

اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی

The Effectiveness of Social-Emotional Learning Program on Academic Motivation and Self-Efficacy

Mojtaba Ashouri
Ph.D Candidate in
Educational Psychology
Tabriz University

Rahim Badri, PhD
Tabriz University

رحیم بدری
استاد گروه علوم تربیتی
دانشگاه تبریز

مجتبی عاشوری*
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه تبریز

Shahram Vahedi, PhD
Tabriz University

Mina Mohebbi
Ph.D in Educational Psychology
Tabriz University

مینا محبی
دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه تبریز

شهرام واحدی
استاد گروه علوم تربیتی
دانشگاه تبریز

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. طرح این پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره دبیرستان در شهر زنجان بود. ابتدا یک مدرسه با روش نمونه‌برداری دردسترس انتخاب شد، سپس آزمودنی‌ها با روش نمونه‌برداری تصادفی، انتخاب (تعداد ۴۴ نفر) و به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند (تعداد ۲۲ نفر). بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به مدت دوازده جلسه و هر جلسه به مدت یک ساعت به گروه آزمایشی آموزش داده شد، اما گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (گرین، میلر، کروسن، دوک و آکی، ۲۰۰۴) و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) بود. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت معناداری دارد. همچنین یادگیری اجتماعی-هیجانی از عوامل مؤثر بر انگیزش یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی است. بر همین مبنای، به کارشناسان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که برای داشتن دانش‌آموزانی با انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی بالا، به نقش یادگیری اجتماعی-هیجانی توجه ویژه داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری اجتماعی-هیجانی

Abstract

The aim of this study was to examine the effectiveness of social-emotional learning program on improving students' academic motivation and self-efficacy. The study design was semi-experimental with pre-test/post-test and control group. The statistical population was all high school male students of Zanjan. First, a school was selected by a convenience sampling method. Then the subjects (N=44) were selected in a random sampling procedure, then randomly assigned to two equally divided experimental and control groups. A package for Social-emotional Skills Training was taught to the first group for 12 sessions, each for one hour, while the latter did not receive. The study instruments were Academic Self-efficacy Questionnaire (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) and Harter's Academic Motivation Questionnaire (1981). The results suggested that the social-emotional learning training had a significantly positive affect on academic motivation and academic self-efficacy and also social-emotional learning remained a great factor affecting learning motivation and academic self-efficacy. Hence, educational experts are suggested to pay special heed to the function of the social-emotional learning in order to train students with high academic motivation and self-efficacy.

Keywords: academic motivation, academic self-efficacy, social emotional learning

received: 12 May 2019

accepted: 13 October 2019

Contact information: ashoori15@yahoo.com

دریافت: ۹۸/۰۲/۲۲

پذیرش: ۹۸/۰۷/۲۱

مقدمه

پایین‌ترین نوع مهارشده انگیزش است که در انتهای پیوستار قرار دارد. انگیزش بیرونی برای رسیدن به بعضی اهدافِ ابزاری نمود پیدا می‌کند و سه زیرمجموعه (شامل نظم‌جویی بیرونی^۱، نظم‌جویی درون‌فکنی‌شده^۲ و نظم‌جویی شناسایی‌شده^۳) دارد که هر یک به‌طور فزاینده‌ای خودتعیین‌گر هستند. یادگیرندگان که نظم‌جویی بیرونی دارند، برای دستیابی به پاداش یا شغل، مهارتی را یاد می‌گیرند. نظم‌جویی درون‌فکنی‌شده به دلایل درونی‌شده‌تری برای یادگیری اشاره دارد اما هنوز به‌طور نسبی حالت مهارشده دارد؛ در این نوع انگیزش افراد اعمالی را با احساس فشار انجام می‌دهند تا بدین طریق، از احساس گناه یا اضطراب بازداري کنند یا به احساس غرور یا پیشرفت دست یابند. شناسایی، حالت بسیار خودتعیین‌گری از انگیزش بیرونی است و به انتخاب‌هایی که زمینه افزایش پیشرفت شخصی را فراهم می‌کند، اشاره دارد. انگیزش درونی، خودتعیین‌گرترین شکل انگیزش است که به‌عنوان انجام فعالیت برای کسب رضایت ذاتی از آن تعریف شده است، نه برای دریافت یا رسیدن به برخی پیامدهای آن (چون و شین، ۲۰۱۹).

