

## اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان

سید امیر هوشنگ سلطانی مجد<sup>۱\*</sup>، محمد احسان تقی‌زاده<sup>۲</sup>، حسین زارع<sup>۳</sup>

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

soltanimajd@yahoo.com

۲- استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

metaghizadeh@yahoo.com

۳- دانشیار روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

h\_zare@pnu.ac.ir

### چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بود. در این پژوهش از روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهرستان خمینی‌شهر در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چند مرحله‌ای و به این شکل بود که با روش تصادفی از بین مناطق موجود، یک منطقه و از بین دبیرستان‌های آن منطقه نیز یک دبیرستان انتخاب شد و پس از اجرای پیش‌آزمون خودکارآمدی شرر و انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان سال اول آن دبیرستان، تعداد ۲۰ نفر از آن‌ها به‌صورت تصادفی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مهارت‌های تحصیلی قرار گرفت، اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات آموزش، مجدداً در هر دو گروه پس‌آزمون‌ها به اجرا درآمد و داده‌های حاصل با روش کوواریانس تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی در افزایش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان گروه آزمایش مؤثر بوده است ( $P < 0/001$ ). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت.

## مقدمه

خودکارآمدی توانایی زاینده‌ای است که به موجب آن، فرد مهارت‌های خود را برای مقابله کردن با ضروریات و شرایطی که مواجه می‌شود، سازمان داده و هماهنگ می‌کند. خودکارآمدی، باور فرد به توانایی خود برای کسب موفقیت در یک تکلیف است (بندورا<sup>۳</sup>، ۱۹۷۷؛ به نقل از سومرز و سومرز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). هنگامی که افراد کاری را انجام می‌دهند، عقاید خودکارآمدی مقدار تلاشی را که به خرج می‌دهند و مدت زمانی که این تلاش را در صورت بروز ناملایمات ادامه می‌دهند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین، خودکارآمدی میزان یادگیری و پیشرفت آن‌ها را نیز از اثر خود بی‌نصیب نمی‌گذارد (شانک<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵؛ به نقل از زیمرمن و شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهدافشان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست به تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی پایین، تکالیف دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود. بنابراین، خودکارآمدی آثار متنوعی بر عمل افراد داشته، فعالیت‌های انتخابی آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. افراد گرایش به انجام فعالیت‌هایی دارند که صلاحیت و کفایت لازم برای انجام آن را داشته باشند و از انجام فعالیت‌هایی که در آن‌ها احساس

سیاست‌های آموزشی نهاد آموزش و پرورش، علاوه بر توسعه علمی و گسترش سطح سواد و معلومات، شامل رشد و بالندگی بهداشت روانی جامعه نیز می‌گردد. کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هر گونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آن‌ها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد. موفقیت و پیشرفت در تحصیل علاوه بر رشد علمی به سلامت روانی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند. از سوی دیگر، عدم موفقیت تحصیلی و فشارهای روانی ناشی از آن، بهداشت روانی را برهم زده، دانش‌آموز و جامعه را متحمل خسارت‌های جبران‌ناپذیری می‌نماید. با توجه به این موضوع کاملاً منطقی است که منابع و امکانات به کار گرفته شده در تعلیم و تربیت به گونه‌ای برنامه‌ریزی و سازماندهی شود تا علاوه بر آموزش علوم و انتقال اطلاعات به نسل آینده، بتواند با اتخاذ راهکارهای عملی، همچون: استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی، تربیت مربیان و معلمان کارآزموده و از همه مهم‌تر، آموزش فنون یادگیری و مهارت‌های تحصیلی کارآمد به دانش‌آموزان، از یک سو منجر به کسب موفقیت تحصیلی شده و از سوی دیگر، با ایجاد نگرش مثبت در فراگیران، بیش از پیش به رشد بهداشت روانی آن‌ها کمک کرده، احساس خودکارآمدی<sup>۱</sup> و انگیزش پیشرفت<sup>۲</sup> را در آن‌ها بهبود بخشد.

<sup>3</sup> Bandura<sup>4</sup> Sommers & Sommers<sup>5</sup> Zimmerman & Schunk<sup>1</sup> self-efficacy<sup>2</sup> achievement motivation

هر چند در پژوهش‌های متعدد برای افت یا شکست تحصیلی و بی‌انگیزه بودن دانش‌آموزان، دلایل متعددی از قبیل: عملکرد ضعیف تحصیلی، نگرش منفی به مدرسه، جو خصمانه مدرسه، رابطه ضعیف بین دانش‌آموز و معلم، سطح تحصیلات والدین (سو و سو،<sup>۴</sup> ۲۰۰۷؛ به نقل از شلنبرگ،<sup>۵</sup> ۲۰۱۲) ذکر گردیده است، اما نقش عدم آشنایی با مهارت‌های تحصیلی یا راهبردهای یادگیری مؤثر، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

