رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۰، شماره پیاپی ۱۰۳، دی ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(10), 2025

امکان‌سنجی بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت‌گیری هدف بر سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر

Feasibility of motivation training package based on goal direction theory on vitality and academic resilience of female students

حمیده رادپور
گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.
فهیمه دهقانی (نویسنده مسئول)
دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.
غلامرضا شریفی راد
دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی قم، قم، ایران.

Hamideh Radpour
Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
Fahimeh Dehghani*
Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.
f.dehghani@yazd.ac.ir
Gholamreza Sharifirad
Faculty of Health, Qom University of Medical Sciences, Qom, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت گیری هدف بر سرزندگی و تاب آوری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر یزد در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آن‌ها ۳۰ نفر به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تخصیص یافتند. آموزش شامل ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود. ابزارهای پژوهش نیز شامل پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARS، ساموئلز، ۲۰۰۴) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی و دو زیرمقیاس مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده و مساله‌محور در سطح ۰/۰۱ وجود داشت. اما با کنترل اثر پیش-آزمون بین میانگین پس‌آزمون زیرمقیاس مهارت‌های بین‌فردی در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود نداشت. آموزش انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف روشی کارآمد برای بهبود سرزندگی تحصیلی، مثبت‌نگری و جهت-گیری آیندهمحور و مساله محور است.

واژه‌های کلیدی: *جهت‌گیری هدف، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، انگیزش، دانش‌آموزان.*

Abstract

The present study was conducted with the aim of the feasibility of a motivational training package based on goal orientation theory on the vitality and academic resilience of secondary school students. The research method was quasi-experimental with a pretest, posttest, and control group design. The statistical population was female students of second secondary level in Yazd city in 2022-2023. Among them, 30 were selected by convenient sampling and randomly divided into two experimental groups (N=15) and a control group (N=15). Motivation package training based on goal orientation was implemented in 12 90-minute sessions. The tools of the current research included Academic Vitality Questionnaire (Dehghanizadeh & Hossein Chari, 2011) and Academic Resilience Questionnaire (ARS, Samuels, 2004). Multivariate and univariate covariance analysis methods were used for data analysis. The findings showed that by controlling the pre-test effect, there was a difference between the post-test mean of academic vitality and two subscales of positivity and future-oriented and problem-oriented at the level of 0.01. However, by controlling the pre-test effect, there was no significant difference between the post-test mean of the interpersonal skills subscale at the 0.05 level. Motivation training based on goal direction is an efficient method to improve academic vitality, positivity, and future future-oriented and problem-oriented.

Keywords: *Goal Direction, Resilience, Academic Vitality Motivation based on Goal Orientation, Motivation, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : اردیبهشت ۱۴۰۳** **پذیرش: مهر ۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: دی ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

مقدمه

سازگاری دانش‌آموزان با محیط آموزشی و تلاش برای پیشرفت تحصیلی همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های پژوهشگران آموزش و پرورش بوده است (کاماچو-مورلس[1] و همکاران، ۲۰۲۱). از این‌رو پژوهشگران بررسی عواملی تقویت کننده سازگاری در محیط آموزشی را جزء ضروریات یادگیری تلقی می‌کنند (رودریگز-هرناندز[2]، ۲۰۲۰). در واقع سازگاری دانش‌آموزان با محیط آموزشی موضوعی است که جدا از از اثرات مثبت آن بر زمان حال، حتی با نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به آینده تحصیلی و آموزشی همراه است (کاماچو-مورلسو همکاران، ۲۰۲۱).. به گونه‌ای که یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند دانش‌آموزان با سازگاری تحصیلی بیش‌تر معمولا رغبت بیش‌تری برای ادامه تحصیل دارند و روند پیشرفت تحصیلی آن‌ها در مقاطع بالاتر، بهتر از دانش‌آموزان با سازگاری کم‌تر بوده است. از این‌رو پژوهشگران بر عواملی که سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد تاکید ویژه‌ای دارند (رودریگز-هرناندز، ۲۰۲۰).

یکی از عواملی که مورد توجه فعالین حوزه آموزش و پرورش قرار گرفته است و بر این باورند که نقش مهمی در سازگاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، سرزندگی تحصیلی است (باقرپور، ۱۳۹۸). سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی یادگیرندگان برای موفقیت در برخورد با چالش‌ها در مسیر تحصیلی معمول تعریف می‌شود (خمیس‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۱). سرزندگی تحصیلی تاثیر عمده‌ای بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان در برابر مشکلات تحصیلی دارد و منجر به سازگاری آن‌ها در برابر تهدیدها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود (سورگی و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش خمیس‌ابادی و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در پیش‌بینی یادگیری دارد و می‌تواند به شکل معناداری آن را پیش‌بینی کند به گونه‌ای که بهبود سرزندگی تحصیلی با بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان همراه بود. یکی دیگر از مهم‌ترین عواملی که یافته‌های پژوهشی نشان داده که نقش موثری در بهبود سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، تاب‌آوری تحصیلی است (یانگ و وانگ[3]، ۲۰۲۲). تاب‌آوری تحصیلی به سطوح بالای انگیزش پیشرفت و عملکرد علی‌رغم حوادث استرس‌زایی که برای فرد در محیط آموزشی رخ می‌دهد، اشاره دارد (هوانگ و شین[4]، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی بالا، بهتر با چالش‌های تحصیلی کنار می‌آیند، مشکلات تحصیلی کم‌تری دارند و از دستاوردهای تحصیلی بیش‌تری برخوردار هستند (رادهمانی و کالیوانی[5]، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهشی هم در پژوهش‌های مداخله‌ای و هم در پژوهش‌های از نوع همبستگی نشان داده است که تاب‌آوری تحصیلی نقش مهمی در سازگاری تحصیلی و بهبود یادگیری دارد و توجه به آن در سیستم آموزش و پرورش از موضوعات ضروری است (ابوبکار[6] و همکاران، ۲۰۲۱؛ بومگارتنر و اشنایدر[7]، ۲۰۲۳).

