



"Research article"

doi: 10.30495/jinev.2023.1958047.2734

## The Effectiveness of Teaching Students' Psycho-Social Skills on Their Engagement and Academic Resilience<sup>1</sup>

Fatemeh Rezaei<sup>2\*</sup>, Saeed Najjarpour Ostadi<sup>3</sup>

(Received: 2022.06.18 - Accepted: 2023.04.16)

1. This article is derived from a personal research.
2. Department of Psychology, Azerbaijan charkhe Niloofari Higher Education Institute, Tabriz, Iran  
\*: fatemeh.rezaei@chnaihe.ac.ir
3. Department of Psychology, Shabestar Branch, Islamic Azad University, Shabestar, Iran

### Abstract

The purpose of this research is to investigate the effectiveness of psycho-social empowerment of students on their engagement and academic resilience in the Osku region. This research is a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the current study includes female students of Osku high schools. The sample size includes 50 students (with low performance) who were selected using the available sampling method and randomly divided into two groups of 25 students. First, both groups answered the questionnaires including Christiana Academic Conflict, the reliability of which was 0.86 using Cronbach's alpha, and the Connor and Davidson resilience. Then the experimental group was trained in psycho-social skills. The package of psycho-social skills training included 8 sessions of 90 minutes, after the implementation of the program, two groups were tested for academic engagement and resilience. The research findings showed that according to the obtained results ( $F=7.08$ ,  $df=1$ ,  $P<0.05$ ) when the pre-test effect is eliminated from the post-test results of the groups, the difference between the groups (of Resilience opinion) is critical at a significance level of 99% confidence and psycho-social skills training is effective in increasing resilience. Also, according to the results ( $F=23.33$ ,  $df=1$ ,  $P<0/05$ ), when the pre-test effect is ignored from the post-test outcomes of the groups, the difference between the groups (in terms of academic involvement) in the level significance is 99% confidence. And teaching psycho-social skills are effective in students' academic engagement.

**Keywords:** Psycho-social Empowerment, Academic Engagement, Resilience, High School Students



## اثربخشی آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان، بر درگیری و تاب‌آوری

### تحصیلی آنان<sup>۱</sup>

فاطمه رضایی<sup>۲\*</sup>، سعید نجارپوراستادی<sup>۳</sup>  
(دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۸ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۷)

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی توانمندسازی روانی - اجتماعی دانش‌آموزان بر درگیری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پژوهش از نوع مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های اسکو بود که ۵۰ نفر از دانش‌آموزان (با عملکرد پایین) با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه ۲۵ نفری به صورت کاملاً تصادفی دسته‌بندی شدند. ابتدا هر دو گروه به پرسشنامه‌های: درگیری تحصیلی و تاب‌آوری پاسخ دادند. سپس گروه آزمایش تحت آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی قرار گرفت. بسته آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود. پس از اجرای برنامه آموزش دو گروه مورد آزمون درگیری تحصیلی و تاب‌آوری قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد با توجه به نتایج بدست آمده ( $F=7.08, df=1, P<0/05$ )، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها (از نظر تاب‌آوری) در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار بوده و آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی بر افزایش تاب‌آوری مؤثر است. همچنین با توجه به نتایج حاصل شده ( $F=23.33, df=1, P<0/05$ )، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت گروه‌ها (از نظر درگیری تحصیلی) در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. و آموزش مهارت‌های روانی اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی روانی اجتماعی، درگیری تحصیلی، تاب‌آوری، دانش‌آموزان متوسطه

۱ - این مقاله از یک پژوهش شخصی استخراج شده است.

۲ - دانش‌آموخته روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان، تبریز، ایران.

\* نویسنده مسئول (عهده‌دار مکاتبات): fatemeh.rezaei@chnaihe.ac.ir

۳ - گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران.

## مقدمه

امروزه، کیفیت و نحوه تحصیل دانش‌آموزان و همبسته بودن آن با متغیرهای متعدد به یک دغدغه پژوهشی فراگیر در بین صاحب نظران مسائل تربیتی تبدیل شده است و روانشناسی تربیتی به دنبال شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی است که بتوانند پیشرفت تحصیلی را در بین دانش‌آموزان تقویت نمایند. به این دلیل عواملی که به دانش‌آموزان در سازگاری و انطباق با مشکلات و تهدیدات تحصیلی کمک کند، از موضوعات مورد توجه این حوزه است، لذا با توجه به مشکلات و استرس‌های روز افزون در محیط‌های آموزشی در عصر حاضر آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت مقابله با موقعیت‌های دشوار تحصیلی امری ضروری به نظر می‌رسد. اهمیت و ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی زمانی معلوم می‌شود که بدانیم آموزش این مهارت‌ها موجب ارتقای توانایی‌های روانی اجتماعی می‌شود. یکی از رویکردهایی که اخیراً در روانشناسی برای پیشگیری در حوزه‌های مختلف به کار برده می‌شود، رویکرد توانمندسازی روانی-اجتماعی<sup>۱</sup> است که بر آموزش مهارت‌های فردی و اجتماعی عمومی تأکید می‌کند. این توانایی‌ها دانش‌آموزان را برای برخورد مؤثر با کشمکش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی یاری می‌بخشد. و به او کمک می‌کند تا با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط مدرسه مثبت و سازگارانه تعامل داشته باشد. در نتیجه با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات قابل حل خواهند بود (آمورس، ۲۰۱۶). شایان ذکر است که دیگر شواهد پژوهشی نیز در مورد اثربخشی توانمندسازی روانی-اجتماعی دانش‌آموزان در بهبود پیشرفت تحصیلی و تاب‌آوری آنان امیدوار کننده است، به طوری که مس‌من (۲۰۲۲) در مقاله خود نتیجه‌گیری کرده توانمندسازی روانشناختی با افزایش توانایی‌های رفتار اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و ارائه حمایت اجتماعی و کاهش رفتار بزهکارانه و تلاش برای موفقیت‌های تحصیلی، مرتبط است. تقی‌پور در نتایج پژوهش خود نشان داد که آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی به طور معناداری موجب افزایش بهزیستی روانشناختی و تاب‌آوری شده است. بتواز (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. همچنین رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان توسط شادی (۱۳۹۱) تأیید شد. اسفندارمز (۱۳۹۳) در پژوهش خود رابطه میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی را مورد تأیید قرار داد. ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶) با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان نتیجه‌گیری کرده که آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. داکورث، اکرم، مک گرگور، سالتر و واندرمولن (۲۰۰۹) در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. شایان ذکر است در ارتباط مفهوم توانمندسازی روانی-اجتماعی با سازه تاب‌آوری نتایج مطالعات مختلف از نقش تفسیری توانمندی روانشناختی دانش‌آموزان

1- Psychosocial Empowerment Approach

در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی آنها و موفقیت تحصیلی به طور تجربی حمایت کرده‌اند (رود، ۲۰۲۲؛ مندل ۱ و همکاران، ۲۰۰۶). آنان تاب‌آوری را انعطاف‌پذیری مؤثر در برابر حوادث زندگی می‌دانند و بیان می‌کنند، که تاب‌آوری توانایی سازگاری مناسب در هنگام روبه‌رویی با زمینه‌های استرس‌زا و خطرناک یا تهدیدهای مهم است. به عبارت دیگر آنها تاب‌آوری را توانایی و بهبود و جبران و انعطاف‌پذیری بعد از روبرویی با حوادث و استرس‌زا معرفی می‌کنند. در واقع تاب‌آوری تحصیلی پتانسیل بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان در معرض خطر شکست مدرسه می‌باشد و به عبارتی توانایی دانش‌آموزان در مقابله با عوامل استرس‌زای مدرسه می‌باشد (رود، ۲۰۲۲). براساس دیدگاه صفات شخصیتی، نوع راهبردهای مقابله انتخاب شده به صفات شخصیتی افراد بستگی دارد. در واقع طبق این دیدگاه شخصیت از طریق تأثیر در نوع واکنش بر فرایندهای مرتبط با تنش، تأثیر می‌گذارد در نتیجه از آنجا که صفات شخصیتی خاص افراد، به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای متفاوت را ترغیب می‌کنند، افراد به صورت متفاوت به تنش پاسخ می‌دهند که از طریق آموزش نیز می‌توان بر آن تأثیر گذاشت (بنانو، ۲۰۰۴). تاب‌آوری در هر سن و در هر سطحی رخ می‌دهد و سازه‌ای شناختی و قابل آموزش است. یعنی تاب‌آوری پدیده‌ای ذاتی نیست، بلکه از طریق تمرین، آموزش، یادگیری و تجربه حاصل می‌شود. پس اگر فکر می‌کنم تاب‌آوری گروهی در سطح پایین است، می‌توان با برنامه‌ریزی آن را تقویت کنیم و مهارت‌های آنها را برای تاب‌آور شدن پرورش دهیم. پس تاب‌آوری قابل یادگیری است (شفیع‌زاده، ۱۳۹۱).

مطالعات نشان می‌دهد توسعه برنامه آموزش دانش‌آموزان با تأکید بر ویژگی‌های کارکردی مفهوم توانمندسازی روانشناختی نه تنها برای دانش‌آموزان و رفتارهای اجتماعی آنها با دوستان و همکلاسی‌های خود بلکه برای میزان درگیری تحصیلی آنها نیز تأثیر می‌گذارد و این امر از اهمیت زیادی در یادگیری و موفقیت تحصیلی آنها برخوردار است. برای مثال ارسیلی (۲۰۲۲) بر تأثیر درگیری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی تأکید کرده و نتیجه می‌گیرد که درگیری تحصیلی و انگیزش درونی از عواملی هستند که می‌تواند در پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در واقع میل به پیشرفت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد (فیشر و برلاینر؛ به نقل از کریستون، رسچلی و وایلی، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی تصویر روشنی از پیشرفت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان را ارائه می‌دهد و به عنوان یکی از مؤلفه‌های مدل اولیه پیشرفت و شکست تحصیلی در نظر گرفته شده است (کریستون، رسچلی، اپلتون، برمن، اسپان جرز و وارو، ۲۰۰۸). در رابطه با درگیری تحصیلی شایان ذکر است برخی پژوهشگران آن را به عنوان یک فرایند در نظر گرفته‌اند، در حالی که

1- Mandel et al

2- Banano

3- Christenson, Reschly, Wylie

4- Christenson, Reschly, AL, Appleton, Berman, Spanjers, Varro

دیگران آن را به عنوان یک نتیجه مفهوم‌سازی کرده‌اند (اپلتون، کریستن سون و فورلانگ، ۲۰۰۸؛ اسکینر، فورر، مارشال و کیندرمن، ۲۰۰۸). با این وجود تمامی این تعاریف متنوع در چند مقوله مشترک هستند: ۱- درگیری یک میانجی مهم برای یادگیری است. ۲- درگیری یک سازه چند بعدی است. ۳- دانش‌آموزان هنگام انتقال از مقطع ابتدایی به راهنمایی، کاهش درگیری در فعالیت‌های یادگیری، از خود نشان می‌دهند (رایس و همکاران، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی همان انگیزه درونی برای مشارکت در کارهای مدرسه و تحصیل می‌باشد (ارسیلی، ۲۰۲۲). ابعاد درگیری در پژوهش‌های مختلف از دو تا چهار بعد متفاوت است. در واقع اکثر پژوهش‌ها برای درگیری، سه بعد رفتاری، عاطفی و شناختی را در نظر گرفته‌اند. درگیری تحصیلی یک دانش‌آموز نتیجه هم عوامل درون فردی مانند خلق و خو، خودکارآمدی، عزت نفس، خودتنظیمی و ... و هم تحت تأثیر عوامل برون فردی مانند حمایت والدین، درآمد خانواده، حمایت معلمان، جو مدرسه و ... می‌باشد. (ویگا و همکاران، ۳، ۲۰۱۲)

مروری بر پیشینه تحقیقات انجام یافته پیرامون موضوع تحقیق نشان می‌دهد که تقی‌پور در نتایج پژوهش خود نشان داد که آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی به طور معناداری موجب افزایش بهزیستی روانشناختی و تاب‌آوری شده است. بتواز (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. همچنین رابطه خودتنظیمی با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان توسط شادی (۱۳۹۱) تأیید شد اسفندارمز (۱۳۹۳) در پژوهش خود رابطه میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی را مورد تأیید قرارداد ناتالی، کترین و کارلا (۲۰۰۶) با بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در میزان تاب‌آوری دانش‌آموزان نتیجه‌گیری کرده که آموزش مهارت خودتنظیمی در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر است. داکورث، اکرم، مک گرگور، سالتر و واندرمولن، ۲۰۰۹ در مطالعات خود تأثیر خودتنظیمی را در توانایی تاب‌آوری دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. رابطه خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان عنوان تحقیقی است که توسط شادی (۱۳۹۱) اجرا شده است و نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری، تأیید شد اسفندارمز (۱۳۹۳) در تحقیقی رابطه میان یادگیری خودتنظیمی، خود شکوفایی با تاب‌آوری دانشجویان را تأیید کرد همچنین مشخص کرد میان تاب‌آوری و یادگیری خودتنظیمی نیز رابطه معنی دار و مستقیمی وجود دارد.

خداکرمی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر همدان و عوامل مرتبط با آن نتیجه‌گیری نموده است: نتایج این مطالعه حاکی از شیوع بالای اختلالات رفتاری در بین دانش‌آموزان دختر جامعه مورد پژوهش است. با توجه به آثار سوء این اختلالات در روند

1- Skinner, Furrer, Marchand, Kinderman

2- Reyes et al

3- Veiga et al

یادگیری و ارتباطات اجتماعی دانش‌آموزان، توجه و تعامل بیشتر مسئولین، معلمان و والدین برای یافتن راهکارهایی به منظور پیشگیری از بروز این اختلالات را می‌طلبد.

برادبوری و کلارک در سال ۲۰۰۹ در پژوهشی تحت عنوان درمان شناختی-رفتاری به منظور مدیریت خشم نشان دادند افرادی که این دوره را گذراندند، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در کنترل خشم و نیز افزایش عزت نفس نشان دادند و در پژوهش خود بر تمرین بیشتر مدیریت خشم و جلسات طولانی نیز تأکید داشتند. لن باورز و همکاران در سال ۲۰۰۶ نشان دادند که مدیریت خشم در بیماران روانی منجر به کاهش سطح پرخاشگری و خشونت در این افراد شده است، داده‌ها نشان داد که بین خشونت و پرخاشگری رابطه‌ی مستقیم وجود دارد.

پژوهش اشتمان و همکاران (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی در چهار حوزه شناسایی پیشرفت یا هدف در زندگی، حل مسأله و تصمیم‌گیری، روابط بین فردی و حفظ سلامت جسمی در محیط زندگی و کارایی شخصی تأثیر بسزایی دارد (نقل از علمی، ۱۳۹۰).

همچنین آزیدیو<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نتیجه‌گیری نموده است راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش درگیری شناختی و انگیزشی می‌شود و این منجر به موفقیت و پیشرفت در اهداف یادگیری می‌شود. کارول، هوتون، وود، آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) پژوهشی در زمینه خودکارآمدی، مهارت‌های خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند. در این پژوهش نتیجه‌گیری نموده است ارتقاء و توسعه خودتنظیمی می‌توانند درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان بهبود بخشد و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می‌تواند پیشرفت تحصیلی شان را تحلیل ببرد، درگیر شوند. دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی بالا بیشتر موفق به کامل کردن آموزش‌شان هستند و بهتر می‌توانند برای انتخاب‌های شغلی در جامعه رقابتی امروز، آماده شوند.

علی‌رغم مطالعات یاد شده خلاء تحقیقاتی در زمینه تأثیر توانمندسازی روانی - اجتماعی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین، بر درگیری و تاب‌آوری تحصیلی آنان کاملاً مشهود بوده و نیاز به تعمق و تحقیقات بیشتری در زمینه یاد شده احساس می‌شود از طرف دیگر بررسی‌های مستمر محقق پژوهش حاضر، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف در منطقه آموزشی اسکو از میزان درگیری تحصیلی و تاب‌آوری پایینی برخوردار هستند. به عبارت دیگر یکی از مشکلات مهم دبیران و مشاوران مدارس متوسطه اسکو پایین بودن سطح درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان با عملکرد پایین تحصیلی است. پائین بودن تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در اکثر دانش‌آموزان علی‌الخصوص دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پائین، از مشکلات مهم و اساسی در دوره متوسطه منطقه اسکو

1- Azevedo

2- Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, Bower

محسوب می‌شود. بنابراین سؤال اصلی تحقیق را می‌توان اینگونه مطرح کرد آیا آموزش مهارت‌های روانی - اجتماعی دانش‌آموزان بر درگیری و تاب‌آوری تحصیلی آنان تأثیرگذار است؟ بدیهی است با استفاده از نتایج تحقیق می‌توان در تقویت و بهبود درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان پیشنهادهایی ارائه نمود.

### روش

روش تحقیق پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. در این طرح یک گروه آزمودنی و یک گروه کنترل مورد مطالعه قرار گرفت. به این معنی که در مرحله اول هر دو گروه (A، B) تحت آزمون (پیش‌آزمون) قرار گرفتند. (پاسخ به پرسشنامه تاب‌آوری و درگیری تحصیلی). در مرحله بعد گروه آزمایشی در معرض آموزش مهارت‌های روانی - اجتماعی قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل تحت هیچ آموزشی قرار نگرفت. پس از آموزش‌های یاد شده مجدداً افراد هر دو گروه تحت آزمون (پس‌آزمون) قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبیرستان‌های اسکو، برابر با ۳۱۷۰ نفر می‌باشد. برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. به نحوی که ابتدا تعداد ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر با روش نمونه‌گیری در دسترس مشخص، سپس دانش‌آموزان یاد شده با توجه به نمرات معدل، مرتب و ۵۰ نفر از دانش‌آموز با عملکرد پایین، برای شرکت در تحقیق حاضر انتخاب شدند، که بعداً به صورت کاملاً تصادفی در دو گروه ۲۵ نفری (گروه‌های آزمایش و کنترل) دسته‌بندی شدند.

### ابزار سنجش

در این تحقیق برای مطالعه مبانی نظری از روش کتابخانه‌ای استفاده شد ابزارهای مورد استفاده پژوهش به قرار زیر بودند:

### پرسشنامه تاب‌آوری

در این پژوهش به منظور سنجش میزان تاب‌آوری آزمودنی‌ها، از پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال بوده و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری در افراد است که روایی آن توسط ۳ نفر از اساتید دانشگاه تأیید شد. در پژوهش حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ بدست آمده است. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به گزینه‌های کاملاً نادرست، به ندرت، گاهی درست، اغلب درست، کاملاً درست به ترتیب ارزش‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، اختصاص داده و در مرحله بعدی مقدار عددی تاب‌آوری با جمع جبری ارزش گزینه‌هایی که توسط آزمودنی‌ها انتخاب شده مشخص گردید، نمره برش این ابزار برابر با ۷۵ می‌باشد. پایایی پرسشنامه تاب‌آوری از طریق آلفای کرونباخ برابر با  $(\alpha = 0/81)$  حاصل شد.

### پرسشنامه درگیری تحصیلی

این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه و بر اساس درگیری تحصیلی (کریستانا، به نقل از کردافشاری، ۱۳۹۱) است که جهت اندازه‌گیری درگیری تحصیلی نوجوانان ساخته شده است. پرسشنامه مذکور توسط کردافشاری به فارسی ترجمه و بر روی یک گروه چهار نفری از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان اجرا شد و پایایی آلفای کرونباخ آن ۰/۸۶ به دست آمد. هر گویه دارای چهار گزینه در طیف لیکرت بود که از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده‌اند و به ترتیب ارزش‌های ۱، ۲، ۳، ۴، به آنها اختصاص یافت. روایی محتوایی آن توسط پنج نفر از متخصصان روانشناسی و علوم تربیتی تأیید شده است. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه کلی شامل (هیجانی با ۱۶ گویه، شناختی با ۱۹ گویه و رفتاری با ۷ گویه) است. پایایی خرده‌آزمون‌های درگیری هیجانی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری به ترتیب برابر  $(0/77)$ ،  $(0/78)$ ،  $(0/73)$  است. از تحلیل عامل تأییدی برای سنجش اعتبار سازه استفاده شده است. گویه‌های ۳۶، ۴۰، ۴۱، ۴۲ معکوس هستند. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی در تحقیق حاضر  $0/81$  بدست آمد. نمره برش این پرسشنامه برابر با ۸۴ بود.

پروتکل آموزش با اقتباس از برنامه توانمندسازی روانی-اجتماعی مدارس که برای ارتقای سلامت دانش‌آموزان در معرض خطر با تمرکز بر آموزش مهارت‌های روانی کوئین دام (به نقل از وجدان پرست، ۱۳۹۰) و مهارت‌های اجتماعی زندگی (اسپیل برگر، به نقل از پناه پور، ۱۳۹۰) تهیه گردید که شامل ۸ جلسه، هر کدام به مدت ۹۰ دقیقه می‌باشد، پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی در تحقیق حاضر از طریق آلفای کرونباخ برابر با  $(\alpha = 0/79)$  بدست آمد.



### یافته‌های تحقیق

آماره‌های مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و تاب‌آوری مقادیر عددی حاصل شده برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش در جدول زیر درج شده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات مربوط به آماره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای درگیری تحصیلی و تاب‌آوری

Table No. 1

Information related to pre-test and post-test descriptive statistics of academic engagement and resilience variables

پس‌آزمون Post-Hoc Analysis		پیش‌آزمون pre-exam		گروه‌ها Groups	متغیر Variable
انحراف معیار standard deviation	میانگین Mean	انحراف معیار standard deviation	میانگین mean		
12.5	105.4	12.9	106.3	گروه کنترل control group	درگیری تحصیلی
13.9	113.4	17.5	101.4	توانمندسازی Empowerment	Academic Engagement
12.02	78.6	11.35	77.08	گروه کنترل control group	تاب‌آوری Resilience
12.1	90.9	12.6	84.8	توانمندسازی Empowerment	

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا به بررسی نرمال بودن متغیرها پرداخته شد، سپس با بهره‌گیری از نرم افزار SPSS و آزمون‌های کواریانس اثربخشی آموزش توانمندسازی روانی-اجتماعی بر متغیرهای تاب‌آوری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین مقطع متوسطه منطقه اسکو مورد بررسی قرار گرفت.

### بررسی نرمال بودن داده‌ها

با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها بررسی شد که نتایج آزمون یاد شده در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۲: جدول نتایج آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

Table 2

Table of the results of the normality test of the research variables

مقدار P P-Value	آماره کولموگوروف اسمیرنوف Amara Kolmogorov Smirnov	تعداد داده‌ها Number of data	متغیرها Variable
0.68	0.719	50	درگیری تحصیلی Academic Engagement
0.337	0.942	50	تاب‌آوری Resilience

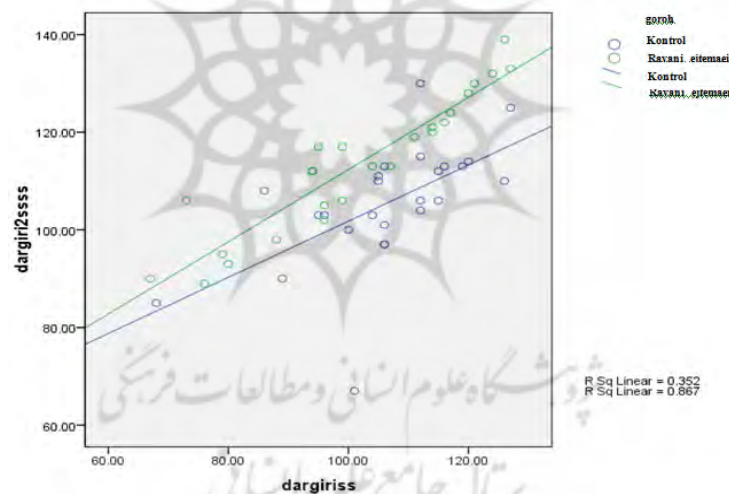
با توجه به نتایج بدست آمده در جدول بالا و از آنجائی که مقدار  $p$  بدست آمده برای متغیرها بزرگتر از سطح معناداری یعنی (۰/۰۵) می باشد، فرض نرمال بودن داده ها پذیرفته شد. لذا برای بررسی فرضیه ها از آزمون کوواریانس استفاده شد که ذیلاً به شرح آنها می پردازیم:

### ۱- آموزش های مبتنی بر روانی- اجتماعی بردرگیری تحصیلی، دانش آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

با توجه به اینکه طرح آزمایشی این تحقیق پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد، جهت پاسخ به فرضیه فوق از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده گردید. اما قبل از پرداختن به آزمون آماری تحلیل کوواریانس به بررسی هر یک از مفروضه ها آن می پردازیم:

الف) وجود رابطه خطی بین متغیر همگام و متغیر وابسته

روش های مختلفی برای بررسی مفروضه رابطه خطی بین پیش آزمون و پس آزمون برای گروه ها وجود دارد. استفاده از نمودارهای پراکنش ( به طور جداگانه برای هر یک از گروه ها) یک روش سریع برای این منظور است. نمودار زیر نتیجه ی این بررسی را نشان می دهد.



نمودار ۱ - نمودار پراکنش بین متغیر همگام و متغیر وابسته (فرضیه اول)

Chart 1

Distribution chart between the synchronous variable and the dependent variable (first hypothesis)

همانطور که نمودار ۱ نشان می دهد، هیچ نشانه ای از غیرخطی یا منحنی الخط بودن رابطه برای هر کدام از گروه ها در نمرات درگیری تحصیلی مشاهده نمی شود و رابطه خطی موجود نشان دهنده عدم تخطی از مفروضه خطی بودن رابطه پیش آزمون و پس آزمون برای هر گروه می باشد. فلذا می توان نتیجه گرفت یک رابطه خطی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و از مفروضه خطی بودن بین متغیر وابسته و همپراش تخطی نکردیم.

ب) همگنی واریانس‌های دو گروه

جدول ۳- نتیجه آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در متغیر درگیری

Table 3

The result of Lune's test to check the homogeneity of variances in the conflict variable

سطح معناداری significance level	درجه آزادی ۲ Degrees of freedom2	درجه آزادی ۱ Degrees of freedom1	مقدار F F-Value
0.102	48	1	77.2

در جدول ۳ نتیجه آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول یاد شده تجانس واریانس‌های دو گروه برای متغیر درگیری در سطح اطمینان ۹۵ درصد برقرار است. و از مفروضه برابری واریانس تخطی نشده است.

ج) یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

جدول ۴- نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

Table 4

The results of the analysis of the same slope of the regression line

سطح معناداری significance level	مقدار F F-Value	میانگین مجزورات mean square	درجه آزادی Degrees of freedom	مجموع مجزورات sum of squares	منبع تغییرات Source of changes
0.310	1.05	70.43	1	70.43	گروه درگیری تحصیلی Academic Engagement Group
		66.9	46	3077.65	خطا Error
			50	608114.00	کل Total

در جدول ۴ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، سطح معناداری سطر اثر متقابل ( $p=0/31$ ) بزرگتر از  $0/05$  می‌باشد. بنابراین، فرضیه همگنی شیب رگرسیونی پذیرفته می‌شود. پس از بررسی مفروضه‌ها، برای آزمودن فرضیه می‌توان از تحلیل کواریانس استفاده نمود که ذیلاً به شرح آن پرداخته شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس جهت مقایسه نمرات درگیری دو گروه

Table 5

The results of the analysis of covariance test to compare the conflict scores of the two groups

مجزور اتا Eta squared	سطح معناداری significance level	مقدار F F-Value	میانگین مجزورات mean square	مجموع مجزورات sum of squares	منبع تغییرات Source of changes
0.62	0.001	79.28	5310.231	5310.231	پیش‌آزمون درگیری Engagement Pre-test
0.332	0.001	23.33	1562.844	1562.844	گروه‌ها Groups
			66.981	3148.08	خطا Error
				608114.000	مجموع Total

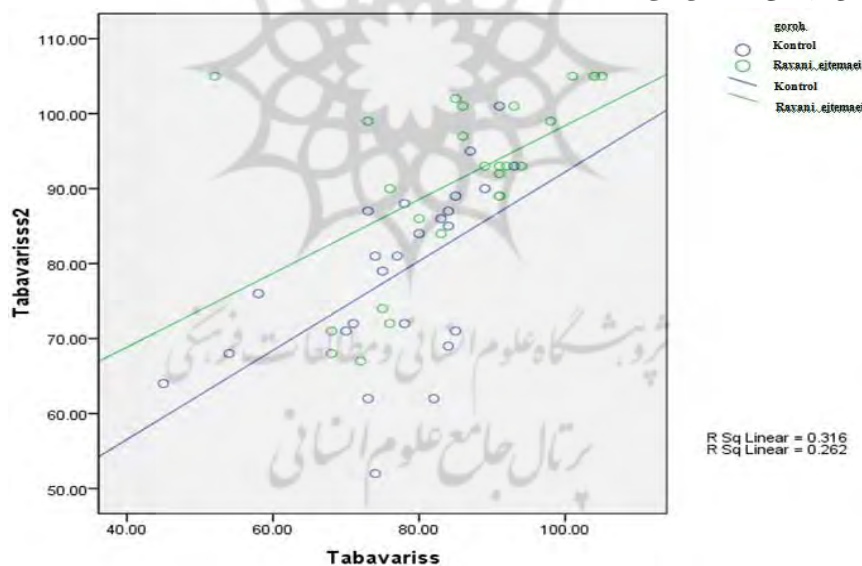
با توجه به نتایج بدست آمده از تحلیل کواریانس مندرج در جدول ( $F=23.33, df=1, P<0/05$ )، می-توان نتیجه گرفت زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های روانی اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین منطقه اسکو مؤثر واقع شده است.

## ۲- آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی-اجتماعی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تأثیر دارد.

برای استفاده از آزمون کواریانس مفروضه‌های تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت:

الف) مفروضه اول: وجود رابطه خطی بین متغیر همگام و متغیر وابسته

بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر یک از گروه‌ها باید رابطه خطی وجود داشته باشد. جهت بررسی این مفروضه نمودار پراکنش نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون را در هر یک از گروه‌ها بررسی می‌نماییم و در صورتی که نمودار رابطه خطی را نشان داد مفروضه مورد نظر تأیید می‌گردد. نمودار زیر نتیجه این بررسی را نشان می‌دهد.



نمودار ۲- نمودار پراکنش بین متغیر همگام و متغیر وابسته (فرضیه دوم)

Diagram 2

Distribution diagram between the synchronous variable and the dependent variable (second hypothesis)

همانطور که نمودار ۲ نشان می‌دهد، هیچ نشانه‌ای از غیرخطی یا منحنی‌الخط بودن رابطه برای هر کدام از گروه‌ها در نمرات تاب‌آوری مشاهده نمی‌شود و رابطه خطی موجود نشان دهنده عدم تخطی از مفروضه خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر گروه می‌باشد.

ب) همگنی واریانس‌های دو گروه

جدول ۶- نتیجه آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در متغیر تاب‌آوری

Table 6

The result of Lune's test to check the homogeneity of variances in the resilience variable

سطح معناداری significance level	درجه آزادی ۲ Degrees of freedom2	درجه آزادی ۱ Degrees of freedom1	مقدار F
0.889	48	1	0.02

مطابق اطلاعات مندرج در جدول ۶ مقدار F معنی‌دار نشده است، زیرا که سطح معنی‌داری برابر با  $0.05/P=$  و بیشتر از  $0.05/P=$  است بنابراین همگنی واریانس‌ها برقرار است.

ج) یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

جدول ۷- نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

Table 7

The results of the analysis of the same slope of the regression line

سطح معناداری significance level	مقدار F F-Value	میانگین مجزورات mean square	درجه آزادی Degrees of freedom	مجموع مجزورات sum of squares	منبع تغییرات Source of changes
0.686	0.166	17.9	1	17.9	گروه تاب‌آوری Resilience Group
		108.07	46	4971.29	خطا Error
			50	368102.00	کل Total

در جدول شماره ۷ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس آورده شده است. براساس نتایج مندرج در جدول، سطح معناداری سطر اثر متقابل ( $P=0.05/P=$ ) بزرگتر از  $0.05/P=$  می‌باشد. بنابراین، فرضیه همگنی شیب رگرسیونی پذیرفته می‌شود.

پس از بررسی مفروضه‌های تحلیل کواریانس، برای بررسی فرضیه دوم از آزمون تحلیل کواریانس استفاده می‌شود که ذیلا به شرح آن پرداخته شده است.

جدول ۸- نتایج آزمون تحلیل کواریانس جهت مقایسه نمرات تاب‌آوری دو گروه

Table 8

The results of covariance analysis to compare resilience scores of two groups

مجزور اتا Eta squared	سطح معناداری significance level	مقدار F F-Value	میانگین مجزورات mean square	مجموع مجزورات sum of squares	منبع تغییرات Source of changes
0.286	0.001	18.866	2002.643	2002.643	پیش آزمون تاب‌آوری Resilience Pre-test
0.131	0.011	7.083	751.905	751.0905	گروه‌ها Groups
			106.153	4989.197	خطا Error
				368102.000	مجموع Total

در جدول ۸ نتایج تحلیل کواریانس پس‌آزمون نمرات تاب‌آوری آورده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده از جدول ( $F=7.08, df=1, P<0/05$ )، نتیجه می‌گیریم زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج

پس آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار است. بنابراین، آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی بر افزایش تاب‌آوری مؤثر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق بررسی اثربخشی توانمندسازی روانی-اجتماعی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین منطقه اسکو بر درگیری و تاب‌آوری تحصیلی آنان بوده است که نتایج حاکی از ارتباط بین متغیرهاست؛ یعنی با توانمندسازی روانی-اجتماعی دانش‌آموزان، درگیری و تاب‌آوری تحصیلی آنان نیز ارتقاء می‌یابد.

نتایج نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی-اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد.

با توجه به نتایج بدست آمده از آزمون تحلیل کواریانس ( $F=23.33$ ,  $df=1$ ,  $P<0/05$ )، می‌توان گفت زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های روانی اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منطقه اسکو مؤثر واقع شده است. یعنی اگر آموزش و پرورش بتواند دوره‌های توانمندسازی روانی-اجتماعی برای دانش‌آموزانی که دارای عملکرد پایین تحصیلی هستند برگزار کند و از آن طریق مهارت‌های روانی-اجتماعی آنها را توسعه دهد شاهد بهبود و ارتقاء درگیری تحصیلی دانش‌آموزان خواهیم بود.

در تبیین نتیجه حاصل شده می‌توان به دیدگاه ویگا و همکاران (۲۰۱۲) اشاره نمود که درگیری تحصیلی یک دانش‌آموز را نتیجه دو عامل درون فردی مانند خلق و خو، خودکارآمدی، عزت نفس، خودتنظیمی و . . . و عامل برون فردی مانند حمایت والدین، درآمد خانواده، حمایت معلمان، جو مدرسه و . . . می‌باشد.

همسو با نتیجه یاد شده جمالی پاقله، عابدی، نظری بدیع و میرزایی راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود گزارش کرده‌اند. آموزش برنامه یادگیری اجتماعی بر افزایش نشانه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. نتایج تحقیقات رکنی، ارجمندیا و فتح آبادی (۱۳۹۴) سیادت و جدیدی (۱۳۹۴) حاکی از آن است مهارت‌های اجتماعی در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) هم در تحقیق خود به نتایج مشابهی دست یافتند. همچنین بیرامی (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش روانی و اجتماعی بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان را مورد تأیید قرار داده است.

نتایج پژوهش‌های زیمرمن (۲۰۱۰)، پینتریچ (۱۹۹۹)، رضانی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد بین مهارت‌های روانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های ناتالی،

کترین و کارلا (۲۰۰۶)؛ طاهری، ظفری و مرادپور (۱۳۹۶) سو، لین، وو و چن (۲۰۰۸) حاکی از این است که آموزش مهارت‌های روانی در بهبود مهارت‌های اجتماعی و درگیری تحصیلی مؤثر می‌باشد. یکی دیگر از یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی - اجتماعی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مقطع متوسطه تأثیر دارد.

در تبیین نتیجه یاد شده می‌توان به نظریه بنانو (۲۰۰۴) می‌توان استناد نمود که براساس دیدگاه او، نوع راهبردهای مقابله انتخاب شده، به صفات شخصیتی افراد بستگی دارد. در واقع طبق این دیدگاه شخصیت از طریق تأثیر در نوع واکنش بر فرایندهای مرتبط با تنش، تأثیر می‌گذارد در نتیجه از آنجا که صفات شخصیتی خاص افراد، به کارگیری راهبردهای مقابله‌ای متفاوت را ترغیب می‌کنند، افراد به صورت متفاوت به تنش پاسخ می‌دهند.

همسو با نتیجه یاد شده نتایج تحقیق بتواز (۱۳۹۵) نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مهارت اجتماعی و تاب‌آوری وجود دارد. و در راستای نتیجه مطرح شده کارول، هوتون، وود، آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی در زمینه‌ی خودکارآمدی، مهارت‌های روانی و پیشرفت تحصیلی نتیجه‌گیری نموده‌اند، که ارتقاء و توسعه مهارت‌های روانی می‌تواند درگیری تحصیلی و تاب‌آوری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. همچنین نتایج تحقیقات بنانو (۲۰۰۴) نشان می‌دهد شخصیت از طریق تأثیر در نوع واکنش بر فرایندهای مرتبط با تنش، تأثیر می‌گذارد و آموزش‌ها می‌توانند به مرور زمان بر صفات شخصیتی خاص افراد، تأثیر بگذارد و در نتیجه بر تاب‌آوری آنان نیز اثر می‌گذارد. همچنین نتیجه یاد شده با یافته‌های صیدی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است آنان دریافته‌اند عواملی که به تاب‌آوری کمک می‌کند عبارتند از: روابط نزدیک با خانواده و دوستان، نظر مثبت از خود و اعتماد به توانایی‌ها و نقاط قوت خود، توانایی مدیریت هیجانات قوی و تکانشی، مهارت‌های بهتر حل مسائل و ارتباط خوب که آموزش مهارت‌های روانی-اجتماعی در تقویت آنها می‌تواند مؤثر شود. نبود پرسشنامه جدید و نرم شده برای متغیرهای تحقیق، محدودیت ذاتی سنجش نظرات با ابزار پرسشنامه و نیز تعصب و عدم رغبت برخی از آزمودنی‌ها در پاسخ به سؤالات یکی از نتایج تحقیق نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی - اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوره دوم متوسطه تأثیر دارد در این راستا پیشنهاد می‌شود یافته‌های حاصل شده در این تحقیق در قالب جزوات کوچک تحت عنوان «خلاصه یافته‌های تحقیقات جدید» به برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی و گروه‌های مرجع همچون مشاوران و مربیان مدارس ارائه شود تا برنامه‌های توسعه مهارت‌های روانی-اجتماعی در دوره‌های تحصیلی دوره اول متوسطه و دوره دوم متوسطه مورد توجه و به کارگیرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، از آنجا که برنامه‌های آموزش مبتنی بر مهارت‌های روانی - اجتماعی در متغیرهای وابسته

1- Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, Bower

تحقیق (درگیری تحصیلی، تاب‌آوری) نقش دارد، به مسئولان آموزش و پرورش و مدارس پیشنهاد می‌شود، سنجش درگیری تحصیلی، تاب‌آوری در برنامه‌های مشاوران مدارس متوسطه پیش‌بینی و اجرا گردد. یکی دیگر از یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی-اجتماعی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان مقطع دوره دوم متوسطه تأثیر دارد. با توجه به یافته یاد شده پژوهش، پیشنهاد می‌شود که از برنامه‌های آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های روانی-اجتماعی به عنوان روش آموزشی در هسته‌های مشاوره آموزش و پرورش، و مراکز مشاوره استفاده گردد و نوجوانانی که در زمینه متغیرهای تاب‌آوری مشکل دارند تحت آموزش‌های یاد شده قرار گیرند. معلمان که شکل دهنده‌ی ساختار کلاس هستند، با برقراری محیط و جو توسعه مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان در ارتقاء تاب‌آوری دانش‌آموزان تلاش نمایند و هم‌چنین آموزش و پرورش از اساتید دانشگاه دعوت نمایند که در مدارس در زمینه مهارت‌های روانی-اجتماعی سخنرانی نمایند.

## References

## منابع

- اسفندارمز، شه‌رو (۱۳۹۳). *رابطه میان یادگیری خودتنظیمی و خود شکوفایی با تاب‌آوری دانش‌جویان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- بتواز، پروین (۱۳۹۵). *بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و هوش هیجانی با تاب‌آوری روانشناختی در مادران کودکان ایتیم*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی کرج.
- بیرامی، منصور و شالچی، بهزاد (۱۳۹۰). *ارتباط باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با هوش هیجانی در دانش‌آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت*، ص ۲۹-۵۰.
- جمالی پاقعه، سمیه؛ عابدی، احمد؛ نظری بدیع، مرضیه و میرزای یراد، رضا (۱۳۹۲). *مقایسه اثربخشی برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی و آموزش حل مسئله اجتماعی بر کاهش نشانه های اختلال نافرمانی مقابله ای ارزیابی والدین، فصلنامه روانشناسی بالینی*، دانشگاه سمنان، ۳(۱۲): ۲۱-۴۰.
- حق رنجبر، فرخ؛ کاکاوند، علیرضا؛ برجعلی، احمد و برماس، حامد (۱۳۹۰). *تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم توان ذهنی، نشریه روانشناسی سلامت*، دانشگاه پیام‌نور، ۱(۱۱): ۱۳۵-۱۲۸.
- خداکرمی، بتول؛ فردمال، جواد و معصومی، سیده‌زهرا (۱۳۹۲). *اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر همدان و عوامل مرتبط با آن، نشریه نسیم دانش*، دانشکده پرستاری و مامایی همدان، ۲۱ (۱)، ۶۹-۵۹.
- رکنی، پریسا؛ ارجمندنی، علی اکبر و فتح آبادی، جلیل (۱۳۹۴). *بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری، فصلنامه کودکان استثنایی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*، ۱۵(۳): ۴۳-۵۴.



- رمضانی، ملیحه (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر بیرجند، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه بیرجند.
- سیادت، سیدمرتضی و جدیدی، محسن (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت نفس و ابعاد هویت کودکان کار، فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۱(۳۷): ۱-۱۹.
- شادی، ناهید (۱۳۹۱). رابطه خودتنظیمی و عزت نفس با تاب‌آوری در نوجوانان مقطع دبیرستان شهر برازجان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- شفیع زاده، رقیه (۱۳۹۱). رابطه‌ی تاب‌آوری با پنج عامل بزرگ شخصیت، نشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۳(۳): ۸۵-۹۱.
- طاهری؛ مرجان، ظفری؛ ساغر و مرادپور؛ زهرا (۱۳۹۶). مروری بر راهبردهای خودنظارتی در کودکان استثنایی، فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، ۲(۱۶): ۱۹۷-۱۸۷.
- علمی، مرتضی (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری و بهزیستی روانشناختی، دانش‌آموزان مقطع راهنمایی کرج، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- وجدانپرست، حسین (۱۳۹۰). بررسی میزان و سهم برنامه‌های تربیتی در توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی، پژوهشکده سازمان آموزش پرورش استان آذربایجان شرقی.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369-386.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4(1): 87-95.
- Betvaz, P. (2016). *Investigating the relationship between social skills and emotional intelligence with psychological resilience in mothers of autistic children*, master's thesis, Islamic Azad University of Karaj. [In Persian]
- Beyrami, M., & Shalchi, B. (2011). The relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies with emotional intelligence in students, *Quarterly Journal of Education and Training*, pp 29-50. [In Persian]

- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. *American psychologist* 59(1): 20-28.
- Brad Bury, KE., & Clark, I. (2009). Cognitive behavioral Therapy for anger management: effectiveness in adult mental health services. *Behavioral and cognitive psychotherapy*, Vol.35, Pp.201-208.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian highschool students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4): 797-817.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Christenson, S. L., Reschly, AL., Appleton, J. L., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). *Best practices in fostering student engagement*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.). *Best Practices in School Psychology* (5th Ed.), 1099-1120.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review. [Wider Benefits of Learning Research Report No. 33]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London, London.
- Elmi, M. (2012). *Investigating the effectiveness of life skills training on adaptation and psychological well-being, middle school students of Karaj*, master's thesis, Islamic Azad University, Roudhen Branch. [In Persian]
- Esfandarmarzi, Sh. (2014). *The relationship between self-regulated learning and self-improvement with students' resilience*, Master's thesis, Islamic Azad University, Central Tehran branch. [In Persian]
- Gonzalez, C. Blackford, B. (2022). Engagement as antecedent of academic achievement and the moderating impact of work-family-school inter-role conflict for online graduate students. *The International Journal of Management Education*. 20(3): 100676.
- Hagh ranjbar, F., Kakavand, A., Borjali, A., & Bermas, H. (2011). Resilience and quality of life of mothers with intellectually disabled children, *Journal of Health Psychology*, Payam Noor University. 1(1): 177-187. [In Persian]
- Jamali paghale, S., Abedi, A., Nazari badei, M., & Mirzaei, R. (2013). Comparing the effectiveness of social emotional learning program and social problem-solving training on reducing the symptoms of oppositional defiant disorder as assessed by parents, *Clinical Psychology Quarterly*, Semnan University. 3(12): 43-70. [In Persian]
- Khodakarami, B., Fardmal, j., & Masoumi, Z. (2013). Behavioral disorders of female middle school students in Hamedan and related factors, *Nasim Danesh*, Hamedan College of Nursing and Midwifery. 21(1): 59-69 [In Persian]
- Koradshari, F. (2012). *Examining the academic engagement of third year high school students based on their teaching style preference*, master's thesis in

- educational psychology*, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Len Bowers, R. M. N., Nijman, Henk, Teresa Allan, M., SC., & et al, (2006). Prevention and management of aggression training and violent incidents on u. k. Acute Psychiatric wards. *Development and Psychopathology*. 57(7): 1022-1026.
- Messman, E., Scott, B., Smith, J., Cortina, K., Thulin, E., Zimmerman, M., & Kernsmith, P. (2022) Psychological empowerment as a route for positive adjustment during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 83(2022): 101458.
- Natalie, A., Kathryn, E., & Karla, J. (2006). Increasing on-task behavior in the classroom: extension of self-monitoring strategies. *Psychology in the Schools*, 43(2): 211-221.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31(6): 459-470.
- Ramazani, M. (2017). *The mediating role of academic self-regulation and academic self-efficacy in the relationship between perceived social support from the teacher and academic engagement in high school students of Birjand city*, Master's thesis, Birjand University. [In Persian]
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 104(3): 700-712.
- Rokni, P., Arjomandniya, A. K., & Fathabadi, J. (2016). Investigating the effect of social competence raining on improving the behavioral performance of children with learning disabilities, *Exceptional Children Quarterly, Education Research Institute*. 15(3): 43-54. [In Persian]
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402
- Shadi, N. (2013). *The relationship between self-regulation and self-esteem with resilience in high school teenagers in Barazjan city*, master's thesis, Islamic Azad University, Maroodasht Branch. [In Persian]
- Shafizadeh, R. (2012). The relationship between resilience and five big personality factors, *Danesh and Research Journal in Applied Psychology*. 13(3): 95-102. [In Persian]
- Siyadat, S.M. Jadidi, M. (2015). The effect of social skills training on self-esteem and identity dimensions of working children, *Journal of educational psychology*, Allameh Tabatabai University. 11(37): 83-101. [In Persian]
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4): 765-781.

- Su, C. Y., Lin, Y. H., Wu, Y. Y., & Chen C. C. (2008). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1): 83-95.
- Taheri, M. Zafari, S. Moradpour, Z. (2017). A review of self-monitoring strategies in exceptional children, *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*. 16: 167-197. [In Persian]
- Veiga, F. H., Galvão, D., Pereira, T., Caldeira, S., Bahia, S., Melo, M., Conboy, J. Nogueira, J., Janeiro, I., Festas, M.I., Taveira, M.C., Carvalho, C. & Almeida, A. (2012). *Student' sengagement inschool: a literature review*. ICERI2012 Proceedings (pp. 3356-3362).
- Vejdanparast, H. (2012). *Investigating the amount and contribution of training programs in empowering students in cultural, artistic and sports fields*, Research Institute of Education Organization of East Azarbaijan Province. [In Persian].
- Zimmerman, B.J (2008). *Self-regulating academin learning and achievement: the emergence of a social cognitireperspective* .edu. Psychol. review. Vol 2(2).