رابطه متقابل مهارت‌های تحصیلی یا راهبردهای یادگیری مؤثر، باورهای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، در پژوهش‌های مختلف بررسی شده است. از جمله پنگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) در مطالعه خود با بررسی رابطه بین رفتارهای خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، متوجه شد که از بین پنج متغیر خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش ذاتی، تکنیک شناختی و رفتار خود تنظیم، باورهای خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. پالوس<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر متغیرهای انگیزشی و شناختی بر عملکرد تحصیلی» به اختلاف آشکاری در عملکرد تحصیلی دانشجویان بر حسب میزان احساس خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، دست یافت. پکران و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود دریافتند که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجان‌های منفی مانند استرس و اضطراب که

کفایت نمی‌کنند پرهیز می‌نمایند، آن‌ها فقط در صورتی درگیر این فعالیت‌ها می‌شوند که احساس کنند برایشان منفعتی در پی خواهد داشت و در غیر این صورت، انگیزه کمی به درگیر شدن در چنین فعالیت‌هایی دارند (بندورا، ۱۹۷۷؛ شانک و پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹ به نقل از زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر، انگیزش پیشرفت، میل به انجام دادن خوب کارها متناسب با معیار برتری است. معیار برتری مواردی، از قبیل: رقابت با تکلیف، رقابت با خود، و رقابت با دیگران را شامل می‌شود و عنصر مشترک در تمام این موارد این است که فرد با معیار برتری رو به رو شده، به وسیله آن نیرومند می‌گردد.

افرادی که نیاز زیاد به پیشرفت دارند، در مقایسه با افراد دارای نیاز کم به پیشرفت، از انجام تکالیفی که سطح دشواری متوسط داشته و موفقیت در انجام آن‌ها شانس نبوده، به تلاش‌های فرد وابسته باشد و نیز مرز بین شکست و موفقیت در آن تکالیف مشخص باشد، استقبال می‌کنند (مک کللند<sup>۲</sup>، ۱۹۶۱، ۱۹۶۲؛ به نقل از مینر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

لذا با توجه به مفهوم خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت به نظر می‌رسد، چنانچه دانش‌آموزی در گذشته شکست‌های متعددی را در زمینه تحصیلی خود تجربه کرده باشد و کوشش‌های گذشته خود را در این خصوص نامناسب قضاوت کند، احساس خودکارآمدی در او کاهش یافته و لذا در موقعیت‌های مشابه بعدی نیز انتظار دارد که نتواند خوب عمل کند.

<sup>4</sup> Suh & suh

<sup>5</sup> Schellenberg

<sup>6</sup> Peng

<sup>7</sup> Palos

<sup>8</sup> Pekrun & etal

<sup>1</sup> Pajares

<sup>2</sup> McClelland

<sup>3</sup> Miner

به افت عملکرد منجر می‌شود، رابطه دارد که بر این اساس، افرادی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به جای این‌که تحت تأثیر هیجان‌های و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هر چه بهتر را به کار می‌بندند.

دیزت<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود بر روی گروهی از دانشجویان رشته روان‌شناسی دریافت که نه تنها بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد، بلکه خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی بعدی نیز در درجه اول توسط موفقیت تحصیلی قبلی پیش‌بینی می‌گردد. گندمی و تمنایی‌فر (۱۳۹۰) در پژوهش خود بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی نتیجه گرفتند که بین انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد. عباسیان‌فرد و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی»، نشان دادند که خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت ارتباط داشته و می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزش پیشرفت را ارتقا داد. نتایج پژوهش علی‌بخشی و زارع (۱۳۸۹) نیز نشان داد که آموزش خود تنظیمی تحصیلی و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت داشته و لذا با آموزش آن‌ها می‌توان راهبردهایی کارآمد و سودمند را برای افزایش پیشرفت تحصیلی و بهبود کارکرد تحصیلی

در اختیار دانشجویان قرار داد. عبدخدائی و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی که به‌منظور تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان طرح‌ریزی کردند، مشخص ساختند که آموزش مهارت‌های مطالعه در افزایش نمره انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

همچنین، پژوهش پاملا و کارن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که تحت آموزش تکنیک‌های یادسپاری قرار گرفته بودند، نسبت به دانش‌آموزان آموزش ندیده، نه تنها در تکالیف حافظه‌ای عملکرد بهتری داشتند، بلکه در سطوح عملکرد آتی آن‌ها نیز بهبودی حاصل شده بود و این نشانه افزایش باورهای خودکارآمدی آن‌ها در این‌گونه تکالیف بود.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف و این واقعیت که تجربه شکست نقش مؤثری در ضعف احساس خودکارآمدی و به دنبال آن، انگیزش پیشرفت خواهد داشت، به نظر می‌رسد با آموزش مهارت‌های تحصیلی یا همان راهبردهای یادگیری مؤثر، بتوان بیش از پیش در راه ایجاد تجارب مثبت در امر تحصیل گام برداشت و از این طریق به شکلی مثبت بر احساس خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر گذاشت. بر همین اساس، فرضیه‌های زیر قابل تدوین است:

۱- آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

<sup>2</sup> Pamela & Karen

<sup>1</sup> Diseth

۲- آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی، انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

### روش پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان خمینی‌شهر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود که تعداد آن‌ها بالغ بر ۲۰۶۶ نفر بود.

