۴۵-۶۴

مقایسه اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی- شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان دختر دورهٔ ابتدایی*

◈ نسرین قاسمی[۱] ◈ دکتر ابوالقاسم یعقوبی[۲] ◈ دکتر داوود تقوایی[۳] ◈ دکتر فیروزه زنگنه مطلق[۴]

چکیده: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی ـ شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان دختر ابتدایی بود. این پژوهش مطالعه‌ای نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان دختر ابتدایی شهر نهاوند در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در مرحله غربالگری، ۴۵ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری (دو گروه آزمایشی و گواه) جایگزین شدند. گروه آزمایشی اول مداخله راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مارتین (۲۰۰۸) را برای ۶ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای و گروه آزمایشی دوم مداخله هوشیاری در لحظه‌های بوردیک (۲۰۱۴) را در ۱۰ جلسهٔ ۴۵ دقیقه‌ای، دریافت کردند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی زاباچووا (ASEBQ) و جهت‌گیری میجلی استفاده شد. نتایج از طریق آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد. یافته‌ها نشان دادند که هر دو مداخله بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. در ضمن تأثیر برنامه هوشیاری در لحظه‌ها در مقایسه با انگیزشی ـ شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی به‌طور معناداری بیشتر بود، اما در جهت‌گیری هدف تبحری تفاوتی میان دو برنامه مداخله دیده نشد. در نهایت آزمون پیگیری نشان از پایداری نتایج متأثر از مداخله درمانی بر اثر گذشت زمان داد. از این رو به نظر می‌رسد که بتوان از روش مداخله‌ها در حوزه افزایش خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی بهره برد.

کلید واژگان: انگیزشی- شناختی، هوشیاری در لحظه‌ها، خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدف تبحری، دانش‌آموزان دختر ابتدایی

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۲/۱۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۶/۲۹

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران. **E-mail:** nasrin1384ghasemi@gmail.com
۲. **نویسنده مسئول:** استاد گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. **E-mail:** yaghoobi@basu.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. **E-mail:** d-taghvaei@iau-arak.ac.ir
۴. استادیار گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. **E-mail:** f-zanganeh@iau-arak.ac.ir

مقدمه

دانش‌آموزان در زندگی روزمره خود با انواع چالشـــها و مشـــکلات ویـــژۀ دوران تحصیل روبه‌رویند کـــه تهدیدی بـــرای موفقیت و انگیـــزش و عملکرد تحصیلی آنهاســـت (جونز[1] و همـــکاران، ۲۰۱۷). یکی از چالشـــهایی که امروز خانواده‌ها، مدارس و حتی جوامع با آن درگیرند، تربیت دانش‌آموزانی است که مســـئولیت‌پذیر بوده و توانایی برقراری ارتباط و تعامل مؤثر با افراد در زمینه‌های گوناگون اجتماعی، هیجانی و احساســـی را داشته باشـــند (آیدمن و پرایس[2]، ۲۰۱۸). همچنین دانش‌آموزان در محیطهای آموزشـــی برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالشهای متعددی مواجه می‌شوند. به عبارت دیگر، درحالی‌که حضور در مدرسه برای بسیاری از دانش‌آموزان تجربه‌های خوشایندی دارد، برای برخی دیگر از دانش‌آموزان، مطالب تحصیلی مانند آزمونها، تکالیف، ارائه مطالب و ... منجر به فرســـودگی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد (براون[3] و همکاران، ۲۰۰۸). وقتی که چنین چالشهایی منفی درنظر گرفته شود، اثر زیانباری روی انگیزش، عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی فراگیران خواهد داشت.

یکی از چالشـــهای مهم طول دوران تحصیلی دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی اســـت. در حوزۀ تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های متفاوت پرورش می‌دهند و آنهایی که اطمینان بیشـــتری دارند، بیشـــتر خود را در فعالیتهای تحصیلی درگیر می‌کنند (الکروسی[4]، ۲۰۱۱). این باورها موجب تأثیرگذاری بر شیوۀ تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار فرد نیز می‌شود. احساس قوی خودکارآمدی تحصیلـــی موجب بهبود دیدگاههای مثبت فردی و مشـــارکت بهتر دانش‌آموز در انجام دادن فعالیتهای تحصیلی می‌شود. خودکارآمدی، یکی از سازه‌های مهم در نظریـــۀ شـــناختی- اجتماعـــی بندورا اســـت که بر عملکرد افـــراد، هیجانها، انتخابها، مهار رویدادهای استرس‌زا، ســـازماندهی و اجرای فعالیتهای مورد نیاز در زمینۀ دستیابی و بـــه ثمر رساندن سطوح عملکـــرد، پیشرفت و ســـرانجام میـــزان تلاشی کـــه فرد صرف یـــک فعالیت می‌کند، مؤثر است و نقشی اساسی در رویارویـــی فرد بـــا مسائل زندگـــی دارد (فرث[5] و همکاران، ۲۰۱۹). تحقق‌پذیری معیارهای عملکرد و دستیابی به موفقیت میزان خودکارآمدی را افزایش و ناکامی در تحقق آنها و شکست آن را کاهش می‌دهد.

از مهم‌ترین موضوعاتی که در زمینه خودکارآمدی تحصیلی، قابل تأمل و بررســـی اســـت، هدفهای تحصیلی و جهت‌گیری هدف اســـت. جهت‌گیری هدف در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نشان‌دهنده انگیزه فرد از تحصیل اســـت و پاســـخهای او را در موقعیتهای یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (وندال[6] و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین نظریه هدف یکی از نظریه‌های مهم انگیزشـــی است که به شناسایی انواع

1. Jones
2. Aidman & Price
3. Brown
4. Alkharusi
5. Firth
6. Vandewalle

هدف‌گرایی در میان دانش‌آموزان می‌پردازد. این نظریه بر دلایل یا اهداف دانش‌آموزان برای دستیابی به موفقیت توجه دارد و سه مؤلفه هدف‌گرایی را در میان دانش‌آموزان شناسایی کرده است (ایمز[1]، ۱۹۹۲؛ مِیر[2]، ۲۰۰۱؛ میجلی[3]، ۱۹۹۳) که عبارت‌اند از: هدف‌گرایی تبحری، هدف‌گرایی عملکردگرا و هدف‌گرایی عملکرد گریز (الیوت[4]، ۲۰۰۵). از میان مؤلفه‌های هدف‌گرایی یاد شده، مؤلفه هدف‌گرایی تبحری جنبه بسیار مثبتی دارد، زیرا به نقش یادگیری و کسب یادگیری از سوی دانش‌آموزان به سبب رضایت شخصی، درک و فهم، کسب مهارتهای جدید، کنجکاوی و حل مساله مربوط می‌شود. بنابراین، هدف‌گرایی تبحری ریشه در نظریه‌های انگیزه پیشرفت و انگیزه درونی دارد (هاراکیویچ[5] و همکاران، ۲۰۰۲). هدفهای تبحری رابطه‌ای مثبت با خودکارآمدی بالا و هیجانات و نیمرخ انگیزشی مثبت افراد دارند (کاپلان و فلوم[6]، ۲۰۱۰). نظریه‌های هدف‌گرایی، پیشرفت رفتار را در محیطهای آموزشی و یادگیری و همچنین عملکرد فراگیران را در انجام دادن تکالیف تحصیلی تبیین می‌کنند (پینتریچ[7]، ۲۰۰۰).

یکی از مداخلاتی که می‌تواند در افزایش مهارتهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف تبحری در دانش‌آموزان مؤثر باشد، آموزش چندبعدی انگیزشی - شناختی است. یکی دو دهه اخیر بسیاری از نظریه‌پردازان و پژوهشگران روانشناسی تربیتی از توجه صرف به پیشرفت تحصیلی دست کشیده و اعتبار و جایگاهی ویژه به «الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی» رفتار تحصیلی اختصاص داده‌اند (آشنانی و همکاران، ۲۰۱۴). مارتین برای افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، برنامه مداخلات چندبعدی روان‌شناختی - انگیزش را با عنوان چرخ انگیزش و درگیری گسترش داد تا چارچوبی یکپارچه برای معرفی تئوری اصلی انگیزش تحصیلی نشان دهد. این برنامه شامل مطالعات یکپارچه‌تر انگیزش است (مارتین[8]، ۲۰۰۸). مارتین در نظریه خود، چرخه انگیزه و درگیر شدن را به چهار بعد شناختی سازگار - ناسازگار و رفتاری سازگار - ناسازگار تقسیم کرده است. یک نظام آموزشی را زمانی می‌توان موفق و کارآمد دانست که موفقیت تحصیلی فراگیران آن به بیشترین و بالاترین رقم برسد.

مداخله دیگری که تأثیر مثبت آن در پژوهشهای متعدد به اثبات رسیده، آموزش مبتنی بر هوشیاری در لحظه‌هاست. آموزش هوشیاری در لحظه‌ها رویکردی نسبتاً جدید است که با توجه به ماهیت این مفهوم می‌توان کارکرد آن را در جنبه‌های مختلف زندگی از پزشکی (مالپس[9] و همکاران، ۲۰۱۹)

1. Ames
2. Meyer
3. Midgley
4. Elliott
5. Harackiewicz
6. Kaplan & Flum
7. Pintrich
8. Martin
9. Malpass

گرفته تا آموزش و پرورش مشاهده کرد (آگنولی[1] و همکاران، ۲۰۱۸). هوشیاری در لحظه‌ها یعنی توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن. هوشیاری در لحظه‌ها یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود (هنریکسن[2] و همکاران، ۲۰۲۰). هوشیاری در لحظه‌ها شکلی از مراقبه است که ریشه در تعالیم و آیینهای مذهبی شرقی به ویژه بودیسم دارد. به زبان ساده به معنای آگاهی از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات است و شکلی خاص از توجه محسوب می‌شود که در آن دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن ارزشی والا دارد (رنشاو[3]، ۲۰۲۰). بر این اساس، هوشیاری در لحظه‌ها شامل توانایی شناسایی دقیق هیجانهای خود و آگاهی از آنها به هنگام تولید و همچنین کنترل تمایلات خود در نحوه واکنش به اوضاع و افراد است.

پژوهشهای بسیاری اثربخشی مداخله انگیزشی - شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها را روی متغیرهای تحصیلی و آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. رایان در مطالعهٔ خود اثربخشی مؤثر و مثبت آموزش هوشیاری در لحظه‌ها را بر خودکارآمدی دانشجویان پرستاری نشان داده است (رایان[4]، ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهش پورعسگر و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده است که عوامل متعددی مانند جهت‌گیری هدف تبحری، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش ثمره و خضری‌مقدم (۱۳۹۴) میان رویکرد تسلط در هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. بر اساس نتایج پژوهش پولکا و نیمیویرتا[5] (۲۰۱۵) میان جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد. پژوهش اخلاقی و طالع‌پسند (۱۳۹۴) نشان داده که مداخله چندبعدی شناختی - انگیزشی بر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان گروه آزمایش اثربخش بوده است، اما تفاوت میان گروه گواه و آزمایش در مؤلفه ارزش تکلیف معنادار نبود. مداخلات چندبعدی انگیزشی - شناختی منجر به افزایش مؤلفه خودکارآمدی و شکل‌گیری مؤلفه جهت‌گیری هدف تبحری در دانش‌آموزان می‌شود.

عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بسیار گسترده و وسیع است و شناسایی این عوامل و رفع مشکلات و نارساییها در سیستم آموزشی بسیار مهم است (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۴). در همین راستا یکی از مهم‌ترین نگرانیها در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات روان‌شناختی، تحصیلی و مدرسه‌ای‌شان است (یاوری و همکاران، ۱۳۹۵). اگرچه اکثر مداخلات در این زمینه روی بزرگسالی انجام گرفته است، به نظر می‌رسد استفاده از آنها حتی برای کودکان مناسب‌تر باشد،

1. Agnoli
2. Henriksen
3. Renshaw
4. Rayan
5. Pulkka & Niemivirta

چرا که کودکان بسیاری از امور زندگی را برای بار اول تجربه می‌کنند (کینگ[1]، ۲۰۰۸). به گفته یونسکو (۲۰۱۴)، تقریباً ۳۰ درصد از جمعیت جهان را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند. بنابراین، به نظر می‌رسد آموزش فنون انگیزشی و هوشیاری در لحظه‌ها به کودکان راهکاری مناسب برای تغییر دادن نگرش آنها به امور زندگی و ناکامیهای ناشی از آن باشد. با توجه به اهمیت انگیزه تحصیلی، ویژگیهای روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی همراه با موفقیت در دانش‌آموزان، یافتن مداخلات روان‌شناختی که بتواند همراه با کاهش ناکامیها، باور فرد به توانایی انجام دادن یک عمل را تقویت کند و جهت‌گیری رفتار تحصیلی را در مسیر موفقیت قرار دهد، از اهمیتی ویژه برخوردار است، از این رو انجام دادن مطالعات در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد. همچنین اکثر پژوهشها درباره انگیزش و سازه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از نوع پژوهشهای همبستگی بوده و کمتر پژوهشی در حوزه پژوهشهای تجربی، به بررسی میزان اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر شاخصهای روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. حال با توجه به توضیحات داده شده در بالا، پرسش پژوهش حاضر این است که آیا میان اثربخشی مداخلات انگیزشی - شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدف تبحری تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبستان شهر نهاوند بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از میان ۲۳ مدرسه ابتدایی دخترانه شهر نهاوند، دو مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. از میان سه پایه تحصیلی دوره دوم یعنی چهارم و پنجم و ششم، پایه پنجم به‌صورت تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه دو کلاس پایه پنجم انتخاب شدند که در مجموع تعداد ۱۲۰ نفر بودند. در مرحله بعد ابتدا پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف پیشرفت میجلی به‌عنوان پیش‌آزمون برای همهٔ دانش‌آموزان به اجرا درآمد. سپس برای انتخاب و جایگزینی نمونه‌ها در گروههای آزمایشی و گواه که در پژوهشهای آزمایشی برای هر گروه ۱۵ نفر، انتخاب می‌شوند، از میان دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون نمره یک انحراف پایین‌تر از میانگین کسب کرده بودند و نسبت به گروه دارای کمترین نمره انحراف معیار بودند، ۴۵ نفر به‌طور تصادفی انتخاب و با همتاسازی از نظر وضعیت اقتصادی به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای برگزاری جلسات آموزشی ابتدا با توجه به وضعیت موجود (کووید-۱۹) از اداره آموزش و پرورش شهرستان نهاوند مجوزهای لازم گرفته شد. سپس مداخله راهبردهای انگیزشی برای یادگیری مارتین (۲۰۰۸) برای گروه آزمایشی اول در شش جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و برای گروه آزمایشی دوم مداخله شناخت - درمانی هوشیاری

1. King

در لحظه‌ها (بوردیک، ۲۰۱۴، ترجمه منشـــئی و همکاران، ۱۳۹۶) در ده جلســـهٔ ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشـــی دریافت نکردند.گفتنی است که با توجه به تفاوت تعداد جلسات و برای کنترل زمان برگزاری مداخله‌ها، برنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری هفته‌ای یک جلسه و برنامه شناخت - درمانی هوشیاری در لحظه‌ها، هفته‌ای دو جلسه برگزار شد. در زمان برگزاری جلسات، کلاسهای درســـی در مدارس از ســـاعت ۸ تا ۱۰ صبح برگزار می‌شد که از ســـاعت ۱۰ صبح به بعد دانش‌آموزان با رضایت کامل والدین و امضای رضایتنامه کتبی و با رعایت کامل پروتکلهای بهداشتی در برنامه مداخله شرکت می‌کردند. سالن نمازخانه مدرسه به دلیل وسعت مساحت و رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی برای اجرای جلســـات انتخاب شد. پس از اجرای مداخله، گروههای آزمایشـــی و همچنین گروه گواه مجدداً به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و برای سنجش ماندگاری مداخله آموزش داده شده، گروهها بار دیگر به فاصله یک‌ماه به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. از نظر اخلاقی نیز دریافت موافقتنامه کتبی، محرمانه بودن اطلاعات و آزادی شرکت در پژوهش لحاظ شد. برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای اندازه‌گیری زیر استفاده شد:

۱. **پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ):** زاپاچووا[1] و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشـــنامه خودکارآمدی تحصیلی را با عنوان پرسشـــنامه باورهـــای خودکارآمدی تحصیلی و با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلدستون (لنت، بروان و لارکین، ۱۹۸۶) و فهرست خودکارآمدی کالج (ســـولبرگ و همکاران، ۱۹۹۳) تدوین کردند. مقیاس مفهوم خودکارآمدی تحصیلی دارای ۲۷ ســـؤال و خرده‌مقیاســـهای اطمینان به توانایی خود در انجـــام دادن تکالیف در کلاس درس شـــامل گویه‌های ۸ ، ۱۳، ۱۰، ۱۸، ۱۱، ۶ ، ۹، ۲۲ ، ۱۶، اطمینان به توانایی خود در انجام دادن تکالیـــف بیـــرون از کلاس درس شـــامل گویه‌هـــای ۳، ۵، ۱، ۱۵، ۴، ۲۵، ۱۷، ۲۷، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه شامل گویه‌های ۲۰، ۲۳، ۲، ۲۶، ۷، ۲۱ و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه شامل گویه‌های ۹، ۱۴، ۲۴، ۱۲ است و بر اساس یک مقیاس ده درجه‌ای لیکرت از کاملاً نامطمئن (۱) تا کاملاً مطمئن (۱۰) نمره‌گذاری شده است. در این پرسشـــنامه بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند کسب کند ۲۷۰ و پایین‌ترین نمره ۲۷ است. همچنین آنها پایایی خرده‌مقیاسهای این پرسشـــنامه را در حدود ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ برآورد کرده‌اند. این پرسشـــنامه را در ایران شـــکری و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی کرده‌اند. آنها با روش آلفای کرونبـــاخ ضرایب پایایی را به این صورت گزارش کرده‌اند: اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس ۰/۸۸، اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس ۰/۸۵، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشـــگاه ۰/۸۳ و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۰/۷۲. در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمده که نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه و خرده‌مؤلفه‌های آن است.

1. Zajacova

۲. پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت میجلی و همکاران: پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت را میجلی و همکاران (۱۹۹۸) تهیه کرده‌اند و ۱۸ سؤال دارد که پاسخ‌دهی به سؤالهای آن بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً درست تا کاملاً نادرست است. دارای سه خرده‌آزمون است: تبحری دارای سؤالات ۱ تا ۶، عملکردی - رویکردی دارای سؤالات ۷ تا ۱۲ و عملکردی - اجتنابی که دارای سؤالات ۱۳ تا ۱۸ است. حداقل نمره برای هر خرده‌مقیاس ۷ و حداکثر نمره نیز ۴۲ است و برای کل پرسشنامه حداقل امتیاز ۱۸ و حداکثر ۱۲۶ خواهد بود. در این پژوهش از زیرمقیاس هدف تبحری استفاده شده است. در پژوهش میجلی پایایی خرده‌آزمونهای پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی مورد تائید قرار گرفته و پایایی خرده‌آزمونهای آن، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمده و پایایی کلی آن در اجرای نهایی ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین روایی پرسشنامه در همان پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی احراز شده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مؤلفه هدفی تبحری ۰/۹۱، خرده‌مؤلفه رویکردی ۰/۸۸ و برای خرده‌مؤلفه اجتنابی ۰/۶۸ به دست آمده است. در ادامه محتوای جلسات درمانی آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مداخلات چندبعدی مارتین

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۱	**خودکارآمدی: مهارتهای انگیزه تحصیلی**	● مهارتهای فراشناختی: اطلاعات فرد در مورد نظام شناختی خود، ویژگیهای تکلیف راهبردهای یادگیری. ● راهبردهای برنامه‌ریزی و تعیین هدف: راهبردهای کنترل و نظارت، خودارزشیابی، کنترل زمان، راهبردهای نظم‌دهی
۲	**پایداری در انجام دادن تکالیف درسی**	● اصرار و مداومت در کارها رابطه‌ای مستقیم با خودکارآمدی دارد، بنابراین، هدف نیرومند کردن خودکارآمدی از طریق از بین بردن تردید نسبت به تواناییها، افزایش مهارتها، افزایش قابلیت تبدیل این مهارتها به عملکرد ثمربخش و ... است.
۳	**خودناکارآمدی**	● آشنایی با منابع خودکارآمدی همچون تجارب فراگیری، تعاملات اجتماعی، حمایتهای اجتماعی، واکنشهای هیجانی ...
۴	**اهداف پیشرفت**	● هدف و معنایی که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد.
	اهداف تبحری	● ویژگیهای افراد با عملکرد تبحری: دارای هدف تسلط بر موضوع و ادراک آن، پرورش‌دهنده شایستگیهای خود، پذیرندهٔ مسئولیت موفقیتها و شکستها ...

جدول ۳. (ادامه)

جلسه	موضوع	شرح مختصر
۵	**اهداف عملکردی - گرایشی**	● ویژگیهای افـراد با عملکرد گـرایشی: دارای نیـاز زیاد به پیشرفت، عملکرد خوب داشتن، ثابت کردن ویژگیهای مطلوب به دیگران ...
	اهداف عملکردی - اجتنابی	● ویژگیهای افراد با عملکرد اجتنابی: دارای تـرس زیاد از شکست، پایـین بودن مهارتهای زندگی، پایین بودن کنترل شخصی ...
۶	**ارزش (مؤلفه‌های ارزشی)**	● شامل دو بخش است: ۱. جهت گیری هدف که خود به جهت‌گیری معطوف به یادگیری و جهت‌گیری معطوف به عملکرد تقسیم می‌شود و در جلسه پیشین توضیح داده شد. ۲. ارزش تکلیف که خود به «اهمیت» کار مدرسه، «سودمندی» و مفید بودن تکلیف و «علاقه» تقسیم می‌شود که بیشتر با صفات شخصیت در ارتباط است.

جدول ۲. خلاصه محتوای آموزش هوشیاری در لحظه‌ها بوردیک (۲۰۱۴)

هفته	اهداف - محتوا
هفته اول	● معرفی آموزش هوشیاری در لحظه‌ها و تعریف آن و توضیح پیرامون دلیل اجرای این دوره آموزشی برای کودکان، توضیح پیرامون چگونگی برنامه‌ریزی برای تمرینات هوشیاری در لحظه‌ها و گنجاندن این تمرینات در زندگی روزانه، مشارکت والدین و یادداشتهای روزانه درباره تمرین هوشیاری در لحظه‌ها، آموزش و انجام دادن تمرینات مربوط به وضعیتهای تمرینات مراقبه هوشیاری در لحظه‌ها (وضعیت نشستن روی صندلی، وضعیت خوابیده، نشستن به حالت چهارزانو، حالت لوتوس کامل، وضعیت دستها)
هفته دوم	● صحبت دربارهٔ تجربه شرکت درزمینهٔ هوشیاری در لحظه‌ها، تمرین تنفس آگاهانه و آموزش تنفس شکمی، تمرین ذهن آشفته در برابر ذهن آرام با کمک بطری اکلیلی
هفته سوم	● صحبت در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از هوشیاری در لحظه‌ها و تکرار تنفس ذهن‌آگاهانه و آموزش بادی اسکن
هفته چهارم	● تکرار تمرینات پایه تنفسی و آموزش آگاهی نسبت به زمان حال با کمک تمرین لیوان آب
هفته پنجم	● گفت‌وگو در مورد تجربه شرکت‌کنندگان از تمرینات هوشیاری در لحظه‌ها و آموزش خوردن ذهن آگاهانه به همراه تکرار تمرین تنفس ذهن‌آگاهانه و بادی اسکن
هفته ششم	● تکرار تمرینات پایه تنفسی و تکرار تمرین خوردن ذهن‌آگاهانه و آموزش تمرین بوییدن ذهن‌آگاهانه و لمس کردن ذهن‌آگاهانه و انجام دادن حرکات کششی ذهن‌آگاهانه
هفته هفتم	● مرور تمرینات جلسات پیشین، آموزش تمرین گوش دادن ذهن‌آگاهانه و انجـام دادن تـمرین ذهن‌آگاهی نسبت به افکار«مراقبه رودخانه روان، «تخته سفید نانوشته»، «ورود به شکاف میان افکار»
هفته هشتم	تکرار تمرینات پایه تنفسی و بادی اسکن، انجام دادن تمرین ذهن‌آگاهی «عوض کردن کانال» و «افکار خودآیند منفی»
هفته نهم	● مرور تمرینات جلسات پیشین و آموزش مراقبه هوشیاری در لحظه‌ها نسبت به هیجانات و بازی «من احساس می‌کنم» و یادداشت نویسی یا نقاشی درباره احساسات و هیجانات
هفته دهم	● تکرار تمرینات پایه تنفسی و هوشیاری در لحظه‌ها نسبت به حسهای بدنی و انجام دادن مراقبه

داده‌های این پژوهش با استفاده از شاخصهای آمار توصیفی شامل جدولهای توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفته است. در بررسی فرضیه‌ها با آزمون آماری تحلیل واریانس مکرر و داده‌ها با نرم‌افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

یافته‌ها

میانگین ســـن گروه گواه ۱۰/۱۰ (با انحراف معیار ۰/۷۲)، میانگین سن گروه انگیزشی- شناختی برابر با ۹/۸۱ (با انحراف معیار) و میانگین ســـن گروه هوشیاری در لحظه‌ها برابر با ۹/۹۴ (با انحراف معیار ۰/۷۶) به‌دست آمده اســـت. نتایج جدول شماره ۳ تغییرات میانگین خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری را در سه مرحله ارزیابی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سه گروه گواه و آزمایش نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروهها

متغیر	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی تحصیلی	گواه	پیش‌آزمون	۱۵	۱۰۲/۰۰	۱۱/۶۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۲۳/۹۳	۱۲/۵۰
		پیگیری	۱۵	۱۳۳/۳۳	۱۷/۰۰
	انگیزشی- شناختی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۰۰/۱۳	۱۹/۲۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۹۴/۰۰	۳۰/۲۲
		پیگیری	۱۵	۲۰۲/۵۳	۳۰/۷۴
	هوشیاری در لحظه‌ها	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱۵/۲۰	۲۷/۷۰
		پس‌آزمون	۱۵	۲۲۶/۷۳	۲۹/۸۲
		پیگیری	۱۵	۲۳۲/۴۰	۲۳/۹۴
جهت‌گیری هدف تبحری	گواه	پیش‌آزمون	۱۵	۱۶/۸۰	۳/۴۴
		پس‌آزمون	۱۵	۲۰/۰۶	۳/۵۵
		پیگیری	۱۵	۲۲/۲۶	۳/۴۵
	انگیزشی- شناختی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۴/۶۶	۲/۴۳
		پس‌آزمون	۱۵	۳۲/۶۰	۲/۳۸
		پیگیری	۱۵	۳۵/۶۰	۳/۲۰
	هوشیاری در لحظه‌ها	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵/۰۰	۱/۰۰
		پس‌آزمون	۱۵	۳۱/۳۳	۲/۶۰
		پیگیری	۱۵	۳۴/۸۰	۲/۸۳

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان در مرحلهٔ پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت چندانی باهم ندارند، اما در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری گروه آزمایش به‌طور معناداری در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری افزایش یافته است. درحالی‌که این نمرات پس‌آزمون و پیگیری در گروه گواه تغییر چندانی نداشته است.

برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش با استفاده از اندازه‌گیری، ابتدا چهار پیش شرط اصلی این آزمون بررسی شد. اندازه آزمون Z اسمیرنوف برای دانش‌آموزان در هیچ یک از مراحل آزمون معنادار نبود و داده‌ها دارای توزیع پراکندگی نرمال بودند ($p<۰/۰۵$). در آزمون لوین نیز مشخص شد که همگنی واریانسها در هر سه زمان اندازه‌گیری برقرار است ($p>۰/۰۵$) که دال بر برقراری این پیش‌فرض آماری است. نتایج آزمون باکس برای مفروضه همسانی ماتریس کوواریانسها (خودکارآمدی تحصیلی، ۰/۰۰۱ و جهت‌گیری هدف تبحری، ۰/۰۵۱) نشان داد که نتیجه به دست آمده در متغیر جهت‌گیری هدف تبحری معنادار نیست که دال بر برقراری این پیش‌فرض است، اما برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی مشخص شد که اندازه آزمون باکس معنادار است، در این صورت اگر مقدار معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ باشد (در این آزمون مقدار آلفا را به‌جای ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ مقدار ۰/۰۰۱ در نظر می‌گیرند) و تعداد آزمودنیها در گروهها، برابر باشند، می‌توان آن را در نظر نگرفت. اندازه آزمون موخلی برای بررسی پیش‌فرض کرویت برای متغیر جهت‌گیری هدف تبحری ۰/۰۵۱ به دست آمد که با توجه به اینکه اندازه آزمون موخلی از نظر آماری معنادار نیست، بنابراین پیش‌فرض کرویت برقرار است. با توجه به برقراری پیش‌فرضهای آماری و همچنین شرط کرویت می‌توان از نتایج آزمونهای چند متغیره برای بررسی متغیر پژوهش استفاده کرد. اما در متغیر خودکارآمدی تحصیلی اندازه آزمون موخلی ۰/۰۰۱ به دست آمد. با توجه به اینکه اندازه آزمون موخلی از نظر آماری معنادار به دست آمده است، برای تفسیر معناداری از دیگر آزمونهای چندمتغیره به‌جز اثرپیلایی استفاده می‌شود. نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیریهای مکرر در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیریهای مکرر برای مقایسه اثربخشی مداخله انگیزشی شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر متغیرهای پژوهش

اثر			مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مربع ایتای جزئی
خودکارآمدی تحصیلی	عامل مکرر	لامبدای ویلکز	۰/۰۳۸	۵۱۸/۹۱۰	۲/۰۰۰	۴۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲
		اثر هتلینگ	۲۵/۳۱۳	۵۱۸/۹۱۰	۲/۰۰۰	۴۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲
		بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۵/۳۱۳	۵۱۸/۹۱۰	۲/۰۰۰	۴۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲

جدول ۴. (ادامه)

اثر			مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مربع ایتای جزئی
خودکارآمدی تحصیلی	تعامل گروه و عامل مکرر	لامبدای ویلکز	۰/۱۴۶	۳۳/۱۰۹	۴/۰۰۰	۸۲/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۶۱۸
		اثر هتلینگ	۵/۷۷۷	۵۷/۷۶۸	۴/۰۰۰	۸۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۴۳
		بزرگ‌ترین ریشه روی	۵/۷۶۶	۱۲۱/۰۸۸	۲/۰۰۰	۴۲/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵۲
جهت‌گیری هدف تبحری	عامل مکرر	اثر پیلایی	۰/۹۷۳	۷۳۲/۱۲۷	۲/۰۰۰	۴۱/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
	تعامل گروه و عامل مکرر	اثر پیلایی	۰/۹۰۵	۱۷/۳۷۲	۴/۰۰۰	۸۴/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۵۳

بر اساس جدول شماره ۳ مشخص است که همهٔ آزمونهای چند متغیره حاکی از معناداری واریانس عامل تعامل گروه و زمان است. برای مثال مقدار اثر پیلایی جهت‌گیری هدف تبحری، ۰/۹۰۵ است (F۱۷/۳۷۲=۰/۴۵۳ ، P<۰/۰۱) و خودکارآمدی تحصیلی که مقدار سطح معناداری در سایر عاملها کمتر از P<۰/۰۱ است. با توجه به معناداری در آزمونها می‌توان نتیجه گرفت که میان خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری در گروههای پژوهشی تفاوت وجود دارد. به منظور بررسی بیشتر این تفاوت در سه گروه از آزمون تعقیبی بونفرنی استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه نمرات میانگین خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف در سه گروه

گروه الف		گروه ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	گواه	انگیزشی- شناختی	-۴۵/۸۰۰۰	۸/۰۳۴	۰/۰۰۱
		هوشیاری در لحظه‌ها	-۷۱/۶۸۸	۸/۰۳۴	۰/۰۰۱
	هوشیاری در لحظه‌ها	انگیزشی- شناختی	۲۵/۸۸۸	۸/۰۳۴	۰/۰۰۱
		گواه	۷۱/۶۸۸	۸/۰۳۴	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف تبحری	گواه	انگیزشی- شناختی	-۷/۹۱۱	۰/۸۹۱	۰/۰۰۱
		هوشیاری در لحظه‌ها	-۷/۳۳۳	۰/۸۹۱	۰/۰۰۱
	هوشیاری در لحظه‌ها	انگیزشی- شناختی	-۰/۵۷۷	۰/۸۹۱	۰/۰۰۱
		گواه	۷/۳۳۳	۰/۸۹۱	۰/۰۰۱

نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که هر دو مداخله انگیزشی شناختی ($P<۰/۰۱$) و هوشیاری در لحظه‌ها ($P<۰/۰۵$) بـــر خودکارآمـــدی تحصیلی و جهت‌گیری هـــدف تبحری دانش‌آمـــوزان تأثیری معنادار می‌گذارند. در ادامه نتایج مقایســـه میزان اثربخشـــی دو مداخله بر خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که اثربخشـــی مداخله هوشیاری در لحظه‌ها مؤثرتر از انگیزشی-شناختی بوده است ($P\geq۰/۰۱$). همچنین مقایسه میزان اثربخشی دو مداخله بر جهت‌گیری هدف تبحری نیز نشان داد که میان اثربخشی مداخله انگیزشی- شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان تفاوت وجود ندارد ($P\geq۰/۰۱$). در ادامه به‌منظور مقایســـه نتایج هر متغیر در مراحل آزمـــون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری) از مقایسه زوجی استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. مقایسه زوجی نمرات میانگین خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدف تبحری در سه مرحله زمانی

متغیرها	زمان الف	زمان ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۷۵/۷۷۷	۴۲/۵۵۵	-۱۱/۹۴۵	۴۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۸۳/۶۴۴	۴۱/۵۵۰	-۱۳/۵۰۴	۴۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۷۵/۷۷۷	۴۲/۵۵۵	۱۱/۹۴۵	۴۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۷/۸۶۶	۹/۵۱۲	-۵/۵۴۸	۴۴	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدف تبحری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۲/۵۱۱	۷/۰۷۹	-۱۱/۸۵۵	۴۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱۵/۴۰۰	۷/۶۵۸	-۱۳/۴۸۹	۴۴	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۲/۵۱۱	۷/۰۷۹	۱۱/۸۵۵	۴۴	۰/۰۰۱
		پیگیری	-۲/۸۸	۲/۴۲۳	-۷/۹۹۶	۴۴	۰/۰۰۱

