



Research Paper

The effectiveness of self-determination training on academic engagement, psychological well-being, and school belonging

Seyyede Maryam Mosavi¹ , Nahid Sameti^{*2} , Maryam Rostami² 

1. M.A. Student of Educational Psychology, Farhangian University, Nasibeh Campus, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran

Citation: Mosavi SM, Sameti N, Rostami M. The effectiveness of self-determination training on academic engagement, psychological well-being, and school belonging. *J Child Ment Health*. 2026; 12 (4):119-138.

URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1553-en.html>



CrossMark



 10.61882/jcmh.12.4.8

ARTICLE INFO

Keywords:

Academic engagement,
psychological well-being,
school belonging,
self-determination

ABSTRACT

Background and Purpose: Educational psychology theorists argue that Self-Determination Theory (SDT), by addressing three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—can have beneficial effects on students' academic and psychological functioning. Accordingly, the present study aimed to examine the effectiveness of self-determination-based training on academic engagement, psychological well-being, and school belonging among sixth-grade female student.

Method: This study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of all sixth-grade female elementary students in Shahedshahr (one of the cities of Tehran in Iran) during the 2024–2025 academic year. A total of 40 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (20 students in each group). The experimental group received a self-determination-based training program in ten 75-minute sessions, while the control group remained on a waiting list and received no intervention during the study period. Data collection tools included the Academic Engagement Questionnaire (AEQ; Reeve, 2013), Psychological Well-Being Scale (PWS; Ryff, 2014), and School Belonging Questionnaire (SBQ; Brew and Beatty, 2004). Data analysis was conducted using univariate and multivariate analysis of covariance (ANCOVA and MANCOVA) in SPSS - 27.

Results: Self-determination training had a statistically significant effect on all components of academic engagement, including behavioral engagement ($F = 12.362$), agentic engagement ($F = 104.407$), cognitive engagement ($F = 7.431$), and emotional engagement ($F = 10.064$). It also showed a significant effect on psychological well-being, encompassing the components of self-acceptance ($F = 7.974$), positive relations with others ($F = 8.673$), autonomy ($F = 10.178$), purpose in life ($F = 21.449$), and personal growth ($F = 4.621$). In addition, self-determination training had a significant effect on school belonging, specifically on perceived respect ($F = 12.976$), school connectedness ($F = 16.604$), peer acceptance ($F = 25.161$), and academic participation ($p < .05$).

Conclusion: The findings suggest that SDT, by strengthening students' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, enhances intrinsic motivation and active engagement. These mechanisms ultimately contribute to improved academic engagement, psychological well-being, and school belonging. Therefore, implementing self-determination-based interventions in educational settings is recommended to promote students' academic and psychological outcomes.

Received: 10 Nov 2025

Accepted: 27 Jan 2026

Available: 29 Jan 2026



* **Corresponding author:** Nahid Sameti, Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran

E-mail: N.sameti@cfu.ac.ir

Tel: (+98) 2144230828

2476-5740/ © 2024 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

One of the fundamental missions of the educational system is to provide the conditions for the comprehensive development of students and to cultivate healthy, responsible, and competent individuals at both personal and social levels (1). In this context, one of the key factors associated with both students' mental health and their academic performance is academic engagement. Academic engagement is a multidimensional construct encompassing behavioral, cognitive, emotional, and agentic engagement. Research evidence suggests that the synergistic interaction among these components of academic engagement can enhance students' learning conditions and facilitate their academic achievement (7, 8). In addition to the importance of components related to academic engagement, psychological well-being may also play a complementary role in students' mental health and academic functioning (9). Undoubtedly, the school constitutes one of the most significant contexts that, by providing developmental opportunities for students, supports their mental health and psychological well-being while simultaneously enhancing their academic performance (14). According to empirical evidence, one of the influential factors in students' mental health and academic achievement is their School belonging (15, 16).

A sense of belonging is considered a fundamental human need and is positioned in Maslow's hierarchy of needs immediately after physiological and safety needs (17). Accordingly, Self-Determination Theory, with its emphasis on basic psychological needs, provides a robust theoretical framework for explaining the relationships among these three variables. Self-Determination Theory often referred to as a meta-theory of motivation, highlights the critical role of three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—in human development and functioning (18, 19). Empirical studies have also confirmed the significant effects of Self-Determination on academic engagement (20–24), psychological well-being (25–29), and students' school belonging (30–32). Therefore, in light of the theoretical and empirical associations between self-determination-based training and these three variables, and considering the existing research gap in this area, the central question of the present study is whether self-determination training can significantly influence students' academic engagement, psychological well-being, and School belonging?

Method

This study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest format, including one experimental group and one control group. The sample consisted of 40 sixth-grade female students from Fajr Elementary School in Shahedshahr (one of the cities of Tehran in Iran) during the 2024–2025 academic year. Participants were selected using convenience sampling and were subsequently assigned to the experimental and control groups through simple random allocation (20 students in each group). Inclusion criteria comprised students with average intellectual functioning, the absence of any severe psychological disorders or current use of psychiatric medication, as well as obtaining both verbal and written informed consent from the students and their legal guardians. Exclusion criteria included students who were absent

from more than one intervention session or who failed to adequately complete the pretest or posttest questionnaires. The questionnaires were administered collectively and simultaneously to the participants in the classroom setting. The experimental group received 10 sessions of self-determination training, each lasting 75 minutes, based on the program developed by Field and Hoffman (41), delivered by a trained researcher, while the control group received no intervention. Data were collected using the most recent validated and norm-referenced versions of the Academic Engagement Questionnaire (AEQ) developed by Reeve (34, 35), Ryff's Psychological Well-Being Scale (PWS), (36, 37), and the School Belongingness Questionnaire (SBQ), (38, 39). Data analysis was conducted using univariate and multivariate analyses of covariance (ANCOVA and MANCOVA) with SPSS -27.

Results

The means, standard deviations, and the indices of skewness and kurtosis for the pretest and posttest scores of the research variables in both the experimental and control groups indicate an improvement in the studied variables in the experimental group compared to the control group following the implementation of the intervention. Examination of the skewness and kurtosis indices shows that, for most variables, these values fall within an acceptable range (approximately ± 2). Therefore, it can be concluded that the score distributions demonstrate acceptable normality, and the data are suitable for conducting parametric statistical analyses. The results of the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) examining the effect of self-determination–based instruction on the components of academic engagement indicated a statistically significant difference between the experimental and control groups in at least one dimension of academic engagement (Wilks' Lambda = 0.489, $F = 8.099$, $p = 0.001$). The findings of the univariate analyses of covariance (ANCOVA) revealed that self-determination training led to a 25% increase in behavioral engagement, a 22% increase in agentic engagement, a 16.7% increase in cognitive engagement, and a 21.4% increase in emotional engagement. Furthermore, the adjusted posttest means of the academic engagement components showed that the experimental group obtained higher mean scores than the control group in behavioral engagement (11.4 vs 9.7), agentic engagement (9.70 vs 8.5), cognitive engagement (11.80 vs 10.8), and emotional engagement (10.8 vs 9.9). Based on these findings, it can be concluded that instruction grounded in Self-Determination Theory effectively enhanced academic engagement among sixth-grade female elementary school students.

The results of the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) examining the effect of self-determination–based instruction on the components of psychological well-being indicated a statistically significant difference between the experimental and control groups in at least one dimension of psychological well-being (Wilks' Lambda = 0.252, $F = 13.33$, $p = 0.001$). Further examination through univariate analyses of covariance (ANCOVA) demonstrated that self-determination training exerted statistically significant effects on each of these psychological well-being. More specifically, the findings indicated that self-determination–based instruction resulted in a 17.7% increase in self-acceptance, a 19% increase in positive relations with others, a 21.6% increase in autonomy, a 36.7% increase in

purpose in life, and an 11.1% increase in personal growth. Furthermore, the adjusted posttest means of the psychological well-being components revealed that the experimental group obtained higher mean scores than the control group in self-acceptance (12.71 vs. 11.09), positive relations with others (13.22 vs. 12.75), autonomy (11.87 vs. 10.53), purpose in life (12.09 vs. 10.46), environmental mastery (11.56 vs. 11.09), and personal growth (11.51 vs. 9.63). Based on these findings, it can be concluded that instruction grounded in Self-Determination Theory significantly enhanced psychological well-being among sixth-grade female elementary school students.

The results of the multivariate analysis of covariance (MANCOVA) examining the effect of self-determination-based instruction on the components of school belonging indicated a statistically significant difference between the experimental and control groups in at least one dimension School belonging (Wilks' Lambda = 0.280, $F = 11.545$, $p = 0.001$). Further examination through univariate analyses of covariance (ANCOVA) demonstrated that self-determination training exerted statistically significant effects on each of the school belonging components. More specifically, the findings indicated that self-determination-based instruction resulted in a 26% increase in sense of respect, a 31% increase in school connectedness, a 40.8% increase in peer acceptance, and a 25% increase in academic engagement. Furthermore, the adjusted posttest means of the school belonging components revealed that the experimental group obtained higher mean scores than the control group in teacher support (19.75 vs. 19.34), social participation (6.43 vs. 6.21), sense of respect (17.85 vs. 15.84), school connectedness (32.93 vs. 30.86), peer acceptance (15.95 vs. 12.84), and academic engagement (10.71 vs. 9.48). Based on these findings, it can be concluded that instruction grounded in Self-Determination Theory significantly enhanced School belonging among sixth-grade female elementary school students.

Conclusion

The present study was designed to examine the effectiveness of Self-determination Theory-based training on academic engagement, psychological well-being, and School belonging among sixth-grade female students. The results indicated that self-determination-based training led to a statistically significant increase in the overall score of academic engagement as well as in its four constituent dimensions in the experimental group. This finding is consistent with previous studies (20–24) demonstrating that instruction grounded in Self-determination Theory enhances students' levels of academic engagement. To explain these findings, it can be argued that self-determination-based instruction represents an effective psychological approach that indirectly improves

students' academic performance by strengthening multiple facets of academic engagement thereby contributing to higher overall levels of academic engagement among students (22). The results also indicated that self-determination training had a significant effect on the total score of psychological well-being as well as its five dimensions. The findings of the present study are consistent with previous research (25–29), which has demonstrated that the core components of Self-determination Theory contribute to the enhancement of psychological well-being. In explaining these findings, it can be argued that the self-determination approach, by emphasizing individuals' basic psychological needs—namely autonomy, competence, and relatedness—aims to promote mental health and optimal individual functioning within social contexts (18). Finally, the results showed that self-determination training led to an increase in the total score of School belonging and four of its components (sense of respect, school connectedness, peer acceptance, and academic engagement) in the experimental group. These findings are in line with prior studies (31, 32), which suggest that fostering autonomy and competence within the school environment can strengthen students' school belonging.