با وجود آن‌که تا به حال مداخلاتی از جمله ذهن‌آگاهی و مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد با هدف اثربخشی بر تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی انجام گرفته است (بومگارتنر و اشنایدر، ۲۰۲۳؛ آقاجان‌پور و همکاران، ۱۴۰۱)،. اما این پژوهش‌ها دارای ضعف‌های عمده‌ای هستند. از جمله این است که مداخله مبتنی ذهن‌آگاهی و مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد که برای بهبود سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به کار رفته است، از ماهیت درمانی برخوردارند و برای افراد با مشکلات روانشناختی طراحی شده‌اند. به همین دلیل، برخی پژوهشگران با وجود کارایی این مداخلات بر این باورند که برای برای بهبود بیش‌تر موضوعاتی از جمله تاب‌آوری تحصیلی نیاز به تدوین یک پروتکل اختصاصی است که برای افراد عادی مشغول به تحصیل طراحی شود (بومگارتنر و اشنایدر، ۲۰۲۳). همچنین یکی دیگر از مهم‌ترین ضعف‌های این رویکردها عدم توجه به موضوع انگیزش است. در حالی‌که یافته‌های پژوهشی نشان داده که انگیزش ارتباط معناداری با مولفه‌ای از جمله تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دارد و توجه به آن برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی امری ضروری است، در این پژوهش‌ها به این موضوع توجه آن‌چنانی نشده است (کوترا[8] و همکاران، ۲۰۲۲).

در واقع انگیزه یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در تربیت و آموزش افراد به حساب می‌آید (آدریانی و حیکما، ۲۰۲۲) و نقش مهمی در بهبود سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دارد (شنگیاو[9] و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین بدون وجود انگیزه، افراد انرژی لازم برای حرکت

1 Camacho-Morles
2 Rodríguez-Hernández
3 Yang & Wang
4 Hwang & Shin
5 Radhamani & Kalaivani
6 Abubakar
7 Baumgartner & Schneider
8 Kotera
9 Shengyao

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

به سمت یادگیری، آموزش و تغییر ندارند (لویس[1]، ۲۰۱۸). مهم‌ترین هدف آموزش انگیزه، تسلط فرد بر موضوعات یادگیری و تقویت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است، داشتن انگیزه کافی دانش آموزان را برای انجام رفتاری که مورد نظر معلم است آماده می‌کند و برعکس نداشتن انگیزه احتمال وقوع رفتارهای مورد انتظار را در آن ها کاهش می‌دهد تا آنجا که باعث حذف موقت و حتی دائم آن رفتارها خواهد شد (رزوکلادینکوی و گوتیب[2]، ۲۰۲۱). با توجه به اهمیت انگیزه در مسائل یادگیری و ارتباط آن با سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی تدوین یک بسته آموزشی بر مبنای انگیزش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (شنگیاو و همکاران، ۲۰۲۴). زیرا این بسته آموزشی به شکل اختصاصی برای دانش‌آموزان و با هدف بهبود مشکلات یادگیری، سرزندگی تحصیلی و تاب‌اوری تحصیلی تدوین شده است. این بسته آموزشی انگیزشی بر مبنای نظریه جهت گیری هدف است (لویس، ۲۰۱۸). نظریه جهت گیری هدف به طور عمده به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا افراد هدف خاصی را بر می‌گزینند، چگونه به هدف مورد نظر نزدیک شده و با تکلیف مرتبط با آن درگیر می‌شوند (اوردان و کاپلان[3]، ۲۰۲۰). پایه و منطق این رویکرد این است که فرد بهترین شیوه تسلط موضوعات درسی را بیاموزد و آن‌ها را به بهترین شکل ممکن به کار ببرد. در واقع فرد با روش‌های گوناگون آموزشی به بالاترین سطح عملکرد خود در زمینه یادگیری مطالب دست می‌یابد (اوردان و کاپلان، ۲۰۲۰). در پژوهشی که توسط اسمیت[4] (۲۰۱۸) با هدف بررسی اثربخشی آموزش انگیزش بر کارکرد تحصیلی نوجوانان انجام گرفت نتایج نشان داد که این رویکرد با بهبود یادگیری و کارکرد تحصیلی در نوجوانان همراه است. در پژوهشی دیگر که توسط وندویجونووردە[5] و همکاران (۲۰۱۸) انجام گرفت نتایج نشان داد که آموزش انگیزش منجر به بهبود یادگیری و کارکرد شناختی در نوجوانان می‌شود.