بر اســـاس یافته‌های گزارش شـــده در جدول شـــمارۀ ۴، میان میانگین پیش‌آزمـــون و پس‌آزمون ($t=-۷۵/۷۷۷$ ، $P<۰/۰۰۱$) و میانگیـــن پیش‌آزمـــون و آزمون پیگیری ($t=-۸۳/۶۴۴$ ، $P<۰/۰۰۱$) در متغیر خودکارآمدی تحصیلی و میان میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($t=-۱۲/۵۱۱$ ، $P<۰/۰۰۱$) و میانگین پیش‌آزمون و آزمون پیگیری ($t=-۱۵/۴۰۰$ ، $P<۰/۰۰۱$) در متغیر جهت‌گیری هدف تبحری از نظـــر آماری تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین میان نمـــرات میانگین پس‌آزمون و نمرات میانگین آزمـــون پیگیری ($t=-۷/۸۶۶$ ، $P<۰/۰۰۱$) در متغیر خودکارآمـــدی تحصیلی و میان نمرات میانگین پس‌آزمون و نمرات میانگین آزمون پیگیـــری ($t=-۲/۸۸۸$ ، $P<۰/۰۰۱$) در متغیر جهت‌گیری هدف تبحری از نظر آماری تفاوت معنادار وجود ندارد که نشان از پایداری نتایج متأثر از مداخله درمانی بر اثر گذشت زمان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش چندبعدی انگیزشی-شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شده است. یافته‌ها نشان دادند که میان گروههای آزمایشی انگیزشی-شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها، با گروه گواه تفاوت معنادار وجود دارد، به این صورت که مداخله چندبعدی انگیزشی-شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف تبحری تأثیرگذار بوده‌اند. نتایج نیز در آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میان گروههای آزمایشی نشان داد که اثربخشی مداخله انگیزشی-شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی مؤثرتر بوده است اما میان اثربخشی مداخله انگیزشی-شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها بر جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان تفاوت وجود ندارد.

در تبیین اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی بر خودکارآمدی تحصیلی که با نتایج تلسما[1] و همکاران (۲۰۱۹) و اخلاقی و طالع‌پسند (۱۳۹۴) همسوست، می‌توان بیان کرد که مطابق نظریهٔ شناختی-اجتماعی بندورا (۲۰۰۶)، خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم نظریه شناختی-اجتماعی بندوراست که بر عملکرد افراد، هیجانها، انتخابها، مهار رویدادهای استرس‌زا، سازماندهی و اجرای فعالیتهای مورد نیاز در جهت دستیابی به پیشرفت و بهبود سطح عملکرد فردی، مؤثر است (فرث و همکاران، ۲۰۱۹) و نقشی مؤثر در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد. از این رو دانش‌آموز انگیزش پیدا می‌کند که بیشتر خود را در فعالیتهای تحصیلی درگیر کند و این باور موجب تأثیرگذاری بر شیوهٔ تفکر، احساس، انگیزش یا رفتار دانش‌آموز می‌شود. در همین راستا اخلاقی و طالع‌پسند (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی منجر به افزایش مؤلفه خودکارآمدی و شکل‌گیری مؤلفه جهت‌گیری هدف تبحری در دانش‌آموزان می‌شود. از این‌رو اساس و پایه فعالیت افراد و کارکردهای روان‌شناختی متأثر از انتظارات خودکارآمدی افراد است. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، از فرایندهای فکری سطح بالاتر مانند تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ترکیب برای حل مسائل تحصیلی بهره می‌گیرند و در انجام دادن تکالیف دشوار موفق عمل می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی تحصیلی بالایی ندارند و به عبارتی خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر مضطرب می‌شوند، چرا که این دانش‌آموزان تصور مثبت و درستی از خود و تواناییهای خود ندارند و در نتیجه از فرایندهای فکری سطح پایین‌تر مانند دانش، بازشناسی، بازخوانی و به یادآوردن برای حل مسائل تحصیلی استفاده می‌کنند (تلسما و همکاران، ۲۰۱۹).

1. Talsma

همچنین در تبیین اثربخشـــی مداخله هوشـــیاری در لحظه‌ها بر خودکارآمدی تحصیلی که با نتایج رایان (۲۰۱۹) و پورعسگر و همکاران (۲۰۱۶) همسوست، می‌توان گفت که توجه مهم‌ترین عامل در کســب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اســت. تا زمانی که دانش‌آموزان به مطلبی توجه نکنند نمی‌توانند آن مطلب را یاد بگیرند. دانش‌آموزان با تمرکز و توجه بر مطالب آموزشـــی زمینه را برای پردازش شـــناختی اطلاعات فراهـــم می‌کنند و از طریق این پردازش شـــناختی، مطالب به دانســـته‌های قبلی ربط داده می‌شود، مطالب مرور ذهنی و از طریق ایجاد ارتباط با دانش قبلی معنادار می‌شوند و در نتیجه زمینه را برای رمزگذاری و یادداری مؤثر فراهم می‌کند. همه این عوامل فهم و درک دانش‌آموز را در زمینه مطالب آموزشی بهبود می‌بخشد و زمینهٔ موفقیت تحصیلی وی را فراهم می‌کند. دانش‌آموزی که موفقیتهای خود را مشاهده می‌کند از توانمندیها و شایستگیهای خود اعتماد حاصل می‌کند که این اعتماد کردن به تواناییها منجر به رشد باورهای مثبت در زمینه خودکارآمدی آموزشـــی می‌شود. در این راستا پژوهش پورعســـگر و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده اســـت که عوامل متعددی مانند جهت‌گیری هدف تبحری، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشـــترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی می‌گذارد. همچنین رایان (۲۰۱۹) اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی را در دانشـــجویان پرستاری نشان داده است (رایان، ۲۰۱۹). منگس و کالتابیانو[1] (۲۰۱۹) معتقدند که توجه، تمرکز و دقت در انجام دادن کارها و تکالیف، سبب افزایش و بهترشـــدن عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف می‌شـــود و میزان باور و اعتقادی که فرد به تواناییهای خود دارد، او را در انجام دادن تکالیف دشوار، تواناتر می‌کند و فرد می‌تواند کارکردی بهتر داشته باشد و به موفقیت و پیشرفت در زمینه‌های تحصیلی دست پیدا کند. به نظر می‌رسد مکانیســـم اصلی هوشـــیاری در لحظه‌ها توجه در لحظه باشـــد، چرا که متمرکز کردن توجه روی یک‌محرک خنثی مانند تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می‌آورد (سمپل[2] و همکاران، ۲۰۰۵).

مؤثرتر بودن آموزش مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی در مقایسه با هوشیاری در لحظه‌ها را در مقیـــاس خودکارآمدی تحصیلی می‌توان چنین تبیین کرد که بر اســـاس اصول این دیدگاه، زمانی که یادگیرنده کلاس درس را به مثابه محیطی درک کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند و با انتخاب راهبردهای یادگیری مناســـب بر عمیق بودن یادگیری خود تأکید دارد، همچنین از راهبردهایی مناسب برای برخورد با چالشها و انطباق با شرایـــط تحصیلی استفـاده مـی‌کنـد که بـه مـوفقیت در زمینـه تحصیلی منجر می‌شـــود. درواقع استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و انگیزشی به‌منزلهٔ جزئی از

1. Menges & Caltabiano
2. Semple

درگیری شناختی سبب می‌شود که دانش‌آموزان در تکالیف موفق‌تر شوند و احساس خودکارآمدی آنان افزایش یابد. افرادی که به استعدادهای خود اطمینان دارند، تکالیف مشکل را به‌مثابه چالش درنظر می‌گیرنـــد. آنها اطمینان دارند که می‌توانند موقعیتهـــای تهدیدآمیز را تحت کنترل خود درآورند. چنین برداشـــتی نســـبت به اســـتعدادها، تنیدگی را به میزان بیشتری کاهش می‌دهد و به سرزندگی تحصیلی بالاتر یادگیرندگان منجر می‌شود. در دهه‌های اخیر، خودکارآمدی به‌مثابه یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهشهای تحصیلی بررسی شده است (هانیکی و برادبنت[1]، ۲۰۱۶).

در تبیین اثربخشی مداخله چندبعدی انگیزشی بر جهت‌گیری هدف تبحری که با نتایج وندوال و همکاران (۲۰۱۹) و اخلاقی و طالع‌پسند (۱۳۹۴) هم‌راستاست، می‌توان گفت که در چرخه انگیزشی مارتین عامل جهت‌گیری هدف تبحری، به عنوان یک عامل شناختی سازگار معرفی شده است که تلاش جهت شکل‌گیری و تقویت این مؤلفه به افزایش انگیزش و درگیر شدن درفعالیتهای تحصیلی منجر می‌شـــود. ایمز (۱۹۹۲) بیان می‌کند که نظریه جهت‌گیری هدف به بررســـی این موضوع می‌پردازد که چـــرا افراد، هدف تبحری خاصی را برمی‌گزینند، چگونـــه به هدف مورد نظر نزدیک می‌شـــوند و به تکلیف مرتبط به آن می‌پردازند (ایمـــز، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل اســـت و پاسخهای او را در موقعیتهای یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (وندوال و همکاران، ۲۰۱۹). افراد دارای جهت‌گیری هدف تبحری، در روند تحصیل، بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تأکید دارند و برای انجام دادن تکالیف انگیزش درونی دارند؛ به عبارت دیگر، این افراد برای اینکه به کار یا هدفی اقدام کنند، برای شروع یا ادامه کارشان حتماً نیاز به یک پاداش بیرونی ندارند و به دلیل داشتن ویژگیهایی چون خودجوش بودن در تحصیل، داشتن انگیزش درونی و مقایسه نکردن خود با دیگران معمولاً عملکردی بهتر در امر تحصیل دارند (مارتین، ۲۰۰۸). این رویکرد به جای پرداختن به این که فرد در موقعیت پیشرفت به چه چیز می‌خواهد برســـد، ادراک فرد از (چرایی) تلاش در موقعیتهای پیشرفت را محور بحث قرار می‌دهد.

همچنین در تبیین اثربخشـــی مداخله هوشیاری در لحظه‌ها بر جهت‌گیری هدف تبحری که با نتایج پورعسگر و همکاران (۲۰۱۶) همسوست، می‌توان بیان کرد که نوع اهدافی که دانش‌آموزان آگاهانـــه در زمینه تحصیلی انتخاب می‌کنند، مبین انگیزه آنان از تحصیل و تمایلات، کنشـــها و پاسخهای آنان در موقعیتهای تحصیلی است که آنان را در به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک‌تکلیف و دستیابی به درجه معینی از شایستگی کار، هدایت می‌کند. افرادی که انگیزه‌های تبحری دارند، معمولاً شایستگی خود را بر اساس توانایی شخصی ارزیابی می‌کنند و توجه خود را به پرورش دادن

1. Honicke & Broadbent

شایســـتگی و تســـلط یافتن بر تکلیف متمرکز می‌کنند (لی[1] و همکاران، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر یادگیرندگانی که فعالانه در فرایند یادگیری شـــرکت می‌کنند و بر اســـاس ادراکاتی که از توانایی خود دارند، اهدافی را برای یادگیری خویش تعیین می‌کنند، سپس با توجه به اهداف و ویژگیهای محیطی به استفاده از راهبردهای مناسب اقدام می‌کنند، این روند کنترل شخصی آنان در این فرایند بر چگونگی شکل‌گیری تعهدات شـــخصی آنان نسبت به ارزشها و آرمانهای تحصیلی و همچنین چگونگی شـــکل‌گیری چارچوبی به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت‌وگو درباره معنا، هدف و جهت‌گیری زندگی تأثیرگذار است و به آنان کمک می‌کند تا با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیتهای تحصیلـــی خویش، معنایی را بیابند و نقش خود را به‌مثابه یک یادگیرنده واقعـــی بپذیرند و این امر زمینه تبدیل شـــدن فرد را به بزرگســـالی که برخـــوردار از خودپنداره منسجم و نقش ارزشمند در اجتماع است فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف تبحری‌اند، به فهم درس و یادگیری مطلب بیش از نمره و کسب امتیازات اجتماعی ارزش قائل‌اند. این افراد بیشتر از یادگیری مطالب جدید و چالش‌انگیزی لذت می‌برند که مستلزم تفکر، خلاقیت و تلاش زیادند. هدف‌گرایی تبحری تمرکز توجه روی ارزش یادگیری است (باتلر[2]، ۲۰۰۸).

افزون بر این با تـــوجه به ایـــنکه یافته‌ها، عدم تفاوت میـان آمـوزش مـداخلات چنـدبعدی انگیزشـــی- شناختی را در مقایسه با هوشـــیاری در لحظه‌ها در مقیاس جهت‌گیری هدف تبحری نشـــان دادند، می‌توان چنین تبیین کرد که دانش‌آموزی که موفقیتهای خود را مشاهده می‌کند، به توانمندیها و شایستگیهای خود اعتماد می‌کند و انگیزه پیدا می‌کند که این منجر به برنامه‌ریزی و هدف‌گزینی برای کســـب موفقیت در عملکردهای آتی تحصیلی وی می‌شـــود. از ســـویی هم، تمرینات هوشـــیاری در لحظه‌ها باعث می‌شـــوند که فرد در زمینهٔ تواناییهای خود شناخت کافی بیابد، موقعیتهای خود را صحیح‌تر ارزیابی کند و انگیزه‌های پیشرفت را بیشتر در خود تقویت کند. پژوهش پورعسگر و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که عواملی متعدد مانند جهت‌گیری هدف تبحری، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی می‌گذارد. در هوشـــیاری در لحظه‌ها، فرد در هر لحظه از شـــیوهٔ ذهنی خود، آگاه می‌شود و پس از آگاهی از دو شیوهٔ ذهن، یکی انجام دادن و دیگری بودن، یاد می‌گیرد، ذهن را از یک شیوه به شیوهای دیگر حرکت دهد که مستلزم آموزش راهبردهای رفتاری شناختی و فراشناختی ویژه برای متمرکز کردن فرایند توجه است (بائر[3]، ۲۰۰۳).

از محدودیتهای این پژوهش، محدود بودن گروه نمونه به دانش‌آموزان دختر سال پنجم دوره دبستان بود. همچنین در قسمت یافته‌ها مشاهده شد که میانگین متغیرهای گروه در پس‌آزمون و

1. Lee
2. Butler
3. Baer

آزمون پیگیری افزایش پیدا کرده است که می‌توان آن را ناشی از پدیده انتقال به دلیل همراه بودن با سایر همکلاسیهای گروه مداخله و یا به دلیل همراهی والدین آنان به سبب شرایط کووید-۱۹ دانست، لذا در کاربرد و تعمیم نتایج در سایر گروهها باید با احتیاط عمل کرد. از این رو پیشنهاد می‌شود تا اثربخشی این نوع مداخلات چندبعدی انگیزشی-شناختی و هوشیاری در لحظه‌ها در گروههای سنی دیگر و دیگر مقاطع تحصیلی و با کنترل متغیرهای مزاحم نیز بررسی شود. همچنین با توجه به متفاوت بودن الگوهای انگیزشی در دختران و پسران پیشنهاد می‌شود این طرح روی نمونه‌های پسر نیز اجرا شود. در این راستا آموزش مهارتهای فراشناختی به دانش‌آموزان از سوی معلمان، استفاده از تکالیف چالش‌انگیز و عدم تأکید زیاد بر کنترل‌کننده‌های بیرونی در محیطهای یادگیری به‌منظور احساس شایستگی و کارآمدی از دیگر پیشنهادهای کاربردی پژوهش حاضر است. لذا توصیه می‌شود برنامه شناختی-رفتاری مارتین و همچنین برنامه آموزشی هوشیاری در لحظه‌های بوردیک، در دوره‌های خدمت آموزش‌وپرورش تدریس شود.

منابع

REFERENCES

اخلاقی، مهری و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی انگیزشی- شناختی بر ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف تبحری و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی تربیتی، ۱۱* (۳۶)، ۱۱۱-۱۲۹.

بوردیک، دبرا ای. (۲۰۱۴). *راهنمای آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان*، ترجمه غلامرضا منشئی، مسلم اصلی‌آزاد، لاله حسینی و پری‌ناز طیبی نایینی. (۱۳۹۶). چاپ اول، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان).

پورعبدل، سعید؛ صبحی‌قرامکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). نیمرخ نارسایی شناختی، نارسایی‌هیجانی و اجتناب شناختی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *روش ها و مدلهای روان‌شناختی، ۶* (۲۰)، ۵۵-۷۲.

ثمره، سولماز و خضری‌مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی، نقش میانجی درگیری تحصیلی. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۸* (۶)، ۱۳-۲۰.

شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی‌نیا، علی؛ کاکابرایی، کیوان و فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۳ (۲)، ۴۵-۶۱.

کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی و قاضی طباطبائی، سید محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟ *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۹ (۲)، ۷۹-۹۴.

یاوری، هانیه؛ درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۳۵)، ۲۱-۳۴.

Agnoli, S., Vanucci, M., Pelagatti, C., & Corazza, G. E. (2018). Exploring the link between mind wandering, mindfulness, and creativity: A multidimensional approach. *Creativity Research Journal*, *30*(1), 41-53.

Aidman, B., & Price, P. (2018). Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. *Middle School Journal*, *49*(3), 26-35.

Alkharusi, T. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perception of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, *4*(1), 105-120.

Ashnani, E. M., Saadatmand, Z., & Mostolizade, Z. (2014). The role of school factors in strengthen vitality and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, *3*(12), 232-234.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143.

Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 298-308.

Butler, R. (2008). Ego-involving and frame of reference effects of tracking on elementary school

students' motivational orientations and help seeking in math class. *Social Psychology of Education: An International Journal, 11*(1), 5-23.

Firth, A. M., Cavallini, I., Sütterlin, S., & Lugo, R. G. (2019). Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. Psychology Re*search and Behavior Management*, *12*, 565-274.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 638-645.

Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, Article 100689.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, *17*, 63-84.

Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, *27*(1), 49-72.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review, 5,* 50-67.

Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-279.

Malpass, A., Binnie, K., & Robson, L. (2019). Medical students' experience of mindfulness training in the UK: Well-being, coping reserve, and professional development. *Education Research International.* 10.1155/2019/4021729.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(2), 239-269.

Menges, R. J., & Caltabiano, M. (2019). The effect of mindfulness on academic self-efficacy: A randomized controlled trial. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, *7*(7), 170-186.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., … Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*(2),113-131.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92–104.

Pourasghar, N., Kiamanesh, A. R., Sarmadi, M., & Zare, H. (2016). The predictive model of academic performance of students of distance education based on individual variables self-regulation strategies and motivational beliefs. *International Journal of Humanities and Culture Studie*s, 2568-2582.

Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2015). The relationships between adult students' achievement goal orientations, self-defined course goals, course evaluations, and performance. *Journal for Educational Research Online*, *7*(3), 28-53.

Rayan, A. (2019). Mindfulness, self-efficacy and stress among final-year nursing students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, *57*(4), 49-55.

Renshaw, T. L. (2020). Mindfulness-based intervention in schools. In C. Maykel, & M. A. Bray (Eds.), *Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals* (pp. 145-160). American Psychological Association.

Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training in anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *19*(4), 379-392.

Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences, 69*, 182-195.

UNESCO. (2014). *Global education monitoring report 2014: Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.

Vandewalle, D., Nerstad, C. G. L., & Dysvik, A. (2019). Goal Orientation: A review of the miles traveled and the miles to go. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *6*, 115-144.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46*(6), 677-706.

Quarterly Journal of
Family and Research

A Comparison of the Effectiveness of Multidimensional Cognitive-Motivational Intervention and Mindfulness Training on Academic Self-Efficacy and Achievement Goal Orientation of Female Elementary School Students*

■ N. Ghasemi[1] ■ A. Yagoobi, Ph.D.[2] ■ D. Taghvaee, Ph.D.[3] ■ F. ZanganehMotlagh, Ph.D.[4]

Abstract

This study set out to compare the effectiveness of multidimensional cognitive-motivational intervention and mindfulness training on academic self-efficacy and achievement goal orientation of female elementary school students. This quasi-experimental research had a pretest-posttest control group design with a one-month follow-up session. The statistical population of the study comprised all female elementary school students in Nahavand in 2020-21 school year. In order to draw the sample, cluster sampling method was utilized and 45 students were selected and randomly assigned to three groups of 15 individuals (a control and two experimental groups). The first experimental group received Martin's motivational strategies for learning intervention (2008) for six 45-minute sessions and the second experimental group received Burdick's mindfulness intervention (2014) for ten 45-minute sessions. To collect data, Zajacova's Academic Self-Efficacy Questionnaire and Midgley's Achievement Goal Orientation Scale were used. Data were analyzed using repeated measures ANOVA. Results demonstrated that both interventions were effective in increasing students' academic self-efficacy and achievement goal orientation. In addition, the effect of mindfulness program was significantly higher on academic self-efficacy compared to the cognitive-motivational intervention; however, no difference was observed in achievement goal orientation between the two intervention programs. Finally, the follow-up test showed the stability of the results over time. Hence, it seems that these two interventions can be used to enhance academic self-efficacy and achievement goal orientation of elementary school students.

Keywords: **cognitive-motivational, mindfulness, academic self-efficacy, achievement goal orientation, female elementary school students**

Date received: May 6, 2022 **Date accepted:** Sept. 20, 2022

* *This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Doctoral Graduate of Educational Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: nasrin1384ghasemi@gmail.com
2. **Corresponding Author:** Professor of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.
E-mail: yaghoobi@basu.ac.ir
3. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: d-taghvaei@iau-arak.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Clinical-Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Arak, Iran.
E-mail: f-zanganeh@iau-arak.ac.ir