

مقایسه اثر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش سرمایه روان‌شناختی و تلفیق آن دو بر افزایش پیوند با مدرسه در دختران دانش‌آموز

المیرا دشتی داریان^۱، کیانوش هاشمیان^{۲*}، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۳

چکیده

مقدمه: پیوند با مدرسه، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه است که به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر برون-دادهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان، بر شمرده شده است. هدف پژوهش حاضر مقایسه اثر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش سرمایه روان‌شناختی و تلفیق این دو روش بر افزایش پیوند با مدرسه در دختران دانش‌آموز دوره اول متوسطه بود.

روش پژوهش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری یک ماهه و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول یکی از مدارس دخترانه شهر تهران در سال ۱۳۹۵ بود که از میان آن‌ها بر اساس ملاک‌های ورود، ۶۰ نفر انتخاب و در چهار گروه جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه پیوند با مدرسه ساخته رضایی شریف و همکاران را تکمیل کردند. گروه آزمایشی اول تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی، گروه آزمایشی دوم تحت آموزش خودتعیین‌گری و گروه آزمایشی سوم تحت آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری قرار گرفتند. در این مدت گروه کنترل تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل کوواریانس درون‌گروهی بین‌گروهی تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر هر سه روش بر افزایش پیوند با مدرسه معنادار بود و در طی پیگیری یک ماهه این اثر دوام داشت. تلفیق آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بیش‌تر از آموزش‌های مجزا منجر به افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختران بود.

نتیجه‌گیری: براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان، این آموزش برای آشنایی معلمان با نیازهای بنیادین دانش‌آموزان و حمایت از آن‌ها و کمک به افزایش سطح انگیزش درونی دانش‌آموزان، به آن‌ها داده شود.

کلیدواژه‌ها: پیوند با مدرسه " خودتعیین‌گری " سرمایه روان‌شناختی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۶ **تاریخ پذیرش:** ۱۳۹۹/۵/۲۴

استناد: دشتی داریان، هاشمیان ک، ابوالمعالی الحسینی خ. مقایسه اثر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش سرمایه روان‌شناختی و تلفیق آن دو بر افزایش پیوند با مدرسه در دختران دانش‌آموز، خانواده و بهداشت، ۱۳۹۷؛ ۱۰(۱): ۷۲-۵۲

^۱. دانش‌آموخته دکترا روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

^{۲*}. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران، Hashemian@irau.ac.ir.

^۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

مقدمه:

پیوند با مدرسه^۱، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های ارتباط دانش‌آموزان با مدرسه است که به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر برون‌دادهای تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان، بر شمرده شده است (۱، ۲). آندرمن و آندرمن ۱۹۹۹ پیوند با مدرسه را احساس دانش‌آموزان از مورد احترام واقع شدن و احساس راحتی در مدرسه می‌دانند. پیوند با مدرسه به‌عنوان مفهومی چندبعدی در نظر گرفته شده که عوامل رفتاری، عاطفی و شناختی را در برمی‌گیرد که در تعامل و در محیط مدرسه فعال می‌شوند و به چگونگی پیوند دانش‌آموزان به آموزش به مفهوم عام، قوانین و ارزش‌های تعیین‌شده توسط مدرسه و تیم‌ها و گروه‌های همسالان وابسته است (۳). به همین ترتیب، پیوند با مدرسه در مشارکت فعال دانش‌آموزان، نه تنها در شاخص‌های رفتاری، مانند مشارکت در کارهای علمی (تعامل رفتاری)، بلکه در عواطف احساسی و شناختی، مانند حس پیوستگی دانش‌آموزان با مدرسه خود (مشارکت عاطفی)، و علاقه دانش‌آموز به مواد یادگیری در مدارس (تعامل شناختی) تظاهر می‌یابد که نتیجه آن پیشرفت تحصیلی و عدم ترک تحصیل است (۴).

درک جامع در مورد پیوند با مدرسه بر اساس نظریه‌هایی چون پیوند اجتماعی مک‌برید و همکاران (۵) یا کنترل اجتماعی^۲ هیرشی (۶) مفهوم‌سازی شده است. در این نظریه پیوند با مدرسه نتیجه چهار عامل دلبستگی، تعهد، مشارکت و باور به مدرسه ذکر شده است. از نظر هیرشی (۶) هر کدام از این عناصر همبستگی بالایی با بقیه دارد و تضعیف یک عنصر به تضعیف بقیه خواهد انجامید. گات فردسون و هیرشی (۷) پیوند ضعیف با مدرسه را نتیجه خودکنترلی^۳ پایین فرد در نظر گرفته‌اند. طبق این نظریه دانش‌آموزانی که خودکنترلی پایینی دارند، در پیوند با مدرسه نیز دچار مشکل خواهند شد. مطابق با نظریه سیستم‌های بومی^۴ سه بافت اجتماعی شامل خانواده، دوستان و همسالان و مدرسه در پیوند دانش‌آموز با مدرسه مؤثر هستند (۸، ۹). براین اساس در مدل رشد اجتماعی^۵ که گسترش یافته نظریه کنترل است، فرصت برای درگیری یا مشارکت، مهارت برای مشارکت و تقویت این مشارکت‌ها سه عامل ضروری در پیوند با مدرسه است (۱۰). بندورا (۱۱) در نظریه یادگیری اجتماعی^۶ خود پیوند با مدرسه را نتیجه ارزیابی افراد از شایستگی‌ها یا اثربخشی‌شان در انجام دادن رفتارهای موفقیت‌آمیز در مدرسه می‌داند و بر خودکارآمدی افراد تأکید کرده است. هم راستا با این نظریه پردازان اولسنر و همکاران (۱۲) پیشرفت تحصیلی پایین را از جمله عوامل مؤثر بر پیوند با مدرسه دانسته‌اند.

سرمایه روان‌شناختی به عنوان ارزیابی خود در رابطه با شرایط و احتمال درک موفقیت تعریف شده و چهار بعد خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری را شامل می‌شود و پیش‌بینی‌کننده عملکرد افراد است (۱۳). مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در صورتی که بتوانند به اندازه کافی موجب غلبه بر عوامل تنش‌زا شوند، به‌عنوان یک منبع روانی ارزش‌مند که نیرو و توانی روانی افراد را به مسیری مثبت و سازنده سوق می‌دهند محسوب می‌شوند؛ همچنان که هر یک از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با طیف متنوعی از متغیرهای رفتاری، عملکردی، هیجانی و شناختی که برای رشد و تعالی انسان ضروری هستند، دارای اثر مثبت هستند

1. school engagement

2. social control

3. self-control

4. ecological systems theory

5. social development

6. social learning theory

(۱۴). هر کدام از این مؤلفه‌ها نقش مهمی می‌توانند در افزایش توانمندی در زمینه تحصیلی داشته باشند. در واقع سرمایه‌های روان‌شناختی را می‌توان جزو ویژگی‌ها و مهارت‌های مهم و اساسی در نظر گرفت که در صورت برخورداری دانشجویان و دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی، آسیب‌پذیری کمتر، شایستگی، خودکنترلی و خویشتن‌داری بیش‌تری در برابر رویدادهای تنش‌زای تحصیلی از خود نشان می‌دهند (۱۵، ۱۶). گوین (۱۷) دریافت که محیط مدرسه، خصوصیت فردی، معنای زندگی و امید به طور موثری با هم ترکیب می‌شوند و یک ساختار هیجانی-اجتماعی واحد را ایجاد می‌کنند. همچنین وی رابطه بین خودکارآمدی و شایستگی با بافت هیجانی-اجتماعی را تأیید کرد.

