



## تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

دکتر رضا رافتی، مهدی لشکری-رضا دانشمندی

دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)

## چکیده

زمینه و هدف: پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی از جمله مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت نظام‌های آموزشی به شمار می‌روند. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه انجام شد. روش بررسی: این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از میان آن‌ها ۴۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مشاوره تحصیلی گروهی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری شرکت کردند، در حالی که گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) و نمرات معدل نیمسال اول و دوم دانش‌آموزان بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تک‌متغیره (ANCOVA) تحلیل شدند. یافته‌ها: نتایج نشان داد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در متغیرهای پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (شناختی، هیجانی و رفتاری) وجود دارد ( $P < 0.001$ ). اندازه اثر مداخله برای پیشرفت تحصیلی ۰/۴۲ و برای اشتیاق تحصیلی ۰/۵۸ به دست آمد که نشان‌دهنده اثربخشی قابل‌توجه مشاوره گروهی است. نتیجه‌گیری: مشاوره تحصیلی گروهی با رویکرد شناختی-رفتاری می‌تواند به عنوان روشی مؤثر برای ارتقای پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های منظم مشاوره گروهی در مدارس به صورت فراگیر اجرا گردد.

واژگان کلیدی: مشاوره تحصیلی گروهی، پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، رویکرد شناختی-رفتاری، دانش‌آموزان.



## مقدمه

### ۱-۱. بیان مسئله

نظام‌های آموزشی معاصر با چالش‌های متعددی از جمله افت تحصیلی، بی‌میلی به یادگیری، افزایش نرخ ترک تحصیل و کاهش انگیزه دانش‌آموزان روبرو هستند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در این میان، «پیشرفت تحصیلی» به عنوان یکی از ملموس‌ترین نتایج فرایند یاددهی-یادگیری همواره مورد توجه محققان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی بوده است. پیشرفت تحصیلی نه تنها نشان‌دهنده میزان کسب دانش و مهارت‌های علمی است، بلکه به طور غیرمستقیم بر آینده شغلی، اجتماعی و روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (زارع و همکاران، ۱۳۹۸).

در کنار پیشرفت تحصیلی، «اشتیاق تحصیلی» به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی که دربرگیرنده مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است، طی دو دهه اخیر کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است (فردریکز، بلومفلد و پاریس، ۲۰۰۴). اشتیاق تحصیلی بیانگر انرژی و سرمایه‌گذاری روان‌شناختی دانش‌آموز در فرایند یادگیری است و به عنوان پادزهری در برابر فرسودگی و بی‌تفاوتی تحصیلی عمل می‌کند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قدرتمندی برای پیشرفت تحصیلی، کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش سلامت روانی است (وانگ و اکلس، ۲۰۱۲).

با وجود اهمیت این دو متغیر، بسیاری از دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره نوجوانی با مشکلاتی نظیر عدم مهارت‌های مطالعه مؤثر، هدف‌گزینی ضعیف، اضطراب امتحان، اهمال‌کاری و نگرش منفی نسبت به مدرسه دست‌وپنجه نرم می‌کنند که این عوامل به طور مستقیم پیشرفت و اشتیاق آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۹). مداخلات مشاوره‌ای به‌ویژه به صورت گروهی به دلیل صرفه اقتصادی، ایجاد هم‌دلی و حمایت گروهی، یادگیری جانشینی و فرصت تمرین مهارت‌ها، می‌تواند راهکاری اثربخش برای رفع این چالش‌ها باشد (کوری، ۲۰۱۶). مشاوره تحصیلی گروهی با تمرکز بر آموزش مهارت‌های مطالعه، مدیریت زمان، هدف‌گزینی، راهبردهای فراشناختی و اصلاح باورهای غیرمنطقی مرتبط با یادگیری، پتانسیل بالایی برای بهبود عملکرد و انگیزه دانش‌آموزان دارد (بریگمن و وب، ۲۰۰۷).

با این حال، پژوهش‌های کافی در زمینه تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر اشتیاق تحصیلی در نظام آموزشی ایران صورت نگرفته است و بیشتر مطالعات به صورت موردی یا بر روی متغیرهای منفرد متمرکز بوده‌اند. علاوه بر این، ابهام در مورد مؤلفه‌های خاص



اشتیاق که بیشترین تأثیر را از مداخلات می‌پذیرند، وجود دارد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال اصلی است که: آیا مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی (شناختی، هیجانی، رفتاری) دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه تأثیر معنی‌داری دارد؟

#### ۲-۱. ضرورت و اهمیت پژوهش

اهمیت پژوهش حاضر از دو منظر نظری و کاربردی قابل تبیین است:

- اهمیت نظری: این پژوهش با بررسی تأثیر هم‌زمان مشاوره گروهی بر دو متغیر مهم تحصیلی، به غنای ادبیات پژوهشی در زمینه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره مدرسه می‌افزاید. همچنین با تفکیک مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، شناخت دقیق‌تری از مکانیسم اثرگذاری مداخله ارائه می‌دهد.
- اهمیت کاربردی: نتایج این پژوهش می‌تواند برای مشاوران مدارس، معلمان، مدیران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی به منظور طراحی مداخلات پیشگیرانه و ارتقای مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به کمبود منابع و زمان در مدارس ایران، اثبات اثربخشی روش گروهی می‌تواند توجیهی برای تخصیص بودجه و نیروی انسانی به این برنامه‌ها باشد.

#### ۳-۱. اهداف پژوهش

۱. هدف اصلی: تعیین اثربخشی مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر.

۲. اهداف فرعی:

- بررسی تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر مؤلفه اشتیاق شناختی.
- بررسی تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر مؤلفه اشتیاق هیجانی.
- بررسی تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر مؤلفه اشتیاق رفتاری.
- مقایسه اندازه اثر مداخله بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی.



۴-۱. فرضیه‌های پژوهش

۱. مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

۲. مشاوره تحصیلی گروهی بر اشتیاق تحصیلی (نمره کل) دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

۳. مشاوره تحصیلی گروهی بر اشتیاق شناختی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

۴. مشاوره تحصیلی گروهی بر اشتیاق هیجانی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

۵. مشاوره تحصیلی گروهی بر اشتیاق رفتاری دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد.