در قلمرو روان‌شناسی تربیتی، مدل انتظار-ارزش^{۱۱} (اکلس و دیگران، ۱۹۸۳) از دیگر چارچوب‌های بسیار اثرگذاری است که به‌منظور بررسی انگیزش دانش‌آموزان و رابطه آن با انتخاب‌های مرتبط با تحصیل دانش‌آموزان، رفتارهای یادگیری، و پیشرفت استفاده می‌شود. پژوهشگران پیرو این نظریه معتقدند دانش‌آموزانی که باورهای شایستگی^{۱۲} بالایی دارند و برای تکالیف تحصیلی‌شان ارزش قائل‌اند، به احتمال بیشتری مشغول تکالیفشان می‌شوند و پیشرفت زیادی را کسب خواهند کرد (ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰). باورهای شایستگی دانش‌آموزان، شامل خودکارآمدی^{۱۳}، باورهای مربوط به توانایی یا انتظار موفقیت در آینده، پیش‌بین مثبتی برای مشغولیت و پیشرفت آن‌ها در موضوعات تحصیلی گوناگون است (پاجارس، ۱۹۹۶). ادراک‌های دانش‌آموزان از ارزش تکلیف، پیش‌بین اعتبار برای خواسته‌ها و تصمیم‌های واقعی آن‌ها به‌منظور گرفتن دوره‌های

امروزه ایجاد انگیزش^۱ که عامل ایجاد حرکت و پویایی در دانش‌آموزان و جهت‌دهنده به فعالیت‌های آن‌ها است، بیش‌ازپیش مورد توجه سرپرستان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش قرار گرفته است. روان‌شناسان نیز ضرورت توجه به انگیزش در آموزش و پرورش را به علت ارتباط مؤثر آن با یادگیری، کسب مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها دانسته و انگیزش تحصیلی^۲ را به‌عنوان سازه اولیه‌ای برای تبیین آن ارائه داده‌اند (یوسفی، فرخی و صرامی، ۱۳۹۲). منظور از انگیزش تحصیلی، انگیزه مداوم برای موفقیت در مدرسه است (باکستون، ۱۹۶۶). این سازه همچنین بخشی از مفهوم گسترده انگیزش پیشرفت^۳ است که به انگیزه اجتماعی برای به اتمام رساندن یا انجام دادن کاری مهم یا باارزش در جهت رسیدن به استانداردهای بالا در فعالیتی که انجام می‌شود، اشاره دارد (نولن-هوکسما، فردریکسون، لافتوس و لاتز، ۲۰۱۴).

در سال‌های اخیر، انگیزش تحصیلی توجه پژوهشگران قلمرو روان‌شناسی و آموزش و پرورش را به خود جلب کرده است (برگی، پاربلا و داکون، ۲۰۱۸؛ جیانگ، روزنویگ و گسپارد، ۲۰۱۸؛ چون و شین، ۲۰۱۹) و بسیاری از آن‌ها بر اهمیت این سازه در پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند (جیانگ و دیگران، ۲۰۱۸؛ غلامی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵؛ لطفی عظیمی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۳؛ مینز، باکس، کلیمسترا و دنیسن، ۲۰۱۸). آن‌ها همچنین معتقدند از بین پیشایندهای مختلف رفتار تحصیلی، انگیزش یکی از مهم‌ترین عواملی است که بر انتخاب‌ها، مشغولیت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه نقش اساسی دارد (شانک، پینتریچ و مسی، ۲۰۰۸).

به‌منظور تبیین انگیزش تحصیلی، نظریه‌های مختلفی ارائه شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری^۴ ریان و دسی (۲۰۰۰) اشاره کرد. بر اساس این نظریه، انگیزش در پیوستاری از سه نوع گرایش انگیزشی شامل بی‌انگیزشی^۵، انگیزش بیرونی^۶ و انگیزش درونی^۷ قرار دارد. بی‌انگیزگی،

1. motivation
2. academic achievement
3. achievement motivation
4. self-determinant theory
5. amotivation

6. extrinsic motivation
7. intrinsic motivation
8. external regulation
9. introjected regulation
10. identified regulation