نمونه مورد استفاده در این پژوهش شامل ۲۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول یکی از دبیرستان‌های شهرستان خمینی‌شهر بود، که از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

در پژوهش حاضر پس از تهیه لیست مناطق، ابتدا از طریق شیوه تصادفی ساده یک منطقه و سپس از میان دبیرستان‌های پسرانه آن منطقه نیز یک دبیرستان انتخاب شد.

پس از انتخاب دبیرستان مورد نظر، ابتدا پیش‌آزمون‌ها بر روی ۷۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول آن دبیرستان اجرا و پس از نمره‌گذاری آن‌ها، فهرستی از اسامی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که در هر دو آزمون کمترین نمره را کسب نموده بودند، تهیه شد. سپس برای جلب نظر و پیش‌گیری از افت آزمودنی‌ها در جریان پژوهش، همه این ۳۰ نفر در جلسه‌ای توجیهی به منظور آشنایی با روند پژوهش شرکت کردند، که پس از اطلاع از اهداف، شیوه، و طول مدت اجرای پژوهش، تعداد ۱۰ نفر از آن‌ها از ادامه شرکت در پژوهش امتناع کردند، لذا نام آن‌ها از فهرست حذف و انتخاب آزمودنی‌ها برای گروه آزمایش و کنترل، با ۲۰ نفر باقی‌مانده و از طریق

قرعه‌کشی صورت پذیرفت. بعد از مشخص شدن اعضای دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش مهارت‌های تحصیلی، به صورت هفتگی و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه قرار گرفت و این در حالی بود که گروه کنترل، آموزشی دریافت نمی‌کرد. سپس به فاصله ۵ روز پس از پایان جلسه هشتم، آزمون‌های خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت مجدداً در هر دو گروه آزمایش و گواه به اجرا درآمد و با جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و توزیع هدایا بین شرکت‌کننده‌ها، روند اجرایی پژوهش خاتمه یافته و مرحله نمره‌گذاری و تجزیه و تحلیل آماری نتایج آغاز گشت.

### ابزارهای پژوهش

#### ۱- آزمون خودکارآمدی شرر

این پرسشنامه یک پرسشنامه مداد - کاغذی است که توسط شرر و آدامز<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) تهیه شده و دارای ۱۷ سؤال است، که بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق درجه‌بندی شده است. نمره‌گذاری از ۱ تا ۵ است؛ به این ترتیب که به گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ نمره ۱ تا ۵ و به بقیه سؤال‌ها به‌طور معکوس و به ترتیب نمره ۵ تا ۱ تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است.

شرر و همکاران (۱۹۸۲) میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهشی دیگر پایایی این خصایص از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و روایی سازه آن از طریق همبستگی آن با مقیاس عزت

<sup>1</sup> Sherer & Adams

که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت‌گرا به دست آورد، فقط ۲۹ سؤال چند گزینه‌ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب نمود. برای محاسبه اعتبار آزمون، هرمنس از اعتباریابی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد. همچنین، وی ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده که دامنه این ضرایب بین ۰/۳۱ تا ۰/۵۷ است. علاوه بر این، هرمنس به وجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوع<sup>۲</sup> (TAT) نیز اشاره دارد (وکیلی و خدیوی، ۱۳۹۰). در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان «تأثیر عزت نفس، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت بر کیفیت زندگی زنان مبتلا به ناتوانی جسمی - حرکتی»، پایایی اجرای پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی ۳۰ نفر از معلولان شهر اصفهان، با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

در این پژوهش، پایایی پرسشنامه مذکور با اجرای آن بر روی نمونه ۷۰ نفری از دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان و با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۵۲ بود، که با حذف سؤال‌های ۹، ۱۱، ۱۸، ۲۰ و ۲۵ که دارای همبستگی منفی با نمره کل پرسشنامه بودند، ضریب پایایی پرسشنامه با ۲۴ سؤال باقی‌مانده و از طریق محاسبه آلفای کرونباخ به ۰/۷۳۲ رسید.

شایان ذکر است، ضرایب اعتبار حاصل در پژوهش‌های مذکور و از جمله پرسشنامه ۲۴ سؤالی مورد استفاده در این پژوهش، با توجه به معیارهای

نفس ۰/۶۱ گزارش شده است (نجفی و فولادوند، ۱۳۸۶؛ به نقل از محمدامینی و همکاران، ۱۳۸۷).

همچنین، در پژوهش آریاپوران و همکاران (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ ۰/۷۱ برای این مقیاس به دست آمده است.

در این پژوهش، پایایی پرسشنامه مذکور با اجرای آن بر روی نمونه ۷۰ نفری از دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان و با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵۱ به دست آمد که از لحاظ آماری به عنوان ملاک پایایی این مقیاس کفایت می‌کند.

۲- آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس

پرسشنامه انگیزش پیشرفت که در سال ۱۹۷۰ میلادی توسط هرمنس<sup>۱</sup> و بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پژوهش‌های مربوط به این زمینه تدوین شده، شامل ۲۹ سؤال است که به صورت جمله‌های ناتمام و به صورت چهار گزینه‌ای بیان شده‌اند و نمره‌گذاری آن به این صورت است که در سؤال‌های ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹، به گزینه (الف) ۴ نمره، گزینه (ب) ۳ نمره، گزینه (ج) ۲ نمره و گزینه (د) ۱ نمره تعلق می‌گیرد و در مابقی سؤال‌های به گزینه‌های (الف) تا (د)، به ترتیب بین ۱ تا ۴ نمره، تعلق می‌گیرد. حداقل نمره ۲۹ و حداکثر ۱۱۶ است که نمره‌های بالا نشان‌دهنده انگیزش پیشرفت بالا و نمره‌های پایین نیز نشان‌دهنده انگیزش پیشرفت پایین است.

هر چند هرمنس ابتدا ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد، ولی در نهایت بر اساس میزان همبستگی‌ای

<sup>2</sup> thematic apperception test

<sup>1</sup> Hermans

جلسه به عنوان تکلیف قرار شد که هر آزمودنی با توجه به مطالب آموخته شده، برنامه‌ای تهیه و در جلسه آینده برای بررسی همراه بیاورد.

جلسه دوم: در ابتدای جلسه، نخست به سؤال‌های دانش‌آموزان در خصوص مطالب جلسه قبل پاسخ داده شد و پس از بررسی برنامه‌های تهیه شده توسط آن‌ها و ارائه راهنمایی‌های لازم، مباحث مربوط به مهارت دوم و سوم؛ یعنی مدیریت زمان و تمرکز حواس مورد آموزش قرار گرفت. تعریف مدیریت زمان و مراحل آن، بررسی عوامل اتلاف وقت و ارائه راهکارهایی به منظور موفقیت در مدیریت زمان و استفاده بهتر از وقت، مفهوم تمرکز حواس و اهمیت آن، منشأ حواس‌پرتی، عوامل مؤثر در تمرکز حواس و نیز تکنیک‌هایی برای افزایش تمرکز حواس، از جمله مطالبی بود که در این جلسه مطرح گردید.

جلسه سوم: در این جلسه ضمن پاسخ‌گویی به سؤال‌های دانش‌آموزان در خصوص مطالب جلسه قبل، تقویت حافظه به عنوان چهارمین مهارت مورد آموزش قرار گرفت. مطالب ارائه شده در این جلسه شامل تعریف حافظه و انواع آن، فراموشی و علل آن، و نهایتاً تکنیک‌های تقویت حافظه به صورت عملی بود.

جلسه چهارم و پنجم: به دلیل گستردگی و تنوع مطالب مربوط به مهارت پنجم؛ یعنی مهارت مطالعه صحیح، مباحث آن طی دو جلسه آموزش داده شد.

مطالب مورد آموزش در این دو جلسه عبارت بودند از: اصول مطالعه و فراگیری بهتر؛ اصول مربوط به قبل از شروع مطالعه، هنگام مطالعه و بعد از آن؛ روش پس‌ختم؛ ارائه نکاتی پیرامون زمان و مکان مطالعه؛ و نهایتاً ارائه راهکارهایی برای مطالعه دروس

روان‌سنجی (حداقل ۰/۷)، از اندازه مطلوبی برخوردار است (شریفی، ۱۳۷۳؛ بریس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

### ۳- آموزش مهارت‌های تحصیلی

در پژوهش حاضر به منظور آموزش مهارت‌های تحصیلی از کتاب مهارت‌های تحصیلی کیانی (۱۳۸۹)، استفاده شد. در این کتاب به صورت جامع ده مهارت تحصیلی معرفی و راهبردهایی کاملاً کاربردی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع راهنمایی و دبیرستان ارائه گردیده است.

مهارت‌هایی که در این کتاب معرفی شده‌اند، عبارتند از: ۱- برنامه‌ریزی؛ ۲- مدیریت زمان؛ ۳- تمرکز حواس؛ ۴- تقویت حافظه؛ ۵- اصول و روش مطالعه صحیح هر درس؛ ۶- یادداشت‌برداری؛ ۷- خلاصه‌نویسی؛ ۸- تندخوانی؛ ۹- تست‌زنی؛ ۱۰- کنترل اضطراب امتحان؛ که با توجه به وضعیت پایه تحصیلی دانش‌آموزان و عدم نیاز به مهارت تست‌زنی، نه مهارت دیگر انتخاب و طی ۸ جلسه به شرحی که در زیر آمده است، آموزش داده شد.

