



The Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Academic Self-Concepts and Academic Self-Efficacy of Fifth Grade Students in Yasuj

Yaghoob Zare,[✉] **Alireza Farrokhi**, & **Ahmad Rasa**

Abstract

Background and Purpose: Numerous factors can affect students' academic achievement and lack of academic achievement. These include educational, family and psychological factors. Among the psychological characteristics of students, such as self-determination, self-efficacy and academic self-concept can be mentioned. In this study, we seek to investigate the effect of self-determination on academic self-concept and academic self-efficacy. **Methods:** The present study was quasi-experimental in terms of implementation method and pre-test-post-test with control group and is applied in terms of purpose. The statistical population of this study was all male students in the fifth grade of primary school in Yasuj. The sample size in this study was 30 people (15 people in the experimental group and 15 people in the control group). In this study, multi-stage cluster sampling method with simple randomization was used. Self-determination skills training was performed according to the training package based on the principles and elements of the model (Field and Hoffman, 1994) and its adaptation to the normal student sample. The Jenks and Morgan (1999) Academic Self-Efficacy Questionnaire (ASCQ) and Liu and Wang (2005) Academic Self-Concept Questionnaire were used to collect data. **Results:** Findings of this study showed that self-determination skills training has an effect on academic self-concept and academic self-efficacy of fifth grade male students in Yasuj. Accordingly, there is a significant difference between the adjusted means of the variable scores of academic self-concept (academic effort, academic confidence) in terms of membership in experimental and control groups in the post-test stage, the effects of self-determination skills training reaches more than 0.692. **Conclusion:** At any educational level, students whose needs are better satisfied can better adjust themselves to the classroom and school and show a more favorable internalization adjustment in relation to school. Also, they will have more internal motivation compared to students whose needs are not met in school; therefore, it can be said that students' perception of their ability and competence affects their academic motivation and self-efficacy.

Received: 05.06.2021

Revision: 19.08.2021

Acceptance: 06.09.2021

Keywords:

*self-determination skills,
academic self-concept,
academic self-efficacy*

How to cite this article:

Zare, Y., Farrokhi, A.R., & Rasa, A. The Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Academic Self-Concepts and Academic Self-Efficacy of Fifth Grade Students in Yasuj. *Bi-Quarterly Journal of studies and psychological news in adolescents and youth*, 2021, 2(1): 304-317

Article type

Original research

1. Yaghoob Zare, Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Iran. **2. Alireza Farrokhi**, Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Iran. **3. Ahmad Rasa**, M.A Department of Psychology, Yasouj Branch, Islamic Azad University, Yasouj, Iran

[✉] Correspondence related to this article should be addressed to **Yaghoob Zare**, Assistant Professor, Department of Psychology, Payam Noor University, Iran

Email: y.zare@pnu.ac.ir

اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خود پنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

یعقوب زارع[✉]، علیرضا فرخی، احمد رسا

| | |
|--|--|
| چکیده | <p>دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵ اصلاح مقاله: ۱۴۰۰/۰۵/۲۸ پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۶/۱۵</p> |
| <p>زمینه و هدف: عوامل متعددی می‌تواند بر پیشرفت و عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد؛ که از آن جمله می‌توان به عوامل آموزشی، خانوادگی و روان‌شناختی اشاره کرد. از میان ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند به مواردی همچون خود تعیین‌گری، خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی اشاره کرد. در این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر خود تعیین‌گری بر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی هستیم. روش پژوهش: پژوهش حاضر از لحاظ روش اجرا از نوع نیمه تجربی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج بود. حجم نمونه در این تحقیق ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) انتخاب شد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای همراه با تصادفی ساده استفاده شد. آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری، طبق بسته آموزشی مبتنی بر اصول و عناصر مدل (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴) و تطبیق آن با نمونه دانش‌آموزی نرمال اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۲۰۰۵) استفاده گردید. یافته‌ها: این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خود پنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج تأثیر دارد. بر این اساس بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات متغیر خودپنداره تحصیلی (تلاش تحصیلی، اعتماد تحصیلی) بر حسب عضویت در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد که تأثیرات آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری به بیش ۰/۶۹۲ می‌رسد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون متغیر تلاش تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه‌گیری: در هر سطح آموزشی، دانش‌آموزانی که نیازهایشان بهتر ارضا شود، بهتر می‌توانند خودشان را با کلاس درس و مدرسه تنظیم کرده و تنظیم درونی سازی مطلوب‌تری در رابطه با مدرسه نشان دهند. همچنین انگیزش درونی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی خواهند داشت که نیازهایشان در مدرسه برآورد نشده است؛ بنابراین می‌توان گفت ادراکی که دانش‌آموزان از توانمندی و شایستگی خود دارند روی انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.</p> | <p>واژه‌های کلیدی: مهارت‌های خود تعیین‌گری، خود پنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی</p> |
| نحوه ارجاع دهی به مقاله: | <p>زارع، ی.، فرخی، ع.ر و رسا، ا. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خود پنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، (۱)۲: ۳۱۷-۳۰۴</p> |
| نوع مقاله: پژوهشی اصیل | |
| <p>۱. یعقوب زارع، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، ۲. علیرضا فرخی، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران، ۳. احمد رسا، کارشناسی ارشد گروه روانشناسی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران</p> | |
| <p>✉ مکاتبات مربوط به این مقاله خطاب به یعقوب زارع، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران است.</p> | |
| <p>پست الکترونیکی: y.zare@pnu.ac.ir</p> | |

مقدمه

بدون تردید عوامل متعددی می‌تواند بر پیشرفت و عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار باشد؛ که از آن جمله می‌توان به عوامل آموزشی، خانوادگی و روان‌شناختی اشاره کرد. وقتی صحبت از عوامل آموزشی می‌شود منظور امکانات و فضای مناسب آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی، شیوه‌های تدریس دبیران و... است. (پورشافعی، ۱۳۷۰) در بررسی عامل خانوادگی اشاره به فضای حاکم بر خانواده و روابط اعضا خانواده با همدیگر دارد. عوامل فوق‌الذکر نقش انکارناپذیری در پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند با این وجود نمی‌توان نقش ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی را نادیده گرفت. یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی که برای نیل به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مهم است، خودپنداره تحصیلی^۱ است. خودپنداره تحصیلی عبارت است از نگرش کلی فرد به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری آموزشی (خجسته و گودرزی، ۱۳۹۹). بر اساس دیدگاه لیو و وانگ^۲ (۲۰۰۵): خودپنداره تحصیلی دارای دو بعد اعتماد تحصیلی^۳ و تلاش تحصیلی^۴ دانش‌آموزان است (پرپاریزی، توحیدی، خزری مقدم، ۲۰۱۸). علاوه بر خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی هم می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. افراد واجد این ویژگی معتقدند که می‌توانند، به نحو مؤثری با وقایع و موقعیت‌ها برخورد کنند و چون انتظار دارند که در غلبه کردن بر موانع موفق شوند، در کارها استقامت به خرج می‌دهند و اغلب در سطح بالا عمل می‌کنند (نادری، خرمایی، اکبری و صبری، ۱۳۹۷). خودکارآمدی، به عنوان باور فرد در مورد توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف خاص تعریف شده است. افراد واجد این ویژگی معتقدند که می‌توانند، به نحو مؤثری با وقایع و موقعیت‌ها برخورد کنند و چون انتظار دارند که در غلبه کردن بر موانع موفق شوند، در کارها استقامت به خرج می‌دهند و اغلب در سطح بالا عمل می‌کنند (شولتس و

