

The Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Perceived Stress and Academic Adjustment of Adolescent Female Students in Junior High School

Sareh Khosravi¹, Minoo Miri^{2*}

1. Department of Psychology, Islamic Azad University, Birjand Branch, Birjand, Iran.
ORCID: 0009-0002-5320-3015.

2. Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.
ORCID: 0000-0001-9432-1718.

***Corresponding Author:** Minoo Miri, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University Tehran, Iran.
E-mail: m.miri@cfu.ac.ir

Received: 14 May 2026

Revised: 4 July 2026

Accepted: 17 July 2026

Abstract

Introduction: Adolescence is a stressful period for girls, characterized by increased perceived stress and academic adjustment difficulties. This study aimed to determine the effectiveness of self-determination skills training on perceived stress and academic adjustment in adolescent girls.

Methods: This semi-experimental study employed a pretest-posttest design with a control group and a 2-month follow-up. The statistical population included all first-cycle secondary school girls in Birjand during the academic year 2024-2025. Using a multi-stage cluster sampling method, 40 eligible participants (with low scores in stress and adjustment) were selected and randomly assigned to two groups of 20: an experimental group and a control group. The experimental group received a 10-session self-determination skills training protocol, while the control group received no intervention. Data were collected using the Perceived Stress Scale (Cohen, 1983) and the Academic Adjustment Questionnaire (Sinha & Sink, 1993) and analyzed using ANCOVA in SPSS-26.

Findings: The results showed that the mean perceived stress score in the experimental group decreased significantly compared to the control group ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.885$). Also, the mean academic adjustment score in the experimental group increased significantly compared to the control group ($p < 0.001$, $\eta^2 = 0.86$). The persistence of the intervention effects continued during the follow-up period.

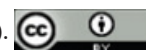
Conclusion: Teaching self-determination skills by strengthening basic psychological needs leads to reduced stress and improved academic adjustment of adolescent girls. Therefore, implementation of this intervention in the structure of school worship services and curricula is recommended. This approach can help school counselors and nurses to help improve academic adjustment and mental health indicators by empowering students in stress management and self-regulation.

Keywords: Self-determination, Stress, Academic Adjustment, Adolescent Girls

How to cite this article: How to cite this article: Khosravi S, Miri M. The Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Perceived Stress and Academic Adjustment of Adolescent Female Students in Junior High School. Journal of Nursing Education (JNE). May 2026.p 37 - 51 (in Persian)

ISSN/ © 2022 The Authors. Published by Iranian Nursing Association.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان دوره اول متوسطه

ساره خسروی^۱، مینو میری^{۲*}

۱. گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، بیرجند، ایران.

ORCID: 0009-0002-5320-3015

۲. گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

ORCID: 0000-0001-9432-1718

*نویسنده مسئول: مینو میری، استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران.

ایمیل: m.miri@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۲/۲۴

تاریخ بازبینی: ۱۴۰۵/۴/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۴/۲۶

چکیده

مقدمه: نوجوانی دوره‌ای پرتنش برای دختران است که استرس ادراک‌شده و مشکلات سازگاری تحصیلی را افزایش می‌دهد؛ این پژوهش باهدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان انجام شد.

روش کار: این مطالعه نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه و دوره پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۴۰ نفر واجد شرایط (دارای نمرات پایین در استرس و سازگاری) انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت پروتکل ۱۰ جلسه‌ای آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری قرار گرفت و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌ها با پرسشنامه‌های استاندارد استرس ادراک‌شده Cohen (۱۹۸۳) و سازگاری تحصیلی Sinha & Sink (۱۹۹۳) و با استفاده از تحلیل کواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد میانگین نمره استرس ادراک‌شده در گروه آزمایش نسبت به گواه به‌طور معناداری کاهش یافت ($p < 0.001$ ، مجذور اتا = ۰/۸۸۵). همچنین، میانگین نمره سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گواه افزایش معناداری نشان داد ($p < 0.001$ ، مجذور اتا = ۰/۸۶). ماندگاری اثرات مداخله در دوره پیگیری نیز تداوم داشت.

نتیجه‌گیری: آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با تقویت نیازهای روانی پایه، منجر به کاهش استرس و بهبود سازگاری تحصیلی دختران نوجوان می‌شود. لذا پیاده‌سازی این مداخله در ساختار خدمات پرستایی مدارس و برنامه‌های درسی توصیه می‌گردد. این رویکرد می‌تواند به مشاوران و پرستاران مدرسه کمک کند تا با توانمندسازی دانش‌آموزان در مدیریت استرس و خودتنظیمی، به بهبود شاخص‌های سازگاری تحصیلی و سلامت روان آنان کمک کنند.

کلیدواژه‌ها: استرس ادراک‌شده، خودتعیین‌گری، دختران نوجوان، سازگاری تحصیلی

مقدمه

دوران نوجوانی به‌ویژه برای دختران، یکی از حساس‌ترین و پرتنش‌ترین مراحل رشد محسوب می‌شود که با تغییرات گسترده‌ی بیولوژیکی، روانی و اجتماعی همراه است [۱]، [۲]. در این مرحله، مدرسه به‌عنوان محیط اصلی اجتماعی سازی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند [۳]. با این حال، انتقال از دوران کودکی به نوجوانی اغلب با چالش‌های متعددی در زمینه‌ی سازگاری تحصیلی همراه است [۴]. سازگاری تحصیلی فراتر از نمرات درسی، شامل توانایی دانش‌آموز در برقراری ارتباط مؤثر با معلمان و همسالان، پایبندی به مقررات مدرسه، مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و مدیریت تعارضات احتمالی است [۵]. دختران نوجوان به دلیل حساسیت‌های عاطفی بیشتر و انتظارات بالاتر اجتماعی از عملکرد آن‌ها، اغلب در مواجهه با فشارهای تحصیلی و تغییرات ساختار مدرسه، با موانع بیشتری در برقراری تعادل و سازگاری روبرو هستند که می‌تواند منجر به تجربه استرس‌های فراوان و افت تحصیلی یا گسست از محیط آموزشی شود [۶].

