

مقایسه اثر بخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم

زهرا امامی خطبه سرا^۱، حسین مهدیان^{۲*}، ابوالفضل بخشی پور^۳

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۸

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثر بخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر انجام شد.

روش: این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بود. تعداد نفر که در متغیر وابسته دارای نمره پایین تر بودند و مایل به شرکت در جلسات آموزشی بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. به فاصله یک هفته از اجرای پیش آزمون در مورد هر سه گروه، یکی از گروه های آزمایش در معرض متغیر مستقل آموزش سرزندگی تحصیلی و گروه دوم آزمایش در معرض آموزش سرمایه روانشناختی قرار گرفت و گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد و سپس از همه گروه ها پس آزمون گرفته شد. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه استاندارد درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) استفاده شد. در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی باعث افزایش درگیری تحصیلی در دانش آموزان دختر می شود. نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر درگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. نتیجه گیری: با توجه به یافته ها می توان نتیجه گرفت که آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر افزایش درگیری تحصیلی موثر هستند و تفاوتی بین میزان اثربخشی آنها وجود ندارد.

واژگان کلیدی: آموزش سرزندگی تحصیلی، آموزش سرمایه روانشناختی، درگیری تحصیلی، دانش آموزان دختر

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

۲- استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

* نویسنده مسئول: hossein3284@gmail.com

۳- استادیار روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

مقدمه

امروزه یکی از مهمترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی بحث موفقیت در امر تحصیل است و نظام آموزشی زمانی موفق و کارآمد می‌باشد که فراگیران آن از لحاظ تحصیلی در وضعیت مطلوبی قرار داشته باشند (Muhonen, et al, 2018). رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه و میزان توانمندی علمی و عملی فراگیران آن جامعه در آینده می‌باشد. بر این اساس همه ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند، اما برخی عوامل موجب به هدر رفتن بخش قابل توجهی از این سرمایه‌ها می‌شوند که در بررسی علل این پدیده پژوهش‌ها نشان دادند که غالباً علت این امر نیازها، انگیزه‌ها، باورها، تمایلات و استعدادهای فراگیران است (Zainalipour, Zarei and Zandinia, 2009). نظریه‌های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزش و باورهای فرد تأکید زیادی می‌کنند و معتقدند که نباید فراگیر را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد، بلکه باید با آموزش‌های لازم فراگیران را به فعالیت واداشت تا از این طریق هم باعث افزایش موفقیت تحصیلی آنان شد و هم باعث ایجاد نگرش، انگیزش و باورهای مثبت در آنان شد (Kocaj, et al, 2017).

درگیری دانش‌آموزان در امور تحصیلی یک عامل مهم و حیاتی برای پیشرفت و موفقیت می‌باشد. در واقع میل به پیشرفت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، علاقه به درگیری تحصیلی را افزایش داده است. درگیری تحصیلی تصویر روشنی از پیشرفت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد و به عنوان مدل اولیه برای پیشرفت و شکست تحصیلی در نظر گرفته شده است (Fredricks, et al, 2004).

Klem & Connell (۲۰۰۴) و National Research Council (2004) عقیده دارند دانش‌آموزان درگیر، بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند. آنها همچنین تلاش، پافشاری و رفتارهای خودتنظیمی بیشتری برای رسیدن به اهداف خود نشان می‌دهند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند. Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch (2004) درگیری را "مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیتهای تحصیلی" تعریف کردند. یک توافق کلی در مورد ماهیت چند بعدی درگیری تحصیلی وجود دارد و اغلب به عنوان یک فراسازه مطرح شده است (Fredricks, et al, 2004). در اکثر پژوهش‌ها بر الگوی دو یا سه بعدی درگیری تحصیلی تأکید شده است، به طور مثال در الگوی فین (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی متشکل از دو بعد "رفتاری" (مشارکت در کلاس درس و مدرسه) و "عاطفی" (احساس تعلق به مدرسه و ارزش نهادن برای یادگیری) است. اما در پژوهش‌های بعدی، بعد "شناختی" نیز به ابعاد قبلی اضافه شد (Fredricks, et al, 2003) Linnenbrink & Pintrich (2003) سه بعد رفتاری، شناختی و عاطفی درگیری تحصیلی را این چنین توضیح داده‌اند: (۱) درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. (۲) درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌باشد. (۳) درگیری عاطفی (انگیزشی) را داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب می‌دانند که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود. Appleton, Christenson, Kim & Reschly (۲۰۰۶) معتقدند، درگیری شناختی و عاطفی شامل شاخص‌هایی هستند که بیشتر درونی و کم‌تر قابل مشاهده هستند. در یک کلاس درس واقعی هر سه بعد درگیری تحصیلی با هم در ارتباط هستند زیرا اگر دانش‌آموزان از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد از نظر رفتاری هم درگیر هستند. با این حال این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان از لحاظ رفتاری درگیر شوند اما از نظر شناختی این گونه نباشند. به عنوان مثال، زمانی که دانش‌آموزان در مورد چیز دیگری به غیر از درس فکر می‌کنند (عدم درگیری شناختی) ولی نگاه آنها به معلم است (درگیری رفتاری). گاهی مواقع دانش‌آموزان به لحاظ شناختی و رفتاری فعالانه درگیر هستند، اما درگیری عاطفی ندارند. به عنوان مثال، دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی بالاتر ممکن است برای یادگیری بعضی از دروس به شدت تلاش کنند و از راهبردهای فراشناختی استفاده کنند اما آن را یک موضوع مفید یا جالب ندانند.

