

تأثیر آموزش گروهی راهبردهای موفق تحصیلی بر بهبود اشتیاق و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

امیرفضل طوسی^{۱*}، نعیمه سدریوشان^۲

^۱ کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات،؟؟؟، ایران

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات،؟؟؟، ایران

چکیده

یکی از اهداف آموزش و پرورش در توانمندسازی دانش آموزان، آموختن مهارت‌های تحصیلی در مقاطع مختلف تحصیلی است. هدف از پژوهش حاضر تعیین اثر آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر اشتیاق و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر دبیرستانی در سال ۱۳۹۲ در شهر یزد بود. این پژوهش یک مطالعه مقطعی بود که به شیوه نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل انجام شد. شرکت‌کنندگان تعداد ۴۰ نفر بودند که به صورت تصادفی خوشه‌ای از میان کلیه دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان شهر یزد انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و مقایسه معدل دو ترم متوالی بهمن‌ماه و خردادماه بودند. یافته‌های به دست آمده از روش تحلیل کوواریانس و کوواریانس چند متغیره (مانکوا) نشان دادند که آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر افزایش اشتیاق تحصیلی و تمامی ابعاد آن و پیشرفت تحصیلی تأثیر داشت؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی منجر به بهبود پیشرفت و اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن در دانش آموزان می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: آموزش گروهی؛ مهارت تحصیلی؛ اشتیاق تحصیلی؛ پیشرفت تحصیلی

مقدمه

آموزش و پرورش هر جامعه خاص آن جامعه است و از فرهنگ، حکومت، اقتصاد و ارزش‌های آن جامعه متأثر می‌شود. امروزه متخصصان آموزش و پرورش معتقدند که برای داشتن انسانی سالم، خلاق و مفید در جامعه لازم و ضروری است که همگام با توسعه قوای فکری و عقلی فرد، قوای جسمانی و عاطفی او هم پرورش یابد (کریمی و همکاران، ۱۳۸۴). در طول سال‌ها نظرات مختلفی در زمینه توصیف و چگونگی رفتار آدمی بیان شده است، از جمله این نظریه‌ها، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است. در این نظریه بر ریشه‌های اجتماعی رفتار و اهمیت فرآیندهای شناختی و همچنین ابعاد زندگی یعنی انگیزش، هیجان و عمل تأکید شده است (پروین، ۲۰۰۱ ترجمه جوادی و کدیور، ۱۳۸۲).

در نظام بندورا منظور از خودکارآمدی، احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. برآورده نمودن و حفظ معیارهای عملکرد، خودکارآمدی را افزایش و ناکارآمدی در برآوردن و حفظ آن معیارها آن را کاهش می‌دهد. بندورا معتقد است که انتظار خودکارآمدی می‌تواند روی افراد در دو حیطة اثر بگذارد، (۱) میزان تلاشی که می‌کنند (۲) نوع فعالیت‌هایی که برای انجام دادن انتخاب می‌کنند (لیاو، ۲۰۰۹). خودکارآمدی عمومی نشان‌دهنده مهارت‌های معلمان در انجام اعمالی است که منجر به پیشرفت دانش‌آموزان شود. که در اینجا مطابق با انتظار نتایج تدریس است و خودکارآمدی شخصی بیانگر این است که فرد به توانایی خود در موقعیت‌های تدریس اطمینان دارد. در اینجا فقط خودکارآمدی معلم مورد نظر است (مانوئل و آریاس، ۲۰۰۷).

تحقیقات نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلمان رابطه مثبتی با تلاش و پایداری معلم در مواجهه با مشکلات (سوداک و پودل، ۱۹۹۳ به نقل از کاکیروگلو، ۲۰۰۸) تعهد حرفه‌ای (کولادارسی، ۱۹۹۲ به نقل از کاکیروگلو، ۲۰۰۸) و انگیزش دانش‌آموزان (فلدلافر و اسل، ۱۹۸۹ به نقل از کاکیروگلو، ۲۰۰۸) دارد. همچنین معلمان با خودکارآمدی بالا، بیشتر احتمال دارد که از روش‌های دانش‌آموز محور استفاده کنند. درحالی‌که

* پست الکترونیک نویسنده مسئول: aftoosi@yahoo.com

مقاله حاضر از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول استخراج شده است.

معلمان ناکارآمد به استفاده از راهبردهای معلم محور گرایش دارند (زرنیکا، ۱۹۹۰ به نقل از کاکیروگلو، ۲۰۰۸). به علاوه، معلمانی که احساس کارایی بیشتری دارند فرصت‌های بیشتری را برای پیشرفت کردن دانش‌آموزان خود فراهم می‌کنند (جیسیون و دمبو، ۱۹۸۴، براون و لت، ۱۹۹۱، زمیمن، ۱۹۹۵ به نقل از شولتز و شولتز، ۲۰۰۵).

بندورا (۲۰۰۰) بیان می‌دارد که باور خودکارآمدی از طریق این تعیین‌کننده‌ها بر رفتار انسان نقش اساسی را ایفا کند: انتخاب اهداف، کسب نتایج یا پیامدهای مورد انتظار، اجرای اهداف، میزان تلاش، میزان استقامت و پشتکار، استرس و فشار روانی و خودتنظیمی. موفقیت و پیروزی هر انسانی در زندگی، کسب‌وکار، دوست‌یابی و یا هر اقدام دیگر حاصل تصور و نگرش مثبت شخصی او از خویش است. این نگرش مثبت است که فرد را به سوی موفقیت می‌کشانند و برعکس نگرش منفی از خود و دیگران باعث می‌شود که ذهن انسان به‌جای استفاده از فرصت‌ها، صرف فکر کردن به مشکلات شود که در درازمدت می‌تواند اثرات سوئی در رفتار و خلق‌وخوی ما با دیگران داشته باشد (موحدیان و همکاران، ۱۳۹۱). بر طبق دیدگاه بندورا، افراد باورهایی دارند که در کنترل و مسئولیت فردی نقش کلیدی ایفاء می‌کند. محیط و نظام‌های اجتماعی از طریق مکانیسم‌های روان‌شناختی بر رفتار انسان اثرگذارند. توانایی و خودکارآمدی اثرات مستقیم و شدیدی بر عملکرد و کارآمدی دارند. تصویری که ما از کارآمدی خود داریم، اثر مستقیم و شدیدی بر سطوح اضطراب ما دارد. به‌عنوان مثال، در آزمایش زمیمرمان و همکاران (۱۹۹۹) چون دختران و پسران از نظر خودکارآمدی تفاوت داشتند، دختران اضطراب بیشتری را گزارش کردند. به‌عبارت‌دیگر اضطراب، حالتی از تشویش است که علائم دستگاه خودکار عصبی بدن با آن همراه است. مجموعه علائمی که در حین اضطراب وجود دارد اغلب در هر فرد به‌گونه‌ای متفاوت از دیگران است (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۳، ترجمه رفیعی و رضاعی، ۱۳۸۲).

اضطراب واکنشی طبیعی به فشار روانی است که دارای مؤلفه‌های رفتاری، بدنی و ذهنی است. علائم اضطراب را می‌توان در سه مؤلفه کلی بیان کرد: علائم رفتاری که می‌تواند بر رفتار تأثیر منفی بگذارد و به عملکرد آسیب برساند. علائم فیزیکی که به‌صورت بیش‌فعالی دستگاه عصبی سمپاتیک یا افزایش تنش عضلانی است و علائم شناختی که به‌صورت فکری پریشان‌کننده و تکراری هستند که با افزایش سطح برانگیختگی همراه‌اند. اضطراب زمانی به مشکل تبدیل می‌شود که به‌صورت پاسخی غیرواقعی‌بینانه درآید یا آنکه بی‌دلیل تداوم بیابد. هر یک از انواع اضطراب را می‌توان از طریق کاربرد روش‌های درمانی از بین برد. اضطراب امتحان، نوعی هراس اجتماعی خاص است که فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است (نادری، ۱۳۸۹).

اضطراب امتحان بخش عمده‌ای از زندگی دانش‌آموزان و محصلین است. دانش‌آموزان در طول ۱۲ سال آموزش، در معرض صدها امتحان و در طول دوران تحصیلات عالی، ده‌ها امتحان را پشت سر می‌گذارند. عوامل مؤثر در سبب‌شناسی اضطراب امتحان را می‌توان در سه دسته تقسیم‌بندی کرد: (۱) عوامل فردی و شخصیتی؛ مانند: اضطراب عمومی و عزت‌نفس و هوش و ارزیابی شناختی و عدم آمادگی و توجه و تمرکز و روش‌های مطالعه نادرست و انتظارات شخص دانش‌آموز و تعمیم تجارب امتحانی گذشته به موقعیت‌های امتحانی جدید. (۲) عوامل آموزشی و اجتماعی؛ مانند: انتظارات نابجای معلم و رقابت‌های ناسالم و سیستم آموزشی حاکم بر مدرسه و نوع درس و موقعیت‌های ناآشنا و مراقبان امتحانی مختلف. (۳) عوامل خانوادگی؛ مانند شیوه تربیتی والدین و انتظارات آن‌ها و جو عاطفی حاکم بر خانواده و ویژگی‌های شخصیتی والدین و طبقه اجتماعی و اقتصادی آن‌ها با به دست آوردن رابطه اضطراب و خودکارآمدی و تأثیر این باورها بر سلامت روانی می‌توان شرایطی مهیا نمود که آن قسمت از سلامت روانی که تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی می‌باشند را تقویت نمود و از ابتلا به بیماری‌های روانی جلوگیری کرد (بندورا، ۲۰۰۱). پدیده اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی رابطه منفی داشته و یکی از علت‌های اصلی افت تحصیلی به شمار می‌رود. اضطراب امتحان تجربه‌ای ناخوشایند است که حیطه‌های شناختی، فیزیولوژیکی و عاطفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳).

نظریه شناختی-اجتماعی بندورا می‌تواند در تشریح و تبیین و ارائه بینشی در خصوص فرآیندهایی که می‌تواند فعالیت‌های یک فرد خودکارآمد را در تقابل با محیط متخاصم شکل دهند، بسیار مؤثر است. این نظریه از طریق یک رابطه سه‌جانبه بین محیط و متغیرهای شناختی و رفتارهای موفقیت‌آمیز یا ناموفق قبلی تعیین می‌شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۰). پژوهشی که توسط سلیمانی (۱۳۸۲) به‌عمل آمده است، نشان می‌دهد که در فراوانی اضطراب امتحان، بین پسران و دختران تفاوت وجود دارد (۴۸/۳ در دختران و ۳۵/۲ در پسران) و میانگین نمره اضطراب امتحان در دانش‌آموزان دختر بیشتر است (۱۹/۹۰ در دختران و ۱۸/۳۹ در پسران). این پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد. همچنین در پژوهشی که اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۱) در خصوص کارایی آموزش استراتژی‌های مقابله با باورهای غیرمنطقی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان به عمل آوردند، به نتیجه تأثیرات پرورشی این آموزش بر کاهش اضطراب امتحانی دست یافتند.

در پژوهش دیگری که زارعی و همکاران (۱۳۸۹) در خصوص مقایسه تأثیرات روش‌های مشاوره گروهی (رفتاری، ادراکی و رفتاری- ادراکی) بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان در دانشگاه هرمزگان به انجام رساندند، مشخص شد که مشاوره گروهی ساده‌تر از مشاوره فردی است و تأثیر آن در مشکلات سطحی به چشم می‌خورد و نتیجه گرفتند که برنامه آموزش مشاوره گروهی در کاهش اضطراب امتحان در دانشگاه‌ها ضروری است. آموزش گروهی می‌تواند بر دانش و عملکرد افراد تأثیر مثبتی بر جای بگذارد. انتخاب شیوه آموزشی مناسب در میزان یادگیری و رغبت آنان برای تغییر رفتارهای مرتبط با سلامت روان‌شناختی نقش بسزایی دارد. با توجه به مطالبی که به آنها اشاره در پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سوال هستیم که آیا آموزش گروهی شناختی-اجتماعی از طریق مدل بندورا بر ترس از امتحان و خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشد؟

روش

شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان اول شهر یزد در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ می‌باشد. از این جامعه نمونه ای ۴۰ نفره با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. ابتدا از بین دو ناحیه یزد به طور تصادفی ناحیه یک آموزش و پرورش انتخاب و از بین دبیرستان‌های پسرانه دولتی این ناحیه دبیرستان خاتم الانبیا انتخاب شد و از بین پنج کلاس پایه اول این دبیرستان، دو کلاس به عنوان نمونه انتخاب و با استفاده از انتساب تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) گمارده شدند. هر دو گروه از آزمودنی‌ها پیش از آموزش، با بهره‌گیری از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی مورد آزمون قرار گرفتند. سپس بر روی گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مهارت‌های تحصیلی اجرا شد.

ابزار

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده می‌باشد که توسط شوفلی و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شده است و دارای سه خرده‌مقیاس می‌باشد. مولفه انرژی (شور و شعف)، مولفه حس فداکاری و مولفه جذبه. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته و شش‌گزینه‌ای است که از صفر تا شش نمره‌گذاری و به از کلمه هرگز تا کلمه همیشه بیان می‌شود. شوفلی و همکاران (۲۰۰۲) همسانی درونی مقیاس اشتیاق تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس انرژی ۰/۷۸ و فداکاری ۰/۸۲ و جذبه ۰/۷۳ محاسبه شد. همچنین حسینی (۱۳۹۱) در بین دانشجویان معماری دانشگاه اصفهان اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آورد.

شیوه اجرا

این پژوهش یک طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. بعد از انتخاب گروه نمونه و انتساب تصادفی آن‌ها به دو گروه آزمایش و کنترل، از شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون گرفته شد. سپس بر روی گروه آزمایش، پروتکل آموزش مهارت تحصیلی به مدت ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. سپس از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و داده‌های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نتایج

با بررسی نتایج بدست آمده، پیش‌فرض‌ها در تمامی سطوح معناداری بالاتر از مقدار فرض شده دارند. به عبارت دیگر شرط همگنی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس به درستی رعایت شده است و نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع نمرات در گروه هاست. یکسانی شیب خط رگرسیون برای تمامی، تأیید می‌شود. در جدول ۱ نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد که بین میانگین تعدیل شده نمرات اشتیاق تحصیلی شرکت‌کنندگان بر حسب عضویت گروهی در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری مشاهده می‌شود و میزان تأثیر آموزش ۰/۱۰۶ درصد است. بنابراین آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی منجر به بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است.

جدول ۱

تحلیل کوواریانس میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در پس آزمون با کنترل پیش آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	مجذور اتا
پیش آزمون	۱۱۷۰۰/۷۷	۱	۱۱۷۰۰/۷۷	۹۲/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۱۹
گروه	۵۴۱/۴۳	۱	۵۴۱/۴۳	۴/۲۵	۰/۰۴۶	۰/۱۰۶
خطا						

جدول ۲ نشان می دهد که تفاوت بین میانگین های تعدیل شده معدل دانش آموزان در مرحله پس آزمون با کنترل نمرات پیش آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P=0/001$). لذا فرضیه آموزش گروهی مهارت های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان در مرحله پس آزمون (ترم دوم تحصیلی) افزایش داده است و میزان تاثیر این آموزش در مرحله پس آزمون ۰/۴۱۵ است. یعنی در حدود ۴۱/۵ درصد آموزش اثرگذار بوده است.

جدول ۲

تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین های معدل دانش آموزان بر حسب عضویت گروهی در پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	مجذور اتا
پیش آزمون	۱۳۶/۸۳۳	۱	۱۳۶/۸۳۳	۱۴۵۷/۱۴۶	<0/001	0/۹۷۵
گروه	۲/۴۶۱	۱	۲/۴۶۱	۲۶/۲۰۷	<0/001	0/۴۱۵
خطا	۳/۴۷۴	۳۷	۰/۰۹۴			

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در دو گروه آزمایش و گواه در نمرات اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بیانگر این است که تفاوت در گروه های آزمایش و گواه (با کنترل پیش آزمون) معنادار است ($F(2, 35) = 6/2$; $p = 0/05$; $F(2, 35) = 0/26$ اثر پیلایی). نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان نشان داد پس از حذف تاثیر پیش آزمون، حداقل در یکی از متغیرهای مورد مقایسه دارای تفاوت معناداری است ($F(3, 33) = 5/67$; $p = 0/01$; $F(3, 33) = 0/34$ اثر پیلایی). به منظور مقایسه گروه ها از لحاظ تک تک نمره های تفاضل از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شده است و در جدول شماره ۳ ارائه گردیده است.

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک راهه در متن کوواریانس چند متغیری بین دو گروه از لحاظ تک تک متغیرها، تفاوت معناداری باهم مشاهده می شود و میزان تاثیر هر کدام به ترتیب انرژی، $0/309$ و حس فداکاری، $0/170$ و جذب، $0/154$ می باشد. بنابراین آموزش گروهی مهارت های تحصیلی منجر به بهبود ابعاد اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان شده است.

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه در متن کوواریانس چند متغیری بر روی پس آزمون میانگین نمرات ابعاد اشتیاق تحصیلی

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	p	میزان تاثیر
انرژی	۳۵۷/۰۳	۱	۳۵۷/۰۳	۱۵/۶۳	<0/001	0/۳۰۹
حس فداکاری	۱۴۸/۸۲	۱	۱۴۸/۸۲	۷/۱۴	0/011	0/۱۷۰
جذب	۱۵۶/۴۸	۱	۱۵۶/۴۸	۶/۳۶	0/016	0/۱۵۴

بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی راهبردهای موفق تحصیلی با استفاده از به‌کارگیری آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر بهبود اشتیاق و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی ناحیه ۲ شهر یزد بود. نتایج پژوهش نشان داد راهبردهای آموزش گروهی در قالب مهارت‌های تحصیلی منجر به بهبود اشتیاق تحصیلی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین این راهبردهای آموزش گروهی بر هر یک از ابعاد اشتیاق تحصیلی نیز تاثیرگذار است و باعث بهبود انرژی و حس فداکاری و جذب در دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با پژوهش بلامفیلد و همکاران (۱۹۹۸)، رایان و همکاران (۱۹۹۷)، سماواتیان (۱۳۹۲) و کشاورز و همکاران (۱۳۸۲) همخوانی دارد. دانش‌آموزان در جلسات آموزش مهارت‌های تحصیلی با فراگیری مهارت‌هایی چون مدیریت برنامه‌ریزی، تمرکز حواس، مدیریت زمان، مهارت یادداشت‌برداری، توانستند مطابق با توان و استعداد خود برنامه درسی برای خود تدوین کنند و همچنین خودنظم‌بخشی و تعیین هدف و تقویت اراده و قدرت تصمیم‌گیری و خودارزیابی و کنترل زمان را فرا گیرند. از این رو دانش‌آموزان با خوش‌بینی و انرژی بالا خودشان را درگیر فعالیت‌های آموزشی و درسی قرار می‌دهند و با ایجاد شور و شفع در رویارویی با مشکلات تحصیلی اشتیاق و به دنبال آن پیشرفت در انجام تکالیف را خود احساس می‌کنند. بر اساس این نتایج شایسته است برای دبیران و مشاوران برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت روش تدریس و کشف الگوهای یادگیری بهتر و آموزش مهارت‌های تحصیلی و ایجاد برنامه‌ریزی تحصیلی مناسب برای دانش‌آموزان در اولویت قرار گیرد. همچنین به کارگیری مهارت‌های تحصیلی به همراه جلساتی ممتد و طولانی‌تر برای آموزش به خانواده‌ها و مربیان می‌تواند رسیدن به نتایجی همخوان با این تحقیق را ملموس‌تر و سریع‌تر به نتیجه برساند.

منابع

- خدارحمی، ا. (۱۳۷۴). مفهوم سلامت روان شناختی. نشر جاودان خرد. مشهد: چاپ اول.
- کشاورز، غلامرضا؛ باغبان، ایران و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه شناختی بر تغییر نگرش نسبت به تحصیل. مجله روان شناسی، ۳۳ (۱)، ۵۱-۶۶.
- سماواتیان، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش برنامه هوش موفق بر امید و اشتیاق تحصیلی دانشجویان مشروطی دانشگاه صنعتی اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد یزد.
- حسینی، س. همکاران، (۱۳۹۱). وضعیت سلامت روان دانشجویان مشروطی در بدو ورود به دانشگاه و پس از مشروط شدن. مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روان. دانشگاه گیلان.
- یونسی، م. همکاران، (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های تحصیلی-شغلی بر سازگاری اجتماعی و بهزیستی روان شناختی دانش‌آموزان دبیرستان های شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر.
- قنبری مقدم، غ. (۱۳۸۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در عزت نفس نوجوانان عقب مانده ذهنی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- بندورا، آلبرت. (۱۳۷۲). نظریه یادگیری اجتماعی. ترجمه ماهر، فرهاد. شیراز: راهگشا
- Bahri, L., Yousefi, F. (2014). Examine the psychometric properties the questionnaire behavioral and emotional involvement in the academic middle school student. *Journal of Teaching and Learning*, 66 (2), 21- 45.
- Kalaian, S. A., & Kasim, R. M. (2014). A Meta-analytic Review of Studies of the Effectiveness of Small-Group Learning Methods on Statistics Achievement. *Journal of Statistics Education*, 22(1), 1-20.
- Frederick, K., helm, J., Eisenstein, D. J., Dendato, K. M., & Diener, D. (2004). Effectiveness of cognitive-relaxation therapy and study-skills training in reducing test anxiety. *Journal of counseling psychology*, 33, 131-135