هم‌زمان با چالش‌های سازگاری، پدیده‌ی استرس ادراک‌شده به‌عنوان یکی از متغیرهای کلیدی در سلامت روان دانش‌آموزان دختر نوجوان برجسته شده است [۷]. استرس ادراک‌شده به ارزیابی شناختی فرد از عدم تطابق منابع درونی و بیرونی با مطالبات محیطی اشاره دارد [۸]؛ به عبارت دیگر، نه خود رویداد استرس‌زا، بلکه نحوه تفسیر و برداشت نوجوان از آن رویداد است که بر سلامت روان او تأثیر می‌گذارد [۹]. دختران نوجوان مستعد تجربه سطوح بالاتری از استرس ادراک‌شده نسبت به پسران هستند، زیرا آن‌ها معمولاً درونی‌سازی هیجانات منفی را ترجیح داده و در مواجهه با فشارهای تحصیلی، خانوادگی و بین‌فردی، احساس ناامنی و درماندگی بیشتری را تجربه می‌کنند [۱۰، ۱۱]. این سطح بالای استرس ادراک‌شده نه تنها بر عملکرد شناختی و تمرکز آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه با کاهش انگیزه تحصیلی و افزایش علائم افسردگی و اضطراب مرتبط است که در نهایت مانع از فرایند سازگاری موفقیت‌آمیز در محیط مدرسه می‌شود [۱۲، ۱۳].

با توجه به پیوند ناگسستنی میان استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی، شناسایی متغیرهای مهارت‌محوری که می‌تواند بر این دو سازه تأثیر بگذارد، از اهمیت بالایی

ساره خسروی و همکاران

برخوردار است. یکی از این متغیرهای حیاتی، خودتعیین‌گری است که ریشه در نظریه خودتعیین‌گری Deci & Ryan دارد [۱۴]. خودتعیین‌گری به معنای تجربه‌ی آگاهی از منبع انگیزه در درون فرد است و شامل سه نیاز روانی اساسی خودمختاری، شایستگی و ارتباطات است [۱۵، ۱۶]. دانش‌آموزانی که درک عمیقی از خودتعیین‌گری دارند، احساس می‌کنند که کنترل زندگی و تحصیل خود را در دست دارند، از توانایی‌هایشان برای غلبه بر چالش‌ها اطمینان دارند و احساس تعلق و ارتباط مثبت با محیط آموزشی خود دارند [۱۷]. آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان دختر نوجوان می‌تواند با افزایش حس کنترل درونی، ارزیابی مجدد شناختی موقعیت‌های استرس‌زا را تسهیل کرده و با تقویت انگیزه درونی، مسیر را برای سازگاری تحصیلی مطلوب هموار سازد [۱۸]. بنابراین، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر کاهش استرس ادراک‌شده و ارتقای سازگاری تحصیلی، نه تنها از نظر نظری حائز اهمیت است، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک مداخله‌ی پیشگیرانه و درمانی مؤثر در برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

مرور پیشینه انجام‌شده نشان داد بیشتر پژوهش‌هایی که به اثربخشی آموزش مهارت‌هایی خودتعیین‌گری در محیط‌های آموزشی پرداخته‌اند، بر روی جمعیت دانشجویی متمرکز بوده‌اند. با این حال این مرور حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان [۱۹]، انگیزش خودتعیین‌گرانه (به‌ویژه انگیزش درونی و تنظیم ادراک‌شده) و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان [۲۰]، بهبود انگیزش تحصیلی و رشد خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان [۲۱]، رشد انگیزش و کاهش استرس و تنش روان‌شناختی دانشجویان پزشکی [۲۲]، رشد امیدواری و بهبود بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان [۲۳]، بهبود تاب‌آوری، مشارکت تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانشجویان بین‌الملل [۲۴] و تنظیم هیجان، سرزندگی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه [۲۵] اثربخش بوده است.

با وجود شواهد متعدد مبنی بر اثربخشی مداخلات مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری بر متغیرهایی نظیر انگیزش، تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی در بافت‌های مختلف آموزشی [۱۹ - ۲۵]، یک شکاف پژوهشی مشخص در ادبیات موجود وجود دارد: اکثر این مطالعات بر جمعیت دانشجویان

بزرگسال متمرکز بوده‌اند و نتایج آن‌ها لزوماً قابل تعمیم به دوران نوجوانی نیست. دوران نوجوانی، به‌ویژه برای دختران، مرحله‌ای است که در آن نیاز به خودمختاری و هویت‌یابی اوج می‌گیرد، اما هم‌زمان با فشارهای استرس‌زای تحصیلی و اجتماعی مواجه است [۱ و ۲]. درحالی‌که پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد استرس ادراک‌شده مانعی جدی برای سازگاری تحصیلی دختران نوجوان است [۷-۱۳]، اما کمتر پژوهشی به‌طور هم‌زمان بررسی کرده است که آیا آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند با تأمین نیازهای روانی پایه (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، نه تنها انگیزه را تقویت کند، بلکه به‌عنوان یک مکانیسم دفاعی شناختی، ادراک استرس را در این گروه سنی خاص کاهش دهد و مسیر سازگاری را هموار سازد. ازاین‌رو، چالش اصلی و ضرورت این پژوهش در آن است که با تمرکز بر جامعه‌ی هدفی که به دلیل حساسیت‌های رشدی و جنسیتی، نرخ بالاتری از استرس ادراک‌شده و مشکلات سازگاری را تجربه می‌کند [۶ و ۱۰]، به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا مداخله‌ی آموزشی مبتنی بر خودتعیین‌گری، راهکاری مؤثر برای مقابله با این چالش‌ها در سطح مدرسه است یا خیر. نوآوری این پژوهش در پر کردن خلأ موجود در مطالعات بومی و متمرکز بر سنین پایین‌تر در مقطع متوسطه اول است؛ لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان بود.

