



Research in Teaching

Print ISSN: 2476-5686 | Online ISSN: 2476-5600

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



The effectiveness of the counseling model based on students' lived experiences on academic enthusiasm

Mahtab.changaei ^{1✉}, Hossein Salimi Bejstani ²

1. Corresponding author, Assistant Professor of Counseling, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: dr.mahtab.changaei@cfu.ac.ir
2. Associate Professor of Counseling, Department of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Email: h.salimi@atu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 28 November 2025
Received in revised form 11
January 2026

Accepted 15 February 2026
Available online 25 March
2026

Keywords:

educational probation,
lived experiences,
educational counseling,
academic success,
academic enthusiasm.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to investigate the effectiveness of an experience-based counseling model on the academic engagement of students on academic probation.

Method: The research employed a quasi-experimental design using a single-subject ABA design. For this purpose, six students on academic probation were selected through purposive volunteer sampling. They participated in 10 individual counseling sessions based on the aforementioned model and completed the Academic Engagement Scale (Fredericks et al., 2004) during the pre-test and post-test stages. Data were analyzed using SPSS through visual analysis, calculation of the Reliable Change Index (RCI), and improvement percentage.

Findings: The results indicated the stability of changes in post-test scores compared to pre-test scores. In 66.67% of the participants, the improvement percentage (increase in academic engagement scores) was higher than the significance threshold both at the end of the intervention sessions and during the follow-up stage.

Conclusion: Therefore, the experience-based counseling model can be considered effective in increasing academic engagement, and its implementation is recommended for counseling students experiencing academic decline and probation.

Cite this article : Changaei, M., & Salimi Bajestani, H. (2026). The effectiveness of an experience-based counseling model on academic engagement. *Journal of Research in Teaching*, 14 (1), 55-77 .
<https://doi.org/10.22034/TRJ.2026.141567.2019>



© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: <https://doi.org/10.22034/TRJ.2026.141567.2019>

Introduction

Academic engagement serves as a predominant determinant of student success; however, students on academic probation frequently struggle with profound motivational deficits and diminished self-efficacy. Given the high prevalence of academic probation and its attendant motivational challenges, there is an urgent need for interventions that address students' subjective experiences. While extensive research has focused on general academic achievement, the specific motivational mechanisms of students on probation—particularly through the lens of lived experiences—remain underscored. Consequently, the present study aims to evaluate the effectiveness of a lived-experience-based counseling model in enhancing the academic engagement of students on academic probation.

Method

The research is applied in nature and employs a quasi-experimental, single-subject design (ABA). The target population consisted of undergraduate students at the University of Lorestan. A purposive sample of six students was selected based on specific inclusion criteria: voluntary participation, academic probation status (occurring in the first, second, or both semesters), and availability for summer sessions. The intervention was delivered through individual counseling sessions.

Academic engagement was measured using the scale developed by Fredericks et al, (2004), which comprises 15 items assessing three dimensions: cognitive, motivational-affective, and behavioral engagement. In the present study, the content validity of the scale was confirmed by experts, and its reliability was established with a Cronbach's alpha coefficient of 0.79. Participants completed the scale during the pre-test phase, followed by ten weekly individual counseling sessions. The scale was re-administered during the post-test phase, with a follow-up session conducted one month after the final intervention. Data were analyzed using SPSS, employing graphical analysis, stable change index, and percentage of improvement.

Findings

The findings indicated a sustained improvement in post-test scores compared to pre-test scores. In 66.67% of the participants, the percentage of improvement in academic engagement was statistically significant in both the post-test and follow-up phases. Regarding the dimensions of engagement, the most substantial increase was observed in the affective dimension across all six participants. The cognitive dimension showed the second-highest increase in four participants. Notably, only participants No. 3 and No. 4 exhibited higher changes in the behavioral dimension compared to the cognitive dimension during the intervention phase; however, both participants experienced a decline in behavioral engagement during the follow-up phase."

Discussion and Conclusion

These results may reflect the complexity and time-consuming nature of modifying behavioral and cognitive engagement, as these dimensions necessitate sustained practice within real-world environments. While affective engagement is linked to effective attitudes and a sense of belonging to the educational institution, cognitive engagement encompasses problem-solving flexibility, grit, positive coping with failure, and self-regulated learning strategies. In contrast, behavioral engagement pertains to learning activities, precision, and physical presence in educational settings. Existing literature suggests that students with higher levels of cognitive and affective engagement demonstrate greater persistence, invest more effort in academic tasks, and achieve superior academic performance compared to those with lower engagement levels. Given that students on probation frequently struggle with

motivational deficits, these findings suggest that implementing motivational counseling approaches could serve as an effective intervention for this population.

Facilitating goal attainment and correcting problematic behaviors can foster a sense of agency in students, thereby enhancing their motivational arousal. The results demonstrated that in 66.66% of the participants ($n=4$), the improvement rate in both the post-intervention and follow-up phases exceeded 50% and was statistically significant. This underscores the efficacy of the lived-experience-based counseling model in augmenting academic engagement. Given that the behavioral, affective, and cognitive dimensions of academic engagement are intrinsically linked to academic achievement, this model holds significant potential for assisting students in transitioning out of academic probation.

A granular analysis revealed a notable distinction based on academic year: all participants who exhibited significant improvement (No. 1, 2, 4, and 5) were in their second year of study, whereas those who did not show significant changes (No. 3 and 6) were in their third and fourth years. This disparity may stem from the fact that lower-division students have experienced fewer cumulative academic failures, thereby preserving a higher level of perceived self-efficacy. Consequently, they tend to be more receptive to self-focused strategies and maintain a growth mindset regarding their capacity for change. Conversely, upper-division students, having experienced repeated academic setbacks, may suffer from a diminished sense of hope or “learned helplessness,” leading to a resistance toward changing their current academic status. Considering the higher prevalence of academic probation during the first and second years of university, early identification of at-risk students and the immediate implementation of rehabilitative counseling services are imperative.

In conclusion, the lived-experience-based counseling model aligns with existing research emphasizing the role of self-regulation in academic success. By fostering motivational dimensions—specifically intrinsic motivation, readiness for change, and self-efficacy—and leveraging the significant correlation between academic buoyancy and motivation, this model can effectively enhance the academic engagement of students on probation and, subsequently, improve their academic performance. Therefore, it is highly recommended that this model be integrated into counseling interventions for students facing academic decline or probation.

Ethical Considerations

In this study, participants were fully informed about the research objectives and procedures, and informed consent was obtained. Confidentiality and anonymity were maintained throughout all stages of the research, and participants reserved the right to withdraw at any time. Furthermore, the authors adhered to ethical standards, including the avoidance of plagiarism, misconduct, data fabrication, and redundant/duplicate publication.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

The authors hereby declare that no artificial intelligence (AI) tools or automated technologies were used in the conduct of this research or in the preparation of this manuscript..

Funding

This research was self-funded by the author(s) and received no external financial support.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this research.

Compliance with Ethical Standards

The authors declare that they have complied with all ethical principles in conducting and publishing this scientific research.

Acknowledgments

The authors express their sincere gratitude to all the participants who played a significant role in enriching this research by sharing their lived experiences. Appreciation is also extended to the esteemed reviewers for providing constructive and scholarly insights.



تدریس پژوهی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۸۶ شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



اثر بخشی الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان بر اشتیاق تحصیلی

مهتاب چنگایی^۱ , حسین سلیمی بجستانی^۲ 

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران رایانامه: dr.mahtab.changaei@cfu.ac.ir
۲. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: h.salimi@atu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان مشروط تحصیلی انجام شد.

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

روش: روش پژوهش شبه تجربی و طرح تک آزمودنی ABA مورد استفاده شد. برای این منظور ۶ نفر از دانشجویان مشروط تحصیلی با روش نمونه گیری داوطلبانه انتخاب شدند و به صورت انفرادی در ۱۰ جلسه مشاوره‌ای برگرفته از الگوی مذکور، شرکت کردند و مقیاس اشتیاق تحصیلی^۱ (Fredericks et al, 2004) را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از نرم افزار spss به صورت ترسیمی، محاسبه شاخص تغییر پایا و درصد بهبودی تحلیل شد.

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۲۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۵

یافته‌ها: نتایج حاکی از پایداری تغییرات نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون بوده و در ۶۶/۶۷ درصد از مشارکت‌کنندگان درصد بهبودی (افزایش نمره اشتیاق تحصیلی) هم در پایان جلسات مداخله و هم در مرحله پی‌گیری بالاتر از ۵۰ درصد بوده‌است.

نتیجه گیری: بنابراین، می‌توان الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان را در افزایش اشتیاق تحصیلی مؤثر دانست و استفاده از آن را برای مشاوره دانشجویان دارای افت و مشروطی تحصیلی پیشنهاد کرد.

کلیدواژه‌ها:
مشروطی تحصیلی،
تجارب زیسته،
مشاوره تحصیلی، موفقیت
تحصیلی،
اشتیاق تحصیلی

استناد: چنگایی، مهتاب و سلیمی بجستانی، حسین؛ (۱۴۰۵). اثر بخشی الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان بر اشتیاق تحصیلی.

<https://doi.org/10.22034/trj.2026.141567.2019>

تدریس پژوهی، ۱۴ (۱)، ۵۵-۷۷.



