

Research Article

The Effectiveness of Academic Enthusiasm-Based Educational Program on Self-Defeating Academic Behavior of Ivan's High School Students

A. Rashidi¹, F. Zandi^{2*}, Y. Yarahmadi³ & M. Akbari³

1. Ph.D student, Department of Psychology, Sannandaj Branch, Islamic Azad University, Sannandaj, Iran.

2. Department of Psychology, Qorveh Branch, Islamic Azad University, Qorveh, Iran. Email: Farzad zandi547@yahoo.com

3. Assistant professor of Psychology, Sannandaj Branch, Islamic Azad University, Sannandaj, Iran.

Abstract

Aim: The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of academic enthusiasm-based educational program on self-defeating academic behaviors of Ivan's high school students. **Method:** The present research is methodologically one of the quasi-experimental designs of pre-test, post-test and follow-up with the control group. The statistical population of the research includes all high school students in Ivan city who were studying in the 2019-20 academic year. From this population, 30 students were selected using the random sampling method and randomly replaced in two experimental and control groups. Each group contains 15 people. The experimental group was trained in 10 sessions of 90 minutes based on academic enthusiasm. Members of both groups completed the Cunningham self-defeating behavior questionnaire in all three stages of pre-test, post-test and follow-up. Data were analyzed by mixed variance analysis. **Result:** The findings showed that the mean scores of academic self-defeating behaviors variable in the experimental group were significantly reduced compared with the control group in the post-test and follow-up stages. **Conclusion:** Therefore, academic enthusiasm-based educational program has been effective in reducing self-defeating academic behaviors of the students.

Key words: *academic enthusiasm, educational program, self-defeating academic behaviors*

Citation: Rashidi, A., Zandi, F., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). The Effectiveness of Academic Enthusiasm-Based Educational Program on Self-Defeating Academic Behavior of Ivan's High School Students. *Quarterly of Applied Psychology, 15(1):9-23.*

اثر بخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایوان

علی رشیدی^۱، فرزاد زندی^{۲*}، یحیی یاراحمدی^۳ و مریم اکبری^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

۲. گروه روانشناسی، واحد قروه، دانشگاه آزاد اسلامی، قروه ایران. ایمیل: Farzadzandi547@yahoo.com

۳. گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایوان بود. **روش:** پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی جزء طرح‌های نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان ایوان بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر اشتیاق تحصیلی آموزش داده شد. اعضای هر دو گروه در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرسشنامه رفتار خودشکن کانینگام را تکمیل کردند. داده‌ها نیز با روش تحلیل واریانس آمیخته بررسی شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری کاهش معناداری داشته است. **نتیجه‌گیری:** بنابراین، برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، برنامه آموزشی، رفتارهای خودشکن تحصیلی

مقدمه

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز او اثر می‌گذارد و در آنجا شایستگی‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و غیره مواجه می‌شوند. شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت و افت تحصیلی همواره یکی از حوزه‌های مورد نظر پژوهشگران این عرصه بوده است (یو، دانگ و لیم، ۲۰۱۶).

بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان با رفتارهای خودشکن درگیر هستند و این تعداد در حال افزایش می‌باشد. بنابراین، با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران با شیوع بالای ۵۰ درصد، را درگیر خود ساخته است (دی، منسنیک و اوسالیوان، ۲۰۱۴). رفتارهای خودشکن به اعمالی گفته می‌شوند که فرد آگاهانه و از روی عمد انجام داده که در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود شده و بر بهزیستی اثری منفی دارد. افرادی که این اعمال را انجام می‌دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت هستند در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی مدت پیامدهای منفی را به دنبال خواهد داشت. در برخی از این رفتارها مانند اهمال کاری یا تعلل‌ورزی و خودناتوان‌سازی، فرد به خاطر ترس از شکست با بهانه تراشی سعی در رفع مسئولیت خود دارد (بامیستر و بوشمن، ۲۰۱۴).

خودناتوان‌سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود: ۱- خودناتوان‌سازی رفتاری که یعنی ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که در برگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است (ریکرت، مراس و ویتکو، ۲۰۱۴). ۲- خودناتوان‌سازی ادعا شده به معنای بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی انجام دهد. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه تراشی است (آینت، هرت، هندریکس و گالانته، ۲۰۱۷). تعلل‌ورزی نیز پدیده نسبتاً شایعی است که تمام جنبه‌های زندگی بخصوص حوزه تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به معنای تأخیر عمدی در انجام تکالیف با وجود آگاهی شخص از نتایج و پیامدهای آن است (کلینسیک، ۲۰۱۳). در واقع تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان نوعی فرایند ضد انگیزشی عمل می‌کند. تعلل‌ورزی به عنوان

مسئله انگیزشی از این جهت مشکل‌زا است که افراد تعلل‌ورز از انجام تکالیف بیزاری می‌جویند (گراند و فریس، ۲۰۱۸).

مرور پیشینه پژوهشی حاکی از رابطه منفی و معنادار رفتارهای خودشکن تحصیلی با اشتیاق تحصیلی است. اشتیاق تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس و کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس نقش عمده‌ای دارد (جنیفر و فردریک، ۲۰۱۵)؛ زیرا تعهد دانش‌آموزان را به اهداف آموزشی و درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوطه را بیشتر می‌کند (بشرپور، عیسی‌زادگان، زاهدبالان و احمدیان، ۱۳۹۲). دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در مورد آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز، ۲۰۰۱). در مقابل، بی‌اشتیاقی به مدرسه پیامدهای منفی جدی نظیر پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به همراه دارد (وانگ و هولکامبی، ۲۰۱۰).

برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش دلقتدی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که اشتیاق تحصیلی با رفتارهای خودشکن رابطه منفی و معنادار دارد که با نتایج پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، سرابی و عسگری (۱۳۹۷)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گائو و همکاران (۲۰۱۸) و تسارو همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد. علی‌رغم اهمیت فوق‌العاده سازه اشتیاق تحصیلی در تعلیم و تربیت و همچنین نتایج منفی رفتارهای خودشکن تحصیلی، پژوهش‌های محدودی در این زمینه صورت گرفته است.

آنچه پژوهش حاضر را مهم و قابل توجه جلوه می‌دهد، طراحی برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی است و فرضیه پژوهش این می‌باشد که تأثیر آن بر متغیر وابسته این پژوهش بررسی شود. بنابراین، با توجه به مرور پیشینه پژوهشی، اهمیت موضوع و عدم بررسی موضوع عنوان شده، هدف پژوهش حاضر بررسی این فرضیه است که برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

روش

این مطالعه از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی و از نظر روش‌شناسی جزء طرح‌های نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (۳ ماه بعد از پس‌آزمون) با گروه کنترل است.

جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه ایوان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. از این جامعه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به غربالگری دانش‌آموزان با رفتارهای خودشکن تحصیلی پرداخته شد. سپس تعداد ۳۰ نفر از آن‌ها انتخاب و در دو گروه کنترل و آزمایش (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. به گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر اشتیاق تحصیلی آموزش داده شد. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. سپس پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. بعد از گذشت یک ماه نیز آزمون پیگیری انجام و نتایج با نرم افزار SPSS تحلیل شد.

ابزار

پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن^۱

این پرسشنامه توسط کانینگهام (۲۰۰۷) طراحی و دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن (اهمال کاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری) تنظیم شده است. دامنه نمرات کسب شده بین ۲۱ تا ۱۲۰ قرار دارد. کسب نمره بیشتر از ۵۲ نشان دهنده رفتار خودشکن بالا است. کانینگهام (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده است. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای دو خرده مقیاس اهمال کاری و خودناتوان‌سازی، به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) نیز ضریب مذکور را برای خرده مقیاس‌های افزایش تعهد (۰/۶۹)، ارزیابی نامعتبر (۰/۷۱)، رفتار تکانشی (۰/۷۳)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری (۰/۶۲) محاسبه کردند. روایی این پرسشنامه در پژوهش رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) مورد تایید متخصصین و پژوهشگران قرار گرفت. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ محاسبه شد.

¹ Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

طرح آموزش

برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد. این برنامه براساس مرور پژوهش‌های انجام شده و نتایج حاصل از آن‌ها و همچنین بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی، به وسیله پژوهشگر و با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله دکتری ساخته شد.

در جدول (۱) عنوان و محتوای جلسات آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۱. عنوان و محتوای جلسات آموزشی

جلسات	محتوای جلسات
اول (معارفه)	معرفی مدرس، تبیین هدف جلسات آموزشی، مراحل و قوانین جلسات آموزشی، برگزاری پیش‌آزمون رفتارهای خودشکن تحصیلی.
دوم (آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم اشتیاق تحصیلی، انواع انگیزش تحصیلی با ذکر مثال، حمایت اجتماعی و حمایت اجتماعی ادراک شده، کیفیت زندگی در مدرسه و رفتارهای خودشکن تحصیلی.
سوم (آموزش راهبردهای خودتنظیمی-شناختی)	آموزش راهبردهای تکرار و مرور شامل چندبار روخوانی (مکررخوانی)، چندبار رونویسی (مکررنویسی)، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند، انتخاب نکات مهم و خط کشیدن زیر مطالب یا استفاده از ماژیک فسفری؛ آموزش راهبردهای بسط و گسترش معنایی شامل استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها، کلمه کلید، سرواژه، یادداشت برداری، خلاصه کردن، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی، قیاس‌گری و آموزش دادن مطالب آموخته شده به دیگران (کنفرانس). آموزش راهبردهای سازمان دهی شامل دسته بندی اطلاعات جدید و تبدیل متن درسی به طرح، نقشه و نمودار
چهارم (آموزش راهبردهای خودتنظیمی-فراشناختی)	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری، تعیین سرعت مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری، انتخاب راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی)؛ آموزش راهبردهای نظارت و ارزشیابی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه، طرح سؤال در ضمن مطالعه و یادگیری و بررسی زمان و سرعت مطالعه؛ آموزش راهبردهای نظرمدهی شامل و تعدیل سرعت مطالعه و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی.
پنجم (آموزش راهبردهای خودتنظیمی- حل مسئله)	آموزش مهارت حل مسئله و مراحل آن شامل شناسایی یا طرح مسئله، تعریف دقیق مسئله، جمع آوری اطلاعات، تولید راه حل های مختلف و بارش فکری،

بررسی راه حل‌ها و انتخاب مناسب‌ترین آنها و اجرا و ارزیابی؛ و فعالیت‌های مربوط به آن.	
آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم هوش هیجانی و اهمیت آن، آشنایی با انواع هیجان - ها. آموزش خودآگاهی هیجانی (۱- استفاده از تکنیک تمرکز و ۲- بحث گروهی در مورد حالات هیجانی)، نوشتن داستان‌های کوتاه در مورد حالات هیجانی.	ششم (آموزش هوش هیجانی ۱)
آموزش شناسایی، تنظیم و کنترل هیجان‌ها و استفاده مؤثر از آنها. آموزش خود ادراکی هیجانی (۱- نامگذاری هیجان‌ها ۲- بیان و درک حس‌ها، افکار و رفتارهای مربوط به هر هیجان و تأثیرات آن‌ها بر روابط اجتماعی)، ایفای نقش افراد با حالات هیجانی مختلف و بازخورد دیگران، چگونگی همدلی و درک احساس دیگران	هفتم (آموزش هوش هیجانی ۲)
تعریف و بیان ضرورت جرأت ورزی و فواید آن، آشنایی با حقوق افراد و حقوق خود (حق ابراز وجود، حق آزادی انتخاب و حق ابراز نظر).	هشتم (آموزش مهارت‌های جرأت ورزی ۱)
تشخیص رفتارهای جرأت‌ورزانه از پرخاشگری، آشنایی با مهارت نه گفتن و آثار مثبت آن، علل ناتوانی در این مهارت، بحث در مورد انتقاد و برخورد مناسب با انتقاد، فواید انتقاد.	نهم (آموزش مهارت‌های جرأت ورزی ۲)
مرور خلاصه مطالب ارائه شده جلسات قبل، پاسخ دادن به سوالات دانش‌آموزان و برگزاری پرس‌آزمون.	دهم (خلاصه مطالب)

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب ۱۶/۳۶ و ۰/۶۶۷ بود. آماره‌های توصیفی رفتارهای خودشکن تحصیلی در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد رفتارهای خودشکن تحصیلی

انحراف استاندارد	میانگین	گروه	آزمون
۱۳/۰۸	۶۲/۲۰	آزمایش	پیش آزمون
۱۰/۰۵	۴۶/۸۰	کنترل	
۹/۵۰	۴۶/۴۰	آزمایش	پس آزمون
۸/۷۰	۴۵/۸۰	کنترل	
۱۳/۴۰	۵۷/۴۰	آزمایش	پیگیری
۹/۲۸	۴۶/۴۷	کنترل	

یافته‌های توصیفی در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون تغییر داشته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی مشاهده نمی‌شود.

به منظور بررسی تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. از این آزمون زمانی استفاده می‌کنیم که هم عامل بین گروهی (حداقل دو گروه) و هم عامل درون گروهی (هر گروه دارای چند مشاهده باشد) وجود داشته باشد. بنابراین، با توجه به اینکه در این پژوهش دو گروه داشتیم (آزمایش و کنترل) و برای هر گروه، سه مشاهده (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت، این آزمون، آزمون مناسبی است زیرا علاوه بر بررسی اثر عامل‌ها (اثر گروه و اثر زمان) تعامل آن‌ها را نیز بررسی می‌کند. قبل از انجام این آزمون لازم است که پیش‌فرض‌های آن شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، برابری واریانس‌های خطا و برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروهی بررسی شود. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مراحل	آماره	سطح معنی‌داری
رفتارهای	پیش‌آزمون	۰/۰۸۳	۰/۲۰۰
خودشکن	پس‌آزمون	۰/۱۳۶	۰/۱۶۸
تحصیلی	پیگیری	۰/۱۲۲	۰/۲۰۰

با توجه به نتایج جدول شماره (۳)، در متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی در تمام مراحل اندازه‌گیری مقدار Z به دست آمده معنادار نمی‌باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

در جدول (۴) نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا در سه بار آزمون رفتارهای خودشکن تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا

متغیر	مراحل	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
			۱	۲	
رفتارهای خودشکن	پیش آزمون	۰/۲۲۰	۱	۲۸	۰/۸۸۲
تحصیلی	پس آزمون	۳/۵۱۷	۱	۲۸	۰/۰۷۱
	پیگیری	۲/۳۹۲	۱	۲۸	۰/۱۳۳

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۴) نشان می‌دهد، مقادیر F به دست آمده برای متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی در سه بار آزمون با درجات آزادی (۱ و ۲۸) (DF = ۲۸) معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$). در نتیجه تفاوت معنی‌داری بین واریانس خطای گروه‌ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی واریانس‌های خطا رعایت شده است و می‌توان از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد.

در جدول (۵) نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده و متغیر وابسته در بین گروه‌ها، ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس

متغیر	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
		۱	۲	
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۲۳/۳۸۸	۶	۵۶۸۰/۳۰۲	۰/۰۶۲

همانگونه که در جدول شماره (۵) نشان داده شده، مقدار F به دست آمده برای متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۵۶۸۰/۳۰۲) در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در هر دو متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده، رعایت شده است.

با توجه به اینکه پیش فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، در جدول (۶) آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و همچنین تعامل زمان و گروه ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی کل مدل

متغیر	اثر	ارزش F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجذور اتا
رفتارهای خودشکن تحصیلی	زمان و گروه	۷۱/۵۲۸	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۴۱
	زمان	۵۰/۹۳۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۹۰

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۶) نشان می‌دهد اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در رفتارهای خودشکن تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند. در جدول شماره (۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس بین گروهی ارائه شده است.

جدول ۷. تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
رفتارهای خودشکن تحصیلی	زمان و گروه	۴۸۱/۶۶۷	۱	۴۸۱/۶۶۷	۴۵/۴۶۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۹
	گروه	۴۲۶/۶۶۷	۱	۴۲۶/۶۶۷	۴۰/۲۷۰	۰/۰۰۱	۰/۵۹۰
	خطا	۲۹۶/۶۶۷	۲۸	۱۰/۵۹۵			

با توجه به نتایج جدول شماره (۷)، اثر گروه (۴۰/۲۷۰) و اثر تعامل زمان و گروه (۴۵/۴۶۱) در متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار شده است. در جدول (۸) نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها آورده شده است.

جدول ۸. آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها

متغیر	زمان	اختلاف میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری
رفتارهای	۱	۲	۰/۸۰۴	۰/۰۰۱
خودشکن	۱	۳	۰/۸۲۵	۰/۰۰۱
تحصیلی	۲	۳	۰/۸۴۰	۰/۰۰۱

* P < 0/05

بررسی میانگین‌ها در جدول شماره (۸) نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین‌های متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی در زمان اول (پیش‌آزمون) با زمان دوم (پس‌آزمون) و زمان سوم (پیگیری) و همچنین زمان دوم (پس‌آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۱) معنی‌دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایوان بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش می‌باشد و فرضیه پژوهش به صورت کلی تایید گردید. به عبارت دیگر، اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی می‌تواند میانگین نمرات متغیر وابسته در این پژوهش را افزایش دهد.

تحلیل یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس آمیخته در این پژوهش، حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود که این یافته با نتایج پژوهش دلغندی و همکاران (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. آن‌ها در پژوهش خود که بر روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه

شهر ری انجام دادند، دریافتند که اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی داری دارد ($P < 0/01$) که با نتایج پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، سرابی و عسگری (۱۳۹۷)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گائو و همکاران (۲۰۱۸) و تسار و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی ترکیبی از انگیزش و کنجکاو است، ضمن اینکه در برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی نیز این موارد لحاظ شده است؛ لذا انگیزش می‌تواند در افزایش اشتیاق دانش‌آموز به تحصیل تأثیرگذار باشد (چمنی و همکاران، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در حوزه‌های مختلف به ویژه در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش زیادی دارند و در مواجهه با مشکلات تحصیلی، تحت تأثیر هیجان‌های منفی از جمله ناامیدی قرار نگرفته و راهبردهای سازش‌یافته را به کار می‌بندند و مشتاق به تحصیل خواهند ماند.

فراگیران خودناتوان ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. این گونه راهبردها از آن جهت راهبردهای خودناتوان ساز قلمداد می‌شوند که استفاده از آن‌ها باعث تضعیف عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شود. بنابراین با توجه به اینکه در برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی، آموزش راهبردهای خودتنظیمی (حل مسئله، شناختی و فراشناختی) توسط پژوهشگران افزوده شده است، یادگیری و استفاده دانش‌آموزان از این راهبردها، موجب ارتقای اشتیاق تحصیلی آن‌ها و کاهش رفتارهای خودناتوان ساز از جمله اهمال کاری، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری در ایشان شد.

به علاوه، آموزش مهارت جرأت‌ورزی سبب افزایش انگیزش تحصیلی و در نتیجه اشتیاق تحصیلی می‌شود و آموزش هوش هیجانی که در افزایش کیفیت زندگی کاری دانش‌آموزان در مدارس مؤثر است و در نهایت موجب افزایش اشتیاق تحصیلی در آنها می‌شود. در مجموع می‌توان گفت برنامه آموزشی تدوین شده در پژوهش حاضر، با افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، عامل افزایش تلاش و پشتکار و کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی شد.

با توجه به یافته‌های به دست آمده در این پژوهش، باید گفت برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی می‌تواند راهکار اجرایی مناسبی جهت کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود از برنامه آموزشی مذکور به عنوان بخشی از طرح‌ها و کار اجرایی روان‌شناسان تربیتی و حتی مشاوران تحصیلی فعال در این عرصه که در مدارس و سایر آموزشگاه‌ها در حال تلاش هستند، جهت کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود.

جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل دوره دوم متوسطه شهرستان ایوان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود. لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی، به بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی در سنین و مقاطع تحصیلی و رشته‌های تحصیلی مختلف پرداخته شود.

منابع

بشرپور، سجاد؛ عیسی‌زادگان، علی؛ زاهد بابان، عادل؛ احمدیان، لیلا. (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۲)، ۶۴-۴۷. {پیوند}

چمنی، محمد؛ عجم، علی‌اکبر؛ سلم‌آبادی، مجتبی. (۱۳۹۶). بررسی نقش هوش اجتماعی و انگیزش تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۴(۸)، ۴۰۸-۳۹۹. {پیوند}

دلقندی، علیرضا؛ بیان فر، فاطمه؛ طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری. *مجله روان‌شناسی تربیتی*، ۵۳(۱۵)، ۹۲-۷۳. {پیوند}

سیدسرابی، مهناز؛ عسگری، شهناز. (۱۳۹۷). پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۵)، ۲۱-۱. {پیوند}

عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح؛ بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلق‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۵)، ۲۹۵-۳۰۰. {پیوند}

فرج‌زاده، پروین؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم؛ شریفی، طیبه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلم‌ان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲۸(۴)، ۳۱-۴۲. {پیوند}

Baumeister, R., & Bushman, B. (2014). *Social psychology and human nature*. 3rd ed. Belmont, CA: Wadsworth. [Link]

Day, V., Mensink, D., O'Sullivan, M. (2014). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of Coll Read Learn*. 30 (2); 120-134. [Link]

Eyink, J.; Hirt, E.R.; Hendrix, K.S. & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 102-110. [Link]

Guo, L., Decoster, S., Babalola, M.T., De Schutter, L., Garba, O.A., Riisla, K. (2018). Authoritarian leadership and employee creativity: The moderating role of psychological capital and the mediating role of fear and defensive silence. *Journal of Business Research*, 92, 219-230. [Link]

Grund, A., & Fries, S. (2018). "Understanding procrastination: A motivational approach". *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130. [Link]

Klingsieck, K. B. (2013). "Procrastination. When good things don't come to those who wait". *European Psychologist*, 18, 24-34. [Link]

Jennifer A. & Fredricks. (2015). Academic engagement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 74(1), 31-36. [Link]

Maslach, C., Schaufeli, WB., & Leiter, MP. (2001). Job burnout. *Annual Review of psychology* 2001; 52; 397- 422. [Link]

- Rickert, N.P.; Meras, I.L. & Witkow, M.R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8. [[Link](#)]
- Tsaur, S., Hsu, F., Lin, H. (2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 131-140. [[Link](#)]
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. [[Link](#)]
- You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 221-240. [[Link](#)]