11. expectancy-value theory
12. competency beliefs
13. self-efficacy

چالش‌های تحصیلی، به احتمال بیشتری تلاش و مداومت طولانی را ضروری می‌دانند. شواهد پژوهشی نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا در رشته‌های تحصیلی مختلف تمایل دارند در تکالیفی درگیر شوند که به واسطه آن‌ها، زمینه افزایش دانش، مهارت‌ها و توانایی در این رشته‌ها وجود داشته باشد (شانک^۳، ۱۹۹۱ نقل از آرتینو، ۲۰۱۲؛ شانک، پینتریچ و مسی، ۲۰۰۸). همچنین، خودکارآمدی تحصیلی^۴ رابطه بین اهمیت تکلیف و اضطراب امتحان را تعدیل می‌کند؛ بدین صورت که وقتی خودکارآمدی بالا باشد، ارتباط سازش‌نا یافته بین اهمیت تکالیف و اضطراب امتحان به‌طور معناداری ضعیف‌تر می‌شود (نی، لیو و لیا، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهشگران به بررسی دلایل و عوامل مؤثر بر این سازه‌ها پرداخته‌اند؛ بر اساس شواهد پژوهشی، الگوهای یادگیری (مانتاسیا و یسری، ۲۰۱۸)، نیازهای اساسی روان‌شناختی (کلیجسن، ورمیولن و مارتنز، ۲۰۱۸)، آموزش خودگویی^۵ (مصطفائی و محمدخانی، ۱۳۹۷)، آموزش راهبردهای موفقیت^۶ (اخوان تفتی و کدخدایی، ۱۳۹۵)، استفاده از چندرسانه‌ای^۷ (زمانی، سعیدی و سعیدی، ۱۳۹۱) و آموزش اهداف زندگی مبتنی بر سبک زندگی^۸ (سانقی و احمدی، ۱۳۹۵) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان اثرگذار هستند. افزون بر آن، به‌رغم اینکه سال‌های مدیری، ملاحظات مربوط به آموزش‌های هیجانی و اجتماعی و دستاوردهای مثبت آن به‌منزله پدیده‌ای تجملی، بی‌اهمیت و فاقد مبنای علمی، از دید پژوهشگران به‌ویژه متخصصان آموزش و پرورش نادیده انگاشته شده بود (کوهن^۹ و سندی^{۱۰}، ۲۰۰۳ نقل از فرجی حرانی، ۱۳۹۲)، با این حال در سال‌های اخیر، پیوندهای درونی مهارت‌های شناختی و هیجانی کاملاً به رسمیت شناخته شده و مورد تأیید پژوهشگران قرار گرفته است (ویزبرگ، دارلاک، دومیتوویچ و گالوتا، ۲۰۱۵؛ یگر، ۲۰۱۷).

تحصیلی بیشتر در زمینه‌های خاص و تکمیل فعالیت‌های مرتبط با آن موضوع‌ها است (ویگفیلد، روزنویگ و اکلس، ۲۰۱۷).

اگرچه انگیزش تحصیلی نقش مهمی در موفقیت افراد دارد، اما تنها عامل نیست. خودکارآمدی از جمله سازه‌های روان‌شناختی است که با رفتار تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان ارتباط دارد (آنسونگ، ایزنسمیت، اوکیوما و چوا، ۲۰۱۹؛ تلسما، شوز و نوریس، ۲۰۱۹؛ هانیک و بردبنت، ۲۰۱۶). بندورا (۱۹۸۶) به‌عنوان اولین کسی که این سازه را مطرح کرد، خودکارآمدی را قضاوت افراد از توانمندی و قابلیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای جریانی از اعمال مورد نیاز برای رسیدن به انواع مشخصی از عملکردها و پیامدها تعریف کرده است. این تعریف دو جنبه مهم دارد؛ نخست آنکه خودکارآمدی باور به قابلیت‌های خود است که لزوماً با قابلیت واقعی فرد در زمینه‌ای خاص همخوانی ندارد. درواقع، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از افراد، قابلیت‌های تحصیلی‌شان را بیش‌برآورد می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاچارس، ۱۹۹۶). از نظر بندورا (۱۹۸۶)، مفیدترین قضاوت خودکارآمدی آن است که اندکی بیشتر از توانمندی واقعی فرد باشد، زیرا این بیش‌برآورد متوسط، می‌تواند به‌طور واقعی تلاش و مقاومت فرد را در مواقع دشوار افزایش می‌دهد. دوم آنکه جنبه مهم دیگر تعریف بندورا از خودکارآمدی (دستیابی به انواع مشخصی از عملکردها) این است که افراد از قضاوت‌های خودکارآمدی‌شان برای رسیدن به بعضی اهداف که هم ماهیت تکلیف و هم موقعیت باورهای خودکارآمدی را انعکاس می‌دهد، استفاده می‌کنند. این جنبه از خودکارآمدی برخلاف جنبه اول، اندازه‌های کلی‌تری از انتظارات را همچون خودپنداشت^۱ و ادراک از خود^۲ فرد از شایستگی را در برمی‌گیرد (پاچارس، ۱۹۹۶).

به اعتقاد شانک و زیمرمن (۲۰۰۶) خودکارآمدی تحصیلی بر تلاش و مداومت فرد اثر می‌گذارد؛ بدین صورت که دانش‌آموزانی با حس قوی از خودکارآمدی در زمان مواجهه با

1. self-concept
2. self-perception
3. Schunk, D. H.
4. academic self-efficacy

5. self-talking training
6. success strategies instruction
7. multimedia
8. life goal training (based on life style)

9. Cohen, J.
10. Sandy, S.

زمینه‌ای از شایستگی است که نیازمند دانش، مهارت‌ها و نگرش مورد نیاز برای انتخاب‌های سازنده و تعامل‌های اجتماعی در جایگاه‌های متنوع است. به عبارتی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، دانش، مهارت‌ها و نگرش را که شامل شایستگی بین فردی، درون فردی و شناختی است در برمی‌گیرد (انجمن ملی پژوهش^{۱۳}، ۲۰۱۳). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی^{۱۴} (رهبر کرباسدهی، ابوالقاسمی و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۷)، خودآگاهی (ابراهیمی اورنگ، حسینی‌نسب و بدری گرگری، ۱۳۹۷)، رشد اجتماعی-هیجانی، بهزیستی روانی و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان (اشدون و برنارد، ۲۰۱۲) اثربخش است.