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

¹ . Enthusiasm scale

مقدمه

یکی از اهداف نظام آموزش عالی در دانشگاه‌ها موفقیت تحصیلی^۱ دانشجویان است. دانشجویان با موفقیت در تحصیل، می‌توانند از توانایی‌های خود برای رسیدن به اهداف آموزش عالی بهره ببرند و برای داشتن زندگی اجتماعی موفق آماده شوند. این در حالی است که عدم موفقیت در تحصیل زمینه‌ساز مشکلات فردی و اجتماعی عدیده و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزشی خواهد شد. یکی از نمودهای عینی عدم موفقیت تحصیلی در دانشگاه‌ها، مشروط شدن^۲ دانشجویان است. آمارهای متفاوتی از نرخ مشروطی در دانشگاه‌های کشور وجود دارد که عموماً بین ۵ تا ۲۰ درصد در نوسان است. نرخ مشروطی در مقطع کارشناسی برخی دانشگاه‌ها به حدود ۲۰ درصد رسیده است (Kouhi Nasrabadi & Navabinejad, 2019). در دانشگاه‌های علوم پزشکی، این نرخ حدود ۱۲ درصد گزارش شده است (Fatti et al., 2013) و در دانشگاه علامه طباطبائی، بر اساس گزارش دفتر تحصیلات تکمیلی در سال ۱۳۹۳، حدود ۱۱ درصد از دانشجویان کارشناسی مشروط شده‌اند. افزون بر این، گزارش مدیرکل دفتر مشاوره، سلامت و سبک زندگی وزارت علوم در اسفند ۱۴۰۱ از افزایش ۱۵ درصدی تعداد دانشجویان مشروطی خبر می‌دهد. این آمارها، حاکی از شرایط نگران‌کننده وضعیت تحصیلی در دانشگاه‌های کشور و ضرورت توجه جدی به پیامدهای ناشی از افت تحصیلی هست. شکست تحصیلی و مشروطی، پیامدهای منفی گسترده‌ای را به همراه دارد از جمله اتلاف منابع مالی و هزینه‌های جاری دانشگاه ناشی از طولانی شدن مدت تحصیل، تحمیل فشارهای اقتصادی بر خانواده‌ها، خسارات بلندمدت اجتماعی ناشی از ورود فارغ‌التحصیلان با مهارت و اشتیاق ناکافی به بازار کار. علاوه بر این‌ها، دانشجویان مشروط به دلیل تجربه شکست‌های مکرر، اغلب دچار مشکلات روان‌شناختی شده و سطح اشتیاق تحصیلی^۳ آن‌ها کاهش می‌یابد. اشتیاق تحصیلی به عنوان نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و فنونی تعریف شده که فعالیت‌های تحصیلی را ارتقاء می‌دهد (Linnebrin & Pintrich., 2003) و شامل سه بعد رفتاری، شناختی و عاطفی است که به عنوان مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی و تداوم تحصیل شناخته می‌شود (Fredericks et al., 2004). مطالعات مختلف بر نقش اشتیاق در افزایش عملکرد تحصیلی، کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سلامت روان دانشجویان تأکید کرده‌اند (Upadyaya & Salanova et al., 2010; Salmela-Aro, 2013). همچنین مطالعه (Salanova et al., 2010) نشان داد کاهش اشتیاق تحصیلی، معمولاً با افت عملکرد، افزایش اضطراب و احتمال ترک تحصیل همراه است. بر اساس یافته‌های بین‌المللی، اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر عواملی مانند حمایت تحصیلی، محیط یادگیری مثبت، انگیزش درونی و مشاوره آموزشی قرار دارد (Sharma & Srivastava, 2019; Lawrence, 2015).

مشاوره تحصیلی و روان‌شناختی با هدف بهبود خودآگاهی، تقویت مهارت‌های یادگیری، و اصلاح نگرش نسبت به شکست تحصیلی، می‌تواند به افزایش علاقه و اشتیاق تحصیلی دانشجویان منجر شود (Larson & Daniels, 1998). در تحقیقی درباره نقش مشاوره تحصیلی در افزایش اشتیاق دانشجویان، یافته‌ها نشان داد جلسات مشاوره فردی و گروهی موجب ارتقای خودکارآمدی و اشتیاق در دانشجویان با عملکرد ضعیف می‌شود (Sharma & Srivastava 2019).

به‌طور خاص، مداخله مشاوره‌ای می‌تواند با تقویت خودکارآمدی و اصلاح نگرش نسبت به تحصیل، موجب افزایش اشتیاق تحصیلی به‌ویژه در دانشجویان با عملکرد ضعیف یا مشروطی شود. علی‌رغم شواهد قوی مبنی بر نقش مثبت مشاوره بر بهبود سازگاری تحصیلی (Lawrence, 2015) این مداخلات اغلب فاقد الگوها و دستورالعمل‌های مدون و مبتنی بر شواهد هستند. در بسیاری از موارد، این برنامه‌ها بر اساس تجربه فردی مشاوران طراحی و اجرا می‌شوند. (Lindsay, 2000) در فرآیند مشاوره، مشروطی تحصیلی معمولاً به‌عنوان پیامدی از مشکلات عمیق‌تر روان‌شناختی تلقی شده و در قالب طرح درمان کلی‌تری مورد توجه قرار می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دیدگاه‌های متنوعی درباره شیوه‌های مداخله وجود دارد. برخی محققان بر برگزاری کارگاه‌های آموزشی گروهی تأکید دارند (Arcand, 2013)، در حالی که برخی دیگر، راهنمایی‌های فردی را مؤثرتر می‌دانند. (Mann et al., 2004) گروهی نیز رویکرد ترکیبی را پیشنهاد می‌کنند و دانشجویان را به مشارکت هم‌زمان در جلسات فردی و گروهی تشویق می‌نمایند. (Kamphoff et al., 2007) در خصوص دامنه مخاطبان این خدمات نیز اختلاف‌نظر وجود دارد. برخی پژوهشگران با این استدلال که پیشگیری باید پیش از بروز مشکل آغاز شود، بر ارائه این خدمات به همه دانشجویان سال

۱. Academic success

۲. Academic probation

۳. Academic enthusiasm

اول تأکید دارند. در مقابل، برخی دیگر تنها دانشجویان در معرض خطر شکست تحصیلی را هدف مداخلات قرار می‌دهند. (O'Byrne et al., 2009) از نظر محتوایی نیز رویکردها متفاوت است. برخی بر آموزش مهارت‌های تحصیلی مانند یادداشت‌برداری، مدیریت زمان و کنترل اضطراب امتحان تأکید دارند (Mann et al., 2004)، در حالی که برخی دیگر، آموزش مهارت‌های فردی و روان‌شناختی مانند خودآگاهی، حل مسئله و تاب‌آوری را ضروری می‌دانند (Kamphoff et al., 2007). در مجموع، تنوع دیدگاه‌ها و نبود چارچوب‌های استاندارد، نشان‌دهنده‌ی نیاز به تدوین الگوهای علمی، بومی‌سازی‌شده و مبتنی بر شواهد برای مداخلات مشاوره‌ای در حوزه‌ی مشروطی تحصیلی است. چنین الگوهایی می‌توانند اثربخشی مداخلات را افزایش داده و از تکرار شکست تحصیلی در میان دانشجویان جلوگیری کنند. با توجه به خلاء الگوی مشاوره‌ای مبتنی بر پژوهش برای مشاوره دانشجویان درگیر این وضعیت، نویسنده در سال ۱۳۹۷ الگوی مفهومی مشروطی تحصیلی بر پایه تجارب زیسته دانشجویان مشروط و دانشجویان موفق را تدوین نمود. بر اساس یافته‌ها، عدم درگیری در فعالیتهای آموزشی^۱ به‌عنوان هسته مرکزی مشروطی تحصیلی شناسایی شد و براین اساس الگوی مداخله مشاوره‌ای با تمرکز بر تقویت عاملیت خود به‌عنوان بعد چهارم اشتیاق تحصیلی در چارچوب رویکرد مصاحبه انگیزشی (Rollnick & Miller, 1995) و الگوی مراحل تغییر (Prochaska & Norcross, 1999) در شش گام تدوین شد.

گام اول: ایجاد رابطه توأم با همدلی

گام دوم: روشن‌سازی اهداف و تعهدات (چشم‌انداز وضعیت مطلوب در آینده)

گام سوم: ترسیم وضعیت فعلی

گام چهارم: معرفی مشکل و آموزش مهارت‌های موردنیاز

گام پنجم: اقدام، پایش نتایج و اصلاح اقدامات

گام ششم: پایداری فعالیت‌ها، تقویت و ارتقاء ظرفیت‌های تازه آموخته‌شده

بررسی اثربخشی نتایج خدمات مشاوره‌ای بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط نکته حائز اهمیت است. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای برای دانشجویان مشروطی، نتایج متنوع و گاه متناقضی را گزارش کرده‌اند. برخی مطالعات نشان داده‌اند که مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای توانسته‌اند به بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان منجر شوند. برای نمونه، پژوهش‌های (Kamphoff et al., 2007; Daghighleh et al., 2015; Smith et al., 2010; Pour Bakhtiar & Gol-Mohammadian, 2012; al., 2012). گروهی دیگر از پژوهش‌ها، تمرکز خود را بر پیامدهای غیرمستقیم مداخلات گذاشته‌اند؛ از جمله افزایش رضایت از تجربه دانشگاهی (Mann et al., 2004)، ارتقاء خودپنداره تحصیلی (Pour Bakhtiar & Gol-Mohammadian, 2010) و کاهش اضطراب امتحان (Faydi & Gul Mohammadnejad Bahrami, 2023; Al-Havirdiani et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که مداخلات می‌توانند در بهبود سلامت روان و انگیزش تحصیلی دانشجویان نقش مؤثری ایفا کنند. در مقابل، برخی مطالعات به ناکارآمدی یا اثربخشی محدود این برنامه‌ها اشاره کرده‌اند. برای مثال، مطالعه (Lee et al., 2008) نشان داد که بیش از نیمی از دانشجویان مشروطی شرکت‌کننده در برنامه‌های کوتاه‌مدت حمایتی، مجدداً به وضعیت مشروطی بازگشتند یا از ادامه تحصیل بازماندند. نگاهی دقیق‌تر به ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که دانشجویان مشروط تحصیلی که به دلیل استرس‌های تحصیلی و عملکرد ضعیف در معرض خطر بی‌انگیزگی تحصیلی قرار دارند، به‌عنوان یک گروه نیازمند مداخله تخصصی، کمتر مورد توجه مستقیم قرار گرفته‌اند. مطالعات تجربی اندکی به‌طور متمرکز و ساختاریافته، اثربخشی یک برنامه مشاوره مشخص را بر سازه اشتیاق تحصیلی در دانشجویان مشروط، به‌طور نظام‌مند ارزیابی کرده‌اند. این خلاء پژوهشی، لزوم انجام پژوهش حاضر را برای بررسی اثربخشی الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان مشروط توجیه می‌کند.

