در سال ۲۰۰۷ در زمینه بررسی ویژگی‌های افراد موفق و عوامل مؤثر بر موفقیت آن‌ها ارائه شد (داکورث، پترسون،

متیوس و کلی^۸، ۲۰۰۷) که شامل دو بعد مهم پشتکار و پایداری در علاقه است. بعد اول بیانگر میزان تلاش در جهت اهداف تعیین شده و بعد دوم آن نشان‌دهنده تمرکز و تعهد به مجموعه‌ای از اهداف مهم است (برک^۹، ۲۰۱۸)، به طوری که سطح اشتیاق و علاقه برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده را افزایش می‌دهد و موجب تعهد و پشتکار بالا می‌شود (حسینی، ذوقی پایدار و رشید، ۱۳۹۷). داکورث در پژوهشی بیان کرد که افراد باثبات قدم بالاتر موفقیت‌های تحصیلی بهتری را کسب می‌کنند و این خصیصه نسبت به هوش پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای موفقیت است (داکورث و همکاران، ۲۰۰۷ و حسینی و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مؤثر در آموزش و یادگیری دانش آموزان خودکارآمدی^{۱۰} است. این سازه نخستین بار توسط بندورا^{۱۱} مطرح شد. بندورا خودکارآمدی را به عنوان قدرت ارزیابی توانایی‌های خود تعریف کرده است (بندورا، ۲۰۰۱). طبق نظر بندورا محیط‌های آموزشی در رشد و شکل‌گیری خودکارآمدی دانش آموزان مناسب هستند (زیممرمن^{۱۲}، بندورا و مارتینز-پونز^{۱۳}، ۲۰۰۷)؛ بر این اساس یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^{۱۴} است که پرورش آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموز درباره توانایی‌ها و استعدادها خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی سیمن،

⁸- Peterson, Matthews & Kelly

⁹- Berk

¹⁰- Self-efficacy

¹¹- Bandura

¹²- Zimmerman

¹³- Martinz-Ponz

¹⁴- Academic self-efficacy

¹- Attention

²- Mindset

³- Grit

⁴- Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Keyes, Johnson & Beechum

⁵- Cross & Arizona

⁶- Ivcevic & Brackett

⁷- Duckworth

افزایش تفکر عامل یا کارگزار می‌گردد و تفکر عامل نوعی انرژی و توان ذهنی است (به نقل از یعقوبی، فروتن‌بنا و محقق، ۱۳۹۳). بررسی‌های متعددی نشان داده است که سطوح بالای امید با عملکرد بالای تحصیلی در دوره ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه همراه است و یک پیش‌بینی کننده معتبر برای موفقیت‌های علمی و تحصیلی دانش آموزان است (تچودی^{۱۰}، ۲۰۱۰). تحقیقات انجام گرفته نشان می‌دهد بین دو سازه امیدواری و خودکارآمدی همبستگی وجود دارد. امید را می‌توان به عنوان یک مفهوم کلی تعریف کرد که بر اساس خودکارآمدی شکل گرفته و باوری است که غلبه بر موانع موجود در رسیدن به هدف را شامل می‌شود (میکائیلی منبع، فتحی، شهودی و زندی، ۱۳۹۳). قدم‌پور و خلیلی‌گشنیگان (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی نشان دادند که سازه امید با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مرتبط است و می‌تواند به طور مثبت موفقیت دانش آموزان را پیش‌بینی کند. همچنین در این راستا اریکسون-دوکتور و راندل^{۱۱} (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که بین امید و ثبات قدم دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد به طوری که با افزایش امید در فرد، انگیزه درگیر شدن در رفتارهای مثبت و پشتکار در پیگیری اهداف بلندمدت ارتقا یافته و انگیزه افراد برای شرکت در رفتارهای مشکل آفرین کاهش می‌یابد.