در مجموع، مرور پیشینه نظری و پژوهشی بیانگر اهمیت و نقش آموزش مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی بر سازه‌های تحصیلی گوناگون است. با این حال نویسندگان، پژوهشی که به بررسی اثربخشی آموزش این مهارت‌ها بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی به‌عنوان سازه‌های مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پردازد را نیافتند. این در حالی است که فرض می‌شود، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی که مهارت‌ها و شایستگی یادگیرندگان را در زمینه‌های مختلفی بهبود می‌بخشد، می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی آن‌ها اثر بگذارد. به‌منظور پر کردن این خلأ و ضرورت توجه به انگیزش و خودکارآمدی در زندگی تحصیلی نوجوانان، هدف اصلی این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش

روش این پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون

روان‌شناسان قلمرو آموزش و پرورش معتقدند که موفقیت افراد فقط وابسته به مهارت‌های شناختی نیست و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی نیز در پیش‌بینی موفقیت افراد تأثیر دارند. یادگیری اجتماعی-هیجانی^۱ با نام‌های مختلفی، از جمله هوش هیجانی^۲، بهره هیجانی^۳، هوش اجتماعی^۴ و شایستگی اجتماعی-هیجانی^۵ مترادف است، اما با هر نامی که خوانده شود به‌عنوان یک مقوله جدی و بخشی از رشد فردی به‌حساب می‌آید (سبزواری، عابدی و لیاقتدار، ۱۳۹۲). یادگیری اجتماعی-هیجانی، شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی را از طریق آموزش ضمنی و روی‌آورد‌های یادگیری دانش‌آموز-محور پرورش می‌دهد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در فرایندهای یادگیری و مهارت‌های تحلیلی، ارتباطی و همکاری، رشد کنند (انجمن یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی^۶؛ ۲۰۱۲؛ فرایدلندر و دیگران، ۲۰۱۴). برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی قابلیت‌های دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و شناخت، عاطفه و رفتار آن‌ها برای مواجهه مؤثر با تکالیف و چالش‌ها را با یکدیگر ترکیب می‌کند (کنسرسیوم بهبود شایستگی اجتماعی مدرسه‌محور^۷، ۱۹۹۴).

یادگیری اجتماعی-هیجانی شامل مؤلفه‌های خودآگاهی^۸، خود‌مدیریتی^۹، آگاهی اجتماعی^{۱۰}، مهارت‌های ارتباطی^{۱۱} و تصمیم‌گیری مسئولانه^{۱۲} است. شایستگی در زمینه خودآگاهی شامل فهم هیجان‌های شخصی، اهداف شخصی و ارزش‌ها است؛ در زمینه خود‌مدیریتی نیازمند مهارت و نگرش‌هایی است که توانایی نظم‌جویی هیجان‌ها و رفتار را متعادل می‌کند؛ در زمینه آگاهی اجتماعی شامل توانایی پذیرش دیدگاه افرادی با زمینه و فرهنگ متفاوت، و احساس دلسوزی و شفقت با آن‌ها است. مهارت‌های ارتباطی به کودکان کمک می‌کند تا روابط سالم و پاداش‌دهنده‌ای را ایجاد و حفظ کرده و مطابق با هنجارهای اجتماعی رفتار کنند. درنهایت، تصمیم‌گیری مسئولانه،

1. Social-Emotional Learning (SEL)

2. emotional intelligence

3. emotional quotient

4. social intelligence

5. social-emotional competence

6. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

7. Consortium on the School-based Promotion of Social Competence

8. self-awareness

9. self-management

10. social awareness

11. relationship skills

12. responsible decision making

13. National Research Council

14. self-regulation

انگیزش تحصیلی شامل ۳۳ ماده است و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را با سؤال‌های دوقطبی (یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی) می‌سنجد. پاسخ آزمودنی به هر ماده، فقط باید یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. ماده‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هیچ‌وقت» تا «تقریباً همیشه» قرار دارد.

لپر، کورپوس و اینگر (۲۰۰۵) در بررسی روایی سازه این ابزار برای انگیزش درونی ساختار تک‌عاملی و برای انگیزش بیرونی، سه زیرمقیاس تمایل به کار آسان^۱، تمایل به خوشایندی معلم^۲ و وابستگی به معلم^۳ را گزارش کردند. همچنین ضرایب بازآزمایی در این پژوهش برای زیرمقیاس انگیزش درونی ۰/۷۴ و برای زیرمقیاس‌های انگیزش بیرونی ۰/۷۴ گزارش شد. هارتر (۱۹۸۱) نیز ضرایب اعتبار زیرمقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ به‌دست آورد. در ایران، به‌منظور بررسی روایی ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد و ضریب کیسیر-میر-اولیکن برابر ۰/۸۴ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۱۹۰۳/۸ ($P < ۰/۰۰۱$) گزارش شد که بیانگر کفایت نمونه‌برداری این پرسشنامه است (بحرانی، ۱۳۸۸). همچنین برای این پرسشنامه در نمونه ایرانی چهار عامل شامل انگیزش درونی به‌عنوان یک عامل کلی، و تمرکز بر خوشایندی معلم و کسب نمره‌های خوب، وابستگی به قضاوت، و ترجیح کار آسان به‌عنوان زیرمقیاس‌های انگیزش بیرونی به‌دست آمد. اعتبار این ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ذکر شده به‌ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۱، ۰/۶۷ و ۰/۶۳ گزارش شده است (بحرانی، ۱۳۸۸).

در این پژوهش از نمره کل این پرسشنامه استفاده شد که اعتبار آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به‌دست آمد.

پس از ارزیابی آزمودنی‌ها از لحاظ دارا بودن شرایط شرکت

همراه با گروه گواه و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره دبیرستان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در شهر زنجان بود. بدین منظور، ابتدا از بین مدارس شهر زنجان، یک مدرسه با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شد. سپس از بین کلاس‌های همان مدرسه، دو کلاس با روش تصادفی ساده، انتخاب و با روش تصادفی، در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. کوهن، مانیون و موریسون (۲۰۱۱) معتقدند که در طرح‌های تجربی، حجم نمونه برای هر زیرگروه، حداقل ۱۵ نفر کفایت می‌کند؛ در نتیجه، با توجه به حجم کلاس‌ها در مدرسه انتخابی، حجم نمونه برای هر گروه ۲۲ نفر انتخاب شد. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ (گرین، میلر، کروسن، دوک و آکی، ۲۰۰۴). این پرسشنامه به‌منظور سنجش میزان باور به توانایی‌های تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده است و شامل هفت ماده پنج‌گزینه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» از نوع لیکرت است. سازندگان ابزار، همسانی درونی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به‌دست آورده‌اند. همچنین روایی همگرایی پرسشنامه را از طریق اجرای هم‌زمان آن با مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز^۲ (جینکز^۳ و مورگان^۴، ۱۹۹۹) ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز مهبد و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۴) اعتبار پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین به‌منظور بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی استفاده کردند. نتایج آن‌ها نشان داد ضرایب کیسیر-میر-اولیکن^۵ برابر ۰/۸۳ و مقدار آزمون کرویت بارتلت^۶ برابر ۸۸۳/۴۰۶ ($P < ۰/۰۰۱$) است که کفایت نمونه‌برداری ماده‌ها را نشان می‌دهد.

در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار پرسشنامه استفاده شد که برابر ۰/۸۷ به‌دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۷ (هارتر، ۱۹۸۱). پرسشنامه

1. Academic Self-efficacy Questionnaire
2. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)
3. Jinks, J.
4. Morgan, V.
5. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

6. Bartlett's test of sphericity
7. Harter's Academic Motivation Questionnaire
8. preference for easy work assigned
9. interest versus teacher approval
10. dependence on the teacher

گروه گواه هیچ برنامه ویژه‌ای دریافت نکرد و افراد در این گروه، به فعالیت‌های روزمره و کلاس‌های عادی پرداختند. محتوای جلسه‌های بسته آموزشی پژوهش به صورت خلاصه در جدول ۱ ارائه شده است. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

در پژوهش، از جمله داشتن تمایل و رضایت برای شرکت در پژوهش، توانایی تکمیل پرسشنامه‌ها، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، و نداشتن سابقه اختلال رفتاری یا روانی، بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی (صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی ولوئی، ۱۳۹۵) به مدت دوازده جلسه یک‌ساعته به گروه آزمایش، آموزش داده شد. در این مدت،