^۱. Academic engagement

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ روش، تجربی با طرح تک آزمودنی از نوع ABA است. جامعه آماری شامل دانشجویان مشروط تحصیلی دوره کارشناسی دانشگاه لرستان می‌باشد که ۶ نفر از آنها که شرایط ورود به مطالعه، شامل تمایل به شرکت در جلسات مشاوره، مشروط شدن در نیمسال اول یا دوم یا هردو نیمسال تحصیلی منتهی به پژوهش و امکان حضور در جلسات (به لحاظ برگزاری جلسات در تابستان) را داشتند، به صورت نمونه‌گیری داوطلبانه انتخاب شدند و در جلسات انفرادی مورد مشاوره قرار گرفتند. به منظور دستیابی به میزان اشتیاق تحصیلی دانشجویان مشروط از مقیاس اشتیاق تحصیلی (Fredericks et al, 2004) استفاده شد. این مقیاس با ۱۵ گویه، سه مفهوم اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق تحصیلی شناختی، اشتیاق تحصیلی انگیزشی و عاطفی و اشتیاق تحصیلی رفتاری را در دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. طراحان مقیاس ضریب پایایی آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (Fredericks et al, 2004) در پژوهش حاضر روایی محتوایی مقیاس به تأیید اساتید و متخصصان رسید و پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب ۰/۷۹ به دست آمد.

لازم به ذکر است در این مداخله ۱۰ جلسه مشاوره انفرادی بصورت هفتگی و یک جلسه پی‌گیری با فاصله یک ماه از آخرین جلسه انجام شد. ساختار و محتوای جلسات به شرح جدول شماره (۱) از الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان استخراج شد. برای تعیین خط پایه، هر یک از شرکت‌کنندگان به فاصله یک هفته دو بار مقیاس اشتیاق تحصیلی (Fredericks et al, 2004) را تکمیل و آنگاه، در جلسات انفرادی ۱۰ جلسه مداخله مشاوره‌ای دریافت کردند. در جلسه چهارم، هفتم و دهم مداخلات مجدداً از مشارکت‌کنندگان آزمون اشتیاق تحصیلی (Fredericks et al, 2004) به عمل آمد. بعد از اتمام جلسات مشاوره جلسه پی‌گیری نیز به فاصله یک ماه بعد از آخرین جلسه برای هر فرد انجام شد.

جدول شماره ۱: ساختار جلسات مشاوره بر اساس الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان

گام‌های اجرایی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان	جله	موضوع	هدف	محتوا و فعالیت‌ها
گام اول: رابطه‌توانم با همدلی	اول	-آشنایی -اجرای پیش آزمون	-شکل‌گیری همدلی -بسترسازی برای تغییر زاویه دید از محدودیت‌ها، شکست‌ها و ناتوانی‌های خود به توانایی‌ها و امکان‌پذیر بودن موفقیت‌های پیش رو. -ایجاد امید و انگیزه برای تغییر	آشنایی و معرفی اعضا، بیان ساختار جلسات، اهداف برنامه و قوانین گروه / اجرای مقیاس اشتیاق تحصیلی / آشنا کردن افراد با مشاوره و فرایند کار و بررسی انتظارات افراد از مشاوره / انجام تمرین من در آینه آینده (ترسیم خودانگاره تحصیلی ایده‌آل و نیازها) / تعیین تکلیف / خلاصه و جمع‌بندی / بازخورد
گام دوم: روشن‌سازی اهداف و تعهدات	دوم	-هدف‌گذاری	-ایجاد امید و انگیزه جهت تغییر -عینی کردن اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت زندگی تحصیلی خود	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / آموزش و تمرین برای تعیین اهداف به صورت دقیق و قابل‌دستیابی / ارائه تکلیف / خلاصه‌سازی و جمع‌بندی / بازخورد

گام سوم: ترسیم وضعیت فعلی گام چهارم: معرفی اولویت تغییر	سوم	- ناهمخوانی رفتار فعلی با هدف - تعیین اولویت های تغییر	- تقویت انگیزش درونی برای تغییر کردن - روشن سازی تصمیم های خود برای رسیدن به این اهداف	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / اجرای تمرین ترسیم وضعیت فعلی / تعیین اولویت ها برای تغییر / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تمرین مهارت ها و آموزش	چهارم	تعلل ورزی: مدیریت تکلیف	- تقویت احساس کارآیی فرد از طریق یافتن راه حل برای مشکل - استفاده از توانایی های خود برای تغییر کردن	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / آموزش اولین اولویت به طور فرضی تعلل ورزی (آموزش و تمرین مدیریت تکلیف) / ارائه تکلیف / جمع بندی / بازخورد
تمرین آموزش مهارت ها و	پنجم	تعلل ورزی: مدیریت زمان	تقویت احساس کارآیی فرد از طریق کمک به آن ها برای استفاده از توانایی های خود برای تغییر کردن	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / تعلل ورزی (آموزش و تمرین مدیریت زمان) / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تمرین مهارت ها و آموزش	ششم	مهارت های تحصیلی: مهارت های مطالعه	تقویت احساس کارآیی فرد از طریق کمک به آن ها برای استفاده از توانایی های خود برای تغییر	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / آموزش مهارت های تحصیلی (آموزش و تمرین روش های مطالعه) / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تمرین مهارت ها و آموزش	هفتم	مقابله با مشکلات: مدیریت استرس	تقویت احساس کارآیی افراد از طریق کمک به آن ها برای استفاده از توانایی های خود برای تغییر کردن	بررسی مختصر جلسه گذشته / بررسی تکلیف / روش های مقابله با مشکلات (آموزش و تمرین مدیریت استرس) / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تمرین مهارت ها و آموزش	هشتم	مقابله با مشکلات: حل مسئله	تقویت احساس کارآیی افراد از طریق کمک به آن ها برای استفاده از توانایی های خود برای تغییر کردن	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / روش های مقابله با مشکلات (آموزش و تمرین حل مسئله) / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تازه ظرفیت های	نهم	مهارت های خود تقویتی	هدف اصلی این جلسه کمک به افراد برای تحکیم و حفظ دستاوردهای خود است	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / آموزش و تمرین مهارت های خود تقویتی / ارائه تکلیف / خلاصه سازی و جمع بندی / بازخورد
تازه ظرفیت های	دهم	- مهارت های خود تقویتی - اجرای پس آزمون	- تقویت و حفظ تغییر - اجرای مقیاس اشتیاق تحصیلی (پس آزمون)	بررسی مختصر جلسه گذشته / مرور و بررسی تکلیف / بررسی میزان استفاده مراجع از روش های خود تقویتی و رفع ابهامات / خلاصه سازی و جمع بندی و بازخورد / اجرای پس آزمون (مقیاس اشتیاق تحصیلی)
تازه ظرفیت های	یازدهم	پی گیری	- ماندگاری و استفاده از مهارت های آموخته شده	- بررسی میزان استفاده مراجع از روش های خود تقویتی و رفع ابهامات

داده ها با استفاده از تحلیل به صورت ترسیمی، محاسبه شاخص تغییر پایا^۱ و درصد بهبودی تحلیل شد.

¹ - Reliable Change Index (RCI)

در سنجش شاخص تغییر پایا از فرمول اصلاح شده استفاده شد که طبق آن نمره پس از مداخله یا پی گیری از نمره پیش از مداخله تفریق می شود و حاصل آن بر خطای استاندارد تفاوت ها تقسیم می گردد (Jacobson et al, ۱۹۹۹). در این پژوهش سطح معناداری $p < 0/05$ در نظر گرفته شد بدین ترتیب که اگر نتایج مساوی یا بزرگتر از $1/96$ باشد می توان با $0/95$ درصد اطمینان تغییر یا بهبودی به دست آمده را به اثر مداخله نسبت داد.

برای محاسبه درصد بهبودی، نمره پس از آزمون فرد از نمره پیش از آزمون تفریق و حاصل آن بر نمره پیش از آزمون تقسیم شد و درصد ضرب گردید. درصد بهبودی 50 درصد و بالای آن به عنوان موفقیت مداخله، درصد بهبودی بین 25 درصد تا درصد به عنوان بهبودی اندک و نهایتاً کاهش نمرات به زیر 25 درصد به عنوان شکست مداخله تلقی می شود.

یافته ها

تعداد جلسات و نتایج به دست آمده به شرح جدول شماره (۲) و تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی در ابعاد اشتیاق به تفکیک در جداول (۳ و ۴) ارائه شده است.

