

اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در

دانش آموزان پسر

جعفر کریمی^۱، دکتر صمد قصابی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۸۰-۶۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۱

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۵/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل پسر دوره دوم متوسطه شهر سنقر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر انتخاب گردید و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه‌های دزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) و درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱) بودند. دانش‌آموزان گروه آزمایش ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به مدت ۵ هفته متوالی (هر هفته ۲ جلسه) تحت آموزش برنامه سازگاری اجتماعی نجاری و همکاران (۱۳۹۷) قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بعد از مداخله، اثر برنامه‌ی آموزش سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر معنادار بود. بر اساس نتایج پژوهش می‌توان گفت آموزش برنامه سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر اثربخش بود و پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ی مذکور در دستور کار متولیان آموزش و پرورش برای سازگاری بیشتر دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه: برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی، دزدگی تحصیلی، درگیری تحصیلی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲

مقدمه

سازگاری اجتماعی^۱ در نوجوانان به عنوان عاملی کلیدی و مؤثر در سلامت روان، در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از کارشناسان قرار گرفته است (یارمحمدیان و شرفی راد، ۱۳۹۰). سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف تعریف می‌شود و دارای ابعاد مختلفی از جمله، اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، بهداشتی، تحصیلی و غیره می‌باشد و همه‌ی ابعاد مختلف سازگاری نقش مؤثری در پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند بر عهده داشته باشد (باچم و کاسی^۲، ۲۰۱۸؛ لیران و میلر^۳، ۲۰۱۹). در واقع سازگاری اجتماعی مستقیماً بر سلامت روان افراد تأثیرگذار است (نمازی و سهرابی، ۱۳۹۷). سلامت فرد نه تنها بر خود فرد و خانواده بلکه بر کل جامعه تأثیر می‌گذارد. در واقع ورود دانش‌آموزان از دوره اول متوسطه به دوره دوم متوسطه خود مشکلاتی را در زمینه سازگاری به وجود می‌آورد که گاهی اوقات این میزان در پایه دهم در مقایسه با پایه‌های بالاتر بیشتر است (خرمایی و همکاران، ۱۳۹۷). هرگونه تحولات در زندگی آدمی خواه مثبت باشد و یا خواه منفی، نوعی سازگاری مجدد را می‌طلبد (آگباریا^۴، ۲۰۲۰). از متغیرهای مرتبط با سازگاری اجتماعی، دزدگی تحصیلی است. طی زندگی تحصیلی، هرکسی ممکن است چنین شرایطی را تجربه کرده باشد که در آن، ۲۰ دقیقه پس از شروع کلاس و پیگیری مطالب ارائه شده، کم‌کم تمایل خود را به ادامه حضور و نشستن سر کلاس از دست می‌دهد، به ساعت نگاه می‌کند، زمان برایش به‌کندی می‌گذرد. در این حالت، وی می‌خواهد کاری انجام دهد، اما نمی‌تواند. وقتی به اطراف خود نگاه می‌کند، احساس نارضایتی و بی‌رغبتی در چهره‌های بعضی از حاضرین نیز نمایان است، اما همه این‌طور نیستند (دلاورپور، ۱۳۹۴). دزدگی تحصیلی شامل دزدگی از یادگیری و دزدگی از کلاس می‌شود. دزدگی یادگیرندگان در درون نظام مدرسه‌ای تا حدودی مطالعه شده است و نشان داده که با پیامدهای بسیار منفی مختلفی مثل پیشرفت تحصیلی پایین، نارضایتی از مدرسه و رفتار معترضانه (پکران و همکاران^۵، ۲۰۱۴)، نبود درگیری ذهنی و رفتاری (گوئتز و فرنزل^۶، ۲۰۰۶) و خشم و عصبانیت (ون تیلبرگ و آیگو^۷، ۲۰۱۱) مرتبط است. دزدگی تحصیلی می‌تواند در دانش‌آموزان احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه ایجاد و در نگرش بدبینانه‌ی آن‌ها نسبت به تحصیل و مطالب درسی اثرگذار و احساس بی‌کفایتی تحصیلی را در آنان ایجاد کند (دیوید^۸، ۲۰۱۰). همچنین زمینه‌ی کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش نگرانی آنان را نسبت به انجام اشتباه تکالیف موجب گردد (ژانگ و همکاران^۹، ۲۰۰۷). جی و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۱) نشان دادند که درمان هیجان‌محور، احساسات مثبت را برای گسترش دامنه توجه دانش‌آموزان، گسترش می‌دهد و همچنین انگیزه درونی را تسهیل و منابع روان‌شناختی پایدار ایجاد می‌کند که به آن‌ها کمک می‌کند تا بهتر با احساسات منفی مانند دزدگی تحصیلی کنار بیایند و به سمت بالا حرکت کنند.

1. Social adjustment

2. Bachem & Casey

3. Liran & Miller

4. Agbaria

5. Pekrun & etal

6. Goetz & Frenzel

7. Van Tilburg & Igou

8. David

9. Zhang & etal

10. Jie & etal

از متغیرهای دیگری که با سازگاری اجتماعی در ارتباط است، متغیر درگیری تحصیلی می‌باشد. درگیری تحصیلی از سازه‌های مهمی است که برای درک رفتار دانش‌آموز نسبت به فرایند آموزش یادگیری استفاده می‌شود. درگیری دانش‌آموزان به یک تعامل معنی‌دار در کل محیط یادگیری اشاره دارد، که می‌تواند به صورت رابطه بین دانش‌آموز و مدرسه، معلمان، همسالان، آموزش و برنامه درسی درک شود (دلفینو^۱، ۲۰۱۹). آشوین و مک ویتی^۲ (۲۰۱۵) معتقدند که درگیری تحصیلی می‌تواند معانی متفاوتی داشته باشد. ترولر^۳ (۲۰۱۰) درگیری تحصیلی را تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیندهای طراحی برنامه درسی معرفی می‌نماید. ریو^۴ (۲۰۱۲) معتقد است که درگیری تحصیلی، تعامل و مشارکت سازنده، توأم با اشتیاق، دلخواه و متکی بر شناخت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود. هیلی و همکاران^۵ (۲۰۱۴) آن را به‌عنوان شکلی از مشارکت در تعامل دانش‌آموز با تکالیف درسی، محیط آموزشی، ارزیابی‌های شناختی در جهت افزایش کیفیت تحصیل می‌دانند. در این راستا پژوهش‌های در این زمینه و ارتباط آن با متغیرهای مختلف موردسنجش قرار گرفته است. نجاری، جدیدی، مرادی و کریمی (۱۳۹۷) اولین بار در ایران با تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر اساس متغیرهای هوش هیجانی، تاب‌آوری و تفکر انتقادی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه نشان دادند که برنامه‌ی تدوین‌شده به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر باعث کاهش میزان قلدری در دانش‌آموزان پسر شده است. مام قادری، خضر نژاد، شریف‌زاده و ساتوری (۱۳۹۹) در مطالعه‌ی خود نشان دادند که بعد از مداخله، اثر برنامه‌ی آموزشی سازگاری اجتماعی بر کاهش افسردگی و ارتقاء تاب‌آوری سربازان وظیفه معنادار بود. همچنین احمد پور، آرمنند و نجاری (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که برنامه‌ی آموزشی سازگاری اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، هویت تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دختر معنادار بود.

تاکنون مطالعه‌ای در داخل کشور به تبیین اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دلزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر نپرداخته است. لذا انجام این پژوهش می‌تواند دست آوردهای تلویحی مهمی برای آموزش و پرورش به دنبال داشته باشد. درنهایت پژوهش حاضر با توجه به مطالب ارائه‌شده در بالا درصدد بررسی تأثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دلزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر می‌باشد و می‌خواهد بررسی کند که آیا برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دلزدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر تأثیر دارد یا نه؟

1. Delfino

2. Ashwin & McVitty

3. Trowler

4. Reeve

5. Healey & etal

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر سقز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که تعداد دانش‌آموزان موردنظر بر اساس اعلام نظر آموزش و پرورش شهر سقز ($N=1300$) بود و از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس از بین افراد واجد شرایط تعداد ۳۰ نفر وارد مطالعه شده و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) تحت آموزش برنامه سازگاری اجتماعی قرار گرفت و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ملاک ورود به پژوهش شرکت در جلسات آموزشی، دانش‌آموز پسر دوره دوم متوسطه بودن و توانایی در جواب دادن به پرسش‌نامه‌ها بود و همچنین ملاک خروج از پژوهش غیبت بیش از دو جلسه در جلسات پروتکل آموزشی سازگاری اجتماعی و تمایل نداشتن به ادامه همکاری بود. در آخر این اطمینان به افراد داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد؛ به‌منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد. در این پژوهش جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

پرسشنامه دزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵): این پرسشنامه یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) است. این مقیاس ۲۲ سؤالی به‌منظور اندازه‌گیری سطح دزدگی دانش‌آموزان در حین تدریس طراحی شده است. درعین حال در پژوهش‌های صورت گرفته برای مثال پکران و همکاران (۲۰۱۰ و ۲۰۱۴) از ۵ یا ۷ سؤال دزدگی کلاسی یا دزدگی مربوط به یادگیری، به‌منظور سنجش هر یک از این دو وجه دزدگی تحصیلی استفاده می‌شود (دل‌اوپور، ۱۳۹۴). در این مقیاس پاسخ‌دهندگان باید بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق، به پرسش‌ها پاسخ دهند. پکران و همکاران (۲۰۰۵) با کمک تحلیل عاملی اکتشافی، روایی سازه‌ای این عامل را به‌عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی نشان دادند. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی روایی پرسشنامه و مقیاس‌های فرعی (دزدگی کلاسی و دزدگی مرتبط با یادگیری) را اجزای کردند و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی سازه‌ای مقیاس دزدگی تحصیلی را نشان دادند. پایایی برابر با $0/93$ را برای دو وجه این مقیاس فرعی گزارش کردند. حکمتیان و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/78$ به دست آوردند.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱): برای سنجش ابعاد درگیری تحصیلی از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱) استفاده شده است که شامل ۲۲ گویه و چهار مؤلفه‌ی درگیری هیجانی، شناختی، رفتاری و عاملی است که هشت ماده برای سنجش بعد درگیری شناختی، از پنج ماده برای سنجش بعد درگیری رفتاری، از چهار ماده برای درگیری هیجانی و از پنج ماده برای سنجش بعد درگیری عاملی در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تشکیل شده است. پایایی پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی در تحقیقات مختلف مورد تأیید است؛ برای مثال در پژوهش بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) برای بررسی روایی آن از تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده که نتایج تحلیل عاملی

تأییدی نشان داد، همه ماده‌ها بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۷ دارند و مدل برازش آن مطلوب است و آلفای کرونباخ برای درگیری شناختی ۰/۶۷، برای درگیری رفتاری ۰/۷۳، برای درگیری عاملی ۰/۸۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ است. در پژوهش صاحب یار و همکاران (۱۴۰۰) هم پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی بر اساس شاخص آلفای کرونباخ برای درگیری شناختی ۰/۸۲۶، هیجانی ۰/۷۷۱، رفتاری ۰/۸۰۶ و عاملی ۰/۷۸۹ به دست آمد.

با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش و کسب اجازه از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، رضایت آن‌ها جهت شرکت در پژوهش اخذ گردید. برنامه آموزش سازگاری اجتماعی نجاری و همکاران (۱۳۹۷) به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل در لیست انتظار برای آموزش قرار گرفت. فرآیند هر جلسه متشکل از: ۱- واریسی تکالیف جلسه قبل. ۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی. ۳- بحث گروهی. ۴- چالش فکری. ۵- جمع‌بندی جلسه و روش‌هایی همچون: بازسازی شناختی^۱، بازی نقش^۲، بارش فکری^۳، بررسی سود و زیان، الگوسازی^۴، داستان‌گویی، بازی و... در طول جلسات مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مداخلات برنامه‌ی سازگاری اجتماعی نجاری و همکاران (۱۳۹۷)

جلسه	موضوع	شرح مختصر
اول	معارفه و اجرای پیش‌آزمون و تعریف سازگاری	معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری این دوره، خوش آمدگویی، آشنایی با آزمودنی‌ها و گفتگو در مورد برنامه گروه، اهداف و ساختار جلسات، اهمیت تکالیف خانگی و مقررات گروهی، صحبت‌های مقدماتی درباره تفکر، تفکر انتقادی، تاب‌آوری و هوش هیجانی و نقش آن در تصمیم‌گیری روزمره زندگی مقدمه کلی در مورد سازگاری اجتماعی و تأثیر آن بر قلدری، مشخص کردن تکالیف خانگی
دوم	تعریف هیجان و شناسایی انواع هیجان در زندگی	مبانی نظری هوش هیجانی و درک و فهم آن (برای مثال: روش نسازی مفاهیم کلیدی هیجان و هوش هیجانی)؛ شناسایی هیجان‌ها (همچون: شناسایی هیجان افراد از سه پنجره برانگیختگی جسمانی، واکنش‌های شناختی و نحوه ی عمل کردن)؛ مشخص کردن تکالیف خانگی
سوم	شیوه‌های مختلف ابراز هیجانات و لزوم مدیریت هیجانات در زندگی	به‌کارگیری و ابراز هیجان (برای مثال: چگونه هیجان‌ها را نشان می‌دهیم، ایفای نقش، استفاده از قدرت مثبت هیجان‌ها و حل مشکلات)؛ مدیریت هیجان (برای مثال: راهبردهای مقابله‌ای و کارآمدی آن، رشد هیجان‌های مثبت، ارتباط جسم ذهن و تمرین آرامش عضلانی) مشخص کردن تکالیف خانگی
چهارم	تعریف تاب‌آوری و معرفی خصوصیات افراد تاب آور	تعریف ساده‌ای از تاب‌آوری ارائه کنند، ارتباط تاب‌آوری و سلامت روان را بیان کنند. افراد تاب آور کسانی هستند که شادی ۲ خردمندی و بیش ۳ شوخ‌طبعی ۴ همدلی ۵ کفایت‌های عقلانی ۶ هدفمندی در زندگی ۷ ثبات قدم.
پنجم	آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود و شناخت موقعیت‌های ناخوشایند زندگی و افزایش سازگاری و تحمل درحیطه فردی	۱ تعریف ساده و روشنی از خودآگاهی ارائه دهند. ۲- مؤلفه‌های اصلی خودآگاهی را بیان کنند. ۳- نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند. ۴- نسبت به اهدافشان خودآگاهی پیدا کنند. ۵- درنهایت به اعتمادبه‌نفس برسند. مشخص کردن تکالیف خانگی ۶- آشنایی با عوامل حمایتی داخلی و خارجی.
ششم	تقویت عزت‌نفس و ارتباط مؤثر	درک روشنی از عزت‌نفس به دست آورند. ۲- علل و عوامل مؤثر در تقویت عزت‌نفس را شناسایی کنند. ۳- به اهمیت و تأثیر عزت‌نفس در زندگی پی ببرند. ۴- ضعف‌های خود را شناسایی نموده و یک مورد از آن را برطرف کنند. ۵- در تقویت عزت‌نفس به دیگران یاری رسانند ۶- تعریف ساده و روشنی از ارتباط بیان کنند. ۷- قادر باشند با اطرافیان خود ارتباط صحیح و درستی برقرار کنند. ۸- در زندگی خود به اهمیت ارتباط پی ببرند و آن را به‌خوبی بازگو کنند. ۹- راه برقراری ارتباط را به فرزندان خود بیاموزند. مشخص کردن تکالیف خانگی
هفتم	مدیریت خشم، مدیریت اضطراب و استرس	مفهوم خشم، اضطراب و استرس را به‌صورت ساده بیان کنند. نشانه‌های خشم، اضطراب و استرس را نام ببرند. علل و پیامدهای خشم، اضطراب و استرس را بیان کنند.

1. Cognitive restructuring
2. Role play
3. Brain storming
4. Modeling

هشتم	تعریف تفکر انتقادی و مؤلفه‌های آن	گفتگو در مورد راه‌های نقادانه اندیشیدن از زوایای مختلف و نقش تفکر انتقادی در زندگی و آوردن مثال‌هایی در زمینه‌های مختلف برای فهم بهتر موضوع
نهم	مهارت تحلیل، تفسیر و ارزشیابی	مهارت تحلیل: شامل تجزیه و تحلیل مباحث و تجربیات، تحلیل تکالیف و سؤالات به اجزای کوچک، مشاهده شباهت‌ها و اختلاف‌ها، خلاصه کردن و یادداشت‌برداری. مهارت تفسیر: شامل مفهوم تفسیر، تفسیر تجربیات و دوباره‌سازی دیدگاه‌ها. مهارت ارزشیابی: شامل نقش ارزشیابی در رشد تفکر انتقادی، مفهوم ارزشیابی و مراحل آن، نقاط قوت و ضعف اصول قضاوت منطقی
دهم	جمع‌بندی و مرور مطالب همه جلسات	پاسخ دادن به ابهامات دانش‌آموزان در خصوص محتوی پروتکل درمانی و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. پیش از تحلیل داده‌ها بررسی پیش‌فرض نرمال بودن بر اساس آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد و فرض نرمال بودن داده‌ها برقرار بود. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون شاپیرو ویلک جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	آماره	سطح معناداری
دزدگی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۹۸۹
	پس‌آزمون	۰/۴۲۷
درگیری شناختی	پیش‌آزمون	۰/۹۱۸
	پس‌آزمون	۰/۲۱۰
درگیری هیجانی	پیش‌آزمون	۰/۹۲۹
	پس‌آزمون	۰/۲۳۵
درگیری رفتاری	پیش‌آزمون	۰/۹۵۳
	پس‌آزمون	۰/۲۶۰
درگیری عاملی	پیش‌آزمون	۰/۹۲۰
	پس‌آزمون	۰/۴۲۶

با توجه به نتایج جدول ۲ در تمام متغیرهای پژوهش مقدار Z به دست آمده معنادار نیست ($p > 0/05$)؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی مربوط به دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
دزدگی تحصیلی	آزمایشی	۱۵	۵۳/۶۷	۱۳/۲۱	۴۵/۱۸
	کنترل	۱۵	۵۳/۱۴	۱۳/۴۷	۵۳/۵۲

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول میانگین دزدگی تحصیلی در گروه آزمایش از (۵۳/۶۷) به (۴۵/۱۸) بعد از مداخله برنامه آموزشی کاهش یافته است.

جدول ۴. آزمون لوین برای همگنی واریانس متغیر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری
ادراک شایستگی	۱/۹۰	۱	۲۸	۰/۳۱۸

برای بررسی فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به این که سطح معنی داری بیش از ۰/۰۵ می‌باشد. می‌توان نتیجه گرفت که همگنی واریانس‌های متغیر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر برقرار می‌باشد. آزمون لوین، همگنی واریانس‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون را تأیید نموده است.

جدول ۵. پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

DF	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
۱	۱۸۹/۵۲	۲/۲۱	۰/۱۹۲

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای متغیر دزدگی تحصیلی با سطح معنی داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵، که می‌توان نتیجه گرفت همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار می‌باشد. همان‌طور که ملاحظه شد سطح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌شمارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

منبع واریانس	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیش‌آزمون	۲۳۰/۵۲	۱	۲۳۰/۵۲	۳۰/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳
اثر گروه	۸۷۱/۴۱	۱	۸۷۱/۴۱	۱۱۲/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲
اثر خطا	۲۵۳/۸۹	۲۷	۹/۳۷			

بر اساس نتایج جدول ۶ مداخله برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر تأثیر مثبت و معنادار داشته است ($F=112/29, p=0/001$) و حاکی از اثربخش بودن برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌باشد. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده اتا و معنادار بودن آن می‌توان گفت که ۶۴ درصد واریانس دزدگی تحصیلی به وسیله مداخله برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی تبیین می‌شود.

جدول ۷. یافته‌های توصیفی مربوط به درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
درگیری شناختی	آزمایشی	۱۵	۱۳/۷۱	۴/۴۱	۱۹/۲۲
	کنترل	۱۵	۱۳/۴۵	۴/۷۳	۱۳/۵۷
درگیری هیجانی	آزمایشی	۱۵	۱۵/۵۷	۵/۶۰	۱۹/۴۲
	کنترل	۱۵	۱۵/۶۵	۵/۲۷	۱۵/۳۰
درگیری رفتاری	آزمایشی	۱۵	۱۲/۱۲	۳/۱۷	۱۵/۹۸
	کنترل	۱۵	۱۲/۲۳	۳/۷۰	۱۲/۴۰
درگیری عاملی	آزمایشی	۱۵	۱۶/۰۲	۷/۶۶	۲۰/۰۷
	کنترل	۱۵	۱۶/۱۳	۷/۴۱	۱۶/۳۱

همان‌طور که نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول میانگین درگیری شناختی در گروه آزمایش از (۱۳/۷۱) به (۱۹/۲۲)، درگیری عاطفی در گروه آزمایش از (۱۵/۵۷) به (۱۹/۴۲)، درگیری رفتاری در گروه آزمایش از (۱۲/۱۲) به (۱۵/۹۸) و درگیری عاملی در گروه آزمایش از (۱۶/۰۲) به (۲۰/۰۷) بعد از مداخله برنامه آموزشی افزایش یافته است.

جدول ۸. آزمون لوین برای همگنی واریانس متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری
درگیری شناختی	۲/۹۲	۱	۲۸	۰/۰۸۷
درگیری هیجانی	۱/۷۵	۱	۲۸	۰/۲۱۱
درگیری رفتاری	۰/۸۵۲	۱	۲۸	۰/۵۲۰
درگیری عاملی	۲/۱۵	۱	۲۸	۰/۰۹۲

برای بررسی فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به این که سطح معنی‌داری بیش از ۰/۰۵ می‌باشد. می‌توان نتیجه گرفت که همگنی واریانس‌های متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر برقرار می‌باشد. آزمون لوین، همگنی واریانس‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون را تأیید نموده است.

جدول ۹. پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برای متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
درگیری شناختی	۱	۱۷۵/۱۲	۳/۱۹	۰/۰۸۶
درگیری هیجانی	۱	۸۸/۱۷	۰/۷۶۰	۰/۵۶۵
درگیری رفتاری	۱	۹۵/۱۸	۱/۵۲	۰/۲۱۸
درگیری عاملی	۱	۱۲۹/۲۱	۲/۹۷	۰/۰۹۰

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای متغیر درگیری تحصیلی با سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از ۰/۰۵، که می‌توان نتیجه گرفت همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار می‌باشد. همان‌طور که ملاحظه شد سطح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز می‌شمارند.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
شناختی	۱۴۱۹/۴۰	۱	۱۴۱۹/۴۰	۵۶/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵۲
هیجانی	۱۱۹۲/۱۷	۱	۱۱۹۲/۱۷	۴۴/۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۴
رفتاری	۱۰۱۷/۲۱	۱	۱۰۱۷/۲۱	۳۸/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۴۲۱
عاملی	۱۱۰۱/۳۹	۱	۱۱۰۱/۳۹	۴۱/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱۹

بر اساس نتایج جدول ۱۰ نتایج مداخله برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر متغیر درگیری شناختی ($p=0/001, F=56/50$) درگیری هیجانی ($p=0/001, F=44/29$)، درگیری رفتاری ($p=0/001, F=38/00$) و درگیری عاملی ($p=0/001, F=41/72$) دانش‌آموزان پسر تأثیر مثبت و معنادار داشته است و حاکی از اثربخش بودن برنامه آموزش سازگاری اجتماعی بر متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر می‌باشد. با توجه به اندازه اثر محاسبه شده آتا و معنادار بودن آن می‌توان گفت که ۶۵/۲ درصد واریانس درگیری شناختی، ۵۳/۴ درصد واریانس درگیری هیجانی، ۴۲/۱ درصد واریانس درگیری رفتاری و ۵۱/۹ درصد واریانس درگیری عاملی به وسیله مداخله برنامه آموزش سازگاری اجتماعی تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف آموزش برنامه سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی و درگیر تحصیلی دانش‌آموزان پسر انجام شد. فرضیه اول پژوهش مبنی بر برنامه سازگاری اجتماعی بر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مؤثر است که بر اساس تجزیه و تحلیل انجام شده این فرضیه تأیید می‌شود و یافته‌ی این پژوهش با نتایج جی و همکاران (۲۰۲۱)، شییی و همکاران (۲۰۲۱)، نجاری، خضر نژاد، خضر نژاد و قادر دوست (۱۴۰۰)، نقی زاده علمداری و اسمخانی اکبرنژاد (۱۴۰۰)، شیخ الاسلامی و سید اسماعیلی قمی (۱۴۰۰)، احمد پور، آرمند و نجاری (۱۳۹۹)، خلج زاده و هاشمی (۱۳۹۸) و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش سازگاری اجتماعی باعث کاهش دزدگی تحصیلی خواهد شد. پس هر چقدر دانش‌آموز مهارت سازگاری اجتماعی بالاتری داشته باشد، دزدگی تحصیلی کمتری را در زندگی و محیط تحصیلی تجربه خواهد کرد. احساس خستگی در مدرسه، لذت نبردن از مدرسه و ارزش قائل نشدن برای یادگیری، از نشانه‌های دزدگی تحصیلی است. دزدگی از مدرسه و درس با عملکرد ضعیف تحصیلی و روان‌شناختی مرتبط است، اما دانش‌آموزانی که در حال پیشرفت تحصیلی هستند نیز ممکن است در معرض خطر تنیدگی و خستگی هیجانی و روان‌شناختی باشند (تومینن و همکاران، ۲۰۱۴)؛ که در واقع دانش‌آموز با یادگرفتن مهارت‌های هوش هیجانی و درک و فهم آن (برای مثال؛ روش‌سازی مفاهیم کلیدی هیجان و هوش هیجانی)؛ شناسایی هیجان‌ها (همچون؛ شناسایی هیجان افراد از سه پنجره برانگیختگی جسمانی، واکنش‌های شناختی و نحوه‌ی عمل کردن)؛ به‌کارگیری و ابراز هیجان (برای مثال؛ چگونه هیجان‌ها را نشان می‌دهیم، ایفای نقش، استفاده از قدرت مثبت هیجان‌ها و حل مشکلات)؛ مدیریت هیجان (برای مثال؛ راهبردهای مقابله‌ای و کارآمدی آن، رشد هیجان‌های مثبت، ارتباط جسم‌ذهن و تمرین آرامش عضلانی) که در برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی گنجانده شده است؛ می‌تواند میزان دزدگی از تحصیل و مدرسه را پایین آورد.

فرضیه دوم مبنی بر آموزش برنامه سازگاری اجتماعی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مؤثر است که بر اساس تجزیه و تحلیل انجام شده این فرضیه تأیید می‌شود و یافته‌ی این پژوهش با نتایج مارکوس و همکاران (۲۰۲۱)، دلفینو (۲۰۱۹)، لام و همکاران (۲۰۱۸)، صاحب یار، گل محمد نژاد و برقی (۱۴۰۰)، آقوزن لوئی، علی‌آبادی و پور روستایی اردکانی (۱۴۰۰)، پالو، مارکوتیو و کاستیا (۲۰۱۹) و ژانک، کین و رین (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش سازگاری اجتماعی باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد. پس هر چقدر دانش‌آموزان سازگاری اجتماعی بالاتری داشته باشد به تبع آن در محیط مدرسه درگیری تحصیلی بیشتری دارند. دانش‌آموزانی که از درگیری تحصیلی بالایی برخوردارند. مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۰۳)؛ که دانش‌آموز با یادگیری مهارت‌هایی همچون بالا رفتن عزت‌نفس، شناسایی نقاط ضعف خود و برطرف کردن این ضعف‌ها و تبدیل آن به نقاط قوت، برقراری ارتباط صحیح با دوستان، محیط مدرسه و درک روشن از ارتباط و نقش آن در محیط تحصیلی که در برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی گنجانده شده است؛ می‌تواند میزان درگیری تحصیلی خود را در محیط مدرسه بالا ببرد.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: تمرکز بر روی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر سقز که تعمیم‌یافته‌ها را به جنس و به بقیه‌ی مقاطع تحصیلی با محدودیت همراه می‌کند. عدم وجود مرحله پیگیری به علت همکاری نکردن نمونه مورد مطالعه. در واقع با عنایت به این نکته که پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر سقز انجام شده است و تنها ارتباط برخی از متغیرها را در اثربخشی برنامه آموزش سازگاری اجتماعی مورد بررسی قرار داده است در نتیجه نمی‌توان نتایج این یافته را به افراد دیگر تعمیم داد. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی در شهرها و جامعه‌های آماری دیگر نیز انجام شود تا نتایج حاصل از آن در مقایسه با یافته‌های این پژوهش قرار گیرد. همچنین در مطالعات بعدی حتماً مرحله پیگیری نیز لحاظ شود تا روند تأثیر برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی را بتوان در طول زمان مشاهده نمود.

منابع

- آفورن لوئی، میلاد؛ علی آبادی، خدیجه و پور روستایی اردکانی، سعید. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی بازی رایانه‌ای آموزشی تولیدشده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه دوم شهر تهران. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۳)، ۱۳۹-۱۵۰.
- انجمنی، سید ابراهیم و زادیونس، صیاد. (۱۳۹۵). تعیین نقش تاب‌آوری، هوش هیجانی و خود کنترلی در پیش بینی سازگاری دانش‌آموزان مقیم مراکز شبانه روزی تحت پوشش بهزیستی استان گیلان. دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۹۹-۱۰۹.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. روانشناسی تحولی، ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸.
- برزگر فروبی، کاظم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش همدلی بر سازگاری اجتماعی و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۹)، ۲۱-۳۲.
- تمنائی فر، محمد رضا و لیث، حکیمه. (۱۳۹۴). رابطه‌ی هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۰(۳۹)، ۲۵-۵۲.
- حکمتیان، ملیحه؛ نوشادی، ناصر و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). دزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کالس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۴(۴۹)، ۲۹-۵۱.
- خرمایی، فرهاد، اکبری، عباس، صبری، مصطفی و نیرومند، حسین. (۱۳۹۷). پیش بینی شادکامی بر اساس ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با واسطه‌گری تاب‌آوری در دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۲(۲۱)، ۶۳-۸۲.
- دلاور پور، محمد آقا. (۱۳۹۴). دزدگی تحصیلی، تبیین نقش علی محیط یادگیری و عوامل شخصیتی با واسطه‌گری ارزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای. پایاننامه دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- شیخ الاسلامی، علی و سید اسماعیلی قمی، نسترن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۳)، ۱۶-۱.

- صاحب یار، حافظ؛ گل محمدنژاد، غلامرضا و برقی، عیسی. (۱۴۰۰). اثربخشی یادگیری معکوس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در درس ریاضیات. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۵۹)، ۲۸۹-۳۱۶.
- مام قادری، کامران؛ خضر نژاد، علی؛ شریف‌زاده، سید شهریار و ساتوری، فاروق. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه‌ی سازگاری اجتماعی بر کاهش افسردگی و ارتقاء تاب‌آوری سربازان وظیفه. نشریه علمی دانش انتظامی آذربایجان غربی، ۱۳(۴۹)، ۶۳-۷۴.
- نجاری، مسعود؛ جدیدی، هوشنگ؛ مرادی، امید و کریمی، کیومرث. (۱۳۹۷). تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۸(۲۹)، ۴۳-۵۸.
- نقی زاده علمداری، ماهک و اسمخانی اکبری نژاد، هادی. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر جرات‌ورزی و دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. سلامت جامعه، ۱۵(۲)، ۵۹-۶۸.
- نمازی، فرحناز و سهرابی شگفتی، نادره. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری سازگاری اجتماعی در بین الگوهای خانواده و سلامت روان نوجوانان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۲۹)، ۲۳۷-۲۵۶.
- یارمحمدیان، احمد و شرفی راد، حیدر. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲(۴)، ۳۵-۵۰.
- Agbaria, Q. (2020). Predictors of Personal and Social Adjustment among Israeli-Palestinian Teenagers. *Child Indicators Research*, 13, 917-933.
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices, A., Curaj, et al. (eds.), *the European Higher Education Area*. 343-359.
- Bachem R, Casey P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15, 1, 1-16.
- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15, 1.1-16.
- Denault, A. S., & Déry, M. (2014). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 18-57.
- Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2006). Phenomenology Langeweile [Phenomenology of academic boredom]. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogsche Psychologie*, 38(6), 149-153.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Jie, Z., Roslan, S., Muhamad, M. M., Khambari, M. N. M., & Zaremohzabieh, Z. (2021). Mitigating Academic Boredom and Increasing Well-Being Among Chinese College Students Based on a Positive Education Approach. *Journal of Educational and Social Research*, 11(6), 91-91.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C. & Basnett, J. (2018). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153.

- Lavrijsen, J., Soenens, B., Verschueren, K. (2018). Perfectionism, school burnout and engagement: a comparison of gifted and non-gifted students. In 16th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Date: Location: Ghent, Belgium.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2017). The gender gap. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498–518.
- Linnenbrink, E.A., Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 19-37.
- Liran, B.H., Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 51-65.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotional regulation abilities and the quality of social interaction. *Journal of Emotion*, 5(1), 113-118.
- Markus, P., Rossell, S., Valentina, T., Maureen, M. and Alan, H. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114
- Pekmn, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Hall, N.C., Goetz, T. & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710.
- Preece, S., & Mellor, D. (2009). Learning patterns in social skill training programs: an exploratory study. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 26(1), 87- 101.
- Quidbach, J. & Hansenne, M. (2009). The impact of trait emotional intelligence on nursing team performance and cohesiveness. *Journal of Professional Nursing*, 25(1), 23-29.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, A. & Hayes, S. (2014). Teaching social– emotional skills to school-aged children with autism spectrum disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1730.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educ Psychol Rev*, 24(1), 89-111.
- Xie, J., Xu, J., Wei, T., Gallo, K., Giles, M. E., Zhan, Y... & Liu, X. (2021). Contributing Factors, Attribution, and Coping in Academic Boredom: An Exploratory Case Study of Graduate Students in Education. *Adult Learning*, 27, 104-114.
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.