نظریه خودتعیین‌گری نظریه‌ای چندوجهی از شخصیت، رشد و فرایندهای اجتماعی که به بررسی بافت اجتماعی و تفاوت‌های فردی در تسهیل انواع مختلف انگیزش، به‌ویژه انگیزش خودمختاری می‌پردازد و به نوبه خود قابلیت پیش‌بینی یادگیری، عملکرد، تجارب و سلامت روان‌شناختی دست می‌زند. این نظریه پیشنهاد می‌کند که افراد از سه نیاز روان‌شناختی بنیادین برخوردارند - شایستگی، خودمختاری و در رابطه بودن. رضایت از این نیازهای اساسی باعث ارتقاء رویه‌های انگیزشی مطلوب و حالت‌های انگیزش خودمختارانه و درونی است که منجر به سلامت روان‌شناختی و تسهیل تعامل مؤثر با جهان بیرون می‌شود (۱۸). حجازی و همکاران (۱۹) نشان دادند شایستگی تحصیلی، ارتباط و خودمختاری، میانجی ادراک دانش‌آموزان از روابط با معلمان و درگیری در مدرسه هستند. تیلور و همکاران (۲۰) رابطه دوسویه‌ای بین پیشرفت تحصیلی و انواع انگیزش (بیرونی یا درونی) وجود دارد و انگیزش درونی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در طول زمان، در فرهنگ‌های و بافت آموزشی متفاوت است.

نظریه‌های سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری هر دو به ظرفیت بالقوه افراد در هدایت رفتار و شناخت در نیل به هدف اشاره دارند (۲۱، ۲۲) که در مورد کودکان چنین هدفی پیشرفت تحصیلی را دربرمی‌گیرد که از جمله پیامدهای آن به طور احتمالی پیوند با محیط و در مورد کودکان پیوند با مدرسه است که در پاسخ‌های عاطفی کودک به چنین محیطی نمود می‌یابد؛ با این حال نظریه خودتعیین‌گری به وضوح بر اهمیت و ضرورت محیط‌های حامی خودتعیین‌گری اشاره داشته است محیط‌های حامی خودمختاری و استقلال‌طلبی، با برانگیختن انگیزش درونی و خودمختار زمینه تحقق نیازهای روان‌شناختی را فراهم می‌کنند. چنانچه این نیازها در محیط تحصیلی مورد توجه قرار گیرد و محیط پاسخ‌گوی این نیازهای ذاتی باشد، ارزیابی‌های فرد از خود (ادراک صلاحیت، ادراک خودپیروی و ادراک پیوستگی) را شکل می‌دهد. این ارزیابی‌ها زودگذر نیست و عقاید راسخ ماندگاری است که کنش را هدایت می‌کند (۱۸)؛ مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی صفاتی وابسته به موقعیت هستند که انعطاف‌پذیر و قابل آموزش‌اند (۲۳)؛ مؤلفه‌های این دو نظریه از آن جهت اهمیت دارند که منجر به خودتنظیمی افراد در چیدن اهداف، اولویت‌بندی و دستیابی به اهداف بلند مدت و پیشرفت می‌شوند (۴، ۲۴، ۲۵). علاوه بر این، سوال اصلی این است که آیا این دو نظریه سازه‌هایی با مفاهیم مشترک یا نزدیک به هم را می‌سنجند؟ در این صورت چنین انتظار می‌رود میزان اثربخشی آموزش هر دو نظریه یکسان باشد، از سویی در صورتی که اشتراکات این دو نظریه کمتر از حد تصور باشد شاید اثربخشی آموزش تلفیقی این نظریه‌ها بیشتر و سودمندتر از آموزش تک بعدی آن‌ها باشد؛ بنابراین سوالی که در پژوهش حاضر پژوهش‌گر با آن روبرو بود این است که آیا آموزش سرمایه روان‌شناختی، خودتعیین‌گری و تلفیق آن‌ها بر افزایش پیوند با مدرسه مؤثر است و این اثر در طی زمان تداوم دارد؟

روش پژوهش:

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر مقاطع هفتم، هشتم و نهم یکی از مدارس دخترانه شهر تهران در سال ۱۳۹۵ به تعداد ۱۱۸ نفر بود. که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی بعد از احتساب ملاک ورود، ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که پیوند با مدرسه متوسط و ضعیفی داشتند، انتخاب شده و در در چهار گروه به تصادف جایگزین شدند. ابزارهای زیر در این پژوهش استفاده شدند:

پرسشنامه پیوند با مدرسه. پرسشنامه پیوند با مدرسه توسط رضایی شریف و همکاران (۲۶) پرسشنامه ۴۰ آیتمی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان را در ۶ عامل دلبستگی به معلم (سوال‌های ۱ تا ۹)، دلبستگی به مدرسه (سوال‌های ۱۰ تا ۱۹)، دلبستگی به کارکنان مدرسه (سوال‌های ۲۰ تا ۲۵)، مشارکت در مدرسه (سوال‌های ۲۶ تا ۳۱)، باور (سوال‌های ۳۲ تا ۳۷) و تعهد به مدرسه (سوال‌های ۳۸ تا ۴۰) اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ به هر عبارت در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. رضایی شریف و همکاران (۲۶) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۹۳ تا ۰/۷۰ و روایی پیش‌بین را از طریق محاسبه همبستگی بین میانگین تحصیلی با پیوند با مدرسه و شش خرده‌آزمون به ترتیب ۰/۳۱، ۰/۳۴، ۰/۲۶، ۰/۱۶، ۰/۲۴، ۰/۱۶ و ۰/۱۶ گزارش کردند.

بسته آموزشی سرمایه روان‌شناختی که در این پژوهش توسط محقق ساخته شد، بر اساس نظریه لوتانز و از طریق تحلیل محتوای کیفی چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی یعنی خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری صورت گرفت. منابع مرتبط با مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی بر مبنای منابع فارسی از سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۴ و منابع خارجی از سال‌های ۱۹۹۸ تا ۲۰۱۴ مورد استفاده قرار گرفت. مفاهیم خودآگاهی، عزت‌نفس، ارتباط مؤثر و مهارت‌های ارتباطی، مهارت ابراز وجود و جرئت‌مندی، مهارت حل مسئله، مهارت مدیریت خشم، مهارت مقابله با استرس و سخت‌رویی، مهارت مقابله با خلق منفی، تفکر مثبت و مثبت‌اندیشی، مهارت خودکنترلی، مهارت خودتنظیمی و انگیزش جهت آموزش سرمایه روان‌شناختی استخراج شد. بسته آموزشی خود تعیین‌گری که در این پژوهش توسط محقق ساخته شد، بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان و هارتر صورت گرفت. در این نظریه دسی و رایان بر انگیزه درونی، بیرونی و نیازهای بنیادین انسان یعنی احساس شایستگی، خودمختاری و در ارتباط بودن تأکید کردند. به نظر هارتر ادراک شایستگی شامل ۵ حوزه خاص است: شایستگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی، شایستگی ورزشی، شایستگی جسمانی، اداره رفتار. هارتر ابعاد ادراک خود در دوره نوجوانی را شامل شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار و خودارزشمندی کلی مطرح می‌کند. بر این اساس و با نظر اساتید در طراحی پکیج خود تعیین‌گری آموزش مفاهیم شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی جسمانی، خودارزشمندی (عزت‌نفس)، اداره و مدیریت رفتار، خودمختاری و انگیزش (درونی و بیرونی) مدنظر قرار گرفت. پس از اتمام تدوین، بسته‌های آموزشی جهت ارزیابی روایی به ۱۰ تن از اساتید و متخصصان حوزه روانشناسی ارائه شد. اساتید نظرات و پیشنهادهای خود را در برگه‌های از پیش تعیین شده مطرح کرده و تحویل محقق دادند. تمامی ایرادات زیر نظر اساتید راهنما و مشاوره برطرف گردید و پیشنهادهای اساتید اعمال شد و در نهایت بسته‌های آموزشی با نظر مساعد اساتید تأیید و آماده اجرا گردید.