جدول ۲: نمرات کلی اشتیاق و شاخص های میانگین، خطای استاندارد میانگین و درصد بهبودی

شماره ۶	شماره ۵	شماره ۴	شماره ۳	شماره ۲	شماره ۱	شرکت کننده متغیر
میانگین و خطای استاندارد میانگین	میانگین و خطای استاندارد میانگین	میانگین و خطای استاندارد میانگین	میانگین و خطای استاندارد میانگین	میانگین و خطای استاندارد میانگین	میانگین و خطای استاندارد میانگین	
m=۳۸ Sd=۲	m=۳۷ Sd=۱	m=۴۰ Sd=۰	m=۴۵ Sd=۱	m=۳۹ Sd=۱	m=۴۲ Sd=۱	خط پایه ۱
۳۶ ۴۰	۳۶ ۳۸	۴۰ ۴۰	۴۴ ۴۶	۴۰ ۳۸	۴۱ ۴۳	خط پایه ۲
m=۴۲ Sd=۸/۲	m=۵۴ Sd=۱/۶	m=۵۴/۶ Sd=۵/۲	m=۵۳ Sd=۳/۶	m=۴۷/۳ Sd=۸/۳	m=۵۰/۶ Sd=۹/۶	جلسه چهارم
۵۳ ۴۰	۵۴ ۵۲	۵۰ ۵۲	۵۰ ۵۱	۴۰ ۴۳	۴۲ ۴۶	جلسه هفتم
۵۱	۵۶	۶۲	۵۸	۵۹	۶۴	جلسه دهم
۳/۹	۲۲/۹	۹/۲	۸/۱	۴/۹	۵/۲	شاخص تغییر پایا
۳۴٪/۱۲	۵۱٪/۳۵	۵۵٪	۲۸٪/۸۸	۵۱٪/۲۸	۵۲٪/۳۸	درصد بهبودی مداخلات
درصد بهبودی کلی						
۴۵٪/۱۴						
۵۰	۵۷	۶۰	۵۸	۶۰	۶۵	جلسه پیگیری
۳۱٪/۵۷	۵۴٪	۵۰٪	۲۸٪/۸۸	۵۳٪/۸	۵۴٪/۷	درصد بهبود ی پیگیری
درصد بهبودی کلی						
٪ ۴۵/۶						

جدول شماره (۲) نمرات شرکت کنندگان در مراحل خط پایه (A)، طول مداخله (B)، پی گیری (A) و شاخص درصد بهبودی در آخرین جلسه و مرحله پی گیری و همچنین درصد بهبودی کلی را نشان می دهد. همان طور که در جدول نمایان است شاخص تغییر پایا برای هر شش شرکت کننده بالاتر از سطح معنی داری ($1/96$) می باشد، پس می توان با $0/95$ اطمینان تغییر ایجاد شده (افزایش نمره اشتیاق تحصیلی در مرحله مداخله) را پایدار دانست. همچنین در ۴ نفر از شرکت کنندگان درصد بهبودی بالاتر از 50 درصد است که

می‌تواند نشانگر موفقیت مداخله در افزایش نمرات اشتیاق تحصیلی شرکت‌کنندگان باشد. در ۲ نفر از شرکت‌کنندگان درصد بهبودی هم در مرحله مداخلات و هم در مرحله پی‌گیری کمتر از ۵۰ درصد است و نشانگر تاثیرگذاری اندک مداخله در افزایش نمرات اشتیاق تحصیلی باشد.

درصد بهبودی کلی شرکت‌کنندگان هم در مرحله مداخلات و هم در مرحله پی‌گیری کمتر از ۵۰ درصد است که نشانگر بهبودی اندک در افزایش نمرات اشتیاق تحصیلی می‌باشد.

تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی در ابعاد اشتیاق به تفکیک در جداول (۳ و ۴) ارائه شده است.

جدول شماره ۳: تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی و شاخص درصد بهبودی در بعد رفتاری

شرکت کننده	متغیر	شرکت کننده ۱		شرکت کننده ۲		شرکت کننده ۳		شرکت کننده ۴		شرکت کننده ۵		شرکت کننده ۶	
		نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین	نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین	نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین	نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین	نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین	نمره اشتیاق	میانگین و خطای استاندارد میانگین
خط پایه ۱		۱۵	M=۱۵	۱۰	M=۱۰/۵	۱۴	M=۱۳/۵	۸	M=۸	۱۰	M=۱۰/۵	۱۰	M=۹/۵
	خط پایه ۲	۱۵	SD=۰	۱۱	Sd=۰/۷۱	۱۳	Sd=۰/۷۰	۸	Sd=۰	۱۱	Sd=۰/۷۱	۹	Sd=۰/۷۱
جلسه چهارم		۱۳	M=۱۴	۱۱	M=۱۳/۳	۱۷	M=۱۷/۳	۱۲	M=۱۴	۱۴	M=۱۴	۸	M=۱۱/۷
	جلسه هفتم	۱۳	Sd=۱/۷۳	۱۲	Sd=۳/۲۱	۱۶	Sd=۱/۵۳	۱۲	Sd=۳/۴۶	۱۳	Sd=۱	۱۰	Sd=۴/۷۲
	جلسه دهم	۱۶		۱۷		۱۹		۱۸		۱۵		۱۷	
جلسه پی‌گیری		۱۸		۱۵		۱۶		۱۶		۱۷		۱۲	
درصد بهبودی مداخله		۶۰/۶۶		۲۶/۶۶		۲۸/۱۵		۷۵٪		۳۳/۳۳		۲۳/۱۶	
درصد بهبودی کلی													۳۲/۱۶٪
درصد بهبودی پی‌گیری		۲۰٪		۴۲/۸۵		۱۸/۵۲		۱۰۰٪		۶۱/۹		۲۶/۳۲	
درصد بهبودی کلی													۴۴/۹۳٪

همان‌طور که در جدول شماره (۳) نمایان است درصد بهبودی بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی در شرکت‌کننده شماره ۴ هم در مرحله مداخلات و هم در مرحله پی‌گیری بالاتر از ۵۰ درصد است و در شرکت‌کننده شماره ۵ درصد بهبودی تنها در مرحله پی‌گیری بالاتر از ۵۰ درصد است.

جدول شماره ۴: تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی و شاخص درصد بهبودی در بعد عاطفی

شرکت کننده	شرکت کننده ۱	شرکت کننده ۲	شرکت کننده ۳	شرکت کننده ۴	شرکت کننده ۵	شرکت کننده ۶

متغیر	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای
خط پایه ۱	۱۶	M=۱۷/۵ SD=۲/۱۲	۱۷	M=۱۷ SD=۰	۱۵	M=۱۷ SD=۲	۱۸	M=۱۶/۵ SD=۲/۱۲	۱۵	M=۱۶ SD=۱/۴۱	۱۵	M=۱۶/۵ SD=۲/۱۲
خط پایه ۲	۱۹		۱۷		۱۹				۱۵		۱۸	
جلسه چهارم	۲۰		۱۷		۲۰				۲۱		۱۷	
جلسه هفتم	۲۱	M=۲۳ SD=۴/۳۶	۱۹	M=۲۰/۳۳ SD=۴/۱۶	۲۲	M=۲۲ SD=۱/۴۱	۲۵	M=۲۴ SD=۲/۶۵	۲۶	M=۲۴ SD=۲/۴۶	۲۱	M=۱۹/۷ SD=۲/۲۹
جلسه دهم	۲۸		۲۵		۲۴		۲۶		۲۰		۲۱	
پی گیری	۲۹		۲۷		۲۸		۲۵		۲۲		۲۲	
درصد بهبودی مداخله	۳۱٪/۴۳		۱۹٪/۴		۲۹٪/۴۱		۴۵٪/۴۵		۵۰٪		۱۹٪/۳۹	
درصد کلی بهبودی %۳۲/۵۱												
درصد بهبودی پی گیری	۶۵٪/۷۱		۵۸٪/۸۲		۶۴٪/۷۰		۵۱٪/۵۲		۳۷٪/۵		۳۳٪/۳۳	
درصد کلی بهبودی %۵۱/۹۳												

براساس جدول (۴) درصد بهبودی بعد عاطفی اشتیاق تحصیلی شرکت کنندگان در مرحله مداخلات پایین تر از ۵۰ درصد و در مرحله پی گیری در شرکت کنندگان شماره ۱ و ۲ و ۳ و ۴ بالاتر از ۵۰ درصد است.

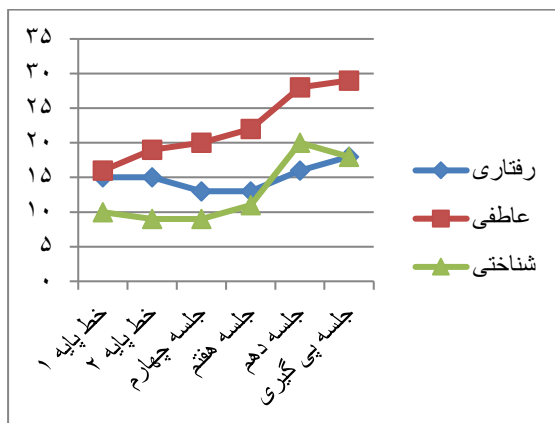
جدول شماره ۵: تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی و شاخص درصد بهبودی در بعد شناختی

شرکت کننده	شرکت کننده ۱	شرکت کننده ۲	شرکت کننده ۳	شرکت کننده ۴	شرکت کننده ۵	شرکت کننده ۶
متغیر	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای	نمره اشتیاق	استاندارد دمیانگین و خطای
خط پایه ۱	۱۰	M=۹/۵ SD=۰/۷۱	۱۳	M=۱۱/۵ SD=۲/۱۲	۱۴	M=۱۴/۵ SD=۰/۷۱
خط پایه ۲	۹		۱۰		۱۰	
جلسه چهارم	۹		۱۲		۱۴	
جلسه هفتم	۱۱	M=۱۳/۳ SD=۵/۸۶	۱۲	M=۱۳/۷ SD=۲/۸۶	۱۵	M=۱۳/۳ SD=۱/۵۳

جلسه دهم	۲۰	۱۷	۱۵	۱۸	۲۱	۱۳	
جلسه- پیگیری	۱۸	۱۸	۱۴	۱۹	۱۸	۱۶	
درصد بهبودی مداخله	۴۰٪	۱۹٪/۱۳	۸٪/۲۸	۷٪/۷۴	۵۵٪/۲۴	۶٪/۹۵	
درصد بهبودی کلی ۲۲٪/۸۹							
درصد بهبودی پیگیری	۸۹٪/۴۷	۵۶٪/۵۲	۳٪/۴۵	۲۲٪/۵۸	۷۱٪/۴۳	۳۹٪/۱۳	
درصد بهبودی کلی ۴۷٪/۰۹							

مطابق جدول (۵) در مرحله مداخلات درصد بهبودی شرکت کننده شماره ۵ و در مرحله پی گیری شرکت کنندگان شماره ۱ و ۲ بالاتر از ۵۰ درصد است. همچنین پایین ترین سطح بهبودی بعد شناختی مربوط به شرکت کننده شماره ۳ در مرحله پی گیری است. در ادامه ضمن اشاره به شرح مختصری از وضعیت هر شرکت کننده، تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی به تفکیک نمره کل و نمره برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی در شکل های جداگانه ترسیم و ارائه می شود.

شرکت کننده شماره (۱) دانشجوی دختر ترم چهارم رشته علوم سیاسی بود که در نیمسال سوم مشروط شده بود. تغییرات نمره کلی اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن برای این شرکت کننده به تفکیک در شکل های (۱) و (۲) ارائه شده است.