روش کار

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا، یک مطالعه نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه آزمایش و گروه گواه (کنترل) با پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان بیرجند بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج، حجم نمونه بر اساس جدول Cohen و با فرض سطح اطمینان ۹۵ درصد، اندازه اثر ۰/۷ و توان آماری ۰/۹۱، برابر با ۴۰ نفر تعیین گردید [۲۶]. برای دستیابی به نمونه موردنظر، ابتدا با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، سه مدرسه دخترانه دولتی در مناطق مختلف شهرستان بیرجند (طبق سه منطقه

شهرداری) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های غربالگری به‌صورت آنلاین در اختیار دانش‌آموزان این مدارس قرار گرفت و پس از دریافت پاسخ‌ها، با تماس تلفنی با والدین و دانش‌آموزان واجد شرایط، ملاک‌های ورود تأیید و فرآیند تعیین نهایی نمونه انجام شد. این شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی ساده به دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه تقسیم شدند. ملاک‌های ورود شامل کسب نمره پایین در پرسشنامه‌های استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی، رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدین، عدم شرکت در دوره‌های آموزشی هم‌زمان، عدم مراجعه به روانپزشک در یک سال گذشته، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و عدم ابتلا به بیماری‌های روانی تشخیص‌داده‌شده بود. همچنین، ملاک خروج برای گروه آزمایش، غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی در نظر گرفته شد. برای گروه کنترل نیز پس از اخذ داده‌های مرحله پیگیری، یک کارگاه ۳ ساعته برای آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در نظر گرفته شد. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. با توجه به ماهیت کمی متغیرها، از پرسشنامه‌های معتبر روان‌سنجی که روایی و پایایی آن‌ها پیش‌تر تأیید شده است، برای سنجش استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی بهره گرفته شد.

پیش از انجام پژوهش از تمامی افراد (ولی و دانش‌آموز) رضایت آگاهانه اخذ گردید همچنین در تمامی مراحل انجام پژوهش، اصول اخلاق در پژوهش شامل محرمانگی، صداقت و امانت‌داری و نیز آزادی خروج نمونه از روند پژوهش رعایت شده است؛ لازم به ذکر است که این پژوهش مصوب کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند با کد IR.IAU.BIRJAND.REC.1404.016 بود. فرآیند اجرای پژوهش با دریافت مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش خراسان جنوبی و هماهنگی با مقامات مربوطه در شهرستان بیرجند آغاز شد. در گام نخست، پرسشنامه‌های اولیه به‌صورت آنلاین و از طریق پلتفرم‌های آموزشی، با هماهنگی قبلی مدیران و مشاوران مدارس منتخب در میان دانش‌آموزان توزیع گردید. پس از استخراج خروجی‌ها، از ۴۰ نفر از شرکت‌کنندگان واجد شرایط که دارای نمرات پایین در متغیرهای هدف بودند (با میانگین نمره استرس ادراک‌شده $1/1 \pm 9/1$ و میانگین نمره سازگاری تحصیلی $4/5 \pm 32/1$)، از طریق تماس تلفنی دعوت به مشارکت در مداخله شدند.

قالب یک طرح پژوهشی و بر روی نمونه ۳۰۰۰ نفری از دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند [۳۰]. نمره‌گذاری این آزمون به‌صورت صفر و یک است که نمره بالا نشان‌دهنده ناسازگاری و نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری است. سازندگان آزمون ضریب پایایی این آزمون را با روش‌های دونیمه کردن، بازآزمایی و کودر ریچاردسون به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. پایایی خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۶ و ۰/۹۴ به‌دست‌آمده است. در پژوهش سلطانی و همکاران [۳۱]، روایی محتوایی این آزمون را متخصصان روان‌شناسی، روان‌سنجی و مشاوره تأیید کردند. در پژوهش بشرپور و عینی [۳۲] ضریب اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد و برای روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به‌دست‌آمده ($AGFI = 0/98$, $GFI = 0/99$, $RMSEA = 0/02$) برازندگی مناسب مدل تک عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند و پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۸ به دست آمد.

بسته مداخلاتی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری: پروتکل درمانی (مهارت‌های خود تعیین گری) پس از تشکیل گروه‌های آزمایش و کنترل و اجرای پیش‌آزمون، برای گروه آزمایش در طی ۱۰ جلسه و هر هفته سه مرتبه، آموزش خودتعیین‌گری Ryan & Deci [۱۴] که توسط نجفی خرم‌آباد و همکاران [۳۳] اعتباریابی شده است، توسط ارائه شد. مدت‌زمان جلسات ۶۰ الی ۷۵ دقیقه و سه بار در هفته توسط پژوهشگر در مدرسه نرجس مرکز شهرستان در ساعات دروس تفکر و سبک زندگی برگزار گردید. خلاصه پروتکل آموزشی مهارت‌های خودتعیین‌گری در جدول ۱ ارائه شده است.

این افراد سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت پروتکل آموزشی مهارت‌های خودتعیین‌گری در یکی از مدارس مرکز شهرستان بیرجند (دبیرستان نرجس) قرار گرفت، درحالی‌که گروه گواه بدون مداخله باقی ماند. در ادامه ابزار پژوهش معرفی می‌شوند؛ لازم به ذکر است که فرم اطلاعات جمعیت شناخت شامل سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان بوده است.

پرسشنامه استرس ادراک‌شده (Cohen's Perceived Stress Scale-CPSS): Cohen و همکاران در سال ۱۹۸۳ مقیاس استرس ادراک‌شده را در سه نسخه ۴ و ۱۰ و ۱۴ سؤالی باهدف سنجش میزان استرس درک‌شده، در طی یک ماه گذشته افراد تهیه کردند [۲۷]. در پژوهش حاضر نسخه استفاده‌شده دارای ۱۴ سؤال است که دارای دو مؤلفه خودکارآمدی ادراک‌شده (با سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۳) و درماندگی ادراک‌شده (با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۸، ۱۱، ۱۲ و ۱۴) است. سؤالات در طیف ۰ تا ۴ به‌صورت هرگز=۰؛ تقریباً هرگز=۱؛ گاهی اوقات=۳؛ بسیاری اوقات=۴ امتیاز می‌گیرند. سؤالات ۱۳-۱۰-۹-۷-۶-۵-۴ به‌طور معکوس امتیاز می‌گیرند و نمره کل از جمع مقادیر سؤالات محاسبه می‌گردد. بدین ترتیب بالاترین نمره ۵۶ و پایین‌ترین نمره صفر است و هرچه نمره بالاتر باشد شخص میزان استرس ادراک‌شده بالاتری را گزارش کرده است. Cohen و همکاران [۲۷] ضرایب همسانی درونی را بر هر کدام از زیر مقیاس‌ها را بین ۰/۸۶ و ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. Ribeiro Santiago و همکاران [۲۸] روایی مقیاس را به روش واگرا با پرسشنامه خودکنترلی ($r = -0/47$) و پایایی را به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۲ برآورد کرده‌اند. در ایران نیز به‌روزی و همکاران [۲۹] با استفاده از ضرایب کرونباخ و تنصیف که به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۴ به دست آوردند پایایی را محاسبه کردند و ضریب روایی ساره را با استفاده از محاسبه ضریب همبستگی سؤال محقق ساخته (۰/۷۳) محاسبه کردند.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی (Academic Adjustment Questionnaire- AAQ): این پرسشنامه در سال ۱۹۹۳ در هند، توسط Sinha & Sink به‌منظور تعیین میزان سازگاری دانش‌آموزان ساخته شده است و شامل ۶۰ سؤال ۲ گزینه‌ای با گزینه‌های بلی و خیر است که در ایران احقر و شریفی در سال ۱۳۸۴ فرم ۵۵ سؤالی این مقیاس را در

جدول ۱. خلاصه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری

شماره جلسه	عنوان جلسه	اهداف و محتوای اصلی مداخله	تکلیف / فعالیت خانگی
۱	معارفه و توضیح موقعیت کلی	آشنایی با قوانین، اهداف و ایجاد فضای مشارکتی.	تکمیل فرم «معرفی‌نامه خود» شامل علایق و نگرانی‌ها.
۲	چه چیزی برای من مهم است؟	درک اهمیت تخیل در هدف‌گذاری؛ تبدیل آرزوها به اهداف بر اساس ارزش‌های درونی.	نوشتن «داستان آینده من»: مجسم‌سازی موفقیت در یک آرزوی بزرگ و نوشتن جزئیات آن (چه می‌بینم، چه احساسی دارم؟).
۳	خودآگاهی و شناخت بیشتر خود	شناسایی احساسات، نقاط قوت/ضعف و نیازهای درونی.	تکمیل «دفترچه احساسات» برای ۳ روز متوالی و لیست کردن ۳ نقطه قوت و ۳ نقطه ضعف شخصی.
۴	شناخت حقوق و مسئولیت‌های خویش	آگاهی از انتظارات، حمایت‌ها و مسئولیت‌ها در خانواده، مدرسه و جامعه.	رسم «دایره زندگی»: مشخص کردن حقوق و مسئولیت‌ها در سه حلقه (خانواده، مدرسه، دوستان).
۵	ارزشمند دانستن خود	پرورش عزت نفس، پذیرش خود و دیگران، مهارت‌های ارتباطی و همدلی.	تهیه «دفترچه افتخارات»: ثبت ۵ موفقیت کوچک یا ویژگی مثبت اخیر خود و دلایل آن.
۶	ایجاد گزینه‌هایی برای اهداف بلندمدت	تشخیص اهداف درونی، بررسی گزینه‌های آینده، پیش‌بینی پیامدها.	تهیه «نمودار درخت تصمیم»: انتخاب یک رویا و نوشتن ۳ مسیر مختلف برای رسیدن به آن و پیامدهای هر مسیر.
۷	هدف‌گذاری و انتخاب اهداف کوتاه‌مدت	آموزش گوش دادن فعال، تدوین اهداف کوتاه‌مدت قابل اندازه‌گیری (SMART)	نوشتن ۳ هدف کوتاه‌مدت برای هفته آینده و مشخص کردن گام‌های اجرایی هر هدف.
۸	برداشتن گام نخست (ریسک کردن)	شناسایی اولین گام عملی، مرور ذهنی برنامه، عملی‌سازی.	انجام «اولین گام»: انتخاب یکی از اهداف کوتاه‌مدت و انجام اولین اقدام عملی برای آن و ثبت تجربه.
۹	عمل کردن، پیامد تجربه و یادگیری	اجرای برنامه‌ها، ارزیابی موفقیت، تحلیل پیامدها و یادگیری.	تدوین «برنامه هفتگی تحصیلی/شخصی» و ارزیابی میزان پایبندی به آن در پایان هفته.
۱۰	مرور گام‌های قبلی و تثبیت همه مراحل	یادآوری مفاهیم، پایدارسازی خودتعیین‌گری، جمع‌بندی.	نوشتن «نامه به خود آینده»: بیان ایده‌هایی برای حفظ خودتعیین‌گری در ماه‌های آینده و مرور کلی دستاوردها.

درنهایت، پس از اجرای مداخله، پرسشنامه‌های پس‌آزمون برای هر دو گروه توزیع شد و داده‌های جمع‌آوری‌شده جهت تحلیل آماری و تعیین میزان اثربخشی مداخله بر متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیره و چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ موردبررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

شایان ذکر است که تعداد آزمودنی‌های حاضر در گروه آزمایش ۲۰ نفر و همچنین تعداد آزمودنی‌های حاضر در گروه کنترل نیز ۲۰ نفر بود. میانگین سنی افراد گروه

آزمایش ۳۸/۱۴±۳۴ و میانگین سنی آزمودنی‌های گروه کنترل ۳۸/۰±۱۴/۵۶ است. همچنین ۶۲/۵ درصد (۲۵ نفر) مشارکت‌کنندگان در پایه نهم، ۲۰ درصد (۸ نفر) پایه هشتم و ۱۷/۵ درصد (۷ نفر) هم در پایه هفتم مشغول به تحصیل بودند. در ادامه و در جدول ۱، یافته‌های توصیفی پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	مؤلفه	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
استرس ادراک‌شده	درماندگی ادراک‌شده	آزمایش	پیش‌آزمون	۷/۱۰	۱/۵۰
			پس‌آزمون	۳/۸۰	۱/۲۰
			پیگیری	۴/۰۵	۱/۲۲
		گواه	پیش‌آزمون	۱۴/۹۰	۱/۱۰
			پس‌آزمون	۱۵/۵۰	۱/۱۵
			پیگیری	۱۵/۷۰	۱/۱۶
	خودکارآمدی ادراک‌شده	آزمایش	پیش‌آزمون	۵/۰۹	۱/۱۰
			پس‌آزمون	۹/۹۸	۰/۹۵
			پیگیری	۱۰/۲۵	۰/۹۰
		گواه	پیش‌آزمون	۱۰/۰۱	۱/۰۰
			پس‌آزمون	۹/۶۰	۰/۹۸
			پیگیری	۹/۴۵	۰/۹۷
سازگاری تحصیلی	اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۴۰	۱/۱۰
			پس‌آزمون	۵/۷۸	۱/۲۵
			پیگیری	۶/۸۵	۱/۲۰
		گواه	پیش‌آزمون	۱۲/۸۰	۱/۰۵
			پس‌آزمون	۱۱/۰۹	۱/۰۸
			پیگیری	۱۰/۹۸	۱/۰۹
	عاطفی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۱۲	۱/۲۰
			پس‌آزمون	۶/۰۹	۱/۳۵
			پیگیری	۶/۱۸	۱/۳۰
		گواه	پیش‌آزمون	۱۳/۹۰	۱/۱۵
			پس‌آزمون	۱۴/۰۵	۱/۱۸
			پیگیری	۱۲/۹۶	۱/۱۹
	آموزشی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۰۲	۱/۳۰
			پس‌آزمون	۷/۰۹	۱/۴۰
			پیگیری	۷/۸۸	۱/۳۵
		گواه	پیش‌آزمون	۱۱/۱۹	۱/۲۵
			پس‌آزمون	۱۱/۴۷	۱/۲۸
			پیگیری	۱۰/۶۰	۱/۲۹

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، پس از اجرای برنامه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، میانگین نمره استرس ادراک‌شده در زیر مقیاس درماندگی در گروه آزمایش به‌طور معناداری کاهش یافته و این کاهش در دوره پیگیری نیز تداوم داشته است. همچنین میانگین نمره استرس ادراک‌شده در زیر مقیاس خودکارآمدی ادراک‌شده، افزایش یافت و افزایش آن در دوره پیگیری نیز تداوم یافت. همچنین نمرات مؤلفه‌های اجتماعی، عاطفی و آموزشی سازگاری

تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه کاهش یافت که نشان‌دهنده بهبود معنادار سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر مداخله است و این کاهش در دوره پیگیری نیز تداوم یافته است. در ادامه و در جدول ۳، پیش‌فرض‌های آماری ضروری آزمون تحلیل کوواریانس جهت تعیین اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر متغیرهای استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی آورده شده است.

جدول ۳. بررسی پیش‌فرض‌های آماری متغیرهای استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی

پیش‌فرض آماری	متغیر	آزمون	آماره آزمون F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
نرمال بودن توزیع	استرس ادراک‌شده	شاپیرو-ویلک	آزمایش: ۰/۸۱۱ گواه: ۰/۸۹۵	۲۰	آزمایش: ۰/۸۹ گواه: ۰/۰۶۸
	سازگاری تحصیلی	شاپیرو-ویلک	آزمایش: ۰/۹۴ گواه: ۰/۹۱۲	۲۰	آزمایش: ۰/۱۵۱ گواه: ۰/۲۰۵
همگنی واریانس‌های خطا	استرس ادراک‌شده	لون	۴/۰۲	۳۸، ۱	۰/۱۹۲
	سازگاری تحصیلی	لون	۰/۲۱۴	۳۸، ۱	۰/۴۶
همگنی شیب خط رگرسیون	استرس ادراک‌شده	آنالیز واریانس (تعامل گروه*پیش‌آزمون)	۴/۰۵۶	۱	۰/۲۱۲
	سازگاری تحصیلی	آنالیز واریانس (تعامل گروه*پیش‌آزمون)	۰/۰۰۷	۱	۰/۹۶

بررسی پیش‌فرض‌های آماری در جدول ۳ تأیید می‌کند که داده‌ها دارای توزیع نرمال بوده و واریانس‌های خطا و شیب‌های خط رگرسیون در دو گروه همگن هستند. این نتایج، شرایط لازم برای انجام تحلیل کوواریانس را فراهم ساخته و اعتبار تحلیل‌های بعدی را تضمین می‌نماید. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تغییرات مشاهده‌شده

در متغیرهای وابسته ناشی از مداخله آموزشی است و نه تفاوت‌های اولیه یا خطای تصادفی. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش و مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون متغیرهای استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی با کنترل اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های ۴ و ۵ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) ادراک‌شده

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
درماندگی ادراک‌شده	پیش‌آزمون	۱۸۵۰/۴۵۰	۱	۱۸۵۰/۴۵۰	۲۱۰/۵۶۰	۰/۰۰۱	۰/۸۴۹
	گروه (مداخله)	۲۴۵۰/۱۲۰	۱	۲۴۵۰/۱۲۰	۲۷۸/۹۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۶۸
	خطا	۳۲۵/۶۸۰	۳۷	۸/۸۰۲	—	—	—
خودکارآمدی ادراک‌شده	پیش‌آزمون	۱۲۵/۳۴۰	۱	۱۲۵/۳۴۰	۱۸۵/۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۳
	گروه (مداخله)	۱۸۵/۶۷۰	۱	۱۸۵/۶۷۰	۲۷۴/۵۰۰	۰/۰۰۱	۰/۸۸۱
	خطا	۲۵/۰۶۰	۳۷	۰/۶۷۷	—	—	—

اثرهای بالا در هر دو مؤلفه بیانگر آن است که این مداخله نقش بسیار قوی و تعیین‌کننده‌ای در کاهش پریشانی روانی و تقویت حس کنترل شخصی دانش‌آموزان ایفا کرده است.

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر کاهش احساس درماندگی ($F=278/900$; $P<0/001$) و افزایش خودکارآمدی ادراک‌شده ($F=274/500$; $P<0/001$) در دانش‌آموزان داشته است. اندازه

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) برای مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سازگاری اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۰۵/۲۱۰	۱	۱۰۵/۲۱۰	۱۸۵/۴۲۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۵
	گروه (مداخله)	۸۸/۴۵۰	۱	۸۸/۴۵۰	۱۵۶/۱۲۰	۰/۰۰۱	۰/۸۰۹
	خطا	۲۰/۹۴۰	۳۷	۰/۵۶۶	—	—	—
سازگاری عاطفی	پیش‌آزمون	۱۱۲/۳۴۰	۱	۱۱۲/۳۴۰	۱۹۸/۵۶۰	۰/۰۰۱	۰/۸۴۲
	گروه (مداخله)	۹۵/۶۷۰	۱	۹۵/۶۷۰	۱۶۹/۰۱۰	۰/۰۰۱	۰/۸۲۱
	خطا	۲۰/۹۴۰	۳۷	۰/۵۶۶	—	—	—
سازگاری آموزشی	پیش‌آزمون	۱۲۵/۸۹۰	۱	۱۲۵/۸۹۰	۲۲۲/۳۴۰	۰/۰۰۱	۰/۸۵۶
	گروه (مداخله)	۱۱۰/۲۳۰	۱	۱۱۰/۲۳۰	۱۹۴/۸۵۰	۰/۰۰۱	۰/۸۳۸
	خطا	۲۰/۹۴۰	۳۷	۰/۵۶۶	—	—	—

مؤثری موجب افزایش سازگاری کلی و زیرمجموعه‌های آن در دانش‌آموزان دختر نوجوان شده است. در ادامه و در جدول ۶ نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای بررسی ماندگاری اثرات مداخله در دوره پیگیری ارائه می‌شود.

تحلیل‌ها حاکی از آن است که مداخله آموزشی تأثیر معناداری بر بهبود هر سه مؤلفه سازگاری تحصیلی (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) داشته است ($P<0/001$). این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش خودتعیین‌گری به‌طور

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	مقایسه	مقایسه	تفاوت میانگین	انحراف معیار استاندارد	معناداری
درماندگی ادراک شده	پیش آزمون	پس آزمون	۳/۳۰*	۰/۴۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	۳/۰۵*	۰/۴۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۳/۳۰*	۰/۴۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۲۵	۰/۴۲	۰/۵۵۴
	پیگیری	پیش آزمون	۳/۰۵*	۰/۴۶	۰/۰۰۱
		پس آزمون	۰/۲۵	۰/۴۲	۰/۵۵۴
خودکارآمدی ادراک شده	پیش آزمون	پس آزمون	۴/۸۹*	۰/۴۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	۵/۱۶*	۰/۴۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۴/۸۹*	۰/۴۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۲۷	۰/۴۴	۰/۵۴۲
	پیگیری	پیش آزمون	۵/۱۶*	۰/۴۹	۰/۰۰۱
		پس آزمون	۰/۲۷	۰/۴۴	۰/۵۴۲
سازگاری اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	۶/۲۰*	۰/۵۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	۶/۶۵*	۰/۵۶	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۶/۲۰*	۰/۵۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۴۵	۰/۵۱	۰/۳۸۵
	پیگیری	پیش آزمون	۶/۶۵*	۰/۵۶	۰/۰۰۱
		پس آزمون	۰/۴۵	۰/۵۱	۰/۳۸۵
سازگاری عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	۷/۱۰*	۰/۶۰	۰/۰۰۱
		پیگیری	۷/۵۰*	۰/۶۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۷/۱۰*	۰/۶۰	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۴۰	۰/۵۵	۰/۴۶۸
	پیگیری	پیش آزمون	۷/۵۰*	۰/۶۱	۰/۰۰۱
		پس آزمون	۰/۴۰	۰/۵۵	۰/۴۶۸
سازگاری آموزشی	پیش آزمون	پس آزمون	۶/۸۰*	۰/۵۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	۷/۱۳*	۰/۵۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۶/۸۰*	۰/۵۸	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۳۳	۰/۵۳	۰/۵۳۶
	پیگیری	پیش آزمون	۷/۱۳*	۰/۵۹	۰/۰۰۱
		پس آزمون	۰/۳۳	۰/۵۳	۰/۵۳۶

خودتعیین‌گری می‌تواند بر متغیرهای مرتبط با سلامت روان تأثیر مثبت بگذارد. این یافته با مبانی نظری خودتعیین‌گری که توسط Deci و Ryan ارائه شده، همسو است. بر اساس این نظریه، خودتعیین‌گری به معنای تجربه آگاهی از منبع انگیزه در درون فرد است و با تأمین سه نیاز روانی اساسی خودمختاری، شایستگی و ارتباطات، به افراد کمک می‌کند تا احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند [۱۴ و ۱۵]. وقتی دانش‌آموزان مهارت‌های خودتعیین‌گری را می‌آموزند، با تقویت حس خودمختاری و شایستگی، توانایی ارزیابی مجدد شناختی موقعیت‌های استرس‌زا را کسب می‌کنند و از احساس درماندگی کاسته می‌شود. تبیین محقق این است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با ارائه ابزارهایی برای مدیریت احساسات، تقویت عزت نفس و درک بهتر نقش فرد در جامعه، باعث می‌شود دختران نوجوان به جای درونی‌سازی هیجانات منفی (که عامل اصلی افزایش استرس ادراک‌شده است، همان‌طور که Matud و همکاران [۸] و Lindholdt و همکاران [۹] اشاره کرده‌اند)، از راهبردهای مقابله‌ای فعال و سازنده استفاده کنند. بنابراین، با تقویت این مهارت‌ها، بار ادراک‌شده از فشارهای تحصیلی و اجتماعی کاهش یافته و سطح استرس به طور معناداری پایین می‌آید.

دیگر یافته پژوهش حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سازگاری تحصیلی دختران نوجوان اثربخشی لازم را داشت. تحلیل داده‌ها نشان داد که نمره سازگاری تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافت، در حالی که این تغییر در گروه گواه معنادار نبود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. Wang و همکاران [۲۰] در مرور سیستماتیک خود گزارش کردند که مداخلات مبتنی بر خودتعیین‌گری باعث بهبود عملکرد و مشارکت تحصیلی می‌شود. همچنین، Cho و همکاران [۲۴] نشان دادند که محیط‌های یادگیری خودمختاری‌پشتیبان، سازگاری تحصیلی دانشجویان بین‌الملل را به طور معناداری بهبود می‌بخشد. پژوهش Kritikou و همکاران [۲۵] نیز نشان داد که در چارچوب خودتعیین‌گری، تنظیم هیجان و سرزندگی تحصیلی که از مؤلفه‌های سازگاری هستند، تقویت می‌شوند. علاوه بر این، Maninnen و همکاران [۲۱] در پژوهشی دریافتند که مداخلات آموزشی مبتنی بر این نظریه، خودتنظیمی

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که تفاوت معناداری بین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در تمام متغیرها وجود دارد، که حاکی از اثربخشی فوری و پایدار مداخله است. همچنین، عدم وجود تفاوت معنادار بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که اثرات مثبت آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در طول زمان تثبیت شده و از بین نرفته است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر استرس ادراک‌شده و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معنی‌داری بر کاهش استرس ادراک‌شده (خودکارآمدی ادراک‌شده و درماندگی ادراک‌شده) و افزایش سازگار تحصیلی (آموزشی، عاطفی و اجتماعی) دانش‌آموزان دختر داشته است. در ادامه هر یک از یافته‌های پژوهش به تفصیل مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر کاهش استرس ادراک‌شده دختران نوجوان اثربخش است. بررسی یافته‌های توصیفی حاکی از آن بود که نمرات استرس ادراک‌شده در گروه آزمایش پس از اجرای مداخله آموزشی کاهش یافت، در حالی که در گروه گواه چنین تغییری مشاهده نشد و نمرات آن‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییری نیافت. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعددی همسو است که اثربخشی مداخلات مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری را در کاهش استرس تأیید کرده‌اند. برای نمونه، Wang و همکاران [۲۰] در یک فراتحلیل سیستماتیک نشان دادند که مداخلات مبتنی بر خودتعیین‌گری در محیط‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری بر بهبود متغیرهای روانشناختی و کاهش تنش‌های روانی دارند. همچنین، Triebner و همکاران [۲۲] در پژوهشی بر روی دانشجویان پزشکی دریافتند که استفاده از اصول خودتعیین‌گری منجر به کاهش استرس و تنش روان‌شناختی شده است. علاوه بر این، Ryan و همکاران [۲۳] در مرور فراتحلیلی خود تأیید کردند که حمایت از نیازهای اساسی روانی، پیش‌بینی‌کننده قوی برای بهزیستی روان‌شناختی و کاهش پریشانی است. پژوهش نجفی خرم‌آباد و همکاران [۳۳] نیز نشان داد که آموزش مبتنی بر

و انگیزش را بهبود بخشیده که مستقیماً بر سازگاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این یافته را می‌توان با نظریه خودتعیین‌گری تبیین کرد؛ به طوری که وقتی نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباطات دانش‌آموزان تأمین شود، انگیزه درونی آن‌ها برای یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه افزایش می‌یابد [۱۵ و ۱۶]. دانش‌آموزانی که خودتعیین‌گر هستند، احساس تعلق بیشتری به محیط مدرسه دارند و با اعتماد به نفس بیشتر در کلاس شرکت کرده و روابط مثبت‌تری با معلمان و همسالان برقرار می‌کنند که همگی مؤلفه‌های کلیدی سازگاری تحصیلی هستند [۱۸ و ۱۹]. تبیین محقق این است که در دوران نوجوانی، دختران با چالش‌های هویتی و فشارهای اجتماعی روبرو هستند [۲۰]. آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به آن‌ها کمک می‌کند تا با درک بهتر حقوق و مسئولیت‌های خود (جلسه ۴) و تقویت عزت نفس (جلسه ۵)، احساس امنیت و شایستگی بیشتری در محیط مدرسه تجربه کنند. همچنین، با یادگیری هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی (جلسات ۶ و ۷)، توانایی مدیریت تعارضات و پایبندی به مقررات مدرسه را کسب می‌کنند. این تغییرات شناختی و رفتاری، با کاهش احساس ناامنی و افزایش درگیری تحصیلی، مسیر را برای سازگاری موفقانه هموار می‌سازد. بنابراین، مداخله آموزشی با تقویت منابع درونی دانش‌آموزان، مانع از گسست از محیط آموزشی و افت تحصیلی می‌شود که طبق یافته‌های هارما و همکاران [۵] و نیه و همکاران [۴]، از عوامل اصلی عدم سازگاری در نوجوانی هستند.

