

بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی
 محمدمهدی شیرزادی^۱، آرزو بدآقی^۲، حمزه میرزایی^۳، نادیا بابادی‌آکاشه^۴

The effectiveness of self-determination skills training on academic incivility and academic engagement

Mohammad Mahdi Shirzadi¹, Arezoo Bodaghi², Hamzeh Mirzaei³, Nadeya Babadi Akasheh⁴

چکیده

زمینه: مطالعات بسیاری به بررسی رابطه توانش‌های خودتعیین‌گری با رفتارهای هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. اما پژوهشی که به بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی پرداخته باشد، مغفول مانده است. **هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر رفتارهای هنجارگریز تحصیلی و درگیری تحصیلی انجام شد. **روش:** پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر بروجن در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. ۴۳ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. مداخله آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. ابزارهای پژوهش، شامل پرسشنامه هنجارگریزی تحصیلی (کلارک، باربوسا - لیکر، گیل و نوین، ۲۰۱۵) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) بود. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد، آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری به طور معناداری منجر به کاهش هنجارگریزی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر بروجن شده است ($p=0/001$). **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های پژوهش حاضر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری می‌تواند به منظور کاهش رفتارهای هنجارگریز و افزایش درگیری تحصیلی در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. به لحاظ کاربردی، می‌توان آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری را در برنامه درسی مدنظر قرار داد و محتوای کتاب‌های درسی را بر اساس گام‌های انگیزشی توانش‌های خودتعیین‌گری تدوین نمود. **واژه کلیدی‌ها:** توانش‌های خودتعیین‌گری، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان، هنجارگریزی تحصیلی.

Background: In many studies, the association of self-determination skills with academic incivility behaviors and academic engagement has been assessed. However, neither has investigated the effectiveness of self-determination skills training on academic incivility behaviors and academic engagement. **Aims:** The current research was conducted to determine the effectiveness of self-determination skills training on academic incivility behaviors and academic engagement. **Method:** A pre-test/post-test control group design was performed in this quasi-experimental study. The population consisted of all-male junior high school students in the city of Borujen in the year 2018-2019, of whom 43 subjects were selected through a random cluster sampling and randomly divided into experimental and control groups. The participants were then given the intervention program of self-determination skill training (Field & Hoffman, 1994) for ten 60-minute sessions. The research tools included Clark et al (2015) the academic incivility questionnaire and the Reeve academic engagement questionnaire (2013). Data analysis was performed using a multivariate analysis of covariance. **Results:** It was observed that the self-determination skill training significantly decreased academic incivility and increased academic engagement of the junior high school students ($p=0/001$). **Conclusions:** Such finding suggest that implication of self-determination skill training in educational settings can positively influence the academic engagement and academic incivility. As practically possible, curriculums should include self-determination skills training and textbooks should contain motivational steps of self-determination skills. **Key Words:** Academic engagement, academic incivility, self-determination skills training, students.

Corresponding Author: arezobodaghi247@gmail.com

۱. دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران

۱. Ph.D. of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Iran

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

۲. M.A. in Educational Psychology, School of Educational and Psychology, Shiraz University, Iran (Corresponding Author)

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، ایران

۳. Ph.D Student of Exceptional Children's Psychology, School of Educational and Psychology, Isfahan University, Iran

۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران

۴. M.A. in Educational Psychology, School of Educational and Psychology, Shiraz University, Iran

پذیرش نهایی: ۹۹/۰۵/۱۰

دریافت: ۹۹/۰۴/۱۴

مقدمه

امروزه با توجه به رشد روزافزون مراکز علمی و تمایل به ارتقاء تحصیلی افراد، از جمله محیط‌هایی که کنش‌های اخلاقی در آن از اهمیت به سزایی برخوردار است، محیط‌های علمی و تحصیلی است. از جمله رفتارهای مخرب و مغایر با اصول اخلاقی که در محیط‌های علمی و تحصیلی مشاهده می‌شود، رفتارهای هنجارگریز تحصیلی^۱ است که باعث کاهش درگیری تحصیلی^۲ دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری می‌گردد (تایلی، ۲۰۱۴).

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های مختلفی از جمله کلرک، الندر، کنسکی و کاردونی، ۲۰۱۳؛ مکفرن، ۲۰۱۶؛ فلاهرتی، ۲۰۱۱؛ ریو، جان، کارل، جین و بارچ، ۲۰۰۴؛ ماسکیو، راماکیوتی و ریزو، ۲۰۱۷؛ کلوسون و بوتیلییر، ۲۰۱۷؛ برگستروم و مارتینز، ۲۰۱۶؛ ویزوسو، رودیگز و آریاس - گاندین، ۲۰۱۸؛ پاراشار، ۲۰۱۶؛ کولی، مارتین و کاروود، ۲۰۱۶؛ اگابالدوین و ناکاتا، ۲۰۱۷؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ امیری، ابراهیمی مقدم و باباخانی، ۱۳۹۸، اهمیت درگیری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی و کاهش رفتارهای مختل‌کننده فرآیند یادگیری در کلاس درس را مورد توجه قرار داده‌اند.

از آنجایی که محیط تحصیلی، محیطی جهت رشد همه‌جانبه افراد است، باید در آن رشد و پویایی علمی موج بزند تا همه دانش‌آموزان بتوانند مشتاقانه در مدرسه حضور یافته و در فعالیت‌های تحصیلی خویش درگیری و مشارکت بیشتری داشته باشند (میرزایی فندخت، درتاج، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام و دلاور، ۱۳۹۹) که فرآیند درگیری تحصیلی را می‌توان به‌عنوان میزان زمان و تلاشی که دانش‌آموزان جهت فعالیت‌های علمی سرمایه‌گذاری می‌کنند، تعریف کرد (کووه، ۲۰۰۹). همچنین، درگیری تحصیلی به عنوان انرژی فیزیکی و روانشناختی که دانش‌آموزان بر روی تجربه‌های تحصیلی متمرکز می‌کنند، تعریف شده است (آستین، ۲۰۰۱).

در الگویی دیگر، درگیری دارای دو مولفه «رفتاری»^۳ و «عاطفی»^۴ معرفی شده است (به نقل از فین، ۱۹۸۹). همچنین به عقیده نیومن (۱۹۹۲)؛ به نقل از آپلتون، چستنسون، کیم و رشلی، ۲۰۰۶) درگیری تحصیلی شامل سه جزء رفتاری، شناختی^۵ و عاطفی

است. پژوهشگران دیگری، عنوان می‌کنند که درگیری دارای چهار مولفه «تحصیلی»، «رفتاری»، «شناختی» و «روانشناختی»^۶ است (مکینستون - فرانکلین، ۲۰۱۸). همچنین، برخی از نظریه‌پردازان علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری، بعد دیگری تحت‌عنوان عاملیت^۷ را مطرح کردند و مراد از آن، مشارکت سازنده یادگیرنده در فرآیند آموزشی است که دریافت می‌کند (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان احتمال بروز رفتارهای نابهنجار و آسیب‌رسان و مختل فرآیند یاددهی - یادگیری را کاهش داد (دی فابیو و کنی، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که دارای سطوح بالایی از درگیری تحصیلی در محیط‌های کلاس درس هستند، احتمالاً نسبت پایین تری از رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را تجربه خواهند کرد (کیتینگ، ۲۰۱۶) و از آنجا که رفتارهای هنجارگریز در محیط‌های تحصیلی رو به افزایش است، منجر به بازنمایی رفتارهای بی‌احترام گونه و نقض‌کننده قوانین عمومی مدرسه در ذهن می‌شوند (لوپارل، ۲۰۰۷). در واقع، رفتارهای هنجارگریز تحصیلی، رفتارهای بی‌ادبانه ای هستند که محیط یادگیری را مختل می‌کنند (کروسون، ۲۰۱۸؛ فلدمن، ۲۰۰۱). برخی پژوهشگران، هنجارگریزی تحصیلی را به عنوان رفتارهای کلامی و غیرکلامی گستاخانه و غیرقابل پذیرش به سوی سایر دانش‌آموزان و معلمان مفهوم‌سازی می‌کنند (بورکی، کارل، پلوچتی و رندی، ۲۰۱۴؛ نیلسون و جکسون، ۲۰۰۴؛ دسی، اولافسن و ریان، ۲۰۱۷). علاوه بر این، رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را رفتارهای غیرقابل پذیرش و نامناسب تعریف می‌کنند که ممکن است در کلاس یا خارج از کلاس رخ دهند (بورکی و همکاران، ۲۰۱۴؛ بنی‌مهد و پشمی تبار، ۱۳۹۳؛ رویایی، شکری، باقریان و شریفی، ۱۳۹۶). برخی دیگر، رفتارهای هنجارگریز تحصیلی را به صورت «نقض هنجارها و اصول اخلاقی در فرآیند آموزش و یادگیری» تعریف می‌کنند (دی فابیو و کنی، ۲۰۱۸). مطابق با این تعریف، هر عملی که جوّ یادگیری مشارکتی^۸ و هماهنگ را برهم زند، نمونه‌ای از رفتار هنجارگریز تحصیلی به‌شمار می‌رود.

1. Academic Incivility

2. Academic Engagement

3. Behavioral

4. Emotional

5. Cognitive

6. Psychological

7. Agency

8. Collaborative learning atmosphere

ماگو، ۲۰۱۹؛ ریان، ریان، دومینکو و دسی، ۲۰۱۹؛ ریگی و ریان، ۲۰۱۸). رفتار خودتعیین‌گر اشاره به اعمال ارادی دارد که فرد را قادر می‌سازد به عنوان عاملی اولیه و مهم در زندگی خود عمل کند تا بتواند کیفیت زندگی خود را حفظ کرده و ارتقا دهد. همچنین، خودتعیین‌گری را می‌توان به عنوان توانایی فرد در تشخیص و کسب اهداف براساس شناخت و ارزشمند دانستن خود تعریف کرد (وایمر و شواترز، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر، خودتعیین‌گری را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از رفتارها و توانش‌ها در نظر گرفت که برگرفته از محیط‌های خانه و مدرسه است و افراد را قادر می‌سازد در زندگی به طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل و مشکلات خود را حل و فصل نمایند (ریان و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین به نظر می‌رسد آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری احتمالاً قادر خواهد بود میزان درگیری دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری را ارتقاء دهد، به عبارت دیگر، میزان زمان صرف‌شده برای تکالیف و تکمیل تکالیف منزل و همچنین، شرکت داوطلبانه فراگیر در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق‌برنامه را بهبود خواهد بخشید. از طرف دیگر، خودتعیین‌گری به عنوان عاملی در نظر گرفته می‌شود که با برخورداری از آن، افراد فارغ از تأثیر عوامل بیرونی با اختیار و آزادانه به تصمیم‌گیری و انتخاب نوع کیفیت زندگی‌شان می‌پردازند (وایمر و شواترز، ۲۰۱۶). به طور کلی، برخی پژوهشگران با توجه به تعاریف خودتعیین‌گری، اظهار می‌کنند که خودتعیین‌گری عبارت است از مجموعه‌ای از توانش‌ها، دانش‌ها و باورهایی که به فرد این توانایی را می‌دهد تا در جهت‌گیری اهداف، خودنظم‌جویی و رفتار مستقلانه درگیر شود و احتمالاً رفتارهای مخرب و آسیب‌رسان در فرآیند یاددهی و یادگیری در فرایند آموزشی در محیط‌های تحصیلی کاهش خواهد یافت (ریان و همکاران، ۲۰۱۹؛ اندرداکیس، جوسیمت و ماگو، ۲۰۱۹). برای مثال، اوگا - بالدوین، ناکاتا، پارکر و ریان (۲۰۱۷) در پژوهش خویش نشان دادند که استفاده معلم از راهبردهای تدریس حمایت‌کننده از نیازهای اساسی روانشناختی، به طور مستقیم و غیر مستقیم بر میزان درگیری تحصیلی و به تبع آن خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. همچنین دینسر، سیل‌یورت و تاکاچ (۲۰۱۲) در پژوهش خود با حمایت از نظریه خودتعیین‌گری نشان دادند در صورتی که محیط تحصیلی حامی نیاز خودپیروی دانش‌آموزان باشد، شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیت‌های کلاس و پیشرفت

با توجه به اثرگذاری درگیری تحصیلی و رفتارهای هنجار‌گرایی تحصیلی بر روی بسیاری از متغیرهای تحصیلی و به طور کلی فرآیند یاددهی و یادگیری در محیط‌های آموزشی، لازم و ضروری است که میزان بروز رفتارهای هنجار‌گرایی تحصیلی کاهش و میزان درگیر شدن دانش‌آموزان در امور تحصیلی افزایش یابد. در سال‌های اخیر، در این زمینه تلاش‌هایی صورت گرفته است (به عنوان مثال آموزش راهبردهای خودتنظیمی^۱ و آموزش چندرسانه‌ای^۲). یکی دیگر از برنامه‌هایی که ممکن است در بسیاری از زمینه‌ها باعث بهبود رفتارهای نابهنجار فراگیران و افزایش درگیری آنان در محیط‌های آموزشی گردد، برنامه آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری^۳ (دسی، اولافسن و ریان، ۲۰۱۷) است، که این امر در پژوهش هایونگ، دیانگ، پارک و کانگ، ۲۰۱۸؛ ابراهیمی و علوی، ۲۰۱۶؛ کیم، کیم، هان، جکسون و پلوی‌هارت، ۲۰۱۷؛ روشن‌میلانی و همکاران، ۱۳۹۰، مبنی بر آنکه آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری منجر به کاهش رفتارهای نابهنجار تحصیلی فراگیران در محیط‌های آموزشی است، مورد بررسی قرار گرفته است.

نظریه پردازان، نظریه خودتعیین‌گری را فرآیندهایی^۴ در زمینه انگیزش انسان می‌دانند که براساس پژوهش‌ها در خصوص انگیزش درونی و بیرونی تکامل یافته و همچنین با موفقیت در زمینه روابط با والدین، آموزش و پرورش، بهداشت و درمان، ورزش و روان‌درمانگری کاربرد فراوان دارد (دسی، اولافسن و ریان، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر، این فرآیندهای انگیزشی، مسائل اساسی از قبیل تحول فردی، خودنظم‌جویی، نیازهای روانی، اهداف و آرمان‌های زندگی، نشاط و انرژی، ارتباط بین فرهنگ و انگیزش و تأثیر محیط اجتماعی بر انگیزش را بررسی کرده و به همین جهت در حوزه‌های مختلفی از زندگی کاربرد دارد (دسی و ریان، ۲۰۱۲). به بیانی دیگر، نظریه خودتعیین‌گری روی آوردی مرتبط با انگیزه و عملکرد اجتماعی افراد است که نقش نیازهای اساسی روانشناختی را به عنوان سرمایه‌های انگیزشی ذاتی^۵ نمایان می‌سازد و معتقد است حمایت کردن از این نیازها، منجر به تسهیل عملکرد فردی و سازش‌یافتگی اجتماعی افراد می‌شود (اندرداکیس، جوسیمت و

1. Self-regulation strategies

2. Multimedia education

3. Self-Determination Skills

4. Metatheory

5. Intrinsic motivational capital

است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای دو کلاس انتخاب (در مجموع ۴۳ دانش‌آموز پسر) و به شیوه گمارش تصادفی به گروه آزمایش و گواه (۲۲ دانش‌آموز در گروه گواه و ۲۱ دانش‌آموز در گروه آزمایش) اختصاص یافتند. لازم به ذکر است با توجه به نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی در سالان اخیر (شیرزادی و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۷؛ کروسون، ۲۰۱۸) مبنی بر میزان بالای بروز رفتارهای هنجارگریز تحصیلی در بین دانش‌آموزان خصوصاً رفتارهای خفیف هنجارگریز تحصیلی از جمله با تأخیر به کلاس درس رسیدن، سروصدا کردن، صحبت کردن در کلاس درس، بدون آمادگی به کلاس درس وارد شدن، خوردن در کلاس درس، بی‌حوصله یا بی‌تفاوت رفتار کردن، اظهارات یا ژست‌های طعنه آمیز، خوابیدن در کلاس درس، بی‌توجهی، استفاده از تلفن همراه، ترک کلاس درس به‌طور مکرر و عدم تسلط به بحث‌های کلاسی و در نتیجه کاهش درگیری آنان در فرایند آموزشی، محققان در پژوهش حاضر از جمعیت عادی دانش‌آموزان استفاده نمودند و به همین دلیل از نقطه برش جهت تفکیک دانش‌آموزان در میزان رفتارهای هنجارگریز تحصیلی و درگیری تحصیلی استفاده نکرده‌اند. بنابراین در مرحله پیش‌آزمون برای هر دو گروه، پرسشنامه‌های هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی اجرا شد، سپس مداخله «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (هر هفته دو ساعت) به مدت تقریباً ۴۵ روز برای گروه آزمایش به روش گروهی اجرا شد و پس از مداخلات شرکت‌کنندگان هر دو گروه به پرسشنامه‌های هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی پاسخ دادند (پس‌آزمون). پرسشنامه‌های هنجارگریز تحصیلی و درگیری تحصیلی در اختیار افراد گروه نمونه قرار گرفت و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات‌شان محرمانه خواهد ماند و تنها فقط جهت کار پژوهشی جمع‌آوری می‌شود. همچنین تأکید شد که صادقانه به سؤالات پاسخ دهند. آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری از طریق طراحی و به‌کارگیری یک بسته آموزشی مبتنی بر اصول و عناصر مدل گام‌هایی برای خودتعیین‌گری^۱ (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴) انجام گرفت. رئوس و محتوای آموزش در جدول ۱ گزارش شده است.

تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد. یوسفی و بردبار (۱۳۹۵) به بررسی نقش واسطه‌ای میزان ارضای نیازهای اساسی روانشناختی و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط‌های حامی خودپیری و درگیری تحصیلی پرداختند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که محیط حامی خودپیری، علاوه بر تأثیرگذاری مستقیم بر درگیری تحصیلی، از طریق میزان ارضای نیازهای اساسی روانشناختی، بر هیجان‌های تحصیلی نیز اثرگذار است. علاوه بر آن، باراناوسکاین، سردیوک و چی‌خانتسوا (۲۰۱۶) در پژوهش خویش نشان دادند که خودپیری شخصی، به فرد کمک می‌کند در برابر عوامل فشارزای بیرونی مقاومت کرده، رفتارهای خویش را تعیین کند و بتواند ارزیابی مناسبی از رفتارهایش داشته باشد. با توجه به ضرورت‌های فوق و همچنین به این دلیل که جنبش آموزش خودتعیین‌گری از سال‌ها پیش در جوامع پیشرفته آغاز بکار کرده است و پژوهش‌های بسیار زیادی را نیز برانگیخته است، به گونه‌ای که آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری و مطالعه تأثیر آن بر حوزه‌های مختلف شناختی، هیجانی و رفتاری افراد یکی از حوزه‌های بسیار وسیع در پژوهش‌های جوامع پیشرفته است و همچنین با وجود این گستردگی، متأسفانه تاکنون در کشور ما توجه کافی به این مقوله نشده است و تعداد پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نسبت به جوامع دیگر ناچیز است. به‌ویژه کمتر پژوهشی در حوزه روانشناسی تربیتی به این موضوع پرداخته است. این در حالی است که بسیاری از متخصصان حوزه‌ی تربیتی اذعان دارند که میزان رفتارهای مخرب و نابهنجار در محیط‌های آموزشی رو به افزایش است و به همین علت فراگیران کمتر در فرآیند یادگیری درگیر هستند (کلوسون و بوتلییر، ۲۰۱۷؛ ویزوسو و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پرکردن این خلاء پژوهشی، اثر «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» را بر درگیری تحصیلی و رفتارهای هنجارگریز تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهرستان بروجن مورد بررسی قرار داده است.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ روش، شبه‌آزمایشی و با بهره‌گیری از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و طرح گروه‌های نابرابر بود. جامعه پژوهشی شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر بروجن در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در استان چهارمحال و بختیاری