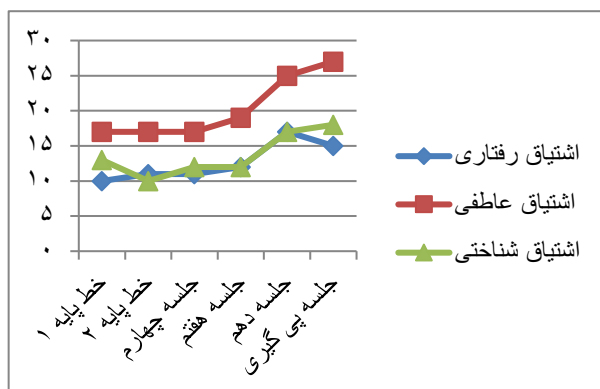
شکل شماره (۲) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی



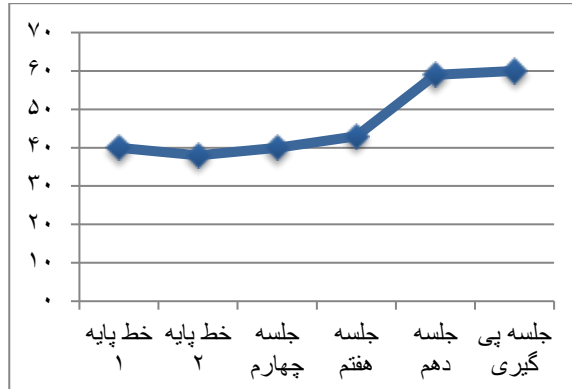
شکل شماره (۱) تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی

همان طور که شکل (۱) نشان می دهد از جلسات چهارم افزایش نمرات اشتیاق تحصیلی با شیب صعودی شروع شده و در پایان جلسات به حداکثر خود رسیده و این افزایش در مرحله پی گیری نیز حفظ شده است. همچنین براساس جدول (۲) درصد بهبودی بالای ۵۲/۳۸ درصد در پایان جلسات مداخله و ۵۴/۷۶ درصد در مرحله پی گیری نیز بر موفقیت مداخله دلالت دارد. در شکل شماره (۲) تغییر و افزایش نمره در بعد عاطفی بیشتر از ابعاد شناختی و رفتاری مشاهده می شود و این افزایش نمره در همه مراحل نسبت به دو بعد دیگر حفظ شده است.

شرکت کننده شماره (۲) دانشجوی دختر ترم چهارم رشته کامپیوتر بود که در نیمسال دوم و سوم مشروط شده است. شکل های (۳) و (۴) تغییرات نمره کلی اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن را در این شرکت کننده نشان می دهد.

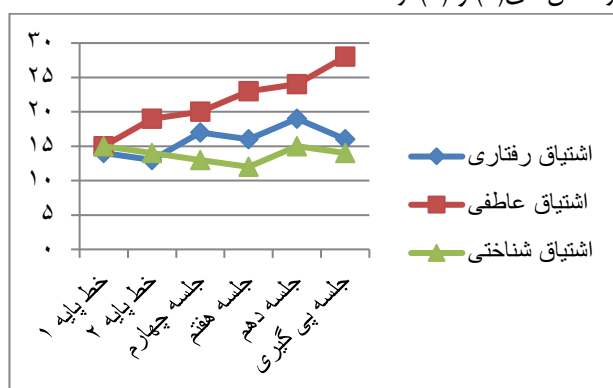


شکل شماره (۴) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی

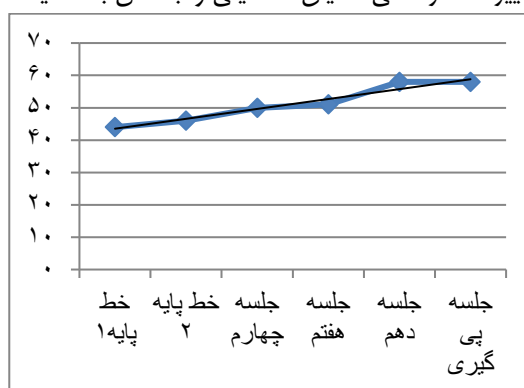


شکل شماره (۳) تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی

براساس شکل شماره (۳) نمره اشتیاق تحصیلی شرکت کننده از مرحله خط پایه تا جلسه هفتم با شیب ملایم افزایش یافته و از جلسه هفتم تا پایان جلسات با افزایش بیشتری همراه بوده است. این افزایش در مرحله پی گیری با اندکی تغییر حفظ شده است. درصد بهبودی شرکت کننده نیز در پایان جلسات ۵۱/۲۸ درصد و در مرحله پی گیری ۵۳/۸۴ درصد است که نشانگر موفقیت مداخله در افزایش نمره اشتیاق تحصیلی است. این تغییرات برحسب ابعاد سه گانه اشتیاق تحصیلی بر اساس شکل شماره (۴) در بعد عاطفی از مرحله پیش آزمون با افزایش نمره نسبت به ابعاد شناختی و رفتاری شروع شده و این با سیر صعودی تا مرحله پی گیری ادامه داشته است. شرکت کننده شماره (۳) دانشجوی ترم ۸ رشته ریاضی بود و در نیمسال های اول، دوم و هفتم تحصیلی خود مشروط شده است. تغییرات نمره کلی اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن به تفکیک، در شکل های (۵) و (۶) ارائه شده است.



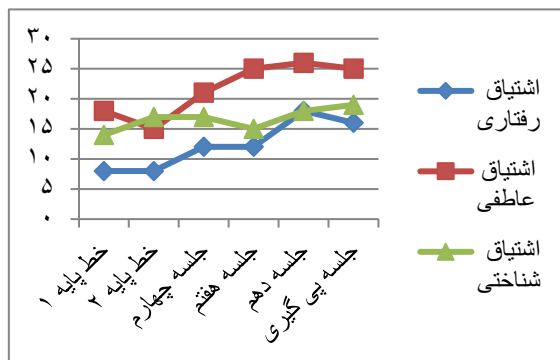
شکل شماره (۶) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی



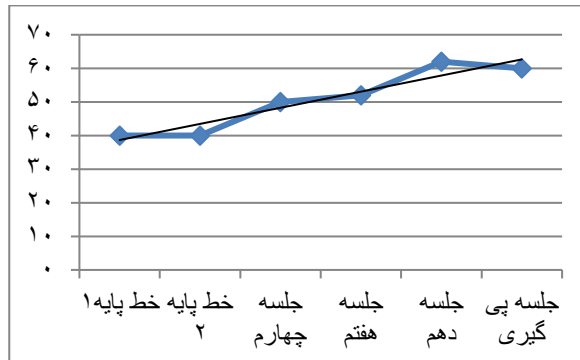
شکل شماره (۵) تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی

همان طور که نمودار شماره (۵) نشان می دهد نمره اشتیاق تحصیلی شرکت کننده در همه مراحل با اندکی افزایش همراه بوده ولی از ۵۰٪ کمتر است. این تغییرات برحسب ابعاد سه گانه اشتیاق تحصیلی مطابق شکل شماره (۶) با افزایش نمره اشتیاق تحصیلی به ترتیب در ابعاد عاطفی، رفتاری شناختی همراه است. تغییر در بعد عاطفی در مرحله پی گیری با افزایش و در ابعاد رفتاری و شناختی با اندکی کاهش همراه شده است.

شرکت کننده شماره (۴) دختر دانشجوی ترم چهارم رشته آمار بود که در نیمسال اول و دوم مشروط شده است. تغییرات نمره کلی اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن برای این شرکت کننده در شکل های (۷) و (۸) ارائه شده است.



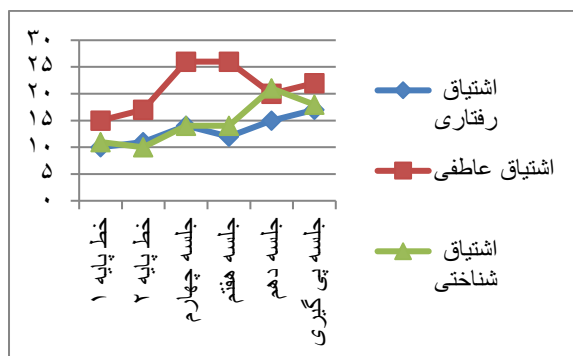
شکل شماره (۸) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی



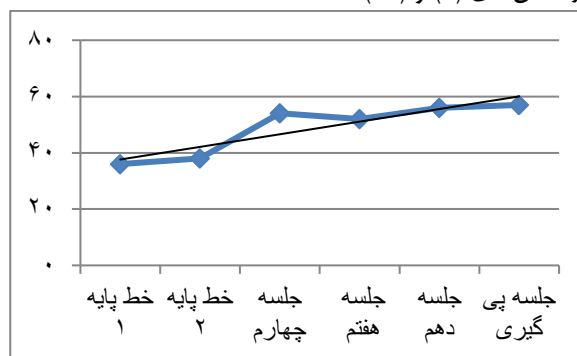
شکل شماره (۷) تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی

بر اساس نمودار شماره (۷) نمره اشتیاق تحصیلی شرکت کننده در طول مداخله با افزایش همراه بوده است ولی در مرحله پی گیری اندکی کاهش داشته است. براساس جدول (۲) درصد بهبودی در پایان جلسات ۵۵ درصد و در مرحله پی گیری نیز ۵۰ درصد است که نشانگر تأثیر مداخله در افزایش نمره اشتیاق تحصیلی شرکت کننده است. این تغییرات برحسب ابعاد سه گانه اشتیاق تحصیلی در شکل شماره (۸) نمایان است. که نشان می دهد تغییرات بعد عاطفی و رفتاری تا جلسه دهم مداخله سیر صعودی داشته در مرحله پی گیری اندکی رو به افول گذاشته است.

شرکت کننده شماره (۵) دانشجوی دختر در سال دوم رشته ادبیات فارسی بود که در نیمسال اول و سوم تحصیل خود مشروط شده است، در شکل های (۹) و (۱۰) آمده است.



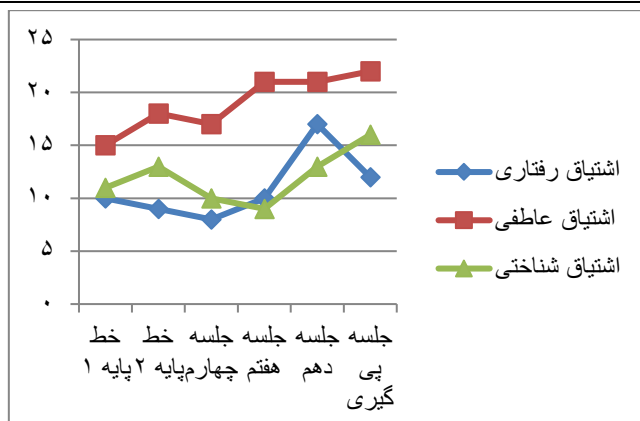
شکل شماره (۱۰) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصیلی



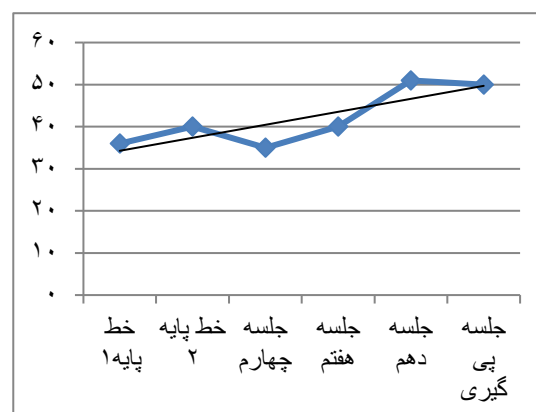
شکل شماره (۹) تغییرات نمره اشتیاق تحصیلی

نمودار (۹) حاکی از آن است که برای شرکت کننده شماره ۵ شروع جلسات مداخله با سرعت در افزایش اشتیاق تحصیلی همراه بوده که به تدریج این سرعت شیب ملایم تری به خود گرفته است و تا مرحله پی گیری این افزایش ادامه داشته است. هم چنین درصد بهبودی ۵۱/۳۵ درصد در پایان جلسات و درصد بهبودی ۵۴ درصد در مرحله پی گیری حاکی از تأثیر مداخلات مشاوره ای در این افزایش است. این تغییرات در بعد عاطفی بیشترین افزایش را در ابتدای جلسات داشته و سپس این افزایش نمره بدون تغییر در جلسات میانی ادامه یافته و در جلسات پایانی با کاهش روبه رو شده است ولی بعد رفتاری افزایش تغییر خود را حفظ کرده است (شکل شماره ۱۰).

شرکت کننده شماره (۶) دانشجوی دختر ترم ششم زبان انگلیسی که در نیمسال اول و پنجم مشروط شده است. تغییرات نمره کلی اشتیاق تحصیلی و ابعاد آن برای وی در شکل های (۱۱) و (۱۲) ارائه شده است.



شکل شماره ۱۲) تغییرات برحسب ابعاد اشتیاق تحصيلی



شکل شماره ۱۱) تغییرات نمره اشتیاق تحصيلی

بر اساس نمودار شماره (۱۱) تغییرات نمره اشتیاق تحصيلی در شرکت‌کننده شماره ۶ در جلسات اولیه مشاوره با اندکی کاهش همراه بوده که روند در جلسات میانی سیر صعودی داشته و تا مرحله پی‌گیری با افزایش همراه بوده است. درصد بهبودی ۳۴/۱۲ درصدی در پایان جلسات و ۳۱/۵۳ درصدی در مرحله پی‌گیری از بهبودی اندک در نمره اشتیاق تحصيلی شرکت‌کننده حکایت دارد. در ابعاد سه‌گانه اشتیاق تحصيلی نیز همان‌طور که در شکل شماره (۱۲) نمایان است نمرات ابعاد شناختی و رفتاری تغییر محسوسی نداشته درحالی‌که نمرات بعد عاطفی تا جلسه هفتم مداخله سیر افزایشی داشته و در جلسات پایانی بدون افزایش ادامه یافته است. تغییرات ابعاد رفتاری و شناختی در جلسات میانی همراه با افزایش بوده ولی نمره بعد رفتاری در مرحله پی‌گیری کاهش یافته است.

درمجموع جداول (۳ و ۴) و نمودارهای ۶ گانه تغییرات نمره کلی و ابعاد اشتیاق تحصيلی حاکی از آن است که در همه شرکت‌کنندگان ابعاد اشتیاق تحصيلی در مرحله B نسبت به مرحله A افزایش یافته است (به جز بعد شناختی در شرکت‌کننده شماره ۳ و ۶). این افزایش در شرکت‌کنندگان شماره ۱، ۲، ۴ و ۵ بالاتر از ۵۰ درصد است که می‌تواند نشانگر موفقیت مداخله بر اساس الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان بر افزایش اشتیاق تحصيلی آن‌ها باشد و در شرکت‌کنندگان شماره ۳ و ۶ این افزایش پایین‌تر از ۵۰ درصد است و تغییر اندکی را نشان می‌دهد که قابل توجه نیست. علاوه بر این، نمودارهای ۶ گانه تغییرات نمره اشتیاق تحصيلی برحسب ابعاد، بیانگر افزایش نمره بعد اشتیاق عاطفی نسبت به ابعاد شناختی و رفتاری در شرکت‌کنندگان است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاکی از پایداری تغییرات نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون بوده و در ۴ نفر از شرکت‌کنندگان معادل ۶۶/۶۶ درصد، تغییرات هم در مرحله پایان مداخلات و هم در مرحله پی‌گیری در سطح بهبودی بالای ۵۰ درصد است و می‌توان گفت جلسات مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان در افزایش اشتیاق تحصيلی اثرگذار بوده است. تأثیرگذاری مداخله مشاوره‌ای پژوهش حاضر بر اشتیاق تحصيلی دانشجویان مشروط، با یافته پژوهش (Ben-Yehuda, 2015; Renzulli, 2015; Kamphoff, 2007) مبنی بر اثربخش بودن برنامه‌های مداخله در ماندگاری، پیشرفت و رضایت تحصيلی دانشجویان مشروط و پژوهش‌های (Shams et al, 1990; Daghighleh, et al, 2015; Pour bakhtiar & Golmohammadian, 2010; Brock, 2010; Fallah yakhdani & Afshari-Nia et al, 2013; Smith et al, 2012; Mann et al, 2004; Kamphoff 2007; Heidari, 2011; Al-Havirdiani et al, 2023) که تأثیر مثبت خدمات مشاوره‌ای را بر بهبود عملکرد تحصيلی دانشجویان نشان می‌دهد، همسو است. از آنجا که بر اساس پژوهش‌ها اشتیاق تحصيلی دارای ابعاد متمایز رفتاری، عاطفی و شناختی است که با پیشرفت تحصيلی همبسته هستند و از آن حمایت می‌کنند (Reeve, 2013) می‌توان گفت الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب دانشجویان می‌تواند بر پیشرفت تحصيلی و خروج دانشجو از وضعیت مشروطی تأثیرگذار باشد.

برای هر ۶ شرکت کننده بیشترین افزایش نمره در بعد عاطفی اشتیاق تحصیلی رخ داده است و در ۴ نفر بعد شناختی دومین بعدی است که بیشترین افزایش را داشته است و تنها در شرکت کنندگان شماره ۳ و ۴ تغییرات بعد رفتاری در مرحله مداخله نسبت به بعد شناختی بالاتر بوده است که در هر دو مورد در مرحله پی گیری با کاهش مواجه شده است. این یافته می تواند بیانگر پیچیدگی و زمان بر بودن تغییرات در بعد رفتاری و شناختی باشد چرا که تغییرات شناختی و رفتاری مستلزم گذشت زمان و تمرین در محیط واقعی است. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش های اثربخش در جهت احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست، رویکردهای خودتنظیمی یادگیری و راهبردهای فراشناخت اشاره دارد. درحالی که اشتیاق رفتاری به فعالیتهای یادگیری، دقت برخوردها و توجه مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد (2010, Wang & Holcombe). در این پژوهش به علت همزمانی انجام جلسات مشاوره در دوره تابستان و تعطیلی کلاس ها، شرکت کنندگان فرصت تمرین مطالب آموخته شده را در محیط واقعی (کلاس درس) نداشته، لذا تغییرات در بعد رفتاری اشتیاق تحصیلی نسبت به دو بعد عاطفی و شناختی کمتر نمایان شده است. مطالعات نشان داده است دانشجویانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می دهند نسبت به دانشجویانی که سطوح پایین تری از اشتیاق شناختی و عاطفی دارند، رغبت بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و اصرار بیشتری در مواجهه با مشکلات دارند (Safari et al, 2015). در مطالعه (Archambault et al, 2009) اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش بینی کرد و در بین مؤلفه های آن مؤلفه رفتاری، نقش معناداری در معادله پیش بینی داشت. دانشجویانی که به طور منظم سر کلاس حاضر می شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می کنند و به مقررات مؤسسه آموزشی پایبندند، در کل نمرات بالایی می گیرند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (2010, Wang & Holcombe, 2003, Caraway et al). برخی مطالعات حاکی از آن است که دانشجویانی که به لحاظ عاطفی و شناختی اشتیاق یادگیری بیشتری دارند نسبت به دانشجویانی که از سطوح پایینی از اشتیاق شناختی و عاطفی برخوردارند، برای انجام تکالیف تلاش بیشتری کرده و وقت بیشتری را صرف می کنند، کارآمدی و اصرار بیشتری برای مواجهه با مشکلات دارند (2010, Wang & Holcombe) از آنجا که دانشجویان مشروط اغلب در بحث انگیزش با مشکل مواجه هستند، به نظر می رسد برای کمک به آن ها سبک مشاوره انگیزشی روش مناسبی باشد. هم چنین به زعم (Rollnick & Miller, 1995) اگر به افراد کمک شود که در رسیدن به اهدافشان موفق شوند و رفتار مسأله دارشان تغییر بکند، به این باور خواهند رسید که توانایی تغییر دارند و این حس موجب برانگیختگی در آن ها خواهد شد.

نکته دیگر این که هر چهار شرکت کننده (شماره های ۱-۲-۳-۴-۵) که هم در مرحله پایان جلسات مشاوره و هم مرحله پی گیری درصد بهبودی بالای ۵۰٪ نشان داده اند، در سال دوم تحصیل خود بودند و شرکت کنندگان شماره ۳ و ۶ که درصد بهبودی تغییرات آن ها کمتر از ۵۰٪ شده، در سال سوم و چهارم تحصیل خود بوده اند. این یافته با مدل آموزش تحصیلی-شخصی Ben-Yehuda (2015) که حاکی از مؤثر بودن آموزش ها برای دانشجویان سال اول که پیشرفت تحصیلی رضایت بخشی نداشتند، و هم چنین با یافته پژوهش (Farahbakhsh, 2010) که حاکی از استقبال دانشجویان مشروط سال های پایین از خدمات مشاوره ای برای بهبود وضعیت تحصیلی خود و در مقابل عدم تمایل دانشجویان سال های بالاتر تحصیلی به خدمات مشاوره برای بهبود وضعیت تحصیلی، همخوانی دارد. می توان گفت دانشجویانی که در سال های پایین تر تحصیلی هستند دفعات مشروطی شان نیز کمتر است و ادراک کارآمدی شان کمتر آسیب دیده است، بنابراین راهبردهای متمرکز بر خود را می پذیرند و با امید به بهبودی در جلسات مشاوره حضور یافته و در برابر نگرش تغییرپذیر بودن وضعیت موجود و توانمند بودن خود برای ایجاد تغییر کمتر مقاومت می کنند. در حالی که دانشجویان سال های بالاتر که برای دفعات متعدد، شکست و مشروطی تحصیلی را تجربه کرده اند، به نوعی دچار ناامیدی و دلسردی نسبت به امکان تغییر به واسطه راهبردهای متمرکز بر خود شده و عملاً انگیزه تلاش برای تغییر وضع موجود را از خود ساقط می کنند. با توجه به این یافته و با توجه به آمار بیشتر مشروطی ها در سال اول و دوم تحصیل و ترم های اول یا دوم ورود به دانشگاه (Kouhi Nasrabadi et al.,

2013؛ 2013، Mihai، 2014، Stinebrickner& Stinebrickner) شناسایی دانشجویان دارای افت و مشروطی تحصیلی و بهره‌گیری از خدمات مشاوره‌ای برای توان‌بخشی و کمک به آن‌ها از همان ابتدای امر، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در جمع‌بندی می‌توان گفت الگوی مشاوره مبتنی بر تجارب زیسته دانشجویان هم‌راستا با یافته‌های پژوهش‌ها مبنی بر بهبود عملکرد تحصیلی با تقویت مهارت‌های خودگردانی^۱ (Fouladchang et al., 2025) و ارتباط مثبت و معنادار بین پایداری تحصیلی^۲ و ابعاد انگیزشی (انگیزش تحصیلی و اهداف تسلط) (Moradi et al., 2024) می‌تواند از طریق افزایش انگیزش درونی و آمادگی برای تغییر، ارزیابی و تقویت اطمینان به تغییر و حمایت از خودکارآمدی، در افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان مشروط موثر باشد. لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- با شناسایی زود هنگام دانشجویان در معرض خطر افت تحصیلی و ارائه خدمات حمایتی و مداخله مشاوره‌ای به آن‌ها از تشدید مشکلات تحصیلی و رفتاری پیشگیری شود.
- برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی در خصوص اطلاعات لازم دانشگاهی و مهارت‌های تحصیلی برای دانشجویان جدیدالورود می‌تواند در جهت پیشگیری از بروز مشکلات تحصیلی و از جمله مشروط شدن مؤثر واقع شود.
- توجه به منابع انگیزش و تحرک تحصیلی در دانشجویان توسط مشاوران تحصیلی می‌تواند در ایجاد و تقویت اشتیاق تحصیلی مفید واقع شود.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، تمامی اطلاعات ضروری در خصوص اهداف و فرایند اجرا در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و رضایت آگاهانه ایشان جلب گردید. اصل رازداری و محرمانگی در تمامی مراحل پژوهش رعایت شد و شرکت‌کنندگان در هر مرحله اختیار کامل داشتند تا از ادامه مشارکت انصراف دهند. علاوه بر این، موازین اخلاق پژوهشی از جمله پرهیز از سرقت ادبی، سوءرفتار علمی، جعل داده‌ها، و انتشار هم‌پوشان (موازی) توسط نویسندگان لحاظ گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش با هزینه شخصی پژوهشگر انجام گرفت و فاقد حامی مالی است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچگونه تعارض منافع در این پژوهش وجود ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان مراتب قدردانی صمیمانه خود را از تمامی شرکت‌کنندگانی که با اشتراک‌گذاری تجارب زیسته خود، نقش مؤثری در غنای این پژوهش داشتند، ابراز می‌دارند. همچنین از داوران ارجمند بابت ارائه دیدگاه‌های سازنده و علمی سپاسگزاری می‌شود.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسندگان بدینوسیله اعلام مینمایند که در انجام این پژوهش و در تهیه این مقاله، هیچ ابزار یا فناوری هوش مصنوعی به کار گرفته نشده است.

¹ . Self-Regulation

² . Academic buoyancy

منابع

- افشاری نیا، کریم، کاکابرابی، کیوان، امیری، حسن. (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه اثربخشی روش آموزش ذهن آگاهی و روش بازسازی شناختی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱ (۱): ۷۴-۶۱
- https://asj.basu.ac.ir/article_717_1f205a9eeed19_f16a54a93746c64e46
- الهیوردیانی، کبری، آزموده، معصومه، هاشمی، تورج و اسماعیل پور، خلیل. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی بر اضطراب امتحان. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱ (۱): ۵۰۰.
- DOI: 10.30495/jinev.2023.1985649.2866
- پروچسکا، جیمز. او، نورکراس، جان. سی. (۱۹۹۹). *نظریه‌های روان درمانی*. (ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۸۶). تهران: رشد. چاپ چهارم
- پوربختیار، حسین و گل محمدیان، محسن. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر خودپنداره تحصیلی و شکست تحصیلی در دانشجویان دختر. *مجله یافته‌های نو در روان شناسی*، ۵ (۱۳): ۹۶-۸۱
- <https://sid.ir/paper/174988/en>
- پوربختیار، حسین و گل محمدیان، محسن. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر خودپنداره تحصیلی و شکست تحصیلی در دانشجویان دختر. *مجله یافته‌های نو در روان شناسی*، ۵ (۱۳): ۹۶-۸۱
- <https://sid.ir/paper/174988/en>
- دغاغله، رباب، ابافت، حمیده و حسینی، سید جواد. (۱۳۹۴). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان دارای افت تحصیلی دانشگاه علوم پزشکی اهواز. *کنفرانس بین‌المللی پژوهش در مهندسی، علوم و تکنولوژی*، استانبول ترکیه ۲۰۱۵: ۱۱-۱
- https://edj.ajums.ac.ir/article_79724_7f9e18adade4670e075484546f5af14f.pdf
- سهرابی، آیت، مهرداد، علی، صادقی، احمد، و آقایی، اصغر. (۱۴۰۰). تجربه زیسته دانشجویان مشروطی علوم پزشکی از افت تحصیلی. *یک مطالعه پدیدارشناسانه*. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۱ (۸۴): ۲۴۷-۲۵۵. SID.
- <https://sid.ir/paper/1008405/fa>
- شمس، بهزاد، فرشیدفر، مصطفی، حسن‌زاده، اکبر. (۱۳۷۹). تأثیر مشاوره بر بهبود عملکرد تحصیلی در دانشجویان دارای افت تحصیلی. *مجله علوم پزشکی*، ۱ (۱): ۴۱-۳۶
- DOI:10.5539/hes.v2n4p91
- صفری، هدیه، جناآبادی، حسین، مسلم‌آبادی، مجتبی، عباسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس هوش معنوی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۶): ۱۲-۷
- URL: <http://edcbmj.ir/article-1-949-fa.html>
- فلاح‌یخدانی، محمدحسین و حیدری، غلام‌علی. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۶ (۱): ۳۳-۲۵
- URL: <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-24-fa.html>
- فتی، لادن، آذری، شیدا، برادران، حمید، اطلسی، رشا. (۱۳۹۲). مرور سیستماتیک بررسی علل افت تحصیلی دانشجویان پزشکی. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۰ (۲): ۱۵۷-۱۵۰
- <https://www.magiran.com/paper/1148600/>
- فرح‌بخش، کیومرث. (۱۳۸۹). افت تحصیلی دانشجویان و واکنش به آن. *مجموعه مقالات پنجمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*. تهران: اردیبهشت ۱۳۸۹: ۳۷۷-۳۷۶

فولادچنگ، محبوبه، دهقانی، فاطمه و رامینه، مریم. (۱۴۰۴). مفهوم خودگردانی نزد داوطلبان موفق و ناموفق کنکور سراسری: یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی ۱۳، (۲): ۸۶-۱۱۳.

doi: 10.22034/trj.2025.143382.216

فایدی، مهری، گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا. (۱۴۰۲). اثر بخشی واقعیت درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحانی دانش آموزان دختر دوره متوسطه. مجله آموزش و ارزشیابی. ۱۶(۶۳): ۳۱-۱۳.

doi: 10.30495/jinev.2023.1983889.2856

کوهی نصرآبادی، محسن، نوایی پور، میثم، گنجی، محمد، صفوی، سیدمحسن. (۱۳۹۲). تبیین نقش عوامل سازمانی در افت تحصیلی دانشجویان و راهکارهای کنترل و کاهش آن (مطالعه موردی: دانشگاه کاشان)، مجله علمی مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۱(۳): ۱۶۸-۱۴۱.