A school belonging is achieved when students feel connected to the school and its programs, actively participate in both academic and extracurricular activities, establish positive relationships with teachers and peers, develop multiple and high-quality friendships, and perceive schooling and its outcomes as meaningful and valuable (17). However, in the present study, self-determination training did not result in a significant increase in perceived teacher support and social participation among students. One possible explanation for the inconsistency between the findings of the present study and those of previous research may be students' lack of motivation or boredom, inadequate comprehension of the questionnaire items, or insufficient engagement in completing the assigned exercises and homework. Among the limitations of this study were its focus on second-grade elementary school students and the use of convenience sampling. Therefore, it is recommended that future studies be conducted on more diverse populations and employ alternative sampling methods. Another limitation of the study was the passive nature of the control group, which did not receive any form of intervention and remained on a waitlist. Accordingly, it is suggested that future research utilize active control groups in order to allow for more precise and robust comparisons. In addition, it is recommended that training teachers in self-determination be incorporated into school-based educational programs.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the first author's master's thesis in Educational Psychology at Farhangian University, which was successfully defended (2025/12/10). Ethical and scientific approval for the study was granted by Farhangian University under approval letter No. D/50802/150/311, dated 2025/04/23. Furthermore, the moral considerations outlined in the publication guidelines of the American Psychological Association (APA) and the ethical codes of the Iranian Psychological Association, including confidentiality, anonymity of identity information, data analysis, and informed consent from parents for participation in the study, were strictly adhered to in this research.

Funding: This study was conducted without financial support from any institution and was funded entirely by the authors.

Authors' contribution: The first author was the main designer and ideator of the research and was responsible for data collection. The second author served as the supervisor, and the third author acted as the advisor professor in this article.

Conflict of interest: This research did not involve any conflicts of interest for the authors, and its results have been reported with complete transparency and without bias.

Data availability statement: All data from this study are available to the corresponding author and were submitted to the journal at the time of manuscript review. They will also be made available to a specific researcher upon reasonable request.

Consent for publication: The authors have full consent to publish this article .

Acknowledgement: We express our deepest gratitude to the esteemed participants and all those who helped us conduct the research.



مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه

سیده مریم موسوی^۱، ناهید ثامتی^{۲*}، مریم رستمی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمه، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

احساس تعلق به مدرسه، بهزیستی روان‌شناختی، خودتعیین‌گری، مشارکت تحصیلی

زمینه و هدف: نظریه پردازان حوزه روان‌شناسی تربیتی معتقدند که نظریه خودتعیین‌گری به دلیل پرداختن به سه بعد اساسی وجود انسان شامل خودتعیین‌گری، شایستگی، و ارتباط می‌تواند تأثیرات مطلوبی بر مسائل اساسی زندگی داشته باشد. از این رو هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری بر مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه بود.

روش: روش پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شاهدشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از میان آنها ۴۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (در هر گروه ۲۰ دانش‌آموز) قرار گرفتند. مداخله مبتنی بر آموزش خودتعیین‌گری برای گروه آزمایش در طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای اجرا شد؛ اما گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند و در وضعیت فهرست انتظار باقی ماندند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل آخرین ویرایش اعتباریابی شده در ایران پرسشنامه‌های مشارکت تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳)؛ بهزیستی روان‌شناختی (ریف، ۲۰۱۴)؛ و احساس تعلق به مدرسه (بری و بتی، ۲۰۰۴) بود. داده‌های به‌دست‌آمده در دو سطح توصیفی و استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس تک و چندمتغیره) و با استفاده از نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شد.

یافته‌ها: آموزش خودتعیین‌گری بر تمام مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی شامل رفتاری ($F=12/362$)، عاملی ($F=104/407$)، شناختی ($F=7/431$) و هیجانی ($F=10/064$)؛ مؤلفه‌های متغیر بهزیستی روان‌شناختی شامل پذیرش خود ($F=7/974$)، روابط اجتماعی ($F=8/673$)، خودپروی ($F=10/178$)، هدفمندی ($F=21/449$)، رشدیافتگی فردی ($F=4/621$)؛ و همچنین تمامی مؤلفه‌های متغیر احساس تعلق به مدرسه شامل احساس احترام ($F=12/976$)، ارتباط با مدرسه ($F=16/604$)، پذیرش همسالان ($F=25/161$)، و مشارکت تحصیلی ($F=12/310$) تأثیر معنادار داشته است ($P<0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری با تقویت نیازهای روان‌شناختی پایه‌ای دانش‌آموزان شامل خودپروی، شایستگی، و ارتباط، موجب افزایش انگیزش درونی و مشارکت فعال آنان شد. این سازوکارها در نهایت به بهبود مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه انجامید.

دریافت شده: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹
پذیرفته شده: ۱۴۰۴/۱۱/۰۷
منتشر شده: ۱۴۰۴/۱۱/۰۹

* نویسنده مسئول: ناهید ثامتی، استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

رایانامه: N.sameti@cfu.ac.ir

تلفن: ۰۲۱-۴۴۲۳۰۸۲۸

مقدمه

یکی از رسالت‌های بنیادین نظام آموزش و پرورش، فراهم کردن بستر تحول همه‌جانبه^۱ دانش‌آموزان و تربیت افرادی سالم، مسئول و توانمند در ابعاد فردی و اجتماعی است (۱). در مسیر تلاش جامعه برای دستیابی هرچه بیشتر به توسعه پایدار، دانش‌آموزان به عنوان آینده‌سازان کشور نقشی حساس بر عهده دارند و بخش قابل توجهی از برنامه‌ریزی‌ها و بودجه کشور به آنان اختصاص می‌یابد. سلامت روان^۲ دانش‌آموزان نیز به عنوان شاخصی مهم در تضمین موفقیت‌های آتی آنان و پیشبرد توسعه پایدار کشور شناخته می‌شود. برخورداری دانش‌آموزان از سلامت روان مطلوب، آنان را قادر می‌سازد به حقوق بین‌فردی خود و دیگران احترام بگذارند، تعاملات سازنده برقرار کنند، و کشاکش‌ها^۳ و مسئولیت‌های روزمره را به شیوه‌ای مناسب مدیریت کنند (۲).

در این میان یکی از عوامل مهمی که هم با سلامت روان و هم با عملکرد تحصیلی^۴ دانش‌آموزان در ارتباط است، مشارکت تحصیلی^۵ است. مشارکت تحصیلی ساختاری چندبعدی است که شامل مشارکت رفتاری، شناختی، و هیجانی^۶ می‌شود. منظور از مشارکت رفتاری، انجام کارهایی از سوی دانش‌آموز مانند مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، تلاش در تحصیل، و توجه به امور آموزشی است (۳). مشارکت شناختی به میزان استفاده دانش‌آموز از راهبردهای یادگیری پیچیده مانند برنامه‌ریزی، خودنظارتی، و تفکر انتقادی^۷ اشاره دارد (۴). منظور از مشارکت هیجانی احساساتی مانند شور و شوق برای یادگیری و نگرش مثبت به آن است که نشانگر میزان لذت دانش‌آموز از تحصیل است (۵). به‌تازگی بُعد دیگری نیز به ابعاد مشارکت تحصیلی افزوده شده است که «مشارکت عاملی^۸ نام دارد. منظور از مشارکت عاملی، نوعی مشارکت تبادلی و فعالانه است؛ بدین معنا که دانش‌آموز به طور فعال در فعالیت‌های کلاسی مشارکت کرده و برای ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده با معلم خود وارد بحث سازنده می‌شود (۶). بر اساس پژوهش‌ها، هم‌افزایی میان

این مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی می‌تواند شرایط تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و آنان را به کسب پیشرفت‌های تحصیلی نزدیک‌تر سازد (۷، ۸).

در کنار اهمیت مؤلفه‌های مرتبط با مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی^۹ نیز می‌تواند نقشی مکمل در سلامت روان و کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند. در زمینه پژوهش‌های مرتبط با تحول و پرورش کودکان، مطالعه بهزیستی روان‌شناختی عاملی مهم و در حال گسترش است (۹). ریف (۱۰) با ارائه مفهوم بهزیستی روان‌شناختی معتقد است، تلاش افراد برای لذت بردن از زندگی به معنای تجربه احساس خوب بودن^{۱۱} است که به صورت یکپارچه در ابعاد زیستی، شناختی، هیجانی، و اجتماعی^{۱۱} تعریف می‌شود و فرایندی پیوسته و در عین حال پویا به شمار می‌آید. پژوهش‌ها نشان می‌دهند افرادی که از بهزیستی روان‌شناختی مطلوب برخوردارند، در نهایت به رشدیافتگی فردی بالاتری دست می‌یابند. این افراد با برآورده ساختن نیازهای فردی و اجتماعی خود در قالب بهزیستی روان‌شناختی، می‌توانند به سطوح بالای سلامت روان، خودشکوفایی^{۱۲}، و رشد شخصی برسند (۱۱-۱۳).