جدول ۱

محتوای برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی

جلسه	عنوان	خلاصه
۱	آشنایی گروه و پژوهشگر با یکدیگر، و اجرای پیش‌آزمون	بحث و بررسی در زمینه اهمیت آموزشی که قرار است ارائه شود، آشنایی اعضاء و پژوهشگر با یکدیگر، بیان قوانین جلسه‌های آموزشی، و اجرای پیش‌آزمون روی آزمودنی‌ها.
۲	خودآگاهی	به دانش‌آموزان آموزش داده شد که احساس‌ها و نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند، برای بیان احساس‌های خود کلماتی بیابند، و با نحوه ارتباط بین افکار، احساس‌ها و واکنش‌ها آشنا شوند.
۳	روابط بین فردی	آشنایی با روش صحبت کردن درباره احساس‌ها به‌طور مؤثر، شنونده بودن و ابرازگری خوب، تمایز قائل شدن بین حرف و عمل دیگران و نحوه واکنش و قضاوت نسبت به آن‌ها، نحوه ارسال پیام‌هایی که با «من» شروع می‌شود به‌جای سرزنش دیگران.
۴	تصمیم‌گیری شخصی	آشنایی با مراحل و فرایند تصمیم‌گیری، بررسی رفتار خود و دیگران و آگاهی از پیامدهای آن‌ها، تشخیص اینکه یک تصمیم‌گیری بر اساس فکر یا احساس خاصی صورت گرفته است.
۵	شناخت احساس‌ها	شناخت احساس‌ها و نام‌گذاری آن‌ها، شناخت تفاوت بین هیجان‌ها و احساس‌ها، شناخت شیوه بیان احساس‌ها و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالت‌های هیجانی، مسئولیت‌پذیری نسبت به احساس‌های خود، راه‌های صحیح ابراز احساس‌ها و تأثیر آن‌ها در روابط بین فردی.
۶	همدلی	درک احساس‌ها و علایق دیگران و توجه به دورنمای ذهنی آن‌ها، احترام به تفاوت‌های موجود در احساس‌های افراد نسبت به پدیده‌های مختلف.
۷	مقابله با تنیدگی	آشنایی با تأثیر تنیدگی بر جنبه‌های مختلف زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز تنیدگی، آموزش راهکارهای مقابله با تنیدگی، تعیین نقش ادراکات و تفکرات خود در ایجاد تنیدگی.
۸	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.	آشنایی با اهمیت انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، شناخت روش‌های سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات.
۹	حل مسئله	آشنایی با مراحل حل مسئله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مسئله، آگاهی از نحوه دریافت کمک از دیگران در حل مسائل اساسی زندگی.
۱۰	مهار هیجان‌ها	نقش مهار هیجان‌ها در عملکرد افراد، مهار هیجان‌ها به‌طور مؤثر، علامت‌ها و نشانه‌های ابراز خشم، شیوه‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر مهار خشم و ابراز صحیح آن.
۱۱	ابراز وجود	آشنایی با تفاوت رفتار جرأت‌مندانه و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده جرأت‌مندی، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت «نه گفتن».
۱۲	مدیریت زمان	آموزش تقسیم‌بندی و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای انجام کارها، روش‌های صحیح تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه، راهکارهایی برای جلوگیری از اتلاف وقت و استفاده درست از آن.

یافته‌ها

جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را در دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله	M	SD
انگیزش تحصیلی	گواه	پیش‌آزمون	۱۰۱	۱/۴۰
		پس‌آزمون	۱۰۲/۵	۱/۷۵
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰۱/۵	۱/۴۵
		پس‌آزمون	۱۱۰	۹/۵۰
خودکارآمدی تحصیلی	گواه	پیش‌آزمون	۲۰/۵	۳/۷۵
		پس‌آزمون	۲۰	۳/۵۰
	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۱	۳/۸۰
		پس‌آزمون	۲۸/۵	۷/۵

با توجه به نتایج جدول ۲، میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در گروه گواه از ۱۰۱ در مرحله پیش‌آزمون به ۱۰۲/۵ در مرحله پس‌آزمون و در گروه آزمایش نیز از ۱۰۱/۵ در مرحله پیش‌آزمون به ۱۱۰ در پس‌آزمون تغییر کرده است. همچنین، میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی در گروه گواه از ۲۰/۵ در مرحله پیش‌آزمون به ۲۰ در مرحله پس‌آزمون تغییر کرده است، و در گروه آزمایش نیز از ۲۱ به ۲۸/۵ افزایش پیدا کرده است.

به منظور انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری، ابتدا پیش‌فرض‌های این تحلیل بررسی شد. به این صورت که نتیجه بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنف^۱ بررسی شد. نتایج این آزمون نشان داد مفروضه نرمال بودن برای هر دو متغیر انگیزش تحصیلی ($P=0/23$, $Z=0/87$) و خودکارآمدی تحصیلی ($P=0/19$, $Z=0/79$) برآورد شده است، زیرا مقادیر Z برای هر دو متغیر در سطح معناداری نیست. همچنین، نتیجه مربوط به پیش‌فرض همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته نیز از طریق آزمون کرویت بارتلت برآورد شد، چراکه همبستگی ترکیبی بین متغیرهای وابسته در حد متعارف و مطلوب بود

($P<0/01$, $df=2$, $\chi^2=33/37$). نتیجه بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های پژوهش نشان داد که همبستگی متغیرهای وابسته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌ها همگن است، زیرا F مربوط به آزمون ام‌باکس^۲ در سطح $P>0/05$ معنادار بود ($df=1$, $F=2/42$). با توجه به برآورد پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، از این تحلیل به منظور بررسی معناداری تفاوت انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری با استفاده از آزمون لامبدای ویلکز^۳ انجام شد. بر اساس نتیجه این آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه پژوهش در پس‌آزمون متغیرهای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/001$, $df=1$, $F=14/15$). همچنین، مجذور اتا $0/62$ به دست آمد؛ بدین معنی که ۶۲ درصد از واریانس مربوط به متغیرهای وابسته پژوهش ناشی از تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که مداخله پژوهش بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته مؤثر بوده است و تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد؛ در نتیجه، برای مقایسه گروه‌های پژوهش در متغیرهای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی اثربخشی آموزش یادگیری

اجتماعی-هیجانی بر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	گروه	SM	df	MM	F	η^2
انگیزش تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۶۹/۴۵	۱	۶۹/۴۵	۲/۲۵	۰/۵۷
	اثر آموزش	۴۷۱	۱	۴۷۱	۱۹/۲۰*	
خودکارآمدی تحصیلی	اثر پیش‌آزمون	۵۵/۴۵	۱	۵۵/۴۵	۲/۲۵	۰/۶۳
	اثر آموزش	۵۴۲	۱	۵۴۲	۲۵*	

* $P < 0/001$

بر اساس مندرجات جدول ۳، بین میانگین نمرات انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، آموزش مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی بر متغیرهای وابسته پژوهش، با کنترل پیش‌آزمون اثرگذار بوده است ($P < 0/001$)، به طوری که ۵۷ درصد از واریانس متغیر انگیزش تحصیلی و ۶۳ درصد از واریانس متغیر خودکارآمدی تحصیلی ناشی از اثر مداخله پژوهش بوده است؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبودی انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است.

بحث

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر بهبود انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های اشدون و برنارد (۲۰۱۲)، رهبر کرباسدهی و دیگران (۱۳۹۷) و صدی و دمیچی و اسماعیلی قاضی و لوتی (۱۳۹۵) همسو است.

از دیدگاه یگر (۲۰۱۷)، برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی از طریق تغییر جوّ تحصیلی و ایجاد ذهنیت مثبت در نوجوانان، به آن‌ها کمک می‌کند تا به طور موفقیت‌آمیزی با چالش‌های زندگی مواجه شوند. همچنین، این برنامه به نوجوانان کمک می‌کند تا عمیق‌ترین انگیزه‌های دوران نوجوانی (مانند تمایل به کسب احترام و جایگاه در بین همسالان و والدین که عقایدشان برای آن‌ها باارزش است) را تحقق بخشند. موفقیت در رسیدن به اهداف، زمینه‌ساز ایجاد انتظارات مثبت از خود، ایجاد انگیزش مثبت در جهت پیشرفت بیشتر و در نتیجه عامل تلاش و پویایی بیشتر در فرد می‌شود. بر اساس نظریه انتظار-ارزش (اکلس و دیگران، ۱۹۸۳) نیز وقتی فرد انتظار موفقیت از خود داشته باشد و تکالیف را مهم و ارزشمند قلمداد کند و برعکس، پیامدهای منفی ناشی از درگیری در تکلیف را ناچیز بداند (هزینه، انگیزش بالایی برای انجام رفتار نشان خواهد داد؛ یعنی برای رسیدن به هدف، تلاش و مداومت داشته و در انجام تکلیف، استمرار نشان می‌دهد

(ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰). در واقع، دانش‌آموزان با کسب مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، دانش، نگرش و مهارت‌های خود را در زمینه‌های مختلف بهبود بخشیده‌اند و این موفقیت، انتظارات موفقیت و ارزشمند شدن فعالیت‌های تحصیلی را در پی داشته که نتیجه آن، ارتقاء انگیزش تحصیلی است.

یافته دوم پژوهش نشان داد که یادگیری اجتماعی-هیجانی باعث بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (ابراهیمی‌اورنگ و دیگران، ۱۳۹۷؛ انجمن ملی پژوهش، ۲۰۱۲؛ ویزنبرگ و دیگران، ۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، مزایای مهم آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، پرورش نگرش‌های مثبت‌تر نسبت به خود، دیگران و تکالیف است که در نتیجه آن، خودکارآمدی، اعتماد، مداومت، همدلی، ارتباط و تعهد به مدرسه و حس هدفمندی بهبود می‌یابد (ویزنبرگ و دیگران، ۲۰۱۵)؛ برای مثال، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی از جمله خودآگاهی منجر به ارزیابی دقیقی از ضعف‌ها و قوت‌های شخصی می‌شود، زمینه طرز فکر یا ذهنیت مثبت را فراهم می‌کند و به داشتن حس خوبی از خودکارآمدی و خوش‌بینی می‌انجامد. همچنین، سطوح بالایی از خودآگاهی نیازمند توانایی تشخیص تفکرات، احساس‌ها و رفتارهایی است که با یکدیگر در ارتباط هستند (انجمن ملی پژوهش، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، کسب مهارت‌های اجتماعی-هیجانی موجب افزایش سطح توانمندی نوجوانان در زمینه‌های مختلف می‌شود که بر زندگی تحصیلی آن‌ها نیز اثرگذار است؛ بنابراین، زمینه بروز احساس‌های مثبت نسبت به خود و همچنین احساس کارآمدی فراهم می‌شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی موجب می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به توانمندی‌ها، هیجان‌ها و مهارت‌های خود آگاهی یابند، نحوه برقراری ارتباط با دنیای پیرامون را یاد بگیرند، هیجان‌ها و زمان خود را به درستی مدیریت کنند و مسائل زندگی خود را بر اساس اصول آن حل کنند. افزون بر آن، یادگیری این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هنگام بروز مشکلات تحصیلی، با باور به توانمندی‌های خود، راهکارهایی بیابند و برای رسیدن به هدف تلاش و مداومت کنند.

سبزواری، م.، عابدی، ا. و لیاقتدار، م. (۱۳۹۲). مقایسه یادگیری اجتماعی-هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیردولتی بدون کیف و مدارس دولتی شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۱)، ۱۸۸-۱۷۱.

صدری دمیچی، ا. و اسماعیلی قاضی ولوئی، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۸۶-۵۹.

غلامی، ی.، خداپناهی، م. ک.، رحیمی‌نژاد، ع. و حیدری، م. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج «تیمز-آر». *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۲(۷)، ۲۱۹-۲۰۷.

فرجی‌حرانی، ک. (۱۳۹۲). سهم هوش هیجانی و هوش شناختی با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۵)، ۱۱۴-۱۰۲.

لطفی عظیمی، ا. و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۳). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۲۵۷-۲۴۷.

مصطفائی، ع. و محمدخانی، م. (۱۳۹۷). تأثیر خودگویی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۱)، ۱۳۵-۱۱۷.

مهبد، م. و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۴). خودناتوان‌سازی بر اساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۴)، ۴۰۴-۳۹۱.

یوسفی، ی.، فرخی، ن. و صرامی، غ. (۱۳۹۲). فراتحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۳(۴)، ۱۶۸-۱۳۳.

Ansang, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13-23.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است. نخست آنکه این پژوهش روی نمونه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر زنجان انجام شد؛ بنابراین، یافته‌های آن قابل تعمیم به جمعیت‌ها و شهرهای دیگر نیست. به‌منظور افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که این موضوع را در جمعیت‌ها و شهرهای دیگر اجرا کنند. محدودیت دوم آنکه در این پژوهش از ابزارهای خودگزارش‌دهی به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات در مورد متغیرهای وابسته استفاده شد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از ابزارهای غیرمستقیم (مثل مصاحبه) نیز در کنار ابزارهای مستقیم برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. عدم امکان پیگیری نتایج به دلیل محدودیت زمانی از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود. درنهایت، با توجه به یافته‌های پژوهش، به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود که مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی را به‌منظور ارتقای خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش دهند.

منابع

ابراهیمی‌اورنگ، ا.، حسینی‌نسب، س. و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی جامع بر خودآگاهی دانش‌جومعلمان دانشگاه فرهنگیان آذربایجان شرقی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱۸)، ۱۷۹-۱۶۵.

اخوان تفتی، م. و کدخدایی، م. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای موفقیت در دانشگاه بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۶۶-۵۸.

بحرانی، م. (۱۳۸۸). بررسی روایی و اعتبار مقیاس انگیزش تحصیلی هارتز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۱)، ۷۲-۵۱.

رهبر کرباسدهی، ف.، ابوالقاسمی، ع. و رهبر کرباسدهی، ا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۵۵-۳۹.

زمانی، ب.، سعیدی، م. و سعیدی، ع. (۱۳۹۱). اثربخشی و پایداری تأثیر استفاده از چندرسانه‌ای‌ها بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی درس ریاضی. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۲(۴)، ۸۷-۶۷.

سانقی، ع. و احمدی، خ. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۹۹-۷۸.

- gap. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B.L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462-482.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*(3), 300-312.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84.
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 139-152.
- Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 769-782.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184.
- Mantashah, R., & Yusri, Y. (2018). *Pay it forward model in foreign language learning to increase student's self-efficacy and academic motivation*. 2nd International Conference on Statistics, Mathematics, Teaching, and Research.
- Meens, E. E., Bakx, A. W., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70.
- National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., & Deacon, S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences, 67*, 41-52.
- Buxton, C. E. (1966). Evaluations of forced-choice and Likert-type tests of motivation to academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 36*, 192-201.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences, 70*, 62-75.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, 7th Edition. London: Routledge Falmer.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guid: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Chicago: Author.
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2014). *Student-centered schools: Closing the opportunity*

- of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy≠self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3-19). The Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. R., & Lutz, C. (2014). *Introduction to psychology*, 16th Edition. Cengage Learning.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) (pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration