

اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۱۹ - تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۰۷

خلاصه

مقدمه

خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی سبب می شود تا دانش آموزان نسبت به وظایف تحصیلی خود احساس مسئولیت نموده و عملکرد تحصیلی پایینی از خود نشان دهند. بر همین اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم انجام گرفت.

روش کار

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری مطالعه حاضر دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۱۲۰۴۵ نفر بود. در این پژوهش تعداد ۵۰ دانش آموز با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند. گروه آزمایش مداخله آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی را طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای دریافت نمودند. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خودناتوان سازی تحصیلی و تندگی تحصیلی بود. داده های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

نتایج نشان داد که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم تأثیر معنادار داشته ($P < 0.001$) و این اثر را در طول زمان نیز پایدار مانده است. بدین صورت که این مداخله توانسته منجر به کاهش خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی دانش آموزان شود.

نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر بیانگر آن بودند که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی با بهره گیری از مفاهیمی همانند تعامل مثبت، مسئولیت پذیری، پیروی از راهنمایی های معلم، ارتباط بین فردی، مهارت حل مسئله، خودکارآمدی تحصیلی و تلاش برای پیشرفت می تواند به عنوان یک آموزش کارآمد جهت کاهش خودناتوان سازی و تندگی تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

کلمات کلیدی

رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی، خودناتوان سازی تحصیلی، تندگی تحصیلی، دانش آموزان
پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می باشد.

امیر هوشنگ ملاحسینی^۱

محمد علی نادری^{۲*}

ایلناز سجادیان^۳

^۱ دانشجوی دکتری روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

^۲ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

^۳ دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

Email: mnadii@khuisf.ac.ir

مقدمه

موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است. موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است که گاه تحصیل برای تعدادی از دانش‌آموزان همراه با نگرانی و فشار است. محیط آموزشی و قوانین مربوط به آن، انتظارات متفاوت از دوران پیشین، آغاز زندگی پر تلاطم دوران بلوغ و ورود به دنیای نوجوانی و شکل‌گیری روابط انسانی و صمیمانه، شرایط نوینی هستند که نیازمند اتخاذ راهبردهای جدید است (فرنی، کوپار، فیشر و اسپادا، ۲۰۱۸). تعلیم و تربیت در بسیاری از جوامع یک سرمایه‌گذاری بلندمدت محسوب می‌شود که به بهای چشم پوشیدن و صرف‌نظر کردن از رشد کوتاه‌مدت دیگر امکانات جامعه حاصل می‌شود (کور و بروکس، ۲۰۱۸). با این وجود، همواره کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل با چالش‌ها، موانع و فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می‌شود و آن‌ها را از نیل به این هدف مهم باز می‌دارد. بر این اساس بررسی و شناخت مسائل حوزه دانش‌آموزی به‌عنوان مهم‌ترین و اساسی‌ترین سرمایه‌های انسانی آینده جامعه از اهمیت بسزایی برخوردار است (ژا، کینسون و وانگ، ۲۰۱۸).

در فرایند فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار داده و سبب شود تا آنها عملکرد تحصیلی پایین‌تری را از خود به نمایش گذارند. از جمله این عوامل می‌توان به خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ اشاره کرد (یا و مک‌للان، ۲۰۱۹). رفتارهای خودناتوان‌ساز شامل اقدامات و اعمال متعددی است، مثل تغییر دادن میزان یا کیفیت تمرین درسی یا ورزشی، ایجاد مشکلات جسمی یا گرافه‌گویی در مورد آن‌ها، مثل بیماری یا آسیب یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی. نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خودنظم‌دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در

تکالیف درسی استفاده می‌شود (شوینگر، ۲۰۱۳). همچنین، بین خودناتوان‌سازی و عملکرد دانش‌آموزان رابطه منفی بالایی مشاهده شده است (رئوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸). مطابق با تعریف خودناتوان‌سازی می‌توان چنین نتیجه گرفت که عامل ابتدایی و اصلی خود ناتوان‌سازی ترس از شکست و به دنبال آن ترس از ارزیابی شدن توسط دیگران است، زیرا ترس از شکست به‌عنوان تمایل به اجتناب از موقعیت‌هایی تعریف می‌شود که احتمال بروز نتایج منفی و احساس شرمساری ناشی از آن وجود دارد (چن، وو، کی، لین و شای، ۲۰۰۹). رفتارهای خودناتوان‌ساز شامل اقدامات و اعمال متعددی است، مثل تغییر دادن میزان یا کیفیت تمرین درسی یا ورزشی، ایجاد مشکلات جسمی یا گرافه‌گویی در مورد آن‌ها، مثل بیماری یا آسیب یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی. بیشتر بر این عقیده‌اند که به‌کارگیری راهبردهای مقابله با خود ناتوان‌سازی به انگیزش صیانت نفس و تعالی خود منتهی می‌شود (کلارک و مک‌کان، ۲۰۱۶). بعضی از مدارس و کلاس‌های درس، با عملکرد ناصحیح خود زمینه را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (مارتین، مارش و دبوس، ۲۰۰۱).

دیگر متغیری که در بروز آن در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان اجتناب‌ناپذیر بوده، تنیدگی تحصیلی^۲ است (لائو، دنگ و ژانگ، ۲۰۲۰). تنیدگی تحصیلی پدیده‌ای معمول در عرصه‌های آموزشی بوده و بسیاری از فراگیران به‌طور روزمره آن را تجربه کرده و گریزی از آن نیست و این تنیدگی می‌تواند بر خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد، چرا که تنیدگی تحصیلی با کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حس خودکارآمدی آنان را نیز کاهش می‌دهد (هولینکا، ۲۰۱۵). تنیدگی تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن اشاره دارد (بلاشیل، ۲۰۱۶). تنیدگی تحصیلی را به‌عنوان وضعیت روان‌شناختی نامطلوب می‌دانند که از طریق انتظارات

6. Schwinger

7. Chen, Wu, Kee, Lin & Shui

8. Clarke, MacCann

9. Martin, Marsh, Debus

1. Academic stress 0

1. Luo, Deng, Zhang 1

1. Holinka 2

1. Blashill 3

1. Fernie, Kopar, Fisher, Spada

2. Cor, Brocks

3. Zhu, Kinson, Wang

4. Academic Self- Handicapping

5. Yu, McLellan

نیک‌پور (۱۳۹۷)؛ علامه، شهنی بیلاق، حاجی یخچالی و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۹۷)؛ رادمنش و سعدی‌پور (۱۳۹۶)؛ علامه (۱۳۹۵)؛ مولر و سیهاس^۶ (۲۰۱۹)؛ ورنهافمن و مولر^۷ (۲۰۱۸)؛ آور^۸ (۲۰۱۸) و شین و کیم^۹ (۲۰۱۸) نشان داده است که برخورداری از مهارت و رفتار مطلوب اجتماعی سبب بهبود عملکرد تحصیلی، ارتبای، اجتماعی و فرزندی می‌شود. رفتارهای اجتماعی برای نوجوانان دارای منافع بسیاری همانند سلامت روان، بهبود عملکرد تحصیلی و موفقیت در برقراری ارتباط با بزرگسالان است. این در حالی است که عدم برخورداری از چنین مهارت‌هایی نتایج منفی همانند بزهکاری و مشکلات روان‌شناختی به همراه دارد (صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی و لویی، ۱۳۹۵). رفتارهای اجتماعی مطلوب استعدادی است که باعث بروز رفتارهایی می‌شود که به صورت مثبت یا منفی تقویت می‌شوند، این مهارت می‌تواند در روابط دانش‌آموزان با دیگران و همچنین با محیط تحصیلی نتایج مثبت و موفقیت‌آمیزی به وجود آورد. رفتارهای اجتماعی مطلوب شامل مهارت در تشخیص خصوصیات گروه، مهارت در ارتباط‌گیری با گروه، مهارت گوش دادن، مهارت همدردی و مهارت در ارتباط غیرکلامی با یکدیگر است (جنابادی، ۱۳۹۵؛ عبدالعلیان و فرهنگی، ۱۳۹۵). اغلب کودکان و نوجوانان که دارای اختلالات رفتاری نامطلوب هستند، دارای احساسات منفی بوده و با دیگران بدر رفتاری می‌کنند. آنان در بیشتر موارد توسط معلمان و همکلاسی‌ها طرد شده و در نتیجه فرصت‌های آموزشی آن‌ها کاهش می‌یابد (ایشک، عابدین و باکر^{۱۰}، ۲۰۱۴). بنابراین به‌منظور این که دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری در همه موقعیت‌های کلاس درس موفق باشند، بایستی رفتارهای اجتماعی مطلوب ضروری برای برآورده ساختن انتظارات معلمان و همسالان را دارا باشند (شایان و احمدی قتاب، ۲۰۱۲). در گامی فراتر می‌توان چنین مطرح نمود که در دنیای امروز اجتناب از خشونت، یادگیری شیوه‌های مناسب برخورد با دیگران، برقراری ارتباط با سایر افراد و به‌طور کلی داشتن مهارت در ارتباط‌های بین‌فردی برای زندگی موفق ضروری است و همین مهم توجه ویژه محققان را به رفتارهای اجتماعی مطلوب جلب نموده است؛ به‌نحوی که در بسیاری از کشورهای موفق دنیا از منظر آموزشی و تربیت آموزش رفتارهای مطلوب اجتماعی در راستای ارتقای متغیرهای تحصیلی و در نهایت بهسازی آموزش و تربیت مورد توجه

اطرافیان در زمینه تحصیلی ناشی می‌شود و منجر به خستگی روان‌شناختی می‌شود (ساریتا^۱، ۲۰۱۵). در شرایط وقوع تنیدگی تحصیلی، از فراگیران انتظار می‌رود با حجم بالایی از تکالیف مواجه شوند. بنابراین تنیدگی تحصیلی، فشار روان‌شناختی است که توسط حجم کار تحصیلی، انتظارات فراگیر و سایر افراد مهم مانند معلم، استاد، والدین و همکلاسی‌ها ایجاد می‌شود (مانجلا^۲، ۲۰۱۶). تنیدگی تحصیلی بر سلامت روانی و جسمانی دانش‌آموزان و توانایی آنها برای انجام موثر تکالیف درسی اثر می‌گذارد. سطوح بالای تنیدگی منجر به نتایج روان‌شناختی، هیجانی و جسمانی منفی مثل خواب‌آلودگی، ضعف نظام ایمنی و بیماری و نهایتاً منجر به افت تحصیلی می‌شود (آرام‌فر و زینالی، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان دادند که تنیدگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارند (راجو، کرم و عزیز^۳، ۲۰۱۹).

روش‌های آموزشی و درمانی مختلفی در جهت بهبود اشتیاق و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. در فرایند تدوین و به‌کارگیری روش آموزشی مناسب، توجه به این نکته ضروری است که در برنامه‌ریزی نظام آموزشی کشورهای توسعه‌یافته و تدوین خط‌مشی‌ها و سیاست‌گذاری‌ها توجه ویژه‌ای به رفتارهای نوجوانان شده و آسیب‌شناسی، پالایش و جهت‌دهی رفتار اجتماعی دانش‌آموزان در رأس اهداف نظام آموزش و پرورش قرار گرفته است. مجموعه‌ای از آسیب‌ها که حول محور رفتارهای نابه‌نجار تحصیلی و رفتاری در دنیای دانش‌آموزی و در مقاطع مختلف در جریان است، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران در امر آموزش و پرورش و نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. بر این بسته آموزشی که می‌تواند بر اساس رفتارهای نابه‌نجار تحصیلی تدوین و از آن در جهت بهبود اشتیاق و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود، بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی^۴ است. ارتباط اجتماعی خوب و مهارت‌های اجتماعی در محیط تحصیلی دارای نقشی برجسته در سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود (استان و بلدین^۵، ۲۰۱۴). برنامه آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب می‌تواند کیفیت ارتباط نوجوانان را با برطرف ساختن جنبه‌های آسیب‌پذیری اجتماعی و تحصیلی بهبود بخشد، چنانکه نتایج پژوهش محمدی گرکانی، درتاج و کیامنش (۱۳۹۸)؛ شریعت باقری و