از بررسی مطالعات و پژوهش‌های اخیر چنین استنباط می‌شود که امید در دانش آموزان می‌تواند کوشش‌ها و پیشرفت‌های آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. بررسی و مرور پیشینه پژوهش بیانگر این است که اکثر مطالعات پیشین در خصوص متغیرهای پژوهش از نوع همبستگی بوده و

اکسی، اتیک و کوکمن^۱، ۲۰۱۰). گالیون، بلوندین، یو، نالس و ویلیامز^۲ (۲۰۱۲)، در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند، توانایی بهتری در مدیریت یادگیری خود دارند و در مقابل فشارهای اجتماعی که ممکن است موجب عدم موفقیت آن‌ها شود، با اطمینان به خود و توانایی‌هایشان مقاومت می‌کنند. از سوی دیگر پژوهش‌ها حاکی از این است که کمبود یا فقدان خودکارآمدی تحصیلی، اغلب انگیزه دانش آموزان را تضعیف کرده و منشأ بسیاری از مشکلات از قبیل افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی در فرد می‌شود (پگورو و شافر^۳، ۲۰۱۵ و ناساس^۴، ناساس^۴، ۲۰۱۴).

پژوهشگران بر این باورند که امید^۵ یکی از ضروریات مهم برای مقابله با مشکلات و سلامت روان انسان است و به نظر می‌رسد امیدواری در دانش آموزان نیز یکی از مؤلفه‌های اساسی برای رشد تحصیلی و یادگیری آنان - باشد. امید، به عنوان یکی از رویکردهای روان‌شناسی مثبت‌گرا^۶ در دهه اخیر مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. بر اساس نظریه امید اسنایدر، امید به عنوان سازه‌ای متشکل از سه مؤلفه اصلی اهداف^۷، تفکر گذرگاه^۸ و تفکر عامل (کارگزار)^۹ مفهوم‌سازی شده است. طبق این مفهوم امید فرآیندی است که طی آن افراد اهداف خود را تعیین، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد و در طول مسیر حفظ می‌کنند (اسنایدر، ۲۰۰۲). بنا بر نظریه امید تفکر گذرگاه منجر به

¹- Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen

²- Galyon, Blondin, Yaw, Nalls, Williams

³- Peguero, & Shaffer

⁴- Nasa

⁵- Hope

⁶- Positive psychology

⁷- Goals

⁸- Pathway thinking

⁹- Agency thinking

¹⁰- Tschudy

¹¹- Erickson- Dockter & Randal

تحصیلی از آزمون هوش ریون و دریافت نمره‌های کلاسی آنان از مدیر مدرسه استفاده شد و بر اساس نمره-های کلاسی و هوش، ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: داشتن تمایل برای مشارکت در پژوهش و مبتلا نبودن به اختلالات روان‌شناختی. ملاک خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی بود.

به منظور اجرای پژوهش، پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش، یک دبستان و از این دبستان یک کلاس سال ششم به صورت تصادفی انتخاب شد. پس از انتخاب تصادفی دو گروه آزمایش و کنترل، در شرایط یکسان و قبل از هرگونه مداخله، با همکاری مشاور مدرسه در مورد نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها راهنمایی‌های لازم به عمل آمد تا دانش‌آموزان بتوانند آن‌ها را به‌عنوان پیش-آزمون تکمیل نمایند. گروه آزمایش بعد از اجرای پیش‌آزمون در جلسات گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر شرکت کردند. در طول مداخله دانش‌آموزان گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند.

هدف آموزش مبتنی بر نظریه امید اسنایدر به‌صورت گروهی و به شیوه عملیاتی به دانش‌آموزان گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت یک جلسه در هفته با حضور در مدرسه ارائه شد. در این راستا از کتاب فنون روانشناسی مثبت‌نگر مگیار موئی، جینا-ال^۱ (۲۰۰۹)، ترجمه براتی سده، (۱۳۹۷) نیز برای کمک در فرایند مداخله و آموزش بهتر استفاده شد. خلاصه هدف و محتوای جلسات آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۰) در جدول ۱ آمده است.