DOI:10.22059/JOMC.2013.36085

کوهی نصرآبادی، محسن، نوایی پور، میثم. (۱۳۹۰). بررسی میزان مشروطی های دو ترم تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ دانشجویان دانشگاه کاشان. طرح پژوهشی معاونت طرح و توسعه، مدیریت برنامه ریزی و توسعه دانشگاه کاشان، گروه مطالعات و بهره وری. گزارش مدیر کل دفتر مشاوره، سلامت و سبک زندگی امور دانشجویان کشور، اسفند ۱۴۰۱.

<https://37315607.khabarban.com/2023/3/13>

مرادی، ع. حبیبزاده، ع. و کریمی، ب. (۲۰۲۴). مدلی برای سرزندگی تحصیلی بر اساس ابعاد انگیزشی (انگیزه پیشرفت، اهداف تبحری). مجله

پژوهش در تدریس. ۱۲(۲): ۲۵۹-۲۸۱.

10.22034/TRJ.2024.137725.1607

نیرومند، الهام، صالحی، علیرضا، خزایی، مظفر، خزایی، محمدرسول. (۱۳۹۹). عوامل موثر بر پیشرفت و شکست تحصیلی دانشجویان پزشکی در ایران: یک مطالعه مروری. مجله تحقیقات آموزشی در علوم پزشکی. ۹(۲):

DOI: <https://doi.org/10.5812/erms.105860>

References

- Afsharinia, K, Kakabrai, K, & Amiri, H. (2013). Study and comparison of the effectiveness of mindfulness training and cognitive restructuring methods in reducing students' test anxiety. *Cognitive Strategies in Learning Journal*, 1 (1): 61-74 [in Persian]
https://asj.basu.ac.ir/article_717_1f205a9eeced19_f16a54a93746c64e46
- Al-Hawirdiani, K, Azmoudeh, M, Hashemi, & Esmaeil Pour, K. (2023). Comparing the effectiveness of academic life skills training and motivational self-regulation on exam anxiety. *eEducation and Evaluation Journal*. (1) 500:0 DOI: 10.30495/jinev.2 023.1985649.2866
- Arcand, I. (2013). "I refuse to give up!" A qualitative investigation of the conditions and experience undergone by students on academic probation who participated in academic companionship in a university context. *Dissertation submitted to the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies, University of Ottawa*. <https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/23903/5/> .
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32: 651-670.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Ben-Yehuda, M. (2015). The route to success: Personal-academic coaching program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 209, 323-328. Available online at www.sciencedirect.com
 . doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.242
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children*, 20(1), 109-132. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27795062>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40: 417-427 <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Daghaghleh, R, Abafat, H & Hosseini, S J. (2015). The effectiveness of cognitive behavioral therapy on improving academic performance of students with academic failure at Ahvaz University of Medical Sciences. *International Conference on Research in Engineering, Science and Technology, Istanbul, Türkiye 2015*:1-11 [in Persian].
https://edj.ajums.ac.ir/article_79724_7f9e18adade4670e075484546f5af14f.pdf
- Fallah-Yakhani, M H & Heydari, Gh-A. (2011). The effect of cognitive-behavioral strategies training on reducing exam anxiety of students of Islamic Azad University, Yazd Branch. *Journal of the Yazd Medical Sciences Education Studies and Development Center*, 6(1): 25-33 [in Persian].
 URL: <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-24-fa.html>
- Farahbakhsh, K. (2009). Students' academic decline and response to it. *Collection of papers of the Fifth National Seminar on Students' Mental Health*. Tehran, May 2010: 376-377 [in Persian].
- Fati, L, Azari, Sh, Baradaran, & H, Atlasi, R. (2013). Systematic review of the causes of academic failure in medical students. *Journal of Development Steps in Medical Education*, 10(2): 150-157 [in Persian]. <https://www.magiran.com/paper/1148600/>
- Fayedi, M, & Golmohammadnejad Bahrami, Gh. (2023). The effectiveness of reality therapy on reducing social anxiety and test anxiety in female high school students. *Education and Evaluation Journal*. 16(63): 13-31 [in Persian]._doi: 10.30495/jinev.2023.1983889.2856
- Fouladchang, M, Dehghani, F. & Ramin, M. (2025). The Concept of Self-Regulation Among Successful and Unsuccessful National University Entrance Exam Candidates: A Phenomenological Study. *Research in Teaching Journal* . 13(2): 86-113 [in Persian].
 10.22034/TRJ.2025.143382.2165
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, & Paris AH. (2004) . School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*;74(1):59-109 <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- Jacobson, N.S., Roberts, L.J., Berns, S. B., & McGlinchey, J. B. (1999). Method for defining and determining the clinical significance of treatment effects: Description, application, and alternatives. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 300-307. <https://psycnet.apa.org/buy/1999-03648-002>

- Kamphoff, C.S., Hutson, B.I., Amundsen, S. A., & Atwood, J. A. (2006-2007). A motivational/empowerment model applied to students on academic probation. *Journal of College Student Retention*, 8(4): 397-412 <https://doi.org/10.2190/9652-8543-3428-1J06>
- Kohi-Nasrabadi, M, Navabi-Pour, M, Ganji, M & Safavi, S M. (2013). Explaining the role of organizational factors in students' academic failure and strategies for controlling and reducing it (Case study: Kashan University), *Scientific Journal of Organizational Culture Management*, (3) 11: 141-168 [in Persian]. DOI:10.22059/JOMC.2013.36085
- Kohi-Nasrabadi, M, Navabi-Pour, M. (2011). Investigation of the probation rate of Kashan University students in the two academic semesters of 2010-2011 [in Persian].
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). *Predicting the impact of career counseling on academic outcomes. Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 410-419
- Lawrence, L. M. (2015). *The role of academic advising in increasing student engagement. Journal of College Student Development*, 56(3), 245-260.
- Lee, J., Marszalek, J., Medina, A., Linnemeyer, S. (2008). Student Assisted Guidance in Engineering (SAGE): A mentoring course to retain freshmen on academic probation [Abstract]. Proceedings of the American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference and Exposition, Pittsburgh, USA. June
- Lindsay, D. S. (2000). A study to determine the characteristics of effective intervention programs for students on probation. *ProQuest Information and Learning Company - Dissertations and Theses*. (No UMI 9994154) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457905>
- Linnebrink, E.A. Pintrich, P (2003). The role of self- efficacy belief instudent engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*. 19:119-137
- Mann, J. R., Hunt, M. D., & Alford, J. G. (2003-2004). Monitored probation: A program that works. *Journal of College Student Retention: Research, theory and practice*, 5(3): 244-255 <https://doi.org/10.2190/XR7M-EDL5-50U5-052J>
- Mihai .D. R. (2014). Students' Failure in Academic Environment. 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013 . *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 114 : 170 – 177. www.sciencedirect.com
- Moradi, E. Habibzade, A . & Karimi, B.(2024). A model for academic buoyancy based on motivational dimension (achievement motivation, mastery goals). *Research in Teaching Journal*. 12(2):259-281[in Persian]. 10.22034/TRJ.2024.137725.1607
- Niroumand, E, Salehi, Al, Khazaei, M, Khazaei, M R (2019). Factors affecting academic progress and failure of medical students in Iran: A review study. *Journal of Educational Research in Medical Sciences*. 9(2): [in Persian]. DOI: <https://doi.org/10.5812/erms.105860>
- O'Byrne, J. W., Britton, S., George, A., Franklin, S., & Frey, A. (2009). Using academic predictors to identify first year science students at risk of failing. *CAL-laborate International*, 17(1): 15-25
- Pourbakhtiar, H & Golmohammadian, M. (2010). The effectiveness of group counseling on academic self-concept and academic failure in female students. *New Findings in Psychology Journal*, 5 (13): 81-96 [in Persian]. <https://sid.ir/paper/174988/en>
- Procheska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Theories of Psychotherapy*. (Translated by Yahya Seyed Mohammadi, 2007), Tehran: Roshd. Fourth edition.
- Reeve, J (2013). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagemen. *Handbook of Research on Student Engagement* . DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7.
- Renzulli, Sara.J (2015). Using Learning Strategies to Improve the Academic Performance of University Students on Academic Probation. *NACADA Journal Volume* 35(1):.29-41 <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-043>
- Research project of the Vice-Chancellor's Office of Counseling, Health and Lifestyle of the National Student Affairs, March 2023 [in Persian]. <https://37315607.khabarban.com/2023/3/1>
- Rollnick, S. & Miller, W.R.(1995). What is motivational interviewing? *Behavioural & Cognitive Psychotherapy*, 23:325-334

- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70.
- Smith, M., Len T., & Jacqui W. (2012). Developing a Model for Identifying Students at Risk of Failure in a First Year Accounting Unit. *Higher Education Studies*, 2(4):91-102
- Safari, H, Janabadi, H, Muslimabadi, M, & Abbasi, A. (2015). Predicting academic enthusiasm based on spiritual intelligence. *Educational Strategies in Medical Sciences Journal*, 8 (6): 7-12 [in Persian]. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-949-fa.html>
- Shams, B, Farshidfar, M, & Hassanzadeh, A. (1990). The effect of counseling on improving academic performance in students with academic failure. *Journal of Medical Sciences*, 1(1): 41-36. [in Persian]. DOI:10.5539/hes.v2n4p91
- Sharma, K., & Srivastava, R. (2019). *The role of social support and intrinsic motivation on academic engagement among university students. International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 155–170.
- Sohrabi, A, Mahdad, A, Sadeghi, A, & Aghaei, A. (2011). The lived experience of medical students on probation from academic failure, a phenomenological study. *Education in Medical Sciences Journal*, 21(84), 247-255 [in Persian]. <https://sid.ir/paper/1008405/fa>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic Performance and College Dropout: Using Longitudinal Expectations Data to Estimate a Learning Model. *Journal of Labor Economics*, 32(3):1-29 <https://vlab.decisionsciences.columbia.edu/newsletter/Mar0413/StinebricknerSeminar>.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). *Students' engagement in learning: The role of achievement goals and self-efficacy. European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 573–593.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47: 633–662. DOI: 10.3102/0002831209361209