از سوی دیگر سرزندگی تحصیلی^۱ با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارد و آموزش آن باعث موفقیت فراگیران در نظام آموزشی می‌شود (Fouladi, 2018). Fouladi, Kajbaf and Qumrani (2018) نشان دادند که آموزش سرزندگی تحصیلی باعث

افزایش معنادار موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر شد. Datu & Yang (2019) به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار مثبت داشت. پژوهش Ahmadi, Jadidi and Khalatbari (2019) و Sadat and Setayshi Azhari (2019) نشان دهنده ارتباط سرزندگی تحصیلی با درگیری تحصیلی است. Yarahmadi, et al (2018) نیز نشان دادند برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اثربخش بوده است. سازه سرزندگی تحصیلی بر اساس رویکرد روانشناسی مثبت نگر^۱ طراحی شده و به معنای توانایی موفقیت آمیز فراگیران در مواجهه با چالش های تحصیلی و پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع تحصیلی می باشد. وقتی فردی کاری را به طور خود جوش انجام می دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی کند، بلکه احساس می کند انرژی و نیروی وی افزایش یافته است (Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallembroek & Dahmen, 2011).

بر اساس نظریه Martin & Marsh (۲۰۰۸) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف مربوط به تحصیل شامل عوامل روانشناختی^۲، عوامل مدرسه و مشارکت^۳ و عوامل خانواده و همسالان^۴ می باشند. بنابراین عوامل زیادی با سرزندگی تحصیلی مرتبط هستند که می توان آنها را به سه دسته کلی شامل عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل، عوامل مربوط به خانواده و همسالان و عوامل مربوط به مدرسه تقسیم کرد. از عوامل روانشناختی مربوط به تحصیل می توان به تاب آوری تحصیلی، انگیزش، خودگردانی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد. از عوامل مربوط به خانواده و همسالان در تحصیل می توان به حمایت های شناختی و عاطفی خانواده، حمایت های شناختی و عاطفی دوستان، الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و همسالان اشاره کرد و از عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در تحصیل می توان به ساختار کلاس درس، هدف ادراک شده کلاس درس، کیفیت و چگونگی گذراندن وقت در کلاس، ادراک مثبت از کلاس درس و نگرش مثبت به آن، مشارکت در بهبود جو کلاس درس و شبکه های رسمی و غیر رسمی دوستان اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص های مهم در تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز است که باعث می شود لیاقت ها و توانایی ها به بار بنشیند و پیشرفت های علمی حاصل شود (Putwain & Daly, 2013).

موفقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان به عوامل متعدد روانی، اجتماعی، اقتصادی و حتی فرهنگی بستگی دارد. از این میان، سرمایه های روان شناختی نقش تعیین کننده دارند. Hasannia and Sabzi (2020) نشان دادند که حمایت تحصیلی با اثرگذاری بر سرمایه های روان شناختی، می تواند منجر به درگیری فعال دانش آموزان در فعالیت های درسی و آموزشی شود. نتایج Sadeghi, Amin Fallah, Momeni (2019) نشان داد سرمایه های روانشناختی و اجتماعی قادر به اثرگذاری بر درگیری تحصیلی دانش آموزان هستند. Datu, King & Valdez (2018) یادآور شدند که سرمایه روانشناختی و ابعاد آن پیش بینی کننده ی آینده نگر انگیزه های خودمختاری، انگیزه کنترل شده، مشارکت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می باشند. نتایج Farhadi, et al (2016) حاکی از اهمیت نقش سرمایه روان شناختی و مؤلفه های خودکارآمدی، امیدواری و خوش بینی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی است. سرمایه روان شناختی یکی از مفاهیم اصلی روان شناسی مثبت است که افق های مثبت زندگی آدمی را جستجو می کند. سرمایه روانشناختی در برگیرنده حالات روان شناختی است که به بهره وری فرد کمک می کند و شامل خود ادراکی، خود ارزشمندی، هدفمندی و مقاومت در برابر مشکلات است. در واقع سرمایه روان شناختی فراتر از سرمایه اقتصادی (چه دارید) و سرمایه اجتماعی (چه کسانی را می شناسید) و سرمایه انسانی (چه می دانید) است و به موضوع (کی هستید) میپردازد (Luthans & Avey, 2014).

شواهد تجربی زیادی گواه بر این هستند که برخورداری دانش آموزان و دانشجویان از سرمایه روان شناختی مسایل تحصیلی و تاب آوری آنان را ارتقا می دهد و به کاهش مشکلات تحصیلی منجر می شود. صاحب نظران در مجموع سرمایه روان شناختی را تحت چهار مقوله امید، تاب آوری، خوش بینی و خود کار آمدی تعریف نموده اند. امید به معنای نگرش های مثبت و منفی در محاورات زبانی روزمره است که جاری می شود. سلوکام و هیل رایجل تعریف نسبتاً ساده ای از امید ارائه کرده اند؛ آنان امید را

1. positive psychology
2. psychological factors
3. school and engagement factors
4. family and peers factor

نیروی راسخ ذهنی بعلاوه قدرت دستیابی به اهداف تعریف نموده اند (Slocum & Hellriegel, 2011). بعد تاب آوری ناظر بر توانایی فرد در واکنش به مصائب و چالش‌ها، ریسک‌ها، نامنی‌ها و تعارضات است خودکارآمدی به معنای باور و اعتقاد فرد به منابع درونی و انگیزشی خود است که می‌تواند یک کار خاص را به نحو احسن و با اقدامات لازم انجام دهد (Bekker, 2016).

خوش بینی به عنوان سازه چهارم سرمایه روان‌شناختی نیز به معنای نگرش مثبت به امورات است که به بهترین شکل اتفاق می‌افتند. به عبارتی تیپ افراد خوش بین در مورد اتفاقاتی که در محیط زندگی برایشان می‌افتند دیدگاه خوشبینی دارند. از یک سو درگیری تحصیلی بر موفقیت نظام آموزشی موثر است و از سوی دیگر با اینکه درباره اثربخشی روش‌های آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی پژوهش‌های اندکی انجام شده، اما به نظر می‌رسد که این روش‌ها بتوانند نقش موثری در ارتقای درگیری تحصیلی فراگیران داشته باشند. همچنین هیچ پژوهشی به مقایسه اثربخشی دو روش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روانشناختی نپرداخته است و با توجه به این که نقطه اشتراک هر دو روش تمرکز بر چالش‌ها و حل این چالش‌ها می‌باشد نیاز است که پژوهش‌های بیشتری درباره اثربخشی روش‌های مذکور و مقایسه آنها انجام شود. در نتیجه پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا بین اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بر درگیری تحصیلی تفاوت وجود دارد یا خیر؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. یک گروه به عنوان گروه گواه و دو گروه دیگر به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. یک گروه آزمایش در معرض آموزش سرزندگی تحصیلی و گروه دیگر در معرض متغیر مستقل آموزش سرمایه روانشناختی قرار گرفت. گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکرد. دیاگرام طرح به صورت زیر می‌باشد:

پایگیری	پس آزمون	مداخله	پیش آزمون	جایگزینی تصادفی	گروه‌ها
T ₃	T ₂	X ₁	T ₁	R	آزمایش ۱
T ₃	T ₂	X ₂	T ₁	R	آزمایش ۲
T ₃	T ₂	-	T ₁	R	گواه

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۷ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بوده است و با توجه به اینکه حجم نمونه در تحقیقات آزمایشی باید به ازای هر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد (Delavar, 2006) تعداد ۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد، به این صورت که از بین کلیه دبیرستان‌های دخترانه دولتی ناحیه ۷ شهر مشهد دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله اول کلیه دانش‌آموزان این دو دبیرستان به عنوان نمونه انتخاب شدند، سپس پرسشنامه درگیری تحصیلی بین این دانش‌آموزان اجرا شد، در مرحله بعد به نمره گذاری پرسشنامه پرداخته شد و از بین پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده تعداد ۴۵ نفر که در متغیر درگیری تحصیلی دارای نمره پایین‌تر بودند و مایل به شرکت در جلسات بودند به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. شرایط ورود و خروج به پژوهش شامل دانش‌آموز دختر متوسطه دوم، نمره پایین در درگیری تحصیلی، عدم دریافت درمان روانشناختی دیگر، حضور در تمام جلسات و امکان غیبت فقط برای یک جلسه، بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه استاندارد درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳): این پرسشنامه توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و ۴ مولفه درگیری رفتاری (سوال ۱ تا ۴) و درگیری عاملی (سوال ۵ تا ۹)، درگیری

شناختی (سوال ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سوال ۱۴ تا ۱۷) می باشد و بر اساس طیف هفت گزینه ای لیکرت به سنجش درگیری تحصیلی می پردازد. هر سوال دارای ۷ امتیاز می باشد که بسیار موافقم امتیاز ۷ و بسیار مخالفم امتیاز ۱ را دارد. پرسشنامه دارای نمره معکوس نمی باشد و با جمع کردن نمره هر یک از سوالات نمره هر بعد بدست می آید و مجموع نمره ها همه گویه ها نمره کل درگیری تحصیلی می باشد. در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۹۲ برآورد شد.

به فاصله یک هفته از اجرای پیش آزمون در مورد هر سه گروه، یکی از گروه های آزمایش در معرض متغیر مستقل سرزندگی تحصیلی (۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه ای) و گروه دوم در معرض آموزش سرمایه روانشناختی (۱۰ جلسه دو ساعته) قرار گرفت و گروه گواه هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. بعد از آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی، پس آزمون به فاصله یک هفته برای هر سه گروه اجرا شد و هر سه گروه دوباره پرسشنامه درگیری تحصیلی را پر کردند. همچنین بعد از یک ماه از اجرای پس آزمون، مرحله پیگیری انجام شد و در نهایت داده های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در زیر مراحل و جلسات مربوط به آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روانشناختی به تفصیل آورده شده است:

برنامه آموزش سرزندگی تحصیلی بر مبنای نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) برای ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه ای توسط Fouladi (2018) طراحی شد که به طور خلاصه هدف و محتوی آن به تفکیک جلسات در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱: هدف و محتوی برنامه آموزش سرزندگی تحصیلی به تفکیک جلسات

هدف	جلسات	خرده هدف ها	محتوی
۱) آشنایی	جلسه اول	آشنایی و بیان هدف	آشنایی آزمودنی ها و پژوهشگر، بیان انتظارات و اهداف، بیان قوانین و مقررات دوره آموزشی
	جلسه دوم	تاب آوری تحصیلی	آشنایی با مفهوم تاب آوری تحصیلی، بازسازی شناختی و ایجاد تفکر سازنده و تاب آور، مقابله با تحریفات شناختی بک، اتخاذ چشم انداز (هدف های کوتاه مدت و بلند مدت) تحصیلی، شناخت توانمندی های تحصیلی، تقویت عزت نفس تحصیلی، تاکید بر اهمیت معنا در تحصیل
آموزش عوامل روانشناختی	جلسه سوم	انگیزش درونی در تحصیل	آشنایی با مفهوم انگیزش درونی و بیرونی، نقش انگیزش در تحصیل، افزایش انگیزش درونی، آموزش خوش بینی و امیدواری تحصیلی، آموزش هدف های تبحری
	جلسه چهارم	خودگردانی تحصیلی	آشنایی با مفهوم خودگردانی تحصیلی، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش روش های مطالعه، آموزش خودنظارتی و خود تقویتی، آموزش مدیریت زمان و مکان مطالعه، آموزش نحوه درخواست کمک
آموزش عوامل مدرسه و مشارکت	جلسه پنجم	خودکارآمدی تحصیلی	آشنایی با مفهوم خودکارآمدی و خودکارآمدی تحصیلی، آموزش خودکارآمدی و نقش آن در زندگی تحصیلی، آموزش حل مساله، بهبود خودکارآمدی از طریق آموزش مسئولیت پذیری و نقش آن در زندگی تحصیلی
	جلسه ششم	حمایت های شناختی خانواده و دوستان در تحصیل	نقش و اهمیت حمایت شناختی خانواده و دوستان در تحصیل، آموزش راهکارهای جلب حمایت شناختی خانواده و دوستان، آموزش حل مسائل و مشکلات شناختی تحصیلی با کمک خانواده و دوستان
	جلسه هفتم	حمایت عاطفی خانواده و دوستان در تحصیل	نقش و اهمیت حمایت عاطفی خانواده و دوستان در تحصیل، آموزش راهکارهای جلب حمایت عاطفی خانواده و دوستان، آموزش حل مسائل و مشکلات عاطفی تحصیلی (اضطراب امتحان و غیره) با کمک خانواده و دوستان
	جلسه هشتم	آموزش الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و دوستان	نقش و اهمیت ارتباط با خانواده و دوستان در تحصیل، آموزش الگوهای ارتباطی گفت و شنود، آموزش شناخت موانع ارتباطی و مقابله با آنها، آموزش مهارت های ارتباط سازنده با تاکید بر خودآگاهی و همدلی، کنترل خشم و مقابله با استرس، ارتباط موثر درون فردی و بین فردی
عوامل آموزش	جلسه نهم	آموزش ادراک مثبت ساختار و هدف کلاس و نگرش مثبت به آن	شناخت ساختارهای کلاس، نقش ساختارهای کلاس و مدرسه در تحصیل، نقش فراگیران در ساختار کلاس، اهمیت هدف و ساختار کلاس، آموزش برداشت مثبت از ساختار کلاس و مدرسه

جلسه دهم	بهبود کیفیت گذراندن وقت در کلاس	آموزش نحوه گذراندن وقت قبل از ورود استاد به کلاس و نقش این زمان در تحصیل و پیشرفت، اهمیت مطالعه تیتراها قبل از ورود استاد، آموزش نحوه گذراندن وقت پس از تدریس استاد در دقایق آخر کلاس، اهمیت برنامه ریزی برای گذراندن وقت در کلاس
جلسه یازدهم	آموزش مشارکت جهت بهبود جو کلاس و مدرسه و شبکه های ارتباطی رسمی و غیر رسمی	نقش و اهمیت فراگیران در بهبود جو کلاس، آموزش راهکارهای مشارکت فراگیران در بهبود جو کلاس و مدرسه، یافتن معماها یا طنزهای تحصیلی مرتبط با هدف ایجاد تنوع و رغبت تحصیلی، نقش شبکه های ارتباطی رسمی و غیر رسمی در جو کلاس و مدرسه، بهبود شبکه های ارتباطی دوستان با هدف ادراک مثبت جو کلاس و مدرسه
جلسه دوازدهم	مرورو و جمع بندی برنامه آموزشی	مرور اجمالی برنامه آموزشی به تفکیک جلسات، جمع بندی برنامه آموزشی توسط آزمودنی ها با راهنمایی پژوهشگر

۴
۳
۲
۱

در این پژوهش برای آموزش سرمایه روانشناختی از مدل آموزشی ده جلسه ای و دو ساعته لوتانز استفاده شد. شرح ده جلسه به صورت مختصر در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش سرمایه روانشناختی (لوتانز، یوسف و اولیو، ۲۰۰۷)

جلسه	خرده مقیاس	سرفصل مطالب
اول	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	ارائه تعریفی از امید و ناامیدی و ویژگی های افراد امیدوار ارائه تعریفی از مفاهیمی مانند خوش بینی، بدبینی، خوش بینی واقعی و خوش بینی غیرواقعی و وجه تمایز بین آنها ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدی و بحث در خصوص ویژگی های افراد خودکارآمد ارائه تعاریفی از مفهوم تاب آوری و بحث در خصوص ویژگی های افراد انعطاف پذیر
دوم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت کنندگان و ایجاد انگیزه آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش بینی و بدبینی بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدی ارائه تعاریفی از مفهوم تاب آوری و معرفی مولفه های آن (تعهد، چالش و کنترل)
سوم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید آشنا ساختن شرکت کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد تمرکز بر مولفه تعهد و استفاده از تکنیک هایی جهت ارتقاء آن
چهارم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	آشنایی شرکت کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی آشنایی اعضا با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار و ناپایدار و نقش هر کدام در خوش بینی بررسی و بحث در خصوص چگونگی افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت تمرکز بر مولفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش ها و افزایش تمایل به روبه رو شدن با آنها
پنجم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچک تر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش بینی استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدی تمرکز بر مولفه کنترل و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس کنترل بر زندگی
ششم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	آگاه ساختن شرکت کنندگان با چگونگی فرمول بندی اهدافی روشن و عینی آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه های جهانی و منطقه ای از افراد خودکارآمد به منظور آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای حل مسئله محور و هیجان محور و نقش آنها در افزایش تاب آوری
هفتم	امید خوش بینی خودکارآمدی تاب آوری	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقاء سطح خوش بینی آشنایی شرکت کنندگان با روش های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آنها در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای مستقیم یا مسئله محور و تشویق اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها

امید	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه های متعددی در تحقق هدف
خوش بینی	استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقاء سطح خوش بینی
هشتم	دعوت از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدی
تاب آوری	آشنایی بیشتر با راهبردهای غیرمستقیم یا هیجان محور و استفاده از آن ها در صورت لزوم و در شرایط استرس بالا
امید	آشنا ساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش هایی جهت تحقق اهداف
خوش بینی	توجه و تمرکز بر استعدادها و توانایی های فردی و محیطی به منظور افزایش سطح خوش بینی
نهم	استفاده از تقویت مستقیم و تقویت جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت های پیشین به منظور افزایش خودکارآمدی
تاب آوری	بحث در خصوص نقش مکان کنترل در تاب آوری و استفاده از تکنیک های خودگویی های مثبت جهت افزایش سطح تاب آوری
امید	مرور یادگرفته های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید
خوش بینی	مرور یادگرفته های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش بینی
دهم	خودکارآمدی
تاب آوری	مرور یادگرفته های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح تاب آوری

در این پژوهش جهت بررسی تفاوت های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) استفاده شد. آزمون تعقیبی بن فرونی نیز برای مقایسه های بین گروهی بکار گرفته شده است. برای انجام این آزمون آماری پارامتریک، علاوه بر فاصله ای بودن مقیاس اندازه گیری متغیرها، تحقق مفروضات بهنجار بودن^۱ توزیع متغیرها، همگنی واریانسها^۲، همبستگی متغیرهای وابسته و مفروضه کرویت^۳ مورد بررسی قرار گرفت.