بدون شک، مدرسه یکی از منابع مهمی است که با فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان، از سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی آنان حمایت کرده و در عین حال، عملکرد تحصیلی‌شان را ارتقا می‌دهد. در واقع، پیشرفت تحصیلی^{۱۳} و سلامت روان دانش‌آموزان می‌تواند در بستر مدرسه تحقق یابد و یا در صورت فراهم نبودن شرایط مناسب، با تهدید روبه‌رو شود (۱۴). بر اساس پژوهش‌ها، یکی از عوامل مؤثر بر سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، احساس تعلق به مدرسه^{۱۴} است (۱۵، ۱۶). حس تعلق^{۱۵} از نیازهای اساسی انسان به شمار می‌آید و در هرم نیازهای مازلو^{۱۶} پس از نیازهای فیزیولوژیکی و امنیتی قرار دارد. از آنجا که دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از زمان خود را با معلمان و همکلاسی‌هایشان سپری می‌کنند، احساس تعلق به مدرسه بستری مناسب

1. Comprehensive development
2. Mental health
3. Challeng
4. Academic performance
5. Academic engagement
6. Behavioral, cognitive, and emotional engagement
7. Planning, self-monitoring, critical thinking
8. Agentic engagement

9. Psychological well-being
10. Feeling good
11. Biological, cognitive, emotional, and social dimensions
12. Self-actualization
1. Academic progress
14. school belonging
3. Sense of belonging
16. Maslow

از آنجا که فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان کشور از اهمیت بسزایی برخوردار است، توجه به تحول همه‌جانبه آنان باید در اولویت برنامه‌های آموزشی و پرورشی قرار گیرد. برخی پژوهش‌های پیشین اثر آموزش خودتعیین‌گری بر هر یک از متغیرهای مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه را به‌صورت مستقل بررسی کرده‌اند، اما نتایج آنها گاهی متناقض یا محدود بوده است. این موضوع ضرورت بررسی همزمان اثر مداخله بر هر سه متغیر و روشن کردن تعاملات احتمالی بین آنها را نشان می‌دهد. بنابراین با توجه به ارتباطات نظری و تجربی میان آموزش خودتعیین‌گری و این سه متغیر، و با در نظر گرفتن خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، همچنین با توجه به نقش مهم این متغیرها در رشدیافتگی فردی و اجتماعی و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مسئله اصلی این پژوهش این است که آیا آموزش خودتعیین‌گری می‌تواند بر مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان اثرگذار باشد؟

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: این پژوهش از لحاظ هدف یک مطالعه کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها از نوع شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه^۷ است. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شاهدشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است. دبستان دخترانه فجر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد و از میان دانش‌آموزان پایه ششم آن، بر اساس مطالعه بریسبارت (۳۳) و همچنین بر اساس مطالعات شبه‌تجربی مشابه مبنی بر کفایت حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه (۱)، ۴۰ نفر به صورت ملاک‌های ورود و خروج و شرایط داوطلبانه، انتخاب شده و در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جایدهی شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل برخورداری از هوش بهنجار، نبود اختلال روان‌شناختی جدی یا مصرف داروی روان‌پزشکی، همچنین رضایت شفاهی و کتبی دانش‌آموزان و سرپرست قانونی آنها بود. ملاک‌های خروج شامل این موارد بود: غیبت بیش از یک جلسه در برنامه‌های مداخله‌ای، تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها. در

برای یادگیری و تحول هیجانی آنان فراهم می‌سازد. در واقع احساس تعلق و همسانی در میان دانش‌آموزان موجب افزایش سازش‌یافتگی^۱ اجتماعی، احساس راحتی، و رضایت می‌شود و سطح اضطراب آنان را کاهش می‌دهد (۱۷).

نظریه خودتعیین‌گری^۲ با تأکید بر نیازهای بنیادی، ساختاری نظری فراهم می‌کند که می‌تواند رابطه این سه متغیر را تبیین کند. نظریه خودتعیین‌گری که از آن به‌عنوان «فرانظریه انگیزشی»^۳ یاد می‌شود، بر نقش سه نیاز بنیادی شامل خودتعیین‌گری^۴، شایستگی^۵، و ارتباط در رشدیافتگی و عملکرد انسان تأکید دارد. بر اساس این روی‌آورد، دانش‌آموزانی که نیاز خودتعیین‌گری در آنان تقویت می‌شود، امور تحصیلی را به‌صورت خودانگیخته دنبال کرده، برای انجام تکالیف تلاش می‌کنند، و در حل مسائل درسی فعالانه مشارکت دارند؛ ویژگی‌هایی که احتمال موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد (۱۸، ۱۹). آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری نیز از طریق تقویت انگیزش درونی، توانایی‌هایی مانند پیگیری تکالیف، تلاش برای یادگیری و حل مسئله را ارتقا می‌دهد و به دنبال آن سطح مشارکت تحصیلی افزایش می‌یابد. یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده‌اند که خودتعیین‌گری با افزایش معنادار مشارکت تحصیلی مرتبط است (۲۰-۲۴).

نیاز به شایستگی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های نظریه خودتعیین‌گری تمایل فرد به مؤثر بودن و دستیابی به پیامدهای مطلوب را منعکس می‌کند و با افزایش احساس کارآمدپنداری، رشدیافتگی شخصی، و تجربه هیجانات مثبت موجب ارتقای بهزیستی روان‌شناختی می‌شود؛ پژوهش‌ها نیز اثر معنادار خودتعیین‌گری بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند (۲۵-۲۹). در همین راستا، تقویت خودتعیین‌گری و شایستگی در فضای مدرسه می‌تواند نگرش مثبت و احساس رضایتمندی دانش‌آموزان را نسبت به محیط یادگیری افزایش داده و احساس تعلق آنان نسبت به مدرسه را تقویت کند؛ یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده‌اند که خودتعیین‌گری با احساس تعلق به مدرسه رابطه‌ای معنادار دارد (۳۰-۳۲).

5. Competence
10. Approach
1. Control group

1. Adjustment
2. Self-determination theory (SDT)
3. Meta-theory of motivation
8. Self determination

صوری و محتوایی پرسشنامه از طریق کیفی با نظرخواهی از متخصصان با شیوه‌های نسبت و شخص روایی محتوا، محاسبه و تأیید شد.

۲. *مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف*^{۱۰}: پرسشنامه کوتاه‌شده بهزیستی روان‌شناختی در سال (۲۰۱۴) توسط ریف با هدف سنجش ابعاد بهزیستی روان‌شناختی طراحی و تدوین شده است. این مقیاس شامل ۱۸ گویه و شش خرده‌مقیاس شامل پذیرش خود (گویه‌های ۲، ۸ و ۱۰)، روابط مثبت با دیگران (گویه‌های ۳، ۱۱ و ۱۳)، خودپیروی (گویه‌های ۹، ۱۲ و ۱۸)، تسلط بر محیط (گویه‌های ۱، ۴ و ۶)، زندگی هدفمند (گویه‌های ۵، ۱۴ و ۱۶) و رشدیافتگی شخصی (گویه‌های ۷، ۱۵ و ۱۷) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت شش‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۶) انجام می‌شود. دامنه نمره کل پرسشنامه بین ۱۸ تا ۱۰۸ است؛ به طوری که کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی و نمره پایین‌تر بیانگر بهزیستی روان‌شناختی ضعیف‌تر است. در این مقیاس، گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (۳۶). در نسخه اصلی، ریف در مطالعات خود با استفاده از آلفای کرونباخ، اعتبار آزمون را در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۸۹ برای مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی به دست آوردند. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل شش عاملی برآزش بهتری با داده‌ها دارد (۳۷). در نسخه فارسی، نتایج تحلیل عاملی تأییدی پژوهشگران ایرانی (۳۸) نشان‌دهنده برآزش مطلوب داده‌ها با مدل اندازه‌گیری بود. همچنین اعتبار کل پرسشنامه را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده است که نشان‌دهنده اعتبار مناسب ابزار است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۵ به دست آمد که حاکی از اعتبار قابل قبول پرسشنامه در نمونه مورد مطالعه است و روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از طریق کیفی با نظرخواهی از متخصصان با شیوه‌های نسبت و شخص روایی محتوا، محاسبه و تأیید شد.

۳. *پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه*^{۱۱}: این پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بری و بتی^{۱۲} (۳۹) با هدف سنجش ابعاد مختلف احساس

این پژوهش دانش‌آموزان در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال بودند و میانگین سنی دانش‌آموزان (۱۲/۳۶) و انحراف معیار آن برابر با (۰/۱۹) بود. همچنین ۶ نفر (۱۵ درصد) از والدین این دانش‌آموزان بی‌سواد، ۱۸ نفر (۴۵ درصد) دارای مدرک تحصیلی ابتدایی، ۱۲ نفر (۳۰ درصد) دیپلم، و ۴ نفر (۱۰ درصد) از والدین دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بودند.

(ب) ابزار

۱. *پرسشنامه مشارکت تحصیلی*^۱: پرسشنامه مشارکت تحصیلی در سال (۲۰۱۳) توسط ریو^۲ با هدف سنجش میزان مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری طراحی شد. این ابزار شامل ۱۷ گویه و چهار خرده‌مقیاس مشارکت رفتاری^۳ (گویه‌های ۱ تا ۴)، مشارکت عاملی^۴ (گویه‌های ۵ تا ۹)، مشارکت شناختی^۵ (گویه‌های ۱۰ تا ۱۳) و مشارکت هیجانی^۶ (گویه‌های ۱۴ تا ۱۷) است. پرسشنامه حاضر بر اساس طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۷) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره کل پرسشنامه بین ۱۷ تا ۱۱۹ است؛ به طوری که کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده مشارکت تحصیلی بیشتر و نمره پایین‌تر بیانگر سطح پایین‌تری از مشارکت تحصیلی دانش‌آموز است. این ابزار فاقد گویه‌های نمره‌گذاری معکوس بوده و نمره کل از طریق جمع نمرات گویه‌ها به دست می‌آید (۳۴). در مطالعه اصلی، روایی^۷ پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد و چهار خرده‌مقیاس به دست آمده در مجموع ۶/۶۶ درصد واریانس مشارکت تحصیلی را تبیین کرده بودند. تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد مدل چهارم عاملی برآزش بهتری با داده‌ها دارد. همچنین اعتبار^۸ آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷ گزارش شده است (۳۵). در نسخه فارسی نتایج تحلیل عاملی تأییدی (۳۵) نشان داد ساختار پرسشنامه، برآزش قابل قبولی با داده‌ها داشته است. همچنین ضریب اعتبار کل پرسشنامه ۰/۹۲ و خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ و ۰/۸۷ بود. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول ابزار در نمونه مورد مطالعه است و روایی

8. Validity
9. Reliability
9. Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI)
10. Ryff's Psychological Well-Being Scale (PWS)
11. Sense of School Belonging Questionnaire (SSBQ)
12. Brew and Beatty

1. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)
3. Reeve
4. Behavioral engagement
4. Agentic engagement
5. Cognitive engagement
6. Emotional engagement

تعلق دانش‌آموزان به محیط مدرسه طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه حاضر شامل ۳۱ گویه و شش خرده‌مقیاس شامل ارتباط فرد با مدرسه (گویه‌های ۱ تا ۸)، مشارکت اجتماعی (گویه‌های ۹ و ۱۰)، مشارکت علمی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۴)، احساس تعلق به مدرسه و پذیرش توسط همسالان (گویه‌های ۱۵ تا ۱۹)، حمایت معلم (گویه‌های ۲۰ تا ۲۶) و احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه (گویه‌های ۲۷ تا ۳۱) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۴) انجام می‌شود. دامنه نمره کل پرسشنامه بین ۳۱ تا ۱۲۴ است؛ به گونه‌ای که کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده احساس تعلق بیشتر به مدرسه و نمره پایین‌تر بیانگر سطح پایین‌تر احساس تعلق به محیط مدرسه است. تمامی گویه‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل از طریق جمع نمرات گویه‌ها به دست می‌آید. در نسخه اصلی، اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در پرسشنامه مذکور و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۹ گزارش داده‌اند. و روایی سازه ابزار از طریق تحلیل عاملی تأیید شد، به طوری که شش عامل استخراج شده توانسته‌اند ۵۲ درصد واریانس کل را تبیین کنند (۴۰). همچنین در نسخه فارسی پژوهشگران (۴۰) نشان دادند اعتبار پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۸ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی وجود شش مؤلفه احساس تعلق به مدرسه را تأیید کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۲ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار از نوع همسانی درونی قابل قبول ابزار در نمونه مورد مطالعه است و روایی صورتی و محتوایی پرسشنامه از طریق کیفی با نظرخواهی از متخصصان با شیوه‌های نسبت و شخص روایی محتوا، محاسبه و تأیید شد.

(ج) برنامه مداخله‌ای: در این پژوهش، از آموزش مداخله خودتعیین‌گری فیلد و هافمن (۴۱) استفاده شده است که بر پایه این فرضیه

بنیادی استوار است که برای اینکه افراد به شخصیت‌هایی خودتعیین‌گری مبدل شوند تنها شناخت خود و ارزشمند دانستن خود کفایت نمی‌کند، بلکه مهارت‌های دیگری نیز مانند برنامه‌ریزی، عمل کردن، و درس گرفتن از پیامد تجربیات ضروری است. برنامه‌ریزی شامل هدف‌گذاری، طرح نقشه راه برای رسیدن به هدف، و پیش‌بینی نتایج احتمالی رفتار است. عمل کردن به معنای قرار گرفتن در موقعیت واقعی، برقراری ارتباط با دیگران، استفاده از منابع حمایتی، و پایدار بودن است. مرحله نهایی در این مدل یادگیری از پیامدها است. پیامدهای عملی در انتهای کار با پیامدهای مورد انتظار مقایسه می‌شوند و افراد می‌توانند مشاهده کنند که تا چه میزان در هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، و عمل کردن موفق بوده‌اند. در صورتی که افراد به نتایج مورد نظر خود دست نیافته باشند هدف‌ها و برنامه‌های خود را تغییر می‌دهند و تلاش خود را از سر می‌گیرند. اثربخشی این برنامه در پژوهش‌های متعدد داخلی بر متغیرهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان از جمله مشارکت تحصیلی، خودکارآمدپنداری^۱، خودپنداشت تحصیلی^۲، رفتارهای کمک‌طلبانه^۳ و کاهش اهمال‌کاری^۴، و خودتحقیرگری^۵ مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (۴۲-۴۴). بر این اساس، استفاده از این برنامه به‌عنوان یک مداخله معتبر و مبتنی بر شواهد تجربی در پژوهش حاضر قابل اتکا است.

این جلسات شامل ۱۰ جلسه آموزش گروهی است و محتوای آموزشی در هر جلسه به مدت ۷۵ دقیقه به دانش‌آموزان گروه آزمایش ارائه شد. در هر جلسه مربی، راهبردهای خودتعیین‌گری و فن‌های آن را ارائه کرد و به بحث در مورد تأثیرگذاری تمرین‌ها و اثرات مثبت آنها پرداخت. شرکت‌کنندگان در طول هر هفته، حداقل یکی از تکنیک‌های ارائه شده برای هر راهبرد خودتعیین‌گری را اجرا کرده و در جلسه بعد در مورد آن تکنیک و تأثیرات آن گزارش دادند. محتوای جلسات به‌صورت خلاصه در جدول ۱ گزارش شده است.

1. Self-efficacy
2. Academic Self-concept
3. Help seeking behavior

4. Academic procrastination
5. Self-handicapping

جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله مبتنی بر خودتعیین‌گری

ردیف	عنوان جلسه	محتوای جلسه	تکلیف
۱	معارفه و توضیح کلی موقعیت	آشنایی شرکت‌کنندگان با یکدیگر آشنایی شرکت‌کنندگان با مفهوم خودتعیین‌گری آشنایی شرکت‌کنندگان به قوانین جلسات، تعداد جلسات، و طول مدت هر جلسه	شرکت‌کنندگان دو مورد از نقاط قوت و ضعف خود را در زمینه‌های جسمی، روانی، هیجانی، اجتماعی، و باورها تشخیص دهند. شرکت‌کنندگان بتوانند نقاط قوتی را که می‌توانند در پاسخ به نقاط ضعف به آنها کمک کنند تشخیص دهند.
۲	چه چیز برای من مهم است؟	توصیف برنامه‌های آموزشی از جمله تکالیف خانگی ایجاد فضای مشارکتی برای دخالت افراد در بحث ایجاد زمینه مناسب برای تشخیص اولویت‌های زندگی توسط شرکت‌کنندگان	شرکت‌کنندگان بتوانند تشخیص دهند که چطور تخیل می‌تواند به آنها یاری رساند تا در خصوص خواسته‌های خود تفکر کنند. شرکت‌کنندگان بتوانند در مورد مسائل مهم زندگی خود جملاتی را بنویسند.
۳	خودآگاهی و شناخت بیشتر خود	ایجاد زمینه مناسب برای شناخت احساسات، عواطف، نقاط قوت و ضعف، ترجیحات و نیازهای شرکت‌کنندگان	شرکت‌کنندگان آگاهی خود را نسبت به نقاط قوت و ضعف خود، نیازها، ترجیحات، احساسات و عواطف خود ارتقا دهند. شرکت‌کنندگان بتوانند انتخاب‌های خویش در آینده که مبتنی بر نقاط قوت و ضعف آنها است را تشخیص داده و یک‌بند درباره آن بنویسند.
۴	شناخت حقوق و مسئولیت‌های خویش	ایجاد زمینه مناسب برای تشخیص انتظارات، حمایت‌ها، مسئولیت‌ها، قواعد زندگی توسط شرکت‌کنندگان	شرکت‌کنندگان انتظارات، حمایت‌ها، نقشه‌ها و مسئولیت‌های خویش را به‌عنوان عضوی از جامعه یادداشت نمایند.
۵	ارزشمند دانستن خود	ایجاد زمینه مناسب برای آشنایی بیشتر شرکت‌کنندگان با ویژگی‌های درونی و ارزش‌های درونی انسانی ایجاد زمینه مناسب و آموزش قواعد برقراری روابط مثبت با دیگران	شرکت‌کنندگان خود و دیگران را پذیرند و ارزشمند بدانند. شرکت‌کنندگان و دیگران بتوانند روابط مثبت سالم با دیگران برقرار نمایند.
۶	ایجاد گزینه‌هایی برای هدف‌های بلندمدت	ایجاد زمینه مناسب برای درگیر نمودن ذهن شرکت‌کنندگان در مورد اهداف خود در زندگی تحصیلی و روزمره آموزش تکنیک‌هایی از قبیل بارش مغزی آموزش خلاقیت در هدف‌گزینی	شرکت‌کنندگان بتوانند فهرستی از اهداف بلندمدت را برای خود تهیه کنند.
۷	هدف‌گذاری و انتخاب هدف‌های کوتاه‌مدت	آموزش ارتباط میان اهداف کوتاه‌مدت، قابل مشاهده و اندازه‌گیری و دست‌یافتنی با اهداف بلندمدت ایجاد زمینه مناسب جهت تشخیص اقدامات لازم در رسیدن به اهداف کوتاه‌مدت آموزش مهارت گوش دادن فعال	شرکت‌کنندگان بتوانند حداقل سه هدف کوتاه‌مدت، قابل مشاهده و اندازه‌گیری، و دست‌یافتنی بنویسند. شرکت‌کنندگان بتوانند حداقل سه هدف کوتاه‌مدت، قابل مشاهده و اندازه‌گیری را باهدف‌های بلندمدت مرتبط کنند.
۸	برداشتن گام نخست (خطر کردن)	آموزش مهارت‌های برنامه‌ریزی، مرور ذهنی و گام برداشتن صریح به شرکت‌کنندگان	شرکت‌کنندگان بتوانند مدل خودتعیین‌گری را در خصوص تجارب خود به کار ببرند.
۹	عمل کردن، پیامد تجربه، و یادگیری	آموزش تدوین اهداف تحصیلی و اهداف خانوادگی به شرکت‌کنندگان - افزایش آگاهی شرکت‌کنندگان از عامل انرژی جمعی	شرکت‌کنندگان بتوانند پیامدهای عملی شدن برنامه خویش را تشخیص دهند.

آموزش مفاهیم ارزیابی دست‌یافتن به اهداف، مذاکره برد - برد و انواع ارتباط منفعل، جرئت‌مندانه و پرخاشگرانه به دانش‌آموزان	شرکت‌کنندگان بتوانند نتایج فعالیت‌های خودتعیین‌گری را تشخیص دهند.
مرور مفاهیم کلیدی خودتعیین‌گری	شرکت‌کنندگان بتوانند بین ارتباط منفعل، جرئت‌مندانه، و پرخاشگرانه تمییز قائل شوند.
از کجا به اینجا رسیدیم؟	شرکت‌کنندگان بتوانند ایده‌های خود را برای خودتعیین‌گری پایدار بنویسند.

دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه برقرار شد؛ به گونه‌ای که در طول اجرای مداخله هیچ‌گونه ریزش نمونه مشاهده نشد. گروه گواه در طول دوره پژوهش در فهرست انتظار قرار داشت و هیچ‌گونه مداخله آموزشی یا روان‌شناختی مرتبط دریافت نکرد. پس از پایان اجرای مداخله و به‌منظور رعایت اصول اخلاق پژوهش، آموزش خودتعیین‌گری به‌صورت فشرده برای گروه گواه نیز ارائه شد. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های توصیفی و تحلیل کوواریانس تک‌و چندمتغیری و با نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شدند.

یافته‌ها

آماره‌های میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های کشیدگی و چولگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

(د) روش اجرا: پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه فرهنگیان و انجام هماهنگی‌های لازم با مدیر مدرسه، توضیحات کافی درباره اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان پایه ششم دبستان فجر و والدین آنان ارائه شد و رضایت‌نامه آگاهانه اخذ شد. افراد نمونه به شرحی که در بخش نمونه‌گیری بیان شد انتخاب و به‌صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۲۰ نفر) جای‌دهی شدند. پرسشنامه‌های پژوهش در مرحله پیش‌آزمون به‌صورت گروهی و هم‌زمان در کلاس درس و با حضور پژوهشگر اجرا شد و در صورت وجود ابهام، توضیحات لازم ارائه شد. مداخله آموزش خودتعیین‌گری فیلد و هافمن طی ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای در دبستان دخترانه فجر و توسط پژوهشگر آموزش‌دیده در زمینه اجرای مداخلات روان‌شناختی برای گروه آزمایش اجرا شد. به‌منظور پیشگیری از افت آزمودنی، هماهنگی جلسات با برنامه رسمی مدرسه انجام گرفت، حضور و غیاب منظم صورت گرفت و ارتباط مستمر با

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کشیدگی	چولگی
مشارکت رفتاری	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۹	۴/۸۵	-۱/۶۳	-۰/۶۴
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۸	۴/۸۵	-۱/۳	۰/۱۸
مشارکت عاملی	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۱۱/۵	۴/۹۱	-۱/۴۱	-۰/۴
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۷	۵/۱۶	-۱/۰۶	۰/۲۸
مشارکت شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۰۵	۴/۹۶	-۱/۱۶	۰/۲۴
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۱۰/۵	۵/۱۳	-۱/۰۷	-۰/۱۷
مشارکت عاطفی	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۸/۶	۴/۲۹	-۱/۵۵	-۰/۱
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۱۱	۵/۴۷	-۱/۰۷	۰/۰۱
	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۱۰/۹	۵/۴۲	-۰/۹۹	۰/۰۵
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۱۱/۸۵	۴/۹۶	-۰/۹۴	-۰/۰۵
	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۱۰/۸۵	۵/۴۴	-۱/۲	-۰/۴
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۷۵	۵/۵۹	-۱/۲	۰/۱
	پیش‌آزمون	آزمایش گواه	۹/۷	۵/۶۳	-۱/۲۵	۰/۱
	پس‌آزمون	آزمایش گواه	۱۰/۸۵	۵/۱۷	-۱/۰۵	۰/۳۶

۰/۳۸	-۰/۹۵	۵/۱۳	۹/۹	گواه		
-۰/۷۳	-۰/۰۹	۱۴/۱۱	۳۹/۷۰	آزمایش	پیش آزمون	نمره مشارکت تحصیلی
-۰/۱۸	-۰/۵۵	۱۵/۵۳	۳۹/۴۵	گواه		
-۰/۶۵	-۰/۰۷	۱۳/۳۱	۴۳/۹۰	آزمایش	پس آزمون	
-۱/۰۷	-۰/۷۸	۱۵/۰۲	۳۹/۰۵	گواه		
-۰/۰۱	-۱/۱۶	۵/۴۱	۱۸/۱۵	آزمایش	پیش آزمون	
۰/۰۶	-۱/۱۲	۵/۱۶	۱۸/۳۵	گواه		
۰/۰۶	-۱/۴۱	۵/۴۶	۱۹/۶	آزمایش	پس آزمون	حمایت معلم
۰/۰۳	-۱/۳۹	۵/۳۳	۱۹/۵	گواه		
۰/۱۳	-۱/۱۲	۱/۳۷	۵	آزمایش	پیش آزمون	
۰/۱۸	-۱/۱۸	۱/۹	۴/۴۵	گواه		مشارکت اجتماعی
-۰/۱۷	-۱/۰۸	۱/۳۴	۶/۳۵	آزمایش	پس آزمون	
-۰/۲۵	-۱/۲۶	۱/۰۸	۶/۳	گواه		
-۰/۰۱	-۱/۲	۵/۹۱	۱۴/۵	آزمایش	پیش آزمون	
-۰/۲۹	-۰/۸۳	۵/۲۶	۱۵/۵۵	گواه		
-۰/۰۵	-۱/۲۹	۵/۶۷	۱۷/۲۵	آزمایش	پس آزمون	احساس احترام
-۰/۰۴	-۱/۲	۵/۸۳	۱۶/۴۵	گواه		
۰/۰۱	-۱/۲	۵/۹۱	۲۹/۵	آزمایش	پیش آزمون	
-۰/۰۵	-۱/۱۴	۶	۳۰/۴۵	گواه	پس آزمون	ارتباط با مدرسه
-۰/۱۹	-۱/۴	۵/۹۹	۳۲/۴	آزمایش		
۰/۰۲	-۰/۷۷	۵/۲۸	۳۱/۴	گواه		
-۰/۳۳	-۱/۱۹	۳/۹۸	۱۱	آزمایش	پیش آزمون	
-۰/۱۷	-۱/۴	۴/۴۶	۹/۰۵	گواه		مشارکت علمی
-۰/۶	-۰/۵۵	۳/۸۸	۸/۶	آزمایش	پس آزمون	
۰/۱	۱/۵۵	۴/۲۹	۱۱/۶	گواه		
۰/۰۸	-۰/۶۴	۴/۸۶	۱۳/۲۵	آزمایش	پیش آزمون	پذیرش همسالان
۰/۲۷	-۰/۲۷	۵/۳۲	۱۳/۶۵	گواه		
-۰/۱۱	-۱/۲	۴/۵۹	۱۵/۷۵	آزمایش	پس آزمون	
۰/۴۱	-۱/۰۹	۶/۲۵	۱۳/۰۵	گواه		نمره احساس تعلق به مدرسه
-۰/۴۳	-۰/۸۵	۲۲/۲۱	۹۱/۴۰	آزمایش	پیش آزمون	
-۰/۷۰	۰/۹۹	۱۰/۴۱	۹۱/۵۰	گواه	پس آزمون	
-۰/۴۳	-۰/۹۹	۲۱/۰۸	۱۰۲/۹۰	آزمایش		
۰/۱۴	-۰/۷۱	۱۱/۸۶	۹۵/۳۵	گواه		
۰/۲۱	-۰/۹۴	۵/۰۵	۱۰/۶۵	آزمایش	پیش آزمون	پذیرش خود
۰/۱۴	-۱/۱۸	۵/۳۴	۱۱	گواه		
۰/۰۵	-۱/۱۷	۵/۷۹	۱۲/۵۵	آزمایش	پس آزمون	
۰/۲۸	-۰/۷۸	۵/۳۹	۱۱/۲۵	گواه		روابط مثبت
۰/۰۰۹	-۱/۱۶	۵/۴۱	۱۱/۸۵	آزمایش	پیش آزمون	
۰/۰۹۱	-۰/۹۹	۵/۰۸	۱۱/۳۵	گواه		
۰/۱۳	-۱/۱۸	۵/۳۳	۱۳/۴۵	آزمایش	پس آزمون	
-۰/۰۹	-۰/۹۵	۵/۲۲	۱۲/۰۵	گواه		خود پیروی
-۰/۰۹	-۰/۹۹	۵/۰۸	۹/۶۵	آزمایش	پیش آزمون	
-۰/۰۳	-۰/۹۴	۵/۰۵	۹/۵۵	گواه		

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 مرکز تحقیقات و پژوهش‌ها
 مرکز ملی جامع علوم انسانی

تسلط بر محیط	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲	۵/۶۴	-۱/۳۸	-۰/۱۲
	پیش‌آزمون	گواه	۱۰/۴	۵/۷۹	-۱/۲۲	۰/۲۷
هدفمندی	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۶	۴/۹۹	-۱/۱۷	-۰/۱۸
	پیش‌آزمون	گواه	۱۰/۵	۴/۸۸	-۱/۱۲	-۰/۲۱
رشد فردی	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۶۵	۴/۶۱	-۱/۱۲	-۰/۲
	پیش‌آزمون	گواه	۱۰	۴/۸۱	-۱/۱۸	۰/۰۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۸	۵/۱۹	-۱/۱۲	-۰/۱۲
	پیش‌آزمون	گواه	۹/۶۵	۵/۰۸	-۰/۹۹	-۰/۰۹
نمره بهزیستی روان‌شناختی	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲/۱	۴/۴۲	-۱/۰۵	-۰/۳۹
	پیش‌آزمون	گواه	۱۰/۴۵	۴/۸۷	-۱/۴۶	۰/۰۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۵	۴/۸۶	-۱/۰۶	-۰/۲۲
	پیش‌آزمون	گواه	۹/۶	۴/۹۳	-۱/۱۴	-۰/۲۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۱/۲	۵/۲۲	-۱/۲۴	-۰/۳
	پیش‌آزمون	گواه	۹/۹۵	۴/۲۶	-۱/۱۹	-۰/۰۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۶۲/۰۵	۲۹/۰۱	-۱/۱۳	-۰/۲۷
	پیش‌آزمون	گواه	۶۱/۶۵	۲۹/۳۵	-۱/۰۳	-۰/۱۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۷۲/۹۵	۲۸/۹۴	-۱/۲۰	-۰/۱۵
	پیش‌آزمون	گواه	۶۵/۱۰	۲۸/۵۸	-۱/۲۹	-۰/۰۱

بر اساس نتایج جدول ۲، در مرحله پیش‌آزمون، میانگین نمرات اغلب مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، و بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه آزمایش و گواه نسبتاً نزدیک به یکدیگر است که این یافته بیانگر همترازی اولیه گروه‌ها پیش از مداخله است. در مرحله پس‌آزمون، افزایش میانگین نمرات در گروه آزمایش در اغلب مؤلفه‌ها، مانند مشارکت رفتاری، شناختی، عاطفی، نمره کل مشارکت تحصیلی، حمایت معلم، احساس احترام، ارتباط با مدرسه، نمره احساس تعلق به مدرسه و همچنین ابعاد مختلف بهزیستی روان‌شناختی (پذیرش خود، روابط مثبت، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدفمندی در زندگی، و رشدیافتگی فردی) مشاهده می‌شود؛ در حالی که تغییرات میانگین در گروه گواه عمدتاً اندک و در برخی موارد ناچیز است. این الگو به‌طور توصیفی نشان‌دهنده بهبود وضعیت متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه پس از اجرای مداخله است. بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که مقادیر این شاخص‌ها در اغلب متغیرها در بازه قابل قبول (تقریباً بین ± 2) قرار دارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات از نرمالیتی قابل قبولی برخوردار

بوده و داده‌ها برای انجام تحلیل‌های آماری پارامتریک مناسب هستند. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشارکت تحصیلی در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=0/72$ ، $P=0/12$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس مشارکت تحصیلی در گروه‌ها برابر است ($F=1/46$ ، $P=0/23$). بنابراین پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه حداقل در یکی از ابعاد مشارکت تحصیلی (مشارکت رفتاری، مشارکت عاملی، مشارکت شناختی، و مشارکت عاطفی) تفاوت معنادار وجود دارد ($Wilks' Lambda = 0/489$ ، $F=8/099$ ، $P=0/001$). برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از ابعاد مشارکت تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند در ادامه برای پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده می‌شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خرده‌مقیاس‌های مشارکت تحصیلی

متغیر	SS	df	MS	F	p	مجدور انا	توان آزمون
مشارکت رفتاری	۲۸/۹۲۰	۱	۲۸/۹۲۰	۱۲/۳۶۲	۰/۰۰۱	۰/۲۵	۱
مشارکت عاملی	۱۲/۱	۱	۱۲/۱	۱۰/۴۰۷	۰/۰۰۳	۰/۲۲	۱
مشارکت شناختی	۸/۲۱۵	۱	۸/۲۱۵	۷/۴۳۱	۰/۰۱	۰/۱۶۷	۱
مشارکت عاطفی	۸/۱۸۶	۱	۸/۱۸۶	۱۰/۰۶۴	۰/۰۰۳	۰/۲۱۴	۱

با توجه به نتایج جدول ۳ می‌توان بیان نمود که آموزش خودتعیین‌گری در افزایش تمام مؤلفه‌های مشارکت رفتاری ($F=12/362$)، مشارکت عاملی ($F=10/407$)، مشارکت شناختی ($F=7/431$)، و مشارکت عاطفی ($F=10/064$) در گروه آزمایش تأثیرات معنادار داشته است ($P<0/05$). به طور دقیق‌تر می‌توان اشاره کرد که آموزش خودتعیین‌گری به افزایش مؤلفه مشارکت رفتاری به میزان ۲۵ درصد، افزایش مؤلفه مشارکت عاملی به میزان ۲۲ درصد، افزایش مؤلفه مشارکت شناختی به میزان ۱۶/۷ درصد، و افزایش مؤلفه مشارکت عاطفی به میزان ۲۱/۴ منجر شده است. نتایج میانگین‌های تصحیح شده در پس-آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایش در مشارکت تحصیلی ($43/78$) و میانگین گروه گواه ($39/16$) بود. همچنین نتایج میانگین‌های تصحیح شده مؤلفه‌های مشارکت تحصیلی در پس‌آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایش در مشارکت رفتاری ($11/45$)، مشارکت عاملی ($9/70$)، مشارکت شناختی ($11/80$)، و مشارکت عاطفی ($10/82$) بالاتر از میانگین گروه گواه در این چهار مؤلفه به ترتیب ($9/75$)، ($8/59$)، ($10/89$) و ($9/92$) است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری سبب افزایش مشارکت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شد.

برای بررسی فرضیه دوم یعنی تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر پایه ششم از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون بهزیستی روان‌شناختی در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=0/46$ ، $P=0/51$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌ها برابر است ($F=1/50$ ، $P=0/22$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های بهزیستی نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه حداقل در یکی از ابعاد بهزیستی روان‌شناختی (پذیرش خود، روابط اجتماعی، خودپيروي، هدفمندی، تسلط بر محیط، و رشدیافتگی فردی) تفاوت معنادار وجود دارد ($F=13/33$ ، $P=0/001$ ، $Wilks' 0/252$ ، $Lambda =$). با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته در ادامه برای پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده می‌شود.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خرده‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی

متغیر	SS	df	MS	F	p	مجدور انا	توان آزمون
پذیرش خود	۲۷/۴۱	۱	۲۷/۴۱	۷/۹۷۴	۰/۰۰۸	۰/۱۷۷	۰/۹۷۸
روابط اجتماعی	۸/۱۷۶	۱	۸/۱۷۶	۸/۶۷۳	۰/۰۰۶	۰/۱۹	۱
خودمختاری	۲۲/۲۲۱	۱	۲۲/۲۲۱	۱۰/۱۷۸	۰/۰۰۳	۰/۲۱۶	۱
هدفمندی	۲۳/۰۲۳	۱	۲۳/۰۲۳	۲۱/۴۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶۷	۰/۹۹۷
تسلط بر محیط	۳/۰۹۷	۱	۳/۰۹۷	۳/۳۷۱	۰/۰۷۴	۰/۰۸۴	۱
رشدیافتگی فردی	۱۷/۹۲۵	۱	۱۷/۹۲۵	۴/۶۲۱	۰/۰۳۸	۰/۱۱۱	۱

برای بررسی فرضیه سوم یعنی تاثیر آموزش خودتعیین‌گری بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دختر پایه ششم از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون احساس تعلق به مدرسه در گروه آزمایش و گواه نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($F=0/34$ ، $P=0/86$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها برابر است ($F=4/39$ ، $P=0/56$). پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مربوط به تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و گواه حداقل در یکی از ابعاد احساس تعلق به مدرسه (حمایت معلم، مشارکت اجتماعی، احساس احترام، ارتباط با مدرسه، پذیرش همسالان، و مشارکت علمی) تفاوت معنادار وجود دارد ($F=11/545$ ، $P=0/001$ ، Wilks' Lambda = 0/280). با توجه به معنادار بودن تفاوت گروه آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته در ادامه برای پی بردن به محل تفاوت از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده می‌شود.

با توجه به نتایج جدول ۴ می‌توان بیان کرد که آموزش خودتعیین‌گری در افزایش مؤلفه پذیرش خود ($F=7/974$)، روابط اجتماعی ($F=8/673$)، خودپروی ($F=10/178$)، هدفمندی ($F=21/449$)، و رشدیافتگی فردی ($F=4/621$) از متغیر بهزیستی روان‌شناختی در گروه آزمایش تأثیر معنادار داشته است ($P<0/05$). به طور دقیق‌تر می‌توان اشاره کرد که آموزش خودتعیین‌گری به افزایش مؤلفه پذیرش خود به میزان ۱۷/۷ درصد، افزایش مؤلفه روابط اجتماعی به میزان ۱۹ درصد، افزایش مؤلفه خودپروی به میزان ۲۱/۶ درصد، افزایش مؤلفه هدفمندی به میزان ۳۶/۷ درصد، و افزایش مؤلفه رشدیافتگی فردی به میزان ۱۱/۱ درصد منجر شده است. همچنین نتایج میانگین‌های تصحیح شده مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در پس‌آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایش در پذیرش خود ($12/71$)، روابط اجتماعی ($13/22$)، خودپروی ($11/87$)، هدفمندی ($12/09$)، تسلط بر محیط ($11/56$)، و رشدیافتگی فردی ($11/51$) بالاتر از میانگین گروه گواه در این شش مؤلفه به ترتیب ($11/09$)، ($12/75$)، ($10/53$)، ($10/46$)، ($11/09$)، و ($9/63$) است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری سبب افزایش بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر خرده‌مقیاس‌های احساس تعلق به مدرسه

متغیر	SS	df	MS	F	p	مجدور انا	توان آزمون
حمایت معلم	0/891	1	0/891	0/555	0/461	0/015	1
مشارکت اجتماعی	0/480	1	0/480	0/382	0/540	0/010	989
احساس احترام	33/448	1	33/448	12/976	0/001	0/26	1
ارتباط با مدرسه	34/792	1	34/792	16/604	0/001	0/310	997
پذیرش همسالان	96/153	1	96/153	25/161	0/001	0/408	1
مشارکت علمی	13/006	1	13/006	12/310	0/001	0/250	1

0/05 و معنادار هستند می‌توان بیان کرد که آموزش خودتعیین‌گری در این مؤلفه‌ها تأثیر معنادار داشته است. به طور دقیق‌تر می‌توان اشاره کرد که آموزش خودتعیین‌گری به افزایش مؤلفه احساس احترام به میزان ۲۶ درصد، افزایش مؤلفه ارتباط با مدرسه به میزان ۳۱ درصد، افزایش مؤلفه پذیرش همسالان به میزان ۴۰/۸ درصد، و افزایش مؤلفه مشارکت علمی به میزان ۲۵ درصد منجر شده است. نتایج میانگین‌های تصحیح شده

با توجه به نتایج جدول ۵ می‌توان بیان نمود که آموزش خودتعیین‌گری در افزایش مؤلفه احساس احترام ($F=12/976$)، ارتباط با مدرسه ($F=16/604$)، پذیرش همسالان ($F=25/161$)، و مشارکت علمی ($F=12/310$) در گروه آزمایش تأثیر معنادار داشته است ($P<0/05$). با توجه به سطوح معناداری به‌دست‌آمده در مؤلفه‌های احساس احترام، ارتباط با مدرسه، پذیرش همسالان و مشارکت علمی کوچک‌تر از آلفا

در پس‌آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایش در احساس تعلق به مدرسه (۱۰۲/۹۴) و میانگین گروه گواه (۹۵/۳۰) بود. همچنین نتایج میانگین‌های تصحیح شده مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه در پس‌آزمون نشان داد که میانگین گروه آزمایش در حمایت معلم (۱۹/۷۵)، مشارکت اجتماعی (۶/۴۳)، احساس احترام (۱۷/۸۵)، ارتباط با مدرسه (۳۲/۹۳)، پذیرش همسالان (۱۵/۹۵)، و مشارکت علمی (۱۰/۷۱) بالاتر از میانگین گروه گواه در این شش مؤلفه به ترتیب (۱۹/۳۴)، (۶/۲۱)، (۱۵/۸۴)، (۳۰/۸۶)، (۱۲/۸۴)، و (۹/۴۸) است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری سبب افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر پایه ششم انجام شده است. نتایج نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری بر افزایش نمره کل مشارکت تحصیلی و چهار مؤلفه آن (مشارکت رفتاری، مشارکت عملی، مشارکت هیجانی، و مشارکت شناختی) در گروه آزمایش از لحاظ آماری معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (۲۴-۲۰) مبنی بر این که آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری از طریق تقویت انگیزش درونی، توانایی‌هایی مانند پیگیری تکالیف، تلاش برای یادگیری و حل مسئله را ارتقا می‌دهد و به دنبال آن سطح مشارکت تحصیلی افزایش می‌یابد، همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری یکی از روی‌آورد‌های مؤثر روان‌شناسی است که تأثیرات مثبتی بر مشارکت تحصیلی خواهد داشت. مشارکت تحصیلی اهمیت زیادی در پیشرفت تحصیلی و کاهش رفتارهای مختل‌کننده یادگیری در کلاس درس دارا است (۲۲). همچنین نظریه خودتعیین‌گری، شالوده‌ای انگیزشی دارد که سبب می‌شود دانش‌آموزان، تفکر تغییر، و بهبود شرایط تحصیلی خود را داشته و در واقع سبب ارتقای مشارکت شناختی دانش‌آموزان در مسائل تحصیلی می‌شود (۱۸). از آنجا که مشارکت هیجانی نیز به درک و احساسات دانش‌آموز نسبت به یادگیری و فعالیت‌های یادگیری ریشه در انگیزه و عملکرد تحصیلی او دارد، روی‌آورد خودتعیین‌گری با تقویت

انگیزه دانش‌آموزان می‌تواند زمینه ارتقای مشارکت هیجانی را در آنان به وجود آورد. همچنین این رویکرد با بهبود عملکرد دانش‌آموزان به طور غیر مستقیم و از طریق تقویت سایر جنبه‌های مشارکت تحصیلی (رفتاری، عاملی، و شناختی) می‌تواند سبب ارتقای مشارکت تحصیلی در دانش‌آموزان شود (۲۲).

همچنین نتایج نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری بر نمره کل بهزیستی روان‌شناختی و پنج مؤلفه آن (پذیرش خود، روابط اجتماعی، خودمختاری، هدفمندی، و رشدیافتگی فردی) اثرگذار است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین (۲۵-۲۹) مبنی بر اینکه مؤلفه‌های نظریه خودتعیین‌گری تمایل فرد به مؤثر بودن و دستیابی به پیامدهای مطلوب را منعکس می‌کند و با افزایش احساس کارآمدپنداری، رشدیافتگی شخصی، و تجربه هیجانات مثبت موجب ارتقای بهزیستی روان‌شناختی می‌شود؛ همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که روی‌آورد خودتعیین‌گری با تمرکز بر نیازهای روان‌شناختی پایه‌ای افراد، از جمله نیاز به استقلال، شایستگی، و ارتباط به دنبال ارتقای سلامت روانی، و عملکرد فردی در بافت اجتماعی است. تأکید نظریه خودتعیین‌گری بر آوردن نیازهای اساسی در افراد دستیابی به رفتارهای سالم است به طوری که افراد بتوانند به صورت ذاتی و براساس رفتارهای برخاسته از نیازهای درونی خود شرایط زندگی خود را مدیریت کرده و در نهایت نیز به بهزیستی روان‌شناختی دست یابند. آگاهی از ویژگی‌های فردی و پذیرفتن وجود خود از مهم‌ترین مفاهیم خودتعیین‌گری است که مداخله خودتعیین‌گری با این موضوع مهم آغاز می‌شود. همچنین تقویت هدف‌مندی و تفکر توسعه فردی از جمله اهداف مداخلات خودتعیین‌گری است که دارای برنامه‌ها و تمرینات مشخص هستند. در نتیجه آموزش‌های این مدل و مفاهیم این مدل به دنبال بهبود و تقویت مؤلفه‌هایی در افراد از جمله پذیرش خود، خودپروی، هدفمندی، و رشدیافتگی فردی هستند (۱۸). این مفاهیم از جمله مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی هستند؛ بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت آموزش خودتعیین‌گری با تقویت و بهبود مؤلفه‌های بیان شده باعث افزایش و بهبود بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌شود. در پژوهش حاضر آموزش خودتعیین‌گری نتوانسته سبب بهبود و ارتقای مؤلفه تسلط بر محیط شود. از دلایل احتمالی مغایرت این مورد با پژوهش‌های پیشین

می‌تواند عدم درک کافی دانش‌آموزان از گویه‌های پرسشنامه و کوتاهی در اجرای دقیق تمرینات و تکالیف باشد.

در نهایت نتایج نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری به افزایش نمره کل احساس تعلق به مدرسه و چهار مؤلفه آن (احساس احترام، ارتباط با مدرسه، پذیرش همسالان، و مشارکت علمی) در گروه آزمایش منجر شده است. این نتایج با پژوهش‌های پیشین (۳۱، ۳۲) مبنی بر اینکه خودتعیین‌گری و شایستگی در فضای مدرسه می‌تواند نگرش مثبت و احساس رضایت‌مندی دانش‌آموزان را نسبت به محیط یادگیری افزایش داده و احساس تعلق آنان نسبت به مدرسه را تقویت کند؛ همسو است. بر اساس پژوهش‌ها آموزش خودتعیین‌گری می‌تواند به عنوان یک عامل مهم، تأثیر قابل توجهی بر احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان داشته باشد. دانش‌آموزانی که احساس کنند در فرایند یادگیری خود سهم هستند و خودمختار هستند تا تصمیمات خود را عملی سازند احتمالاً احساس تعلق به مدرسه بیشتری خواهند داشت. این دانش‌آموزان احتمالاً مشارکت علمی و اجتماعی بالایی را در فعالیت‌های تحصیلی بروز خواهند داد. همچنین تقویت احساس شایستگی در اثر آموزش خودتعیین‌گری سبب می‌شود که دانش‌آموزان احساس احترام بیشتری از سوی همسالان، معلمان، و به طور کلی مدرسه داشته باشند و در نتیجه این مؤلفه نیز تقویت خواهد شد. همچنین به دلیل تمرین‌های آموزش خودتعیین‌گری در زمینه برقراری ارتباط مؤثر این آموزش می‌تواند سبب بهبود مؤلفه پذیرش و ارتباط با همسالان شود که از مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه است. به طور خلاصه می‌توان گفت احساس تعلق به مدرسه زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و برنامه‌های اجرایی آن احساس تعلق کنند و در فعالیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی مدرسه مشارکت کنند، ارتباط مطلوبی با معلمان و سایر دانش‌آموزان داشته باشند، بتوانند روابط دوستی با کیفیت و متعددی داشته باشند، و پیامدهای تحصیل و مدرسه را ارزشمند بدانند. در واقع این دانش‌آموزان احساس راحتی و رضایت خواهند داشت و مدرسه را محیطی امن تلقی خواهند نمود (۱۷). در پژوهش حاضر، آموزش خودتعیین‌گری نتوانسته باعث افزایش احساس حمایت معلم و مشارکت اجتماعی در دانش‌آموزان شود. از دلایل مغایرت نتایج پژوهش با پژوهش‌های پیشین می‌تواند بی‌حوصلگی و یا عدم درک مفهوم گویه‌های پرسشنامه از سوی

دانش‌آموزان و یا عدم انجام موثر تمرینات و تکالیف از سوی دانش‌آموزان باشد. در مجموع بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که نظریه خودتعیین‌گری می‌تواند با تأکید بر حمایت از نیازهای بنیادی و سازمان‌یافتگی روانی، چارچوبی سودمند برای تبیین پیوند میان مشارکت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و احساس تعلق به مدرسه فراهم کند. این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تعمیم نتایج در نظر گرفته شوند. نخست اینکه، نتایج این پژوهش به دلیل تمرکز بر دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ممکن است به سایر گروه‌ها تعمیم‌پذیر نباشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در جمعیت‌های متنوع‌تر انجام شود. دوم اینکه، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان ممکن است نتایج را تحت تأثیر قرار دهد؛ پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده این عوامل با طرح‌های دقیق‌تر کنترل شوند. محدودیت سوم دیگر پژوهش، منفعل بودن گروه گواه است که هیچ آموزشی دریافت نکرد و در فهرست انتظار باقی ماند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از گروه‌های گواه فعال (برای مثال شبه‌مداخله یا مداخله‌ای نامرتب با متغیرهای وابسته) استفاده شود تا مقایسه‌های دقیق‌تری امکان‌پذیر باشد. چهارم اینکه ابزارهای خودگزارشی استفاده شده در پژوهش حاضر ممکن است با سوگیری همراه باشند؛ به همین دلیل پیشنهاد می‌شود از مصاحبه و ابزارهای عینی‌تر در پژوهش‌های آینده استفاده شود. پنجم اینکه انتخاب مدرسه مورد نظر به صورت در دسترس به دلیل عدم همکاری مدارس بیشتر ممکن است بر مقایسه‌پذیری نتایج، تأثیر گذاشته باشد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده انتخاب افراد نمونه به صورت تصادفی انتخاب شود، دیگر محدودیت‌های این پژوهش نیز تا حد امکان برطرف شود، نتایج اثربخشی این برنامه مداخله‌ای بر روی سایر گروه‌های سنی و پایه‌های تحصیلی نیز بررسی شود. در پایان بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش معلمان در زمینه خودتعیین‌گری به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی در مدارس پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده یکم در رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فرهنگیان است که در تاریخ ۱۴۰۴/۰۹/۱۹ با موفقیت دفاع شد. مجوز علمی این مطالعه توسط دانشگاه فرهنگیان طی نامه شماره ۵۰۸۰۲/۱۵۰/۳۱۱/۵ در تاریخ ۱۴۰۴/۰۲/۰۳ صادر شد. ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران مانند اصل رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات و دریافت رضایت کتبی از افراد نمونه در این پژوهش رعایت شده است. **حامی مالی:** پژوهش حاضر بدون هیچ‌گونه حمایت مالی از جانب سازمان خاصی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده یکم به‌عنوان طراح و ایده‌پرداز اصلی پژوهش و مسئول جمع‌آوری داده‌ها و نگارش مقاله؛ نویسنده دوم به‌عنوان استاد راهنما مسئولیت تأیید پروتکل،

نظارت، و تعدیل تحلیل داده‌ها؛ و نویسنده سوم به‌عنوان استاد مشاور مسئولیت بررسی پژوهش و ویرایش مقاله را برعهده داشته است.

تضاد منافع: انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد و تعارض در منافع را به دنبال نداشته است و نتایج آن به‌صورت کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

در دسترس بودن داده‌ها: تمامی داده‌های این مطالعه در اختیار نویسنده مسئول است و در زمان داوری دست نوشته به‌نشریه تحویل داده شد. همچنین در صورت درخواست منطقی پژوهشگری خاص در اختیار او قرار خواهد گرفت.

رضایت برای انتشار: نویسندگان برای انتشار این مقاله رضایت کامل خود را اعلام کردند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمام افرادی که در مراحل اجرای این مطالعه مشارکت کردند تقدیر و تشکر کنند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

1. Yeganeh T. The effectiveness of choice theory training on academic buoyancy and subjective vitality of students. *J Child Ment Health*. 2025; 12 (1) : 54-67. [Persian] [\[Link\]](#)
2. Hassani M, Yeganeh T, Karimpor K. Representation of the role of smart technologies in the moral development of children with an emphasis on education and upbringing: a systematic meta-synthesis. *J Child Ment Health* 2025; 12 (3) : 79-100. [Persian]. [\[Link\]](#)
3. Wang MT, Fredricks JA. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*. 2014; 85 (2), 722-737. [\[Link\]](#)
4. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 2004; 74 (1):59 109. [\[Link\]](#)
5. Mango O. Ipad use and student engagement in the classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2015; 14(1): 53-57. [\[Link\]](#)
6. Reeve J. A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook Of Research On Student Engagement* (pp. 421-439). New York: Springer. 2012. [\[Link\]](#)
7. Azma F, Golchin R, Nori M. Investigating the Role of Social Media Use and Academic Engagement on Academic Performance of Athletic Students. *Sport Psychology Studies*. 2021; 10 (37): 69-84. [Persian]. [\[Link\]](#)
8. Moradi N, Nicoukar A. Investigating the role of Responsibility and Emotional Intelligence in predicting the Academic Achievement of female high school students. *Journal of School Counseling*. 2021; 1(2): 1-16. [Persian]. [\[Link\]](#)
9. Khani R, Abedi A, Javadzadeh Shahshahani F. Effectiveness of mothers' wise parenting training on the psychological well-being of preschool children. *J Child Ment Health*. 2024; 11 (3) : 1-16. [Persian]. [\[Link\]](#)
10. Noormohammadi F, Ashayeri H, Afrooz G A, Kamkari K. The Effectiveness of Neurological Music Intervention on Psychological Well-Being of Women With Multiple Sclerosis. *Jrehab*. 2019; 20 (1): 74-85. [Persian].[\[Link\]](#)
11. Fava GA, Ruini C, editors. *Increasing Psychological Well Being in Clinical and Educational Settings: Interventions and Cultural Contexts*. Dordrecht: Springer. 2014. [\[Link\]](#)
12. Ghorbani Hajibaba A, Ghorbani Hajibaba Z. Examining the relationship between mental health and psychological well being in typical and exceptional students. *Proceedings of 7th National Conference on New Research in Education, Psychology, Fiqh, Law, and Social Sciences*; 2023; Tehran. [Persian]. [\[Link\]](#)
13. IranYar S, Yousefi S, Pour Rasoul F, Berenji Tochai F, Sepehri Joursheri E. Examining the relationship between mental health and psychological well being among parents with typically developing children and educable children in Rasht, academic year 2021–2022. *Paya Shahr Monthly*. 2023; 5 (58). [Persian]. [\[Link\]](#)
14. Wurster KG, Kivlighan III DM, Foley-Nicpon M. Does persongroup fit matter? A further examination of hope and belongingness in academic enhancemen groups. *Journal of counseling psychology*. 2021; 68 (1): 67-76. [\[Link\]](#)
15. Petrucci F, Marcionetti J, Castelli L. Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth* 2022; 2, 457-468. [\[Link\]](#)
16. Arya Rad F. Studying the effect of school belonging on mental health and academic achievement of elementary school students, *Fourth National Conference on Developmental and Educational Psychology*, 2025, Bandar Abbas. [Persian] [\[Link\]](#)
17. Karcher MJ. The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness . 2005; 42 (1): 65 77.[\[Link\]](#)
18. Deci EL, Ryan RM. Motivation, personality, and development withi social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*. 2012; 25, 85-107. [\[Link\]](#)
19. Makian R, Kalantar Koushe SM. Psychometric properties of the School Belonging Questionnaire and its relation to academic burnout and achievement motivation among Tehran students. *Journal of Educational Measurement*. 2015; 5 (2): 119 138. [Persian]. [\[Link\]](#)
20. Torabi L, Oskoei Shomali A, Babakhani N. The Mediating Role of Academic Stress in Explaining the Causal Relationships between Self-Regulation and Self-Determination with Academic Engagement. *SE [Internet]*. 2022; 10 (3): 316-28. [Persian]. [\[Link\]](#)
21. Dehghan Marvasty S, Farzad V, Nouri R. The Mediating Role of Academic Engagement with Self-Determination and Time Management of High School Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2021; 18(42): 110-80. [Persian]. [\[Link\]](#)
22. shirzadi MM, bodaghi A, mirzaei H, babadi akashe N. The effectiveness of self-determination skills training on academic incivility and academic engagement. *Journal of Psychological Science*. 2021; 20(99): 391-404. [Persian]. [\[Link\]](#)
23. Modarresi Hojjatabadi M, Farzad V, Koushki Sh. Evaluating a structural model explaining academic performance based on self determination: mediating role of academic engagement. *Bimonthly Journal of Psychological Research*. 2021; 13(38): 25 38. [Persian]. [\[Link\]](#)
24. Oga-Baldwin WQ, Nakata Y, Parker P, Ryan R M. Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*. 2017; 49: 140-150. [Persian]. [\[Link\]](#)
25. Motaghi Desnaei Sh, Ghaedi P, Karamatian MR. Investigating the relationship between self determination and psychological well being among students. *Proceedings*

- of 5th International Conference on Educational Psychology; 2022; Tehran. [Persian]. [\[Link\]](#)
26. Norouzi G, Mirzaei H, Shirzadi M M. The efficacy of self-determination skills training on the psychological well-being and resilience of mothers of children with down syndrome. *Journal of Psychological Science*. 2021; 20(105): 1553-1568. [Persian] [\[Link\]](#)
27. Damien T, Clement G, Rebecca S. Promoting Motivation and Well-Being at School: the effect of a teacher training combining a self-determination theory-based intervention and positive psychology interventions. *Journal of SENS*. 2020; 12(4): 24-36. [\[Link\]](#)
28. Neufeld A, Mossière A, Malin G. Basic psychological needs, more than mindfulness and resilience, relate to medical student stress: A case for shifting the focus of wellness curricula. *Medical Teacher*, 2020; 42(12), 1401-1412. [\[Link\]](#)
29. Deci EL, Olafsen AH, Ryan RM. Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*. 2017; 4: 19-43. [\[Link\]](#)
30. Ibarra-Rovillard MS, Kuiper NA. Social support and social negativity findings in depression: perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clin Psychol Rev*. 2011; 31(3): 342-52. [\[Link\]](#)
31. Andreadakis E, Joussemet M, Mageau GA. How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 2019; 30(3): 297-314. [\[Link\]](#)
32. Mohammadyoun S, Aiti M. School belonging and factors affecting it (review study). *First National Conference on Family and School Studie*, 2022, Hormozgan. [Persian]. [\[Link\]](#)
33. Brysbaert M. How Many Participants Do We Have to Include in Properly Powered Experiments? A Tutorial of Power Analysis with Reference Tables. *J Cogn*. 2019; 2(1): 16. [\[Link\]](#)
34. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*. 2013; 105(3): 579-595. [\[Link\]](#)
35. Ramazani M, khamesan A. Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*. 2017; 8(29): 185-204. [Persian]. [\[Link\]](#)
36. Ryff CD. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*. 2014, 83(1): 10-28. [\[Link\]](#)
37. Moltafet G. Investigate Psychometric Evaluation of Ryff's psychological well-being scale in Gifted High School Students: reliability, validity and factor structure. *Quarterly of Educational Measurement*, 2017; 8(27): 103-119. [Persian]. [\[Link\]](#)
38. Manoochehri A, Behroozi N, Shehni Yeylag M, Maktabi GH. Testing the Model of the Relationship Between Positive Perfectionism and Negative Life Events with Coping Styles and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Psychological Capital. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologist*. 2019; 15(60): 419-434. [Persian]. [\[Link\]](#)
39. Brew C, Beatty B, Watt A. Measuring students' sense of connectedness with school. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, Melbourne 2004. [\[Link\]](#)
40. Makian R, Kalantar Kousheh SM. Normalizing School belonging Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 2015; 6(20): 119-138. [Persian]. [\[Link\]](#)
41. Field S, Hoffman A. Development of a model for self determination. *Career Developmental for Exceptional Individuala*. 1994; 17: 159-169. [\[Link\]](#)
42. Zeynali S, Talebzadeh Shoushtari M, Homaei R, Bavi S, Marashian FS. Effectiveness of Self Determination Skills Training on Academic Participation and Help Seeking Behavior among Students Addicted to Smartphones. *Health Manag & Info Sci*. 2024; 11 (4): 161 170. [Persian]. [\[Link\]](#)
43. Zare Y, Farrokhi A, Rasa A. The Effectiveness of Self Determination Skills Training on Academic Self Concepts and Academic Self Efficacy of Fifth Grade Students in Yasuj. *J Adolesc Youth Psychol Stud*. 2021; 2 (1): 304 317. [Persian]. [\[Link\]](#)
44. Jalili F, Arefi M, Ghamarani A, Manshaei G. Effectiveness of Self Determination Training on Self Handicapping and Academic Procrastination among Students. *J Adolesc Youth Psychol Stud*. 2024; 5 (9): 109 118. [Persian]. [\[Link\]](#)