6. Moeller, Seehuus

7. Hofmann, Müller

8. Over

9. Shin, Kim

10. Ishak, Abidin, Bakar

1. Sarita

2. Manjula

3. Rajoo, Karam, Aziz

4. Favorable academic social behaviors

5. Stan, Beldean

قرار گرفته است (دینبل، ساویر، لوگان، داینیا، کانسیو و جاستیک، ۲۰۱۳).

درباره ضرورت انجام پژوهش حاضر باید بیان نمود که مولفه‌های تحصیلی همچون خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دارای نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانش‌آموزان هستند که لازم است با استفاده از روش‌های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه‌ها تحت تاثیر قرار گرفته تا از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. حال با توجه به اهمیت مولفه‌های خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان و لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و آموزشی مناسب و بهنگام در جهت کاهش این متغیرها و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی مطلوب در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، ارتباطی، رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان و در عین حال عدم انجام پژوهشی مشابه مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم بود.

روش کار

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری مطالعه حاضر دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۱۲۰۴۵ نفر بود. در این پژوهش تعداد ۵۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۵ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۵ دانش‌آموز در گروه گواه). شیوه انتخاب نیز بدین صورت بود که از بین نواحی آموزش و پرورش شهر قم، آموزش و پرورش ناحیه ۴ انتخاب شد. سپس از بین آموزشگاه‌های دوره دوم متوسطه پسرانه این ناحیه، دو آموزشگاه انتخاب شد. هر کدام از این آموزشگاه‌ها یک کلاس دوازدهم داشتند. بر این اساس کلاس دوازدهم یک آموزشگاه برای گروه آزمایش و دیگری برای گروه گواه در نظر گرفته شد. سپس دانش‌آموزان دو گروه بر اساس ویژگی‌هایی نظیر سن، معدل، میزان تحصیلات والدین و میزان درآمد خانواده همسان‌سازی شدند. با در نظر گرفتن همسان‌سازی گروه‌ها، تعداد ۲۵ دانش‌آموز برای هر گروه آزمایش و گواه در نظر گرفته شد. گروه آزمایش مداخله

آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی را طی دو و نیم ماه در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی بود که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه از دریافت این مداخله در جریان انجام پژوهش بی‌بهره بودند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانش آموز دوره دوم متوسطه، جنسیت پسر، حضور تمام وقت در آموزشگاه، عدم برخوردار بودن از آسیب‌های روان‌شناختی مزمن همچون اضطراب و افسردگی (با توجه به خوداظهاری و مشاهده پرونده مشاوره‌ای)، نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن و اعلام رضایت و آمادگی جهت شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حوادث پیش‌بینی نشده بود.

ابزار پژوهش

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (ASHS): پرسشنامه خود ناتوان‌سازی تحصیلی توسط شونینگر و استینسمر- پلستر^۳ (۲۰۱۱) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۷ گویه است که بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم: ۱؛ مخالفم: ۲؛ نه موافقم و نه مخالفم: ۳؛ موافقم: ۴ و کاملاً موافقم: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. بر این اساس حداقل نمره در این پرسشنامه ۷ و حداکثر نمره ۳۵ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتر است. شونینگر و استینسمر- پلستر (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را با توجه به ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ گزارش نمودند. در ایران نیز تابع‌برداری و رستگار در سال ۱۳۹۴ این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر انجام دادند. در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه برابر ۰/۷۷. به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شد.

مقیاس تنیدگی تحصیلی ادراک شده (PASQ): پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای تنیدگی تحصیلی ادراک شده توسط زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد^۴ (۲۰۰۵) با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) پدید آوردند. در مقیاس تنیدگی تحصیلی از مشارکت کنندگان خواسته می‌شود که میزان تنیدگی‌زایی هر یک از ۲۷ گویه را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای لیکرت از «به هیچ وجه تنیدگی را نمی‌باشد: نمره صفر» تا «کاملاً تنیدگی‌زا می‌باشد: نمره ۱۰»،

2. Self Educational Questionnaire

3. Schwinger, Stiensmeier-Pelster

4. Perceived Academic Stress Questionnaire

5. Zajacova, Lynch, Espenshade

1. Dinnebeil, Sawyer, Logan, Dynia, Cancio, Justice

مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می ماند و نیازی به درج نام نیست.

شرح تدوین بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی نیز بدین شکل بود: در فاز اول، قسمت کیفی مطالعه با استفاده از روش تحلیل مضمون استقرایی و مبتنی بر نظریه آرتراید- استرلینگ (۲۰۰۱) استفاده گرفت که مراحل انجام آن به شرح زیر است:

پس از شناسایی مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر، شبکه مضامین تشکیل شد و اعتبار شبکه بر اساس فرمول هولستی محاسبه شد. بر این اساس یعنی مبتنی بر مضامین فراگیر و سازمان دهنده محتوای جلسات بسته آموزشی تدوین و آماده شد. پس از انجام فاز اول پژوهش و شناسایی مولفه‌ها بسته آموزشی مبتنی بر مضامین استخراج شده تدوین گردید. در فاز دوم: به منظور تعیین اعتبار بسته آموزشی این فاز دارای مرحله تایید روایی محتوایی بود. به این شرح برای بررسی روایی درونی پژوهش بسته آموزشی تدوین شده (بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی) به ۸ متخصص آشنا به این حوزه ارائه شد و ضمن درخواست مطالعه و اظهارنظر راجع به ساختار، فرایند و محتوای هر یک از جلسات در قالب پرسشنامه نظرسنجی که همراه بسته آموزشی تدوین شده فوق‌الذکر در اختیار هر یک از متخصصان گرفت. علاوه بر این در این مرحله یک فرم اظهارنظر باز پاسخ به منظور ارائه پیشنهادات و نظرات اصلاحی هر یک از متخصصان در جهت ارتقاء محتوا، ساختار و فرایند بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی ارائه گردید. در گام بعد نظرات تخصصی متخصصین جمع‌آوری و نظرات اصلاحی آنها درباره بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی اعمال گردید. پس از این فرایند، بسته آموزشی به همراه فرم نظرسنجی نهایی و محاسبه ضریب توافق متخصصان درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی مجدداً به متخصصین تحویل و پس از انجام اصلاحات نهایی، بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی تدوین گردید.

تعیین کنند. بر این اساس حداقل نمره در این پرسشنامه صفر و حداکثر نمره ۲۷۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده تنیدگی تحصیلی ادراک شده بیشتر است. در مطالعه شکر، نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۸۹) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین که باهدف آزمون ساختار عاملی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی بر روی نمونه‌ای از دانشجویان ایرانی انجام شد، نشان داد که پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده از چهار عامل: دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در آموزشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و آموزشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بر اساس نرم‌افزار لیزرل، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد. همچنین، نتایج تحلیل عوامل تأییدی نشان داد که در این نمونه، الگوی چندبعدی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده، یک الگوی اندازه‌گیری قابل قبول است. همبستگی منفی و معنی‌دار بین نمره کلی تنیدگی تحصیلی و نمره کلی خود کارآمدی تحصیلی، روایی همگرایی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده را تأیید کرد. در مطالعه شکر و همکاران (۱۳۸۹)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیرمقیاس دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. در این پژوهش نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان انتخاب شده (۵۰ دانش‌آموز) در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه گواه). گروه آزمایش بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی را در ۱۰ جلسه طی دو نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. این در حالی است که افراد حاضر در گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه

جدول ۱ - جدول خلاصه جلسات بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی

عنوان و شماره جلسه	اهداف جلسه	محتوای تکالیف جلسه به صورت خلاصه
جلسه اول: آشنایی	- برقراری ارتباط بین آموزش دهنده، فراگیر، معرفی و مشخص نمودن اهداف بسته آموزشی - ارائه و معرفی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی	- پس از معرفی آموزش دهنده به فراگیران، توضیحات مقدماتی در مورد اهمیت رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی و تأثیر آن بر ارتقاء و تقویت موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مهارت‌هایی را که قرار است در جلسات آینده آموزش داده شود، تشریح می‌شود.
جلسه دوم: سازگاری اجتماعی، تعامل مثبت، مشارکت، مسئولیت‌پذیری	- معرفی و آشنایی فراگیران با سازگاری اجتماعی - مشارکت در گروه‌های یادگیری - آشنایی در خصوص تعامل مثبت - آگاهی از مسئولیت‌پذیری	در خصوص سازگاری تحصیلی به عنوان مسیر موفقیت تشریح و آموزش و تکالیف مورد نظر ارائه شد. در این جلسه تعامل و انطباق با شرایط مختلف آموزش داده شد. در مورد همکاری گروهی در گروه‌های یادگیری آموزش داده شد. همچنین درباره مسئولیت‌پذیری آموزش‌های لازم مطرح شد. درباره بلوغ و آگاهی اجتماعی و نقش آن در سازگاری هم آموزش و تکالیف لازم مطرح شد.
جلسه سوم: پیروی از معلم و رعایت قوانین مدرسه	- آشنایی با هنجارهای تحصیلی، آموزش - پذیرش و رعایت حقوق اجتماعی همسالان	پذیرش، احترام گذاشتن به دیگران به خصوص اولیای آموزشی مدرسه به عنوان یک الگوی اجتماعی-رفتاری ارائه شد. احترام و ارتباط مناسب با معلمان در کلاس و مدرسه آموزش داده شد. در این جلسه نحوه رعایت آداب و هنجارهای تحصیلی، آموزشی مدرسه و آموزش داده شد.
جلسه چهارم: همدمی، ارتباط بین فردی و مهربانی تحصیلی	- دانش‌آموزان همدمی را به عنوان یک مهارت بیاموزند. - مهربانی‌های تحصیلی را تمرین می‌کنند - مهارت ارتباط بین فردی را یاد بگیرند.	مهارت همدمی و درک مشکلات دیگران در جامعه و مدرسه آموزش داده شد. مراقبت از دیگران به عنوان یک رفتار اجتماعی مطلوب در مدرسه مطرح شد. مهارت بین‌فردی و مثبت‌اندیشی آموزش داده شد. توجه و اهمیت به نیازهای دیگران در مدرسه به عنوان یک رفتار مثبت اجتماعی آموزش داده شد.
جلسه پنجم: حمایت تحصیلی، اجتماعی، رفتارهای یاری‌رسان	- حمایت‌های تحصیلی از دوستان در مدرسه جامعه را بیشتر می‌شناسند. - آشنایی با رفتارهای یاری‌رسان	مرور مختصر موارد مطرح شده در جلسه قبل. ارتقاء و آموزش شیوه‌های کمک‌های تحصیلی و رفتارهای یاری‌رسان تحصیلی انجام شد. تقویت دوستی‌های آموزشگاهی به عنوان یک رفتار مثبت تحصیلی. حمایت و پشتیبانی دانش‌آموزان از یکدیگر به عنوان یک رفتار مثبت تشریح شد.
جلسه ششم: قدردانی، سپاسگزاری، بخشش، هدیه دادن	- آشنایی فراگیران با تأثیر قدردانی و بخشش در روابط مثبت اجتماعی - آشنایی با اهمیت سپاسگزاری و هدیه بخشش، هدیه دادن	آموزش قدردانی و بخشش به دانش‌آموزان از معلمان، هم‌سالان و دوستان به صورت رفتاری و عملکردی و نگاه مثبت به این موضوع جهت تقویت روابط همدلانه. نیکوکاری به عنوان یک رفتار اجتماعی مطلوب آموزش داده شد. توجه به دیگران هم یک رفتار مثبت تلقی و آموزش داده شد.
جلسه هفتم: مهارت حل مسئله، اعتماد به نفس تحصیلی	- آشنایی فراگیران با مهارت حل مسئله - تقویت اعتماد به نفس در جهت و راستای یادگیری - ارتقاء و خود پنداره مثبت در یادگیری‌های تحصیلی، اجتماعی.	آموزش شیوه‌های حل مسئله و ارائه تکالیف جهت استفاده از این راهبرد. تقویت مهارت اعتماد به نفس و ارتقاء آن توسط ارائه راهکارهای عملیاتی جهت پذیرش سختی‌های تحصیلی و غیرمنتظرانه. آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با توانمندی‌ها و مهارت‌های اجتماعی جهت رسیدن به هدف‌ها و آرامش تحصیلی در مدرسه.
جلسه هشتم: انعطاف‌پذیری، خودکار آمدی تحصیلی	- آشنایی دانش‌آموزان با خود آگاهی و توانمندی‌های خود - پذیرش و کنار آمدن با مشکلات مدرسه و جامعه - شناخت خود کارآمدی و استفاده از آن در برنامه‌ریزی‌های تحصیلی آینده	آموزش مهارت انعطاف‌پذیری جهت پذیرش دیگران همراه با احترام، آموزش‌های لازم جهت شناخت توانمندی‌های مؤثر و مفید دانش‌آموزان جهت موفقیت تحصیلی، آموزش مهارت خود آگاهی و شناخت از نقاط ضعف و قوت خود و انعطاف‌پذیری، شناخت و معرفی تجربیات موفق دیگران و استفاده از آن‌ها، نگاه مثبت به توانمندی‌های و تجربیات. در پایان جلسه از فراگیران خواسته شد تا در مورد مهارت‌های مطرح شده در منزل مطالعه و تمرین نمایند.
جلسه نهم: هوش اجتماعی، هوش اجتماعی	- آشنایی دانش‌آموزان با مبانی هوش اجتماعی و استفاده از آن در	آموزش دانش‌آموزان با هوش هیجانی، اجتماعی و نحوه استفاده از آن. افزایش آگاهی‌های اجتماعی جهت زندگی مؤثر. آموزش مدیریت احساسات و رفتار

بهزیستی تحصیلی	تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای آموزشی	به‌عنوان یک رفتار مثبت اجتماعی. آموزش تقویت هوش اجتماعی و استفاده از آن. آموزش بهزیستی تحصیلی به دانش‌آموزان جهت آگاهی‌بخشی اجتماعی.
جلسه دهم:	- تقویت مهارت‌های بهزیستی تحصیلی	آموزش‌های لازم جهت پذیرش، تلاش برای یادگیری‌های بیشتر جهت پیشرفت در تحصیلات. آموزش نگاه مثبت به تحصیل و موفقیت‌ها در آینده، آموزش رفتارهای صادقانه و منصفانه به‌عنوان یک رفتار اجتماعی مطلوب، در پایان جلسه خواسته شد تا در مورد مهارت‌های مطرح‌شده در منزل مطالعه و تمرین نمایند.
تلاش برای پیشرفت، امید به آینده، رفتارهای صادقانه	- تبیین فرایند تلاش و اهمیت و تأثیر آن - آموزش شناخت دیدگاه مثبت به آینده - آشنایی با رفتارهای صادقانه و منصفانه	در موفقیت‌های تحصیلی، اجتماعی

نتایج

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه در رشته علوم تجربی مشغول تحصیل بودند. علاوه بر این دانش‌آموزان دارای ۱۸ سال سن بودند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲، ارائه شده است.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها و همچنین از تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار خودتانوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودتانوان‌سازی	گروه آزمایش	۱۹/۶۸	۴/۳۱	۱۴/۵۲	۳/۰۷	۱۴/۴۰	۳/۲۴
تحصیلی	گروه گواه	۱۸/۹۶	۴/۶۹	۱۹/۸۸	۵/۰۵	۱۹/۶۸	۴/۸۹
تنیدگی تحصیلی	گروه آزمایش	۵۳/۹۲	۱۲/۱۶	۳۶/۹۶	۹/۱۵	۳۸/۶۸	۸/۹۹
	گروه گواه	۵۲/۵۲	۱۱/۵۰	۵۳/۳۶	۷/۷۶	۵۳/۸۴	۷

آزمون موجلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیرهای خودتانوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0.05$). بر این اساس با برآورده نشدن پیش‌فرض کرویت مشخص می‌شود که روابط بین متغیرها، با احتمال بالایی امکان دارد مقادیر متغیر وابسته را تغییر دهد و بر این اساس شانس ارتکاب به خطای نوع اول افزایش می‌یابد. بر این اساس در جدول بعد از تحلیل جایگزین (آزمون گرین هوس-گایسر) استفاده می‌شود تا با کاهش درجه آزادی، شانس ارتکاب به خطای نوع اول کاهش یابد.

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای خودتانوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($p > 0.05$). همچنین نتایج

جدول ۳- تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین‌گروهی

متغیرها	مجموع	درجه	میانگین	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان
	مجذورات	آزادی	مجذورات				آزمون
خودتانوان‌سازی	۱۶۱/۹۷	۱/۵۶	۱۰۳/۴۵	۶/۷۳	۰/۰۰۲	۰/۱۵	۰/۹۱
تحصیلی	۴۱۰/۰۲	۱	۴۱۰/۰۲	۱۳/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۰/۹۴

تعامل مراحل و گروه‌بندی	۳۰۴/۰۵	۱/۵۶	۱۹۴/۲۱	۱۲/۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۸
خطا	۱۱۵۴/۶۴	۷۵/۱۴	۱۵/۳۶				
تنیدگی تحصیلی	۱۹۱۰/۲۵	۲	۹۵۵/۱۲	۱۲/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰	۰/۹۹
گروه‌بندی	۳۷۹۰/۱۰	۱	۳۷۹۰/۱۰	۳۱/۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵	۱
تعامل مراحل و گروه‌بندی	۲۴۶۹/۲۱	۲	۱۲۳۴/۶۰	۱۵/۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۱
خطا	۷۵۶۵/۲۰	۹۶	۷۸/۸۰				

مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول فوق حاکی از آن است که بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی با تعامل مراحل نیز تاثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۳۲ و ۳۹ درصد از تغییرات خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی ارائه می‌شود.

نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در جدول ۳ نشان داد که میانگین نمرات خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم فارغ از تاثیر گروه‌بندی در طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. از طرفی نتایج سطر دوم جدول فوق بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم تاثیر معنادار داشته است. بدین معنا که اثر بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل یک اثر معنادار بوده است. در نهایت اما سطر

جدول ۴ - مقایسه زوجی میانگین نمرات خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله	مرحله مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
خودتوان‌سازی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲/۱۲	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۲/۲۸	۰/۸۰	۰/۰۲
تحصیلی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	-۲/۱۲	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۰/۱۶	۰/۷۵	۰/۷۴
تنیدگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۸/۰۶	۱/۸۴	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	۶/۹۶	۱/۹۰	۰/۰۰۲
تنیدگی تحصیلی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	-۸/۰۶	۱/۸۴	۰/۰۰۰۱
	پیگیری	پس‌آزمون	-۱/۱۰	۱/۵۵	۰/۷۷

متوسطه دوم را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. چنانکه یافته‌های توصیفی نیز بیانگر کاهش میانگین نمرات متغیرهای خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم بود. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین تبیین نمود که نمرات خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی

همانگونه نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری خودتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره

دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم که در مرحله پس از آزمون دچار کاهش معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید. در یک جمع بندی می توان بیان نمود بسته آموزشی رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی توانسته منجر به کاهش معنادار میانگین نمرات خودناتوان سازی و تئیدگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم در مرحله پس از آزمون شده و این اثر در مرحله پیگیری نیز ثابت خود را حفظ نموده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان سازی و تئیدگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم انجام گرفت. یافته اول پژوهش بیانگر آن بود که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی منجر به کاهش معنادار خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم در مرحله پس از آزمون شده بود. یافته حاضر همسو با نتایج پژوهش محمدی گرکانی، درتاج و کیامنش (۱۳۹۸)؛ شریعت باقری و نیک پور (۱۳۹۷) و هافمن و مولر (۲۰۱۸) بود. چنانکه محمدی گرکانی، درتاج و کیامنش (۱۳۹۸) با بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر نشان دادند که مؤلفه های آموزش مهارت های اجتماعی-عاطفی بر مؤلفه های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) مؤثر است. شریعت باقری و نیک پور (۱۳۹۷) نیز با آزمون تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی-ارتباطی بر مسئولیت پذیری و سازگاری دانش آموزان نشان دادند که این مداخله به بهبود مسئولیت پذیری و سازگاری دانش آموزان شده بود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر تئیدگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم باید بیان نمود که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب در راستای آموزش و تفهیم مبانی هر نوع شناخت، احساس و فرآیندهای رفتاری که با شایستگی اجتماعی مرتبط می باشند، اقدام می کند. آموزش چنین مهارت هایی زمینه ساز رشد شایستگی و قابلیت های اجتماعی هیجانی در دانش آموزان است (علامه، ۱۳۹۵). بر این اساس دانش آموزانی که تحت آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی قرار می گیرند، این مهارت ها را یاد گرفته، آزمایش کرده و قضاوت هایی را درباره رفتارهای تحصیلی خود دریافت می کنند. بنابراین فردی که عملکرد تحصیلی مطلوبی دارد پاسخ های منفی کمتری از دیگران دریافت کرده و از نظر تحصیلی موفق تر عمل نموده و نیازی به نشان دادن

خودناتوان سازی در فرایند تحصیلی خود نمی بیند؛ چرا این توانایی را دارد که به شکل بهنجار از پس تکالیف تحصیلی برآمده و مورد تحسین قرار گیرد. علاوه بر این در خلال جلسات آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی دانش آموزان فرا گرفتند که در گروه های یادگیری مشارکت داشته و با رعایت هنجارهای تحصیلی تعامل مثبتی را با دیگر فراگیران برقرار نمایند. مشارکت فعال در گروه و پذیرش قوانین مربوط به گروه های درسی و آشنایی هرچه بیشتر با ویژگی های روان شناختی دانش آموزان موفق در این گروه ها، می تواند منجر به تشویق بیشتر دانش آموزان در جهت مشارکت تحصیلی شده و با افزایش انگیزش تحصیلی سبب شود تا آنان از رفتارهای ناهنجار تحصیلی همچون خودناتوان سازی تحصیلی دوری کنند. بر همین اساس است که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی سبب می شود تا میانگین نمرات خودناتوان سازی دانش آموزان کاهش یابد. در تبیین دیگر می توان اشاره نمود که آموزش مهارت های اجتماعی مطلوب به دانش آموزان کمک می کند تا به طور موفقیت آمیزی انتظارات معلمان را برآورده ساخته، با مسائل محیط مدرسه و تعارضات بین فردی مواجه شده و با بسیاری از مسائل خاص این دوره، کنار بیایند. این فرایند نیز با کاهش متغیرهای آسیب رسان تحصیلی همچون خودناتوان سازی تحصیلی همراه است.

یافته دوم پژوهش بیانگر آن بود که آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی منجر به کاهش معنادار تئیدگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم در مرحله پس از آزمون شده بود. یافته حاضر همسو با نتایج پژوهش علامه (۱۳۹۵)؛ رادمنش و سعدی پور (۱۳۹۶)؛ علامه، شهنی بیلاق، حاجی یخچالی و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۹۷)؛ شین و کیم (۲۰۱۷) و آور (۲۰۱۸) بود. چنانکه رادمنش و سعدی پور (۱۳۹۶) با بررسی اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران نشان داد که آموزش مهارت های اجتماعی منجر به بهبود انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. همچنین علامه، شهنی بیلاق، حاجی یخچالی و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۹۷) با آزمون تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی مبتنی بر گروه بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر پرخاشگر نشان دادند که این مداخله منجر به بهبود شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر پرخاشگر می شود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر تاثیر آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر تئیدگی تحصیلی ادراک شده دانش آموزان پسر دوره

بکارگیری قوه خوش‌بینی حاصل از آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی و همچنین با تمرکز بر نقاط مثبت خود، از میزان تنیدگی تحصیلی آنها کاسته شود.

محدود بودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر قم؛ عدم بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی و عدم مهارت‌های اثرگذار بر خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع دارای فرهنگ‌های متفاوت، دیگر جنسیت و پایه‌های تحصیلی، مهارت‌های ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روان‌شناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی آموزش و پرورش و همچنین مشاوران مدارس آموزش داده شود تا آنها با بکارگیری این مداخله برای دانشجو دانش‌آموزان، جهت کاهش خودناتوان‌سازی و تنیدگی تحصیلی آنان گامی عملی برداشته باشند.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی امیرهوشنگ ملاحسینی در دانشگاه آزاد واحد اصفهان (خوراسگان) بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش و مسئولین آموزش و پرورش شهر قم که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

متوسطه دوم باید بیان نمود که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی برای آزمودنی‌های این پژوهش فرصت‌هایی را به وجود آورد که به جای رفتارهای نامطلوب، رفتارهای جامعه‌پسند و مطلوب تحصیلی را فراگرفته و آنها را در موقعیت‌های مختلف زندگی تحصیلی به صورت پایدار و مستمر به کار ببرند و از پیامدهای مثبت این گونه رفتارها بهره مند شوند. آشنایی این دانش‌آموزان با این گونه مهارت‌ها موجب افزایش آگاهی و دانش اجتماعی- تحصیلی لازم جهت عملکرد تحصیلی مطلوب گردیده است، همچنین، یادگیری و به کار بستن موفق این مهارت‌ها در موقعیت‌های تحصیلی مختلف سبب ارائه پاسخ‌های مؤثر، از قبیل حل تعارض‌های اجتماعی در محیط مدرسه و برطرف نموده مشکلات تحصیلی، شده بود. بر این اساس آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان با کسب آگاهی و توانمندی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی کمتری را ادراک نمایند. در تبیینی دیگر می‌توان بیان نمود که کسب مهارت‌های اجتماعی مطلوب تحصیلی به تسلط یافتن بر سایر انواع مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند و دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از رفتارهای مطلوب اجتماعی تحصیلی را نشان می‌دهند، بیشتر احتمال دارد شایستگی اجتماعی، اشتیاق در روابط با همسالان و تعاملات موفق اجتماعی و تحصیلی را کسب کنند (علامه و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین دانش‌آموزان با کسب شایستگی اجتماعی و تعاملات موفق اجتماعی در مدارس، تنیدگی تحصیلی کمتری را ادراک می‌کنند. در نهایت می‌توان اشاره کرد که در خلال آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی به دانش‌آموزان یاد داده شد تا دیدگاه مثبتی نسبت به آینده و توانمندی خود داشته باشند. مثبت‌اندیشی نیز سبب می‌شود تا افراد در جهت شناخت توانایی‌ها، قابلیت‌ها و جنبه‌های مثبت خود گام بردارند که این امر منجر به بهبود نگرش‌شان نسبت به خود و محیط تحصیلی می‌شود. این فرایند باعث می‌شود که دانش‌آموزان با

منابع

- آرام‌فر، رسول؛ زینالی، علی. (۱۳۹۴). رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک‌طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۱)، ۴۸-۳۷.
- تابع‌بردار، فریبا؛ رستگار، فریبا. (۱۳۹۴). مدل ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۵۸)، ۵۴۲-۵۳۰.
- جنابادی، حسین. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتمادبه‌نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان اختلال یادگیری غیر کلامی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۶(۲)، ۲۱-۷.

۴. رادمنش، عصمت؛ سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران، روانشناسی مدرسه، ۶(۲)، ۶۳-۴۴.
۵. رئوف، کوثر؛ خادمی، ملوک؛ نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان سازی تحصیلی، اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵(۱)، ۲۳۵-۲۰۷.
۶. شریعت باقری، محمدمهدی؛ نیک پور، فاطمه. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی بر مسئولیت پذیری و سازگاری دانش آموزان، روش ها و مدل های روان شناختی، ۹(۳۲)، ۲۲۰-۲۰۳.
۷. شکر، امید؛ کریمی نوری، رضا؛ فراهانی، محمدنقی؛ مرادی، علیرضا. (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی، مجله علوم رفتاری، ۴(۴)، ۲۸۳-۲۷۷.
۸. صدری دمیرچی، اسماعیل؛ قاضی ولوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری، ۵(۴)، ۵۹-۸۶.
۹. عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴). نقش تعلق ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۷۰.
۱۰. عبدالعلیان، مریم و فرهنگی، عبدالحسین. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی های یادگیری، مجله ناتوانی های یادگیری، ۵(۴)، ۵۸-۴۳.
۱۱. علامه، عاطفه. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر دوره ابتدایی دارای رفتارهای پرخاشگرانه شهر اهواز، پایان نامه دکتری، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۲. علامه، عاطفه؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ حاجی یخچالی، علیرضا و مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی مبتنی بر گروه بندی مهارت بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان پسر پرخاشگر. دو فصل نامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۶(۱۱)، ۶۵-۴۵.
۱۳. محمدی گرکانی، آذر؛ درتاج، فربرز و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی بر روی مؤلفه های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر، آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۵)، ۱۵۰-۱۳.
14. Blashill, M. (2016). Academic stress and working memory in elementary school students. Doctoral dissertations. College of education and behavioral science. University of Northern Colorado, pp: 73-88.
15. Chen, L. H. Wu, C. H. Kee, Y. H. Lin, M. S. & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of hierarchical model of achievement motivation in physical education. Contemporary Educational Psychology, 34(4), 298-305.
16. Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. Personality and Individual Differences, 100, 6-11.
17. Cor, M.K., Brocks, D.R. (2018). Examining the relationship between prerequisite grades and types of academic performance in pharmacy school, Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10(6), 695-700.
18. Dinnebeil, L.A., Sawyer, B.E., Logan, J., Dynia, J.M., Cancio, E., Justice, L.M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. Early Childhood Research Quarterly, 28(1), 144-152.
19. Fernie, B.A., Kopar, U.Y., Fisher, P.L., Spada, M.M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. Journal of Affective Disorders, 240, 1-5.
20. Hofmann, V., Müller, C.M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. Journal of Adolescence, 68, 136-145.
21. Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. College Student Journal, 49(2): 300-311.

22. Ishak, N.M., Abidin, M.H.Z., Bakar, A.Y.A. (2014). Dimensions of Social Skills and their Relationship with Empathy among Gifted and Talented Students in Malaysia .*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 750-753.
23. Luo, Y., Deng, Y., Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher–student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105-109.
24. Manjula M. (2016). Academic stress management: an intervention in pre-university college youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1): 105-113.
25. Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pes-simism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 87- 92.
26. Moeller, R.W., Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of Adolescence*, 37, 1-13.
27. Over, H. (2018). The influence of group membership on young children’s prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20:17–20.
28. Rajoo, K.S., Karam, D.S., Aziz, N.A.A. (2019). Developing an effective forest therapy program to manage academic stress in conservative societies: A multi-disciplinary approach. *Urban Forestry & Urban Greening*, 43, 126-131.
29. Sarita, S. (2015). Academic stress among students: role and responsibilities of parents. *International Journal of Applied Research*, 1(10): 385-388.
30. Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping — Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
31. Schwinger, M., Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping—Theprotective function of mastery goals.*Learning and Individual Differences*,21(6), 699 -709.
32. Shayan, N., Ahmadi Gatab, T. (2012). The Effectiveness of Social Skills Training on Students’ Levels of Happiness .*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2693-2696.
33. Shin, Y., Kim, K. (2018). Data-centered persuasion: Nudging user's prosocial behavior and designing social innovation. *Computers in Human Behavior*, 80, 168-178.
34. Stan, C., Beldean, I.G. (2014). The Development of Social and Emotional Skills of Students-ways to Reduce the Frequency of Bullying-type Events. *Experimental Results. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743.
35. Yu, J., McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.
36. Zajacova, A., Lynch, S.M., Espenshade, T.J.(۲۰۰۵). Self efficacy, stress, and academic success in college. *Res higher educ.*
37. Zhu, D., kinson, L.H., Wang, Q. (2018). Academic performance and financial forecasting performance: A survey study. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 20, 45-51.

*Original Article***Effectiveness of Favorable Academic Social Behaviors Training on the Academic Self-Handicapping and Academic Stress of Secondary High School Male Students**

Received: 09/08/2020 - Accepted: 27/12/2020

Amir Hoshang Mollahoseini¹
 Mohammad ali Madi^{2*}
 Ilnaz Sajadian³

¹ PhD student in Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

² Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

³ Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.

Email: mnadii@khuisf.ac.ir

Abstract

Introduction: Academic self- handicapping and academic stress cause students to not feel responsible for their academic duties and to show low academic performance. Therefore the present study was conducted with the purpose of investigating the effectiveness of favorable academic social behaviors training on the academic self- handicapping and academic stress of secondary high school male students.

Method: The present study was quasi-experimental with pretest, posttest and control group design and a two-month follow-up period. The statistical population of the present study included 12045 secondary high school male students in academic year 2019-20. 50 students were selected through convenient sampling method and they were randomly accommodated into experimental and control groups. The experimental group received the ten ninety-minute interventions of favorable academic social behaviors training (researcher-made) during two-and-a-half months. The applied questionnaires in this study included academic self- handicapping questionnaire and academic stress questionnaire. The data taken from the study were analyzed through repeated measurement ANOVA.

Results: The results revealed that favorable academic social behaviors training has significant effect on the academic self- handicapping and academic stress of secondary high school male students ($p < 0.001$) and this effect has remained stable over time.

Conclusion: The findings of the present study implied that favorable academic social behaviors training can be used as an efficient training to decrease the students' academic self- handicapping and academic stress through employing concepts such as positive interaction, accountability, following teacher's guidance, interpersonal skills, problem-solving communication, academic self- efficacy and attempt to develop.

Keywords: Favorable academic social behaviors, academic self- handicapping, academic stress, students

conflict of interest: There is no conflict of interest.