شولتس، ۱۳۹۰). بنا بر نظر بندورا خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود (بهمنی، ترابیان، رضائی نژاد، منطری و معینی فرد، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آن‌هاست. این باورها به طرز قدرتمندی انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی آن‌ها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌دهد (بدل^۵، ۲۰۱۶). با این اوصاف خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دو مؤلفه مهم روان‌شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تلقی می‌شود؛ بنابراین باید مسئولان نظام آموزش توجه ویژه‌ای به این دو ویژگی‌های مهم داشته باشند. اخیراً آموزش‌ها و مداخله‌هایی برای ارتقاء بهبود خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به خصوص برای کودکان، نوجوانان، دانش‌آموزان طراحی شده است. یکی از این آموزش‌ها برای دانش‌آموزان مهارت‌های خودتعیین‌گری^۶ است (دسی، اولافسن و رایان^۷، ۲۰۱۷). نظریه خودتعیین‌گری را فرانظریه‌ای در زمینه انگیزش انسان می‌دانند که در خصوص انگیزش درونی و بیرونی تکامل یافته و در زمینه‌های متعددی از قبیل رشد فردی، بهزیستی، سلامت، فرزندپروری و تعلیم و تربیت کاربردهای فراوانی دارد (اندراکاکیس، جویوسمت و ماگای^۸ و، ۲۰۱۸). خودتعیین‌گری عبارت است از مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش‌ها و باورهایی که به فرد این توانایی را می‌دهد تا در جهت‌دهی به اهداف، خودنظم‌دهی و رفتار مستقلانه درگیر شود. هنگامی که افراد بر اساس خودتعیین‌گری، نگرش و درکی که از خود دارند، عملی را انجام می‌دهند، احساس توانایی بیشتری برای کنترل زندگی خود داشته و به عنوان

5. Bedel
6. Self-determination skills
7. Deci, Olafsen & Ryan
8. Andreadakis, Joussemet & Mageau

1. Academic self-concept
2. Liu & Wang
3. Academic trust
4. Academic effort

و تنظیم فعالیت‌هاست (شلدون، اوین، گوردوا، اسپکو و سیچو، ۲۰۱۷). نیاز به پیوند انسانی به ارتباط و تعلق به یک گروه اشاره دارد. ادراک ارتباط را به عنوان شکلی از تأثیرات اجتماعی تعریف می‌شود که این نیاز به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از او حمایت می‌کنند. در واقع این نیاز پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد است (جناب آبادی، پورغاز و شعبانی، ۲۰۱۷). از سوی دیگر دسی و ریان (۲۰۰۰) معتقدند که برای بهبود مهارت‌های خود تعیین‌گری فرد، اشکال اختیار در زندگی او باید تحسین برای دنبال کردن دستورالعمل‌ها و تکالیف خود آغازگر را محدود نماید. ویژگی اختیار باید بر کمک به یادگیری مهارت‌هایی تأکید نماید که شایستگی و یادگیری مشارکتی را به منظور تقویت ارتباطات، ارتقا می‌دهد. بدایق و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان پرداختند. آزمودنی‌ها شامل ۱۲۰ دانش‌آموز پایه هشتم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند که به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به نحو معنی‌داری منجر به کاهش نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکن و نظم‌دهی همانندسازی و افزایش نظم‌دهی درونی می‌شود. همچنین، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، ابعاد سرسختی روان‌شناختی را در دانش‌آموزان به نحو معنی‌داری افزایش می‌دهد. منصورنژاد، ملک پور، قمرانی و یارمحمدیان (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده پرداختند. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی بود و در اجرای آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جهت دستیابی به اهداف پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره بالا را در فهرست رفتاری کودک به دست آورده بودند انتخاب شدند و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و

فردی کارآمد در نظر گرفته می‌شوند (سرگیس، سامپسون و پللیکیون، ۲۰۱۸). طرفداران اصلی نظریه‌ی خود تعیین‌گری، دسی و ریان (۱۹۸۵) هستند که یک تمرکز کیفی به جای کمی در تفاوت بین انگیزش دارند. نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان یک نظریه انگیزشی به جای شناختی در طبیعت است که در آن نشانه‌های انرژی دادن و جهت رفتار و در نتیجه استفاده از سازه‌های انگیزش برای سازمان‌دهی متغیرهای شناختی، عاطفی و رفتاری وجود دارد. یکی از اصول بنیادی نظریه خود تعیین‌گری بر خلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر همچون نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۱ که انگیزش انسان را به عنوان یک سازه‌ی یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرند این است که یک الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی را ارائه می‌نماید که به محققان اجازه می‌دهد تعیین کنندگان و پیامدهای مرتبط با انواع مختلف انگیزش در سطوح متفاوتی از کلیت را تحلیل و بررسی کنند. این الگو ادعا می‌کند که یک تحلیل کامل از فرایند انگیزش باید سه سازه مهم یعنی «انگیزش درونی»، «انگیزش بیرونی» و «بی‌انگیزگی»^۵ را مورد توجه قرار دهد (لی، مک لرنی، لیم و اورتیگا^۳، ۲۰۱۰). نظریه‌ی خودتعیین‌گری فرض می‌کند که سه نیاز روان‌شناختی ذاتی وجود دارد که زیربنای رفتار است. این نیازها شایستگی، خودمختاری و پیوند-ارتباط هستند. نیاز به شایستگی منعکس کننده‌ی نیاز به مؤثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس قابلیت تأثیرگذاری و تسلط بر محیط است (صادقی و برزگر، ۱۳۹۸).

خودمختاری نیازمند این است که افراد نقاط قوت و محدودیت‌های خود را بپذیرند و از تأثیر نیروها روی خودشان آگاه باشند، انتخاب‌هایی انجام داده و راه‌های ارضای نیازهایشان را تعیین کنند. شلدون، اوین، گوردوا، اسپکو و سیچو^۴ (۲۰۱۷) بیان می‌کنند، خودمختاری به تجربه اراده و خودتأییدی رفتار فرد اشاره دارد؛ به عبارت دیگر، خودمختاری شامل احساس انتخاب در آغاز، نگهداری

داد که خود تعیین گری دانش‌آموزان بر خودپنداره تحصیلی این دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. کایس و لووانیرینا^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی رهبری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان: تأثیرات واسطه‌ای خودکارآمدی و خود تعیین گری پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین خودکارآمدی و خود تعیین گری رابطه معناداری وجود دارد. گاتانا، داریو و ماریا^۴ (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی سهم نظارت والدین، خود تعیین گری و خودکارآمدی مربوط به مدرسه در پیشرفت تحصیلی پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که خود تعیین گری رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

در حوزه تحصیلی، خودتعیین‌گری از جهات مختلف زمینه پرورش توانایی هدایت یادگیری، یا به بیان دیگر توانایی خودنظم‌دهی را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. از یک جهت، مطابق با پیوستار انگیزشی که ارائه می‌کند هرچه انگیزش دانش‌آموزان خودتعیین‌گر شود، توانایی و مهارت آنان برای استفاده از سبک‌های تنظیم درونی بیشتر می‌شود. بر اساس این پیوستار، انگیزش‌های خود تعیین‌گر، انگیزش درونی را که لازمه فعالیت‌های خودتنظیمی هستند، افزایش می‌دهند (فیلد و هافمن^۵، ۲۰۱۶)، تحقیقات مختلفی در خصوص تأثیرات مهارت‌های خود تعیین گری بر ویژگی روان‌شناختی دانش‌آموزان اجرا شده است. در مهم‌ترین این تحقیقات دیدیون، توست، بنز و شوگرن^۶ (۲۰۲۱) نشان داد که مهارت‌های خود تعیین گری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین اننت^۷ (۲۰۱۸) در پژوهشی دیگر بیان کرد که خود تعیین گری دانش‌آموزان بر خودپنداره تحصیلی این دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. کایس و لووانیرینا^۸ (۲۰۱۸)، بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش آگاهی از اثربخشی آموزش مهارت‌های خود تعیین گری بر خود پنداره‌ی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج است. از این رو مسئله این پژوهش آن

کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. دانش‌آموزان گروه آزمایش در ۱۰ جلسه یک ساعت و نیمه (۱ جلسه در هر هفته) در برنامه مداخله‌ای مهارت‌های خود تعیین گری شرکت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. مقیاس نیازهای روان‌شناختی بنیادی قبل و بعد از مداخله برای شرکت‌کنندگان اجرا گردید. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های خود تعیین گری اثر مثبتی بر نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی دانش‌آموزان دارد.

جلیلی، عارفی، قمرانی و منشی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند پرداختند. جامعه‌ی آماری پژوهش، کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند در سال ۹۶ بودند. نمونه‌گیری به شیوه‌ی داوطلبانه انجام شد. ۴۰ دانشجوی دختر و ۴۰ دانشجوی پسر داوطلبانه ثبت‌نام و هر یک از گروه‌های دختر و پسر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) جایگزین شدند، گروه آزمایش ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیق‌های تحت آموزش خودتعیین‌گری قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) بود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی اثر دارد. این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافته بود. دیدیون، توست، بنز و شوگرن^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت خود تعیین گری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که مهارت‌های خود تعیین گری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان مؤثر است. اننت^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی نظریه خودپنداره و خود تعیین گری: خودپنداره، انگیزه و نمرات در کودکان دبستانی پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان

5. Field & Hoffman
6. Didion, Toste, Benz & Shogren
7. Annette
8. Kais Gannouni & Lovanirina

1. Didion, Toste, Benz & Shogren
2. Annette
3. Kais Gannouni & Lovanirina
4. Gaetana Affuso, Dario Bacchini & Maria

تلاش تحصیلی) به روش تحلیل عاملی بررسی و روایی سازه تأیید شد.

۲. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان^۶ (۱۹۹۹): این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سؤال‌های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. سازنده مقیاس میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد و کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). در ایران در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به‌منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ به دست آوردند.

روش اجرای پژوهش

به منظور اجرای این پژوهش، ابتدا با مدیران مدارس ابتدایی شهر یاسوج هماهنگی‌های لازم انجام گرفت. سپس، محقق پس از اختصاص تصادفی آزمودنی‌ها کلاس‌ها به گروه‌های آزمایش و کنترل، پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی را به عنوان پیش‌آزمون بر روی آزمودنی‌های همه گروه‌ها اجرا نمود. پس از اجرای پیش‌آزمون، به گروه‌های آزمایش، مهارت‌های خود تعیین‌گری به وسیله محقق آموزش داده شد. با توجه به شیوع ویروس کرونا و عدم دسترسی به آزمودنی‌ها، آموزش مهارت خود تعیین‌گری به صورت آنلاین و آفلاین و از طریق نرم افزارهای واتساپ و اینستاگرام (پخش زنده) و با هماهنگی استاد راهنما و مشاور صورت گرفت. طی این مدت گروه‌های کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. در پایان آموزش، همه آزمودنی‌ها مجدداً پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی را به عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. آموزش

است که آیا با آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری می‌توان خودکارآمدی و خودپنداره دانش‌آموزان را افزایش داد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، شبه آزمایشی است و در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و گروه آزمایش استفاده شد؛ جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج به تعداد ۴۶۰ نفر بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای همراه با تصادفی ساده و تعداد ۳۰ دانش‌آموزان انتخاب و به صورت تصادفی ساده در ۲ گروه آزمایش و کنترل (گروه آزمایش ۱۵ نفر، گروه کنترل ۱۵ نفر) قرار گرفت.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۱ (ASCQ): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASCQ) را لیو و وانگ^۲ (۲۰۰۵) پرسشنامه را با مراجعه به مقیاس عزت‌نفس تحصیلی بتل^۳ (۱۹۸۱)، خودپنداره تحصیلی مارش، رلیچ و اسمیت^۴ (۱۹۸۳) و مقیاس وضعیت تحصیلی پریز و هریس^۵ (۱۹۶۴) طراحی کردند. گویه‌ها پاسخ‌های مثبت و منفی دارد. پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس است: زیرمقیاس اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ گویه: احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره صلاحیت تحصیلی آن‌ها) و زیرمقیاس تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ گویه: تعهد دانش‌آموزان و درگیری و علاقه به کار در مدرسه) را اندازه می‌گیرد. از مشارکت‌کننده خواسته می‌شود براساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (بلی همیشه: ۴ و خیر همیشه: ۱) به سؤال‌ها پاسخ دهد. گورونی، خیر و هاشمی (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه را براساس شاخص‌های همسانی درونی تحلیل عاملی تحلیل کردند که نتایج نشان دادند پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار بود. پایایی را براساس آلفای کرونباخ ۰/۶۷ به دست آوردند. در پژوهش پرباریزی، توحیدی، خزری مقدم (۲۰۱۸) پرسشنامه خودپنداره تحصیلی با در نظر گرفتن دو عامل (اعتماد تحصیلی و

4. Marsh, Relich & Smith

5. Piers & Harris

6. Jinks, & Morgan academic self-efficacy questionnaire

1. Academic Self-concept Questionnaire (ASCQ)

2. Liu & Wang

3. Battle

مهارت‌های خود تعیین گر از طریق طراحی و به کار گیری بسته آموزشی مبتنی بر اصول و عناصر مدل (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴) و تطبیق آن با نمونه دانش‌آموزی نرمال، صورت گرفت. آموزش در طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های خود تعیین گری در جدول شماره (۳-۱) آورده شده است.

| جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های خود تعیین گری | |
|---|--|
| جلسه | هدف |
| جلسه اول | شرکت‌کنندگان با هم و با مفهوم خود تعیین گری آشنا شوند و به نقش و اهمیت تخیل در هدف‌گذاری پی ببرند. |
| جلسه دوم | دانش‌آموزان بتوانند تشخیص دهند که چطور تخیل می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به خواسته‌های خود فکر کنند و بتوانند جمله‌ای بنویسند مبنی بر این که چه چیز برای آن‌ها مهم است. |
| جلسه سوم | دانش‌آموزان احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف، ترجیحات و نیازهای خویش را بشناسند، بتوانند انتخاب‌های خویش در آینده که مبتنی بر نقاط قوت و ضعفشان است را تشخیص داده و یک بند درباره آن بنویسند. |
| جلسه چهارم | دانش‌آموزان بتوانند انتظارات، حمایت‌ها، مسئولیت‌ها و قواعد زندگی خویش را تشخیص دهند و با نقش‌ها و مسئولیت‌های خویش به عنوان عضوی از جامعه آشنا شوند. |
| جلسه پنجم | دانش‌آموزان مهارت‌های مرتبط با ارزشمند دانستن خود را پرورش دهند، خود و دیگران را بپذیرند و ارزشمند بدانند و بتوانند روابط مثبتی با دیگران داشته باشند. |
| جلسه ششم | دانش‌آموزان بتوانند هدف‌های خود را تشخیص دهند و فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلندمدت تهیه کنند، نتایج احتمالی را پیش‌بینی کرده و بتوانند یک هدف بلند مدت انتخاب کنند. |
| جلسه هفتم | دانش‌آموزان بتوانند سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و دست‌یافتنی بنویسند و گام‌هایی را که برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت کمک می‌کند بشناسند. |
| جلسه هشتم | دانش‌آموزان بتوانند مدل خود تعیین گری را در مورد تجارب خود به کار بگیرند، نخستین گام برای کار به سوی هدف‌های کوتاه مدت را تشخیص دهند، به طور ذهنی برنامه را مرور کرده و نتایج بالقوه اعمال برنامه‌ریزی شده را تشخیص دهند. همچنین مهارت‌های مرتبط با عملی کردن برنامه‌ها را پرورش دهند. |
| جلسه نهم | دانش‌آموزان اهداف تحصیلی را برای یک هفته تدوین کنند، کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت به آن‌ها کمک می‌کند تشخیص دهند، پیامدهای عملی شدن برنامه خویش را تشخیص دهند و میزان موفقیت در دستیابی به اهداف شان را ارزیابی کنند. |
| جلسه دهم | دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم کلیدی خود تعیین گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خود تعیین گری پایدار بنویسند. |

سال بود؛ در ادامه و در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیر خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه را نشان داده است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن گروه آزمایش برابر با ۱۱/۱۵ (۲/۸۵) سال و گروه گواه برابر با ۱۱/۴۸ (۲/۹۰)

| جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش | | | | |
|---|-------------|------------------------|--------------|----------|
| متغیر | گروه | ابعاد | | پس‌آزمون |
| | | میانگین | انحراف معیار | |
| خودپنداره تحصیلی | گروه آزمایش | اعتماد تحصیلی | ۵۸/۰۰ | ۵/۵۶ |
| | | تلاش تحصیلی | ۵۲/۰۰ | ۴/۵۱ |
| | | خودپنداره تحصیلی (کل) | ۱۱۰/۰۰ | ۵/۸۰ |
| | گروه کنترل | اعتماد تحصیلی | ۵۶/۱۳ | ۹/۴۷ |
| | | تلاش تحصیلی | ۵۱/۳۳ | ۳/۱۷ |
| | | خودپنداره تحصیلی (کل) | ۱۰۷/۴۶ | ۹/۹۱ |
| خودکارآمدی تحصیلی | آزمایش | استعداد تحصیلی | ۲۰/۲۰ | ۱/۴۲ |
| | | کوشش تحصیلی | ۱۹/۲۰ | ۱/۹۷ |
| | | بافت تحصیلی | ۱۸/۱۳ | ۱/۹۵ |
| | کنترل | خودکارآمدی تحصیلی (کل) | ۵۷/۵۳ | ۳/۲۷ |
| | | استعداد تحصیلی | ۲۱/۱۳ | ۲/۳۸ |
| | | کوشش تحصیلی | ۱۷/۶۰ | ۱/۹۵ |
| | | بافت تحصیلی | ۱۸/۵۳ | ۲/۲۳ |
| | | خودکارآمدی تحصیلی (کل) | ۵۷/۲۶ | ۴/۱۳ |

نتایج جدول فوق نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد نمره کل خودپنداره تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون با گروه گواه تفاوت معناداری دارد؛ همچنین نمره کل خودکارآمدی تحصیلی نیز نسبت به پیش‌آزمون با

گروه گواه تفاوت گزارش شد. در ادامه جدول ۳ نتایج آزمون همگنی واریانس را در هر دو متغیر وابسته (خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) در گروه‌های آزمایشی و گواه نشان می‌دهد.

| جدول ۳. آزمون F لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه‌های کنترل و آزمایشی | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------------|--------------|
| متغیر وابسته | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | مقدار آزمون F لوین | سطح معناداری |
| تلاش تحصیلی | ۱ | ۲۸ | ۳/۰۵۰ | ۰/۰۹۲ |
| اعتماد تحصیلی | ۱ | ۲۸ | ۳/۵۷۴ | ۰/۰۶۹ |
| استعداد تحصیلی | ۱ | ۲۸ | ۲/۷۹۲ | ۰/۱۰۶ |
| کوشش تحصیلی | ۱ | ۲۸ | ۳/۴۹۳ | ۰/۰۷۲ |
| بافت تحصیلی | ۱ | ۲۸ | ۰/۱۶۱ | ۰/۶۹۱ |

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که مقادیر آزمون لوین در تمامی متغیرهای پژوهش معنی‌دار نیست؛ بنابراین، همگنی واریانس همه متغیر در گروه‌های آزمایشی و گواه به طور معنی‌داری متفاوت نیستند و فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود.

بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون جدول ۴ همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای خودپنداره تحصیلی و ابعاد آن و متغیر خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن را نشان می‌دهد.

| متغیر | تعامل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | آماره F | سطح معناداری |
|-------------------|---------------------|---------------|------------|---------|--------------|
| خودپنداره تحصیلی | گروه*تلاش تحصیلی | ۵/۹۹۱ | ۲ | ۰/۱۹۳ | ۰/۸۲۶ |
| | گروه*اعتماد تحصیلی | ۱۴۷/۱۲۹ | ۲ | ۱/۵۰۷ | ۰/۲۴۰ |
| خودکارآمدی تحصیلی | گروه*استعداد تحصیلی | ۲۷/۶۵۸ | ۲ | ۱/۷۵۷ | ۰/۱۹۲ |
| | گروه*کوشش تحصیلی | ۳۵/۳۷۷ | ۲ | ۲/۸۶۳ | ۰/۰۷۵ |
| | گروه*بافت تحصیلی | ۴۳/۸۳۸ | ۲ | ۲/۶۳۸ | ۰/۰۹۱ |

ضرایب رگرسیون در دو گروه آزمایش و کنترل برای تمامی متغیرها برقرار است. با توجه به مجموع پیش فرض‌های مطرح شده مشاهده می‌گردد که داده‌های این پژوهش قابلیت ورود به تحلیل کوواریانس را دارا می‌باشند و می‌توان تفاوت‌های دو گروه را در متغیرهای وابسته مورد بررسی قرارداد.

آزمون فرضیه اول: آموزش مهارت‌های خود تعیین گری بر خود پنداره‌ی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج تأثیر دارد.
در این پژوهش برای آزمون فرضیه اول از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شده است.

محتوای جدول ۴، راجع به آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی یکسانی ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که سطح معناداری آزمون F برای تمامی تعامل‌ها بین گروه و متغیرهای پژوهش گروه*تلاش تحصیلی ($F = ۰/۱۹۳$ و $p = ۰/۸۲۶$)، گروه*اعتماد تحصیلی ($F = ۱/۵۰۷$ و $p = ۰/۲۴۰$)، گروه*استعداد تحصیلی ($F = ۱/۷۵۷$ و $p = ۰/۱۹۲$)، گروه*کوشش تحصیلی ($F = ۲/۸۶۳$ و $p = ۰/۰۷۵$)، گروه*بافت تحصیلی ($F = ۲/۶۳۸$ و $p = ۰/۰۹۱$) بیشتر از $۰/۰۵$ می‌باشند. لذا چنانکه ملاحظه می‌شود، حاصل هیچ‌یک از این محاسبات به سطح معنی‌داری نرسیده است. در نتیجه تفاوت معناداری میان ضرایب رگرسیون بین متغیرهای وابسته و هم پراش در دو گروه مشاهده نمی‌گردد. به همین جهت می‌توان گفت فرض همگنی

| نام آزمون | مقدار F | DF فرضیه | DF خطا | سطح معناداری | میزان اثر |
|--------------------|---------|----------|--------|--------------|-----------|
| اثر پیلابی | ۲۸/۰۶۶ | ۲ | ۲۵ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۹۲ |
| لامبدای ویلکز | ۲۸/۰۶۶ | ۲ | ۲۵ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۹۲ |
| اثر هتلینگ | ۲۸/۰۶۶ | ۲ | ۲۵ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۹۲ |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۲۸/۰۶۶ | ۲ | ۲۵ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۹۲ |

بین میانگین‌های تبدیل شده نمرات مشخص خودپنداره تحصیلی بر حسب عضویت در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میزان بر اثر به دست آمده نشان می‌دهد که $۲/۶۹$ درصد از تغییرات به وجود آمد در متغیر خودپنداره تحصیلی ناشی

براساس نتایج به دست آمده از جدول ۵ میانگین نمرات پس آزمون متغیر خودپنداره تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون‌های در گروه آزمایش و کنترل مشخص گردید و در تمامی آزمون‌ها مقدار F در سطح بالای قرار دامنه و مقدار معنی‌داری آن مطلوب است این نشان می‌دهد که

وجود آورد پس به آزمون فرض جزئی‌تری یا فرعی‌تری نیاز داریم. برای آزمون فرضیه دوم این پژوهش از تحلیل کوواریانس تک متغیره بهره گرفته شده است که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

از آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری می‌بایست در نتیجه فرضیه تأیید می‌گردد. از آن جا که متغیر خودپنداره تحصیلی شامل در خرد مقیاس تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی مشخص نیست که خرد مقیاس تغییرات را به

| جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیر تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل | | | | | | |
|---|---------------|------------|---------------|--------|--------------|------------|
| متغیر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | مجدور میانگین | F | سطح معناداری | اندازه اثر |
| تلاش تحصیلی گروه | ۱۰۹۳/۶۳۵ | ۱ | ۱۰۹۳/۶۳۵ | ۳۷/۶۲۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۸۲ |
| اعتماد تحصیلی گروه | ۱۷۵۱/۶۴۶ | ۱ | ۱۷۵۱/۶۴۶ | ۳۷/۰۰۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۷۸ |

آزمون فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج تأثیر دارد.

برای آزمون فرضیه سوم این پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) بهره گرفته شد. در این آزمون، میانگین‌های نمرات پیس آزمون متغیرهای وابسته (استعداد تحصیلی، کوشش تحصیلی، بافت تحصیلی) مربوط به پاسخگویان در گروه‌های آزمایش و کنترل، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این فرضیه در جدول زیر ارائه شده است.

با توجه به نتایجی که در جدول ۶ به دست آمده با تبدیل نمرات پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون متغیر تلاش تحصیلی با مقدار آزمون $f = 37/621$ و متغیر اعتماد تحصیلی با مقدار آزمون $f = 37/001$ با سطح معناداری $0/0001$ تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارتی مشخص گردید که آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر تلاش تحصیلی و اعتماد تحصیلی تأثیر دارد هم‌چنین نتایج این بخش نشان داد که $2/58$ درصد از تغییرات به وجود آمد در تلاش تحصیلی دانش‌آموزان و $8/57$ درصد از تغییرات به وجود آمده در اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بود.

| جدول ۷. تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) میانگین نمرات پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی تحصیلی (استعداد تحصیلی، کوشش تحصیلی، بافت تحصیلی) گروه‌های آزمایش و کنترل | | | | | | |
|---|-------|--------|----------|--------|--------------|-----------|
| نام آزمون | مقدار | F | DF فرضیه | DF خطا | سطح معناداری | میزان اثر |
| اثر پیلایی | ۰/۶۵۳ | ۱۴/۴۵۹ | ۳ | ۲۳ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۵۳ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۳۴۷ | ۱۴/۴۵۹ | ۳ | ۲۳ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۵۳ |
| اثر هتلینگ | ۱/۸۸۶ | ۱۴/۴۵۹ | ۳ | ۲۳ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۵۳ |
| بزرگ‌ترین ریشه روی | ۱/۸۸۶ | ۱۴/۴۵۹ | ۳ | ۲۳ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۶۵۳ |

بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات متغیر خودکارآمدی تحصیلی بر حسب عضویت و گروه‌های آزمایش و کنترل بر مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میزان اثر به دست آمده نشان می‌دهد که $3/65$ درصد از تغییرات به وجود آمده و متغیر خودکارآمدی تحصیلی

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۷ میانگین نمرات پس‌آزمون متغیره خودکارآمدی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون‌های در گروه آزمایش و کنترل مشخص گردیده و در تمامی آزمون‌ها مقدار F در سطح بالای قرار داشته و مقدار معنی‌داری آن مطلوب است این نشان می‌دهد که

به آزمون فرضی جزئی‌تر یا فرعی‌تری نیاز داریم. جهت بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر استعداد تحصیلی، کوشش تحصیلی، بافت تحصیلی در دانشجویان از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

ناشی از آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری است در نتیجه فرضیه تأیید می‌گردد. از آن جا که متغیر خودکارآمدی تحصیلی شامل سه خرده مقیاس استعداد تحصیلی و کوشش تحصیلی و بافت تحصیلی است مشخص نیست کدام خرده مقیاس تغییرات را به وجود آورده پس

| جدول ۸ تحلیل کوواریانس تک راهه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل | | | | | | |
|--|---------------|------------|---------------|--------|--------------|------------|
| متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | مجذور میانگین | F | سطح معناداری | اندازه اثر |
| استعداد تحصیلی گروه | ۱۹۹/۳۵۳ | ۱ | ۱۹۹/۳۵۳ | ۲۵/۰۶۵ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۸۱ |
| کوشش تحصیلی گروه | ۱۳۵/۶۱۵ | ۱ | ۱۳۵/۶۱۵ | ۲۱/۵۴۰ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۴۴ |
| بافت تحصیلی گروه | ۲۷۶/۰۳۷ | ۱ | ۲۷۶/۰۳۷ | ۲۹/۴۸۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۲۲ |

مرحله پس‌آزمون متغیر تلاش تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. از سوی دیگر نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون متغیر اعتماد تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل از نتایج این فرضیه با یافته‌های اننت (۲۰۱۸)، ژانگ، گایومر، کینگستون و نونان (۲۰۱۴)، دینسر، پسیلیورت و تاکاچ (۲۰۱۲) همسو و سازگار است.

در تبیین یافته‌های این فرضیه می‌توان بیان کرد که در حوزه‌ی تحصیلی، خود تعیین‌گری یک نظریه شناخته شده است. نظریه خود تعیین‌گری فرض می‌کند رضایت از نیازهای اساسی روانی به عنوان اصولی برای انگیزش درونی دانش آموزان تلقی می‌شود. این نیازها توسط رفتارهای حمایت‌کننده معلمان از استقلال دانش آموزان از طریق شناسایی، پرورش و توسعه منابع انگیزشی درونی دانش آموزان در طول آموزش (ریو، ۲۰۰۹) رشد می‌یابد. در مدرسی که خودمختاری دانش آموزان را حمایت می‌کند، هیجانات منفی آن‌ها را می‌پذیرند، حق انتخاب به آن‌ها می‌دهند و در حالی که گرم و مراقب هستند، فرصت ابتکار عمل و خودکفایی را فراهم می‌کنند (مدرسی، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۶). تحقیقات روانشناسان در نظریه خود تعیین‌گری نشان می‌دهد که انگیزه درونی (انجام کاری به دلیل آنکه ذاتاً جالب و لذت‌بخش است) و در نتیجه آموزش با کیفیت بالاتر، در زمینه‌هایی که نیازهای انسان برای شایستگی، خودمختاری و ارتباط را برآورده سازد، شکوفا

با توجه به نتایجی که در جدول به دست آمده با تبدیل نمرات پیش‌آزمون بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون متغیر استعداد تحصیلی با مقدار آزمون $f = 25/065$ و متغیر کوشش تحصیلی با مقدار آزمون $f = 21/54$ و متغیر بافت تحصیلی با مقدار آزمون $F = 29/489$ با سطح معناداری $0/0001$ تفاوت معناداری وجود دارد.

به عبارتی مشخص گردید که آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر استعداد تحصیلی و کوشش تحصیلی و بافت تحصیلی تأثیر دارد هم‌چنین نتایج این بخش نشان داد که $1/48$ درصد از تغییرات به وجود آمد در استعداد تحصیلی دانش آموزان و $4/44$ درصد از تغییرات به وجود آمده در کوشش تحصیلی دانش آموزان و $2/52$ درصد از تغییرات به وجود آمده بر بافت تحصیلی ناشی از آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش در خصوص تأثیر آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خود پنداره‌ی تحصیلی نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات متغیر خودپنداره تحصیلی (تلاش تحصیلی، اعتماد تحصیلی) بر حسب عضویت در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد که تأثیرات آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری به بیش $0/692$ می‌رسد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در

نشان داد که با تعدیل نمرات پیش‌آزمون، بین استعداد تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. مشخص گردید که بین متغیر کوشش تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون با تفاوت معناداری وجود دارد؛ و در نهایت مشخص گردید که بین متغیر بافت تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل از نتایج این فرضیه با یافته‌های کایس و لووانیرینا (۲۰۱۸)، گاتانا، داریو و ماریا (۲۰۱۷) همسو و سازگار است.

در تبیین نتایج این فرضیه می‌توان بیان کرد که در هر سطح آموزشی، دانش‌آموزانی که نیازهایشان بهتر ارضا شود، بهتر می‌توانند خودشان را با کلاس درس و مدرسه تنظیم کرده و تنظیم درونی سازی مطلوب‌تری در رابطه با مدرسه نشان دهند. همچنین انگیزش درونی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی خواهند داشت که نیازهایشان در مدرسه برآورد نشده است (دسی و رایان، ۲۰۰۰): بنابراین می‌توان گفت ادراکی که دانش‌آموزان از توانمندی و شایستگی خود دارند روی انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

دانش‌آموزان با ادراک شایستگی بیشتر، اعتمادبه‌نفس ویژه‌ای در انجام تکلیف‌ها و مسئولیت‌های محول شده داشته و ایمان دارند از عهده انجام کارها و تکلیف‌ها برمی‌آیند. از این رو با خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برای رسیدن به اهدافشان تلاش می‌کنند (دستی و همکاران، ۱۳۹۸). داشتن ادراک شایستگی به دانش‌آموزان جهت به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مناسب هنگام مواجهه با موقعیت اضطراب‌آور تحصیلی کمک می‌کند. مرور ادبیات پژوهشی از رابطه معنادار شایستگی و حس خودکارآمدی شخصی که فرد از کارش به دست آورده، حکایت دارد (برور و مکماهان، ۲۰۰۳).

همچنین نبودن ادراک شایستگی به دلیل بی‌علاقگی و بدبینی به درس‌ها و ارتباط با سایرین، زمینه ایجاد کاهش خودکارآمدی تحصیلی را به وجود می‌آورد. افراد با خودکارآمدی و به‌نوعی شایستگی بیشتر، به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجربه‌های موفق، هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، با این باور به حل مسئله

می‌شود. دانش‌آموزان شایستگی را زمانی تجربه می‌کنند که به چالش کشیده شده و بازخورد سریع بدهند. خودمختاری را زمانی تجربه می‌کنند که حمایت از کشف، ابتکار عمل و توسعه و پیاده‌سازی راه حل برای مشکلات خود را احساس کنند؛ و در نهایت آن‌ها ارتباط را زمانی تجربه می‌کنند که گوش دادن به دیگران را درک کنند و به آن‌ها پاسخ بدهند. وقتی این سه نیاز برآورده شود، دانش‌آموزان ذاتاً انگیزه بیشتری دارند و درگیر یادگیری فعال می‌شوند (مکائون، نونلز و چافی، ۲۰۱۴).

خود تعیین‌گری به دانش‌آموزان کمک می‌کند دانش، مهارت‌ها و باورهایی که نیازهایشان را درباره شایستگی، خودمختاری و ارتباط برآورده می‌کند، به دست آورند و به طور خاص به آن‌ها کمک می‌کند نقش فعال‌تری در برنامه‌ریزی آموزشی ایفا کنند (کوک، ویلچنسکی و واندربریگ، ۲۰۱۶) که در نهایت این عمل منجر به بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. با توجه به اینکه خود تعیین‌گری راهی است برای بالا بردن انگیزه در دانش‌آموزان و رفع نیاز رو به رشد یادگیری شیوه‌ای که به طور کامل‌تر مسئولیت زندگی خود را بپذیرند و همچنین راهی است برای شناسایی نیازهایشان و رشد راهبردهایی برای پاسخگویی به آن‌ها نیاز دارند (تیلور و همکاران، ۲۰۱۴)، ارائه حمایت برای خود تعیین‌گری دانش‌آموز در مجموعه مدرسه یکی از راه‌هایی است که به منظور افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود نتایج مهم پس از مدرسه برای دانش‌آموزان مطرح است. مدارس موفق به‌ویژه به استفاده از برنامه‌های درسی خود تعیین‌کننده تأکید دارند تا دانش‌آموزان به طور فعال در روند برنامه‌ریزی آموزشی انفرادی مشارکت داشته باشند (کوندیش، ۲۰۱۳). یافته‌های این پژوهش در خصوص بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات خودکارآمدی تحصیلی (استعداد تحصیلی، کوشش تحصیلی، بافت تحصیلی) بر حسب عضویت در گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد که این تفاوت معنادار ناشی از آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری در گروه آزمایش است. از سوی دیگر تجزیه و تحلیل داده‌ها در خصوص فرضیه‌های فرعی

تشکر و قدردانی

از مدیران محترم مدارس شهر یاسوج و همچنین کلیه دانش‌آموزانی که در فرایند گردآوری اطلاعات مورد نیاز با ما همکاری کردند تقدیر و تشکر می‌شود.

موازین اخلاقی

ملاحظات اخلاقی در پژوهش با جلب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان رعایت شده است؛ همچنین به افراد درباره محرمانه بودن اطلاعات مصاحبه و نتایج پژوهش اطمینان داده شد.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- بدای، آرزو، شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۱)، ۳۰۰-۳۲۱.
- پورشافعی، هادی. (۱۳۷۰). *بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دوره متوسطه شهرستان قائن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم*.
- جلیلی، فرخ‌رو، عارفی، مژگان، قمرانی، امیر، منشی، غلامرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۴)، ۲۷-۵۸.
- جمالی، مکبه، نوروزی، آریتا، طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۶۴۱-۶۲۹.
- حبیبیان، رضا (۱۳۹۷). *رابطه هیجان‌خواهی با خودپنداره و اضطراب دانش‌آموزان، پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بوئین‌زهرا*.
- خجسته، سعیده، گودرزی، محمد. (۱۳۹۹). تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر بهبود انگیزش پیشرفت و

می‌پردازند که می‌توانند بر آن‌ها فائق آیند. از سوی دیگر طبق نظریه ارزیابی شناختی که از خرده نظریه‌های نظریه خودتعیین‌گری است، افراد تنها با داشتن ادراک شایستگی نمی‌توانند به انگیزش درونی برسند؛ بلکه تجربه رفتار خودتعیین‌گرانه (خودمختاری)، به حفظ و افزایش انگیزش درونی کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر برای دستیابی به سطوح بیشتر انگیزش درونی، افراد باید رضایت از هر دو نیاز شایستگی و خودمختاری را تجربه کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰)؛ بنابراین ادراک خودمختاری از سوی دانش‌آموزان باعث می‌شود آنان دست به ابتکار عمل زده و علاقه‌هایشان را دنبال کنند. همین امر باعث افزایش انگیزش درونی و بهبود عملکرد و در نتیجه کاهش افزایش خودکارآمدی تحصیلی در آن‌ها می‌شود.

از طرفی نیاز به ارتباط یکی دیگر از نیازهای بنیادین انسان است. زمانی که دانش‌آموز بتواند ارتباط درست و مؤثری با همکلاسی‌ها و معلمان و سایر کارکنان مدرسه برقرار کرده و بتواند خواسته‌ها و نیازهایش را مطرح کند و در مقابل به درستی خواسته‌ها و نیازهای دیگران را درک کرده و پاسخ دهد، آنگاه احساس دل‌بستگی و تعلق خاطر به آن‌ها پیدا کرده و می‌تواند به درستی هیجان‌ات و رفتارهای خود را مدیریت کند. این امر سبب بهبود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز نیز خواهد شد؛ بنابراین حمایت و رضایت‌مندی حاصل از این نیازها، انرژی روان‌شناختی پیش‌بینی شده را برای برانگیختن فرد جهت شروع کار و نگهداری طولانی مدت سلامت رفتار فرد، فراهم می‌کند (رایان، پاتریک، دسی و ویلیامز، ۲۰۰۸).

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌گردد که با برگزاری دوره‌های آموزشی، مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان آموزش داده شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد در تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان پرداخته شود؛ و در نهایت باید بیان کرد که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع پنجم ابتدایی شهر یاسوج صورت گرفته است، از این رو نتایج این پژوهش قابل تعمیم به دیگر جوامع آماری نیست.

- Baranauskienė, I. Serdiuk, L. & Chykhantsova, O. (2016). Psychological characteristics of school-leavers' hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(6), 64-73.
- Battle, J. (1981). *Culture-free SEI: Self-esteem inventories for children and adults*. Seattle, WA: Special Child Publications.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Didion, L. Toste, J. R. Benz, S. A. & Shogren, K. A. (2021). How Are Self-Determination Components Taught to Improve Reading Outcomes for Elementary Students With or At Risk for Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948721989328>
- Dincer, A. Yesilyurt, S. & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Ejei, J. Khezri, azar H. Babaei sangelaji, M. & Amani, J. (2009). A Structural Model of the Relationships between the Perceived Teacher Autonomy Support, Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation, and Effort. *Journal of Research in Psychological Health*, 2 (4), 47-56.
- Field, S. L. & Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169.
- Field, S. & Hoffman, A. (2007). Self-determination in secondary transition assessment. *Assessment for Effective Intervention*, 32(3), 181-190.
- Gaetana Affuso, Dario Bacchini & Maria Concetta Miranda (2017) The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement, *The Journal of Educational Research*, 110:5, 565-574.
- خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم با انگیزش و خودپنداره پایین. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۱۰: ۱-۱۰.
- دشتی داریان، المیرا، هاشمیان، کیانوش، ابوالمعالی حسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). اثربخشی تلفیق آموزش سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۹: ۳۱-۳۱.
- شولتس، دوان، شولتس، سیدنی، الن (۱۳۹۰). *نظریه‌های شخصیت ترجمه یحیی سیدمحمدی*، چاپ نوزدهم، تهران: نشر ویرایش.
- شیخ الاسلامی، علی؛ قمری کیوی، حسین، اشرفی ورجوی، صبا. (۱۳۹۴). تأثیر روش آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودکنترلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۲۸)، ۸۷-۱۰۴.
- مدرسی حجت آبادی، مرضیه، فرزاد، ولی الله، کوشکی، شیرین، (۱۳۹۷). نقش خود تعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی، *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۱۹)، ۸۵-۱۰۰.
- منصورنژاد، زهرا، ملک پور، مختار، قمرانی، امیر، یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های خود تعیین‌گری بر نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۶(۱)، ۱-۱۶.
- میلر، ج. پ. (۱۴۰۰). *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه مهرمحمدی، محمود، انتشارات سمت.
- Andreidakis, E. Joussemet, M. & Mageau, G. A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30(3), 297-314.
- Annette Lohbeck (2018) Self-concept and self-determination theory: math self-concept, motivation, and grades in elementary school children, *Early Child Development and Care*, 188:8, 1031-1044.
- Bahmani, B. Torabian, S. S. Rezaeinejad, S. Manzari, V. & Moeinifard, M. (2016). Effectiveness of emotional self-efficacy training on social adjustment and social anxiety in adolescents. *Applied Psychological Research Quarterly*, 7(2), 69-80.

- Sergis, S. Sampson, D. G. & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78, 368-378.
- Tarantino, N. Lamis, D. A. Ballard, E. D. Masuda, A. & Dvorak, R. D. (2015). Parent-child conflict and drug use in college women: A moderated mediation model of self-control and mindfulness. *Journal of counseling psychology*, 62(2), 303.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. Palmer, S. B. Shogren, K. Williams-Diehm, K. & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education*, 46(4), 195-210.
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (2016). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Except Children*, 63(2), 245-5.
- Wouters, S. Germeijs, V. Colpin, H. & Verschuere, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594.
- Zheng, C. Gaumer Erickson, A. Kingston, N. M. & Noonan, P. M. (2014). The Relationship Among Self-Determination, Self-Concept, and Academic Achievement for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474.
- Kais Gannouni & Lovanirina Ramboarison-Lalao (2018) Leadership and students' academic success: mediating effects of self-efficacy and self-determination, *International Journal of Leadership in Education*, 21:1, 66-79.
- Khaliq, A. A. Mwachofi, A. K. & Broyles, R. W. (2010). Physician autonomy vs. Self-Regulation: you can't have one without the other. *Ethics & Medicine*, 26(2), 111-120.
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Maarten, P. A, Sofie, W. Franzis, P. Christoph, N. Bieke, D. F. & Karine, V. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. 41(1). 124-132.
- Marsh, H. W. Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173.
- Oga-Baldwin, W. Q. Nakata, Y. Parker, P. & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Porparizi, M. Towhidi, A. Khezri Moghadam, N. (2018). The Effect of Mindfulness on Academic Achievement, and Academic Adjustment: The Mediation Role of Academic Self-concept. *Positive Psychology Research*, 4(3), 29-44.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Ryan RM, Patrick H, Deci EL, Williams GC. Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*. 2008;10(1):2-5.
- Ryan, R. M. Ryan, W. S. Di Domenico, S. I. & Deci, E. L. (2019). *The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs*. The Oxford handbook of human motivation (2 Ed.)