۱. Steps to Self-Determination

جدول ۱. خلاصه و ساختار کلی محتوای جلسات آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری

جلسات	عنوان جلسه	هدف	محتوای جلسه
جلسه اول	معارفه و توضیح موقعیت کلی	شرکت‌کنندگان با هم و با مفهوم خودتعیین‌گری آشنا شوند و به نقش و اهمیت تخیل در هدف‌گذاری پی ببرند	شرکت‌کنندگان با هم آشنا شوند، شرکت‌کنندگان با قوانین و جلسات و تعداد جلسات آشنا شوند و ایجاد فضای مشارکتی جهت مشارکت افراد در بحث
جلسه دوم	چه چیز برای من مهم است؟	درک اهمیت تخیل در رسیدن به اهداف و اولویت‌بندی علاقه‌مندی‌های فردی	دانش‌آموزان بتوانند تشخیص دهند که چطور تخیل می‌تواند به آنها کمک کند تا به خواسته‌های خود فکر کنند، دانش‌آموزان بتوانند جمله‌هایی بنویسند مبنی بر اینکه چه چیز برای آنها مهم است
جلسه سوم	خودآگاهی و شناخت بیشتر خود	شناخت دانش‌آموزان از احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف، ترجیحات و نیازهای خویش	دانش‌آموزان احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف خویش را بشناسند، دانش‌آموزان بتوانند انتخاب‌های خویش در آینده که مبتنی بر نقاط قوت و ضعفشان است را تشخیص داده و یک بند درباره آن بنویسند، دانش‌آموزان ترجیحات و نیازهای خود را بشناسند، دانش‌آموزان بتوانند خودآگاهی‌شان را نسبت به نقاط قوت، ترجیحات و نیازهایشان افزایش دهند
جلسه چهارم	شناخت حقوق و مسئولیت‌های خویش	آگاهی دانش‌آموز از حقوق، مسئولیت‌ها، اهداف و نیازهای خویش	دانش‌آموزان بتوانند انتظارات، حمایت‌ها، مسئولیت‌ها و قواعد زندگی خویش را تشخیص دهند، دانش‌آموزان با نقش‌ها و مسئولیت‌های خویش به عنوان عضوی از جامعه آشنا شوند
جلسه پنجم	ارزشمند دانستن خود	دانش‌آموزان توانش‌های مرتبط با ارزشمند دانستن خود را پرورش دهند، خود را دیگران را بپذیرند و ارزشمند بدانند	دانش‌آموزان مهارت‌های مرتبط با ارزشمند دانستن خود را پرورش دهند، دانش‌آموزان خود و دیگران را بپذیرند و ارزشمند بدانند، دانش‌آموزان بتوانند روابط مثبتی با دیگران داشته باشند
جلسه ششم	ایجاد گزینه‌هایی برای هدف‌های بلندمدت	توانایی تشخیص اهداف توسط دانش‌آموز	دانش‌آموزان بتوانند هدف‌های خود را تشخیص دهند، دانش‌آموزان بتوانند فهرستی از گزینه‌ها را برای هدف‌های بلندمدت تهیه کنند، دانش‌آموزان خلاق بوده و بتوانند نتایج احتمالی را پیش‌بینی کنند، دانش‌آموزان بتوانند یک هدف بلند مدت انتخاب کنند
جلسه هفتم	هدف‌گذاری و انتخاب اهداف کوتاه مدت	دانش‌آموزان بتوانند سه هدف کوتاه مدت قابل مشاهده، قابل اندازه‌گیری و دست‌یافتنی بنویسند و گام‌هایی را که برای رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت کمک می‌کند بشناسند	دانش‌آموزان بتوانند توانش‌های گوش دادن فعال را نشان دهند، دانش‌آموزان بتوانند کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه مدت به آنها کمک می‌کند را تشخیص دهند
جلسه هشتم	برداشتن گام نخست (ریسک کردن)	دانش‌آموزان بتوانند مدل خودتعیین‌گری را در مورد تجارب خود به کار بگیرند	دانش‌آموزان بتوانند نخستین گام برای کار به سوی هدف‌های کوتاه مدت را تشخیص دهند، به طور ذهنی برنامه را مرور کرده و نتایج بالقوه اعمال برنامه‌ریزی شده را تشخیص دهند. همچنین توانش‌های مرتبط با عملی کردن برنامه‌ها را پرورش دهند
جلسه نهم	عمل کردن، پیامد تجربه و یادگیری	دانش‌آموزان اهداف تحصیلی را برای یک هفته تدوین کنند	دانش‌آموزان کارهایی را که در رسیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت به آنها کمک می‌کند را تشخیص دهند، پیامدهای عملی شدن برنامه خویش را تشخیص دهند و میزان موفقیت در دستیابی به اهداف‌شان را ارزیابی کنند
جلسه دهم	از کجا به اینجا رسیدیم؟	مرور گام‌های قبلی و تثبیت همه مراحل	دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری را به یاد بیاورند و ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار بنویسند

ابزار

هنجار‌گزیزی آموزش پرستاری که توسط کلارک، باربوسا-لیکر، گیل و نوین (۲۰۱۵) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که آزمودنی بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه ای (از هرگز = ۱ تا همیشه = ۶) به آن پاسخ می‌دهد. همچنین، این

زمینه‌یابی تجدید نظر شده هنجار‌گزیزی آموزش پرستاری^۱: جهت سنجش هنجار‌گزیزی تحصیلی از زمینه‌یابی تجدید نظر شده

^۱. Incivility In nursing Education Survey-Revised

بررسی روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که همه گویه‌ها بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۷ دارند (ریو، ۲۰۱۳). همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۲ و برای بعد درگیری عاملی ۰/۸۳ گزارش شده است (ریو، ۲۰۱۳). در مطالعه‌ی بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) نشان داده شد که شاخص‌های برازش مدل حاکی از برازش مطلوب پرسشنامه بود و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری، عاملی و کل پرسشنامه درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۶ گزارش شد. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد شناختی، رفتاری، عاملی و نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۶ به دست آمد، که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، اطلاعات توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شدند. برای آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین سن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر در گروه آزمایش ۱۴/۵ و در گروه گواه ۱۴/۷ بود. در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و به تفکیک گروه آزمایش و گروه گواه گزارش شده است.

پرسشنامه شامل دو خرده‌مقیاس به نام‌های رفتارهای خفیف هنجار گریز تحصیلی (شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۸) و رفتارهای شدید هنجار گریز تحصیلی (شامل گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۲۴) است. حداقل حد اکثر نمره این زمینه‌یابی به ترتیب ۲۴ و ۱۴۴ است. در پژوهش کلارک و همکاران (۲۰۱۵) روایی این ابزار از طریق تحلیل عامل تأییدی احراز گردید. همچنین، در پژوهش آنها ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریز تحصیلی ۰/۹۵، خرده‌مقیاس رفتارهای خفیف آداب‌گریز تحصیلی ۰/۹۱ و کل زمینه‌یابی ۰/۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. همچنین، روایی زمینه‌یابی در پژوهش کروسبورن (۲۰۱۸) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه کروسبورن (۲۰۱۸) میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های رفتارهای خفیف آداب‌گریز تحصیلی، رفتارهای شدید آداب‌گریز تحصیلی و کل زمینه‌یابی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۹۱ و ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ رفتارهای خفیف هنجارگریز، رفتارهای شدید هنجارگریز، کل رفتارهای هنجارگریز به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۸۴ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب این ابزار است.

مقیاس درگیری تحصیلی^۱: جهت سنجش درگیری تحصیلی، از پرسشنامه درگیری تحصیلی که توسط ریو (۲۰۱۳) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است. ۴ گویه بعد درگیری شناختی (۳، ۵، ۱۰ و ۱۱)، ۴ گویه بعد درگیری رفتاری (۱، ۴، ۷ و ۱۳) و ۵ گویه بعد درگیری عاملی (۲، ۶، ۸، ۹ و ۱۲) را مورد سنجش قرار می‌دهند. گویه‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، جهت بررسی روایی پرسشنامه از روش روایی همگرا استفاده شده و ضریب همبستگی نمره پرسشنامه درگیری تحصیلی با نمره پرسشنامه ارضای نیازهای روانشناختی ۰/۴۵ گزارش شده است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ و برای بعد درگیری عاملی ۰/۸۰ گزارش شده است (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). همچنین در مطالعه‌های دیگر، برای

^۱. Academic Engagement Questionnaire

متغیرها	ابعاد متغیرها	گروه	پیش‌آزمون پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد
نمره کلی	آزمایش	گواه	۶۴/۹۰	۱۰/۷۸
		آزمایش	۶۵/۹۵	۱۴/۸۳
رفتارهای هنجار‌گیز تحصیلی	شدید	گواه	۲۷/۲۱	۳/۵۹
		آزمایش	۲۶/۰۴	۵/۶۹
	خفیف	گواه	۳۷/۶۹	۷/۱۹
		آزمایش	۳۹/۹۱	۹/۱۴
نمره کلی	آزمایش	گواه	۵۴/۰۴	۴/۴۱
		آزمایش	۵۲/۱۳	۳/۹۶
درگیری تحصیلی	شناختی	گواه	۱۶/۰۱	۱/۸۹
		آزمایش	۱۵/۲۳	۱/۲۱
	رفتاری	گواه	۱۵/۸۹	۱/۰۹
		آزمایش	۱۵/۲۶	۰/۸۹
عاملی	آزمایش	گواه	۲۲/۱۴	۱/۴۳
		آزمایش	۲۱/۶۴	۱/۸۶

آزمون‌ها) و در نتیجه وجود همبستگی متعارف همپراش‌ها (پیش آزمون‌ها) بود ($p=0/002, x^2=12/46$).

آزمون K-S		مفروضات نرمالیتی
Sig	z	
۰/۷۴	۰/۵۹	پیش‌آزمون
۰/۳۲	۰/۹۸	رفتارهای هنجار‌گیز تحصیلی
۰/۵۳	۰/۸۶	پیش‌آزمون
۰/۶۱	۰/۷۹	درگیری تحصیلی
آزمون لوین		مفروضهٔ تجانس واریانس‌ها
Sig	F	
۰/۶۳	۱/۲۱	رفتارهای هنجار‌گیز تحصیلی
۰/۶۹	۱/۱۸	درگیری تحصیلی

بنابراین بعد از برقراری مفروضه‌ها از تحلیل مانکوا جهت بررسی تاثیر آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» بر روی هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی استفاده گردید. همانگونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، مداخله آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و گواه در هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی شده است و میزان اثر پیلایی ۰/۴۶ است که در سطح $p=0/001$ معنادار است.

به منظور بررسی فرضیه «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شهر بروجن اثرگذار است»، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. پیش‌آزمون متغیرهای هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر همایند و پس‌آزمون متغیرهای هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته وارد تحلیل شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های آن بررسی گردید. بدین منظور آزمون کالموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش اجرا شد و نتایج نشان داد داده‌های پژوهش نرمال است (جدول ۳). مفروضه دیگر مربوط به همگنی شیب رگرسیون بود که از طریق بررسی تعامل پیش‌آزمون و متغیر مستقل مشخص گردید [رفتارهای هنجار‌گریزی تحصیلی ($F=0/13$), $p=0/71$] و درگیری تحصیلی ($F=1/79$, $p=0/19$). این تعامل نیز معنی‌دار نبود. همچنین، آزمون باکس جهت بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس اجرا شد که نتایج معنی‌دار نبود ($F=1/90$, $p=0/065$) و نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطوح مختلف متغیر مستقل برابر هستند. همچنین، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها اجرا شد که نتایج معنی‌دار نبود و نشان داد که همگنی واریانس‌ها نیز برقرار است (جدول ۳). در نهایت معنی‌دار شدن آزمون کرویت بارتلت حاکی از عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای همپراش‌ها (پیش

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر نمره‌های هنجارگیزی تحصیلی و

درگیری تحصیلی								
اثر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
گروه	اثر پیلای	۰/۴۶	۱۶/۲۸	۲	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۹۸
	لامبدا ویلکز	۰/۵۴	۱۶/۲۸	۲	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۹۸
	اثر هتلینگ	۰/۸۵	۱۶/۲۸	۲	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۹۸
	کوچکترین ریشه روی	۰/۸۵	۱۶/۲۸	۲	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۹۸

با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در رفتارهای هنجارگیزی تحصیلی و درگیری تحصیلی، به منظور پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در بافت مانکوا استفاده شد. نتایج این تحلیل (جدول ۵) حاکی از آن است که آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» در کاهش رفتارهای هنجارگیزی تحصیلی ($F=۸/۵۹$, $p=۰/۰۰۶$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۱۸$) و افزایش درگیری تحصیلی ($F=۳۰/۱۶$, $p=۰/۰۰۱$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۴۳$) مؤثر بوده است.

با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در رفتارهای هنجارگیزی تحصیلی و درگیری تحصیلی، به منظور پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در بافت مانکوا استفاده شد. نتایج این تحلیل (جدول ۵) حاکی از آن است که آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» در کاهش رفتارهای هنجارگیزی تحصیلی ($F=۸/۵۹$, $p=۰/۰۰۶$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۱۸$) و افزایش درگیری تحصیلی ($F=۳۰/۱۶$, $p=۰/۰۰۱$, $\text{Partial } \eta^2=۰/۴۳$) مؤثر بوده است.

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تأثیر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر روی رفتارهای هنجارگیزی تحصیلی و درگیری

تحصیلی								
منبع	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
گروه	رفتارهای هنجارگیز تحصیلی	۸۲۴/۴۴	۱	۸۲۴/۴۴	۸/۵۹	۰/۰۰۶	۰/۱۸	۰/۸۲
	درگیری تحصیلی	۹۷۶/۱۴	۱	۹۷۶/۱۴	۳۰/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۳	۰/۹۸

همچنین، همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، مداخله آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و گواه در هنجارگیزی تحصیلی شدید و

همچنین، همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، مداخله آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و گواه در هنجارگیزی تحصیلی شدید و

جدول ۶. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر نمره‌های ابعاد هنجارگیزی تحصیلی و

درگیری تحصیلی								
اثر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
ابعاد هنجارگیزی تحصیلی	اثر پیلای	۰/۴۸	۱۵/۹۸	۲	۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۵
	لامبدا ویلکز	۰/۵۲	۱۵/۹۸	۲	۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۵
	اثر هتلینگ	۰/۹۱	۱۵/۹۸	۲	۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۵
	کوچکترین ریشه روی	۰/۹۱	۱۵/۹۸	۲	۳۶	۰/۰۰۵	۰/۱۹	۰/۸۵
ابعاد درگیری تحصیلی	اثر پیلای	۰/۶۲	۱۹/۵۷	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	لامبدا ویلکز	۰/۳۸	۱۹/۵۷	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۰/۶۱	۱۹/۵۷	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
	کوچکترین ریشه روی	۰/۶۱	۱۹/۵۷	۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹

کوواریانس تک‌متغیره در بافت مانکوا استفاده شد. نتایج این تحلیل (جدول ۷) حاکی از آن است که آموزش «توانش‌های خودتعیین

با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در ابعاد هنجارگیزی تحصیلی، به منظور پی بردن به محل تفاوت از تحلیل

افزایش درگیری‌عاملی ($F= ۱۶/۷۱$, $p= ۰/۰۰۷$, $\text{Partial } \eta^2= ۰/۲۱$) تأثیرگذار بوده است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که در این پژوهش مداخله «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» بر کاهش کلیه ابعاد رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی و افزایش کلیه ابعاد درگیری تحصیلی مؤثر بوده است.

«گری» در کاهش رفتارهای شدید هنجار‌گریز ($\text{Partial } \eta^2= ۰/۱۵$)، کاهش رفتارهای خفیف هنجار‌گریز ($F= ۸/۵۹$, $p= ۰/۰۱۱$)، تأثیرگذار بوده است. همچنین، آموزش «توانش‌های خودتعیین‌گری» در افزایش درگیری شناختی ($F= ۲۱/۱۶$, $p= ۰/۰۰۱$, $\text{Partial } \eta^2= ۰/۴۱$) افزایش درگیری رفتاری ($F= ۱۹/۲۴$, $p= ۰/۰۰۱$, $\text{Partial } \eta^2= ۰/۳۸$) و

جدول ۷. خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تأثیر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر روی ابعاد هنجار‌گریز تحصیلی و ابعاد درگیری تحصیلی

منبع	متغیرهای وابسته	ابعاد متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
گروه	هنجار‌گریزی تحصیلی	شدید	۲۳/۱۳	۱	۲۳/۱۳	۷/۱۹	۰/۰۱۱	۰/۱۵	۰/۷۴
		خفیف	۶۴/۱۲	۱	۶۴/۱۲	۱۸/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۸
	درگیری تحصیلی	شناختی	۷۶/۱۶	۱	۷۶/۱۶	۲۱/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۹۹
		رفتاری	۶۹/۲۳	۱	۶۹/۲۳	۱۹/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۹
		عاملی	۵۱/۷۹	۱	۵۱/۷۹	۱۶/۷۱	۰/۰۰۷	۰/۲۱	۰/۹۱

و توافق‌پذیری^۵ هستند (کوتر، ۲۰۱۱). وجود این صفات باعث می‌شود آنان گرایش کمتری به رفتارهای نامطلوب و نابهنجار در محیط‌های تحصیلی داشته باشند.

در واقع، کسب توانش‌های خودتعیین‌گری باعث می‌گردد تا میزان انگیزش درونی فراگیران افزایش یابد. انگیزش درونی در هر حوزه‌ای، تحول و سازش‌یافتگی روانشناختی هر فردی را به شکل مثبت متأثر می‌سازد و باعث کاهش رفتارهای منفی و نامطلوب می‌گردد. همچنین، ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی در قالب انگیزش درونی در محیط‌های مختلف همچون محیط تحصیلی می‌تواند بهزیستی عمومی با شاخصه‌هایی چون حرمت خود، عواطف مثبت و رضایت از تحصیل را افزایش داده و منجر به کاهش رفتارهای منفی شود (دسی و ریان، ۲۰۱۲). همچنین، به اعتقاد دسی و همکاران (۲۰۱۲) انگیزش درونی دارای سه بعد است: «انگیزش درونی دانستن» به معنای انجام یک فعالیت برای کسب لذت و خشنودی حاصل از تجارب یادگیری جدید، کشف و درک یک موضوع جدید، «انگیزش درونی انجام کار» به تمایل فراگیر برای درگیر شدن در انجام یک عمل برای کسب لذت ناشی از انجام آن عمل و یا خلق یک اثر جدید و «انگیزش درونی تجربه برانگیختگی» نیز به انگیزش انجام یک فعالیت جهت تجربه کردن برانگیختگی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجار‌گریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مداخله «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» بر بهبود رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شهر بروجن مؤثر بوده است. در زمینه «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» بر کاهش رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی، این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (هایون و همکاران، ۲۰۱۸؛ ابراهیمی و علوی، ۲۰۱۶؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۷؛ روشن‌میلانی و همکاران، ۱۳۹۰) مبنی بر آنکه آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر کاهش بروز رفتارهای نامطلوب همچون پرخاشگری^۱، قلدری^۲ و منحرف نمودن تمرکز فراگیران در محیط‌های آموزشی دارد، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان نمود که براساس پژوهش‌های انجام گرفته، افرادی که تحت آموزش توانش‌های «خودتعیین‌گری» قرار می‌گیرند میزان سلامت روانی، اعتماد به خود، آرامش و مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی آنان بهبود خواهد یافت (برتی، ماملی، اسپلتینی و مولیناری، ۲۰۱۶؛ گیلبرت، لین و برگن، ۲۰۱۶). همچنین، این فراگیران دارای صفات شخصیتی مانند وظیفه‌شناسی^۳، تجربه‌پذیری^۴

1. Aggression

2. Bullying

3. Conscientious

4. Experience

5. Agreeableness

دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند. افراد خودتعیین‌گر برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن بدان می‌کوشند. در واقع، آنان به لحاظ عاطفی، شناختی و رفتاری درگیر هدف و تکلیف خود می‌شوند. پس می‌توان گفت افراد خودتعیین‌گر بیشتر درگیر در امور محوله هستند. این افراد برای غلبه بر مشکلات یادگیری از توانش‌هایی همچون پرسش از استادان و هم‌کلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره‌ی مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله استفاده می‌کنند. این فراگیران به‌صورت بسیار فعال در فعالیت‌های کلاسی درگیر می‌شوند و مشکلات تحصیلی آنان کاهش می‌یابد.

در مقابل، افرادی که توانش‌هایی خودتعیین‌گری را فرا نگرفتند، معمولاً رفتار آنها از بیرون دیکته می‌شود، یعنی به‌جای این که خود درگیر در امور شخصی خود باشند، افراد دیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیرهای آنان ایفاء می‌کنند. در نتیجه این افراد به دلیل احساس شایستگی و خودپیروی پایین، کمتر متمایل به درگیر شدن در امور و تکالیف محوله در فرآیند یادگیری می‌شوند. همچنین، چون فعالیت این افراد وابسته به تشویق و پاداش‌های بیرونی است و در محیط‌های تحصیلی نیز به نحو باثباتی زمینه ارائه این تشویق‌ها و پاداش‌ها فراهم نیست، بنابراین احتمالاً این افراد سریع مأیوس شده و دست از تلاش و فعالیت می‌کشند. همچنین، افراد فاقد خودتعیین‌گری هیچ‌گونه انگیزه‌ای (خشنودی و ارزشمندی درونی یا مشوق‌های بیرونی) برای فعالیت‌های خود ندارند، در نوعی سردرگمی بسر می‌برند و در نتیجه از درگیر شدن در وظایف محوله امتناع می‌کنند و میل یا رغبتی در جهت درگیر شدن در امور تحصیلی از خود نشان نمی‌دهند. در واقع، فراگیری که به فعالیت‌های آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند، خود را درگیر تکلیف نمی‌کنند و انجام تکلیف برایشان ارزشی ندارد، اهداف شخصی‌شان بسیار کوچک است و برای بهبود عملکرد تحصیلی خود تلاش نمی‌کنند (لی، ۲۰۱۴).

پژوهش حاضر تلوپات نظری و کاربردی متعددی را به دنبال دارد. اول آنکه این پژوهش شواهدی را در خصوص اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری مدل خودتعیین‌گری (فیلد و هافمن، ۱۹۹۴) که همچنان از مدل‌های مطرح در زمینه خودتعیین‌گری است را فراهم نمود. دوم آنکه با نشان دادن نقش آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری در رفتارهای هنجارگیز تحصیلی و

حسی اشاره دارد (دسی و ریان، ۱۹۸۵). به عبارت دیگر، فرد برای مواجه شدن با بعضی از محرک‌های حسی و کسب لذت شناختی ناشی از آن به انجام یک فعالیت می‌پردازد. بنابراین می‌توان گفت فراگیری که دارای انگیزش درونی بالایی در فرآیند آموزش هستند، تمرکز شناختی و رفتاری بالایی در انجام امور تحصیلی دارند و این‌گونه افراد زمان کمتری برای انجام رفتارهای هنجارگیز از قبیل استفاده از تلفن همراه، عدم آمادگی فاعلی پیش از ورود به کلاس درس، منحرف کردن تمرکز جمعی دارند و بیشتر تمرکز آنان جهت افزایش یادگیری و بهره‌گیری در محیط‌های تحصیلی است (لشلی و دمنس، ۲۰۰۹).

در زمینه «آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری» بر درگیری تحصیلی، این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (برگستروم و مارتینز، ۲۰۱۶؛ مکفرن، ۲۰۱۶؛ پاراشار، ۲۰۱۶؛ کولین و همکاران، ۲۰۱۶؛ اگابالدوین و ناکاتا، ۲۰۱۷)، مبنی بر آنکه آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر میزان علاقه‌مندی و مداومت در امور درسی فراگیران در فرآیند تحصیل تأثیر دارد، همسو است. در تبیین رابطه انگیزش تحصیلی با درگیری تحصیلی می‌توان چنین استدلال کرد که کسب توانش‌های خودتعیین‌گری منجر به افزایش احساس کفایت و شایستگی می‌شود (ویزوسو و همکاران، ۲۰۱۸) و این عامل میزان درگیری تحصیلی فراگیران را افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، یادگیری این توانش‌ها باعث می‌شود فراگیر فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای نیازهای شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری با معنا تصور کند و بدین ترتیب، درگیری وی در فرآیند تحصیل افزایش یابد. همچنین، این فراگیران یادگیری و تحصیل خود را براساس علاقه و اشتیاق درونی، نه بر اساس مؤلفه‌هایی همچون رضایت اساتید، موفقیت در امتحانات و کسب مدرک تحصیلی، اکتساب شغل و جایگاه مناسب و دریافت پاداش‌های بیرونی انجام می‌دهند، به دلیل وجود امیدواری از آینده تحصیلی، اصرار به کسب علم و معرفت دارند و کمتر دچار انفعال در عملکرد تحصیلی می‌شوند و بیشتر به درگیر شدن در فرایند آموزشی علاقه‌مند می‌گردند.

علاوه بر این، بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۱۲) افرادی که توانش‌های خودتعیین‌گری را فرا گرفتند، ادراک شایستگی و خودتعیین‌گری می‌کنند، یعنی آنان اجازه نمی‌دهند

وضعیت اجتماعی اقتصادی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸ (۷۴)، ۲۱۵-۲۲۲.

بنی‌مهد، بهمن و پشیمی‌تبار، نگار (۱۳۹۳). رابطه‌ی تقلب تحصیلی و فرصت طلبی در میان دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۹ (۲)، ۸-۱.

بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرآیندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳ (۴۹)، ۲۸-۱۳.

خامسان، احمد و امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.

روشن‌میلانی، شیوا؛ آقایی‌منور، اسماعیل؛ خردمند، فاطمه؛ صبوری، احسان؛ میکائیلی، پیمان؛ مسعودی، سیما؛ متذکر، مرتضی (۱۳۹۰). بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با وضعیت فردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. *دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۹ (۵)، ۳۶۶-۳۵۷.

رویایی، زهرا؛ شکری، امید؛ باقریان، فاطمه و شریفی، مسعود (۱۳۹۶). تحلیل رابطه اهداف و فریبکاری تحصیلی: نقش میانجی عدم تعهد به اخلاق تحصیلی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۲ (۱)، ۱۱-۱.

شیرزادی، محمد مهدی و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۷). مدل علی آداب گریز تحصیلی بر اساس محقق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳۲ (۹)، ۸۲-۶۳.

میرزایی‌فندخت، امید؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ ابراهیمی‌قوام، صغری و دلاور، علی (۱۳۹۹). رابطه محیط حامی خودپروی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۸۷)، ۲۹۹-۳۱۱.

Andreadakis, E., Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30(3), 297-314.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

Astin, A.W. (2001). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

درگیری تحصیلی، شکاف موجود در زمینه استفاده از این توانش‌ها را در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول مورد توجه قرار داده و با فراهم آوردن شواهد تجربی، به برطرف‌سازی این شکاف کمک نموده است. به لحاظ کاربردی نیز، بر مبنای نتایج پژوهش حاضر، فراهم کردن محیط‌های حامی خودپروی و خودتعیین‌گری، منجر به افزایش احساس ارزشمندی و پذیرش خود در دانش‌آموزان می‌شود و از این طریق رفتارهای نامطلوب و مخرب کاهش و درگیری تحصیلی در امور آموزشی آنان را افزایش می‌دهد. بر این اساس توصیه می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی بیشتر معلمان، مشاوران مدارس و مربیان در زمینه توانش‌های خودتعیین‌گری و اینکه چگونه می‌توانند با به‌کارگیری اصول مطرح شده در این توانش‌ها بر تحول و پرورش افراد خویش تأثیر بگذارند، به خودتعیین‌گر شدن فراگیر کمک نمود. علاوه بر این از آنجایی که توانش‌های خودتعیین‌گری مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری در حوزه انگیزش انسان است، پیشنهاد می‌شود تا با تهیه و تدوین محتوای درسی مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری بر سطوح انگیزشی دانش‌آموزان اثر گذاشت.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن افراد مورد مطالعه به دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول اشاره نمود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با احتیاط مواجه می‌سازد. با توجه به آنکه در پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی مورد مطالعه قرار نگرفته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به مقایسه اثرگذاری آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری در بین دانش‌آموزان (دختر و پسر) پرداخته شود. در پژوهش حاضر آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر رفتارهای هنجار‌گریز تحصیلی و درگیری تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفت. آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری از طریق حمایت از نیازهای اساسی روانشناختی، بستری را فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان به دلیل احساس خودپروی در انتخاب اهداف تحصیلی، خود را در قبال فعالیت‌ها و وظایفی که از الزامات طبیعی دسترسی به اهداف است، متعهد بدانند و با حداکثر توان با فعالیت‌های تحصیلی درگیر شوند، در نتیجه کمتر اقدام به رفتارهای مخرب و هنجار‌گریز تحصیلی کنند.

منابع

امیری، لایلا؛ ابراهیمی‌مقدم، حسین و باباخانی، نرگس (۱۳۹۸). الگوی ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس توانایی شناختی و

- Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(11), 19-43.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2018). Academic relational civility as a key resource for sustaining well-being. *Sustainability*, 10(6), 1914.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Feldmann, L. J. (2001). Classroom civility is another of our instructor responsibilities. *College Teaching*, 49(4), 137-140.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Flaherty, A. G. (2011). *The relationship between student engagement and professionalism in pharmacy students* (Doctoral dissertation, University of Kansas). Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3473975).
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: A study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187.
- Hyun, M. S., De Gagne, J. C., Park, J., & Kang, H. S. (2018). Incivility experiences of nursing students in South Korea. *Nursing Ethics*, 25(2), 186-198.
- Ibrahim, S. A. E. A., & Qalawa, S. A. (2016). Factors affecting nursing students' incivility: As perceived by students and faculty staff. *Nurse Education Today*, 36(1), 118-123.
- Keating, P. (2016). *An exploratory mixed-methods study of student incivility in higher education classrooms* (Thesis submitted in accordance with the requirements of Edge Hill University for the degree of Doctor of Philosophy. Edge Hill University in Ormskirk Lancashire.
- Kim, A., Kim, Y., Han, K., Jackson, S. E., & Ployhart, R. E. (2017). Multilevel influences on voluntary workplace green behavior: Individual differences, leader behavior, and coworker advocacy. *Journal of Management*, 43(5), 1335-1358.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Lashley, F. R., & de Meneses, M. (2001). Student civility in nursing programs: A national survey. *Journal of Professional Nursing*, 17(2), 81-86.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Baranauskienė, I., Serdiuk, L., & Chykhantsova, O. (2016). Psychological characteristics of school-leavers'hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(6), 64-73.
- Bergström, E., & Martínez, M. G. (2016). The influence of intrinsic and extrinsic motivation on employee engagement: A qualitative study of the perceptions of managers in public and private sector organizations. Umea University, Faculty of Social Sciences, *Umea School of Business and Economics (USBE), Business Administration*.
- Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher justice and parent support as predictors of learning motivation and visions of a just world. *Issues in Educational Research*, 26(4), 543-560.
- Burke, L. A., Karl, K., Peluchette, J., & Evans, W. R. (2014). Student incivility: A domain review. *Journal of Management Education*, 38(2), 160-191.
- Clark, C. M., Barbosa-Leiker, C., Gill, L. M., & Nguyen, D. (2015). Revision and psychometric testing of the incivility in nursing education (INE) survey: introducing the INE-R. *Journal of Nursing Education*, 54(6), 306-315.
- Clark, C. M., Olender, L., Kenski, D., & Cardoni, C. (2013). Exploring and addressing faculty-to-faculty incivility: A national perspective and literature review. *Journal of Nursing Education*, 52(4), 211-218.
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57(3), 157-162.
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State* (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771-791.
- Crossbourne, T. A. (2018). *Do faculty in-class incivility behaviors predict type of out-of-class interactions between faculty and students?* PHD Dissertations Western Kentucky University. Dissertations. Paper 147. <https://digitalcommons.wku.edu/diss/147>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plem press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. The Oxford handbook of human motivation; 25, 85-107.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of*

- university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- Luparell, S. (2007). The effects of student incivility on nursing faculty. *Journal of Nursing Education*, 46(1), 15-19.
- Mackintosh-Franklin, C. (2018). An evaluation into the impact of undergraduate nursing student's classroom attendance and engagement with online tasks on overall academic achievement. *Nurse Education Today*, 61(2), 89-93.
- McFerren, J. G. (2016). *The effects of motivation and engagement on academic achievement among college students* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).
- Muscio, A., Ramaciotti, L., & Rizzo, U. (2017). The complex relationship between academic engagement and research output: Evidence from Italy. *Science and Public Policy*, 44(2), 235-245.
- Nilson, L. B., & Jackson, N. S. (2004). *Of the International Consortium for Educational Development Ottawa*, Ontario, Canada, June 21-23.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65, 151-163.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Parashar, B. K. (2016). Significance of theory Z in Indian scenario. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 5(2), 8.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 15-89.
- Tilley, B. (2014). The elephant in the classroom: Issues with graduate student Behaviour and the potential link to large class size. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 50-70.
- Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in