یافته ها

تجزیه و تحلیل توصیفی داده ها: شاخص های توصیفی درگیری تحصیلی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به تفکیک گروه ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص های توصیفی درگیری تحصیلی بر حسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه ها

متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
رفتاری	سرزندگی تحصیلی	۱۱/۷۳	۴/۳۲	۱۸/۱۳	۴/۶۹	۴/۲۸
	سرمایه روان شناختی	۱۳/۲۰	۴/۴۶	۱۷/۰۰	۳/۶۳	۳/۵۷
	کنترل	۱۲/۰۰	۳/۷۰	۱۲/۹۳	۴/۲۳	۴/۱۰
عاملی	سرزندگی تحصیلی	۱۸/۲۰	۴/۹۶	۲۴/۰۰	۶/۷۶	۵/۵۷
	سرمایه روان شناختی	۱۸/۶۷	۵/۲۱	۲۳/۱۳	۶/۲۱	۵/۴۰
	کنترل	۱۷/۲۰	۳/۲۱	۱۷/۶۷	۵/۰۷	۵/۰۱
شناختی	سرزندگی تحصیلی	۱۲/۲۷	۱/۱۶	۱۵/۶۰	۰/۹۱	۰/۸۸
	سرمایه روان شناختی	۱۲/۴۰	۱/۱۲	۱۵/۹۳	۱/۰۳	۰/۹۲
	کنترل	۱۲/۰۰	۱/۳۱	۱۱/۷۳	۱/۲۲	۱/۴۶
عاطفی	سرزندگی تحصیلی	۱۳/۸۷	۶/۳۲	۱۴/۴۲	۵/۸۰	۵/۸۰
	سرمایه روان شناختی	۱۴/۲۷	۶/۲۲	۱۸/۴۰	۵/۶۰	۵/۷۵
	کنترل	۱۲/۰۷	۴/۴۶	۱۳/۲۰	۶/۲۴	۵/۸۶
نمره کل	سرزندگی تحصیلی	۵۶/۰۷	۱۰/۰۳	۷۶/۰۷	۱۱/۳۰	۱۰/۴۲
	سرمایه روان شناختی	۵۸/۵۳	۹/۰۱	۷۴/۴۷	۱۰/۷۴	۹/۶۹
	کنترل	۵۳/۲۷	۵/۸۵	۵۵/۵۳	۸/۱۹	۷/۷۳

1. Normality
2. Homogeneity of variance
3. Sphericity

نتایج جدول نشان می‌دهد که در پس آزمون و پیگیری ابعاد رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی و همچنین نمره کل درگیری تحصیلی آزمودنی‌های گروه‌های آموزش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روان‌شناختی نسبت به آزمودنی‌های گروه کنترل میانگین بالاتری دارند. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در هر دو گروه آموزش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روان‌شناختی میانگین نمرات از پیش آزمون به پس آزمون افزایش داشته است از پس آزمون به پیگیری تغییر چشمگیری در میانگین‌ها ایجاد نشده است.

تحلیل استنباطی داده‌ها: در این پژوهش جهت بررسی تفاوت‌های بین گروهی از تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر چندمتغیره و تک متغیره عاملی با در نظر گرفتن عامل درون گروهی (آزمون) و بین گروهی (عضویت گروهی) برای بررسی تفاوت در ابعاد درگیری تحصیلی میان آزمودنی‌های سه گروه آموزش سرزندگی تحصیلی، آموزش سرمایه روان‌شناختی و کنترل استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل به بررسی مفروضات پرداخته شد. نتایج بررسی همگنی واریانس‌ها در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس درگیری تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

متغیرها	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
	F	F	F
رفتاری	۰/۴۸	۰/۰۲	۰/۹۲
عاملی	۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۴۸
شناختی	۰/۰۵	۰/۰۰۲	۰/۸۰
عاطفی	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۹۲

نتایج جدول نشان می‌دهد که همگنی واریانس‌ها در درگیری تحصیلی به تفکیک مراحل آزمون محقق شده است. بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس نیز نشان داد که این مفروضه محقق شده است ($F=1/18, P>0/05$). بررسی مفروضه کرویت بارتلت نیز نشان داد که میان ابعاد درگیری تحصیلی همبستگی متوسط و معناداری وجود دارد ($\chi^2=83/94, P<0/001$). نتایج آزمون کرویت موچلی در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. نتایج بررسی فرض کرویت موچلی در مدل مقایسه درگیری تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

متغیر	W موچلی	χ^2	df	سطح معناداری	اصلاح اسپین گرینهاوس گیرز
رفتاری	۰/۶۶	۱۱/۲۷	۲	۰/۰۰۴	۰/۷۵
عاملی	۰/۵۷	۱۴/۹۹	۲	۰/۰۰۱	۰/۷۰
شناختی	۰/۶۹	۹/۹۸	۲	۰/۰۰۷	۰/۷۶
عاطفی	۰/۱۴	۵۴/۱۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۵۴

نتایج جدول نشان می‌دهد که مفروضه کرویت برای رفتاری، عاملی و عاطفی محقق نشده است ($P<0/05$) و باید از اصلاح اسپین گرینهاوس گیرز برای برآورد تفاوت‌ها استفاده شود. در ادامه نتایج آزمون چندمتغیره در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون چندمتغیره برای بررسی تفاوت‌های بین گروهی در درگیری تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

منبع تغییرات	لامبدای ویلکز	F	سطح معناداری	مجذوراتای سهمی
آزمون	۰/۰۴	۶۱/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۹۶
عضویت گروهی	۰/۹۹	۰/۰۵	۰/۹۹	۰/۰۱
آزمون × عضویت گروهی	۰/۷۵	۰/۸۷	۰/۵۵	۰/۲۵

جدول فوق نشان می‌دهد که آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز تنها در خصوص مراحل آزمون معنادار است ($P<0/001$). اما بر حسب عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی تفاوت‌ها معنادار نیست ($P>0/05$). نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای ابعاد درگیری تحصیلی در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷. بررسی تفاوت‌های بین گروهی در ابعاد درگیری تحصیلی در گروه‌های آزمایشی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذوراتای سهمی
آزمون		۵۱۰/۲۰	۱/۴۹	۳۴۲/۱۴	۵۷/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۶۷
رفتاری	عضویت گروهی	۰/۹۰	۱	۰/۹۰	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۱
	آزمون × عضویت گروهی	۳۱/۴۰	۱/۴۹	۲۱/۰۶	۳/۵۷	۰/۰۶	۰/۱۱
عاملی	آزمون	۴۶۷/۴۷	۱/۴۰	۳۳۳/۳۴	۲۵/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۸

عضویت گروهی	۳/۲۱	۱	۳/۲۱	۰/۰۴	۰/۸۴	۰/۰۰۱
آزمون × عضویت گروهی	۸/۰۹	۱/۴۰	۵/۷۷	۰/۴۵	۰/۵۷	۰/۰۲
آزمون	۲۲۴/۸۷	۱/۵۳	۱۴۷/۱۷	۱۷۶/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۸۶
عضویت گروهی	۰/۱۰	۱	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۸۲	۰/۰۰۲
آزمون × عضویت گروهی	۱/۴۰	۱/۶۶	۰/۸۴	۱/۱۰	۰/۳۳	۰/۰۴
آزمون	۳۸۱/۶۲	۱/۰۷	۳۵۵/۹۰	۳۱/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳
عضویت گروهی	۱/۶۰	۱	۱/۶۰	۰/۰۲	۰/۹۰	۰/۰۰۱
آزمون × عضویت گروهی	۰/۴۷	۱/۰۷	۰/۴۴	۰/۰۴	۰/۸۶	۰/۰۰۱

نتایج جدول نشان می دهد که میان دو گروه آموزش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روان شناختی در ابعاد درگیری تحصیلی بر حسب عضویت گروهی و اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه میانگین ها بر حسب مراحل آزمون در گروه های آزمایشی در جدول ۸ آورده شده است. جدول ۸. آزمون تعقیبی بن فرونی جهت مقایسه میانگین ابعاد درگیری تحصیلی بر حسب مراحل آزمون در گروه های آزمایشی

متغیرها	گروه ها	پیش آزمون - پس آزمون	پیش آزمون - پیگیری	پس آزمون - پیگیری
		اختلاف سطح میانگین معناداری	اختلاف سطح میانگین معناداری	اختلاف سطح میانگین معناداری
رفتاری	سرزندگی تحصیلی	-۶/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	سرمایه روان شناختی	-۳/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
عاملی	سرزندگی تحصیلی	-۵/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	سرمایه روان شناختی	-۴/۴۷	۰/۰۲	۰/۰۱
شناختی	سرزندگی تحصیلی	-۳/۳۳	۰/۰۰۱	-۰/۱۳
	سرمایه روان شناختی	-۳/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۷
عاطفی	سرزندگی تحصیلی	-۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	سرمایه روان شناختی	-۴/۱۳	۰/۰۱	-۰/۲۷

نتایج جدول نشان می دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش آزمون به پس آزمون و پیش آزمون به پیگیری میانگین ها افزایش یافته و تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). اما از پس آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی شود ($P > 0/05$). بر این اساس فرضیه اصلی اول پژوهش حاضر رد می شود. بدین معنی که بین اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روان شناختی بر درگیری تحصیلی در دانش آموزان دختر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر موثر است و باعث افزایش آن می شود. نتایج پژوهش Ahmadi, Jadidi and Khalatbari (2019) با عنوان تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی نشان داد که سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم دارد. پژوهش Sadat S and Setayshi Azhari (2019) با عنوان نقش واسطه ای سرزندگی تحصیلی و شوخ طبعی در رابطه میان هیجان های تحصیلی و درگیری تحصیلی نشان داد تمامی روابط بجز خرده مقیاس رفتاری با شوخ طبعی، درگیری تحصیلی با شوخ طبعی و امید به یادگیری با شوخ طبعی معنادار هستند. سرزندگی تحصیلی در رابطه بین شوخ طبعی و درگیری تحصیلی نقش میانجی گری را دارد. همچنین نتایج Yarahmadi, et al (2018) نشان داد که برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اثربخش بوده است.

در تبیین نتایج فوق می توان گفت یکی از مسائلی که در آموزش سرزندگی تحصیلی روی آن تمرکز می شود شناخت ساختارهای کلاس، نقش ساختارهای کلاس و مدرسه در تحصیل، نقش فراگیران در ساختار کلاس، اهمیت هدف و ساختار کلاس، آموزش برداشت مثبت از ساختار کلاس و مدرسه است و می توان گفت شناخت این ساختارها کمک بسیاری زیادی به درگیری تحصیلی

فرد می‌کند و باعث افزایش درگیری تحصیلی فرد می‌شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان دختر در سن هویت‌یابی هستند شناخت این ساختارها کمک بسیار زیادی برای شکل‌گیری هویت تحصیلی و درگیر کردن آنها با محیط تحصیلی خواهد کرد. محیط یادگیری به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و برداشت‌های صورت گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده، شرایط یادگیری، رشد و توسعه‌ی یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Jorsbach & Jinks, 1999; Chen, Breslow & DeBoer, 2018). بر این اساس می‌توان گفت کسانی که تجربه‌های متنوع‌تری در محیط‌های مناسب‌تری دارند نسبت به افرادی که کمتر در چنین محیط‌هایی قرار گرفته‌اند، در یادگیری، اشخاص کارآمدتری خواهند بود. در این میان محیط کلاس درس مهم‌ترین تعیین‌کننده‌ی یادگیری در نظام آموزش فراگیران است. همچنین دانش‌آموزان از راه ویژگی‌های فردی و ادراک عوامل محیط یادگیری می‌توانند روش‌های یادگیری خود را گسترش دهند (Poondej & Lerdpornkulrat, 2016).

در تبیین دیگر می‌توان گفت خانواده و همسالان دارای نقش موثر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان هستند و تمرکز آموزش سرزندگی تحصیلی هم بر روی حمایت‌شناختی و عاطفی خانواده و آموزش الگوهای ارتباطی و ارتباط سازنده با خانواده و دوستان است. می‌توان گفت دانش‌آموزان دختری که از حمایت عاطفی و شناختی خانواده و همسالان برخوردار نیستند، به کمک این آموزش‌های زمینه‌ارتباط موثر با خانواده و دوستان و به دست آورده حمایت‌ها در آن‌ها فراهم می‌شود و بنابراین درگیری تحصیلی در آنها افزایش پیدا خواهد کرد.

به منزله‌ی بخشی از پیشایندهای خانواده و همسالان، می‌توان از حمایت‌های خانواده، نوع رابطه و تعاملات در خانواده و الگوهای ارتباطی آن نام برد که شواهد تجربی زیادی از نقش آن در رشد سازگاری شایستگی و موفقیت حمایت می‌کنند. خانواده کارکردهای فراوانی دارد و براساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوه‌ی رفتار آنها را در محیط تعیین می‌کند. الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان می‌باشد (Koerner & Fitzpatrick, 2002; Koerner, Schrodt & Anne, 2017). در مجموع پژوهش‌های ذکر شده نشان دادند که الگوهای ارتباطی خانواده نقش بسزایی در سازگاری، انطباق و سرزندگی دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این، الگوهای ارتباطی خانواده به ویژه ارتباط مؤثر والدین با دانش‌آموزان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد مؤثر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی، کمک می‌کند.

همچنین نایج‌نشان داد که آموزش سرمایه‌روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر موثر است و باعث افزایش آن می‌شود (Faizullahzadeh, Zarei, 2017) به این نتیجه رسیدند که ارتباط معنی‌داری بین سرمایه‌های روان‌شناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد و خودکارآمدی، امیدواری، خوشبینی، تاب‌آوری و عاطفه مثبت، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج (Hasannia and Sabzi, 2020; Sadeghi, Amin Fallah, Momeni, Farhadi, et al, 2019) نیز نشان داده رابطه سرمایه‌روان‌شناختی با درگیری تحصیلی می‌باشد.

در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت که یکی از عواملی که بر درگیری تحصیلی تأثیر گذار است و دارای اهمیت بسیار زیادی می‌باشد خودکارآمدی است. مسلماً یکی از مولفه‌هایی که در آموزش سرمایه‌روان‌شناختی روی آن زیاد تأکید می‌شود خودکارآمدی است. در (Gholam Ali Lavasani, Hijazi and Khazari, 2012) دریافتند خودکارآمدی بر اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد اثر مستقیم مثبت و معنادار و بر اهداف اجتناب - عملکرد اثر مستقیم منفی و معنادار دارد که از این طریق بصورت غیر مستقیم بر درگیری اثر دارند و از طرف دیگر خودکارآمدی اثر مستقیمی بر درگیری شناختی دارد به این صورت که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می‌کنند در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالایی دارند.

در تبیین دیگر می‌توان گفت دانش‌آموزان دختری که تحت تأثیر آموزش سرمایه‌روان‌شناختی قرار می‌گیرند می‌توانند ارتباط بهتری را با خانواده و عوامل مدرسه‌ای برقرار کنند و این باعث می‌شود که درگیری تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا کند. عوامل خانوادگی تنها یکی از عوامل تأثیرگذار برون فردی می‌باشد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه هستند. عوامل مدرسه‌ای تأثیر غیر قابل انکاری در درگیری تحصیلی آن‌ها دارد. به عنوان مثال جو سازمانی، آموزشی و اجتماعی مدرسه (Patrick, Ryan, Kaplan, 2007)، حمایت، اعتقادات و رفتار معلم (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000) و ارتباط با همسالان (Ulmanena, et al, 2014) بر روی درگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

در نهایت نتایج نشان داد که بین اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر تفاوت معناداری وجود ندارد.

Azarian, Mahdian and Jajermi (2020) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری نشان دادند که هر دو روش آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی موثر بودند و همچنین بین روش‌ها در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

در تبیین نتیجه فوق شاید بتوان گفت که اثربخشی یکسان هر دو روش بر درگیری تحصیلی ناشی از توان هر دو روش در کنترل و مدیریت بحران، بخصوص بحران‌های مربوط به تحصیل می‌باشد و همچنین می‌توان گفت هر دو روش زمینه تعامل فرد با محیط اجتماعی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. بر این اساس می‌توان گفت پاسخ‌گویی مؤثر به نامالایمات تحصیلی، مستلزم سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی هستند، بنابراین آن چه اهمیت دارد طرح ریزی سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی برای دانش‌آموزان و دانشجویان در برابر نامالایمات تحصیلی است. به این دلیل که این دو عمل به طور مؤثر باعث تمیز دانش‌آموزان پاسخ‌دهنده به گونه‌ی مؤثر و غیر مؤثر در این موقعیت‌ها، می‌شوند. و سپس، نیاز به جمع‌آوری داده‌هایی است تا رویدادهای بحرانی مورد نیاز سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی تجربه شده دانش‌آموزان را روشن کنند.

با توجه به تاثیر دو روش آموزش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روانشناختی پیشنهاد می‌شود که ابتدا در مدارس به بررسی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته شود و دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی پایین‌تری دارند مشخص شده و در صورت رضایت آنها، به آموزش سرزندگی تحصیلی و آموزش سرمایه روانشناختی در آنها اقدام شود. همچنین با توجه به نقش پیشگیرانه این دو متغیر می‌توان به اجرای این آموزش‌ها در مدارس در جهت جلوگیری از کاهش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخت. همچنین می‌توان اهمیت و نقش این آموزش‌ها را برای معلمان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان برجسته کرد تا ترغیب بیشتری برای شرکت و اجرای این آموزش‌ها داشته باشند.

References

- Ahmadi H, Jadidi H and Khalatbari J. (2019). Development of academic engagement model based on academic optimism and motivation to progress with the mediation of school well-being and academic life. *New Psychological Research Quarterly*, 14(56): 1-26.
- Appleton J, Christenson S L, Kim D, Reschly A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Azarian R, Mahdian H and Jajermi M. (2020). The effect of academic vitality training on academic self-efficacy and students' progress motivation. *Educational Leadership and Management Quarterly of Islamic Azad University, Garmsar Branch*, 13(4): 1-19.
- Bekker S. (2016). Exploring the relationship between psychological capital and work engagement (Doctoral dissertation, North-West University (South Africa), Potchefstroom Campus).
- Chen X, Breslow L, DeBoer J. (2018). Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. *Computers & Education*, 117: 59-74.
- Datu J A D, King R B, Valdez J M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Crosssectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3): 260-270.
- Datu J A D, Yang W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 1, 1-11.
- Delavar A. (2006) *Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences*, Tehran: Rushd Publications.
- Duijn M, Rosenstiel I V, Schats W, et al. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3: 97-10.
- Faizullahzadeh N, Zarei H A. (2017). Investigating the relationship between psychological capital and emotional dimensions with the academic engagement of female students in the first year of secondary school in Selmas city. *The 5th International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*, July 21, 2017.
- Farhadi A, Saki K, Ghadampour E, et al. (2016). Predicting the dimensions of academic engagement based on the components of students' psychological capital. *Scientific-research bi-monthly educational strategies in medical sciences*, 9(2):133-127.
- Fouladi A, Kajbaf M B and Qumrani A. (2018). The effectiveness of academic vitality training on academic success and academic self-efficacy of female students. *Journal of Education and Evaluation*, 11(42): 53-37.
- Fouladi A. (2018). Designing educational program of academic vitality and its effectiveness on academic success, academic self-efficacy, academic optimism and academic meaning in high school female students. *Doctoral thesis in educational psychology*, Islamic Azad University, Khorasgan branch.
- Fredricks J A, Blumenfeld P C, Paris A H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Gholam Ali Lavasani M, Hijazi E and Khazari A. (2012). The role of self-efficacy, task value, achievement goals and cognitive engagement in math achievement: A test of Ali's model. *Journal of Educational Innovations*, 41: 7-28.
- Hasannia S and Sabzi N. (2020). Explaining the cause of academic conflict based on academic support and psychological capital of students. *Journal of Education and Learning Studies*, twelfth volume, 1(78): 30-52.
- Klem A M, Connell J P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7): 262-273.

- Kocaj A, Kuhl P, Jansen M, et al. (2017). Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs. *Contemporary Educational Psychology*, 55: 63-83.
- Koerner A F, Fitzpatrick M A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication theory*, 12(1): 70-91.
- Koerner A F, Schrodt P, Anne M. (2017). *A Grand Theory of Family Communication. Engaging Theories in Family Communication: Multiple Perspectives.*
- 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, 119–137.
- Lorsbach A, Jinks J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning environments research*, 2(2): 157-167.
- Luthans B C, Luthans K W, Avey J B. (2014). Building the leaders of tomorrow: the development of academic psychological capital. *Journal of Leadership and Organisational Studies*, 21(2): 191 – 199.
- Martin A J, Marsh H W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Muhonen H, Pakarinen E, Poikkeus A, et al. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79.
- National Research Council (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn.* Washington, DC: The National Academies Press.
- Patrick H, Ryan A M, Kaplan A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1): 83-98.
- Poondej C, Lerdpornkulrat T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2): 100-103.
- Putwain D V, Daly A L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27: 157-162.
- Reeve J, Jang H, Carrell D, et al. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Roeser R W, Eccles J S and Sameroff A.J. (2000) *School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social- Emotional Development: A Summary of Research Findings.* *The Elementary School Journal*, 100: 443-471.
- Sadat S and Setayshi Azhari M. (2019). The mediating role of academic vitality and humor in the relationship between academic excitement and academic conflict. *Education Strategies (Education Strategies in Medical Sciences)*, 12(4): 27-40.
- Sadeghi D, Amin Fallah Z, Momeni H. (2019). Predicting students' academic engagement based on psychological and social capital. *Educational and Evaluation Scientific Journal*, 12(47): 117-140.
- Slocum J W & Hellriegel D. (2011). *Principles of Organisational Behaviour.* 13th edition. USA: South-Western, Cengage Learning.
- Ulmanena S, Soinia T, Pyhaltob K, Pietarinenc J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3): 425-443.
- Yarahmadi Y, Ebrahimi Bakht H, Asadzadeh H and Ahmadian H. (2018). The effectiveness of academic vitality training program on academic performance, academic enthusiasm and academic vitality of students. *Scientific Research Quarterly Journal of Teaching and Research*, 6(2): 163-182.

Omparison of the Effectiveness of Academic Vitality Training and Psychological Capital on Academic Engagement in Female Students

Zahra Emami Khotbesara^۱

Hossein Mahdian^{*۲}

Abolfazl Bakhshipoor^۳

Abstract

Purpose: The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of academic vitality training and psychological capital on the academic engagement of female students.

Methodology: This research was a semi-experimental type with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of this research included all secondary school girls of the 7th district of Mashhad in the academic year of 2020. 45 people who had a lower score in the dependent variable and were willing to participate in training sessions were selected as a sample and were randomly divided into two experimental groups and one control group (15 people in each group). One week after the pre-test for all three groups, one experimental group was exposed to the independent variable of academic vitality training and the second experimental group was exposed to psychological capital training, and the control group did not receive any training and then from all The groups were taken after the test. Rio (2013) standard academic engagement questionnaire was used to collect data. In this research, in order to investigate the differences between groups, multivariate and univariate repeated measure variance analysis was used, taking into account the intragroup (test) and intergroup (group membership) factors.

Findings: The results showed that teaching academic vitality and psychological capital increases academic engagement in female students. The results showed that there is no significant difference between the effectiveness of academic vitality training and psychological capital on academic engagement.

Conclusion: According to the findings, it can be concluded that academic vitality training and psychological capital are effective in increasing academic engagement and there is no difference between their effectiveness.

Keywords: Academic Vitality Training, Psychological Capital Training, Academic Conflict, Female students

1 . PhD student of Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

2 . Assistant professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran

* Corresponding Author: Hossein3284@gmail.com

3 . Assistant professor of Psychology, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran