

Research Paper

Inquiry of dysfunctional motivational beliefs based on data foundation theory

Ashraf Qelich Beiki¹, Majid Pakdaman², Hossein Karashki³

1. Ph.D Student in Psychology, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran.

3. Associate Professor, Department of Psychology, Counseling and Educational Sciences, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

Citation: Qelich Beiki A, Pakdaman M, Karashki H. Inquiry of dysfunctional motivational beliefs based on data foundation theory. J of Psychological Science. 2022; 20(108): 2343-2358.



ORCID



URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1213-fa.html>

doi [10.52547/JPS.20.108.2343](https://doi.org/10.52547/JPS.20.108.2343)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Inquiry,
Dysfunctional,
motivational beliefs,
data foundation theory

Background: Because dysfunctional motivational beliefs cause problems in student's academic life. Understanding its constituents is very important. The question is, what are the factors involved in students' dysfunctional motivational beliefs?

Aims: The purpose of this study is inquiry of dysfunctional motivational beliefs based on data foundation theory

Methods: The method of the present study was based on the data of the Foundation Strauss and Corbin (2015). Statistical population of the present study was all male and female high school students in Ferdos city who were studying in the 98-99 academic year and had poor academic performance were selected using purposive sampling (theoretical sampling). Who were interviewed using semi-structured Descriptive / interpretive (Walsh, Edwards, & Fraser, 2007) interviews. Data analysis was performed based on three methods of open, axial and selective coding Strauss and Corbin (2015).

Results: The findings showed Factors affecting dysfunctional motivational beliefs are behavioral, motivational, emotional, cognitive and personal, school and family factors, some of which appear as contextual, causal and others in the role of environmental variables. Appropriate attitude of parents and school staff to the student, proper assessment of stressful situations related to the exam, use of cognitive and metacognitive strategies as strategies to deal with dysfunctional motivational beliefs and adverse school, family and individual components are the main consequences of the phenomenon. The subject was dysfunctional motivational beliefs of students

Conclusion: It seems that the results of this study can be useful in developing tools to identify dysfunctional motivational beliefs and develop intervention programs to Improvement these beliefs.

Received: 11 Apr 2021

Accepted: 10 May 2021

Available: 20 Feb 2022

* **Corresponding Author:** Majid Pakdaman, Assistant Professor, Department of Psychology, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Ghaenat, Iran.

E-mail: pakdamaniauq@gmail.com

Tel: (+98) 9155611992

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

One of the important factors that is examined on academic achievement is motivation. Motivational beliefs are one of the processes related to motivation in academic situations (Fan, 2011; Wu & Fan, 2016; Eccles and Wigfield, 2002; Be yens & Eggermont, 2014). Motivational beliefs are a tendency to comprehensively evaluate an individual's performance according to the highest standards, striving for success in performance, and having the pleasure that accompanies success in performance. Among the motivational beliefs, we can mention academic self-efficacy, test anxiety, task value, perfectionism, and seeking help academic, each of which we will mention in the present study. Academic self-efficacy reflects individuals' beliefs about how well they perform in a variety of activities (Bandura, 1997; Wigfield and Eccles, 2000; Skaalvik, Federici, & Klassen, 2015). Test anxiety, on the other hand, is a specific type of anxiety that is associated with anxiety about possible negative consequences or poor performance in an assessment (Spielberger and Vaughn, 1995; citing Nie, Lau & Liau, 2011). On the other hand, task value is described as the motivation for interacting in different activities (for example, Patricia, 2000, quoted by Torabi, 1399) and various reasons for doing a task (Wigfield and Eccles, 2000). According to Stober (2014) perfectionists find their unconditional acceptance difficult, very eager to seek approval and avoid disapproval from others, and this is their preoccupation.. Help-seeking behavior is one of the important self-regulatory strategies that plays an important role in the learning process. And by using it, learners recognize their learning problems and take action to reduce and eliminate them by asking questions and helping others (Holt, 2014). According to the above explanations, motivational beliefs and related processes are one of the most important indicators of growth and development of the education system of any society, and education officials are obliged to motivate graduates to learn; Because not having enough motivation can cause problems such as wasting costs and investments made in the education sector, inability to train skilled

manpower for various sectors of economic activities, wasting manpower in terms of time, Lack of progress and balanced and sustainable development of society. Given the issues raised and the role and importance of dysfunctional motivational beliefs in students' psychological health and also considering that the qualitative research method is a flexible method and able to generate new and amazing information about the ways people look at the world (Hamersley and Atkinson, 2007) and identify, analyze, and present data within the data. we used this method. Therefore, the present study was conducted with the aim of examining the processes related to students' dysfunctional motivational beliefs, and presenting a psychological model related to these processes based on the foundation data theory from the perspective of junior high school students. Now the main question of the present study is what components can be examined as the components of dysfunctional motivational beliefs?

Method

The research uses a qualitative approach and grounded theory method to explain the dimensions of students' dysfunctional motivational beliefs. The study population of the present study includes all male and female high school students in Ferdows city who were studying in the 99-98 academic year and had poor academic performance using Purposive sampling method (theoretical sampling) and were selected according to entry and exit criteria. The number of interviewed samples based on the principle of saturation in the sample size of 15 people was considered (Glaser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1998) to collect data from the semi-structured interview technique of descriptive / interpretive type (Walsh, And Fraser, 2007) were used individually. For this purpose, after the necessary coordination for conducting the interview and determining the time of the interview, all interviews were conducted by the researcher himself. At the beginning of each interview, the possible ambiguities for the students were resolved by providing sufficient explanations, and then the interview began. The duration of each interview was about 2 hours. Each interview, after being recorded electronically, was read and coded

according to the method of Strauss and Corbin (2015) in three stages: open, Axial Coding and selective.

Results

In the present study, among the existing approaches, the approach of Strauss and Corbin (2015) was used which itself has the systematic design as a paradigm model to present the model and the data were analyzed in three levels of open, axial and selective coding (Strauss and Corbin, 2015). During the open coding phase, the researcher first attempted to extract the open source code by breaking down the text of the interview into message elements within the lines or paragraphs. At this stage, the researcher formed the basic categories of information about the phenomenon under study, by segmenting the information. At this stage, by analyzing and coding the interviews, 223 open codes were obtained, which were identified as initial conceptual propositions. In the axial coding stage, the process of linking the categories to the subcategories, and linking the categories at the level of features and dimensions took place. In this step, 54 central code or main category propositions were obtained. In the selective coding stage based on the data theory of the foundation, in order to design a paradigm model, one of the categories is determined as the main category in the process under consideration and the other categories are theoretically related to it. The paradigm model in the contextual theory method includes six components / categories of the main category, causal conditions, contextual conditions, environmental conditions, strategies, consequences, which are shown in the following figure.

Conclusion

In this section, we explain the paradigm pattern of dysfunctional motivational beliefs based on grounded theory. **Causal (effective) conditions:** refers to conditions that are the main cause of students' dysfunctional motivational beliefs. In the present study, unfavorable social, motivational and cognitive factors were identified as causal factors affecting dysfunctional motivational beliefs. This has been confirmed in the studies of Frederick et al. (2004); Wiegfield and Eccles (2000) and. **Background conditions:** It is a series of special conditions in

which interactive strategies for managing, managing and responding to the main phenomenon / category are performed (Mohammadi, 2006). The components of contextual conditions are behavioral factors, motivational factors, emotional factors, cognitive factors; Adverse individual factors. This has been confirmed in the research of Eccles and Wiegfield (2002) and Wu and Van (2016) Wiegfield and Cumbria (2010) and Scalwick (2014) Naharang (2013) and Zuckerman (2009). **Environmental conditions:** These are the conditions that affect how they interact and the strategies proposed. (Strauss and Corbin, 1990, translated by Mohammadi, 2006). The components of the underlying conditions are school factors, family factors, and undesirable behavioral factors. This was confirmed by Schulz (2003); Marsh et al. (1999); Bessie (2002). **Strategies:** Strategies refer to providing solutions to deal with the phenomenon under study (Strauss and Corbin, 1990, Mohammadi translation, 2006). In the present study, appropriate attitudes of parents and school staff to the student, appropriate assessment of stressful situations related to the exam, the use of cognitive and metacognitive strategies to prevent interference and inhibition of content, attention to internal factors by the teacher. This has been confirmed in the studies of Shen, Lee, Sun and Rokavina (2010) and Salami and Ogundoken (2009). **Consequences:** The actions and reactions that take place to deal with the management of the phenomenon will have consequences (Strauss and Corbin, 1990, translated by Mohammadi, 2006). In the present study, participants included components such as low student motivation; Students' unfamiliarity with cognitive skills, family breakdown, and inappropriate school behaviors were suggested as consequences of students' dysfunctional motivational beliefs. This has been confirmed in the studies of Green-Demers and Snyder and Hoffman (2002). The present study has some limitations. This research is only related to the students of Ferdows city. Therefore, caution should be exercised in extending the research results to other parts of the country. Therefore, considering the importance of the issue and in order to achieve more generalizable results, similar researches should be conducted in other regions of the country. Also, based on the

findings, educators such as higher education officials should pay more attention to the issue of motivational beliefs and provide strategies to increase motivational engagement, educational policies and support resources needed to promote this process.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: The authors extracted this article from the PhD dissertation of the first author, in the Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Ghaenat

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support

Authors' contribution: The supervisor was the senior author, the first author were the PhD Student and the third was the advisor.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisor, the advisor, and the participants in research.

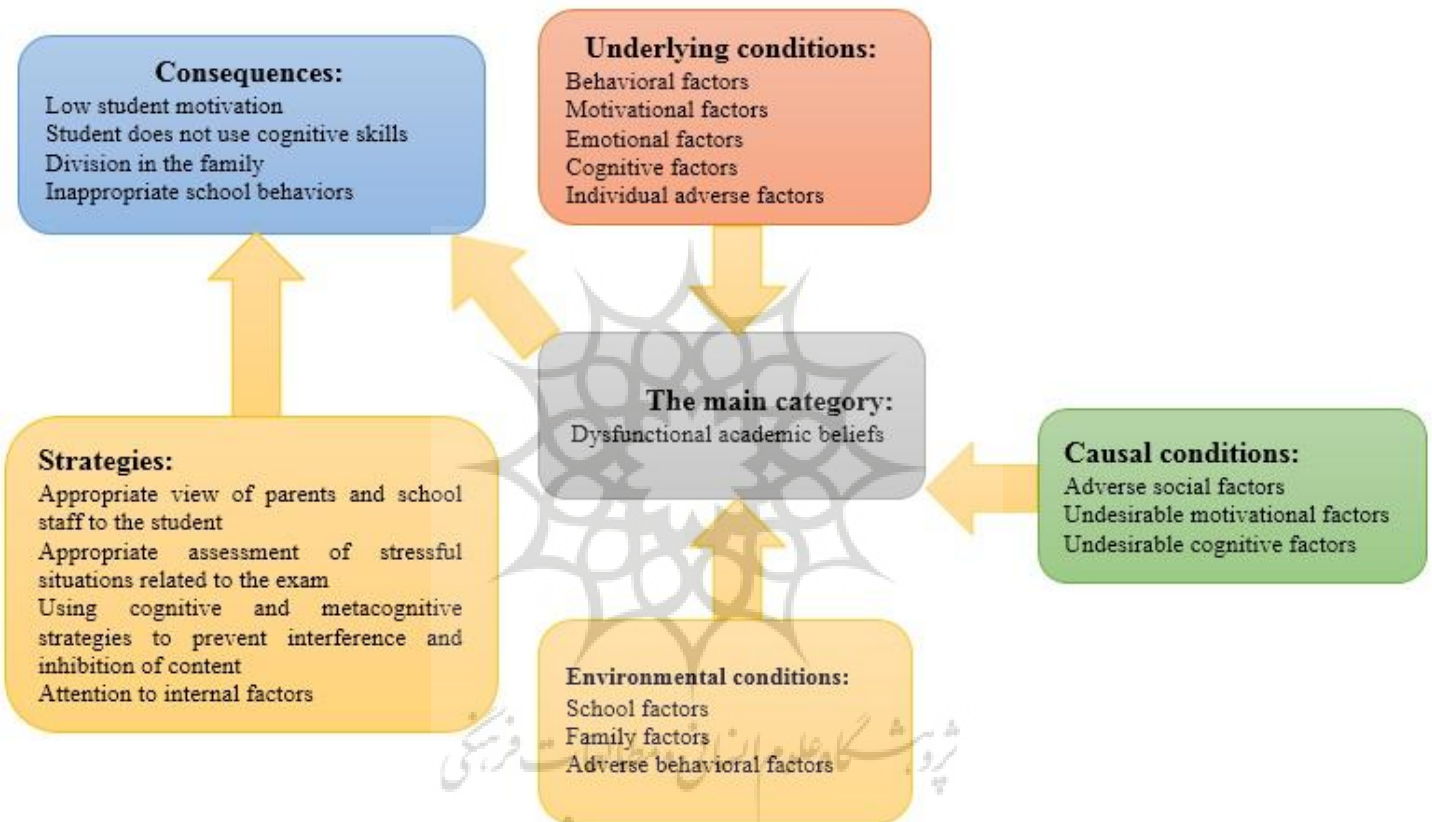


Figure 1. Paradigm model in the present study based on data foundation theory

واریسی باورهای انگیزشی ناکارآمد بر اساس نظریه داده بنیاد

اشرف قلیچ بیگی^۱، مجید پاکدامن^{۲*}، حسین کارشکی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

واریسی،

باورهای انگیزشی ناکارآمد،

نظریه داده بنیاد

زمینه: از آنجا که باورهای انگیزشی ناکارآمد باعث بوجود آمدن مشکلاتی در زندگی تحصیلی دانش آموزان می‌شود. شناخت عوامل تشکیل دهنده آن اهمیت فراوانی دارد. مسئله این است که، عوامل تشکیل دهنده و اثرگذار بر باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش آموزان شامل چه عواملی است؟

هدف: واریسی باورهای انگیزشی ناکارآمد بر اساس نظریه داده بنیاد بود.

روش: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول شهرستان فردوس که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند و از نظر تحصیلی عملکرد ضعیفی داشتند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (نمونه‌گیری نظری) انتخاب و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته از نوع توصیفی / تفسیری (والش، ادواردز و فراسر، ۲۰۰۷) مورد مصاحبه قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس سه روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی (استراوس و کوربین، ۲۰۱۵) انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های تحقیق نشان داد که عوامل اثرگذار بر باورهای انگیزشی ناکارآمد عوامل رفتاری، انگیزشی، هیجانی، شناختی و فردی، آموزشگاهی و خانوادگی می‌باشد که برخی از این عوامل، متغیرهای زمینه‌ای، علی و برخی دیگر در نقش متغیرهای محیطی ظاهر شدند. دیدگاه مناسب والدین و کارکنان مدرسه به دانش آموز، ارزیابی مناسب از موقعیت‌های استرس‌زا مرتبط با امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی جزء راهبردهایی برای مواجهه با باورهای انگیزشی ناکارآمد و مؤلفه‌های نامطلوب آموزشگاهی، خانوادگی و فردی جزء پیامدهای باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش آموزان بود.

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد نتایج این پژوهش می‌تواند در تدوین ابزارها در شناسایی باورهای انگیزشی ناکارآمد و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای به منظور بهبود این باورها مفید باشد.

دریافت شده: ۱۴۰۰/۰۱/۲۲

پذیرفته شده: ۱۴۰۰/۰۲/۲۰

منتشر شده: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

* نویسنده مسئول: مجید پاکدامن، استادیار، گروه روانشناسی، واحد قاینات، دانشگاه آزاد اسلامی، قاینات، ایران.

رایانامه: pakdamaniauq@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۵۵۶۱۱۹۹۲

مقدمه

مسأله پیشرفت تحصیلی^۱ از جمله مسائلی است که فکر مدیران جامعه، برنامه‌ریزان و محققان را به خود جلب کرده است اینکه چه عواملی اثر مثبتی روی پیشرفت تحصیلی و رفتارهای مرتبط با آن و چه عواملی مانع از پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود و مشارکت هر عامل به چه شکل است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی بوده است. در همین راستا در بین عوامل مختلف مؤثر بر عملکرد تحصیلی عوامل شناختی و انگیزشی مورد واری قرار گرفته‌اند. در گذشته بسیاری از پژوهشگران رابطه بین فرآیندهای شناختی و انگیزشی را با عملکرد تحصیلی به طور مجزا بررسی قرار داده‌اند اما امروزه عمده روانشناسان تربیتی به هر دو مؤلفه شناخت^۲ و انگیزش^۳ و نقش آنها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مؤلفه‌های شناخت و انگیزش و عملکرد تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (جورجس، ۲۰۱۹). یکی از عوامل مهمی که بر پیشرفت تحصیلی مورد واری قرار می‌گیرد، انگیزش است. انگیزش معمولاً به نیروهایی اطلاق می‌شود که انتخاب، ثبات، شدت و تداوم رفتار را تعیین می‌کند و در تعریف به فرآیند برانگیختن و نگهداری رفتاری دلالت دارد که به سوی هدفی متوجه است (شانگ و آشر، ۲۰۱۲). از سوی دیگر یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توجه دیدگاه‌های تربیتی، روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، انگیزش تحصیلی^۴ است. انگیزش تحصیلی به صورت کلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی توصیف می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت، ۲۰۱۰). از این رو یکی از فرآیندهای مرتبط به انگیزش در موقعیت‌های تحصیلی، باورهای انگیزشی^۵ است (فان، ۲۰۱۱؛ وو و فان، ۲۰۱۶؛ اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲؛ بینس و اگرومنت، ۲۰۱۴). باورهای انگیزشی گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد فرد با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (پوندج و لردپورنکولارت، ۲۰۱۶).

از جمله باورهای انگیزشی می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی^۶، اضطراب امتحان^۷، ارزش تکلیف^۸، کمال‌گرایی^۹، کمک‌طلبی تحصیلی^{۱۰} اشاره کرد که در پژوهش حاضر این فرآیندها مورد واری قرار خواهد گرفت. خودکارآمدی تحصیلی منعکس‌کننده باورهای افراد است درباره این که چقدر در فعالیت‌های مختلف خوب عمل می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷؛ ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰؛ اسکالویک، فدریکی و کلاس، ۲۰۱۵).

افراد با باورهای انگیزشی ناکارآمد، باورهای کارآمدی پایینی دارند (اسکالویک، فدریکی و کلاس، ۲۰۱۵). این افراد، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر فرآیندهای تحصیلی خود، درمانده و ناتوان هستند و هر تلاشی که می‌کنند بی‌فایده است. در واقع هنگامی که با موانع تحصیلی روبه رو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه او در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند؛ آنها بر این باور است که نمی‌تواند به طور مؤثر با مشکلات تحصیلی مقابله کند و در تکالیف استقامت ندارند. نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند. آن‌ها مشکلات را تهدید می‌بینند و موقعیت‌های جدید را جست‌وجو نمی‌کنند (آداسی، ۲۰۱۳). به نقل از ترابی، (۱۳۹۹). از سوی دیگر اضطراب امتحان نوع خاصی از اضطراب است که همراه با نگرانی درباره پیامدهای منفی احتمالی یا عملکرد ضعیف در یک ارزیابی همراه است (اشپیلبرگر و واگ، ۱۹۹۵؛ به نقل از نی، لائو و لیائو، ۲۰۱۱). اضطراب حاصل از امتحان یکی از موانع متعدد در بهره‌گیری از دانسته‌ها، اندوخته‌ها و اطلاعات قبلی است. اضطراب امتحان پیامدهای جبران‌ناپذیری از جمله شکست و ترک تحصیل را دارد (سگول، کارلسون، جو فورث، ون در امبسه و بارتریان، ۲۰۱۳). یکی دیگر از فرآیندهای مرتبط با باورهای انگیزشی ناکارآمد، ارزش تکلیف^{۱۱} است. ارزش تکلیف به عنوان انگیزه برای تعامل در فعالیت‌های مختلف (برای مثال، پاتریشا، ۲۰۰۰ به نقل از ترابی، ۱۳۹۹) و دلایل گوناگون برای انجام یک تکلیف توصیف می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). ارزش‌های تکلیف ارزش‌های اختصاص یافته به یک تکلیف خاص است که به وسیله ارزش دستیابی^{۱۲} (اهمیت

1. Academid Achievement
2. Cognition
3. Motivation
4. Academic motivation
5. Motivational beliefs
6. Academic self-efficacy

7. Test anxiety
8. Task value
9. Perfectionism
10. Seeking help academic
11. Task value
12. Attainment value

بدون شک، دانش‌آموزان در کارهای مرتبط با زندگی تحصیلی و مطالعه دروس با مشکلاتی مواجه می‌شوند که نیاز به کمک دارند، در چنین موقعیتی رفتار کمک‌طلبی به عنوان یک شیوه‌ی مقابله‌ای اثرگذار بر استرس و تنش‌های درونی آنها نقش قابل توجهی دارد که در نتیجه آن علاوه بر ادامه موفقیت‌آمیز جریان یادگیری، مسائل و مشکلات یادگیری تشخیص داده شده و عملکرد تحصیلی نیز بهبود می‌یابد (پاچیکو دلکاستیلو، ۲۰۱۷). با توجه به توضیحات بالا، در عصر حاضر تمامی نهادهای آموزشی به دلیل وظایف بنیادی خود، تعلیم و تربیت، به عنوان یکی از پایه‌های اصلی قدرت جامعه محسوب می‌شوند که می‌توانند نقش مهمی در رشد و تعالی جامعه ایفا نمایند. در همین راستا یکی از مشکلاتی که ممکن است این نهادها را در معرض تهدید قرار دهد، کاهش انگیزش و علاقه به تحصیل در دانش‌آموختگان است. از این رو انگیزش تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های رشد و پیشرفت نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای محسوب می‌شود و مسئولان امر تعلیم و تربیت، موظف‌اند در دانش‌آموختگان انگیزه یادگیری ایجاد نمایند؛ چرا که نداشتن انگیزش کافی می‌تواند باعث بروز مشکلاتی نظیر به هدر رفتن هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری‌های انجام شده در بخش آموزش و پرورش، عدم توانایی در تربیت نیروی انسانی ماهر برای بخش‌های مختلف فعالیت‌های اقتصادی، اتلاف نیروی انسانی از بعد زمانی، عدم پیشرفت و توسعه متعادل و پایدار جامعه شود. با توجه به مسائل مطرح شده و با در نظر گرفتن اینکه روش پژوهش کیفی روشی انعطاف‌پذیر است و قادر به تولید اطاعات جدید و شگفت-انگیز درباره راه‌هایی که افراد به جهان می‌نگرند (همرسلی و اتکینسون، ۲۰۰۷) و برای فهم تجارب افراد از بهزیستی و کشف موضوعات جدید مرتبط با حوزه‌های مختلف روانشناختی ضروری است و به شناسایی، تحلیل و ارائه مقوله‌های درون داده‌ها منجر می‌گردد (تونون، ۲۰۱۲)، از این روش استفاده کردیم. همچنین از آنجایی که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده باورهای انگیزشی ناکارآمد در قالب الگویی منسجم و یکپارچه در چهارچوب پژوهش کیفی در هیچ یکی از پژوهش‌های قبلی در بافت کشورمان و در جامعه دانش‌آموزی مورد بررسی قرار نگرفته است. از این رو با توجه به خلاء

انجام دادن خوب تکلیف) (ویگفیلد و کامبریا، ۲۰۱۰)، ارزش ذاتی^۱ /علاقه (لذت‌بردن از تکلیف) (گائو، پارکر، مارش و مورین، ۲۰۱۵) ارزش کاربردی^۲ (مفید بودن تکلیف برای اهداف آتی) توصیف می‌شود. از سوی دیگر، کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است و نقش با اهمیتی در علت‌شناسی، استمرار و دوره بالینی آسیب‌شناسی روانی بازی می‌کند (یونگ، ۲۰۱۳). کمال‌گرایی از دیدگاه گلابرت و همکاران (۲۰۱۲) به عنوان مجموعه استانداردهای بسیار بالا برای عملکرد، همراه با خود ارزشیابی‌های انتقادی توصیف می‌شود. از دیدگاه استوبر (۲۰۱۴) افراد کمال‌گرا پذیرش بی شرط خود را امری دشوار می‌دانند، بسیار مشتاق جلب تأیید و اجتناب از عدم تأیید دیگران هستند و این موضوع مشغله ذهنی آنها را تشکیل می‌دهد. هامپچاک (۱۹۸۷)، به نقل از سیگل و شولر، (۲۰۰۰) با تمایز بین کمال‌گرایی بهنجار و نابهنجار^۳ معتقد است. کمال‌گرایی نابهنجار سازش نیافته^۴ (لو، ایوت، ۲۰۱۳)، منفی (چو و چان، ۲۰۱۳)، منفعل^۵ (ماهوا و یوجوان، ۲۰۱۴) است و با ویژگی‌هایی از قبیل ناخشنودی از عملکرد به دلیل انتظارات غیرواقع‌بینانه (داکانلیس و همکاران، ۲۰۱۴)، خودتردیدی و خودانتقادی درباره رفتارها (رایس و دیلوو، ۲۰۰۴)، نگرانی درباره اشتباهات، ترس از عدم تأیید دیگران و ناهماهنگی میان انتظارات و نتایج اعمال (سادات و اسلینی، ۲۰۰۱)، توصیف می‌شود.

یکی دیگر از فرآیندهای روانشناختی مرتبط با باورهای انگیزشی ناکارآمد، رفتار کمک‌طلبی تحصیلی^۶ است (البحرانی، ۲۰۱۴ و میلون، ۲۰۱۰). رفتار کمک‌طلبی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی^۷ است که در فرآیند یادگیری نقش بسزایی دارد و با استفاده از آن یادگیرندگان مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت کاهش و رفع آنها اقدام می‌نمایند (هولت، ۲۰۱۴). بررسی ادبیات پژوهشی نشان‌دهنده‌ی یک دیدگاه نوین و در حال رشد درباره رفتار کمک‌طلبی است (چن، مک دموت و لویز، ۲۰۱۵) برخلاف توصیف‌های قبلی از رفتار کمک‌طلبی که مفهوم منفی را به ذهن متبادر می‌کردند (بتجی و پرپور، ۲۰۱۱). اکنون رفتار کمک‌طلبی به صورت یک عملکرد سازگارانه و توأم با تأثیر مثبت توصیف می‌شود.

5. Passive

6. Seeking help academic

7. Self Regulation

1. Intrinsic value

2. Utility value

3. Normal and abnormal perfectionism

4. Maladaptive

گردآوری اطلاعات را متوقف می‌سازد. نظرات افراد مصاحبه شونده در این تحقیق از مصاحبه پانزدهم به بعد به اشباع رسید و فرآیند مصاحبه با نفر پانزدهم پایان یافت.

(ب) ابزار

در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه نیمه ساختاریافته^۳ از نوع توصیفی / تفسیری (والش، ادواردز و فراسر، ۲۰۰۷) به صورت انفرادی استفاده شد. این نوع مصاحبه انعطاف‌پذیر و عمیق است. روش انجام کار بدین صورت بود که قبل از مصاحبه طی تماس تلفنی و یا ملاقات حضوری، موضوع مصاحبه و هدف از انجام این پژوهش برای دانش‌آموزان و والدین آنها تشریح می‌شد. پس از جلب رضایت آنها تاریخ مصاحبه تعیین می‌گردید. بعد از هماهنگی‌های لازم جهت انجام مصاحبه و تعیین وقت مصاحبه، فرآیند مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد. در ابتدای هر مصاحبه نیز با ارائه توضیحات کافی ابهامات احتمالی موجود برای دانش‌آموزان برطرف و سپس مصاحبه آغاز شد. مدت زمان هر مصاحبه در حدود ۲ ساعت بود. مصاحبه‌ها به صورت الکترونیکی ضبط و بعد از اتمام مصاحبه از روی فایل صوتی پیاده می‌شد و کار کدگذاری آنها بر اساس روش استراوس و کوربین (۲۰۱۵) در سه روش باز^۴، محوری^۵ و انتخابی^۶ کدگذاری آغاز شد.

در پژوهش‌های قبلی، مطالعه حاضر با هدف وارسی فرآیندهای مرتبط با باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش‌آموزان، و ارائه الگوی روانشناختی مرتبط با این فرآیندها براساس نظریه داده بنیاد از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام شد. حال سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که به منظورشناسایی باورهای انگیزشی ناکارآمد برای الگوی داده بنیاد، چه مؤلفه‌هایی را می‌توان به عنوان مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده باورهای انگیزشی ناکارآمد مورد وارسی قرار داد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و روش نظریه داده بنیاد^۱ به دنبال تبیین ابعاد باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش‌آموزان است. نظریه زمینه‌ای، به طور کلی، رهیافتی است برای بررسی نظام‌مند (غالباً) داده‌های کیفی (نظیر مصاحبه‌های پیاده شده و پروتکل‌های مشاهده‌ها)، با هدف شناخت پیرامون موضوع مورد مطالعه (استراوس کوربین، ۲۰۱۵). نظریه حاصل از اجرای چنین روش پژوهشی، فرآیندی است که با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری داده‌ها، به تشخیص مقوله‌ها، مضمون‌ها و برقراری رابطه میان این مقوله‌ها پرداخته و نظریه‌ای برای تبیین یک فرآیند عرضه می‌شود (استراوس و کوربین، ۱۹۹۰، ترجمه محمدی، ۱۳۸۵؛ بازرگان، ۱۳۸۷). جامعه مورد مطالعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول شهرستان فردوس که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بوده‌اند و از نظر تحصیلی عملکرد ضعیفی داشتند را تشکیل می‌دهد. که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۲ (نمونه‌گیری نظری) و با توجه به ملاک‌های ورود (داشتن معدل پایین تر از ۱۴ نیمسال تحصیلی قبلی و قرار داشتن در محدوده سنی ۱۳ تا ۱۵ سال) و خروج (ابتلا به اختلالات روانی با استفاده از فرم مصاحبه بالینی و بیماری‌طبی شدید) انتخاب شدند. تعداد نمونه مورد مصاحبه بر اساس اصل اشباع در حجم نمونه در نظر گرفته شد (گلیسر و استراوس، ۱۹۶۷؛ استراوس و کوربین، ۱۹۹۸). بر طبق این اصل، زمانی که محقق به این نتیجه برسد که انجام مصاحبه‌های بیشتر، اطلاعات بیشتری در اختیار وی قرار نداده و صرفاً تکرار اطلاعات قبلی است،

1. Grounded theory
2. Purposive sampling
3. Semi-structured interview

4. Open Coding
5. Axial Coding
6. Selective Coding

مرحله کدگذاری باز: ۲۲۲ کد باز (گزاره مفهومی اولیه)

مرحله کدگذاری محوری: ۵۴ مقوله فرعی

مقوله اصلی: باورهای انگیزی ناکارآمد

- خجالت کشیدن از معلم و همسالان، بی مسئولیتی معلم، عدم دریافت حمایت اجتماعی، مورد سرزنش قرار گرفتن، موفقیت تحصیلی پایین، اهمال کاری تحصیلی، نداشتن مدیریت زمان، ضعف در دروس خاص، علاقه به درس های خاص، باور به توانایی پایین، انحراف توجه
- انتظارات بجا و حمایت اجتماعی کارکنان مدرسه و والدین از دانش آموز، نداشتن نرس از نمره کم در همه دروس و موفقیت های استرس زا مرتبط با امتحان عدم حواس پرتی و انحراف توجه، فراموش نکردن مطالب، توجه به نیازهای دانش آموزان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنها
- مورد تنبیه کلامی واقع شدن، انگیزش تحصیلی پایین، عملکرد تحصیلی ضعیف، امکانات پایین مدرسه، دیدگاه بدبینانه دوستان نسبت به فرد، جو نامطلوب کلاس، محتوای پیچیده کتاب و تکالیف، مشکلات حرفه ای معلم، خانواده نامناسب، مورد تنبیه کلامی واقع شدن، بی مسئولیتی پدر و مادر، تنش در خانواده، رفتارهای معطوف به دیگران، رفتارهای معطوف به خود، پیشرفت تحصیلی پایین
- درگیری رفتاری پایین دانش آموز، ارزش تحصیلی پایین، نرس، خشونت با دیگران، بی ثباتی هیجانی، بیزاری نسبت به تکلیف، عدم استفاده از راهبردهای شناختی، دیدگاه منفی دیگران نسبت به دانش آموز، دیدگاه منفی دانش آموز نسبت به خود، دیدگاه منفی دانش آموز نسبت به دیگران، رفتارهای ناجای دانش آموز، راهبردهای شناختی نامناسب
- ارزش قائل نشدن برای تحصیل، ارزش کاربردی پایین تحصیلات، دیدگاه منفی به خود، مشاجره با اعضای خانواده، عدم بکارگیری مهارت های شناختی، مشکلات شناختی، عدم استفاده از راهبردهای شناختی، خشونت والدین، بی مسئولیتی والدین، تنش با اعضای خانواده، رفتار نادرست همکلاسی ها، رفتار نادرست معلم، نبود ویژگی های اخلاقی در معلم

مرحله کدگذاری انتخابی: (۱۹ گزاره مقوله اصلی) ابعاد ۵ گانه مدل

شرایط علی: (سه مقوله) راهبردها (چهار مقوله) شرایط محیطی (سه مقوله)؛ شرایط زمینه ای (پنج مقوله) و پیامدها (چهار مقوله)

شکل ۱. فرآیند کدگذاری داده ها و تقلیل داده ها

یافته ها

همان طور که گفته شد در پژوهش حاضر از میان رویکردهای موجود، رویکرد نظام مند اشتراک و کوربین (۲۰۱۵) مورد استفاده قرار گرفت که خود آن نیز جهت ارائه مدل دارای طرح نظام مند^۱ بعنوان مدلی پارادایمی است و داده ها در سه سطح کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و

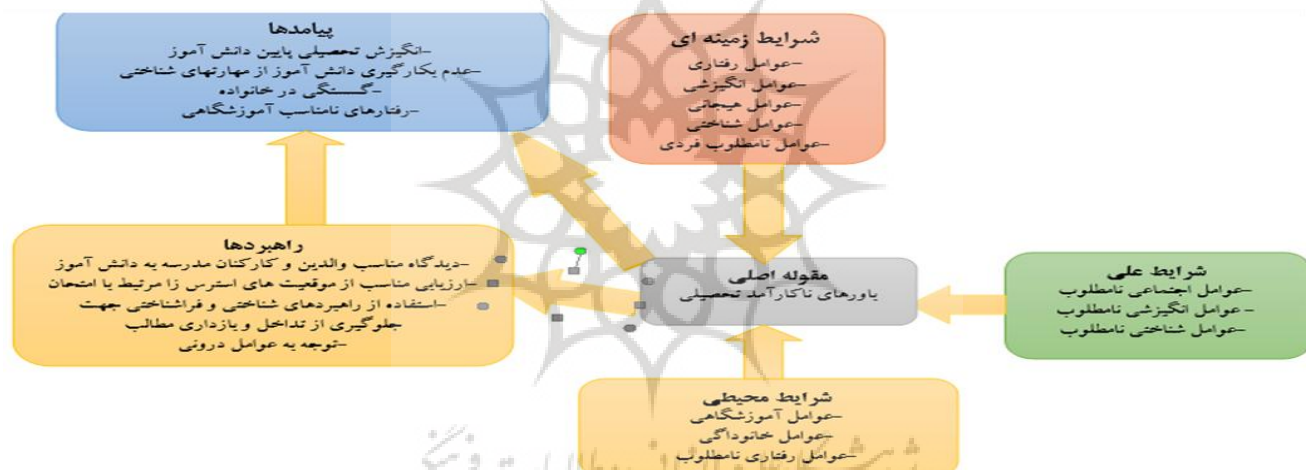
تحلیل شدند (استراوس و کوربین، ۲۰۱۵). در طول مرحله کدگذاری باز پژوهشگر ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف ها تلاش کرد تا کدهای باز استخراج شوند در این مرحله پژوهشگر مقوله های اولیه اطلاعات در خصوص پدیده در حال مطالعه را، به وسیله بخش بندی اطلاعات شکل داد. در این مرحله، با تحلیل و کدگذاری مصاحبه های انجام شده، ۲۲۳ کد باز به دست آمد که به صورت

1. The systematic design

زمینه‌ای، در برگرفته شش مؤلفه / طبقه است که با استفاده از آن‌ها می‌توان به روش منظم درباره داده‌ها فکر کرد و آن‌ها را به صورتی پیچیده به یکدیگر مرتبط نمود. این مؤلفه‌ها عبارتند از:

۱. مقوله اصلی^۱: حادثه یا اتفاقی که سلسله کنش متقابل^۲، به کنترل و اداره کردن آن معطوف می‌گردد. ۲. شرایط علی^۳: شرایطی که وجود آورنده مقوله اصلی است. ۳. شرایط زمینه‌ای^۴: شرایط بسترساز خاص مؤثر در راهبردها. ۴. شرایط محیطی^۵: شرایط بسترساز عام مؤثر در راهبردها. ۵. راهبردها^۶: کنش‌ها یا کنش‌های متقابلی که برای کنترل، اداره، برخورد و پاسخ به مقوله اصلی انجام می‌شوند. ۶. پیامدها^۷: ره آورد به کار بستن راهبردها (استراوس و کوربین، ۱۹۹۰، ترجمه محمدی، ۱۳۸۵). با توجه به توضیحات فوق، فرآیند کدگذاری داده‌ها و تقلیل داده‌ها و الگوی پارادایمی براساس نظریه داده بنیاد در ادامه نمایش داده شده است.

گزاره‌های مفهومی اولیه مشخص شد. در مرحله بعد یعنی، کدگذاری محوری فرآیند ربط دهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها، و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد صورت گرفت. در این مرحله، پژوهشگر، یک مقوله مرحله کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرآیندی که در حال بررسی آن است به عنوان پدیده مرکزی قرار می‌دهد. این پدیده مرکزی دارای ویژگی‌های از قبیل: آن مقوله محور باشد؛ همچنین باید به کرات در داده‌ها ظاهر شود. این بدان معناست که در همه یا تقریباً همه موارد، نشانه‌هایی وجود دارند که به آن مفهوم اشاره می‌کنند با انجام این فرآیند، تعداد ۵۴ کد محوری یا گزاره مقوله اصلی به دست آمد. در مرحله بعد یعنی، کدگذاری انتخابی به منظور طراحی الگوی پارادایمی، یکی از مقوله‌ها به عنوان مقوله اصلی در فرآیند مورد بررسی تعیین و مقوله‌های دیگر به طور نظری به آن مرتبط گردید. الگوی پارادایمی در روش نظریه



شکل ۲. مدل پارادایمی پژوهش حاضر براساس نظریه داده بنیاد

تأکید قرار گرفته است؛ بنابراین بحث و نتیجه‌گیری ناظر بر تشریح الگوی پیشنهادی براساس این عناصر است که در نمودار ۱ قابل مشاهده می‌باشد. **شرایط علی (تأثیرگذار):** در پژوهش حاضر عوامل اجتماعی، انگیزشی و شناختی نامطلوب به عنوان شرایط علی عوامل مؤثر باورهای انگیزشی ناکارآمد شناسایی شدند. این موضوع در پژوهش‌های فردریکس و همکاران (۲۰۰۴)؛ ویگفیلد و اکلز (۲۰۰۰) و متالیدر و وییاجو (۲۰۰۷) مورد

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش به تبیین الگوی پارادایمی باورهای انگیزشی ناکارآمد بر اساس نظریه داده بنیاد می‌پردازیم. همان‌گونه که پیش‌تر هم ذکر گردید، در الگوی پارادایمی که توسط استراوس و کوربین (۲۰۱۵) ارائه شد، توجه به عناصر شش‌گانه (شرایط علی، مقوله اصلی، زمینه تأثیرگذار، عوامل واسطه‌ای، راهبردهای مورد نظر و پیامدها) در تبیین نظریه مطرح شده مورد

5. Environmental conditions
6. Strategies
7. Reactions
8. Consequences

1. Causal conditions
2. Interaction
3. Core category
4. Contextual condition

شرایط محیطی مؤثر بر راهبردها: براساس مصاحبه‌های صورت گرفته شرایط محیطی مورد نظر در پژوهش حاضر، عوامل آموزشگاهی (انگیزش تحصیلی بیرونی پایین، عملکرد تحصیلی ضعیف، امکانات پایین مدرسه، دیدگاه بدبینانه دوستان نسبت به فرد، جو نامطلوب کلاس، محتوای پیچیده کتاب و تکالیف، مشکلات حرفه‌ای معلم) عوامل خانوادگی (خانواده نامناسب، مورد تنبیه کلامی واقع شدن؛ بی‌مسئولیتی پدر و مادر، تنش در خانواده) عوامل رفتاری نامطلوب (رفتارهای معطوف به دیگران، رفتارهای معطوف به خود، پیشرفت تحصیلی پایین). این موضوع در پژوهش‌های شولز (۲۰۰۳)؛ مارش و همکارانش (۱۹۹۹)؛ بسی (۲۰۰۲) مورد تأیید قرار گرفت. شولز (۲۰۰۳) در پژوهشی تحت دستاوردهای تجارب آموزشی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان می‌دهد، روابط دانش‌آموزان در مدرسه، یادگیری، یاددهی با حمایت‌های خانواده و حمایت‌های اجتماعی مرتبط است (نقل از حیدری، ۱۳۹۰). پژوهش‌های انجام شده توسط بسی (۲۰۰۲) حاکی از آن است که نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به دروس آموزشگاهی بر پیشرفت تحصیلی آنان در این درس‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد.

راهبردها: در مطالعه حاضر راهبردهای دیدگاه مناسب والدین و کارکنان مدرسه به دانش‌آموز (انتظارات بجا و حمایت اجتماعی کارکنان مدرسه و والدین از دانش‌آموز) ارزیابی مناسب از موقعیت‌های استرس‌زا مرتبط با امتحان (نداشتن ترس از نمره کم در همه دروس و موقعیت‌های استرس‌زا مرتبط با امتحان)؛ استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی جهت جلوگیری از تداخل و بازدارنده مطالب (عدم حواس‌پرتی و انحراف توجه، فراموش نکردن مطالب) توجه به عوامل درونی بوسیله معلم (توجه به نیازهای دانش‌آموزان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنها) در برخورد با پدیده اصلی پژوهش حاضر یعنی باورهای انگیزشی ناکارآمد مطرح است. این موضوع در پژوهش‌های شن، لی، سان و روکاوینا (۲۰۱۰) و سلامی و اوگوندوکن (۲۰۰۹) مورد تأیید قرار گرفت. یکی از تعیین‌کننده‌های اجتماعی انگیزش تحصیلی، حمایت اجتماعی^۵ است. حمایت اجتماعی به یک شبکه اجتماعی اشاره دارد که برای افراد منابع روانشناختی

تأیید قرار گرفته است. این عوامل مشتمل بر درگیری رفتاری پایین دانش‌آموز، ارزش تحصیلی پایین، بیزاری نسبت به تکلیف بود. بعد رفتاری درگیری تحصیلی شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت از مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن، و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ‌التحصیلی است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). از سوی دیگر ارزش تحصیلی پایین منعکس‌کننده انگیزه کم برای تعامل در فعالیت‌های مختلف (برای مثال، پاتریشا، ۲۰۰۰) و دلایل گوناگون برای انجام ندادن یک تکلیف است (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). همچنین بیزاری نسبت به تکلیف^۱ اشاره دارد به مقادیری که افراد یک تکلیف را به عنوان خسته‌کننده^۲، ناخوشایند^۳، تحلیل‌برنده، بدون ساختار^۴، معنا شخصی و پراسترس ادراک می‌کنند (بلانت و فیچل، ۲۰۰۰).

شرایط زمینه‌ای: اجزای تشکیل‌دهنده شرایط زمینه‌ای در پژوهش حاضر عبارتند از عوامل رفتاری (درگیری رفتاری پایین دانش‌آموز)؛ عوامل انگیزشی (ارزش تحصیلی پایین)؛ عوامل هیجانی (بی‌ثباتی هیجانی، بیزاری نسبت به امور تحصیلی)؛ عوامل شناختی (عدم استفاده از راهبردهای شناختی)؛ عوامل نامطلوب فردی (رفتارهای نابجای دانش‌آموز، راهبردهای شناختی نامناسب) می‌باشد. این موضوع در پژوهش اکلز و ویگفیلد (۲۰۰۲) و وو و فان (۲۰۱۶)، ویگفیلد و کامبریا (۲۰۱۰) و اسکالویک (۲۰۱۴)، مورد تأیید قرار گرفته است. آنها در پژوهش خود نشان دادند در بروز باورهای انگیزشی ناکارآمد عوامل شناختی، انگیزشی، هیجانی و رفتاری نقش دارند. ونتزل، راسل و باکر (۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافتند که حمایت عاطفی و اجتماعی از سوی والدین و معلم با تلاش و علاقه و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. در این راستا چندین مطالعه نشان دادند که ارزش‌های تکالیف اثر مستقیمی بر رفتارهای پیشرفت انتخاب، تلاش و پایداری در انجام تکالیف و عملکرد دارند (برای مثال، هاراکیسز، روزک، هالمن و هاید، ۲۰۱۲؛ وو و فان، ۲۰۱۶؛ هالمن، کوزووویچ، بارون و لازوسکی، ۲۰۱۶). همچنین نتایج پژوهش‌های دیگر هم نشان داد که ارزش‌های تکالیف اثر مستقیمی بر انتخاب، تلاش، پافشاری بر انجام تکالیف و عملکرد دارند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲)

4. Unstructured
5. social support

1. Task averseness
2. Boring
3. Unpleasant

و محسوسی را فراهم می‌کنند تا بتوانند با شرایط استرس‌زای زندگی و مشکلات تحصیلی کنار بیایند (کوهن، ۲۰۰۴). شوارتز (۲۰۰۰) مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بر این اعتقاد است که حمایت‌های اجتماعی می‌توانند در شکوفایی تمایل‌ها و پتانسیل‌های درونی انسان نقش تسهیل‌گری داشته باشند. پژوهش‌های زیادی رابطه حمایت اجتماعی (لیزا و همکاران، ۲۰۰۶) حمایت معلم (شن، لی، سان و روکاوینا، ۲۰۱۰) حمایت دوستان (بندورا، ۱۹۹۳) را با انگیزش تحصیلی نشان دادند.

از سوی دیگر یکی از تعیین‌کننده‌های فردی مرتبط با انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی است که برای اولین بار توسط آلبرت بندورا در قالب نظریه شناختی اجتماعی^۱ مطرح گردید (باسول، ۲۰۱۰). بندورا (۱۹۹۱) بر این اعتقاد است که از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام مؤثرتر از خودکارآمدی نیست و باورهای خودکارآمدی افراد نقش مهمی در چگونگی نگرش آن‌ها به شرایط مختلف و چگونگی احساس، فکر و رفتار دارند. نتایج پژوهش‌های مختلف، ارتباط نقش خودکارآمدی را با انگیزش تحصیلی نشان دادند (مک‌گون و همکاران، ۲۰۱۴).

پیامدها: کنش‌ها و واکنش‌هایی که برای مقابله با مدیریت کردن پدیده صورت می‌گیرد، پیامدهایی را در پی خواهد داشت (استراوس و کوربین، ۱۹۹۰ ترجمه محمدی ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر شرکت‌کنندگان مؤلفه‌هایی مانند انگیزش تحصیلی پایین دانش‌آموز (ارزش قائل نشدن برای تحصیل، ارزش پایین تحصیلات، دیدگاه منفی به خود، مشاخره با اعضای خانواده)؛ عدم آشنایی دانش‌آموز با مهارت‌های شناختی (مشکلات شناختی، عدم استفاده از راهبردهای شناختی)؛ گسستگی در خانواده (خشونت والدین، بی‌مسئولیتی والدین، تنش با اعضای خانواده)؛ رفتارهای نامناسب آموزشی (رفتار نادرست همکلاسی‌ها، رفتار نادرست معلم، نبود ویژگی‌های اخلاقی در معلم) به عنوان پیامدهای باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش‌آموزان مطرح کردند. این موضوع در پژوهش‌های گرین - دمرس و پلتیر (۲۰۰۳)؛ اسنایدر و هافمن، (۲۰۰۲) مورد تأیید قرار گرفت. یکی از مشکلات تحصیلی رایج در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، فقدان انگیزه لازم برای انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی است. سال‌های متمادی است که به دلایل ناشناخته، دانش‌آموزان دبیرستانی معتقدند که

علاقه و انگیزه کافی برای ادامه تحصیل و انجام دادن فعالیت‌های تحصیلی ندارند (گرین - دمرس و پلتیر، ۲۰۰۳). لگالت، گرین - دمرس و پلتیر (۲۰۰۶) نیز به بررسی اثرات بی‌انگیزگی تحصیلی روی رفتارهای تحصیلی، عزت‌نفس تحصیلی و مشکلات رفتاری و انضباطی در مدرسه پرداخته‌اند. این پژوهشگران معتقدند که فقدان حمایت از استقلال و کفایت و شایستگی نوجوانان دبیرستانی سبب شکل‌گیری باورهای توانایی ضعیفی در آنها می‌شود. این باور منفی به توانایی‌های خود، منجر به عملکرد ضعیف تحصیلی، پیشرفت تحصیلی ناچیز، کاهش عزت‌نفس تحصیلی می‌شود و احتمال ترک تحصیل یا اخراج از مدرسه یا درگیر شدن با مسئولان مدرسه را افزایش می‌دهد.

با توجه به توضیحات فوق، پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است این پژوهش فقط مربوط به جمعیت دانش‌آموزان شهر فردوس می‌باشد. از آنجایی که در بین مناطق کشور تفاوت فرهنگی و اجتماعی وجود دارد، لذا باید برای تعمیم نتایج حاصل از پژوهش به سایر مناطق کشور محتاط بود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر دشواری کسب اعتماد کامل شرکت‌کنندگان هست، با وجود آنکه چندین بار به پاسخگویان تفهیم شد که هویت آنان پنهان خواهد ماند و هدف فقط انجام دادن پژوهش میدانی است، با وجود این کسب اطلاعات کار بسیار دشوار بود. پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت موضوع و به منظور دستیابی به نتایجی با قابلیت تعمیم بیشتر، پژوهش‌های مشابهی در سایر مناطق کشور صورت گیرد، با توجه به پیامدهای منفی باورهای انگیزشی ناکارآمد برای دانش‌آموزان، خانواده‌ها، نظام آموزشی و کل جامعه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش متغیرهای مورد بررسی پژوهش حاضر بر باورهای انگیزشی ناکارآمد در قالب پژوهش کمی و در قالب معادلات ساختاری طرح‌ریزی و اجرا شود. همچنین برگزاری کارگاه‌هایی در زمینه افزایش درگیری انگیزشی^۲ و اصلاح باورهای انگیزشی ناکارآمد دانش‌آموزان در مدارس بوسیله مشاوران مدرسه توصیه می‌شود.

¹. Social cognitive theory

². Motivational engagment

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول

در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائن می‌باشد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: استاد راهنما نویسنده اصلی این پژوهش است. نویسنده

اول دانشجو و نویسنده سوم استاد مشاور رساله می‌باشند.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور که در انجام این تحقیق

یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Al-Bahrani, M. A. (2014). "A Qualitative Exploration of Help-Seeking Process". *Advances in Applied Sociology*, 4(7), 157-172. [Link]
- Ashby, J., & Rice, K. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling & Development*. 80. 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x. [Link]
- Basol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale On Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 4082- 4086. [Link]
- Bandura, A. (1991). "Social cognitive theory of self-regulation." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [Link]
- Bathje, G. J., Pryor, J. B. (2011). "The Relationships of public and self-stigma to Seeking mental health services". *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161- 176. [Link]
- Be yens, I., & Eggermont, S. (2014). Prevalence and predictors of text-based and visually explicit cybersex among adolescents. *Young*, 22, 43–65. Doi: 10.1177/0973258613512923. [Link]
- Chen, H.L., McDermott, R. C., Lopez, F. G. (2015). "Mental health, self-stigma, and Help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective. *Counseling Psychologist*. 43: 463-487. DOI: 10.1177/0011000014568203. [Link]
- Choo, S. Y., & Chan, C. K. (2013). Predicting eating problems among Malaysian Chinese: Differential roles of positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 744-749. [Link]
- Clark, M.H., & Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, (1) 19–24. [Link]
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517. Doi: 10.1348/000709906X133589. [Link]
- Dakanalis, A., Timko, C. A., Zanetti, M. A., Rinaldi, L., Prunas, A., Carrà, G., & Clerici, M. (2014). Attachment insecurities, maladaptive perfectionism, and eating disorder symptoms: A latent mediated and moderated structural equation modeling analysis across diagnostic groups. *Psychiatry Research*, 215(1), 176-184. [Link]
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. [Link]
- Eisenberg, D., Golberstein, E., Gollust, S. E. (2007). "Help-seeking and access to Mental health care in a university student population". *Medical Care*, 45(7), 594- 601. [Link]
- Flett, G. L., blankstein, K. R., Hewitt, P.L & koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college student. *Social behavior and personality*, 20 (2), 85-94. [Link]
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 31(2), 157–175. 10.1080/01443410.2010.536525. [Link]
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59 – 109. [Link]
- Guo, J., Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Kaur, G. (2015). Directionality of the associations of high school expectancy-value, aspirations, and attainment: a longitudinal study. *Journal American Educational Research*, 52(2), 371e402. [Link]
- Gilbert, E., Subirà, S., García-Esteve, L., Navarro, P., Plaza, A., Cuyàs, E., & Martín-Santos, R. (2012). Perfectionism dimensions in major postpartum depression. *Journal of affective disorders*, 136(1), 17-25. [Link]
- Gorges, J. (2019). Motivational beliefs specific to business studies subfields: interrelations, antecedents, and change in the introductory study phase. *Journal International of Educational Psychology*, 8 (2), 109-136. [Link]
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student Motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy value framework. In A. A. [Link]
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping Parents to Motivate Adolescents in Mathematics and Science: An Experimental Test of a Utility-Value Intervention. *Psychological Science*, 23(8), 1-8. Doi: 10.1177/0956797611435530. [Link]
- Heidari, Gholam Ali (2011) the relationship between family environment and achievement motivation in pre-university students in Yazd. *Journal of Yazd*

- Center for the Study and Development of Medical Education. Sixth period, 33-38. [Link]
- Holt, L.J. (2014). "Attitudes about help-seeking mediate the relation between parents Attachment and academic adjustment in first-year college students". *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423. [Link]
- Lisa, L.; Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. 98 (3), 567-582. [Link]
- Legault, L., Green- Demers, I. & Pelletier, L. (2006) Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. [Link]
- McGowan, S.P.; Putwain, D.; Simpson, E.G.; Boffey, E.; Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and Adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. [Link]
- Mazyari, M., Kashef, M. M., Ameri, M. H. S., & Araghi, M. (2012). Students' Amotivation in physical education activities and teachers' social support. *Word Applied Sciences Journal*, 20(11), 1570-1573. [Link]
- Mihlon, M. A. (2010). The role of self- theories of intelligence and self- efficacy in Adaptive help seeking by college students. The City University of New York. [Link]
- Nie, Y; Lau, S; & Liau, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences* 21, 736–741. [org/10.1016/j.lindif.2011.09.005](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005). [Link]
- Ryan, A. M., Shin, H. (2011). "Help-seeking tendencies during early adolescence: An Examination of motivational correlates and consequences for achievement". *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256. [Link]
- Rice, KG., Dellwo, JP. (2002) Perfectionism and self-development: *Journal of counseling psychology* 188-197. [Link]
- Rouhi, Ghanbar; Asayesh, Hamid; Batahi, Seyed Ahmad; Shaouri Bidgoli, Alireza; Taqi Badleh, Mohammad and Rahmani, Hossein (2013). Relationship between self-efficacy and academic motivation among a group of medical students. *Journal of Yazd* Center for the Study and Development of Medical Education, 8 51-45. [Link]
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* 13–27. Oxford University Press. [Link]
- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., Von Der Embse, N. & Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499. [Link]
- Stober, J., (2014). How Other-Oriented Perfectionism Differs from Self-Oriented and Socially Prescribed Perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 36(2), 329-338. [10.1007/s10862-013-9397-7](https://doi.org/10.1007/s10862-013-9397-7). [Link]
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, Evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. [Link]
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530-535. [Link]
- Stump, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28, 837-852. [Link]
- Schwartz B. (2000). Self-Determination: The Tyranny of Freedom. *Ame psych*; 55: 79-80. [Link]
- Shen, B., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher To student social support on amotivation of physical education students, *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417- 432. [Link]
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematic achievement and self –efficacy: Relation with motivation for mathematic. *International Journal of Educational Research*. 72, 129-136. [Link]
- Wu, F & Fun, w (2016) Academic procrastination in linking motivation and achievement- related behaviors: a perspective of expectancy-value theory. *Journal Educational Psychology*, 37(1), 1-17. [Link]
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. [Link]

- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. Doi: 10.1016/j.dr.2009.12.001. [Link]
- Wetzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>. [Link]
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467- 8624.2012.01745.x. [Link]
- Yarmohammadian, Ahmad; Qamrani, Amir; Seifi, Zahra and Arfa, Maryam (2015) the effectiveness of teaching cognitive strategies on memory, reading performance and information processing speed of dyslexic students. *Journal of Learning Disabilities*, 117-110. [Link]