با توجه به نقش و ارتباط بین انگیزه در یادگیری، سرزندگی تحصیلی و تاب‌اوری تحصیلی تدوین یک بسته آموزشی و بررسی آن بر این موضوعات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بررسی امکان سنجی این بسته آموزشی بر تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی می‌تواند شناخت بهتر و دقیق‌تری از سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و ارتباط آن با انگیزش به عمل آورد. همچنین با بررسی اثربخشی این بسته آموزشی می‌توان برای بهبود یادگیری، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده کرد. در نتیجه، اهمیت این پژوهش به عنوان یک زمینه حیاتی برای توسعه دانش و بهبود مشکلات انگیزشی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان با مشکلات انگیزشی و تحصیلی است. از این‌رو پژوهش حاضر با هدف امکان سنجی آموزش انگیزش مبتنی بر نظریه هدف بر بهبودی تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون – پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر یزد در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. نمونه آماری شامل ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) بودند که به صورت در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه ازمایش و کنترل گزینش یافتند. ملاک‌های ورود در این پژوهش شامل دختر بودن، اشتغال به تحصیل در مقطع متوسطه دوم، تحت درمان دارویی و روانشناختی نبودن و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانپزشکی بود که براساس منابع خودگزارشی دانش‌آموز و پرسش مستقیم از والدین بررسی شد. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل انصراف و عدم تمایل به ادامه همکاری، غیبت بیش از دو جلسه در فرایند مداخله، بروز نشانه‌های روانشناختی غیرمعمول و شرکت همزمان در جلسات آموزشی غیر از مداخله حاضر بود. برای رعایت موازین اخلاقی شرکت‌کنندگان پیش از شرکت در پژوهش والدین آن‌ها فرم رضایت آگاهانه را تکمیل کردند، آن‌ها آزاد بودند هر زمان که خواستند از پژوهش خارج شوند، تمامی اطلاعات شخصی آن‌ها محرمانه باقی ماند، همچنین پس از پایان پژوهش و سنجش پس‌آزمون مداخله‌ای که برای گروه آزمایش اعمال شد برای گروه کنترل نیز اعمال شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری و نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

1 Lewis
2 Bezukladnikov & Gotlib
3 Urdan & Kaplan
4 Smith
5 Van Duijvenvoorde

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

ابزار سنجش

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی[1] (AVQ): این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) تهیه شده است. این محققین با اضافه کردن ۵ گویه به این مقیاس، آن را مورد اعتباریابی قرار دادند. این پرسشنامه شامل ۹ گویه است. در این ابزار پاسخ‌ها بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملا مخالف) تا ۵ (کاملا موافق) نمره گذاری می‌شود. کم‌ترین نمره برای آن ۹ و بیش‌ترین ۴۵ است. نمرات بالا نشان دهنده سرزندگی تحصیلی بهتر و نمرات کم‌تر نشان دهنده سرزندگی تحصیلی ضعیف‌تر است. پرسشنامه صرفا دارای یک نمره کل است. میزان پایایی آن به دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی چهار هفته‌ای به دست آمد که این میزان به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۳. بود. در محاسبه روایی همبستگی هر گویه با نمره کل نیز محاسبه و بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. میزان روایی همگرای آن با پرسشناهه پیشرفت تحصیلی آن برابر با ۰/۴۳ گزارش شد (حسین چناری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱). میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی[2] (ARS): این مقیاس ۴۰ سوالی به وسیله ساموئلز[3] (۲۰۰۴) ساخته شده است و پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملا مخالفم (۱) تا کاملا موافقم (۵) قرار دارند. این مقیاس دارای سه زیر مقیاس مهارت ارتباطی[4]، جهت‌گیری آینده و مساله محور [5] و مثبت‌نگری[6] است. کم‌ترین نمره برای مهارت ارتباطی ۱۳ و بیش‌ترین ۸۰ است. کم‌ترین نمره برای جهت‌گیری آینده ۱۰ و بیش‌ترین ۵۰ است. کم‌ترین نمره برای بعد مساله‌محوری و مثبت‌نگری ۶ و بیش‌ترین ۳۰ است. میزان پایایی آن به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است که برای مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مساله‌محوری و مثبت‌نگری به تریبت برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۳و ۰/۷۱ به دست آمد. میزان روایی همگرای با پرسشنامه عملکرد تحصیلی آن به ترتیب برابر با ۰/۴۳، ۰/۳۸و ۰/۴۷ گزارش شد (ساموئلز، ۲۰۰۴). این مقیاس در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۲) بررسی شد. پایایی این آن به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای جهت‌گیری آینده، مساله‌محوری، مثبت‌نگری به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۶۳، ۰/۷۱ به دست آمد. میزان روایی همگرای آن با پرسشنامه عملکرد عملکرد تحصیلی برای جهت‌گیری آینده، مساله‌محوری، مثبت‌نگری به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۴۱، ۰/۳۹ گزارش شد (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲). میزان آلفای کرونباخ جهت‌گیری آینده، مساله‌محوری و مثبت‌نگری به تریب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ به دست آمد.

برنامه آموزش انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف: جلسات مداخله توسط پژوهشگران با نظارت اساتید روانشناسی بر اساس رویکرد دیدگاه الیوت[7] (۲۰۰۰) و پینتریچ[8] (۲۰۰۰) طراحی و تدوین شد. مولفه‌های این برنامه براساس نظریه انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف و کودکان با مشکلات سرزندگی تحصیلی و تاب‌اوری طراحی شد. مداخله آموزشی شامل ۱۲ جلسه آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت‌گیری هدف بود که توسط پژوهشگران استخراج و اعتبارسنجی شد. جلسات به صورت هفته‌ای سه جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه طول می‌کشید. جلسات آموزشی توسط یک دانشجوی دکتری و تحت نظر اساتید هیئت علمی انجام گرفت. جلسات به شکل گروهی و در یک مدرسه واقع در شهر یزد انجام می‌شد. پس از پایان هر جلسه در مورد روند اجرای آموزش با اساتید مشورت می‌شد. با توجه به تعداد متخصصین که ۹ نفر بودند، حداقل مقدار قابل قبول برای نسبت روایی محتوا (CVR) برابر با ۰/۷۹ و حداقل ضریب شاخص روایی محتوا (CVI) برابر با ۰/۶۲ بود. پس از کسب نظر و اصلاح ایرادات متخصصین برنامه آموزشی انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف براساس نسبت روایی محتوا لاوشه (CVR) که برابر با ۰/۸۵ و همچنین شاخص روایی محتوایی والترز باسل (CVI) که برابر با ۰/۶۷ بود، این بسته آموزشی مورد تایید قرار گرفت. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد توافق ارزیابان برای جلسات قابل قبول بوده و هیچ جلسه‌ای حذف نشد خلاصه مداخله در جدول ۱ ارائه شده است.