جدول ۱. تلفیق آموزش سرمایه روان‌شناختی و آموزش خود تعیین‌گری

Table 1. Integrated psychological capital and self-determination training

ردیف	عنوان	محتوا
۱	خودآگاهی و شایستگی جسمانی	تعریف خودآگاهی، لزوم شناخت خود، ارزیابی خود (خودواقعی، خودتصوری و خودایده‌آل)، شناخت احساسات، نام‌گذاری صحیح احساسات و کنترل احساسات، شناخت نقاط قوت و ضعف، بحث پیرامون علایق و استعدادها، تعریف شایستگی جسمانی، شناخت تصویر بدن خود، راه‌های مقابله با تصویر بدن مخدوش
۲	خودپنداره و عزت نفس	آشنایی با نیازهای روان‌شناختی، مفهوم ادراک شایستگی و انواع آن، تعریف عزت نفس (خودارزشمندی)، آشنایی با مفهوم خودپنداره و راه‌های اصلاح آن، تعریف عزت نفس، پیامدهای عزت نفس پایین، عوامل ایجاد کننده عزت نفس پایین، راه‌های افزایش عزت نفس
۳	شایستگی اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی	لزوم برقراری ارتباط، تعریف ارتباط و ارکان آن، بحث حول مهارت‌های مورد نیاز جهت برقراری ارتباط مؤثر، آشنایی با مهارت‌های غیر کلامی، کلامی (صحبت کردن) و مهارت گوش دادن فعال، موانع ارتباط مؤثر
۴	مهارت ابراز وجود و جرأت‌مندی	آشنایی با سبک‌های ارتباطی، تعریف انواع سبک‌های ارتباطی (پرخاشگرانه، جرأت‌مندانه، منفعلانه)، خصوصیات، باورها، نوع رفتار و نحوه برقراری ارتباط هر یک از سبک‌ها، بررسی سبک‌های ارتباطی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، تعریف جرأت‌مندی و راه‌های افزایش آن، آموزش مهارت «نه گفتن»
۵	مهارت حل مسئله	تعریف حل مسئله، اشاره به انواع روش‌های حل مسئله به همراه مثال، آشنایی دانش‌آموزان با روش‌های سازگاران و ناسازگاران حل مسئله، مراحل حل مسئله
۶	مهارت مدیریت خشم	آشنایی بیشتر با احساس خشم، ساخت نشانه‌های ناشی از خشم، موقعیت‌های ایجادکننده خشم، شیوه‌های ابراز خشم، آرایه چند روش مدیریت خشم
۷	مهارت مقابله با استرس	تعریف استرس، توانایی تمیز دیسترس و یوسترس، آشنایی با انواع استرس‌ها از لحاظ شدت و فراوانی آن‌ها، نشانه‌های استرس (از بعد جسمانی، روانی، اجتماعی و

معنوی)، شناخت موقعیت‌های استرس آفرین، راهبردهای مقابله با استرس		
آشنایی با مفهوم سخت‌رویی، مؤلفه‌های آن، آموزش مراحل سخت‌رویی	سخت‌رویی	۸
تعریف افسردگی، آشنایی با نشانه‌های افسردگی، کمک به دانش‌آموزان جهت شناسایی فکر، احساس و رفتار، روش‌های تغییر افکار منفی، معرفی سایر روش‌های مقابله با خلق منفی	مهارت مقابله با خلق منفی	۹
آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، آگاهی از احساسات، شناسایی افکار و شناخت باورها، آشنایی با صید افکار منفی، تمرین راه‌های مثبت‌اندیشی	تفکر مثبت و مثبت‌اندیشی	۱۰
تعریف خودکنترلی، فواید کنترل هیجان‌ها، تعریف هیجان و شناسایی انواع هیجان‌ها، آگاهی نسبت به هیجان‌ها و ابراز سازگاران آن‌ها، ارائه رویکرد رفتاری، جسمانی و شناختی برای تنظیم هیجان، تعریف خودمختاری (استقلال رأی)، عوامل مؤثر بر احساس خودمختاری، راه‌های دستیابی به احساس خودمختاری	مهارت خودکنترلی و خودمختاری (استقلال رأی)	۱۱
ارزیابی دانش‌آموزان از یادگیری و عملکرد تحصیلی خود (خودارزیابی)، تعیین هدف و تقسیم‌بندی اهداف به بلندمدت، میان مدت و کوتاه مدت، ارائه راهبردهای برنامه ریزی و مدیریت زمان جهت رسیدن به اهداف، شناسایی سارقین زمان و جلوگیری از اتلاف وقت	مهارت خودتنظیمی	۱۲
تعریف شایستگی تحصیلی، آشنایی با مفهوم سازمان‌دهی جهت بهبود یادگیری، نحوه صحیح یادداشت‌برداری، خودپیمایی، سازماندهی محیط جهت افزایش یادگیری و عملکرد بهتر، تعریف خودکارآمدی، شیوه‌های صحیح مطالعه، درخواست کمک از اطرافیان	ادامه مهارت خودتنظیمی و شایستگی تحصیلی	۱۳
آشنایی با مفهوم انگیزش و تعریف آن، شناخت انگیزش درونی، بیرونی و بی-انگیزگی، راه‌های افزایش انگیزش درونی افزایش انگیزش درونی از طریق ذهن آگاهی، معرفی اسنادها، نحوه به کارگیری اسنادها در هنگام موفقیت و شکست و لزوم تغییر اسنادهای ناکارآمد	انگیزش	۱۴

جدول ۲. آموزش سرمایه روان‌شناختی

Table 2. Psychological capital training

نمونه	هدف	محتوا
۱	خودآگاهی (شناخت خود)	تعریف خودآگاهی، لزوم شناخت خود، ارزیابی خود (خودواقعی، خود تصویری و خودایده آل)، شناخت احساسات، نام‌گذاری صحیح احساسات و کنترل احساسات، شناخت نقاط قوت و ضعف، آشنایی با مفهوم هویت و هویت‌یابی، بحث پیرامون علایق و استعدادها
۲	خودپنداره و عزت‌نفس	آشنایی با مفهوم خودپنداره و راه‌های اصلاح آن، تعریف عزت‌نفس، پیامدهای عزت‌نفس پایین، عوامل ایجادکننده عزت‌نفس پایین، راه‌های افزایش عزت‌نفس
۳	ارتباط مؤثر و مهارت‌های ارتباطی	لزوم برقراری ارتباط، تعریف ارتباط و ارکان آن، بحث حول مهارت‌های مورد نیاز جهت مشارکت در گفتگو، آشنایی با مهارت‌های غیرکلامی، کلامی (صحبت کردن) و مهارت گوش دادن فعال، برقراری ارتباط مؤثر، موانع ارتباطی مؤثر
۴	مهارت ابراز وجود و جرأت مندی	آشنایی با سبک‌های ارتباطی، تعریف انواع سبک‌های ارتباطی (پرخاشگرانه، جرأت مندانه، منفعلانه)، خصوصیات، باورها، نوع رفتار و نحوه برقراری ارتباط هر یک از سبک‌ها، بررسی سبک‌های ارتباطی دانش آموزان در موقعیت‌های مختلف، تعریف جرأت مندی و راه‌های افزایش آن، آموزش مهارت "نه گفتن"
۵	مهارت حل مسئله	تعریف حل مسئله، اشاره به انواع روش‌های حل مسئله به همراه مثال، آشنایی دانش آموزان با روش‌های سازگارانه و ناسازگارانه حل مسئله، مراحل حل مسئله
۶	مهارت مدیریت خشم	آشنایی بیشتر با احساس خشم، ساخت علائم ناشی از خشم، موقعیت‌های ایجادکننده خشم، شیوه‌های ابراز خشم، ارائه چند تکنیک مدیریت خشم
۷	مهارت مقابله با استرس	تعریف استرس، توانایی تمییز دیسترس و یوسترس، آشنایی با انواع استرس‌ها از لحاظ شدت و فراوانی آن‌ها، نشانه‌های استرس (از بعد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی)، شناخت موقعیت‌های استرس آفرین، راهبردهای مقابله با استرس
۸	سخت رویی	آشنایی با مفهوم سخت رویی، مؤلفه‌های آن، آموزش مراحل سخت رویی

تعریف افسردگی، آشنایی با علائم افسردگی، کمک به دانش‌آموزان جهت شناسایی فکر، احساس و رفتار، روش‌های تغییر افکار منفی، معرفی سایر روش‌های مقابله با خلق منفی	مهارت مقابله با خلق منفی	۹
آشنایی با مفهوم مثبت‌اندیشی، آگاهی از احساسات، شناسایی افکار و شناخت باورها، آشنایی با صید افکار منفی، تمرین راه‌های مثبت‌اندیشی	تفکر مثبت و مثبت‌اندیشی	۱۰
تعریف خودکنترلی، آشنایی با مفهوم هوش هیجانی، فواید کنترل هیجان‌ها، تعریف هیجان و شناسایی انواع هیجان‌ها، آگاهی نسبت به هیجان‌ها و ابراز سازگارانه آن‌ها، ارائه رویکرد رفتاری برای خودکنترلی، تنظیم بعد جسمانی هیجان‌ها و ارائه تکنیک‌های تن‌آرامی، تنظیم بعد شناختی هیجان‌ها	مهارت خودکنترلی	۱۱
ارزیابی دانش‌آموزان از یادگیری و عملکرد تحصیلی خود (خودارزیابی)، تعیین هدف و تقسیم‌بندی اهداف به بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت، ارائه راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان جهت رسیدن به اهداف، شناسایی سارقین زمان و جلوگیری از اتلاف وقت	مهارت خودتنظیمی	۱۲
آشنایی با مفهوم سازمان‌دهی جهت بهبود یادگیری، نحوه صحیح یادداشت‌برداری، خودپیامدی، سازمان‌دهی محیط جهت افزایش یادگیری و عملکرد بهتر، تعریف خودکارآمدی، شیوه‌های صحیح مطالعه، کمک از اطرافیان	ادامه مهارت خودتنظیمی	۱۳
جهت‌گیری هدف پیشرفت، افزایش انگیزش درونی از طریق ذهن آگاهی، معرفی اسنادها، نحوه به کارگیری اسنادها در هنگام موفقیت و شکست و لزوم تغییر اسنادهای ناکارآمد	انگیزش	۱۴

جدول ۳. آموزش خودتعیین‌گری

Table 3. Self-determination training

محتوا	هدف	جلسه
آشنایی با نیازهای روان‌شناختی، مفهوم ادراک شایستگی و انواع آن، تعریف عزت‌نفس (خودارزشمندی)، پیامدهای عزت‌نفس پایین، عوامل ایجادکننده عزت‌نفس پایین، راه‌های ارتقاء عزت‌نفس	احساس خودارزشمندی (عزت‌نفس)	۱

۲	شایستگی جسمانی و فیزیکی	تعریف شایستگی جسمانی، شناخت تصویر بدن خود، راه‌های مقابله با تصویر بدن مخدوش
۳	شایستگی اجتماعی	لزوم برقراری ارتباط، تعریف ارتباط و ارکان آن، بحث حول مهارت‌های مورد نیاز جهت مشارکت در گفتگو، آشنایی با مهارت‌های غیرکلامی، کلامی (صحبت کردن) و مهارت گوش دادن فعال، برقراری ارتباط مؤثر، موانع ارتباطی مؤثر
۴	ادامه شایستگی اجتماعی	آشنایی با سبک‌های ارتباطی، تعریف انواع سبک‌های ارتباطی (پرخاشگرانه، جرأت‌مندانه، منفعلانه)، خصوصیات، باورها، نوع رفتار و نحوه‌ی برقراری ارتباط هر یک از سبک‌ها، بررسی سبک‌های ارتباطی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، تعریف جرأت‌مندی و راه‌های افزایش آن، آموزش مهارت "نه گفتن"
۵	شایستگی تحصیلی	تعریف شایستگی تحصیلی، آشنایی با مهارت‌های مطالعه و یادگیری، آموزش روش‌های صحیح مطالعه کردن
۶	اداره و مدیریت رفتار	آموزش نحوه برنامه‌ریزی صحیح، شناسایی سارقین زمان و جلوگیری از اتلاف وقت، آموزش مدیریت زمان و بهره‌وری مناسب از زمان
۷	خودمختاری (استقلال رأی)	تعریف خودمختاری (استقلال رأی)، عوامل مؤثر بر احساس خودمختاری، راه‌های دستیابی به احساس خودمختاری
۸	انگیزش	آشنایی با مفهوم انگیزش و تعریف آن، شناخت انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی، راه‌های افزایش انگیزش درونی

پس از ارائه توضیحات یکسان برای دانش‌آموزان در رابطه با اهداف پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، شرکت‌کنندگان به صورت گروهی به پرسشنامه‌ی پیوند با مدرسه (۲۶) پاسخ دادند، سپس با احتساب ملاک ورود، ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی از که پیوند متوسط و ضعیفی با مدرسه داشتند به صورت تصادفی انتخاب شده و با همگن‌سازی سن و معدل به تصادف در چهار گروه قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول (۱۵ نفر) تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی، گروه آزمایشی دوم (۱۵ نفر) تحت آموزش خودتعیین‌گری و گروه آزمایشی سوم (۱۵ نفر) تحت آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، هفته‌ای یک‌بار به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی قرار گرفتند. گروه آزمایشی دوم، هفته‌ای یک‌بار به مدت ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودتعیین‌گری و گروه آزمایشی سوم، هفته‌ای یک‌بار به مدت ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای

تحت آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری قرار گرفتند. در این مدت گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. پس از به پایان رسیدن دوره‌های آموزشی، پرسشنامه پیوند به مدرسه توسط شرکت‌کنندگان هر چهار گروه به‌منظور پس‌آزمون و یک ماه بعد به‌منظور پیگیری تکمیل شد.

یافته‌ها:

دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۲ تا ۱۵ سال بود. میانگین و انحراف استاندارد معدل تحصیلی شرکت‌کنندگان گروه آموزش سرمایه روان‌شناختی برابر با $۱۹/۲۸ \pm ۰/۹۰۳$ ، گروه خودتعیین‌گری برابر با $۱۸/۹۹ \pm ۱/۳۷$ ، گروه تلفیقی برابر با $۱۹/۵۸ \pm ۰/۲۹۴$ و گروه گواه برابر با $۱۹/۳۵ \pm ۰/۳۲۷$ بود. گفتنی است که سه گروه به لحاظ معدل تحصیلی تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند ($F=۰/۷۸۲, P=۰/۵۱۳$). جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد پیوند با مدرسه را در چهار گروه و در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد پیوند با مدرسه در چهار گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

Table 4. Mean and standard deviation of school engagement in four experimental and control groups in three stages: pre-test, post-test and follow-up

	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری	
میانگین	۱۰۵/۹۰	۱۲۰/۵۰	۱۲۱/۲۰	
انحراف استاندارد	۹/۱۸	۱۵/۹۷	۱۲/۶۰	گروه اول
شاپیرو-ویلک	(NS)۰/۲۰۴	(NS)۰/۲۳۸	(NS)۰/۱۶۰	
میانگین	۱۰۱/۰۰	۱۲۰/۵۰	۱۲۲/۷۰	گروه دوم
انحراف استاندارد	۱۲/۶۶	۸/۰۷	۸/۹۹	
شاپیرو-ویلک	(NS)۰/۲۵۱	(NS)۰/۱۸۰	(NS)۰/۲۰۳	
میانگین	۱۰۰/۴۰	۱۲۹/۱۰	۱۳۰/۳۰	گروه سوم
انحراف استاندارد	۱۱/۱۸	۸/۴۹	۷/۷۵	
شاپیرو-ویلک	(NS)۰/۱۵۶	(NS)۰/۱۴۲	(NS)۰/۱۶۵	

۱۰۵/۵۰	۱۰۷/۱۰	۱۰۲/۲۰	میانگین	گروه چهارم
۱۰/۷۴	۱۳/۴۴	۱۱/۸۰	انحراف استاندارد	
(NS)۰/۱۵۹	(NS)۰/۱۲۵	(NS)۰/۱۵۸	شاپیرو-ویلک	

گروه اول: آموزش سرمایه روان‌شناختی

گروه دوم: آموزش خودتعیین‌گری

گروه سوم: آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری

گروه چهارم: گواه

NS = غیر معنادار

جدول فوق علاوه بر میانگین و انحراف استاندارد پیوند با مدرسه، شاخص‌های مربوط به آزمون شاپیرو-ویلک هر یک از آن‌ها را در سه مرحله اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک برای هر یک از گروه‌ها نشان می‌دهد. جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌های شاپیرو-ویلک در هیچ یک از مراحل در چهار گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این موضوع بیان‌گر برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر چهار گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است. به‌منظور ارزیابی مفروضه دوم (استقلال متغیرهای وابسته در مرحله پیش‌آزمون از متغیر عضویت گروهی) از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد. مفروضه استقلال به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا پیش از اجرای متغیرهای مستقل بین گروه‌ها به لحاظ متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر؟ به‌کارگیری آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که پیش از اجرای متغیرهای مستقل بین گروه‌ها به لحاظ پیوند با مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد ($F(3, 36) = 0.478, P = 0.699$).

در ادامه داده‌ها به کمک روش تحلیل کوواریانس درون‌گروهی بین‌گروهی تحلیل شد و تست موشلی^۱ نشان داد شرط کرویت یا برابری ماتریس واریانس خطا در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است ($\chi^2(2) = 0.982, P = 0.723$). جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس درون‌گروهی بین‌گروهی در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر پیوند با مدرسه را نشان می‌دهد.

1. Mauchly

جدول ۵. نتایج تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر پیوند با مدرسه

Table 5. Results of repeated measures analysis to explain the effect of independent variables on school engagement

اثر تعاملی گروه × زمان	۲۲۶۹/۷۵	۶	۳۷۸/۲۹	۵/۹۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳
اثر خطا	۴۵۴۸/۷۲	۷۲	۶۳/۱۸			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه × زمان در تبیین اثربخشی متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F(۷۲,۶) = ۵/۹۸۸, P < ۰/۰۱$). این یافته بیان‌گر آن است که دست‌کم یکی از متغیرهای مستقل در مقایسه با دیگر متغیرهای مستقل یا گروه گواه به صورت معنادار بیش‌تر پیوند با مدرسه را تحت تأثیر قرار داده و با توجه به ارزش مجذور اتا (η^2) می‌توان گفت دست‌کم ۳۳/۳ درصد از واریانس متغیر پیوند با مدرسه تحت تأثیر متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. با توجه به معناداری اثر تعاملی و با توجه به این که در پژوهش حاضر سه گروه آزمایش و یک گروه گواه وجود داشت، لذا به منظور مقایسه اثر هر متغیر مستقل با دیگر متغیرهای مستقل و گروه گواه مقایسه‌های زوجی در شش مرحله انجام و در هر مرحله تنها تفاوت اثر دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت که نتیجه آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۶. مقایسه معناداری اثر تعاملی گروه * زمان به صورت دو گروهی

Table 6. Significant comparison of the interaction effect of group * Time in two groups

گروه اول - گروه دوم	اثر تعاملی	۱۱۲/۰۳	۲	۵۶/۰۱۷	۰/۶۵۵	۰/۵۲۵	۰/۰۳۵
	خطا	۳۰۷۸/۲۷	۳۶	۸۷/۵۱			
گروه اول - گروه سوم	اثر تعاملی	۶۸۷/۰۳	۲	۳۴۳/۵۲	۵/۴۰۷	۰/۰۰۹	۰/۲۳۱
	خطا	۲۲۸۷/۰۷	۳۶	۶۳/۵۳			
گروه اول - گروه چهارم	اثر تعاملی	۴۰۵/۶۳	۲	۲۰۲/۸۲	۳/۴۳۱	۰/۰۴۳	۰/۱۶۰
	خطا	۲۱۲۸/۰۰	۳۶	۵۹/۱۱			

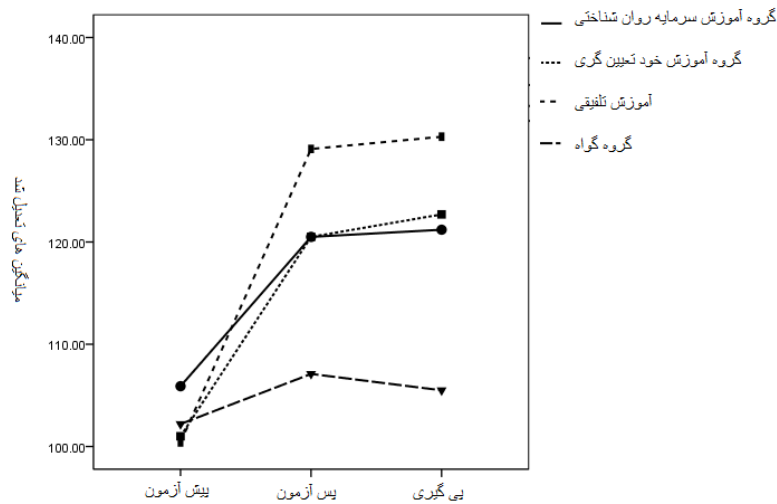
۰/۰۹۵	۰/۱۶۵	۱/۸۹۴	۱۲۷/۴۰	۲	۲۵۴/۸۰	اثر تعاملی	گروه دوم - گروه سوم
			۶۷/۲۵	۳۶	۲۴۲۰/۹۳	خطا	
۰/۲۹۴	۰/۰۰۲	۷/۵۰۹	۴۷۱/۸۰	۲	۹۴۳/۶۰	اثر تعاملی	گروه دوم - گروه چهارم
			۶۲/۸۳	۳۶	۲۲۶۱/۸۷	خطا	
۰/۵۹۲	۰/۰۰۱	۲۶/۱۴۸	۱۰۶۸/۲۰	۲	۲۱۳۶/۴۰	اثر تعاملی	گروه سوم - گروه چهارم
			۴۰/۸۵	۳۶	۱۴۷۰/۶۷	خطا	

گروه اول: آموزش سرمایه روان‌شناختی

گروه دوم: آموزش خودتعیین‌گری

گروه سوم: آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری گروه چهارم: گواه

براساس نتایج جدول ۴ ارزیابی تعامل بین گروه × زمان در مقایسه های دو گروهی نشان می‌دهد که تفاوت اثر دو شیوه آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر پیوند با مدرسه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($F(36,2) = 0.655, P > 0.05$). در مقابل تفاوت اثر آموزش سرمایه روان‌شناختی و آموزش تلفیقی خودتعیین‌گری و سرمایه روان‌شناختی در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($F(36,2) = 5.470, P < 0.01, \eta^2 = 0.231$). همچنین تفاوت اثر آموزش خودتعیین‌گری و آموزش تلفیقی خودتعیین‌گری و سرمایه روان‌شناختی در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود ($F(36,2) = 1.894, P > 0.05$). اثر آموزش سرمایه روان‌شناختی ($F(36,2) = 7.509, P < 0.01, \eta^2 = 0.160$)، $P < 0.01, \eta^2 = 0.05$ و اثر آموزش خودتعیین‌گری ($F(36,2) = 3.431, P < 0.05, \eta^2 = 0.09$) در مقایسه با گروه گواه در سطح ۰/۰۵، اثر آموزش خودتعیین‌گری ($F(36,2) = 26.148, P < 0.01, \eta^2 = 0.592$) و اثر آموزش تلفیقی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری ($F(36,2) = 26.148, P < 0.01, \eta^2 = 0.592$) در مقایسه با گروه گواه در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. شکل ۱ نمودار مربوط به اثر تعاملی گروه × زمان در تبیین پیوند با مدرسه را نشان می‌دهد.



شکل ۱: نمودار اثر تعاملی گروه * زمان در تبیین اثر متغیرهای مستقل بر پیوند با مدرسه

Figure 1. Diagram of the interactive effect of group * time in explaining the effect of independent variables on school engagement

ارزیابی نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد در مقایسه با گروه گواه هر سه متغیر مستقل به صورت معنادار منجر به افزایش معنادار پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان شده‌اند. منطبق بر شکل فوق اتمام دوره آموزش منجر به کاهش نمرات متغیر وابسته (پیوند با مدرسه) نشده است. این یافته بیان‌گر آن است که اثر هر سه آموزش منجر به افزایش ماندگار پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. آزمون آماری نشان داد که اثر تلفیقی آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری در مقایسه با آموزش سرمایه روان‌شناختی بیش‌تر پیوند با مدرسه را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد، علاوه بر این نمودار فوق نشان می‌دهد که اثر آموزش تلفیقی در مقایسه با آموزش خودتعیین‌گری نیز در افزایش پیوند با مدرسه نیز چشمگیر است. در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که هر سه نوع آموزش سرمایه روان‌شناختی، خودتعیین‌گری و تلفیق آن دو منجر به افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود و تلفیق آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بیش‌تر از آموزش مجزای هر یک از آن‌ها منجر به افزایش پیوند با مدرسه می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری:

نتایج تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داد که اثر هر سه آموزش سرمایه روان‌شناختی، خودتعیین‌گری و تلفیق سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری منجر به افزایش ماندگار پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. هر سه نوع آموزش سرمایه روان‌شناختی، خودتعیین‌گری و تلفیق سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری منجر به افزایش پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود و تلفیق آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بیش‌تر از آموزش مجزای هر یک از آن‌ها منجر به افزایش پیوند با مدرسه می‌شود.

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت تجربه هر فرد در زندگی و مهارت‌هایی که کسب می‌نماید، مربوط به شرایط محیطی و محصول تأثیر متقابل میان آن فرد و محیطی است که در آن زندگی می‌کند، فعالیت به عنوان عامل اصلی رشد و یادگیری فرایندی است که در ارتباط با فضا و محیط فرد، رشد همه جانبه او را موجب می‌گردد و محیط با ایجاد فرصت تحریک و تشویق در رفتار او تأثیر می‌گذارد، از این رو محیط بایستی حمایت کافی برای رشد مطلوب فرد به عمل آورد (۲۷). گات فردسون و هیرشی (۷) معتقدند افراد به‌علت خودکنترلی پایین قادر نیستند پیوند اجتماعی قوی برقرار کنند. خودکنترلی یعنی فرد کنترل رفتارها، احساس‌ها و غرایز خود را با وجود برانگیختن برای عمل داشته باشد. یک کودک یا نوجوان با خودکنترلی زمانی را صرف فکر کردن به انتخاب‌ها و نتایج احتمالی می‌کند و سپس بهترین را انتخاب می‌کند (۲۸). اصطلاح خودکنترلی رفتار به اجرای روش‌های خودنظارتی خودارزیابی و خودتقویتی اشاره دارد. منظور از خودنظارتی حفظ توجه فعال به رخدادهای افکار و رفتارهای هدفمند خاص است (۲۹).

نظریه خودتعیین‌گری بر این باور است که حمایت‌های محیطی سبب برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی فرد می‌شود و این نیازها نیز خودتنظیمی انگیزش را تسهیل و تقویت می‌کنند (۳۰). مطابق با نظریه خودمختاری انگیزش در یک پیوستار از انگیزه بیرونی تا انگیزه درونی قرار دارد. فرضیه اساسی این نظریه این است که خودمختاری شخص با انتساب انگیزش درونی افزایش می‌یابد. خودمختاری کیفیت عملکرد فرد تعریف شده که شامل تجربه انتخاب و ادراک درونی منبع کنترل است که شایستگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نیاز به شایستگی عبارت است از نیازی که توانایی در انجام تکالیف چالش برانگیز در حوزه‌های مختلف مانند فعالیت‌های جسمانی، تحصیلی و غیره (۳۱). یک نیاز اساسی افراد این است که در محیط خود احساس شایستگی کنند، بدین معنا که، در بین مسائل دیگر، احساس شایستگی اجتماعی را دارا باشند (۳۲). شایستگی تحصیلی به ارزیابی‌های دانش‌آموزان از توانایی‌شان در عملکرد و باورهای خود در مورد منابع مورد نیاز برای عملکرد بسیار خوب اشاره دارد (۳۳). شایستگی را نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط دانسته‌اند که بیان‌گر دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط بر آن‌ها با استفاده از استعدادها و مهارت‌های خود است. شایستگی به اثربخشی روی محیط، کسب و یا فراتر رفتن از معیار یک عملکرد اشاره دارد. نیاز به شایستگی عبارت است از نیاز به توانایی در انجام تکالیف چالش برانگیز و مؤثر بودن در تعامل با محیط (۳۴). تجربیات تحصیلی اولیه ادراک شایستگی را در دانش‌آموزان شکل می‌دهند که به نوبه خود ممکن است پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (۳۵). بر اساس نظریه ارزیابی شناختی^۱، یکی از خرده نظریه‌های نظریه خودتعیین‌گری، داشتن ادراک شایستگی به تنهایی نمی‌تواند منجر به انگیزش درونی شود بلکه تجربه رفتار خودتعیین‌گرانه (خودمختاری) به حفظ و بالا بردن انگیزش درونی کمک می‌کند. به عبارت دیگر برای دستیابی به سطوح بالای انگیزش درونی افراد باید رضایت از هر دو نیاز شایستگی و خودمختاری را تجربه کنند. بر طبق نظریه جهت‌گیری علیت^۲، یکی از خرده نظریه‌های نظریه خودتعیین‌گری، سه جهت‌گیری علیت وجود دارد: (۱) جهت‌گیری خودمختاری، (۲) جهت‌گیری کنترل، (۳) جهت‌گیری غیر شخصی. جهت‌گیری خودمختاری به این امر اشاره دارد که رفتار از طریق تعقیب اهدافی

1. cognitive evaluation theory

2. causality orientation theory

که خود فرد انتخاب کرده و علایقش سازمان‌دهی می‌شود و فرد شخصاً اعمال و رفتار خود را تعیین و تنظیم می‌نماید و کاملاً با جهت‌گیری کنترل که اشاره به اعمال کنترل و فشار جهت انجام رفتار از سوی دیگران و خود فرد دارد، متفاوت است. از سوی دیگر وقتی جهت‌گیری غیر شخصی زیاد باشد، افراد احساس ناشایستگی می‌کنند و خودشان را ناتوان در مدیریت موقعیت‌ها می‌بینند (۳۴).

افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق، هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات با باور این موضوع که می‌توانند بر آن فایز آیند، به حل مسئله می‌پردازند (۳۶). خوداندیشی یکی از توانایی‌های منحصر به فرد در انسان است که به وسیله آن انسان رفتار خود را ارزیابی و تغییر می‌دهد و این خود ارزیابی‌ها دربرگیرنده دریافت‌های خودکارآمدی است. بر پایه نظریه ارزش-انتظار انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پیامدهای احتمالی کنش‌ها و ارزشی است که آن‌ها به پیامدها می‌دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می‌شوند که پیامد مورد انتظار برای آن‌ها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها برای آن‌ها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف آمادگی کم‌تری خواهند داشت. انتظارهای پیامد با باورهای کارآمدی مرتبط‌اند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می‌کنند و از آنجایی که پیامد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی از داورهایشان از کاری که می‌توانند انجام بدهند دارد، در این مواقع، اگر ادراک‌های خودکارآمدی کنترل شود، انتظارهای پیامد بی‌گمان نقشی به سزا در پیش‌بینی‌های رفتار خواهد داشت (۳۷). دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالا دارند، تکالیف دشوار را به عنوان چالش می‌بینند، نسبت به اهداف‌شان متعهد باقی می‌مانند و در صورت شکست به تلاش خود می‌افزایند و نهایتاً پشتکار آن‌ها موجب موفقیت می‌شود، اما برای دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی پایین، تکالیف دشوار در حکم تهدید شخصی هستند و مواجه شدن با شکست، موجب درماندگی و دست کشیدن از تلاش و نهایتاً اکتفا به عدم موفقیت می‌شود (۱۵). امید باور هیجانی است مبنی بر احتمال پیامدهای مثبت در حوادث و شرایط زندگی شخصی یک فرد. امید را یک شیوه تفکر شناختی هدف‌گرا تعریف و دو مؤلفه برای آن معرفی کرده‌اند: ۱) قدرت اراده^۱، باور اینکه که فرد قادر به اجرای مقاصد برای رسیدن به اهداف مورد نظر است و ۲) قدرت راهیابی^۲ باور اینکه فرد قادر است اهدافی را برای خود ایجاد کند. امید افراد را به اهداف دشوارشان اغلب علی‌رغم وجود موانع و در عوض اجتناب از آن‌ها متعهد می‌سازد. اما ناامیدی منجر می‌شود که افراد از اهداف‌شان اجتناب کنند (۳۸). در این میان، دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری هستند بهتر می‌توانند شرایط تنش‌زا را با کمک مهارت‌های سازگاران کنترل کرده و با اتخاذ راه‌حل‌های منطقی شرایط دشوار را مدیریت کنند و از این طریق به نتایج دلخواه برسند. همچنین افراد تاب‌آور قادرند احساس خودکارآمدی‌شان را حفظ کنند، شرایط‌شان را ارزیابی کنند، تعهد به اهداف‌شان را تقویت کنند و رفتار انگیزشی را افزایش دهند و در نتیجه پیشرفت بالایی کسب کنند (۳۹). افراد خوش‌بین نسبت به افراد بدبین اجتماعی‌ترند، از مهارت‌های بین‌فردی مطلوب‌تری برخوردارند، معاشرتی هستند و به راحتی می‌توانند یک شبکه اجتماعی حمایت‌گر در اطراف خود ایجاد نمایند (۴۰). دانش‌آموزانی که احساس خوش‌بینی تحصیلی نسبت به مدرسه خود دارند، اغلب رفتار آن‌ها با واژه‌هایی چون دل‌بستگی، درگیری و تعهد نسبت به مدرسه‌شان توصیف می‌شود، اعتقاد دارند معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند و برای گفت‌گو به آسانی در دسترس هستند

1. agency thinking

2. pathways thinking

و این دانش‌آموزان در محیط‌هایی که فعالیت‌های جالب توجه و چالش‌انگیز ارائه می‌شوند، به احتمال بیش‌تر به موفقیت می‌رسند (۴۱).

از نتایج حاصل از پژوهش حاضر چنین برمی‌آید که آموزش خودتعیین‌گری با ارتقاء هر سه نیاز بنیادین احساس شایستگی، خودمختاری و در ارتباط بودن، علاقه و انگیزش مشارکت در فعالیت‌های مدرسه را در دانش‌آموزان ایجاد کرده و باعث افزایش حضور دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه می‌شود. ادراک شایستگی در نظریه خودتعیین‌گری با مفهوم خودکارآمدی به لحاظ تئوری شباهت‌هایی دارند: اول این‌که هر دو ساختار در دنبال کردن اهداف و دستیابی به پیشرفت نقش مهمی دارند. دوم، هر دو «مولدند»^۱ یعنی باعث افزایش درگیری در فعالیت‌ها، یادگیری و اکتساب مهارت می‌شوند. سوم، هر دو حالت «گردشی»^۲ دارند. به این صورت‌که وقتی نیاز به احساس شایستگی شخص برآورده شود یا شخص احساس خودکارآمدی در حیطه رفتاری خاص کند، احتمال انجام مجدد رفتار مربوطه افزایش پیدا می‌کند (۴۲). بنابراین هر دو ساختار اشاره به داشتن احساس قابلیت در انجام عمل دلخواه، دنبال کردن چالش‌ها (۴۳) و تلاش و کوشش جهت رسیدن به اهداف دارند (۴۴). ارتقاء شایستگی در زمینه‌های تحصیلی، جسمانی و اجتماعی، افزایش کارآمدی و عزت نفس جهت پیشرفت هرچه بیش‌تر دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. در کنار احساس شایستگی، ارضای نیاز خودمختاری یعنی داشتن اراده برای تصمیم‌گیری در مورد نوع فعالیت و آزادی عمل جهت انتخاب علاقه-مندی، موجب ایجاد انگیزش فوق‌العاده‌ای در دانش‌آموزان جهت مشارکت در فعالیت‌های مدرسه می‌شود. هرچه جهت‌گیری فرد بیش‌تر به سمت خودمختاری و رفتارهای خودتعیین‌گرانه باشد فرد احساس کارآمدی و شایستگی بیش‌تری می‌کند. بنابراین ارتقاء ادراک خودمختاری دانش‌آموزان و حمایت از آن، در ارتقای کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان کمک‌کننده خواهد بود. نیاز به درگیر شدن از طریق ارتقاء مهارت‌های ارتباطی موجب بهبود روابط دانش‌آموزان با معلمان، دوستان، همکلاسی‌ها و هم‌تیمی‌های خود در انجام فعالیت‌های گروهی در مدرسه می‌شود. مشارکت و درگیر شدن در محیط تحصیلی احتمالاً منجر به دریافت و تقاضای حمایت اجتماعی و محیطی در مواقع لزوم و در حل موفقیت‌آمیز مسائل چالش‌انگیز می‌شود که به‌نوبه خود درماندگی و فرسودگی ناشی از تحصیل را کاهش و منجر به خوش‌بینی و امید نسبت به آینده تحصیلی خود و بنابراین غلبه هرچه بیش‌تر بر موانع در آینده می‌شود که از احساس شایستگی، باورهای خودکارآمدی و تاب‌آوری دانش‌آموز نشأت می‌گیرد. بهبود روابط بین-فردی در گروه‌ها به خوش‌بینی و امید منجر شده و دانش‌آموزان از انجام فعالیت‌های فوق‌برنامه در کنار یکدیگر لذت برده و همین امر موجب استمرار در مشارکت در فعالیت‌ها و حتی گسترش آن‌ها نیز می‌شود و در نتیجه پیوند با مدرسه دانش‌آموزان را نیز افزایش می‌یابد. از آن‌جاکه هم آموزش سرمایه روان‌شناختی و هم آموزش خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر کاهش ناکارآمدی تحصیلی گذاشتند بدیهی است که تلفیق آن‌ها نیز اثر معنادار خود را بر کاهش ناکارآمدی تحصیلی بگذارد.

1. generative

2. cyclical

محدودیت‌های پژوهش:

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی در شرکت کنندگان به نحوه پاسخگویی آنان اثر گذاشته باشد.

کاربرد پژوهش:

براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در کنار آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان، این آموزش برای آشنایی معلمان با نیازهای بنیادین دانش‌آموزان و حمایت از آن‌ها و کمک به افزایش سطح انگیزش درونی دانش‌آموزان، به آن‌ها داده شود. به نظر می‌رسد این کار موجب تأثیرگذاری بیشتر آموزش فوق به دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به حجم بالای مطالب بسته‌های آموزشی و مفید بودن این آموزش‌ها و اثربخشی آن‌ها بر کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش پیوند با مدرسه، جهت بیشترین بهره‌وری از کلاس و فرصت مشارکت و تعامل بیشتر در کلاس و انجام تمرین و تکرار مطالب هم در مدرسه و هم در منزل، پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری در طول سال تحصیلی به عنوان یک واحد درسی به دانش‌آموزان تدریس شود.

منابع:

1. Sprott JB, Jenkins JM, Doob AN. The Importance of School: Protecting At-Risk Youth From Early Offending. *Youth Violence and Juvenile Justice*. 2005;3(1):59-77.
2. Wilson D. The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*. 2004;74(7):293-9.
3. Silva JLD, Cianflone ARL, Bazon MR. School Bonding of Adolescent Offenders. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2016;26:91-100.
4. Stefansson KK, Gestsdottir S, Birgisdottir F, Lerner RM. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*. 2018;64:23-33.
5. McBride CM, Curry SJ, Cheadle A, Anderman C, Wagner EH, Diehr P, et al. School-level application of a social bonding model to adolescent risk-taking behavior. *The Journal of school health*. 1995;65(2):63-8.
6. Hirschi T. *Causes of delinquency*. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers; 2002.
7. Gottfredson M, Hirschi T. *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press; 1990.
8. Quin D, Heerde JA, Toumbourou JW. Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*. 2018;69:1-15.

9. Fernández-Zabala A, Goñi E, Camino I, Zulaika LM. Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*. 2016;9(2):47-55.
10. Catalano RF, Hawkins JD. The social development model: A theory of antisocial behavior. *Delinquency and crime: Current theories*. Cambridge criminology series. New York, NY, US: Cambridge University Press; 1996. p. 149-97.
11. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*. 2006;1(2):164-80.
12. Oelsner J, Lippold MA, Greenberg MT. Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *J Early Adolesc*. 2011;31(3):463-87.
13. Parent-Rochelleau X, Bentein K, Simard G. Positive together? The effects of leader-follower (dis)similarity in psychological capital. *Journal of Business Research*. 2020;110:435-44.
14. Stratman JL, Youssef-Morgan CM. Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Safety Science*. 2019;116:13-25.
15. Soltani Majd AH, Taghizadeh ME, Zare H. The Effectiveness of Academic Skills Group Training on Self-Efficacy and Achievement Motivation of First Grade High School Boys. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*. 2015;4(2):31-44.
16. Qhomashi S, Ahmadi M, Abbasi M, Salehi H. Study of Adolescents' Psychological Capital and Its Impact on Crime Trends (Isfahan). *Medical Law Journal*. 2016;10(37):171-93.
17. Gwyne W. *Social-Emotional Context and Academic Competence: the mediating effect of self-efficacy*. New Jersey: Graduate School-New Brunswick Rutgers; 2013.
18. Deci EL, Ryan RM. Self-Determination Theory. In: Wright JD, editor. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Oxford: Elsevier; 2015. p. 486-91.
19. Hejazi E, Tabatabaei MG, Gholamali Lavasani M, Moradi A. The Teachers-Student Relationship and School Engagement: Mediating Role of Basic Psychological Needs Applied Psychological Research Quarterly 2014;5(1):19-40.
20. Taylor G, Jungert T, Mageau GA, Schattke K, Dedic H, Rosenfield S, et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2014;39(4):342-58.

21. Ferreira Chame H, Pinto Mota F, da Costa Botelho SS. A dynamic computational model of motivation based on self-determination theory and CANN. *Information Sciences*. 2019;476:319-36.
22. Tamer İ, Dereli B, Sağlam M. Unorthodox Forms of Capital in Organizations: Positive Psychological Capital, Intellectual Capital and Social Capital. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014;152:963-72.
23. Dwyer PA, Hunter Revell SM, Sethares KA, Ayotte BJ. The influence of psychological capital, authentic leadership in preceptors, and structural empowerment on new graduate nurse burnout and turnover intent. *Applied nursing research : ANR*. 2019;48:37-44.
24. Sheikhi S, Shahmorady M. The relationship between psychological capital, educational self-regulatory and intelligence beliefs with students' academic performance in the university of applied sciences in Abdanan County. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*. 2015;4(1).
25. Bakker AB, Oerlemans WGM. Daily job crafting and momentary work engagement: A self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*. 2019;112:417-30.
26. Rezaei Sharif A, Hejazi E, Gazi Tabatabaei M, Ejei J. Developing and preparation of school bonding questionnaire (SBQ) in students. *Journal of School Psychology*. 2014;3(1):55-67.
27. Moosavi SS, Abolmaali Alhosseini K, Mirhashemi M. The mediating role of academic emotions in the relationship between constructivist learning environment and academic competence in the female second secondary school students. *Journal of Applied Psychology Research*. 2017;8(2):79-95.
28. Simiarian K, Simiarian G, Ebrahimi Ghavam S. Effectiveness of self-control training on the second year high school female students' procrastination. *Social Psychology Research*. 2011;1(3):-.
29. Beran M. Chapter 1 - What Is Self-Control and What Is It Good For? In: Beran M, editor. *Self-Control in Animals and People: Academic Press*; 2018. p. 1-11.
30. Chen K-C, Jang S-J. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*. 2010;26(4):741-52.
31. Timo J, Sami YP, Anthony W, Jarmo L. Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of science and medicine in sport*. 2016;19(9):750-4.

32. Leduc C, Bouffard T. The impact of biased self-evaluations of school and social competence on academic and social functioning. *Learning and Individual Differences*. 2017;55:193-201.
33. Maltais C, Duchesne S, Ratelle CF, Feng B. Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle school: The mediating role of academic competence and anxiety. *Learning and Individual Differences*. 2015;39:39-48.
34. Deci EL, Ryan RM. *Intrinsic Motivation and Self – Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press; 1985.
35. Scholtens S, Rydell AM, Yang-Wallentin F. ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: a longitudinal study. *Scandinavian journal of psychology*. 2013;54(3):205-12.
36. Mirzaee S, Kiamanesh AR, Hejazi E, Banijamali S. The Effect of Perceived Competence on Academic Resiliency with Mediation of Autonomous Motivation. *Scientific Journal Management System*. 2016;7(25):67-82.
37. Roohi G, Asayesh H, Bathai SA, Shouri Bidgoli AR, Badeleh MT, Rahmani H. The relationship between self-efficacy and academic motivation among students of medical sciences. *Journal of Medical Education and Development*. 2013;8(1):45-51.
38. Tong EMW. Hope and Hopelessness. In: Wright JD, editor. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Oxford: Elsevier; 2015. p. 197-201.
39. Ball SA. Personality traits, problems, and disorders: Clinical applications to substance use disorders. *Journal of Research in Personality*. 2005;39(1):84-102.
40. Poursardar N, Poursardar F, Panahandeh A, Sangari A, Abdi Zarrin S. Effect of Optimism on Mental Health and Life Satisfaction: A Psychological Model of Well-being. *Hakim Health Systems Research Journal*. 2013;16(1):42-9.
41. Moradi K, Vaezi M, Farzaneh M, Mirzaei M. Relationship between academic optimism and academic achievement in boys high schools students of districts 6, 9 in Tehran city. *Research in School and Virtual Learning*. 2015;2(5):69-80.
42. Rodgers WM, Markland D, Selzler A-M, Murray TC, Wilson PM. Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example From Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2014;85(4):527-39.

43. Johnston MM, Finney SJ. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*. 2010;35(4):280-96.
44. Adler P, Kwon SW. Social Capital: Prospects for A New Concept. *Academy of Management Review*. 2002;27:17-40.