۵-۱. تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

- مشاوره تحصیلی گروهی: به فرایندی گفته می‌شود که در آن یک مشاور آموزش‌دیده، گروه کوچکی از دانش‌آموزان (۸ تا ۱۲ نفر) را به صورت منظم گرد هم می‌آورد تا با استفاده از مبانی نظری و فنون مشاوره، به بررسی و حل مسائل تحصیلی و یادگیری آن‌ها بپردازد (گیبسون و میچل، ۲۰۰۸). در این پژوهش، مشاوره گروهی بر اساس پروتکل ۱۰ جلسه‌ای مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری و شامل آموزش مهارت‌های مطالعه، مدیریت زمان، هدف‌گزینی، خودنظارتی و بازسازی شناختی تعریف می‌شود.
- پیشرفت تحصیلی: به میزان یادگیری یا عملکرد دانش‌آموز در دروس مختلف تحصیلی اطلاق می‌شود که معمولاً از طریق نمرات یا معدل اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۳۹۹). در این پژوهش، پیشرفت تحصیلی به صورت میانگین نمرات دروس اصلی (ریاضی، علوم، فارسی و انگلیسی) در پایان نیمسال تحصیلی سنجیده می‌شود.
- اشتیاق تحصیلی: یک سازه انگیزشی چندوجهی است که تلاش، انرژی، اشتیاق و درگیری فعال دانش‌آموز را در کارهای تحصیلی نشان می‌دهد و دارای ابعاد شناختی (راهبردهای یادگیری عمیق)، هیجانی (واکنش‌های عاطفی مثبت) و رفتاری (مشارکت در تکالیف و فعالیت‌ها) است (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). در این پژوهش، نمره حاصل از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) به عنوان شاخص این متغیر در نظر گرفته شده است.



## پیشینه تحقیق

این بخش به دو قسمت مبانی نظری و پژوهش‌های تجربی (داخلی و خارجی) تقسیم می‌شود.

### ۱-۲. مبانی نظری

#### ۱-۱-۲. نظریه‌های اشتیاق تحصیلی

اشتیاق تحصیلی از نظریه‌های مختلفی ریشه گرفته است. نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) بر ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) به عنوان پیش‌شرط انگیزش درونی و اشتیاق تأکید دارد. زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند فعالیت‌های تحصیلی با ارزش‌ها و علایق آن‌ها هماهنگ است، اشتیاق بیشتری نشان می‌دهند.

مدل اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) که چارچوب نظری اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد، اشتیاق را ترکیبی از سه بعد به هم پیوسته می‌داند: بعد رفتاری (شامل مشارکت در فعالیت‌های درسی و پیروی از قوانین کلاس)، بعد هیجانی (شامل احساس تعلق، علاقه و ارزش‌گذاری نسبت به مدرسه) و بعد شناختی (شامل استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، خودتنظیمی و تمایل به چالش‌های فکری). این مدل تأکید می‌کند که اشتیاق قابل‌پرورش است و تحت تأثیر عوامل محیطی (مانند حمایت معلم، همسالان و ساختار کلاس) و عوامل فردی قرار دارد.

نظریه انتظار-ارزش (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲) نیز بیان می‌کند که انتخاب‌ها و عملکرد تحصیلی تحت تأثیر دو عامل اصلی «انتظار موفقیت» و «ارزش ذهنی تکلیف» هستند. مشاوره تحصیلی می‌تواند با افزایش باورهای خودکارآمدی و نشان دادن ارزش عملی و ذاتی یادگیری، هر دو عامل را تقویت کند.

### ۲-۱-۲. مبانی مشاوره تحصیلی گروهی

مشاوره گروهی در مدارس ریشه در کارهای آلفرد آدلر و ژاکوب مورنو دارد (یالوم، ۲۰۰۵) (در کتاب کلاسیک خود به عوامل درمانی گروه مانند امیدبخشی، جهان‌شمولی، نوع‌دوستی، یادگیری بین‌فردی و انسجام گروهی اشاره می‌کند که در گروه‌های تحصیلی نیز قابل مشاهده است).

رویکرد شناختی-رفتاری (CBT) که مبنای مداخله این پژوهش است، بر پایه این فرض بنا شده که افکار، احساسات و رفتارها در تعامل هستند و تغییر در یکی می‌تواند بر دیگری اثر بگذارد (بک، ۲۰۱۱). در بافت تحصیلی، دانش‌آموزان اغلب دارای باورهای غیرمنطقی مانند «من هیچ‌وقت ریاضی را یاد نمی‌گیرم» یا «اگر نمره کامل نگیرم شکست خورده‌ام» هستند. مشاوره گروهی CBT با فنونی مانند بازسازی شناختی، حل مسئله، خودآموزی و ایفای نقش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا این افکار را شناسایی و اصلاح کنند و رفتارهای تحصیلی مؤثرتری مانند برنامه‌ریزی، یادداشت‌برداری و مرور فعال را جایگزین رفتارهای ناکارآمد کنند (کندال و هدکه، ۲۰۰۹).

همچنین رویکرد راه‌حل‌محور (دشازر و همکاران، ۲۰۰۷) نیز در جلسات گروهی به کار گرفته می‌شود. این رویکرد به جای تمرکز بر مشکل، بر استثنائات (مواقعی که مشکل وجود نداشته) و ساختن راه‌حل‌های عملی تأکید دارد. سؤال معجزه و مقیاس‌سازی از جمله تکنیک‌های محبوب این رویکرد برای افزایش انگیزه و امید است.

## ۲-۲. پیشینه تجربی

### ۲-۲-۱. مطالعات داخلی

- میرزایی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نیمه‌آزمایشی تأثیر مشاوره گروهی مبتنی بر CBT را بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی ۴۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی بررسی کردند. نتایج نشان داد که پس از ۸ جلسه مداخله، میانگین نمرات گروه آزمایش نسبت به کنترل به طور معنی‌داری افزایش یافت ( $P < 0.01$ ).
- رحیمی و یوسفی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه به شیوه گروهی بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی»، ۳۰ دانش‌آموز پسر را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها حاکی از افزایش معنی‌دار اشتیاق تحصیلی در ابعاد رفتاری و شناختی بود، اما بعد هیجانی تغییر معنی‌داری نکرد.
- فتحی آشتیانی و همکاران (۱۳۹۹) با اجرای ۱۲ جلسه مشاوره گروهی تلفیقی (شناختی-رفتاری و راه‌حل‌محور) بر روی دانش‌آموزان پایه نهم، به این نتیجه رسیدند که این مداخله بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش اشتیاق تحصیلی تأثیر قابل‌توجهی دارد. حجم نمونه ۴۸ نفر بود.