1 Academic Vitality Questionnaire
2 Academic Reselience scale
3 Samuels
4 Relational Skills
5 Future and Problem centered
6 positivity
7 Elliot
8 Pintrich

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

جدول ۱. محتوای جلسه آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت گیری هدف

جلسات	هدف	محتوا
جلسه اول	آشنایی با آزمودنی‌ها و توضیحات اولیه	ارزیابی و خودارزیابی جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌اموزان، مفهم یادگیری، انگیزه مطالعه، انگیزه-های مثبت و منفی برای یادگیری و تسلط
جلسه دوم	آموزش جهت‌گیری هدف مبتنی بر پیشرفت	یادگیری انواع جهت‌گیری مبتنی بر هدف، توضیح اهداف پیشرفت و شایستگی، جهت‌گیری تسلط گرایشی، جهت‌گیری تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی
جلسه سوم	یادگیری برای یادگیری	تلاش برای یادگیری به عنوان یک هدف کارکردی، کارامد، موثر و سالم برای افراد، اجتناب از یادگیری نامناسب، یادگیری به عنوان تغییر نسبتاً پایدار در احساس، تفکر و رفتار فرد
جلسه چهارم	لذت یادگیری	تجربه چالش و مواجه با مسائل چالش برانگیز، فراهم آوردن زمینه تجربه و کاربرد برخی از یادگیری‌های انجام شده، نقش یادگیری در نوع نگرش و تفکر فرد
جلسه پنجم	رهایی از وابستگی به تایید	جهت‌گیری به سمت نمایش شایستگی و توانایی خود، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، بررسی نقش تایید دیگران برای پیشرفت به عنوان یک انگیزه، کمک به خودآگاهی و شناخت دانش‌آموز و ایجاد احساس ارزشمندی
جلسه ششم	تلاش، توانایی است	تلاش عین توانایی است، تلاش بیش‌تر برای تکالیف دشوار
جلسه هفتم	باهوش تر شویم	نگرش دانش آموزان به هوش، نگرش افزایشی به هوش، تعریف کاملی از هوش، نتایج تحقیقات مختلف برای تاثیر یادگیری بر هوش
جلسه هشتم	ترس از شکست	توضیح ترس و ریشه‌های آن، ترس از شکست به عنوان یک اضطراب و مانعی برای موفقیت واقعی و حقیقی، تغییر نگرش دانش‌اموز نسبت به شکست
جلسه نهم	یاد بگیریم یا نمره بگیریم	تفاوت های درس خواندن برای یادگرفتن و نمره گرفتن، چگونه مطالعه برای یاد گرفتن می‌تواند منجر به افزایش نمره هم شود، تمرکز بر نمره می‌تواند باعث اضطراب شود
جلسه دهم	مقایسه اثربخش	بررسی تمایل به مقایسه در شرکت‌کنندگان، مزایا و معایب مقایسه، رابطه این نوع قیاس و ارزیابی خود با اعتماد به نفس و عزت نفس پایین
جلسه یازدهم	پرورش در برابر نمایش	تمرکز بر هدف واقعی و اصیل یادگیری، اجتناب از نمایش و تلاش برای یادگیری
جلسه دوازدهم	پیش به سوی جهت گیری هدف تسلط گرایشی	مزایای جهت‌گیری تسلط نسبت به عملکرد، خودتنظیمی در قالب راهبردهای شناختی و فراشناختی

یافته ها

میانگین و انحراف استاندارد سنی گروه آزمایش برابر با ۱/۰۵ ±۱۶/۲۵ و گروه کنترل برابر با ۱/۱۱ ±۱۶/۲۷ بود. از نظر میزان درآمد در گروه آزمایش ۱۱ نفر (۰/۷۴) از وضعیت مالی متوسط، ۲ نفر عالی (۰/۱۳) و ۲ نفر (۰/۱۳) از وضعیت مالی ضعیفی برخوردار بودند. در گروه کنترل از نظر میزان درآمد ۱۰ نفر (۰/۶۷) از وضعیت مالی متوسط، ۳ نفر (۰/۲۰) ضعیف و ۲ نفر (۰/۱۳) از وضعیت اقتصادی عالی برخوردار بود. میانگین معدل تحصیلی برای گروه آزمایش در سال پیشین یعنی اول متوسطه ۲/۲۱ ±۱۵/۴۲ و برای گروه کنترل ۲/۲۹ ±۱۶/۰۳ بود. میانگین و انحراف استاندارد سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دو گروه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش و کنترل در پیش‌ازمون و پس‌آزمون

متغیرها	گروه آزمونها	مداخله انگیزشی مبتنی بر هدف		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱۹/۸۶	۳/۹۰	۲۰/۶۶	۳/۸۶
	پس‌آزمون	۲۷/۵۳	۴/۵۳	۱۹/۱۶	۳/۴۴
مهارت‌های ارتباطی	پیش آزمون	۳۳/۷۷	۳/۴۲	۳۴/۳۲	۳/۴۴
	پس آزمون	۳۵/۹۷	۳/۹۴	۳۷/۲۱	۳/۱۹