کمتر مطالعه‌ای مبنی بر اثربخشی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی بر افزایش ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان که به طور مستقیم هماهنگ با پژوهش حاضر باشد، یافت شد. پژوهشگران به جهت جدید بودن ترکیب متغیرها و مداخله آموزشی سعی در انجام چنین پژوهشی نمودند؛ لذا این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. بر همین اساس پژوهش حاضر در پی بررسی فرضیه‌های زیر است: ۱- آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر موجب افزایش میزان ثبات قدم دانش‌آموزان می‌شود. ۲- آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر موجب افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

روش

طرح کلی پژوهش حاضر با توجه به اهداف و ماهیت آن، آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش از کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس دولتی ناحیه ۳ شهر کرمانشاه تشکیل شده بود. حجم نمونه بر اساس نوع پژوهش که در تحقیقات آزمایشی برای هر گروه حداقل ۱۵ نفر در نظر گرفته می‌شود (سرمه، حجازی و بازرگان، ۱۳۸۲)، انتخاب گردید. نمونه آماری در پژوهش حاضر ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه ششم بود که برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. گروه‌ها قبل از اجرای آموزش از نظر هوش، پایه تحصیلی (ششم ابتدایی) و پیشرفت تحصیلی هم‌تا شدند. لازم به ذکر است برای هم‌سازی دانش‌آموزان از نظر هوش و پیشرفت

^۱ - Magyar-Moe & Jeana-L

جدول ۱ خلاصه جلسات آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۰)

جلسه	هدف و محتوا
اول	معارفه و آشنایی پژوهش با دانش آموزان به عنوان اعضای کلاس آموزشی، آشنایی با قوانین جلسات و ساختار گروه، ایجاد انگیزه و اجرای پیش آزمون
دوم	بیان اهداف تشکیل و برگزاری جلسات آموزشی و ارائه مفاهیم پایه در نظریه امید اسنایدر
سوم	شناسایی اهداف و انواع آن به دانش آموزان، اولویت بندی اهداف مهم و قابل اندازه گیری و شیوه صحیح برگزیدن اهداف مثبت
چهارم	شناسایی مسیرهای تفکر رسیدن به هدف، آموزش برگزیدن مسیر درست رسیدن به هدف و شناخت موانع و برطرف کردن موانع ذهنی امید
پنجم	شناساندن مؤلفه عاملیت امید به دانش آموزان و ارائه راهکارهایی برای تقویت توانایی مسیریابی برای رسیدن به هدف
ششم	شناسایی و آموزش یافتن امید در میان زندگی واقعی و تحصیلی دانش آموزان و ایجاد حس تعهد به امید از طریق همکاری بین پژوهشگر و دانش آموزان
هفتم	بالا بردن تفکر امیدوار در دانش آموزان، آموزش چگونگی خود بازنگری بر تفکرات امیدوار و آموزش استفاده از تکنیک های افزایش امید به دانش آموز
هشتم	جمع بندی جلسات آموزشی و نتیجه گیری کلی از جلسات و اجرای پس آزمون

پس از اجرای برنامه آموزشی، پس آزمون اجرا گردید و نتایج استخراج و ثبت شد و سپس داده های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۵ در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (کواریانس چند متغیره) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

ابزار

در این پژوهش برای جمع آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (MJSES)؛ این مقیاس توسط مورگان و جینکز در سال ۱۹۹۸ طراحی شد. فرم اولیه آن دارای ۵۳ گویه بود که به منظور بررسی اعتبار عاملی این مقیاس از تحلیل عاملی بهره گرفتند. تحلیل عوامل سه عامل استعداد^۱، بافت^۲ و

کوشش^۴ را مورد تأیید قرار داد و در نهایت تعداد گویه ها به ۳۰ گویه تقلیل یافت. سؤالات در یک مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده اند. بالاترین نمره ۱۲۰ امتیاز است که نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالا است. گویه های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. مورگان و جینکز (۱۹۹۷) با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی این آزمون را برای کل مقیاس و هر یک از خرده مقیاس های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ به دست آوردند. در ایران نیز جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶، خرده مقیاس استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی برای کل آزمون ۰/۸۲، عامل استعداد ۰/۷۷، عامل بافت ۰/۶۸ و عامل کوشش ۰/۶۷ به دست آمد.

¹ -Morgan & Jinks academic Self-Efficacy Scale

² -Talent

³ - Context

⁴ - Effort

آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو و ویلک بیانگر آن بود که پیش-فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها برقرار است ($p > 0/05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0/05$). همچنین باید اشاره کرد که در بررسی پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیون، نتایج نشان داد که تعامل پیش‌آزمون با متغیر گروه‌بندی در مراحل پس‌آزمون در متغیرهای ثابت‌قدم و خودکارآمدی تحصیلی معنادار نبوده است. این بدان معناست که فرض همگنی شیب خط رگرسیون در متغیرهای وابسته پژوهش برقرار بوده است. میانگین و انحراف معیار متغیرهای ثابت‌قدم و خودکارآمدی در دو گروه آزمایش و کنترل در موقعیت پیش‌آزمون و پس-آزمون در جدول ۲ آمده است.

پرسشنامه ثبات قدم داکورث (DGS): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۷ توسط آنجلا داکورث ساخته شده است و دارای ۱۲ گویه و دو بعد ثبات در علاقه^۲ و پشتکار در تلاش^۳ است. گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۱ مربوط به بعد ثبات در علاقه و ۱، ۴، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۲ مربوط به بعد پشتکار در تلاش است. گویه‌های این پرسشنامه با روش لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت (نمره = ۱ اصلاً شبیه نیست)، (نمره = ۲ خیلی شبیه نیست)، (نمره = ۳ گاهی شبیه است)، (نمره = ۴ خیلی شبیه است) و (نمره = ۵ کاملاً شبیه است) نمره‌گذاری می‌شود. سوالات ۲، ۳، ۵، ۷، ۸ و ۱۱ در این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره کلی این پرسشنامه از ۱۲ تا ۶۰ است و نمرات بالا در این پرسشنامه نشان دهنده ثبات قدم بیشتر در فرد است. ضریب آلفای کرونباخ توسط داکورث، وینکلر، الیزابت^۴ و اسکات^۵ (۲۰۱۴) ۰/۸۵ گزارش شده است. در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به تفکیک ابعاد ثبات در علاقه ۰/۸۱ و پشتکار در تلاش ۰/۸۰ به دست آمده است (حسینی، ذوقی پایدار و رشید، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و دو بعد آن به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ محاسبه گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز پایه ششم شرکت داشتند که آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل دارای میانگین سنی ۱۲/۳۳ و انحراف استاندارد ۱/۱۶ بودند. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کواریانس، پیش‌فرض‌های

^۱- Duckworth Grit Scale (DGS)

^۲- Stability in interest

^۳- Perseverance in effort

^۴- Elizabeth

^۵- Scott

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات مربوط به متغیرهای ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	ثبات قدم	۲۱/۵۰	۴/۰۳	۲۸/۴۸	۶/۱۸
	خودکارآمدی تحصیلی	۵۸/۹۳	۸/۶۵	۶۶/۲۰	۹/۸۵
گروه کنترل	ثبات قدم	۲۲/۰۲	۴/۰۹	۲۱/۷۰	۵/۲۹
	خودکارآمدی تحصیلی	۵۹/۸۱	۷/۰۲	۶۱	۶/۵۸

افزایش یافته است. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با تعدیل سهم پیش‌آزمون در جدول ۳ آمده است.

نتایج حاصل از جدول ۲ حاکی از آن است که میانگین نمرات ثبات‌قدم و خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش در اثر آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون

جدول ۳ آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

متغیرها	شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
ثبات قدم	پیش‌آزمون	۲/۸۲	۱	۲/۸۲	۰/۵۶	۰/۴۶	۰/۰۲	۰/۲۱
	عضویت گروهی	۲۳۶/۹۹	۱	۲۳۶/۸۹	۴۷/۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳	۱
	خطا	۱۳۵/۲۰	۲۸	۵				
	کل	۱۸۵۲۹	۳۰					
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۳۵	۱	۰/۳۵	۰/۰۳	۰/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰
	عضویت گروهی	۳۶۲/۴۵	۱	۳۶۳/۴۶	۳۱/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶	۱
	خطا	۳۱۰/۰۱	۲۸	۱۱/۶۵				
	کل	۱۲۲۰۴۷	۳۰					

نمرات متغیرهای ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی با آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر تغییر یافته است. این بدان معناست که به ترتیب ۴۳ و ۵۶ درصد تغییرات متغیرهای ثبات قدم و خودکارآمدی توسط عضویت گروهی (آموزش مبتنی بر نظریه امید اسنایدر) تبیین می‌شود.

بحث

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، میزان تأثیر برای ثبات قدم ۰/۴۳ و برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۵۶ بود؛ بدین معنی که آموزش متغیر مستقل (آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر) توانسته منجر به ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات متغیرهای وابسته (ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی) در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ گردد؛ لذا این نتیجه حاصل می‌شود که با کنترل متغیرهای مداخله‌گر، میانگین

(اسنایدر، ۲۰۰۰). افراد دارای ثبات قدم از یادگیری و انجام تکالیف لذت برده، در انجام کارهای فکری استقامت بالایی داشته و ساعات طولانی تری روی تکالیف کار می‌کنند، این افراد اهداف و معیارهای دقیقی برای خود وضع می‌کنند و در برابر شکست‌ها تسلیم نمی‌شوند و با امید به فعالیت خود تا زمان رسیدن به هدف ادامه می‌دهند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۷). در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که امیدواری با افزایش سطح اشتیاق و علاقه، منجر به افزایش ثبات قدم برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده، تعهد و پشتکار در فرد می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش در مورد تأثیر آموزش امید بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان با نتایج پژوهش‌های ماگالتا و اولیور^۲ (۱۹۹۹)، قدم‌پور و خلیلی‌گشنیگان (۱۳۹۴)، قاعدی و قربان‌شیرودی (۱۳۹۵)، سپهریان‌آذر، محمدی‌آذر و موهنا (۱۳۹۵) همخوان است. ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که بین دو عامل امید و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. افرادی که از ظرفیت امیدواری بالاتری برخوردارند، توانایی زیادی در تنظیم اهداف تسلطی و افزایش یادگیری دارند، این افراد به منظور دستیابی به هدف‌های خود تلاش زیادی می‌کنند و در صورت مواجهه با موانع، توانایی بالایی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت (اسنایدر، شوری، چیونز، پالورز، آدامز و ویکلند^۳، ۲۰۰۲). به عقیده بندورا افراد برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف نه تنها به مهارت و دانش نیاز دارند، بلکه باید قبل از انجام تکلیف، سطح مشخصی از انتظارات و معیارها را برای موفقیت داشته باشند که میزان برآورده شدن این

پژوهش‌کنونی به منظور بررسی اثربخشی آموزشی گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. بدین معنا که این آموزش موجب افزایش ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. این یافته بیانگر این مهم است که امید یک پیش‌بینی‌کننده و یک عامل مؤثر برای افزایش ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان است؛ به عبارتی، هراندازه فرد از امیدواری بالاتری برخوردار باشد، با احتمال بیشتری ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کند. به بیان دیگر، هرچه فرد دارای سطح بالاتری از امید باشد، سطح بالاتری از موفقیت و پیشرفت تحصیلی خواهد داشت.

نتایج پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر نظریه امید اسنایدر بر میزان ثبات قدم، با پژوهش اریکسون-دوکتور و راندل (۲۰۱۲) همخوان است. طبق نظر داکورث، ثبات قدم نوعی خودتنظیمی است که موجب ایجاد پشتکار برای پیگیری علایق و کار و تلاش مداوم برای دستیابی به اهداف بلندمدت می‌شود و فرد علی‌رغم وجود مشکلات، ناامیدی‌ها، شکست‌ها و تغییرها در طول مسیر، با حفظ پشتکار و توجه به هدف، موانع و چالش‌ها را با موفقیت پشت سر می‌گذارد (داکورث، اسکریس-وینکلر^۱، ۲۰۱۵). امید در دانش‌آموزان باعث می‌شود این افراد به اهداف خود اطمینان داشته و مسیر موفقیت را با ثبات و ایستادگی و بدون خستگی طی کنند

