

اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان^۱

داریوش عظیمی^۲، آسیه شریعتمداری^۳، ابراهیم نعیمی^۴

تاریخ پذیرش: 1397/03/17

تاریخ وصول: 1396/10/12

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان انجام گرفت. طرح پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری همه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر پارس‌آباد در سال تحصیلی 95-1394 و نمونه پژوهش 30 نفر از دانش‌آموزان این جامعه بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و بر اساس ملاک ورودی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس پذیرش اجتماعی کراون-مارلو و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مورگان-جینکز استفاده شد. گروه آزمایش 10 جلسه 90 دقیقه‌ای آموزش مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی را دریافت کردند؛ اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام برنامه آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره آشکار ساخت که میانگین نمرات پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون بیشتر بود و میان گروه آزمایش و گواه از لحاظ پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی بر پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

واژگان کلیدی: سرسختی روان‌شناختی، پذیرش اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی

1. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است

2. کارشناسی ارشد، مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی dazimi038@gmail.com

3. استادیار، مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی تهران (نویسنده مسئول)، s_shariatmadar@yahoo.com

4. استادیار، مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی تهران naeimi@atu.ac.ir

مقدمه

توجه به عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است (براون^۱ و همکاران، 2008). از آنجایی که دانش آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می‌شود. عوامل مختلف اجتماعی و روان‌شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر می‌گذارند (میکائیلی، افروز و قلیزاده، 1391).

یکی از موارد اجتماعی مهمی که در عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است، احساس ارزشمندی و پذیرفته شدن از سوی همسالان و جامعه است که با عنوان پذیرش اجتماعی^۲ شناخته می‌شود (سارافینو^۳، 2002). به‌عبارت‌دیگر، پذیرش اجتماعی بر پاسخ‌ها و واکنش‌هایی اشاره دارد که دانش آموزان تمایل دارند با انجام آن و بر اساس هنجارهای فرهنگی، در اجتماع و نزد همسالان مورد پسند واقع شوند و مطلوبیت اجتماعی کسب کنند (ساربسکو، کاستی و روسو^۴، 2012). دانش‌آموزی که هنگام ورود به جمع نمی‌داند چه بگوید و چگونه رفتار کند و احساس ناتوانی برای گفتگو با مردم و عدم همکاری با آن‌ها دارد، همه باعث بروز مشکلاتی به‌ویژه در حوزه عملکرد تحصیلی او می‌شود (محمودیان، سلمانیان و صالح صدق‌پور، 1388). پژوهش‌هایی که مرتبط با پذیرش اجتماعی در محیط تحصیلی انجام گرفته‌اند، حاکی از این است که پذیرش اجتماعی پایین با بروز مشکلات هیجانی و افزایش نشانگان افسردگی (صحرائی، 1393)، اعتیاد به اینترنت (بیرامی، موحدی، خرازی نوتاش و آلبرت، 1394)، تیپ شخصیتی D (مهرابی‌زاده هنرمند، کریم نژاد و رحیمی، 1391) و همچنین پذیرش اجتماعی بالا با عملکرد تحصیلی مثبت (سلیمی، 1388)، تنوع ادراک (چن و همیلتون^۵، 2015)، خودکارآمدی تحصیلی بالا (تقی‌زاده، 1391) و مهارت‌های اجتماعی (ظروفی، 1392) دانش آموزان مرتبط است. علاوه بر

-
1. Brown
 2. Social Acceptance
 3. Sarafino
 4. Sarbescu, Costea & Rusu
 5. Chen, & Hamilton

پذیرش اجتماعی که عاملی اجتماعی است، یکی از عوامل روان‌شناختی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان، خودکارآمدی تحصیلی^۱ نام دارد (عزیزی تاس احمدی، نجفی و خانه‌کشی، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان بخشی از باورهای خودکارآمدی عمومی هستند که مبتنی بر نظریه باورهای خودکارآمدی بندورا^۲ است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارت‌هایی که در شخص وجود دارد مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، گرفتن نمرات خوب و شرکت در بحث‌های کلاسی اشاره دارد که فراگیر این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آن را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳؛ بندورا، ۱۹۹۷). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که هر قدر سطوح خودکارآمدی بالاتر باشد، استفاده از راهبردهای شناختی نیز بیشتر است و این‌گونه دانش آموزان در تکالیفی که چالش‌برانگیز است بیشتر مشارکت می‌کنند و دیرتر تسلیم موانع و مشکلات می‌شوند (پاجارس و میلر^۳، ۱۹۹۴). همچنین بر اساس نتایج پژوهش‌های دیگر، بین خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی (هونیک و برادبنت^۴، ۲۰۱۵)، پیشرفت تحصیلی (ازر، توتان و اتیک^۵، ۲۰۱۱)، حمایت‌های اجتماعی ادراک شده (سعادت، اصغری و جزایری، ۱۳۹۴)، موفقیت تحصیلی (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۳) و بهزیستی روان‌شناختی (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳) رابطه مثبت معناداری وجود دارد. عناصر روان‌شناختی نظیر ویژگی‌های شخصیتی، عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش آموزان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند که از جمله آن‌ها سرسختی روان‌شناختی^۶ است که امروزه از جایگاه ارزنده‌ای در مطالعات روان‌شناسان برخوردار شده است. اصطلاح سرسختی

1. Academic self-efficacy
2. Bandura
3. Pajares & Miller
4. Honicke & Broadbent
5. Ozer, Totan, & Atik
6. Psychological Hardiness

روان‌شناختی را کوباسا^۱ ابداع کرد. از دیدگاه کوباسا (1988) فرد سرسخت کسی است که سه مشخصه عمومی دارد: 1- اعتقاد به این که قادر به کنترل و تأثیرگذاری بر روی حوادث است و عوامل فشارزا را قابل تغییر می‌داند (کنترل^۲) 2- توانایی احساس عمیق در آمیختگی و یا تعهد نسبت به فعالیت‌هایی که فرد انجام می‌دهد (تعهد^۳) 3- انتظار این که تغییر یک مبارزه هیجان‌انگیز برای رشد بیشتر است و آن را جنبه عادی از زندگی می‌دانند (چالش^۴). وی در توصیف این واژه معتقد است که سرسختی روان‌شناختی ویژگی شخصیتی است که فرد واجد آن قادر به حل کارآمد مشکلات و استرس‌های بین فردی است و در مواجهه با حوادث از آن به‌عنوان منبع مقاومت و همانند سپری مقاوم استفاده می‌کند. ویژگی شخصیتی سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را به وجود می‌آورد که از یک‌سو نگاه فرد نسبت به توانایی‌هایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از سوی دیگر بر نحوه عملکرد فرد در بین همسالان و اجتماع تأثیر مثبت می‌گذارد (مدی^۵ و کوباسا، 1984). حس کنجکاوی قابل ملاحظه، تمایل به داشتن تجارب جالب و معنی‌دار، اعتقاد به مؤثر بودن آنچه مورد تصور ذهنی قرار گرفته است، انتظار اینکه تغییر امر طبیعی است و هر محرک مهم می‌تواند موجب رشد و پیشرفت شود، این ویژگی‌ها می‌توانند در عملکرد تحصیلی و اجتماعی مؤثر واقع شوند (شکوهی فرد، حمید و سودانی، 1392). زانگ^۶ (2010) در پژوهشی که در بین دانشجویان چینی انجام گرفت، نشان داد که سرسختی با پنج عامل بزرگ شخصیت ارتباط دارد؛ به‌طوری که سه مؤلفه سرسختی (تعهد، کنترل و چالش) با روان رنجورخوبی^۷ ارتباط منفی و معنادار و با چهار عامل دیگر شخصیت (برونگرایی، گشاده‌رویی، خوشایندی و وظیفه‌شناسی) ارتباط مثبت و معناداری دارند. دلاهیج، گیلارد و دام^۸ (2010) گزارش کردند که سرسختی با شیوه‌های مقابله‌ای^۹ سازگارانه ارتباط مثبت و معنادار و با سبک‌های مقابله‌ای ناسازگارانه ارتباط منفی و معنادار دارند. انزلیچت، آروسون، گود و مکی^{۱۰}

1. Kobasa
2. Control of various life situations
3. Commitment
4. Challenge
5. Maddi
6. Zhang
7. Neuroticism
8. Delahij, Gaillard & Dam
9. Coping Styles
10. Inzlicht, Aronson, Good & Mckay

(2006) خاطر نشان کرده‌اند که سرسختی روان‌شناختی باعث کاهش افسردگی و اضطراب می‌شود. شکوهی فرد و همکارانش (1392) دریافتند که سرسختی روان‌شناختی باعث افزایش کیفیت زندگی دانشجویان دختر می‌شود. گنجی، مامی، امیریان و نیازی (1394) در پژوهشی نشان دادند که آموزش سرسختی روان‌شناختی باعث کاهش اضطراب امتحان و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌شود. نتایج پژوهش سعیدی، سیاح سیاری و حسین شاهی برواتی (1395) نشان داد که سرسختی روانی باعث افزایش سلامت عمومی افراد می‌شود.

نقش و اهمیت سرسختی روان‌شناختی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی محافظت‌کننده در برابر فشارهای مختلف در پژوهش‌های متعدد نشان داده شده است. در خصوص چگونگی شکل‌گیری این ویژگی مهم نیز نظریه‌ها، فرض‌ها و تصوراتی وجود دارد؛ اما این زمینه (آموزش سرسختی) چندان مورد مطالعه قرار نگرفته است. دانش‌آموزانی که از سرسختی بالایی برخوردار هستند در مقابله با فشارهای تحصیلی و محیطی مقاوم هستند. در نتیجه عملکرد تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی آن‌ها افزایش می‌یابد؛ بنابراین با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکر شده، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان است.

روش

طرح تحقیق در این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی (نیمه تجربی) با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع سوم دوره متوسطه اول تحصیلی شهر پارس‌آباد بودند که در سال تحصیلی 94-95 مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها 900 نفر بود. به‌منظور انتخاب نمونه تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به این صورت که ابتدا از بین کلیه مدارس دبیرستان دوره اول پسرانه شهر پارس‌آباد تعداد 3 مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از میان پایه‌های تحصیلی، یک پایه تحصیلی (پایه سوم) به‌طور تصادفی انتخاب شد. برای انتخاب اعضای گروه آزمایش، پیش‌آزمون اجرا شد و بر اساس نتایج آن تعداد 5 نفر از دانش‌آموزان هر مدرسه (در مجموع 15 دانش‌آموز) که کمترین نمره را در هر دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی کسب کرده بودند، انتخاب و جایگزین شدند.

همچنین برای انتخاب اعضای گروه کنترل، تعداد 5 نفر از دانش آموزان هر مدرسه (در مجموع 15 دانش‌آموز) بر اساس قرعه انتخاب و جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی پایین (بر اساس نمرات پیش‌آزمون‌ها)، رضایت آگاهانه والدین، سواد خواندن و نوشتن (جهت تکمیل پرسشنامه) و توان ارتباط کلامی بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز شرکت هم‌زمان در روان‌درمانی دیگر و غیبت بیش از دو جلسه در نظر گرفته شد.

بعد از جایگزینی آزمودنی‌ها در گروه‌های مداخله و کنترل، جلسه‌های آموزش سرسختی روان‌شناختی در 10 جلسه‌ی 90 دقیقه‌ای به شیوه گروهی و با توالی هر هفته یک جلسه، در محلی که توسط اداره آموزش و پرورش شهر پارس‌آباد تعیین شده بود، برای آزمودنی‌های گروه آزمایش اجرا شد؛ اما برای گروه کنترل مداخله‌ای ارائه نگردید. پس از اتمام جلسات آموزشی، مجدداً دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند و سپس داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS و آزمون تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. محتوای جلسات آموزش سرسختی روان‌شناختی به‌صورت زیر بود:

جلسه اول: برقراری رابطه عاطفی و آشنایی اعضا، جلب اعتماد و ارائه توضیحات کلی درباره طرح و شیوه درمان؛ جلسه دوم: آشنایی با مفهوم سرسختی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن؛ جلسه سوم: تقویت اعتماد به نفس از طریق ایفای نقش و تمرین حل مشکلات؛ جلسه چهارم: تغییر خطاهای شناختی و افکار منفی در مورد شکست در هر یک از این موقعیت‌ها و آموزش مدل سه مؤلفه‌ای اضطراب آلیس A-B-C و آموزش راهکارهای حل آن مشکلات و تقویت اراده افراد در انجام دستورالعمل‌های مواجهه با استرس؛ جلسه پنجم: افزایش علاقه و انگیزه در مراجع نسبت به انجام امور از طریق تشویق، برنامه‌ریزی و نظارت بر انجام تکالیف؛ جلسه ششم: تقویت این نگرش که در مواجهه با هر رویداد استرس‌زا به‌جای واکنش تسلیم، مبارزه‌جویی نموده و در حل مسئله اقدام نمایند و همچنین آموزش مهارت جرئت‌ورزی و بررسی پاسخ‌های استرس؛ جلسه هفتم: افزایش مبارزه‌جویی در مواجهه با مشکلات تحصیلی و اجتماعی به‌صورت مواجهه خیالی با آن موقعیت و تصور خود به‌عنوان فردی مسلط و کارآمد و افزایش امیدواری از طریق تقویت افکار مثبت در زندگی و محیط تحصیلی؛ جلسه هشتم: انجام آرام‌سازی پیش‌رونده عضلانی و بازسازی شناختی و ایجاد

نگرش جدید در زندگی نسبت به خود، دیگران و جهان و تصور شکست به‌عنوان مقدمه‌ای برای تلاش مجدد در موفقیت؛ جلسه نهم: افزایش تصورات مربوط به موفقیت، تسلط و اعتماد به نفس و مهارت بالا بردن عزت نفس؛ جلسه دهم: جمع‌بندی، مرور جلسات قبل، گرفتن بازخورد و اجرای پس‌آزمون.

لازم به ذکر است محتوای هر جلسه شامل مرور و بررسی تکالیف جلسه‌ی قبل، گفتگو، بحث و تمرین و دادن تکالیف برای جلسه‌ی آینده نیز بود.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

موارد زیر نمونه‌ای است از ملاحظات اخلاقی که در فرآیند اجرای جلسات آموزشی از طرف پژوهشگر رعایت شد:

- هیچ‌یک از اعضا به اجبار در گروه‌ها قرار نداشتند و دانش آموزان بعد از اجرای پیش‌آزمون جهت انتخاب اعضای گروه‌ها، در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند.
- قبل از شروع جلسات هدف، مدت‌زمان هر جلسه و تعداد کل جلسات و همچنین نحوه اجرای جلسات برای اعضا روشن شد.
- قبل از شروع جلسات آموزشی، فرم رضایت والدین بین اعضا توزیع و از اعضا خواسته شد تا والدین را در جریان امر قرار دهند.
- قبل از شروع جلسات آموزشی، به اعضا اطمینان خاطر داده شد که اطلاعاتی که از آن‌ها گرفته خواهد شد یا مباحثی که در فرآیند جلسات طرح خواهد شد، محرمانه خواهد بود و از اعضا نیز خواسته شد به اصل رازداری پایبند باشند.
- در هنگام اجرای جلسات آموزشی، اگر عضوی می‌خواست جلسه را ترک کند با آن موافقت می‌شد.
- در بین برخی از جلسات از اعضا خواسته می‌شد تا احساس خود را از فضای حاکم بر جلسه مطرح کنند.

ابزار پژوهش شامل موارد ذیل بود:

مقیاس پذیرش اجتماعی: این مقیاس توسط کراون و مارلو¹ در سال 1960 برای سنجش میزان پذیرش اجتماعی افراد ساخته شد. این مقیاس دارای 33 سؤال است که به صورت

1. Crown & Marlow social acceptance scale

صحیح یا غلط پاسخ داده می‌شود. حداکثر نمره 33 و حداقل نمره 0 است. بعد از تطبیق پاسخنامه‌ها با کلید، نمرات به دست آمده از آزمون در سه طبقه مورد تفسیر قرار می‌گیرد:

1- گروهی که پذیرش اجتماعی پایینی دارند: این گروه را کسانی تشکیل می‌دهند که نمره آزمون آن‌ها بین صفر تا 8 باشد که تقریباً یک ششم افراد در این محدوده قرار دارند و احتمالاً مورد طرد قرار می‌گیرند. 2- گروه متوسط: کسانی که نمرات آن‌ها بین 9-19 است، در این گروه قرار می‌گیرند که تقریباً حدود دو سوم افراد را شامل می‌شوند. این افراد به طور متوسط دارای پذیرش اجتماعی هستند و رفتارهای آن‌ها با قواعد و هنجارهای اجتماعی مطابقت دارد. 3- گروهی که پذیرش اجتماعی بالایی دارند: این گروه را افرادی تشکیل می‌دهند که نمره آن‌ها بین 20-33 است و تقریباً یک ششم اشخاص جامعه را شامل می‌شوند. نشان‌دهنده آن است که رفتار واقعی آنان با قواعد و هنجارهای اجتماعی سازگاری بالایی را نشان می‌دهد (راتوس¹، ترجمه گنجی، 1381). مهربانی زاده و همکارانش (1391) در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط خودکارآمدی و پذیرش اجتماعی با تیپ شخصیت D در دانشجویان، ضریب پایایی کلی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/76 به دست آوردند. در این پژوهش ضریب پایایی کلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/66 به دست آمد. از نظر اعتبار و روایی نیز این مقیاس با سایر ابزارهای روان‌شناختی که برای اندازه‌گیری پذیرش اجتماعی طراحی شده است همبستگی بالا و قابل قبول نشان داده است (ثمیری و لعلی‌فاز، 1384).

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط مورگان-جینکز² در سال 1999 برای سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسشنامه دارای 30 پرسش با مقیاس لیکرت و پاسخ‌های چهارگزینه‌ای «کاملاً موافقم»، «تا حدودی موافقم»، «تا حدودی مخالفم»، «کاملاً مخالفم» و سه زیر مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. نمره‌گذاری گزینه‌های تمام سؤالات به صورت معکوس به این ترتیب است که نمره 1 به کاملاً مخالفم، نمره 2 به تا حدودی مخالفم، نمره 3 به تا حدودی موافقم و نمره 4 به کاملاً موافقم اختصاص داده می‌شود. حداکثر نمره 120 و حداقل 30 است. جینکز و مورگان (1999) به منظور بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عوامل استفاده کردند. تحلیل عوامل سه عامل

1. Ratos

2. Morgan-Jinks student efficacy scale (MJSES)

اصلی را در مقیاس مورد تأکید قرار داد. اولین عامل سؤالات مربوط به استعداد، دومین عامل مربوط به بافت و سومین عامل سؤالات هم با عامل کوشش هماهنگ بود. سؤالاتی که مربوط به دشواری تکالیف بودند در یک عامل قرار نگرفته و لذا حذف شدند. در نهایت تعداد سؤالات به 30 مورد تقلیل یافت. سازندگان این پرسشنامه، ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه را 0/82 و ضریب آلفا برای زیر مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش را به ترتیب 0/78، 0/70 و 0/66 گزارش کرده‌اند. زیر مقیاس استعداد شامل 13 آیتم (شامل سؤالات 2، 6، 10، 11، 14، 16، 18، 19، 21، 25، 26، 27، 30، 30) و زیر مقیاس بافت شامل 13 آیتم (شامل سؤالات 3، 4، 7، 8، 12، 13، 15، 17، 20، 23، 24، 28، 29) و زیر مقیاس کوشش شامل 4 آیتم (شامل سؤالات 1، 5، 9، 22) است (الوورث و لاکاس-سکوین، 2009). کریم زاده و نیک چهره (1385) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ضریب پایایی را برای خودکارآمدی تحصیلی کلی 0/76 و برای سازه استعداد 0/66، سازه کوشش 0/65 و سازه بافت 0/60 به دست آورده‌اند. در این پژوهش ضریب پایایی کلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/66 به دست آمد.

یافته‌ها

در این پژوهش از هر دو روش، آمار توصیفی^۲ و استنباطی^۳ استفاده شده است. از روش‌های آمار توصیفی برای طبقه‌بندی نمرات آزمودنی‌ها در دو پرسشنامه و همچنین محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، خطای استاندارد و محاسبه تفاضل نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون استفاده شده است. در آمار استنباطی نیز از تجزیه و تحلیل کوواریانس برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده استفاده شد.

جدول 1. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

متغیر	شاخص	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
خودکارآمدی	گروه	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
	آزمایش	48/93	61/80
تحصیلی	گروه	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
	کنترل	49/40	48/73

1. Ellsworth & Lagacé-Séguin
2. Discriptional statistics
3. Inferential statistics

4/75	20/80	4/65	7/53	آزمایش	پذیرش اجتماعی
4/84	13/80	5/48	14/60	کنترل	

همان‌طور که در جدول 1 مشاهده می‌شود مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است. همچنین مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر پذیرش اجتماعی نشان می‌دهد که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است.

برای تعیین معنی‌داری تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. همچنین قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مفروضه‌های این آزمون شامل نرمال بودن توزیع، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌ها (آزمون لوین و باکس) مورد بررسی قرار گرفت و پس از اطمینان از برقراری این مفروضه‌ها آزمون تحلیل کوواریانس برای تعیین معنی‌داری تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت.

جدول 2. نتایج تحلیل کوواریانس در مرحله پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجات آزادی	میانگین مجذورات (MS)	F	sig
خودکارآمدی تحصیلی	گروه	1344/90	1	1344/92	55/47	/001
	خطا	654/55	27	24/24		
	کل	94488	30			
پذیرش اجتماعی	گروه	372/03	1	372/03	29/56	/001
	خطا	339/73	27	12/58		
	کل	9991	30			

همان‌طور که در جدول شماره 2 ملاحظه می‌شود اثر گروه یا مداخله با حذف و خنثی کردن متغیر پیش‌آزمون از لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/001$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش سرسختی روان‌شناختی باعث تفاوت در دو گروه کنترل و آزمایش در هر دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی سرسختی روان‌شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان صورت گرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش سرسختی روان‌شناختی در افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. این یافته را می‌توان همسو با نتایج سایر پژوهش‌های انجام‌شده در نظر گرفت که نشان داده‌اند آموزش و مداخلات مبتنی بر سرسختی روان‌شناختی در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (نریمانی و همکاران، 1386)، عملکرد مثبت تحصیلی (وستمن¹، 2012)، موفقیت تحصیلی (مدی، 2007)، رشد خودکارآمدی عمومی (هاشمی و احمدی، 1394) و کاهش اضطراب امتحان (گنجی و همکاران، 1394) مؤثر بوده است. در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که ویژگی سرسختی روان‌شناختی، نگرش درونی خاصی را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که شیوه رویارویی آنان با مسائل مختلف تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث می‌شود که صبوری و مبارزه‌طلبی را در رویارویی با مشکلات بیاموزند و تحمل رویدادهای سخت و استرس‌زا را داشته باشند (شکوهی فرد و همکاران، 1392). همچنین سرسختی روان‌شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود نگرش مثبتی داشته و در محیط تحصیلی موقعیت‌های چالش‌برانگیز را فرصتی برای یادگیری، رشد و موفقیت تحصیلی بدانند نه تهدیدی برای امنیت و آسایش خویش. در واقع آن‌ها اهمیت مشکلات را نادیده یا دست‌کم نمی‌گیرند بلکه فعالانه با مسائل مختلف به‌ویژه مسائل تحصیلی مواجه شده و می‌کوشند آن را حل کنند (کوباسا، 1979). با توجه به اینکه سرسختی روان‌شناختی از مفاهیمی چون داشتن هدف و معنا در زندگی، ارزشمند بودن، قدرت و مسئولیت‌ناشی از اختیار و آزادی فردی، اهمیت تجربه ذهنی و نقش مؤثر فرد در ساختن جامعه ریشه می‌گیرد (ساعدی، 1394) بنابراین، وجود آن در دانش‌آموزان باعث رشد انواع مختلف خودکارآمدی به‌ویژه خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که آموزش سرسختی روان‌شناختی در افزایش پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده است. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند سرسختی روان‌شناختی در افزایش حمایت اجتماعی

1. West man

(بوند^۱ و همکاران، 2012)، افزایش سلامت عمومی (سعیدی و همکاران، 1395)، افزایش سلامت روان (اینزلیچت و همکاران، 2006)، افزایش کیفیت زندگی فراگیران (شکوهی فرد و همکاران، 1392)، افزایش تاب‌آوری (رستمی و همکاران، 1394)، کاهش افسردگی (جعفری و همکاران، 1391) و کاهش اثرات منفی استرس (زاهدبابلان، قاسم پور و حسن‌زاده، 1390) مؤثر بوده است. مداخلات روان‌شناختی همچون سرسختی روان‌شناختی با تغییر در سبک زندگی و نظام روان‌شناختی و رفتاری دانش آموزان، می‌تواند باعث افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و در نتیجه رشد ارتباطات اجتماعی آنان شود. سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را در دانش آموزان به وجود می‌آورد که شیوه رویارویی آنان با مسائل مختلف اجتماعی و تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (گنجی و همکاران، 1394) و باعث می‌شود آن‌ها با دیگران سازگار شده و مورد پذیرش همسالان و اجتماع قرار بگیرند. افرادی که میزان سرسختی روان‌شناختی آن‌ها بالا است از لحاظ اجتماعی افراد ماهری هستند و از شبکه‌های نیرومند خانوادگی و دوستان برخوردارند، به طوری که می‌توانند در زمان گرفتاری به آن‌ها مراجعه کنند (کوباسا، 1979). همچنین به هدف و معنا در زندگی و ارزشمند بودن زندگی پی می‌برند (شکوهی فرد و همکاران، 1392)؛ بنابراین، خود را عمیقاً با ابعاد مختلف زندگی از کار گرفته تا روابط خانوادگی و اجتماعی، درگیر می‌کنند؛ لذا ویژگی سرسختی روان‌شناختی در دانش آموزان به آن‌ها کمک می‌کند تا هم در اجتماع و هم در نزد همسالانشان مورد پذیرش قرار بگیرند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به کوتاه بودن مدت دوره آموزش سرسختی روان‌شناختی و عدم دوره پیگیری 6 ماهه در گروه آزمایش به دلیل پراکنده شدن اعضای گروه پس از پایان جلسات آموزشی اشاره کرد. همچنین با توجه به این که پژوهش حاضر روی دانش آموزان پسر پایه سوم دوره اول متوسطه و در یک موقعیت جغرافیایی خاص صورت گرفته است، لذا تعمیم نتایج آن به دیگر پایه‌ها و جمعیت‌ها باید با احتیاط صورت بگیرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود برای بهبود خودکارآمدی تحصیلی و پذیرش اجتماعی دانش آموزان، کارگاه‌ها و جلسات راهنمایی و حتی مشاوره گروهی و فردی توسط مشاوران و مسئولان مدارس برای دانش آموزان تشکیل شود و در آن آموزش‌های لازم در رابطه با سرسختی روان‌شناختی برای دانش آموزان ارائه شود. همچنین

1. Bond

با توجه به اکتسابی بودن ویژگی سرسختی روان‌شناختی، پیشنهاد می‌شود که مطالب و آموزش‌های لازم در رابطه با سرسختی روان‌شناختی در کتب درسی ارائه شود تا دانش آموزان بتوانند به یادگیری این ویژگی مهم دست یابند.

منابع

- اصغری، فرهاد؛ سعادت، سجاد؛ عاطفی کرجوندانی، ستاره و جانعلی زاده کوکنه، سحر. (1393). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، 14(7)، 581-593.
- بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان؛ خرازی نوتاش، هانیه و آلبرت، سونیا. (1394). مقایسه پذیرش اجتماعی و سلامت عمومی در دانشجویان با و بدون اعتیاد به اینترنت، *مجله سلامت جامعه*، 9(2)، 20-28.
- تقی زاده، اکرم. (1391). رابطه بین پذیرش اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با قلدری در دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر گناباد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ثمیری، علی اکبر و لعلی فاز، احمد. (1384). مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی، *فصلنامه اصول بهداشت روانی*، 25 و 26، 47-55.
- جعفری، عیسی؛ حاجلو، نادر؛ فغانی، رامین و خزان، کاظم. (1391). رابطه بهزیستی معنوی و سرسختی روان‌شناختی با سلامت روانی سالمندان، *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، 10(6)، 431-440.
- راتوس، اسپنسرای. (1381). *روانشناسی عمومی*. (ترجمه حمزه گنجی). تهران: ویرایش (1990).
- رستمی، چنگیز؛ احمدیان، حمزه؛ یوسفی، فائق و گرگین، لیدا. (1394). ارتباط بین سرسختی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی در بین بهورزان شبکه بهداشت و درمان شهرستان کامیاران، *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، 2(2)، 1-12.

رفیعی، فروغ؛ صارمی رسولی، فرزاد؛ نجفی قزلجه، طاهره و حقانی، حمید. (1393). ارتباط تعویق آکادمیک با موفقیت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، 14(1)، 32-40.

زاهدبابلان، عادل؛ قاسم پور، عبدالله و حسن زاده، شهناز. (1390). نقش بخشش و سرسختی روان‌شناختی در پیش‌بینی امید، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، 12(3)، 12-19.

ساعدی، علی. (1394). اثربخشی معنادرمانی بر افزایش سخت رویی نوجوانان فاقد والدین تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی (ره) منطقه 11 شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

سعادت، سجاده؛ اصغری، فرهاد و جزایری، رضوان السادات. (1394). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک‌شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده در دانشجویان دانشگاه گیلان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، 15(12)، 67-78.

سعیدی، طلعت؛ سیاح سیاری، نیمتاج و حسین شاهی برواتی، حمیدرضا. (1395). سرسختی بهداشتی، سرسختی روانی و سلامت عمومی در کارکنان وزارت جهاد کشاورزی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 7(2)، 13-30.

سلیمی، مسعود. (1388). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محبوب و منزوی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی*، 24، 119-130.

شکوهی فرد، سارا؛ حمید، نجمه و سودانی، منصور. (1392). اثربخشی آموزش سرسختی روان‌شناختی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر تربیت‌معلم، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، 14(2)، 40-51.

صحرائی، بهاره. (1393). رابطه پذیرش اجتماعی با اختلال‌های هیجانی-رفتاری و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر نوجوان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

ظروفی، مجید. (1392). بررسی رابطه پذیرش اجتماعی با مهارت‌های اجتماعی بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شبستر، *مطالعات جامعه‌شناسی*، 5(19)، 91-110.



- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره. (1385). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم انسانی و ریاضی)، *مجله مطالعات زنان*، 2، 29-45.
- گنجی، حمزه؛ امامی، شهرام؛ امیریان، کامران و نیازی، الیاس. (1394). اثربخشی آموزش سخت‌رویی بر اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، 8(29)، 61-73.
- محمودیان، مجید؛ صالح‌صدق‌پور، بهرام و سلمانیان، حمیدرضا. (1388). بررسی تأثیر آموزش آموزه‌های قرآنی بر بهبود پذیرش اجتماعی، *فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآنی*، 2، 17-26.
- مهرابی‌زاده، مهناز؛ کریم‌نژاد، فرزاد و رحیمی، هانی. (1391). بررسی ارتباط خودکارآمدی و پذیرش اجتماعی با تیپ شخصیت D در دانشجویان، *فصلنامه رویش روانشناسی*، 3، 9-26.
- میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلا. (1391). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، 1(4)، 90-103.
- نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زراره؛ برهمند، اوشا و ابوالقاسمی، عباس. (1386). بررسی رابطه سرسختی روان‌شناختی، سبک‌های تفکر و مهارت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، 5، 93-107.
- هاشمی، سهیلا و احمدی، ام‌البنین. (1394). نقش خودکارآمدی عمومی و نقش‌های جنسیتی در سرسختی روان‌شناختی، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، 10(37)، 71-87.

- Ahmadi, F. A., Najafi, M., & Khanekhesi, A. (2014). The relationship of academic self-efficacy and self-regulation with academic performance among the high school students with school refusal behaviour and normal students. *Indian Journal of Education and Information Management*, 3(4), 19-24.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.
- Bond, M. L., Jones, M. E., Barr, W. J., Carr, G. F., Williams, S. J., & Baxley, S. (2012). Hardiness, perceived social support, perceived institutional

- support, and progression of minority students in a masters of nursing program. *Hispanic Health Care International*, 10(3), 109-117.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Chen, J. M., & Hamilton, D. L. (2015). Understanding diversity: The importance of social acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(4), 586-598.
- Delahaij, R., Gaillard, A. W., & van Dam, K. (2010). Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 386-390.
- Ellsworth, A., & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 15(1-2), 21-38.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Inzlicht, M., Aronson, J., Good, C., & McKay, L. (2006). A particular resiliency to threatening environments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(3), 323-336.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 1.
- Kobasa, S. C. (1988). *Hardiness in Lindsey, Thompson and Spring*. New York: Worth Publication.
- Maddi, S. R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology*, 19(1), 61-70.
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of personality Assessment*, 63(2), 265-274.
- Özer, A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 186-202.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
- Sarafino, E. P. (2002). *Health psychology: Biopsychosocial Interactions(4th ed)*, New York; Chichester: Jhon Wiley & Sons.
- SÂRBESCU, P., Rusu, S., & Costea, I. (2012). The Marlowe-Crowne social desirability scale in Romania: The development of a 13 item short form. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 3(2).
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human performance*, 3(3), 141-155.



Zhang, L. F. (2011). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 109-113.