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

جهت‌گیری آینده و مساله‌محور	پیش آزمون	۲۸/۷۵	۲/۹۹	۲۸/۵۲	۲/۹۱
	پس آزمون	۳۶/۳۷	۳/۲۱	۲۸/۸۴	۲/۹۲
مثبت نگر	پیش آزمون	۱۸/۲۳	۱/۸۷	۱۷/۴۳	۱/۶۷
	پس آزمون	۲۹/۴۱	۲/۶۵	۱۶/۲۹	۱/۳۱

همان‌گونه که در جدول ۲ قابل مشاهده است. میانگین گروه آزمایش در متغیرهای سرزندگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های تاب‌آوری تحصیلی افزایش داشته است. در گروه کنترل این میزان در سرزندگی تحصیلی، و اجهت‌گیری آینده و مساله‌محود فزایش بسیار ضعیف و در مهارت‌های ارتباطی افزایش قابل ملاحظه داشته است. اما در زیرمقیاس مثبت‌نگر بودن بودن کاهش داشته است. در بخش آمار استنباطی از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی فرضیه‌ها استفاده شد. ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. از آن‌جایی که آزمون M باکس برای متغیرهای سرزندگی تحصیلی (M باکس= ۷/۴۲، P=۰/۷۱)، مهارت‌های ارتباطی (M باکس= ۱۹/۱۵، P=۰/۰۸)، جهت‌گیری آینده‌محور و مساله‌محور (M باکس= ۶/۳۷، P=۰/۷۸)، و مثبت‌نگر (M باکس= ۲۰/۰۹، P=۰/۰۶) معنادار نبود. از این‌رو شرط همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس به درستی رعایت شد. آزمون همگنی شیب رگرسیون از طریق تعامل پیش‌آزمون سرزندگی تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده‌محور و مساله‌محور و مثبت‌نگر با متغیر مستقل (روش آموزش) در مرحله پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. تعامل پیش‌آزمون با متغیر مستقل برای متغیرهای سرزدگی تحصیلی (F =۷/۲۱، P=۰/۵۴)، مهارت‌های ارتباطی (F =۹/۳۲، P=۰/۶۱)، جهت‌گیری آینده‌محور و مساله‌محور (F =۱۴/۲۱، P=۰/۷۴) و مثبت‌نگر (F =۱۴/۲۱، P=۰/۷۴) معنادار نبود و حاکی از همگنی شیب رگرسیون بود. نتایج آزمون کولموگروف – اسمیرنف نشان داد که در متغیرهای سرزندگی تحصیلی (Z =۱/۱۱، P=۰/۱۲)، مهارت‌های ارتباطی (Z =۰/۴۳، P=۰/۴۲)، جهت‌گیری آینده و مساله‌محور (Z =۰/۵۴، P=۰/۳۶) و مثبت‌نگر (Z =۱/۱۳، P=۰/۲۰) توزیع داده‌ها همگی بهنجار هستند. نتایج آزمون ام- باکس برای همگنی کوواریانس‌ها نیز نشان داد کوواریانس متغیرهای پژوهش یا رابطه متغیرهای وابسته در مرحله پس آزمون در هر دو گروه یکسان و برابر رابطه این متغیرها در جامعه است. لذا این پیش فرض نیز تأیید شد. تفاوت واریانس گروه‌ها با استفاده از آزمون لون بررسی شد که برای سرزندگی تحصیلی (F =۳/۲۳، P=۰/۸۲)، مهارت‌های ارتباطی (F =۲/۶۳، P=۰/۶۵)، جهت‌گیری آینده و مساله‌محور (F =۲/۸۴، P=۰/۴۳) و مثبت نگر (F =۲/۸۲، P=۰/۳۹) معنادار نبود. بنابراین، واریانس گروه‌ها با یکدیگر تفاوت معنادار نداشت و در واقع گروه‌ها همگن بودند. در مجموع با توجه به اینکه در مفرضه‌های اصلی تحلیل کواریانس برقرار است، این تحلیل در این پژوهش قابل اجرا بود.

جدول ۳. نتایج مربوط به شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیری متغیرهای پژوهش

شاخص‌های اعتباری	مقدار	مقدار F	سطح معناداری	ضرایب ایتا
اثرپیلای	۰/۸۳۶	۶/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳
لامبدای ویلکز	۰/۳۱	۶/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳
اثرهتلینگ	۱۶/۷۴۲	۶/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳
بزرگترین ریشه‌روی	۱۶/۷۴۲	۶/۷۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۳

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد با کنترل اثر پیش‌آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از آن است که حداقل از نظر یکی از متغیرهای سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۰/۸۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در متغیرهای سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری مربوط به اثر انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف است. در ادامه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است (جدول ۴).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

جدول ۴. بررسی اثربخش آموزش انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف بر تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

متغیر	منبع	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
	پیش‌آزمون	۱	۰/۶۳۲	۰/۲۳۸		
مهارت‌های ارتباطی	گروه	۱	۲/۱۴۷	۱/۶۵۲	۰/۴۷۳	۰/۰۰۳
	خطا	۲۶	۱/۳۲۵			
	پیش‌آزمون	۱	۶۵/۷۵۴	۱۱/۸۴۲		
جهت گیری آینده و مساله محور	گروه	۱	۱۶۵/۴۲۵	۲۹/۴۴۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	خطا	۱	۴/۴۵۷			
	پیش‌آزمون	۱	۰/۸۵۷	۰/۳۵۸		
جهت‌گیری مثبت‌نگر	گروه	۱	۱۷۹/۶۱۵	۳۱/۴۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳
	خطا	۲۶	۱۱/۳۵۲			
	پیش‌آزمون	۱	۱۹/۱۷۹	۴/۸۶		
سرزندگی تحصیلی	گروه	۱	۱۶۶/۲۲۳	۲۹/۰۲۶	۰/۰۰۱	۰/۵۴
	خطا	۲۶	۲/۷۱۰			

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، اثر گروه بر سرزندگی تحصیلی، خرده مقیاس‌های جهت گیری آینده و مساله محور و مثبت نگر معنی‌دار بود به این معنا که بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. در واقع با کنترل اثر پیش‌آزمون، بین میانگین پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی و دو زیرمقیاس مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده و مساله‌محور تفاوت معناداری وجود دارد. میزان اندازه اثر گروه بر سرزندگی تحصیلی، جهت‌گیری آینده و مساله‌محور و مثبت‌نگری به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۷۳ و ۰/۵۴ بود. این یافته به معنای این است که بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف منجر به بهبود معنادار سرزندگی تحصیلی، جهت‌گیری آینده و مساله‌محور و مثبت‌نگری در گروه آزمایش شده است. اما میزان اثر گروه بر خرده مقیاس مهارت‌های ارتباطی معنادار نبود به این معنا که با کنترل پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون خرده مقیاس مهارت‌های ارتباطی تفاوت معناداری وجود ندارد (P=۰/۷۶). در واقع بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف بر این خرده مقیاس تاثیر معناداری نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر امکان سنجی بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت گیری هدف بر سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. نتایج حاصل از بررسی تاثیر آموزش بسته انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد این بسته بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخشی معناداری داشته است. این یافته با نتایج پژوهش احمدی و همکاران (۱۴۰۰)، کمایی و همکاران (۱۳۹۹)، کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۸) و گوگوسز[1] و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. این یافته براساس دیدگاه انگیزشی هاوارد[2] و همکاران (۲۰۲۱) این‌گونه تبیین می‌شود که هنگامی‌که هدف از یادگیری برای دانش‌آموز رقابتی باشد فرد هنگام یادگیری مسائل چالش‌برانگیز اضطراب عملکردی قابل توجهی را تجربه می‌کند که این اضطراب عملکردی با دلزدگی تحصیلی همراه می‌شود. اما زمانی که یادگیری به عنوان یک فعالیت که خود به خود هدف است فعالیتی ارزشمند تلقی می‌شود، فرد نسبت به تحصیل و یادگیری علاقه و انگیزه بیش‌تری از خود نشان می‌دهد (کاماچو-مورلس و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع آن‌ها می‌آموزند که یادگیری واقعی و لذت

1 Goagoses
2 Howard

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

یادگیری زمای رخ می‌دهد که آن‌ها با تکالیف چالش برانگیز روبه‌رو شـــوند و تلاش کنند که آن‌ها را حل کنند. از این‌رو نســـبت به موضـوعات تحصـیلی و یادگیری اشـتیاق بیش‌تری از خود نشـان می‌دهند. باتوجه به نظریه‌های انگیزشـی یکی از دلایلی اصـلی دلزدگی دانش‌آموزان در زمینه تحصیل به مشکلات دانش‌آموزان در حیطه انگیزش مربوط می‌شود (وندویجونووردە و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین طبق دیدگاه انگیزشـی تریگروس[1] و همکاران (۲۰۱۹) یکی از مهم‌ترین دلایل کاهش انگیزه دانش‌آموزان برای تحصـیل، اضـطراب کسـب تایید دیگران از جمله خانواده، معلم و آشـنایان است. در صورتی‌که در انگیزش درونی هدف کسب تایید دیگری نیست بلکه هدف تسلط بر موضوعات یادگیری است از این‌رو نسبت به تحصیل رغبت و علاقه بیش‌تری از خود نشان می‌دهند (تریگروس و همکاران، ۲۰۱۹).

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که بسته آموزشی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت گیری هدف بر خرده مقیاس مسئله محور و مثبت نگر اثر معنی‌دار داشـــت. این یافته با نتایج احمدی و همکاران (۱۴۰۰)، رحمتی و همکاران (۱۴۰۰)، افضـــلی و اســـماعیلی (۱۳۹۸)، تریگروس و همکاران (۲۰۱۹)، اسـتانکو و لی[2] (۲۰۱۸) همســو بود. این یافته را می‌توان براســاس دیدگاه ســانچزدی مگول[3] و همکاران (۲۰۲۳) این‌گونه تبیین کرد که اساسا بعد مساله‌محور و مثبت‌نگر بودن یک متغیر انگیزشی- عاطفی بوده که در زمینه تحصیل حیاتی و اساسی است. به این صورت که این توانایی‌ها به انگیزش و اعتماد فرد به توانایی‌های خود برای حل مساله بر می‌گردد. از دیگر سو بهبود انگیزش با بهبود مســـاله‌محوری و مثبت‌نگر بودن به توانایی خود در زمینه تحصـــیلی همراه اســـت. به گونه‌ای که فرد می‌تواند در برابر موضـوعات چالش برانگیز تحصـیلی از خود انعطاف نشـان دهد و به توانایی خود که می‌تواند چالش‌های تحصـیلی را حل کند، باور دارد (سانچزدی مگول و همکاران، ۲۰۲۳). از طرف دیگر این نتیجه را براساس رویکرد انگیزشی پینتریچ (۲۰۰۰) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که مولفه‌های فراوانی در زمینه انگیزش وجود دارد که هدف آن‌ها تغییر دیدگاه منفی فرد برای غلبه بر مســـائل اســـت. یکی از مهم‌ترین ترس‌هایی که طبق این رویکرد در افراد وجود دارد ترس از شکست خوردن و نگرش منفی به توانایی‌های خود است. این امر باعث می‌شود که این افراد فرصـت‌های زیادی را برای رشـد خود از دسـت بدهند. افراد با ترس از شـکسـت علاقه‌ای به انجام بسـیاری از کارها ندارند. اضـطراب زیادی را تجربه می‌کنند و نمی‌توانند اهداف خود را دنبال کنند. بنابراین با تمرکز بر کاهش ترس از شـکسـت تاب آوری فرد در زمینه مثبت نگری نیز ارتقاء می‌یابد، زیرا با کاهش ترس از شـکسـت دانش‌آموز نگرانی بیش از حد برای مواجه با شـرایط دشـوار به دلیل عدم موفقیت ندارد و می‌تواند توانایی و انگیزه خود را برای مقابله افزایش داده و موفقیت یا عدم موفقیت را به عنوان ملاکی برای مواجه با شرایط دشوار نداند بلکه چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصتی برای یادگیری مثبت قلمداد می‌کند (پینتریچ، ۲۰۰۰).

دیگر یافته این پژوهش این بود که بســـته آموزشـــی انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف منجر به بهبود معنادار خرده مقیاس جهت‌گیری آینده‌محوری در دانش‌اموزان دختر می‌شـــود. این یافته همســـو با نتایج احمدی و همکاران (۱۴۰۰) و ســـانچزدی مگول و همکاران (۲۰۲۳) بود. این یافته را براساس نظریه خود-تعیینی فونگ[4] (۲۰۲۲) می‌توان تبیین کرد. طبق این دیدگاه انگیزش به دو دسته انگیزش درونی و انگیزش بیرونی تقســـیم می‌شـــود که انگیزش درونی با امیدواری به آینده همراه اســـت به گونه‌ای که فرد نســـبت به چالش‌های تحصـیلی آینده از نظر شـناختی دیدگاه مثبتی دارد و از نظر هیجانی مضـطرب و نگرانی مخربی را تجربه نمی‌کند. در انگیزش درونی فرد به جای این‌که نگران پیامدها مانند نمره کم و شکست باشد، برای اهداف خود به صرف رسیدن یا نرسیدن برنامه‌ریزی دارد و برای آن‌ها فارغ از هر نتیجه‌ای تلاش می‌کند. به همین دلیل بهبود انگیزش و ارائه آموزش در این حیطه با بهبود آینده‌محوری همراه اسـت (فونگ، ۲۰۲۲). مطابق با دیدگاه کوترا و همکاران (۲۰۲۲) برای مقابله با چالش‌های تحصـیلی آینده ضـروری اسـت که فرد از نظر سـلامت روانشـناختی در حد قابل قبولی باشـد که بتواند با چالش‌های تحصـیلی روبه‌رو شـود که انگیزش نقش مهمی در این سـلامت روانشناختی دارد. در نتیجه با بهبود انگیزش در برنامه‌های آموزشی از یک سو سلامت روانشناختی فرد و از طرف دیگر آینده‌محوری فرد برای مقابله با چالش‌های رونشـــناختی بهبود می‌یلبد. در واقع با بهبود انگیزش رویارویی با چالش‌های جدید آینده برای این افراد نه به عنوان یک ناکامی بلکه به عنوان نوعی یادگیری جدید تلقی می‌شود (کوترا و همکاران، ۲۰۲۲).

دیگر یافته این پژوهش این بود که بسـته آموزشـی انگیزش مبتنی بر نظریه جهت گیری هدف منجر به بهبود مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان نمی‌شـود. این یافته با نتایج احمدی و همکاران (۱۴۰۰)، رحمتی و همکاران (۱۴۰۰) ناهمســو بود. یکی از دلایل این عدم اثربخشـی به این موضـوع برمی‌گردد که اسـاسـا این رویکرد آموزشـی، انگیزه فرد برای حل یادگیری و مسـائل را بهبود می‌بخشـد و نه

1 Trigueros
2 Stankov & Lee
3 Sanchez-De Miguel
4 Fong

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

مهارت‌های ارتباطی و اگر تمرکزی در این رویکرد بر مسائل بین‌فردی وجود دارد هدف آن‌ها کمک به بهبود راهبرد حل مساله و توانایی یادگیری است نه ارتقای مهارت‌های بین‌فردی (پینتریچ، ۲۰۰۰). همچنین مهارت ارتباطی موضوعی است که تحت تاثیر شرایط خلقی و عاطفی است و به جای رویکرد آموزشی نیاز به دریافت رویکردهای درمانی و مداخله‌ای دارد. از این‌رو رویکردهای درمانی روانشناختی نسبت به رویکردهای آموزشی اثربخشی بیش‌تری بر آن دارند (بومگارتنر و همکاران، ۲۰۲۳).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که استفاده از رویکرد آموزشی انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف رویکردی موثر برای بهبود تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به این‌که تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارند. مشاوران و روانشناسان می‌توانند از یافته‌های این پژوهش و رویکرد آموزش انگیزش مبتنی بر جهت‌گیری هدف جهت بهبود تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی استفاده کنند تا از این طریق زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که می‌توان به این موارد اشاره کرد: روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر در دسترس بود، از این‌رو در تعمیم یافته‌ها به دیگر نمونه‌ها باید احتیاط کرد، عدم دوره پیگیری، استفاده از پرسشنامه خودگزارشی که موجب سوگیری ناخواسته در نتایج به دست آمده می‌شود. در آخر اینکه پژوهش حاضر صرفا بر روی دختران انجام گرفت از این‌رو نمی‌توان یافته‌های آن را به جمعیت پسران تعمیم داد. از این‌رو پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده برای کاهش سوگیری و استنباط دقیق‌تر در پژوهش خود از نمونه‌های با گروه‌های گوناگون، دوره‌های پیگیری و ابزارهای دقیق‌تر استفاده کنند تا با اطمینان بیش‌تری بتوان نتایج را تعمیم داد.

منابع

افضلی، ل.، و اسماعیلی، س. (۱۳۹۸). رابطه جهت‌گیری هدفی (با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۲)، ۲۱۶-۲۲۶. https://doi.org/10.22034/CECIRANJ.2019.95991

باقرپور، م. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اهداف پیشرفت براساس کارایی مدارس هوشمند با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان گلستان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۳)، ۵۱-۶۲. https://doi.org/10.30473/etl.2020.50202.3131

دهقانی‌زاده، م.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷. https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575

یمینی، م.، و مهدیان، ح. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی انگیزش تحصیلی در رابطه بین باورهای هوشی و تاب آوری تحصیلی در میان دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بجنورد. فصلنامه علمی پژوهش های یاددهی و یادگیری دانشگاه آزاد واحد بجنورد، ۱۶(۶۶)، ۸۱-۹۴. https://doi.org/10.1241/JUKGF.2021.114572.

احمدی، ر.، حسینی‌نسب، س، د.، و آزموده، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت های هیجانی-اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب آوری و درگیری تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز. *آموزش و ارزشیابی*. ۱۱(۲۱) ، ۲۸-۳۷. https://doi.org/10.30495/Jinev.2021.683362.

سورگی، س.، غنی‌فر، م، یونسی، م.، و آهی، ق. (۱۳۹۹). اثربخشی خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۳)، ۴۰-۵۲ https://doi.org/ 10.52547/jcmh.7.3.5

آقاجان‌پور، م.، اقدسی، ع.، یونسی، م.، مصرآبادی، ج.، و هاشمی، ت. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرمایه روانشناختی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دارای مشکلات کم‌توجهی. *فصلنامه خانواده و بهداشت*، ۳۵(۴)، ۱۷۶. https://doi.org/10.1001/JFH.2022.3214.

کمایی، ع.، عسگری، پ.، حیدری، ع.، نادری، ف.، و مکوندی، ب. (۱۳۹۹). رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸)، ۱۰۹-۱۲۵. https://doi.org/10.22034/jiera.2020.188451.189 .

کابینی‌مقدم، س.، انتصارفومنی، غ.، حجازی، م.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش آموزان اهمال کار. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۴(۵۰)، ۱۷۱-۱۹۳. https://doi.org/10.22054/jep.2019.37913.2510

سلطانی‌نژاد، م.، آسیابی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۵)، ۱۷-۳۵. https://doi.org/10.34561/QEM.2013.23145.21

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]

Abubakar, U., Azli, N. A. S. M., Hashim, I. A., Kamarudin, N. F. A., Latif, N. A. I. A., Badaruddin, A. R. M., Zaidan, N. A. (2021). The relationship between academic resilience and academic performance among pharmacy students. *Pharmacy Education, 21*, 705-712. https://doi.org/10.46542/pe.2021.211.705712.

Baumgartner, P., Jennifer N, & Schneider, P., Tamera R. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness-based stress reduction on academic resilience and performance in college students. *Journal of American College Health, 71*(6), 1916-1925. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1950728.

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1051-1095. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3

Elliot, A. J. (2000). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist, 34*(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3.

Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology, 42*(10), 1204-1222. https://doi.org/10.1080/014434.2022.2026891.

Goagoses, N., Winschiers-Theophilus, H., & Rötkönen, E. (2023). Students' achievement goals: Goal approximation, engagement, and emotions in co-design activities and product. *International Journal of Child-Computer Interaction, 36*, 100575. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100575.

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789.

Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse education today, 71*, 54-59. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011.

Khamisabadi, M., Mirmehdi, S. R., & Merati, A. R. (2021). Relationship of academic vitality, academic self-efficacy, and metacognitive skills with lifelong learning concerning mediating role of study approaches. *Journal of Research and Health*, 11(*1*), 1-10. https://doi.org/10.32598/JRH.11.1.1202.4.

Kotera, Y., Aledeh, M., Barnes, K., Rushforth, A., Adam, H., & Riswani, R. (2022). *Academic motivation of Indonesian University students: relationship with self-compassion and resilience.* Paper presented at the Healthcare. https://doi.org/10.3390/healthcare10102092.

Lewis, S. E. (2018). Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework. *Chemistry education research and practice, 19*(1), 199-212. https://doi.org/10.452145/CER.10.21451.3.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology, 92*(3), 544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544.

Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review, 29*, 100305. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305.

Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*: The University of Texas at Arlington.

Sanchez-De Miguel, M., Orkaizagirre-Gomara, A., Izagirre-Otaegi, A., Badiola, I., Ortiz de Elguea-Díaz, F. J., Gomez-Gastiasoro, A., Goudas, M. (2023). Association among university students' motivation, resilience, perceived competence, and classroom climate from the perspective of self-determination theory. *Education Sciences, 13*(2), 147. https://doi.org/10.3390/educsci13020147.

Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style. *Scientific Reports, 14*(1), 5571. https://doi.org/10.2475/Scids142157.

Smith, R. L. (2011). Achievement motivation training: An evidence-based approach to enhancing performance: Citeseer.

Stankov, L., & Lee, J. (2018). Self-beliefs: Strong correlates of mathematics achievement and intelligence. *Intelligence, 61*, 11-16. https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.12.001.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16*(16), 2810. https://doi.org/10.3390/ijerph16162810

Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101862. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862

Van Duijvenvoorde, A. C., Peters, S., Braams, B. R., & Crone, E. A. (2018). What motivates adolescents? Neural responses to rewards and their influence on adolescents' risk taking, learning, and cognitive control. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 70*, 135-147. https://doi.org/10.1016/j.neobiorev.2018.06.037.

Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology, 12*, 823537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.883537.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-14]