

اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر منبع کنترل (بیرونی - درونی) و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین .

هدایت الله فقهی^۱، رضا پاشا^۲، فریبا حافظی^۳، سعید بختیار پور^۴، علیرضا حیدری^۵

^۱ دانشجوی دکترای گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان، اهواز، ایران
^{۲و۳} استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان، اهواز، ایران
^۵ دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات خوزستان، اهواز، ایران

نویسنده مسئول:

هدایت الله فقهی

چکیده:

هدف این پژوهش تعیین اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر منبع کنترل (بیرونی - درونی) و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین بود. این مطالعه بصورت آزمایشی با طرحی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری انجام شد. جامعه ی آماری شامل کلیه ی دانش آموزان دختر و پسر در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ شهر دهدشت بود. نمونه شامل ۴۵ نفر (دوگروه آزمایشی ۱۵ نفره و ۱۵ نفر در گروه کنترل) بود. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه منبع کنترل بیرونی - درونی رایتر؛ پرسشنامه ی انگیزش پیشرفت هرمنس استفاده شد. آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری در ۱۰ جلسه ی و آموزش بازسازی شناختی در ۸ جلسه ارائه گردید. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (MNCOVA) نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی، منبع کنترل و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین را بطور معنا داری افزایش می دهد..

واژه های کلیدی: راهبردهای شناختی - رفتاری؛ بازسازی شناختی، منبع کنترل (بیرونی - درونی)، انگیزش پیشرفت. عملکرد تحصیلی پایین.

مقدمه:

مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی طی سه دهه‌ی اخیر بیش از پیش مورد توجه‌ی متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر مدیران و معلمان آگاه‌تری را طلب می‌کند تا زمینه‌ی رشد جمعی را فراهم نمایند. امروزه تمرکز آموزش به‌جای ارایه‌ی برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر کرده است (پاریس و وینگوگارد، ۲۰۱۲). عملکرد تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی تغییر یافته‌ی آموزشگاهی پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و معلم برای افزایش سطح انگیزش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری موضوع‌های مختلف درسی، باید سعی کند تا شرایط یادگیری را بهبود بخشد و کیفیت روش آموزش را افزایش دهد تا از این طریق دانش‌آموزان به موفقیت دست یابند و نسبت به توانایی خود در یادگیری اعتماد به نفس کسب کنند (سیف، ۱۳۸۸).

اصطلاح عملکرد تحصیلی به میزان یادگیری آموزشی فرد به صورتی که توسط آزمون‌های مختلف درسی مثل حساب، دیکته، تاریخ، جغرافیا و نظایر این‌ها سنجیده می‌شود اشاره می‌کند (شمس، ۱۳۷۸).

آموزش و پرورش از مهمترین نهادهای اجتماعی است، که در واقع کیفیت فعالیت سایر نهادهای اجتماعی تا اندازه زیادی بستگی به چگونگی عملکرد در این نهاد دارد (ندیمی و بروج، ۱۳۹۰). عملکرد عبارت است از مجموعه رفتارهایی که فرد در ارتباط با انجام وظایفش از خود نشان می‌دهد (رابینز، ۱۳۸۸) و ماو (۱۹۹۷: ۲۷۵) در تعریف عملکرد تحصیلی می‌گوید مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داده می‌شود. پیشرفت تحصیلی بر مقدار یادگیری آموزشی فرد از طریق آزمون‌های مختلف درسی مانند حساب، ادبیات، تاریخ، ... سنجیده می‌شود اشاره می‌کند (سیف، ۱۳۸۸). یا به عبارت دیگر پیشرفت تحصیلی به موفقیت فراگیران در امور تحصیلی اشاره دارد که بر اساس آزمون‌ها قابل سنجش باشد (حسینی نسب، ۱۳۷۷) و همچنین انجام دادن کاری است برای به دست آوردن نتیجه مطلوب و برتری و تفوق در یک مهارت یا گروهی از معلومات. (شعاری نژاد، ۱۳۸۹) البته این عملکرد می‌تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیل از قبیل فعالیتهای کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی و اساتید نیز نشان داده شود.

مفهوم منبع کنترل، خصیصه‌ای شخصیتی است و در متن یادگیری اجتماعی توجیهات مفصلی در رابطه با رفتار انسان و شیوه‌های سازگاری او ارائه کرده است. به نظر می‌رسد تفاوت‌های موجود بین افراد در زمینه‌ی راهبردهای مقابله، برآیند عوامل روان شناختی و اجتماعی باشد که اثر عوامل استرس‌زا را بر فرد تعدیل می‌کنند. پژوهشگران، توجه گسترده‌ای به عامل منبع کنترل داشته‌اند (الفستروون و کوآتر، ۲۰۰۶) و یافته‌های پژوهشی نشان داده است که منبع کنترل، عامل مهمی در ادراک و حل و فصل استرس‌های روان شناختی است. در واقع، هرگاه در موقعیتی خاص، الزامات و نیازهای محیطی و قدرت تصمیم‌گیری در توازن نباشند، افرادی که کنترل درونی دارند سطح استرس بالایی ادراک نمی‌کنند و آن‌هایی که کنترل درونی دارند از استراتژی‌های معطوف به حل مساله استفاده می‌کنند (هان، ۲۰۰۰).

لازاروس و فولکمن^۹ (۱۹۸۴) عقیده دارند هرگاه افراد با منبع کنترل درونی بر این باور باشند که می‌توانند نتایج رویدادها را تحت کنترل داشته باشند، در مقایسه با افرادی که منبع کنترل بیرونی دارند، از راهبردهای مقابله‌ای معطوف به حل مسئله استفاده خواهند کرد (به نقل از امیری، آقا محمدیان شعرباف و کیمیایی، ۱۳۹۱).

یکی از مباحث جالب در روان شناسی که با زندگی روزمره ارتباط مستقیم دارد، انگیزش^{۱۰} است. بیشتر افراد در این فکر هستند که چگونه به خود و دیگران برای انجام کاری انگیزه دهند. ساختار انگیزشی عامل مهمی است که بر روی تغییرات اجتماعی و تحول جوامع

۶- Mau

۷ - Elfstrom, M.L., & Kreuter

۸ - Hahn

۹- Lazarus & Folkman

۱۰ Motivation

اثر می گذارد. انگیزش عامل شناختی اثرگذار بر عملکرد و رفتارهای فردی می باشد که به طور خصوصی بر نوع فعالیت هایی که افراد انتخاب می کنند و سطح درگیری شان در فعالیت، میزان پافشاری در انجام آن ها و نتیجه اعمال اثر می گذارد. انگیزش پیشرفت باعث یادگیری، حرکت و تلاش دانش آموزان می شود (ریو^{۱۱}، ۱۳۸۵). تحقیقات نشان داد که انگیزه پیشرفت می تواند یادگیری را تسهیل کند. افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بیشتری بوده اند، با کوشش و جدیت بیشتری به امر تحصیل پرداخته اند. این افراد در هر جا و هر سازمانی مشغول کار شوند موجب پیشرفت آن سازمان می گردند.

انگیزه پیشرفت تمایل فرد در رسیدن به اهداف شخصی تعیین شده است. این هدف ممکن است گرفتن نمره الف در درس روانشناسی یا صعود به قله کوه باشد (زیمباردو^{۱۲}، ۲۰۱۰). به طور کلی افراد دارای انگیزه پیشرفت احساس می کنند که بر زندگیشان مهار دارند و از آن لذت می برند، آن ها سعی می کنند عملکرد خود را بهبود بخشند و ترجیح می دهند کارهایی را انجام دهند که چالش انگیز باشد و به کارهایی دست می زنند که ارزیابی پیشرفت آنان امکان پذیر باشد (توکرلد^{۱۳}، ۲۰۰۰).

انگیزش تمایل به انجام کار یا حرکت به سمت کاربست رفتاری خاص است (گراهام^{۱۴}، ۲۰۰۴). انگیزه دارای نظریه های متعددی است. یکی از نظریه ها که به تفاوت انگیزه دانش آموزان برای پیشرفت در مدرسه توجه می کند انگیزش پیشرفت نامیده می شود.

انگیزش پیشرفت مبنای رسیدن به موفقیت و رسیدن به همه ی آرزوهایمان در زندگی است (لیبرمن و ری میدیوس^{۱۵}، ۲۰۰۷). همچنین حالتی از یادگیری است که فرد را وادار می کند، برای موفقیت، خشنودی و معیارهای شخصی عالی تلاش کند (ویگفیلد و اکلز^{۱۶}، ۲۰۰۲). مدت زمانی که فرد به پیگیری فعالیتی می پردازد، مدت زمانی که فرد به پیگیری فعالیتی می پردازد، نقش دارند (گرانث^{۱۷}، ۲۰۰۸).

انگیزش پیشرفت میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که موفقیت در آن ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است و بر اساس مجموعه ای از استانداردها تعریف شده است (سیف^{۱۸}، ۱۳۹۰). انگیزش پیشرفت به عنوان سائقی است که به یادگیری تکالیف درسی سرعت می بخشد تا شخص با کفایت یافتن و موفقیت، افتخار کسب کنند (کریمی^{۱۹}، ۱۳۸۷). افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آنکه در انجام کاری شکست بخورند، از آن دست نمی کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می دهند. بنابراین انگیزش پیشرفت را می توان سائقی برای پیشی گرفتن بر دیگران با توجه به ملاک های مشخص و تلاش در جهت کسب موفقیت و پیشرفت دانست. در خصوص اهمیت این انگیزش باید به جنبه های مختلفی اشاره کرد. همچنین برخی از پژوهش ها به این موضوع اشاره دارند که انگیزش پیشرفت می تواند پیشرفت اقتصادی و تکنولوژیکی را افزایش داده و موجب گسترش آن ها شود. بدین ترتیب جامعه نه فقط برای تدریس موضوعات درسی بلکه برای القای نیاز به موفقیت در دانش آموزان، به مدارس وابسته است (به نقل از عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۳).

درمان شناختی- رفتاری یکی از رویکردهای تاثیرگذار در حیطه روان شناسی است که در طی سه دهه اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده و شواهد و مدارک تجربی زیادی در مورد اثربخشی آن برای انواع مشکلات روان شناختی بدست آمده است. درمان شناختی- رفتاری، باورهای غیرمنطقی و تحریفات شناختی افراد را در جلسه درمان شناسایی و افکار معیوب و طرح واره هایی که افراد در رابطه با خود، دیگران و محیط دارند و باعث بروز آشفتگی های هیجانی و رفتارهای ناسازگارانه در آن ها شده است را به کمک روش های شناختی رفتاری بازسازی می نماید (به نقل از سیدمحرمی و همکاران، ۱۳۹۵).

۱۱-Reau

۱۲-Zimbardw

۱۳-Tukareld

۱۴ - Graham

۱۵- Liebermanh & Remedios

۱۶ - Wigfield & Eccles

۱۷- Grant

یکی از این رویکردهای درمانی که می تواند در ارتقاء انگیزش و پیشرفت عملکرد تحصیلی نقش مؤثری داشته باشد ، رفتار درمانی شناختی می باشد، مدل های شناختی - رفتاری در اصلاح باور ها و رفتارهای مرتبط با سلامت و نیز رفع عوامل خطر بسیار موثر می باشند. (هانسن^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۰). رفتار درمانی شناختی نوعی روان درمانی است که به بیماران کمک می کند ، تا به درک افکار و احساساتی که بر روی رفتارشان تأثیر می گذارد، برسند. درمان شناختی رفتاری در حال حاضر برای درمان تعداد زیادی از اختلالات ، از جمله هراس ها (فوبیا)، اعتیاد، افسردگی و اضطراب به کار گرفته می شود.

درمان شناختی رفتاری، بیشتر کوتاه مدت است و بر کمک به بیماران در پرداختن به یک مشکل خاص تمرکز دارد. در خلال دوره درمان، فرد یاد می گیرد که چگونه الگوهای فکری مخرب یا مزاحمی که دارای تأثیر منفی بر روی رفتارش هستند، را شناسایی کند و تغییر دهد. فلسفه ای که در پشت درمان شناختی - رفتاری قرار دارد این است که افکار و احساسات ما نقش کلیدی و بنیادی در رفتار ما دارند. درمان شناختی - رفتاری در سال های اخیر هم در بین بیماران و هم درمان گران محبوبیت زیادی یافته است. از آنجا که درمان شناختی - رفتاری، یک درمان کوتاه مدت است، معمولاً کم هزینه تر از سایر گزینه های درمانی است. مزایای این روش درمانی از نظر تجربی به اثبات رسیده و نشان داده شده است که به طور کارسازی به بیماران در غلبه بر انواع گسترده ای از رفتارهای ناسازگارانه کمک می کند (به نقل از حافظ نیا و همکاران، ۱۳۹۳).

در دهه های اخیر برای کمک به سلامت روانی و تغییر رفتار ناسازگارانه از روش های درمانی - شناختی نیز بهره فراوان گرفته شده است.

در بازسازی شناختی می توان برای انتقال مفاهیم بنیادی و مولفه های اصلی درمان به مراجع از تمثیل و قصه کمک گرفت. تمثیل استدلال های منطقی را در ذهن جایگزین می نماید، افراد به استعاره و تمثیل نیاز دارند تا چیزی که قابل دیدن و لمس کردن نیست را خوب درک کنند. تمثیل به عنوان ابزار آموزش غیرمستقیم می تواند باعث تغییر خلق شنونده، تغییر چارچوب معنایی یک مساله، به چالش کشیدن رفتارهای نامناسب، فعال سازی نیمکره راست مغز، خلق تداعی های قدرت مند در ذهن شنونده و تسهیل ارتباط گردد. با زسازی شناختی با این پیش فرض بنیادی شروع می شود که مشکلات در زندگی از شناخت ها، باورها و افکار غلطی که افراد در موقعیت های مختلف رشد و گسترش می دهند نشأت می گیرد (کری، ۲۰۰۹؛ به نقل از سلیمی بجستانی، ۱۳۹۱).

بازساخت دهی شناختی یک شیوه مداخله ای است که بر کاهش افکار افراطی تأکید می ورزد. این شیوه از طریق چالش بین درمانگر و مراجعان به افراد کمک می کند که باورهای منفی و ناکارآمد خود را تغییر دهند. به دلیل این که افراد دارای ابراز وجود پایین، بر افکار افراطی (افکار نامطلوب) مثل ناتوانایی های خود برای رویارویی واقع بینانه با موقعیت های بیرون متمرکز می کنند، هم چنین افراد دارای خودکارآمدی بین فردی پایین نیز افکاری غیر واقع بینانه در مورد توانایی های خود در مواجهه با موقعیت های اجتماعی دارند، این روش یکی از شیوه های مداخله ی مؤثر برای درمان این افراد می باشد (توانگر و همکاران، ۱۳۹۲).

از آن جا که عملکرد تحصیلی پایین برای کودکان، خانواده و جامعه می تواند یک مشکل اساسی به حساب آید، لذا دستیابی به تفاوت های شناختی و انگیزشی بین دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین و دانش آموزان عادی برای مقابله با این مشکل دارای اهمیت است. بنابراین این مطالعه سعی دارد به اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری و آموزش بازسازی شناختی بر منبع کنترل، انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین درمتوسطه دوم شهرستان کهگیلویه بپردازد.

نوع روش تحقیق:

روش پژوهش حاضر، آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و پیگیری می باشد.

روش گردآوری اطلاعات (میدانی، کتابخانه ای و غیره):

اطلاعات این پژوهش هم به صورت کتابخانه ای جهت نگارش ادبیات و پیشینه پژوهش و هم به صورت میدانی جمع آوری خواهد شد.

جامعه آماری و نمونه تحقیق :

جامعه آماری، شامل دانش آموزان متوسطه دوم (دختر و پسر) دارای عملکرد تحصیلی پایین در شهرستان کهگیلویه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ خواهد بود. نمونه پژوهش با روش خوشه ای چند مرحله ای از بین آموزشگاههای شهرستان کهگیلویه انتخاب خواهد شد. به این صورت که محقق به این مدارس مراجعه کرده و از معلمان و مسئولان مدرسه (به خصوص مشاور مدرسه) می خواهد تا دانش آموزانی را که مطابق با میانگین دروسشان دارای عملکرد تحصیلی پایینی هستند به او معرفی کنند. معلمان و مسئولان مدرسه این دانش آموزان را بر اساس نشانه هایی که توسط محقق به آن ها می گوید، معرفی می کنند. پس از بررسی های اولیه و انتخاب نمودن گروه دارای عملکرد تحصیلی پایین (۴۵ نفر نمونه پژوهش) به سه گروه ۱۵ نفره تقسیم می شوند، آزمودنی ها به آزمون های منبع کنترل، انگیزش پیشرفت پاسخ می دهند.

و بعد از آن ۱۵ نفر تحت ۱۰ جلسه آموزش درمان شناختی- رفتاری قرار می گیرند. ۱۵ نفر تحت ۸ جلسه آموزش بازسازی شناختی قرار می گیرند و یک گروه ۱۵ نفر هم به عنوان گروه کنترل برای هر دو مداخله هیچ آموزشی دریافت نمی کنند. پس از پایان یافتن جلسه های آموزشی، آزمودنی ها مجدداً به آزمون های منبع کنترل، انگیزش پیشرفت پاسخ می دهند. در نهایت داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند.

ابزار گردآوری اطلاعات :

پرسشنامه منبع کنترل درونی - بیرونی راتر: راتر یک مقیاس کنترل درونی - بیرونی را توسعه داده است. این مقیاس یک پرسشنامه خودسنجی است که شامل ۲۹ ماده است. هر ماده دارای دو جمله به صورت الف و ب است. آزمودنی باید از بین دو جمله یکی عقیده بیرونی و دیگری درونی است یکی از آنها را انتخاب نماید. مواد مقیاس کنترل درونی- بیرونی به ۶ خرده طبقه تقسیم می شوند که عبارتند از: بازنشانی تحصیلی، بازنشانی اجتماعی، عاطفه و محبت، سلطه گری و برتری طلبی، اجتماعی- سیاسی و فلسفه زندگی. این مقیاس یک پرسشنامه خودسنجی است. از ۲۹ ماده این پرسشنامه، ۶ ماده به صورت خنثی است (ماده های ۲۷، ۲۴، ۱۹، ۱۴، ۸ و ۱). که منظور از آزمودن را برای آزمودنی پوشیده نگه می دارند. ۲۳ ماده کلیدی در این آزمون عقاید و باورهای فرد درباره ماهیت و طبیعت جهان را اندازه می گیرند. مقیاس کنترل درونی- بیرونی به صورت گزینه بایست است که در آن یک عقیده و باور درونی در برابر یک عقیده و باور بیرونی قرار دارد (واینر، ۱۹۷۰؛ به نقل از خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). نمره گذاری این مقیاس بدین صورت انجام می گیرد که تعداد علامت ها یا ضربدرهایی را که در ۲۳ ماده کلیدی این مقیاس در مقابل گزینه های مربوط به کنترل درونی زده شده است را شمارش می کنیم، کل نمره هر فرد نشان دهنده میزان کنترل درونی است و نمره کنترل بیرونی حاصل تفریق نمره کنترل درونی از ۲۳ (تعداد مواد اصلی و کلیدی) است.

اولین کوشش برای سنجش تفاوت های فردی، در انتظار تعمیم یافته یا اعتقاد به منبع کنترل بیرونی به عنوان یک متغیر رفتاری توسط فاریس (۱۹۹۱) در مطالعه ای با عنوان اثرات شانس و مهارت در تحقق امور شروع شد. فاریس مقیاس لیکرت را با ۱۳ ماده مربوط به گرایش های بیرونی و ۱۳ ماده را در مقابل آن به عنوان کنترل درونی قرارداد. میزان فوق در مطالعات اولیه برای سنجش دو بعد کنترل تهیه شد و شواهد قابل قبولی بدست آمد (بیابانگرد، ۱۳۷۰). کار فاریس توسط جیمز دنبال شد. وی نسخه لیکرت را با ۲۶ سؤال به اضافه سؤالات خنثی بر اساس سؤالاتی که در مطالعه فاریس بیشترین موفقیت را داشتند، قرارداد.

جیمز موفق شد همبستگی ضعیف ولی معنادار بین آزمون خود و موفقیت رفتار در شرایط شانس و مهارت، پیدا کند. فرانکلین (۱۹۶۶) بر روی نمرات ۱۰۰۰ نفر دانش آموز دبیرستانی تحلیل عاملی انجام داد و دریافت که همه سؤالات همبستگی معناداری با عامل کلی شخص دارد و این عامل شخصی را، حدود ۵۳ درصد از کل واریانس بدست آورد.

غضنفری (۱۳۷۱) مقدار ضریب پایایی آزمون منبع کنترل درونی- بیرونی را در نمونه های ایرانی ۰/۷۰ بدست آورده است. او در این باره میگوید: ضریب پایایی مقیاس منبع کنترل درونی- بیرونی راتر در نمونه های ایرانی، نیز با روش کودر ریچاردسون محاسبه شده و متوسط این ضریب حدود ۰/۷۰ می باشد.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس^{۱۹}: پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس توسط هوبرت هرمنس در سال ۱۹۷۰ ساخته شده و شامل ۲۹ ماده است و به صورت ۴ گزینه‌ای پاسخ داده می‌شود و دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. نمره بالاتر در آزمون، انگیزه پیشرفت بالاتر را نشان می‌دهد. هرمنس برای نوشتن سؤالات پرسشنامه انگیزه پیشرفت، ده ویژگی را که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا را از افراد با انگیزش پیشرفت پایین متمایز می‌کند و از بررسی تحقیقات قبلی بدست آورده است، به عنوان مبنا و راهنما برای انتخاب سؤالات برگزیده است. ابتدا وی ۹۲ سؤال را برای پرسشنامه تهیه کرد و در نهایت بر اساس میزان ضریب همبستگی که بین هر سؤال با رفتار پیشرفت‌مندان بدست آورد، ۲۹ سؤال چندگزینه‌ای را به عنوان پرسشنامه نهایی انگیزش پیشرفت انتخاب کرد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

در قسمت آمار توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد و نمودار جهت نشان دادن اختلاف میانگین‌های دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و در قسمت آمار استنباطی با توجه به فرضیه‌های پژوهش و روش تحقیق که از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود، برای تحلیل داده‌های آماری، از روش تحلیل کواریانس چند متغیره (MNCOVA) و آزمون تعقیبی استفاده خواهد شد.

فرضیه‌های پژوهش:

به منظور پاسخگویی به فرضیه‌ها از تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده شد. با توجه به مقدار آزمون ام باکس ($\text{sig}=0/09$ ، $\text{Box's } M=20/95$ ، $F=1/56$) متغیرهای وابسته فرض برابری ماتریس‌های کواریانس را تأیید می‌کند. نتایج آزمون لون نشان داد که فرض برابری خطای واریانس در متغیر منبع کنترل ($\text{sig}=0/13$ ، $F=2/17$)، در متغیر انگیزش پیشرفت ($\text{sig}=0/25$ ، $F=1/45$) نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره در جداول ذیل نشان داده شده است:

جدول (۴-۵) آزمون‌های چند متغیره اثر راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر متغیرهای وابسته

مقدار	F	df	df2	سطح معنی داری	Partial η^2
اثر پیلایی	۵/۶۱۷	۶	۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷
لاندای ویلکز	۷/۳۸۷	۶	۷۴	۰/۰۰۱	۰/۳۷۵
اثر هتیلینگ	۹/۲۵۵	۶	۷۲	۰/۰۰۱	۰/۴۳۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۹/۴۲۲	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۰۵
اثر پیلایی	۶/۴۸۴	۶	۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳۹
لاندای ویلکز	۸/۸۴۷	۶	۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۱۸
اثر هتیلینگ	۱۱/۴۰۸	۶	۷۲	۰/۰۰۱	۰/۴۸۷
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۳/۷۶۱	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵۲

تحلیل کواریانس چند متغیره بین گروهی-یک‌راهه در مورد متغیرهای وابسته منبع کنترل درونی- بیرونی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، و متغیرهای مستقل راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی اجرا گردید. در مرحله پس‌آزمون نتایج چهار آزمون اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتیلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی نشان دادند که متغیرهای وابسته به‌طور معنی‌داری از راهبردهای شناختی -

19- Hermans achievement motivation questionnaire (HAMQ)

رفتاری و بازسازی شناختی تأثیر می‌پذیرند. با توجه به تایید فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس لاندای ویلکز گزارش شد ($P=0/375$) η^2 Partial، $f=7/39$ ، $P=0/001$. ضریب اتا نشان می‌دهد که در مرحله پس آزمون $37/5$ درصد واریانس متغیرهای وابسته منبع کنترل درونی، انگیزش پیشرفت تحصیلی توسط راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی قابل تبیین است. در مرحله پیگیری نتایج چهار آزمون اثر پیلای، لاندای ویلکز، اثر هتیلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی نشان دادند که متغیرهای وابسته به طور معنی‌داری از راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی تأثیر می‌پذیرند. همچنین در مرحله پیگیری ضریب اتا نشان می‌دهد که $41/8$ درصد واریانس متغیرهای وابسته منبع کنترل درونی، انگیزش پیشرفت تحصیلی توسط راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی قابل تبیین است (η^2 Partial = $0/418$ ، $P=0/001$ ، $f=8/45$).

جدول (۴-۶) تعیین تأثیر عوامل بین آزمودنی‌ها

مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری	Partial η2		
۲۱/۹۰	۱	۲۱/۹۰	۱۱/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۳۳	پیش آزمون	منبع کنترل
۴۴/۳۲	۲	۲۲/۱۶	۱۱/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸۰	بین گروه‌ها	
۷۲/۲۴۰	۳۹	۱/۸۵				درون گروه‌ها	
مرحله							
۱۷۴۴/۴۳	۱	۱۷۴۴/۴۳	۴۸/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵۵	پیش آزمون	پس‌آزمون
۳۸۷/۹۷	۲	۱۹۳/۹۸	۵/۴۰	۰/۰۰۸	۰/۲۱۷	بین گروه‌ها	انگیزش پیشرفت
۱۴۰۰/۴۴	۳۹	۳۵/۹۱				درون گروه‌ها	
مرحله پیگیری							
۲۸/۷۴	۱	۲۸/۷۴	۸/۷۱	۰/۰۰۵	۰/۱۸۳	پیش آزمون	منبع کنترل
۴۷/۲۰	۲	۲۳/۶۰	۷/۱۶	۰/۰۰۲	۰/۲۶۸	بین گروه‌ها	
۱۲۸/۶۱	۳۹	۳/۳۰				درون گروه‌ها	
مرحله پیگیری							
۱۷۳۸/۴۴	۱	۱۷۳۸/۴۴	۴۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۲۰	پیش آزمون	انگیزش پیشرفت
۴۷۴/۵۱	۲	۲۳۷/۲۵	۵/۷۷	۰/۰۰۶	۰/۲۲۸	بین گروه‌ها	
۱۶۰۲/۹۹	۳۹	۴۱/۱۰				درون گروه‌ها	

جدول ۴-۶ مقایسه‌های جداگانه را نشان می‌دهد، در مرحله پس آزمون پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر بخشی راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر منبع کنترل درونی ($P=0/001$) و انگیزش پیشرفت تحصیلی ($P=0/008$) معنی‌دار بود. ضریب اتا نشان می‌دهد که در مرحله پس آزمون 38 درصد واریانس متغیر وابسته منبع کنترل درونی، $21/7$ درصد واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی توسط راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی قابل تبیین است. در مرحله پیگیری پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر بخشی راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر منبع کنترل درونی ($P=0/002$) و انگیزش پیشرفت تحصیلی ($P=0/006$) معنی‌دار بود. ضریب اتا نشان می‌دهد که در مرحله پیگیری $26/8$ درصد واریانس متغیر منبع کنترل درونی، $22/8$ درصد واریانس انگیزش پیشرفت تحصیلی توسط راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی قابل تبیین است.

جدول (۴-۷) مقایسه بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی

سطح معنی‌داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها			
۰/۴۷	۰/۵۰۹	۰/۷۳۲	بازسازی شناختی	راهبردهای شناختی	پس آزمون
۰/۰۰۱	۰/۵۰۴	۲/۴۱	کنترل		
۰/۰۰۱	۰/۵۱	۱/۶۸	کنترل	بازسازی شناختی	
۰/۸۶	۰/۶۷۹	۰/۷۳۵	بازسازی شناختی	راهبردهای شناختی	پیشگیری
۰/۰۰۲	۰/۶۷۲	۲/۴۸	کنترل		
۰/۰۴	۰/۶۸۴	۱/۷۵	کنترل	بازسازی شناختی	
۱/۰۰	۲/۲۴	۱/۷۸	بازسازی شناختی	راهبردهای شناختی	پس آزمون
۰/۰۰۹	۲/۲۲	۷/۰۴	کنترل		
۰/۰۵	۲/۲۶	۵/۲۶	کنترل	بازسازی شناختی	
۱/۰۰	۲/۲۳۹	۱/۷۸	بازسازی شناختی	راهبردهای شناختی	پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۷	۲/۳۷۳	۷/۷۳	کنترل		
۰/۰۵	۲/۴۱۵	۵/۹۵	کنترل	بازسازی شناختی	

جدول شمار ۷-۴ مقایسه بین گروه‌ها بر اساس آزمون بونفرونی را نشان می‌دهد، در مرحله پس آزمون بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه بازسازی شناختی از لحاظ منبع کنترل درونی، انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد، بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد. بین گروه آزمایشی بازسازی شناختی و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد. در مرحله پیشگیری بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه بازسازی شناختی از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد، بین گروه آزمایشی راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد. بین گروه آزمایشی بازسازی شناختی و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی و انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول (۴-۸) میانگین‌های تعدیل‌شده منبع کنترل درونی، انگیزش پیشرفت تحصیلی

میانگین	خطای استاندارد	حدود اطمینان ۹۵٪			
		حد پایین	حد بالا		
۶/۹۱	۰/۳۵۵	۶/۱۹	۷/۶۳	راهبردهای شناختی - رفتاری	مبع کنترل درونی
۷/۶۴	۰/۳۵۹	۶/۹۱	۸/۳۷	بازسازی شناختی	
۹/۳۲	۰/۳۵۷	۸/۶۰	۱۰/۰۴	گروه کنترل	
۱۰۰/۹۰	۱/۵۶۲	۹۷/۷۴	۱۰۴/۰۶	راهبردهای شناختی - رفتاری	انگیزش پیشرفت
۹۹/۱۱	۱/۵۸۱	۹۵/۹۱	۱۰۲/۳۱	بازسازی شناختی	
۹۳/۸۶	۱/۵۷۱	۹۰/۶۸	۹۷/۰۳	گروه کنترل	
۶/۸۶	۰/۴۷۳	۵/۹۰	۷/۸۲	راهبردهای شناختی - رفتاری	مبع کنترل درونی
۷/۶۰	۰/۴۷۹	۶/۶۳	۸/۵۷	بازسازی شناختی	
۹/۳۴	۰/۴۷۶	۸/۳۸	۱۰/۳۱	گروه کنترل	
۱۰۲/۹۹	۱/۶۷۱	۹۹/۶۱	۱۰۶/۳۷	راهبردهای شناختی - رفتاری	انگیزش پیشرفت
۱۰۱/۲۱	۱/۶۹۱	۹۷/۷۹	۱۰۴/۶۳	بازسازی شناختی	
۹۵/۲۶	۱/۶۸۰	۹۱/۸۶	۹۸/۶۶	گروه کنترل	

جدول شماره ۴-۸ میانگین‌های تعدیل‌شده را نشان می‌دهد، در مرحله پس از آزمون میانگین منبع کنترل درونی در گروه آزمایشی راهبردهای شناختی - رفتاری برابر با ۶/۹۱ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی راهبردهای شناختی - رفتاری بین ۶/۱۹ تا ۷/۶۳ است. میانگین منبع کنترل درونی گروه آزمایشی بازسازی شناختی برابر با ۷/۶۴ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی گروه بازسازی شناختی بین ۶/۹۱ تا ۸/۳۷ است. میانگین منبع کنترل درونی گروه کنترل برابر با ۹/۳۲ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی گروه کنترل بین ۸/۶۰ تا ۱۰/۰۴ است. در مرحله پس از آزمون میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایشی راهبردهای شناختی - رفتاری برابر با ۱۰۰/۹۰ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی راهبردهای شناختی - رفتاری بین ۹۷/۷۴ تا ۱۰۴/۰۶ است. میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی بازسازی شناختی برابر با ۹۹/۱۱ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه بازسازی شناختی بین ۹۵/۹۱ تا ۱۰۲/۳۱ است. میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه کنترل برابر با ۹۳/۸۶ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه کنترل بین ۹۰/۶۸ تا ۹۷/۰۳ است. در مرحله پیگیری میانگین منبع کنترل درونی در گروه آزمایشی راهبردهای شناختی - رفتاری برابر با ۶/۸۶ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی راهبردهای شناختی - رفتاری بین ۵/۹۰ تا ۷/۸۲ است. میانگین منبع کنترل درونی گروه آزمایش بازسازی شناختی برابر با ۷/۶۰ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی گروه بازسازی شناختی بین ۶/۶۳ تا ۸/۵۷ است. میانگین منبع کنترل درونی گروه کنترل برابر با ۹/۳۴ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین منبع کنترل درونی گروه کنترل بین ۸/۳۸ تا ۱۰/۳۱ است. در مرحله پیگیری میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایشی راهبردهای شناختی - رفتاری برابر با ۱۰۲/۹۹ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی راهبردهای شناختی - رفتاری بین ۹۹/۶۱ تا ۱۰۶/۳۷ است. میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش بازسازی شناختی برابر با ۱۰۱/۲۱ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد

می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه بازسازی شناختی بین ۹۷/۷۹ تا ۱۰۴/۶۳ است. میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه کنترل برابر با ۹۵/۲۶ بوده که با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی گروه کنترل بین ۹۱/۸۶ تا ۹۸/۶۶ است.

نتایج پژوهش:

بر اساس آزمون بونفرونی در تحلیل کوواریانس بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی رفتاری و گروه کنترل در پس آزمون ($P = ۰/۰۰۱$) و مرحله پیگیری ($P = ۰/۰۰۲$) از لحاظ منابع کنترل درونی تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر منبع کنترل درونی دانش آموزان است.

جدول (۸-۴) مقایسه بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی

تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری			
۲/۴۱	۰/۵۰۴	۰/۰۰۱	کنترل	راهبردهای شناختی	پس آزمون
۲/۴۸	۰/۶۷۲	۰/۰۰۲	کنترل	راهبردهای شناختی	پیگیری

بر اساس آزمون بونفرونی در تحلیل کوواریانس بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل در پس آزمون ($P = ۰/۰۰۹$) و مرحله پیگیری ($P = ۰/۰۰۷$) از لحاظ انگیزش پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان است.

جدول (۹-۴) مقایسه بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل از لحاظ انگیزش پیشرفت

تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری			
۷/۰۴	۲/۲۲	۰/۰۰۹	گروه کنترل رفتاری	گروه راهبردهای شناختی - رفتاری	پس آزمون
۷/۷۳	۲/۳۷۳	۰/۰۰۷	گروه کنترل رفتاری	گروه راهبردهای شناختی - رفتاری	پیگیری

بر اساس آزمون بونفرونی در تحلیل کوواریانس بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل در پس آزمون ($P = ۰/۰۰۱$) و مرحله پیگیری ($P = ۰/۰۰۴$) از لحاظ منابع کنترل درونی تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر منبع کنترل درونی دانش آموزان است.

جدول (۱۱-۴) مقایسه بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل از لحاظ منبع کنترل درونی

تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری			
۱/۶۸	۰/۵۱	۰/۰۰۱	کنترل	بازسازی شناختی	پس آزمون
۱/۷۵	۰/۶۸۴	۰/۰۰۴	کنترل	بازسازی شناختی	پیگیری

بر اساس آزمون بونفرونی در تحلیل کوواریانس بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل در پس آزمون ($P = 0/05$) و مرحله پیگیری ($P = 0/05$) از لحاظ انگیزش پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان است.

جدول (۱۲-۴) مقایسه بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل از لحاظ انگیزش پیشرفت

سطح معنی داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین ها			
0/05	2/26	5/26	کنترل	بازسازی شناختی	پس آزمون
0/05	2/415	5/95	کنترل	بازسازی شناختی	پیگیری

نتیجه گیری:

آموزش راهبردهای شناختی- رفتاری و بازسازی شناختی از رویکردهای تاثیرگذار در حیطه روان شناسی هستند که در طی سه دهه اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده اند و شواهد و مدارک تجربی زیادی در مورد اثربخشی آن ها برای انواع مشکلات روان شناختی بدست آمده است. در همین راستا برای اثر بخشی بر منبع کنترل و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین می توان از این دو راهبرد هم می توان استفاده کرد بنابراین :

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری و بازسازی شناختی بر منبع کنترل درونی - بیرونی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین طراحی شده است. بطور کلی نتایج آزمون بونفرونی در تحلیل کوواریانس بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل در پس آزمون ($P = 0/001$) و مرحله پیگیری ($P = 0/002$) از لحاظ منابع کنترل درونی تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر منبع کنترل درونی دانش آموزان است. که با نتایج تحقیقات کمشی کمر (۱۳۹۴)، محمدی، کیخا، صادقی، کاظمی و رئیسون همسو می باشد. بین گروه آزمایش راهبردهای شناختی - رفتاری و گروه کنترل در پس آزمون ($P = 0/009$) و مرحله پیگیری ($P = 0/007$) از لحاظ انگیزش پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی - رفتاری بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان است با نتایج تحقیقات لطیفی، استکی ازاد (۱۳۹۴)، عرفانی (۱۳۹۶)، گلستانه، سلیمانی و دهقانی (۱۳۹۶)، سپهوندی (۱۳۹۵)، سیدمحریمی و همکاران (۱۳۹۵)، گل محمدیان، فرید (۱۳۹۴) مامی، نیازی و امیریان (۱۳۹۴)، یارمحمدیان، قمرانی، سیفی و ارفع (۱۳۹۴)، حافظ نیا، بختیار و جانجانه (۱۳۹۳) همسو می باشد. و بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل در پس آزمون ($P = 0/001$) و مرحله پیگیری ($P = 0/004$) از لحاظ منابع کنترل درونی تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر منبع کنترل درونی دانش آموزان است. که با نتایج پژوهش های امیری، مرضیه، آقا محمدیان، حمیدرضا، و کیمیایی، علی. (۱۳۹۱) و کتیبایی، ژیلا، گنجوی، لیلی، حسن بیکی، زینب، قنبری، سعید، و سیدموسوی، پرینا سادات (۱۳۸۹) همسو می باشد و همچنین بین گروه آزمایش بازسازی شناختی و گروه کنترل در پس آزمون ($P = 0/005$) و مرحله پیگیری ($P = 0/005$) از لحاظ انگیزش پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد که حاکی از اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان است. با نتایج پژوهش های پورعباس وفا، باباپور خیرالدین، خانجانی و کاظمی (۱۳۹۴)، اشرفی (۱۳۹۳) همسو می باشد.

فهرست منابع و مآخذ

- لرنر، ژانت، ۱۳۹۰، ناتوانی های یادگیری نظریه ها و تشخیص ها و راهبردهای تدریس، دانش، عصمت، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. بابلینگ، پیترو؛ مگ کب، رندی (۱۳۸۹) گروه درمانگری شناختی - رفتاری، خدایاری فرد، محمد؛ عابدینی، یاسمین، انتشارات دانشگاه تهران.
- احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۹). اختلالهای یادگیری (از نظریه تا عمل)، به همراه راهکارهای عملی جهت رفع مشکلات رایج تحصیلی و یادگیری. تهران: انتشارات ارسباران.
- امیری، مرضیه، آقا محمدیان شریف، حمیدرضا، و کیمیایی، علی. (۱۳۹۱). اثربخشی رویکرد واقعیت درمانی گروهی بر منبع کنترل و راهبردهای مقابله ای. اندیشه و رفتار. ۶(۲۱): ۵۹-۶۸.
- بشرپور، سجاد، عیسی زادگان، علی، و احمدیان، لیلا (۱۳۹۱). نارسایی های پردازش اطلاعات حسی در کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری. مجله ی ناتوانی های یادگیری. ۲(۱): ۴۲-۲۵.
- توانگر، لیلا، یزدخواستی، فریبا، و عابدی، احمد (۱۳۹۲). اثربخشی مداخله التقاطی (رویکردهای بازسازی شناختی، مهارتهای مقابله ای شناختی-رفتاری) بر ابراز وجود و خود کارآمدی بین فردی در دانشجویان دختر. مجله تحقیقات علوم رفتاری. ۱۱(۶): ۵۴۴-۵۳۲.
- عظیمی، مریم؛ مرادی، علیرضا؛ حسینی، جعفر (۱۳۹۶) اثر بخشی درمان شناختی - رفتاری بر راهبردهای تنظیم هیجانی افراد با همبودی بی خوابی و افسردگی. فصلنامه علمی پژوهشی در سلامت روانشناختی، ۱۳۹۶، دوره ۱۱، (۱) ص ۴۹.
- پور محمد رضای تجریشی، معصومه؛ جلیل آبکنار سیده سمیه، عاشوری؛ محمد (۱۳۹۱) در پژوهش با عنوان اثر بخشی مهارت های زندگی بر خود توانمند سازی اجتماعی دانش آموزان پسر با اختلال ریاضی
- سواری، کریم (۱۳۹۶)، اثر باورهای شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی، دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، سال ششم، شماره اول، ص ۱۳۱.
- رستمی، شهنال؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحق، نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه ی بین ویژگی های شخصیتی و درگیری تحصیلی.
- سلیمانی، اسماعیل، اثربخشی بازسازی شناختی بر پردازش هیجان و آلکسی تایما در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (۱۳۹۶) مجله ی ناتوانی های یادگیری، دوره ی ششم، شماره ی ۴/۱۰۳-۸۳.
- عزیزی نژاد، بهاره؛ جناآبادی، حسین، تاثیر آموزش چرتکه بر خلاقیت و خودکارآمدی دانش آموزان دوره ی ابتدایی، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۶، ۲۰۰.
- محمدی پور، محمد؛ پور اکبران، الهه (۱۳۹۶) پیش بینی خود کارآمدی والد گری و علائم فزون اضطرابی بر اساس مولفه های ذهن آگاهی در زنان مبتلا به مولتیپل اسکلوزیس، مجله ی اصول بهداشت روانی، ص ۷۳-۳۶۶.
- عرفانی، نصرالله (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان نقش واسطه ای انگیزش در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فرا شناختی دانش آموزان،
- کوهی مفتخری اصفهانی، منصوره؛ محمودی، غلامرضا؛ گلشنی فاطمه، رابطه خودکارآمدی و سبک های دلبستگی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی دختر، (۱۳۹۵) سال هفتم، شماره ۱ ص ۳۶-۲۳.
- مامی، شهرام؛ نیازی، الیاس؛ امیریان، کامران (۱۳۹۴) تاثیر آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال سوم، شماره ۴.
- جمشیدی، امیر (۱۳۸۳). مقایسه مهارت های اجتماعی بین دانش آموزان با مشکلات یادگیری خاص و دانش آموزان نرمال ۸ تا ۱۲ ساله. مجله آموزش استثنایی. ۲(۱۲): ۳۱-۲۲.
- حافظ نیا، محمد، بختیار، عیسی، و جانجانه، عزت الله (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی رفتار درمانی شناختی بر افزایش انگیزه پیشرفت و مهارت های حل مسئله در دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی ناجا. فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی. ۹(۳۴): ۴۲-۲۵.
- حمید، نجمه، عیدی بایگی، مجید، عطایی مغالو، وحید، و مطلبی، ثریا (۱۳۹۴). اثربخشی گروه درمانی شناختی - رفتاری مبتنی بر رویکرد منطقی- عاطفی الیس بر منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی. فصلنامه پژوهش در نظامهای آموزشی. ۵.۷(۲۲): ۱۹۱-۲۰۷.

حیدریان فرد، زینب، بخشی پور، باب اله، و فرامرزی، محبوبه (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی رفتاری گروهی بر اضطراب اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و نشخوار فکری در دانشجویان با اختلال اضطراب اجتماعی. فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی. ۲۱(۶): ۱۵۱-۱۷۵.

خدایاری فرد، محمد، حجازی، الهه، و حسینی نژاد، ناهید (۱۳۹۴). اثربخشی مشاوره شناختی رفتاری مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر خودکارآمدی و رضایت زناشویی زنان وابسته به سوء مصرف مواد دارای همسر و فرزند. فصلنامه پژوهشهای کاربردی روانشناختی. ۶(۲): ۶۱-۷۵.

خدایاری فر، محمد، منطری توکلی، وحید، و فراهانی، حجت اله (۱۳۹۱). بررسی اعتبار و روایی نسخه ی فارسی مقیاس خودکارآمدی هیجانی. مجله روان شناسی. ۱۶(۱): ۸۳-۷۹.

خدپوی، اسداله، و وکیلی مفاخری، افسانه (۱۳۹۱). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز. فصلنامه علوم تربیتی. ۴(۱۳): ۵۵-۴۵.

رباطی، افشین، دوران-دلوی، آنیک، و دانورس، فرانسیس (۱۳۹۳). ترازنامه شایستگی ها: برنامه ای آموزشی جهت افزایش خودشناسی و خودکارآمدی اجتماعی کارکنان شرکت ایران خودرو. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. ۱۵(۴): ۳۹-۳۰.

ریو، جان مارشال (۱۳۸۵). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ویرایش. سبزی، ندا (۱۳۹۱). بررسی الگوی علی ابعاد شخصیت، هوش اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی و مهارت های ارتباطی. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی. دانشگاه شیراز.

سلیمی بجستانی، حسین، شفیع آبادی، عبدالله، اعتمادی، احمد، و احمدی، خدابخش (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی مشاوره به شیوه آدلری و بازسازی شناختی مبتنی بر تمثیل، بر سلامت روانی دانشجویان. مجله علوم رفتاری. ۶(۳): ۲۴۳-۲۳۷.

سیدمحرمی، ایمان، پاشیب، ملیحه، تاتاری، مریم، و محمدی، سمیه (۱۳۹۵). تاثیر گروه درمانی شناختی - رفتاری بر انگیزه پیشرفت و افت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. مجله طنین سلامت. ۴(۱): ۲۳-۱۷.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران. عظیمی، محمد، پیری، موسی، و زوار، تقی (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۷(۲۷): ۹۸-۸۷.

عیسی زادگان، علی، شیخی، سیامک، و حافظ نیا، محمد (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی - رفتاری بر افزایش خودکارآمدی و سلامت روانی در زنان مبتلا به چاقی. مجله پزشکی ارومیه. ۲۶(۹): ۷۹۲-۷۸۵.

فرشباف مانی صفت، فرناز، ابوالقاسمی، عباس، برهمند، اوشا، و حاجلو، نادر (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی درمان شناختی - رفتاری و هیپنوتیزم درمانی بر خودکارآمدی درد و شدت درد در دختران با دیسمنوره اولیه. مجله علمی- پژوهشی ارمان دانش. ۲۲، ۱(۱۲۰): ۱۰۳-۸۷.

فرهمند راد، خدیجه (۱۳۸۸). مقایسه اثر بخشی درمان شناختی رفتاری و تنش زدایی تدریجی بر اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی مرکز ملاصدرا منطقه ۲ تهران و پی گیری آن پس از یک ماه. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی. دانشگاه پیام نور.

کارگرشورکی، قنبر، ملکپور، مختار، احمدی، غلامرضا (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات یادگیری ریاضی پایه ی سوم تا پنجم شهرستان میبد. فصلنامه ی رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۴(۳): ۱۲۶-۱۰۵.

کتیبایی، ژیلا، گنجوی، لیلی، حسن بیکی، زینب، قنبری، سعید، و سیدموسوی، پرینا سادات (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر اصلاح تصویر بدنی منفی و افزایش حرمت خود در دختران نوجوان. مجله روانشناسی. ۱۴(۴): ۳۶۹-۳۵۷.

کجباف، محمدباقر، و رضوانی، فاطمه (۱۳۹۱). تأثیر آموزش ای شناختی - رفتاری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی. ۲۷ و ۲۸: ۵۰-۳۵.

کریمی، یوسف (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی. تهران: نشر ارسباران.

کمرزین، حمید، زارع، حسین، و بروکی میلان، حسن (۱۳۹۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر افزایش خود کارآمدی و بهبود علائم اعتیاد در بیماران وابسته به مواد. فصلنامه اعتیادپژوهشی. ۶(۲۲): ۸۵-۷۵.

گرم، جین چنگ (۱۳۸۶). اختلالات هیجانی و ناتوانیهای یادگیری. ترجمه فرشته باعزت و مریم راحت. تهران: انتشارات پیام مولف. تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱.

- لرنر، ژانت (۱۳۸۴). ناتوانی یادگیری: نظریه ها، تشخیص و راهبردهای تدریس. ترجمه عصمت دانش. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۷.
- مراد حاصلی، مستانه، شمس اسفندآباد، حسن، و کاکاوند، علی رضا (۱۳۹۴). مقایسه اثر بخشی طرحواره درمانی و رفتار درمانی شناختی روی خودکارآمدی و سبک زندگی مرتبط با کاهش وزن. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی. ۹(۴): ۶۱-۵۰.
- نیکزاد مقدم، مریم (۱۳۹۱). اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر کاهش عود اعتیاد به مواد مخدر در دانشجویان و تأثیر آن بر افزایش انگیزش پیشرفت آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.
- علیپور، احمد، شقاقی، فرهاد، احمدی ازغندی، علی، نوفرستی، اعظم غ، حسینی، علی (۱۳۹۰). شیوع اختلال یادگیری ریاضی در دوره ی ابتدایی یافته ها نشان دادند که شیوع اختلال یادگیری ریاضی در دوره ی ابتدایی، (۱۳۹۰)، روانشناسی تحولی: روانشناسان ایران، سال هشتم، شماره ۳۲.
- هالاها، دانیل، کافمن، جیمز (۱۳۸۸). دانش آموزان استثنایی: مقدمه‌های بر آموزش ویژه. ترجمه حمید علیزاده، هاید صابری، ژانت هاشمی، مهدی محی الدین. تهران: نشر ویرایش. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۳.
- Brunstein, J.C. & Maier, G.W. (2005). Implicit and selfattributed motives to achieve: two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 205-222.
- Elfstrom, M.L., & Kreuter, M. (2006). Relationships Between Locus of Control, Coping Strategies and Emotional Well-Being in Persons with Spinal Cord Lesion". *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 13 (1), 93-94.
- Esen, B.K., Aktas, E., & Tuncer, I. (2013). An analysis of university students' internet use in relation to loneliness and social self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 1504-1508.
- Estanely H, Beto JA, Deyo RA. Cognitive behavioral therapy in self-efficacy and mental health on weighting of women's. *J Contemporary Res Business* 2012; (3):267-73.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. NY: Guilford.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1) 63-72.
- Graham, S. (2004). Using attribution theory to understand social and academic motivation in African American youth. *Educational Psychologist*, 32(1), p.21-34.
- Grant, A.M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), p. 48-58.
- Hahn, S. e. (2000). effect of locus of control on daily exposure, coping and reactivity to work interpersonal stressor: A daily study. *Journal of Personality and Individual Difference*, 29(4), 729-748.
- Hansen Z, Daykin A, Lamb SE. A cognitive-behavioural programme for the management of low back pain in primary care: a description and justification of the intervention used in the Back Skills Training Trial (BeST; ISRCTN 54717854). *Physiotherapy*. 2010 Jun; 96 (2): 87-94.
- Hill, R. (2005). *Learning Disabilities: A new Definition*. Learning Disabilities Association of Region 11 1181 Yonge Street, Unit 221.
- Lerner J W *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. 9th ed. Boston, MA: Houghton Mifflin; 2003.
- Lieberman, D., & Remedios, R. (2007). Pounder graduates' motives for studying Change as they progress through their degrees?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 379-395.
- Muris P, Schouten E, Meesters C, Gijssbers H. Contingency-Competence-Control-related beliefs and symptoms of anxiety and depression in a young adolescent sample. *Child Psychiatry and Human Development*. 2003;33:325-339.
- Rodebaugh, T.L. (2006). Self-efficacy and social behavior. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1831-1838.
- Schiff R, Bauminger N, Toledo I. Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2009; 42: 3-13.
- Smith, H., & Betz, N.E. (2000). Development and evaluation of a measure of social self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment*, 8, 232-302.
- Tangney, J. P. Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self – control predicts good adjustment, Less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72, 271 – 322.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.