^۲- Magaletta & Oliver

^۳- Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund

^۱- Eskreis-Winkler

اثربخشی آموزش گروهی امید بر ثبات قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود و نظر به اینکه ثبات قدم، خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن قابلیت آموزش دارند و همچنین به علت اهمیت خودکارآمدی در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان که اغلب کمبود آن باعث تضعیف انگیزه دانش‌آموزان و منجر به بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی از جمله اضطراب و افسردگی می‌گردد، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر امید جهت آشنایی مدرسین مدارس با این سازه و افزایش امید در دانش‌آموزان، تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مسئولین اتخاذ شود. به علاوه با توجه به کم بودن مطالعات در زمینه ثبات قدم پیشنهاد می‌شود که با انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه و اثربخشی آموزش امید بر روی نمونه‌های متفاوت پیشینه غنی‌تری فراهم گردد.

سپاسگزاری

در پایان از همه شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر و تمامی کسانی که ما را در انجام هر چه بهتر این پژوهش همراهی کردند، بخصوص همکاران آموزش و پرورش ناحیه ۳ شهر کرمانشاه، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

References

- Altunsoy S, Çimen O, Ekici G, Atik AD, & Gökmen A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Amini R, Sadeghi A. (2016). The effect of learning success intelligence on well-being and academic self-efficacy in female students. *Journal of education, counseling and psychotherapy*, 5(18), 107-94. (In persian).

معیارها، احساس خودکارآمدی را تعیین می‌کند (بیرامی، هاشمی، عبداللّهی عدلی انصار و علائی، ۱۳۹۰). به طوری که در همین راستا مطالعات مربوط به خودکارآمدی نشان می‌دهد که باورهای دانش‌آموزان در مورد ظرفیتشان با موفقیت در مدرسه مرتبط است (سپهریان‌آذر، محمودی، ۱۳۹۳). در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که آموزش امید به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا گذرگاه‌های مختلف به سمت هدف را تعیین کرده و انگیزه خود را برای حرکت در این مسیرها حفظ و با موانع پیشرو مقابله نماید؛ زیرا دانش‌آموزان امیدوار برای رسیدن به هدف و در برابر موانع تحصیلی استقامت بیشتری نشان می‌دهند و آینده روشنی را پیشروی خود می‌بینند؛ لذا اگر دچار شکست شوند، به دلیل اینکه توانایی‌های خود را باور دارند تلاش بیشتری می‌کنند.

نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان امید را به عنوان یک عامل مهم در افزایش ثبات‌قدم و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفت؛ بدین معنی که با تقویت حس امیدواری می‌توان به افزایش خودکارآمدی و ثبات قدم در دانش‌آموزان کمک کرد که این خود منجر به موفقیت و کارآمدی بیشتر در تحصیل دانش‌آموز می‌شود؛ مانند هر پژوهش دیگر، این پژوهش با محدودیت‌هایی نظیر محدودیت منطقه جغرافیایی (شهر کرمانشاه)، جامعه آماری (دانش‌آموزان مقطع ابتدایی) و نیز عدم برگزاری مرحله پیگیری مواجه بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش کنونی با جامعه آماری و محدوده جغرافیایی دیگر و برگزاری مرحله پیگیری انجام یافته تا روایی بیرونی نتایج پژوهش افزایش یابد. همچنین با توجه به نتایج پژوهش حاضر که حاکی از قدرت

- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bayrami M, Hashemi T, Abdollahi Adly Ansar V, & Alaei P. (2011). Prediction of learning strategies, self-efficacy and academic achievement based on the progress of the second year students of tabriz city, islamic azad univesity of education, 1(7), 86-65. (In persian).
- Berk RA. (2018). Grit 2.0: A Review with Strategies to Deal with Disappointment, Rejection, and Failure. *The Journal of Faculty Development*, 32(2), 91-104.
- Cross TM, Arizona Ph. (2013). *The Gritty: Grit and Non-traditional Doctoral Student Success*, Grand Canyon University USA.
- Duckworth AL, Eskreis-Winkler L. (2015). Grit. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 2, 397-401. Oxford, UK: Elsevier.
- Duckworth AL, Peterson C, Matthews MD, Kelly DR. (2007). "Grit: Perseverance and passion for long-term goals". *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1087-1101.
- Duckworth AL, Winkler LE, Elizabeth PB, Scott A. (2014). "The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage", *Front Psychology*, 5(36), 1-12.
- Ebrahimi N, Sabaghian Z, & Abolghasemi M. (2011). Investigating Relationship of Hope and Academic Success of College Students. *IRPHE*, 17 (2):1-16. (In persian).
- Erickson-Dockter K, Randall B. (2012). Is it always good to persevere? Associations among hope, grit, & cognitions that promote gambling. North Dakota.
- Farrington CA, Roderick M, Allensworth E, Nagaoka J, Keyes TS, Johnson DW, & Beechum NO. (2012). Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review. Chicago, IL: University of chicago consortium on chicago school research.
- Galyon CE, Blondin CA, Yaw JS, Nalls ML, Williams RL. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- Ghadampour E, Khalili E, Geshniani Z. (2015). Relationship in Hope and academic motivation with academic self-efficacy in high school students. *International Conference on Management and Social Sciences*. (In persian).
- Ghaedi Taher M, Ghorban Shiroodi S. (2013). The efficacy of group hope Therapy on depression, loneliness, and self-efficacy in female students. *JCMH*, 3 (2), 65-75. (In persian).
- Gurses A, Kaya O, Dogar Ç, Gunes K, Yolcu HH. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Journal of Social and Behavioral Sciences*. 9: 1005-1008.
- Hosseini M, Zoghi Paydar MR, Rashid Kh. (2018). The roles of grit and intelligence in predicting students' academic achievement. *Biquarterly journal of cognitive strategies in learning*, 6(11), 249-233. (In persian).
- Ivcevic Z, Brackett M. (2014). "Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability", *Journal of Research in Personality*, 52 (3), 29-36.
- Jamali M, Nowroozi A, Tahmasebi R. (2013). Factors affecting academic self-efficacy and its relationship with academic success in students of bushehr university of medical sciences 2012-2013. *Iranian Journal of Medical Education*, 13(1), 641-629. (In persian).
- Magaletta PR, Oliver JM. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal Clinical Psychology*. 55(5), 39-51.
- Magyar-Moe & Jeana-L. (2018). *Positive psychology techniques (guide for therapists)*. Translation by Farid Barati sadeh, roshd publishing (original publication date: 2009). (In persian).
- MikaeliManba F, Fathi G, Shohodi M, Zandi Kh. (2014). Analysis of relationships between hope, self-efficacy, motivation and stressors

- with academic compatibility among undergraduate students in Urmia. *New Educational Thoughts*, 11(1), 78-57. (In persian).
- Morgan V, Jinks J. (1997). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Nasas G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performance. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Peguero AA, & Shaffer KA. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64.
- Samad Z, Bazargan A, & Hejazi E. (2009). *Research method in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publication. (In persian).
- Sepehrianazar F, Mahmoudi N. (2015). The Study of Prevalence of Bullying and Comparing the Academic Achievement, Social SelfEfficacy and General Health of Adolescents with Bully and Ordinary Behavior. *Psychology Educational in Research Applied*, 1, 2, 23-32. (In persian).
- Sepehrianazar F, Mohammadiazar M, & Mohanna S. (2016). Hope cognitive training Effect on Self efficacy in First grade high school female students. *Journal of Psychology*. 11(41), 79-97. (In persian).
- Snyder CR, Shorey HS, Cheavens J, Pulvers KM, Adams VH, & Wiklund C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Snyder CR. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic press.
- Snyder CR. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind, *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Tschudy J. (2010). Finding, nurturing, and engendering hope in marriage and family therapy. Utah State University.
- Yaqubi A, Forotan Bagha P, & Mohagheghi H. (2014). Effectiveness of hope training on students styles. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 17(5), 33-19. (In persian).
- Zimmerman BJ, Bandura A, & Martinz-Ponz M. (2007). Perception of efficacy and strasegy use in the self-regulation of learning. *Causes and consequences*, 8(4), 185-207.