جلسه اول: نخستین جلسه با توزیع سی‌دی حاوی پاورپوینت رئوس مطالب مورد آموزش به همراه جزوه آن، به منظور ایجاد آمادگی و استفاده بهتر از مطالب ذکر شده در جلسات آموزش، آغاز شد.

در این جلسه، ابتدا میزان اطلاع دانش‌آموزان از مهارت‌های تحصیلی به اختصار ارزیابی شد و پس از آگاهی از این موضوع، جلسه با بحث برنامه‌ریزی تحصیلی، تعریف، اثرها و فواید، اصول و روش‌های برنامه‌ریزی، عوامل موفقیت و تهدیدکننده برنامه، و ویژگی‌های یک برنامه مطلوب ادامه یافت. در پایان

<sup>1</sup> Brace & etal

عنوان هشتمین مهارت آموزش داده شد. در این جلسه تعریف تندخوانی، اهمیت تندخوانی، موانع تندخوانی، نحوه محاسبه سرعت مطالعه و فنون تندخوانی آموزش داده شد.

جلسه هشتم: مهارت کنترل اضطراب امتحان، آخرین مهارتی بود که در جلسه هشتم آموزش داده شد. در این جلسه مباحث مورد آموزش عبارتند بودند از: تعریف اضطراب به طور کلی، تعریف اضطراب امتحان و عوامل مؤثر در ایجاد و شکل‌گیری آن، روش‌های پیش‌گیری و تکنیک‌های کاهش آن.

#### یافته‌ها

با توجه به این‌که در پژوهش حاضر از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون استفاده گردیده، لذا به منظور بررسی تفاوت موجود بین میانگین‌ها و ارزیابی فرضیه‌های پژوهش، از روش تحلیل کوواریانس برای کنترل و حذف اثر پیش‌آزمون به عنوان متغیر تصادفی کمکی، استفاده شده است.

مختلف ریاضی، فیزیک، زیست‌شناسی، شیمی، زبان‌های خارجی، تاریخ و جغرافی، ادبیات فارسی و عربی.

جلسه ششم: ابتدا به سؤال‌های دانش‌آموزان در مورد مطالب جلسات قبل و به‌ویژه درخصوص نحوه مطالعه صحیح پاسخ داده شد. سپس مطالبی پیرامون مهارت‌های ششم و هفتم؛ یعنی یادداشت‌برداری و خلاصه نویسی ارائه گردید. از جمله مطالب ارائه شده در این جلسه می‌توان مواردی همچون: یادداشت‌برداری و فنون آن، منابع خلاصه‌نویسی و ویژگی‌های یک خلاصه خوب را نام برد. در پایان این جلسه به‌منظور تعمیق یادگیری و تسلط دانش‌آموزان بر این دو مهارت، از آن‌ها خواسته شد که هر کدام یک مبحث چهار صفحه‌ای از یک کتاب درسی را به دلخواه یادداشت‌برداری و خلاصه نویسی کنند و در جلسه آینده برای بحث و بررسی همراه بیاورند.

جلسه هفتم: این جلسه با بررسی تکلیف جلسه قبل دانش‌آموزان در خصوص دو مهارت یادداشت‌برداری و خلاصه‌نویسی آغاز شد. سپس مهارت تندخوانی به

جدول ۱. مقایسه میانگین نمره‌های خودکارآمدی در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	میانگین پیش‌آزمون	انحراف معیار پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون	تفاوت میانگین‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون
آزمایش	۵۰	۶/۲۹	۶۸/۱	۶/۴۴	۱۸/۱
کنترل	۴۹/۸	۷/۶۰	۵۱	۸/۸۲	۱/۲

با ۱۸/۱ نمره داشته و این مقایسه در گروه کنترل برابر ۱/۲ نمره بوده است.

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های خودکارآمدی گروه آزمایش، در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون، افزایشی برابر



جدول ۲. آزمون همسانی واریانس‌های لوین در آزمون

خودکارآمدی			
سطح معناداری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	F
۰/۶۳۶	۱۸	۱	۰/۲۳۲

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، نتیجه حاصل از اجرای این آزمون سطح معناداری ۰/۶۳۶ و بزرگتر از ۰/۰۵ ( $P > ۰/۰۵$ ) را نشان داد و دلالت بر آن دارد که بین واریانس‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، فرض صفر مبنی بر همسانی واریانس‌های نمره‌های در دو گروه آزمایش و کنترل در آزمون خودکارآمدی پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده نمود.

قبل از انجام تجزیه و تحلیل کوواریانس و به منظور بررسی رعایت پیش فرض همسانی واریانس‌های نمره‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، از آزمون همسانی واریانس لوین<sup>۱</sup> استفاده گردید.

جدول ۳. آزمون تحلیل کوواریانس پس‌آزمون خودکارآمدی در گروه آزمایش و کنترل

منابع تغییر مجذورات	مجموع	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان اثر	توان آماری
پیش‌آزمون (همپراشی)	۲۴۱/۶۶	۱	۲۴۱/۶۶	۴/۹۴	۰/۰۴	۰/۲۳	۰/۵۵۴
عضویت گروهی	۱۴۴۳/۸۱	۱	۱۴۴۳/۸۱	۲۹/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۰/۹۹۹
خطا	۸۳۱/۲۴	۱۷	۴۸/۹				

توان آماری بالا (۰/۹۹۹)، همراه با سطح معناداری مطلوب ( $P < ۰/۰۰۱$ )، بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت بالای آزمون در کشف تفاوت‌هاست.

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول (۳) ملاحظه می‌شود که اثر عضویت گروهی با حذف متغیر همپراش از لحاظ آماری معنادار است ( $F(۱۷,۱) = ۲۹/۵۳, P < ۰/۰۰۱$ ). به عبارت دیگر، با توجه به کنترل و حذف تأثیر متغیر مداخله‌گر (پیش‌آزمون)، مشخص شد که بین میانگین‌های تعدیل شده خودکارآمدی در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. به این ترتیب، فرضیه اول این پژوهش تأیید و مشخص شد که آموزش مهارت‌های تحصیلی در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر و میزان تأثیر آن ۰/۶۴ بوده است؛ یعنی ۶۴ درصد واریانس نمره‌های خودکارآمدی، ناشی از عضویت گروهی (تأثیر متغیر مستقل) است. در عین حال، وجود

<sup>1</sup> Levene's equality of variance

جدول ۴. مقایسه میانگین نمره‌های انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	میانگین پیش‌آزمون	انحراف معیار پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	انحراف معیار پس‌آزمون	تفاوت میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون
آزمایش	۵۹/۸	۳/۶۲	۷۳/۲	۴/۵۷	۱۳/۴
کنترل	۶۰/۹	۶/۳۷	۶۱/۵	۷/۱۴	۰/۶

در رابطه با فرضیه دوم این پژوهش نیز همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌ها انگیزش پیشرفت گروه آزمایش، در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایشی برابر با ۱۳/۴ نمره داشته و این مقایسه در گروه کنترل برابر ۰/۶ نمره بوده است.

جدول ۵. آزمون همسانی واریانس‌های لوین در آزمون انگیزش پیشرفت

سطح معناداری	درجه آزادی		F
	دوم	اول	
۰/۹۸۷	۱۸	۱	۰/۰۰۱

همسانی واریانس‌های نمره‌های در دو گروه آزمایش و کنترل، از آزمون همسانی واریانس لوین استفاده گردید. همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، نتیجه حاصل از اجرای این آزمون سطح معناداری ۰/۹۸۷ و بزرگتر از ۰/۰۵ ( $P > 0.05$ ) را نشان داد و دلالت بر آن دارد که بین واریانس‌های دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، فرض صفر مبنی بر همسانی واریانس‌های نمره‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل در آزمون انگیزش پیشرفت پذیرفته می‌شود و برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده نمود.

در اینجا نیز قبل از انجام تجزیه و تحلیل کوواریانس و به منظور بررسی رعایت پیش فرض

جدول ۶. آزمون تحلیل کوواریانس پس‌آزمون انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و کنترل

منابع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	میزان اثر	توان آماری
پیش‌آزمون (همپراشی)	۱۳۴/۶۶	۱	۱۳۴/۶۶	۴/۴۸	۰/۰۴۹	۰/۲۱	۰/۵۱۴
عضویت گروهی	۷۴۴/۷۹	۱	۷۴۴/۸۱	۲۴/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۵۹	۰/۹۹۷
خطا	۵۱۱/۴۴	۱۷	۲۹/۵۰	۴۸/۹			

پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. به این ترتیب، فرضیه دوم این پژوهش تأیید و مشخص شد که آموزش مهارت‌های تحصیلی در افزایش میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر و میزان تأثیر آن ۰/۵۹ بوده است؛ یعنی ۵۹ درصد واریانس نمره‌های انگیزش پیشرفت، ناشی از عضویت گروهی (تأثیر متغیر مستقل) است. در عین حال، وجود توان آماری

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول (۶) ملاحظه می‌شود که اثر عضویت گروهی با حذف متغیر همپراشی از لحاظ آماری معنادار است ( $P < 0.001$ )،  $F(1, 17) = 24.76$ . به عبارت دیگر، با توجه به کنترل و حذف تأثیر متغیر مداخله‌گر (پیش‌آزمون)، مشخص شد که بین میانگین‌های تعدیل شده انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و کنترل در مرحله

انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را تحت نفوذ خود قرار می‌دهد.

لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش، به برنامه‌ریزان و سیاستگذاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود ترتیبی اتخاذ نمایند که آموزش مهارت‌های تحصیلی به فراخور درک و رشد ذهنی دانش‌آموزان از همان سال‌های ابتدایی تحصیل آغاز گردد.

از آنجا که در مقطع راهنمایی و دبیرستان مشاوران و مربیان پرورشی مرجع اصلی دانش‌آموزان در رفع مسائل و مشکلات تحصیلی هستند، لذا به برنامه‌ریزان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد با تشکیل کارگاه‌های آموزشی ویژه، نسبت به ارتقای دانش و تجربه مشاوران و مربیان پرورشی اقدام نموده، سطح اطلاعات آن‌ها را در زمینه مهارت‌های تحصیلی بهبود ببخشند. همچنین، پیشنهاد می‌گردد در مقاطع راهنمایی و دبیرستان نسبت به گنجانیدن درس مهارت‌های تحصیلی در برنامه هفتگی دانش‌آموزان اقدام و از مشاوران و مربیان پرورشی کارآزموده به منظور آموزش این مهارت‌ها استفاده نمایند. به معلمان نیز پیشنهاد می‌شود از ارائه تکالیف بسیار دشوار یا بسیار راحت اکیداً بپرهیزند، زیرا ارائه چنین تکالیفی در انگیزه دانش‌آموز ایجاد مشکل کرده، در هر دو حالت دانش‌آموز را از تلاش مستمر باز می‌دارد. همچنین، بهتر است اولیای دانش‌آموزان و نیز معلمان به‌طور مستمر با یکدیگر در تماس بوده، نسبت به هرگونه پیشرفت یا پسرفت علمی دانش‌آموزان حساس باشند. در واقع توصیه می‌شود در صورت مشاهده هرگونه افت یا شکست تحصیلی

بالا (۰/۹۹۷)، همراه با سطح معناداری مطلوب (۰/۰۰۱ < P)، بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت بالای آزمون در کشف تفاوت‌هاست.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از اجرای این پژوهش نشان می‌دهند که آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت را افزایش داده است. این یافته با یافته‌های سایر پژوهش‌های مرتبط، همچون پنگ (۲۰۱۲)، پالوس (۲۰۱۱)، پکران و همکاران (۲۰۱۱)، دیزت (۲۰۱۱)، گندمی و تمنایی فر (۱۳۹۰)، عباسیان‌فرد و همکاران (۱۳۸۹)، علی‌بخشی و زارع (۱۳۸۹)، عبدخدائی و همکاران (۱۳۸۵)، پاملا و کارن (۲۰۰۴) همسو بوده است.

با بررسی نتایج حاصل از اجرای این پژوهش و نیز آنچه از سایر پژوهش‌های دیگر مبنی بر رابطه خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت در کسب موفقیت تحصیلی حاصل شده، این نتیجه حاصل می‌شود که بین خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت و به کارگیری مهارت‌های تحصیلی ارتباطی تنگاتنگ برقرار است.

به بیان دیگر، از یک سو آشنا نمودن دانش‌آموزان با مهارت‌های تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر، همچون: برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، تمرکز حواس، تقویت حافظه، روش‌های صحیح مطالعه، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، تندخوانی و نیز راه‌های کنترل و پیشگیری از اضطراب امتحان، موفقیت تحصیلی آن‌ها را در پی خواهد داشت و از سوی دیگر کسب موفقیت در تحصیل نیز به عنوان تجربه‌ای مثبت، باورهای خودکارآمدی و متعاقب آن

## منابع

- ناگهانی، به کمک یکدیگر مسأله را واکاوی کرده، نسبت به حل فوری مشکل چاره‌اندیشی نمایند. همچنین، پژوهشگرانی که به پژوهش در این حوزه علاقمند هستند، می‌توانند رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر و پسر در هر یک از مقاطع تحصیلی، رابطه بین میزان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت اولیاء، معلمان و نیز تأثیر هر یک از آن‌ها در افزایش یا کاهش خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، رابطه وضعیت اقتصادی خانواده با میزان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، مقایسه اثربخشی هر یک از اولیا در میزان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت فرزندان پسر و دختر، رابطه بین صفات شخصیتی و میزان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت، همچنین، رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت و میزان پذیرش نقش رهبری در دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهند.
- این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده؛ از جمله این که فقط بر روی دانش‌آموزان پسر انجام پذیرفته و لذا در تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان دختر باید احتیاط نمود. همچنین، به دلیل آن‌که آزمودنی‌های این پژوهش، دانش‌آموزان سال اول مقطع دبیرستان بوده‌اند، تعمیم نتایج آن به سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی باید با احتیاط صورت پذیرد.
- درعین حال، به دلیل این که پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان یکی از دبیرستان‌های شهرستان خمینی‌شهر اجرا شده، لذا در تعمیم نتایج آن به سایر مناطق و شهرستان‌ها باید جانب احتیاط را رعایت نمود.
- آریاپوران، م، نریمانی، م، ابوالقاسمی، ع و گنجی، م. (۱۳۸۶). مقایسه اثربخشی دو روش تصویرسازی ذهنی و تن‌آرامی بر افزایش خودکارآمدی و عملکرد ورزشی تکواندوکاران. *فصلنامه حرکت*، سال نهم، شماره ۳۲، صص ۱۸-۵.
- بریس، ن؛ کمپ، ر و سنلگار، ر (۱۳۹۰). *تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه SPSS*. ترجمه خدیجه علی‌آبادی و سید علی صمدی. تهران: انتشارات دوران.
- شریفی، ح. پ (۱۳۷۳). *اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی*. تهران: انتشارات رشد.
- عباسیان فرد، م؛ بهرامی، ه و احقر، ق (۱۳۸۹). بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۷-۳.
- عبدخدایی، م. س؛ سیف، ع. ا؛ کریمی، ی و بیابانگرد، ا (۱۳۸۴). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، سال ششم، شماره ۱۸، صص ۲۰-۵.
- علی‌بخشی، س. ز و زارع، ح (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، سال چهارم، شماره ۳، صص ۸۰-۶۹.

- Palos, R. (2011). Motivational and Cognitive Variables with Impact on Academic Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 138-142.
- Pamela, J. and Karen, M. P. (2004). Effects of A Memory Strategy on Second-Graders' Performance and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 27-49.
- Pekrun, R. Goetz, T. Frenzel, A. C. Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011). Measuring Emotions in Students' Learning and Performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Peng, C. (2012). Self-Regulated Learning Behavior of College Students of Art and Their Academic Achievement. *Physics Procedia*, 33, 1451-1455.
- Schellenberg, R. (2012). *The School Counselor's Study Guide for Credentialing Exams*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- Sherer, M. and Adams, CH. (1983). Construct Validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Sherer, M. Maddux, J. E. Mercandente, B. Prentice-Dunn, S. Jacobs, B. M. and Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Sommers, J. and Sommers, R. (2012). *Counselling and Psychotherapy Theories in Context and Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, Hoboken.
- Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge Taylor & Francis.
- کیانی، ا (۱۳۸۹). مهارت‌های تحصیلی. تهران: انتشارات وراي دانش.
- گندمی، ز و تمنایی فر، م. ر (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، سال چهارم، شماره ۱، صص ۱۹-۱۵.
- محمدامینی، ز؛ نریمانی، م؛ برهمند، ت و صبحی، ن (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، سال دهم، شماره ۳۵، صص ۱۲۲-۱۰۷.
- مرادی، ا؛ ملک پور، م؛ امیری، ش؛ مولوی، ح و نوری، ا (۱۳۸۹). تأثیر عزت نفس، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت بر کیفیت زندگی زنان مبتلا به ناتوانی جسمی- حرکتی. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال دهم، شماره ۱، صص ۶۴-۴۹.
- وکیلی مفاخری، ا و خدیوی، ا (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج گانه تبریز. *فصلنامه علوم تربیتی*، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۶۶-۴۵.
- Diseth, A. (2011). Self Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators Between Preceding and Subsequent Academic Achievement, 3<sup>rd</sup> World Conference on Educational Science. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Hermans, H. J. M. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353-363.
- Miner, J. b. (2007). *Organizational Behavior: From Theory to Practice*. New York: M. E. Sharp, Inc.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

## **The Effectiveness of Academic Skills Group Training on Self-Efficacy and Achievement Motivation of First Grade High School Boys**

**S. A. H. Soltani majd**

master of general psychology, Tehran Payame Noor University, Tehran, Iran

**M. E. Taghizadeh**

assistant professor in educational psychology, Tehran Payame Noor University, Tehran, Iran

**H. Zare**

associate professor in general psychology, Tehran Payame Noor University, Tehran, Iran

### **Abstract:**

The aim of this research was to investigate the effect of academic skills group training on achievement motivation and self-efficacy of students. Research method was experimental with pretest - posttest design and control group. The population consisted of first grade high school boys of Khomeinishahr town in 90-91 academic years. By using multiple stage cluster sampling method, one region and one high school from that region, was randomly selected. After conducting Sherer self-efficacy and Hermanse achievement motivation as pre-tests, on first grade high school boys, 20 students were selected randomly and placed in experimental and control groups. The experimental group received academic skills training through 8 sessions of 90 minutes, whereas the control group did not receive any intervention. After finishing training sessions, then posttest were conducted on both groups. The results of analysis of covariance indicated that academic skills group training significantly increased achievement motivation and self efficacy of the experimental group as compared to the control group ( $P < 0.001$ ). Therefore, it can be concluded that academic skills group training will improve student's self-efficacy and achievement motivation.

**Keywords:** academic skills, self-efficacy, achievement motivation, high school students.