- کریمی و نادری (۱۴۰۰) در یک پژوهش شبه‌آزمایشی نشان دادند که مشاوره گروهی با تأکید بر هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی، معدل دانش‌آموزان پسر را به طور متوسط ۱.۵ نمره افزایش می‌دهد.

- نوروزی و صادقی (۱۴۰۱) به مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی و فردی بر عملکرد تحصیلی پرداختند و دریافتند که اگرچه هر دو روش مؤثرند، اما مشاوره گروهی به دلیل حمایت هم‌تایان در بلندمدت نتایج پایدارتری دارد.

## ۲-۲-۲. مطالعات خارجی

- بریگمن و وب (۲۰۰۷) در یک مطالعه شبه‌آزمایشی بر روی ۱۶۰ دانش‌آموز دبیرستانی در ایالات متحده، تأثیر برنامه مشاوره گروهی «مهارت‌های موفقیت تحصیلی» را بررسی کردند. دانش‌آموزانی که در ۸ جلسه گروهی شرکت کردند، در مقایسه با گروه کنترل، افزایش معنی‌داری در معدل (GPA) و مهارت‌های مطالعه نشان دادند ( $d=0.45$ ).
- شولتز و همکاران (۲۰۰۹) با اجرای برنامه مشاوره گروهی مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای کاهش اضطراب امتحان، به بهبود اشتیاق هیجانی و عملکرد تحصیلی در ۶۰ دانش‌آموز کانادایی دست یافتند.
- پینو-جیمenez و همکاران (۲۰۱۲) در اسپانیا، اثربخشی یک برنامه گروهی ترکیبی از آموزش راهبردهای یادگیری و حمایت عاطفی را بر ۷۲ دانش‌آموز دوره متوسطه آزمودند. نتایج MANCOVA نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با کنترل، در هر سه بعد اشتیاق تحصیلی (شناختی، رفتاری و هیجانی) بهبود معنی‌داری داشته است.
- کورنر و بسل (۲۰۱۴) در آلمان تأثیر مشاوره گروهی روایتی بر انگیزش تحصیلی و اشتیاق را در دانش‌آموزان با پیشرفت پایین بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که بازسازی روایت‌های شکست به موفقیت، به طور خاص اشتیاق هیجانی و شناختی را ارتقا می‌دهد.
- مک‌کالوم و همکاران (۲۰۱۹) در یک مرور نظام‌مند و فراتحلیل بر روی ۴۳ مطالعه در حوزه مشاوره مدرسه‌ای، اندازه اثر کلی ۰/۳۸ برای مداخلات گروهی بر پیشرفت تحصیلی و ۵۱/۰ برای پیامدهای انگیزشی-هیجانی گزارش کردند. آن‌ها تأکید کردند که پروتکل‌های ساختاریافته و مبتنی بر نظریه بیشترین اثرگذاری را دارند.



- توماس و مارتین (۲۰۲۰) در استرالیا پژوهشی طولی با ۲۰۰ دانش‌آموز انجام دادند و نشان دادند که مشاوره گروهی مبتنی بر تقویت ذهنیت رشد، نه تنها اشتیاق تحصیلی را در کوتاه‌مدت افزایش می‌دهد، بلکه اثرات آن تا یک سال بعد نیز پایدار مانده است.

### ۳-۲. خلا پژوهشی و چارچوب مفهومی پژوهش

مرور پیشینه نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های متعددی اثربخشی مشاوره گروهی را بر متغیرهای تحصیلی تأیید کرده‌اند، اما:

۱. بیشتر پژوهش‌های داخلی بر انگیزش یا پیشرفت به صورت جداگانه متمرکز بوده‌اند و بررسی هم‌زمان اشتیاق تحصیلی با ابعاد سه‌گانه کمتر مورد توجه بوده است.
۲. نمونه‌های مورد مطالعه عمدتاً دانش‌آموزان دختر یا دوره دوم متوسطه بوده‌اند و تمرکز بر پسران دوره اول متوسطه (که به دلیل تغییرات بلوغ با چالش‌های تحصیلی بیشتری مواجهند) محدود است.
۳. پروتکل‌های مداخلاتی اغلب به صورت ترکیبی و بدون تفکیک دقیق تکنیک‌ها گزارش شده‌اند. بنابراین، پژوهش حاضر با طراحی یک پروتکل شفاف مبتنی بر CBT و راه‌حل‌محور، به طور هم‌زمان تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی و سه بعد اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه می‌سنجد. چارچوب مفهومی پژوهش برگرفته از مدل اشتیاق تحصیلی فردریکز (۲۰۰۴) و نظریه خودتعیین‌گری است که در آن مشاوره گروهی به عنوان متغیر مستقل با تأثیر بر نیازهای روان‌شناختی و اصلاح باورها، اشتیاق و به تبع آن پیشرفت تحصیلی را ارتقا می‌دهد.

روش تحقیق

### ۳-۱. طرح پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. ساختار طرح به صورت زیر می‌باشد:



گروه آزمایش: پیش‌آزمون (O1) ← مداخله مشاوره تحصیلی گروهی (X) ← پس‌آزمون (O2)

گروه کنترل: پیش‌آزمون (O3) ← بدون مداخله (-) ← پس‌آزمون (O4)

۲-۳. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری: کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هشتم مدارس دولتی منطقه ۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش منطقه، تعداد این دانش‌آموزان حدود ۲۸۰۰ نفر برآورد شد.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، یک مدرسه از بین مدارس پسرانه منطقه انتخاب شد. پس از کسب مجوزهای لازم و هماهنگی با مدیر و مشاور مدرسه، از میان ۱۲۰ دانش‌آموز پایه هشتم این مدرسه، ابتدا پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (پیش‌آزمون) اجرا و معدل نیمسال اول آن‌ها ثبت شد. سپس ۴۰ دانش‌آموز که:

- نمره اشتیاق تحصیلی آن‌ها کمتر از میانگین (نقطه برش ۶۰) بود،
  - مشکلات حاد روان‌شناختی (بر اساس پرونده مشاوره‌ای) نداشتند،
  - و خود و والدینشان رضایت کتبی برای شرکت در مطالعه ارائه دادند،
- به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. این ۴۰ نفر به صورت تصادفی ساده (با استفاده از جدول اعداد تصادفی) به دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوهن با توان ۰/۸۰ و اندازه اثر متوسط ۰/۵۰ در سطح اطمینان ۰/۰۵ حداقل ۱۷ نفر در هر گروه محاسبه شد که ۲۰ نفر برای احتیاط در نظر گرفته شد.

۳-۳. ابزارهای پژوهش

۳-۳-۱. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (SES)

این پرسشنامه توسط فردریکز، بلومنفلد و پاریس (۲۰۰۴) طراحی شده و دارای ۱۹ گویه در سه زیرمقیاس است:

- اشتیاق رفتاری (۶ گویه): مانند «من به دقت به معلم گوش می‌دهم» یا «من تکالیفم را به موقع انجام می‌دهم».
- اشتیاق هیجانی (۶ گویه): مانند «من در مدرسه احساس خوبی دارم» یا «از یادگیری مطالب جدید لذت می‌برم».



- اشتیاق شناختی (۷ گویه) :مانند «وقتی چیزی را نمی‌فهمم، دوباره و به روش‌های دیگر آن را مطالعه می‌کنم» یا «سعی می‌کنم مطالب جدید را به چیزهایی که قبلاً یاد گرفته‌ام ربط دهم».

گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره ۱۹ و حداکثر ۹۵ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی بیشتر است.

در پژوهش حاضر، روایی محتوایی نسخه فارسی توسط دو تن از اساتید روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در یک نمونه مقدماتی ۳۰ نفری محاسبه شد که برای کل مقیاس ۰/۸۸، اشتیاق رفتاری ۰/۸۱، هیجانی ۰/۸۴ و شناختی ۰/۷۹ به دست آمد.

### ۳-۲. پیشرفت تحصیلی

نمره پیشرفت تحصیلی با استفاده از معدل نمرات نیمسال (اول و دوم) در چهار درس اصلی: ریاضی، علوم تجربی، فارسی و انگلیسی محاسبه شد. نمرات از کارنامه رسمی دانش‌آموزان استخراج گردید. برای همگن‌سازی، نمرات به نمره استاندارد T (میانگین ۵۰، انحراف معیار ۱۰) تبدیل شدند.

### ۳-۴. پروتکل مشاوره تحصیلی گروهی

مداخله شامل ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو بار، به مدت ۵ هفته) بود که بر اساس رویکرد تلفیقی شناختی-رفتاری و راه‌حل‌محور طراحی و توسط پژوهشگر (دارای مدرک کارشناسی ارشد مشاوره و ۵ سال تجربه کار در مدرسه) اجرا شد. خلاصه جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.



جدول ۱: خلاصه جلسات مشاوره تحصیلی گروهی

| جلسه | عنوان                                  | محتوا و اهداف                                                                                                                         |
|------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | آشنایی و تشکیل گروه                    | معارفه، تعیین قوانین گروه، بحث در مورد اهداف تحصیلی فردی و گروهی، اجرای پیش‌آزمون (اگر اجرا نشده باشد).                               |
| ۲    | خودآگاهی تحصیلی                        | شناسایی نقاط قوت و ضعف تحصیلی با استفاده از تحلیل SWOT، تکمیل پرسشنامه سبک‌های یادگیری (VARK) و بحث گروهی.                            |
| ۳    | هدف‌گزینی SMART                        | آموزش اهداف هوشمند (مشخص، قابل اندازه‌گیری، دست‌یافتنی، مرتبط و زمان‌مند)، تمرین هدف‌نویسی برای نیمسال جاری.                          |
| ۴    | مدیریت زمان                            | آموزش ماتریس آیزنهاور (فوری-اهمیت)، تکنیک پومودورو، تنظیم برنامه هفتگی مطالعه شخصی‌سازی شده.                                          |
| ۵    | راهنمادهای یادگیری مؤثر (۱)            | آموزش روش SQ3R (پیش‌خوانی، سؤال‌سازی، خواندن، بازگویی، مرور)، تندخوانی، یادداشت‌برداری کرنل.                                          |
| ۶    | راهنمادهای یادگیری مؤثر (۲) و فراشناخت | آموزش خودنظارتی، خودارزیابی، تهیه چک‌لیست مطالعه و نقشه ذهنی. تمرین گروهی روی یک متن درسی.                                            |
| ۷    | مدیریت افکار و باورهای غیرمنطقی        | شناسایی افکار منفی رایج («هیچوقت ریاضی رو یاد نمی‌گیرم»)، آموزش مدل A-B-C-D-E (الیس)، به چالش کشیدن باورها و جایگزینی با افکار منطقی. |



|    |                              |                                                                                                                |
|----|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۸  | مقابله با اضطراب امتحان      | آموزش تنفس دیافراگمی، آرام‌سازی عضلانی، تصویرسازی ذهنی موفقیت، بحث در مورد تجربیات امتحانی.                    |
| ۹  | تقویت انگیزه و مسئولیت‌پذیری | استفاده از تکنیک‌های راه‌حل‌محور: سؤال معجزه، مقیاس‌سازی انگیزه، شناسایی استثنائات موفقیت. تأکید بر ذهنیت رشد. |
| ۱۰ | جمع‌بندی و اختتام            | مرور دستاوردها، ارائه برنامه ادامه مسیر، بازخورد اعضا، اجرای مراسم پایانی و اجرای پس‌آزمون.                    |

گروه کنترل در این مدت برنامه‌های معمول مدرسه (از جمله جلسات گروهی هفتگی با محتوای عمومی و غیرساختاریافته توسط مشاور مدرسه) را دریافت کردند، اما هیچ‌یک از محتوای پروتکل مداخله‌ای به آن‌ها آموزش داده نشد.

### ۳-۵. روش اجرا و ملاحظات اخلاقی

پس از تصویب طرح در شورای پژوهشی دانشگاه، هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش منطقه و مدیر مدرسه انجام شد. از والدین دانش‌آموزان رضایت‌نامه کتبی اخذ گردید و به آن‌ها در مورد محرمانه بودن اطلاعات، داوطلبانه بودن شرکت و امکان انصراف در هر مرحله اطمینان داده شد. پیش‌آزمون هر دو گروه در یک روز و پیش از شروع مداخله اجرا شد. پس‌آزمون نیز در فاصله یک هفته پس از پایان جلسات اجرا گردید. به گروه کنترل پس از پایان پژوهش، به دلیل ملاحظات اخلاقی، خلاصه‌ای از محتوای مداخله در قالب یک کارگاه ۴ ساعته ارائه شد.

### ۳-۶. روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. ابتدا مفروضه‌های تحلیل کوواریانس (نرمال بودن توزیع، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب‌های رگرسیون و استقلال خطاها) بررسی شد. برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای اشتقاق تحصیلی (با سه متغیر وابسته) و تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) برای پیشرفت تحصیلی استفاده شد. اندازه اثر با مجذور ایتای جزئی ( $\eta^2p$ ) گزارش شده است.



یافته‌ها

۱-۴. بررسی مفروضه‌ها

- نرمال بودن توزیع: نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع نمرات تمام متغیرها در گروه‌ها نرمال است ( $P > 0.05$ ).
- همگنی واریانس‌ها: آزمون لوین برای تمام متغیرها معنی‌دار نبود ( $P > 0.05$ )، بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد.
- همگنی شیب‌های رگرسیون: تعامل پیش‌آزمون و گروه برای هیچ‌یک از متغیرهای وابسته معنی‌دار نبود ( $P > 0.05$ ).
- همبستگی بین متغیرهای وابسته: آزمون کرویت بارتل معنی‌دار بود ( $P < 0.001$ ) و نشان داد متغیرها برای MANCOVA مناسب هستند.
- استقلال خطاها: آماره دوربین-واتسون برای همه تحلیل‌ها در دامنه ۱.۵ تا ۲.۵ قرار داشت.

۲-۴. آمار توصیفی

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه در جدول ۲ ارائه شده است.



جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرها در گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیر                  | گروه   | پیش‌آزمون ( $M \pm SD$ ) | پس‌آزمون ( $M \pm SD$ ) |
|------------------------|--------|--------------------------|-------------------------|
| پیشرفت تحصیلی (نمره T) | آزمایش | $2/8 \pm 8/46$           | $5/7 \pm 6/54$          |
|                        | کنترل  | $9/7 \pm 1/47$           | $1/8 \pm 9/47$          |
| اشتیاق تحصیلی (کل)     | آزمایش | $6/9 \pm 4/55$           | $3/8 \pm 7/68$          |
|                        | کنترل  | $2/10 \pm 1/56$          | $8/9 \pm 3/57$          |
| اشتیاق شناختی          | آزمایش | $8/3 \pm 2/18$           | $1/3 \pm 5/23$          |
|                        | کنترل  | $1/4 \pm 6/18$           | $9/3 \pm 0/19$          |
| اشتیاق هیجانی          | آزمایش | $4/3 \pm 5/19$           | $9/2 \pm 8/23$          |
|                        | کنترل  | $6/3 \pm 1/20$           | $5/3 \pm 4/20$          |
| اشتیاق رفتاری          | آزمایش | $5/3 \pm 7/17$           | $2/3 \pm 4/21$          |
|                        | کنترل  | $8/3 \pm 4/17$           | $6/3 \pm 9/17$          |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در تمام متغیرها افزایش قابل‌توجهی نسبت به

پیش‌آزمون و گروه کنترل داشته است.

۳-۴. تحلیل کوواریانس برای پیشرفت تحصیلی



برای بررسی تأثیر مشاوره گروهی بر پیشرفت تحصیلی از ANCOVA استفاده شد.

جدول ۳: خلاصه نتایج ANCOVA برای نمرات پیشرفت تحصیلی

| منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معنی‌داری | مجزور ایتای جزئی |
|--------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|------------------|
| پیش‌آزمون    | ۲۴۱۰/۵        | ۱          | ۲۴۱۰/۵          | ۱۴۷/۳ | 0/001         | 0/79             |
| گروه         | ۲۶۸/۹         | ۱          | ۲۶۸/۹           | ۱۶/۴  | 0/001         | 0/42             |
| خطا          | ۶۲۱/۳         | ۳۸         | ۱۶/۳            |       |               |                  |

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

( $P < 0.01$ )،  $F(1, 38) = 16.4$ ، اندازه اثر ۰/۴۲ است که طبق معیار کوهن در حد متوسط رو به بالا می‌باشد. بنابراین فرضیه

اول پژوهش تأیید می‌شود. مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنی‌دار داشته است.

۴-۴. تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای اشتیاق تحصیلی

برای آزمون فرضیه‌های دوم تا پنجم، از MANCOVA استفاده شد.



جدول ۴: نتایج آزمون‌های چندمتغیره (MANCOVA)

| نام آزمون         | مقدار | F    | فرضیه df | خطای df | سطح معنی‌داری | مجذور ایتای جزئی |
|-------------------|-------|------|----------|---------|---------------|------------------|
| اثر پیلایی        | 0/74  | ۲۹/۸ | ۳        | ۳۶      | 0/001         | 0/74             |
| لامبدای ویلکز     | 0/26  | ۲۹/۸ | ۳        | ۳۶      | 0/001         | 0/74             |
| هتلینگ            | 2/48  | ۲۹/۸ | ۳        | ۳۶      | 0/001         | 0/74             |
| بزرگترین ریشه روی | 2/48  | ۲۹/۸ | ۳        | ۳۶      | 0/001         | 0/74             |

نتایج MANCOVA (جدول ۴) نشان‌دهنده تفاوت معنی‌دار کلی بین دو گروه در ترکیب خطی متغیرهای وابسته است

( $\eta^2 p = 0/74$ ,  $P < 0/001$ ,  $F = 29/8$ ). این مقدار اندازه اثر بسیار بزرگی را نشان می‌دهد. برای تعیین اینکه کدام مؤلفه‌های

اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر مداخله قرار گرفته‌اند، آزمون‌های ANCOVA تک‌متغیره به عنوان تحلیل‌های تعقیبی انجام شد

(جدول ۵).

جدول ۵: خلاصه نتایج ANCOVA تک‌متغیره برای مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی

| متغیر وابسته  | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F    | P     | $\eta^2 p$ |
|---------------|---------------|----|-----------------|------|-------|------------|
| اشتیاق شناختی | ۲۵۴/۶         | ۱  | ۲۵۴/۶           | ۴۵/۲ | 0/001 | 0/55       |



|      |       |      |        |   |        |               |
|------|-------|------|--------|---|--------|---------------|
| 0/46 | 0/001 | ۳۲/۱ | ۱۸۷/۳  | ۱ | ۱۸۷/۳  | اشتیاق هیجانی |
| 0/51 | 0/001 | ۳۸/۵ | ۲۱۰/۸  | ۱ | ۲۱۰/۸  | اشتیاق رفتاری |
| 0/58 | 0/001 | ۵۶/۷ | ۱۴۵۰/۲ | ۱ | ۱۴۵۰/۲ | اشتیاق کل     |

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود:

- مشاوره گروهی بر اشتیاق شناختی تأثیر معنی‌داری داشته است ( $F=2/45$ ,  $\eta^2p=0/55$ ,  $P<0/001$ ). فرضیه دوم تأیید می‌شود.
  - تأثیر بر اشتیاق هیجانی نیز معنی‌دار بوده ( $F = 1/32$ ,  $\eta^2p = 0/46$ ,  $P<0/001$ ) و فرضیه سوم تأیید می‌شود.
  - تأثیر بر اشتیاق رفتاری معنی‌دار است ( $F= 5/38$ ,  $\eta^2p= 0/51$ ,  $P<0/001$ ) و فرضیه چهارم تأیید می‌شود.
  - در نهایت، تأثیر کلی بر اشتیاق تحصیلی (نمره کل) با اندازه اثر  $0/58$  و  $F=56/7$  معنی‌دار است ( $P<0/001$ ) که فرضیه پنجم را تأیید می‌کند.
- بیشترین اندازه اثر مربوط به اشتیاق شناختی ( $0/55$ ) و سپس رفتاری ( $0/51$ ) و هیجانی ( $0/46$ ) بود. اندازه اثر مداخله بر اشتیاق تحصیلی ( $0/58$ ) از پیشرفت تحصیلی ( $0/42$ ) بیشتر بود.

۴-۵. یافته‌های جانبی: مقایسه اندازه اثرها



برای مقایسه بصری اندازه اثرها، نمودار ستونی (قابل ترسیم در نرم‌افزار) ارائه می‌شود (در اینجا توصیف می‌گردد). میانگین اندازه اثر برای مؤلفه‌های اشتیاق حدود ۰/۵۱ و برای پیشرفت تحصیلی ۰/۴۲ بود. این امر نشان می‌دهد که مشاوره گروهی در وهله اول بر سازه‌های انگیزشی-روان‌شناختی مؤثر بوده و سپس بهبود عملکرد تحصیلی را به دنبال داشته است.

#### بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره تحصیلی گروهی بر پیشرفت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی (شناختی، هیجانی، رفتاری) دانش‌آموزان پسر انجام شد. یافته‌ها نشان داد که این مداخله به طور معنی‌داری باعث افزایش هر دو متغیر در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

#### ۱-۵. تبیین تأثیر بر پیشرفت تحصیلی

یافته مربوط به افزایش پیشرفت تحصیلی (با اندازه اثر ۰/۴۲) با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله بریگمن و وب (۲۰۰۷)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۶)، کریمی و نادری (۱۴۰۰) و فراتحلیل مک‌کالوم و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. پیشرفت تحصیلی به عنوان یک پیامد نهایی، تحت تأثیر مستقیم بهبود راهبردهای مطالعه، مدیریت زمان و کاهش اضطراب است که همگی از اجزای اصلی پروتکل مداخله بودند. دانش‌آموزان در جلسات ۴، ۵ و ۶ به طور خاص مهارت‌های عینی مطالعه مانند SQ3R و برنامه‌ریزی هفتگی را فراگرفتند. این مهارت‌ها باعث استفاده کارآمدتر از زمان، افزایش تمرکز و در نتیجه کسب نمرات بهتر در امتحانات شد. همچنین جلسه ۸ (مقابله با اضطراب) با کاهش علائم فیزیولوژیک و شناختی اضطراب، عملکرد امتحانی را بهبود بخشید که با یافته‌های شولتز و همکاران (۲۰۰۹) همخوان است.

#### ۲-۵. تبیین تأثیر بر اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن

مهم‌ترین یافته پژوهش، افزایش معنی‌دار اشتیاق تحصیلی با اندازه اثر بزرگ ۰/۵۸ بود که از پیشرفت تحصیلی نیز فراتر رفت. این یافته تأکید می‌کند که مداخلات گروهی پتانسیل بالایی برای تأثیرگذاری بر هسته‌های انگیزشی و عاطفی یادگیری دارند. در تبیین این نتایج بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) می‌توان گفت:

• ارضای نیاز خودمختاری: جلسات هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی شخصی به دانش‌آموزان حق انتخاب و کنترل بر فرایند یادگیری داد.

• ارضای نیاز شایستگی: یادگیری راهبردهای مؤثر و تجربه موفقیت در تکالیف (حتی کوچک) باور «من می‌توانم» را تقویت کرد.

• ارضای نیاز ارتباط: فضای گروهی حمایت‌گر، همدلی و تبادل تجربیات بین همسالان، احساس تعلق را افزایش داد که مستقیماً با اشتیاق هیجانی مرتبط است.

اشتیاق شناختی بیشترین اندازه اثر را داشت (۵۵/۰). این یافته با پژوهش پینو-جیمز و همکاران (۲۰۱۲) هماهنگ است. جلسات ۵، ۶ و ۷ که بر راهبردهای فراشناختی، خودنظارتی و اصلاح باورها تمرکز داشتند، مستقیماً بعد شناختی را نشانه رفتند. وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد که مطلب را عمیق‌تر پردازش کند، بین مفاهیم ارتباط برقرار کند و افکار منفی خود را به چالش بکشد، در واقع درگیری شناختی او افزایش می‌یابد.

اشتیاق رفتاری (0/51) نیز بهبود چشمگیری یافت. این بعد مستلزم مشارکت فعال، حضور منظم و انجام تکالیف است. تعهد گروهی و مسئولیت‌پذیری در قبال همگروهی‌ها (یکی از عوامل درمانی یالوم) می‌تواند دلیلی برای این افزایش باشد. به علاوه، تکنیک‌های مدیریت زمان، موانع عملی برای رفتار تحصیلی را کاهش داد.

اشتیاق هیجانی اگرچه معنی‌دار بود، نسبت به دو بعد دیگر اندازه اثر کمتری داشت (۰/۴۶). این نتیجه با یافته رحیمی و یوسفی (۱۳۹۷) که تغییر معنی‌داری در بعد هیجانی مشاهده نکردند، تفاوت دارد و نشان‌دهنده موفقیت نسبی مداخله حاضر است. این امر ممکن است به این دلیل باشد که تغییرات هیجانی نیازمند زمان بیشتری است و احساسات منفی ریشه‌دار نسبت به مدرسه ممکن است با ۱۰ جلسه به طور کامل تغییر نکند. با این وجود، جلسات مربوط به ذهنیت رشد، تصویرسازی موفقیت و حمایت گروهی توانستند تا حدی احساسات مثبت را ارتقا دهند. همچنین پسران نوجوان ممکن است در ابراز هیجانات محتاط‌تر باشند.

جالب توجه است که اندازه اثر مداخله بر اشتیاق (۰/۵۸) از پیشرفت (۰/۴۲) بیشتر بود. این پدیده را می‌توان با مدل‌های نظری تبیین کرد که اشتیاق را پیش‌آیند پیشرفت می‌دانند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). مداخله ابتدا موتور انگیزشی را روشن کرده و سپس این انرژی به بهبود عملکرد منجر شده است. به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی محصول نهایی یک زنجیره است که با تقویت اشتیاق آغاز می‌شود. همچنین سنجش پیشرفت تحصیلی با یک فاصله زمانی کوتاه مدت (پایان نیمسال) ممکن است تمام اثرات مداخله را منعکس نکند و پیگیری‌های بلندمدت نتایج کامل‌تری نشان دهند.

#### ۴-۵. محدودیت‌های پژوهش

۱. نمونه‌گیری در دسترس و حجم نمونه محدود: نمونه پژوهش از یک مدرسه در منطقه ۵ تهران انتخاب شد که تعمیم‌پذیری به سایر مناطق و مدارس (به ویژه مناطق محروم یا مدارس غیردولتی) را محدود می‌کند.
۲. جنسیت: مطالعه فقط بر روی پسران انجام شد و تعمیم نتایج به دختران نیازمند پژوهش جداگانه است.
۳. ابزار خودگزارشی: اشتیاق تحصیلی با پرسشنامه سنجیده شد که ممکن است با سوگیری‌های پاسخ‌دهی همراه باشد. استفاده از روش‌های مشاهده‌ای یا گزارش معلمان می‌توانست داده‌های مکمل فراهم کند.
۴. کوتاه بودن دوره پیگیری: با توجه به عدم وجود مرحله پیگیری، پایداری اثرات مداخله در بلندمدت مشخص نیست.
۵. تأثیرات محقق: از آنجایی که محقق خود مجری مداخله بود، احتمال سوگیری وجود دارد؛ اگرچه سعی شد با استانداردسازی پروتکل کنترل شود.
۶. عدم کنترل کامل فعالیت‌های گروه کنترل: گروه کنترل جلسات عمومی مدرسه را دریافت می‌کرد که ممکن است آلودگی جزئی ایجاد کرده باشد.
۷. متغیرهای مداخله‌گر: عواملی مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی، تحصیلات والدین و رویدادهای استرس‌زای زندگی کنترل نشدند.

## نتیجه‌گیری

## ۱-۶. خلاصه نتایج

پژوهش حاضر نشان داد که مشاوره تحصیلی گروهی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری و راه‌حل‌محور به طور معنی‌داری و با اندازه اثر متوسط تا بزرگ، موجب افزایش پیشرفت تحصیلی ( $\eta^2p=0/42$ ) و ابعاد سه‌گانه اشتیاق تحصیلی (شناختی، هیجانی، رفتاری) در دانش‌آموزان پسر می‌شود. بیشترین تأثیر در حیطه اشتیاق شناختی و سپس رفتاری مشاهده شد. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که مشاوره گروهی یک مداخله چندبعدی است که همزمان مهارت‌ها، باورها و احساسات را هدف قرار می‌دهد.

## ۲-۶. پیشنهادهای کاربردی

۱. برای مشاوران و مربیان مدارس: پیشنهاد می‌شود به جای جلسات انفرادی وقت‌گیر، گروه‌های مشاوره تحصیلی با ساختار مشخص (ترجیحاً ۸ تا ۱۰ نفره) تشکیل دهند. محتوای جلسات می‌تواند بر اساس پروتکل ارائه‌شده تنظیم گردد. تأکید ویژه بر جلسات آموزش فراشناخت و اصلاح باورها شود.
  ۲. برای مدیران آموزشی: تخصیص ساعات مشخصی در برنامه هفتگی مدارس به «درس مهارت‌های تحصیلی و مشاوره گروهی» می‌تواند بازدهی تحصیلی را افزایش دهد. همچنین برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی برای مشاوران جهت اجرای این پروتکل‌ها توصیه می‌شود.
  ۳. برای برنامه‌ریزان درسی: ادغام آموزش مهارت‌های مطالعه و راهبردهای فراشناختی در کتب درسی (مانند تفکر و سبک زندگی) به صورت عملی‌تر و پروژه‌محور می‌تواند اشتیاق شناختی را از سنین پایین‌تر پرورش دهد.
  ۴. برای والدین: آگاه‌سازی خانواده‌ها از طریق انجمن اولیا و مربیان درباره اهمیت اشتیاق تحصیلی و راه‌های تقویت آن در خانه (مانند تشویق خودمختاری و تلاش به جای نمره) مکمل مداخلات مدرسه خواهد بود.
- ۳-۶. پیشنهادهای پژوهشی

۱. انجام پژوهش‌های مشابه با مرحله پیگیری ۳ و ۶ ماهه برای بررسی پایداری اثرات.



۲. مقایسه اثربخشی این پروتکل در بین دختران و پسران، مقاطع مختلف تحصیلی (ابتدایی، متوسطه اول و دوم) و مناطق جغرافیایی گوناگون.

۳. استفاده از طرح‌های آزمایشی تک‌موردی با خط پایه چندگانه برای بررسی عمیق‌تر فرایند تغییر.

۴. افزودن متغیرهای وابسته دیگر مانند فرسودگی تحصیلی، خودتنظیمی، اضطراب امتحان و کیفیت زندگی تحصیلی.

۵. پژوهش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای فهم تجارب زیسته دانش‌آموزان از فرایند مشاوره گروهی و شناسایی عوامل مؤثر از دیدگاه آنان.

۶. بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌کننده مانند سبک دلبستگی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در اثربخشی مشاوره گروهی.

۷. مطالعات فراتحلیل جامع بر روی پژوهش‌های ایرانی در حوزه مشاوره تحصیلی گروهی برای برآورد دقیق‌تر اندازه اثر و شناسایی عوامل مؤثر بر آن.

۴-۶. سخن پایانی

در عصر حاضر که فشارهای تحصیلی و رقابت‌های ناسالم سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند، بازگشت به مداخلات انسانی و گروهی که همزمان به ذهن و قلب یادگیرندگان بپردازند، یک ضرورت است. مشاوره تحصیلی گروهی پلی است میان دنیای انتزاعی «یادگیری» و دنیای واقعی «یادگیرنده». این پژوهش نشان داد که می‌توان با صرف زمانی اندک اما هدفمند، شعله اشتیاق را در دانش‌آموزان روشن نگاه داشت و آنان را برای سفری پرمعنا در مسیر تحصیل مجهز ساخت.



## فهرست منابع

- ایمانی، محمد؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ و عرب‌زاده، مهدی. (۱۳۹۹). رابطه ساختاری اشتیاق تحصیلی با خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی: نقش میانجی اهمال‌کاری. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۴)، ۱۲۳-۱۴۵.
- پورشافعی، هادی؛ و آخوندی، الهه. (۱۳۹۷). مشاوره گروهی در مدارس: مبانی نظری و راهنمای عملی. تهران: انتشارات رشد.
- تقوی، سیدحمیدرضا؛ و رضایی، سعید. (۱۳۹۵). تأثیر مشاوره گروهی راه‌حل‌محور بر کاهش فرسودگی تحصیلی. مجله پژوهش‌های مشاوره، ۱۵(۵۹)، ۷۶-۹۲.
- حجازی، الهه؛ و نقش، زهرا. (۱۳۹۴). رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز. مجله روان‌شناسی معاصر، ۱۰(۲)، ۱۸-۳.
- رحیمی، مهدی؛ و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مطالعه بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۱)، ۱۳۹-۱۵۶.
- زارع، حسین؛ و برجعلی، احمد. (۱۳۹۸). نقش انگیزش و اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۵)، ۸۹-۱۰۴.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۹). روان‌شناسی پرورشی نوین (ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.
- شریفی، حسن‌پاشا؛ و شریفی، نسترن. (۱۳۹۷). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: سخن.
- فتحی‌آشتیانی، علی؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزالله؛ و حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۹). اثربخشی مشاوره گروهی تلفیقی بر فرسودگی و اشتیاق تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی کاربردی، ۱۴(۲)، ۲۱۵-۲۳۲.
- کریمی، جمال؛ و نادری، حبیب. (۱۴۰۰). تأثیر مشاوره گروهی هدف‌گزینی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر. نشریه مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۳۸)، ۵۵-۷۲.



گودرزی، محمود؛ و کیامرثی، آذر. (۱۳۹۶). رابطه علی اشتیاق تحصیلی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش

درونی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۲(۴۶)، ۷۷-۹۸.

میرزایی، رضا؛ صاحبی، علی؛ و هاشمیان، کیانوش. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی شناختی-رفتاری بر انگیزه پیشرفت و

پیشرفت تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۴(۳)، ۴۵-۵۸.

نوروزی، داریوش؛ و صادقی، احمد. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی مشاوره تحصیلی به دو شیوه گروهی و فردی بر عملکرد تحصیلی و

اشتیاق دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، ۹(۲)، ۱۱۳-۱۳۰.

یوسفی، فرشته؛ و مرادی، آسیه. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و جو روانی-اجتماعی

کلاس. روان‌شناسی مدرسه، ۵(۳)، ۷-۲۵.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.

Brigman, G., & Webb, L. (2007). Student success skills: A structured group intervention for school counselors. *Professional School Counseling*, 10(3), 234-243.

Corey, G. (2016). *Theory and practice of group counseling* (9th ed.). Cengage Learning.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Haworth Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to counseling and guidance* (7th ed.). Pearson.



- Kendall, P. C., & Hedtke, K. A. (2009). *Cognitive-behavioral therapy for anxious children: Therapist manual* (2nd ed.). Workbook Publishing.
- Korner, H., & Bessel, A. (2014). Narrative group counseling to enhance school engagement and motivation in low-achieving students. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1156-1170.
- McCallum, R. S., Bracken, B. A., & Wasserman, J. D. (2019). A meta-analysis of school-based group interventions for academic and emotional outcomes. *School Psychology Review*, 48(2), 123-142.
- Pino-Jimenez, T., Nunez, J. C., & Rosario, P. (2012). Effects of a group intervention program on study strategies, engagement and achievement in secondary students. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195-205.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Schultz, P. P., Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Mindfulness-based group counseling for test anxiety and academic engagement. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 441-450.
- Thomas, L., & Martin, A. J. (2020). Longitudinal effects of growth mindset group counseling on academic engagement and achievement. *Learning and Individual Differences*, 80, 101-112.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). Basic Books.