لازم به ذکر است با این حال، اگرچه همسویی گسترده‌ای با پیشینه مشاهده می‌شود، برخی مطالعات نیز اثرات ضعیف‌تر یا غیرمعناداری را برای مداخلات خودتعیین‌گری گزارش کرده‌اند. این تفاوت‌ها را می‌توان به عواملی نظیر تفاوت در مدت زمان و شدت مداخله، یا تفاوت‌های فرهنگی و بافتی نسبت داد؛ به طوری که در برخی بافت‌ها، مقاومت در برابر تغییر سبک‌های کنترل‌گر ممکن است بیشتر باشد و نیاز به زمان طولانی‌تری برای نهادینه‌سازی تغییرات باشد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی در پژوهش حاضر، اگرچه رایج است، اما احتمال وجود سوگیری‌های پاسخ‌دهی (مانند تمایل به اجتماعی مطلوب) را به همراه دارد که ممکن است بر دقت برآورد شدت اثرات تأثیر گذاشته باشد. با توجه به یافته‌های مثبت، باید به محدودیت‌های

روش‌شناختی این مطالعه نیز اشاره کرد. نخست، حجم نمونه نسبتاً محدود و تمرکز مطالعه تنها بر دختران نوجوان است که امکان تعمیم نتایج به پسران یا سایر گروه‌های سنی را با احتیاط همراه می‌سازد. دوم، عدم وجود گروه کنترل فعال در پژوهش حاضر، امکان تفکیک اثرات خاص پروتکل آموزشی از اثرات عمومی حضور در کلاس، توجه محقق یا گذر زمان را دشوار می‌کند. سوم، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی شرکت‌کنندگان قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر (شامل پسران)، استفاده از گروه کنترل فعال برای مقایسه دقیق‌تر، و بهره‌گیری از ابزارهای تکمیلی (مانند ارزیابی معلم یا مشاهده رفتار) انجام شود. همچنین، انجام مطالعات پیگیری بلندمدت برای سنجش پایداری اثرات این مداخله بر سلامت روان و سازگاری تحصیلی توصیه می‌گردد.

پژوهش حاضر با وجود یافته‌های امیدوارکننده، با محدودیت‌هایی روبرو بود که می‌تواند بر تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد. نخستین محدودیت، استفاده از روش نیمه‌تجربی و عدم امکان کورسازی کامل شرکت‌کنندگان و محقق بود که احتمال سوگیری در گزارش‌دهی خودگزارشی و اثرات هالو را افزایش می‌دهد. دومین محدودیت، تمرکز پژوهش بر جامعه‌ای خاص از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول در شهرستان بیرجند است که ممکن است نتایج را به سایر مقاطع تحصیلی یا جنسیت پسران تعمیم ندهد. سومین محدودیت، استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که تحت تأثیر تمایل به اجتماعی‌پسندی و حافظه کوتاه‌مدت قرار می‌گیرد. چهارمین محدودیت، عدم انجام پیگیری بلندمدت است؛ بنابراین، پایداری اثرات مداخله پس از گذشت زمان مشخص نشده است. در نهایت، محدودیت زمانی و دسترسی به تعداد محدودی مدرسه، حجم نمونه را محدود کرد. با توجه به این محدودیت‌ها و یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر کاهش استرس ادراک‌شده و افزایش سازگاری تحصیلی، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های آزمایشی واقعی، کورسازی دوجانبه و انجام مطالعات پیگیری با فواصل زمانی سه ماهه و شش ماهه تکرار شوند تا پایداری اثرات سنجیده شود. همچنین، بررسی اثربخشی این پروتکل بر روی نمونه‌های پسرانه یا

زمان و تنظیم هیجان) در برنامه‌های بهداشت روان مدارس گنجانند تا پرستاران مدرسه بتوانند به‌عنوان تسهیل‌گرانی مؤثر، به دانش‌آموزان ابزارهای ملموسی برای مقابله با استرس و بهبود سازگاری ارائه دهند. همچنین توصیه می‌شود معلمان و مشاوران با اتخاذ رویکردهای حمایت‌گر و مشارکتی در کلاس درس، بستری برای تقویت انگیزه درونی و خودتنظیمی دانش‌آموزان فراهم آورند. با توجه به محدودیت‌های روش‌شناختی (نمونه محدود، عدم وجود گروه کنترل فعال و ابزارهای خودگزارشی)، انجام مطالعات آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر، شامل هر دو جنسیت، استفاده از گروه کنترل فعال و طراحی پژوهش‌های پیگیری بلندمدت برای سنجش پایداری اثرات این مداخله ضروری به نظر می‌رسد.

سپاسگزاری

از تمامی دانش‌آموزان و والدین گرامی که در پژوهش حاضر یاریگر نویسندگان بودند تقدیر و تشکر می‌شود.

تضاد منافع

هیچگونه تعارض منافع میان نویسندگان گزارش نشده است.

References

1. Ghasemi SA, Khosravi H, Miri M, PourShafei H, Khosravi F. Predicting adjustment of students based on school culture: the mediating role of quality of life at school. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2023;20(51): 104-82. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.45461.5377> [Persian]
2. Wahyuningsih S, Widati S, Puspitasari N, Salim LA, Azkiya MW. Exploring adolescent girls' involvement in decision-making processes regarding child marriage: A systematic review. *Narra J*, 2025;5(1): e1656. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12059853/>
3. Zheng J, Chen BB. Parent-adolescent discrepancies in perceiving parental psychological control and autonomy support predict adolescents' psychological adjustment: Does adolescent gender make a difference?. *Journal of Youth and Adolescence*, 2025;54(6): 1588-1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02144-5>
4. Nie Q, Yang C, Chen C, Furlong M, Chan MK, Zhang D, Teng Z. growing minds, diverging paths: psychological suzhi trajectories and adolescent adjustment in China. *Journal of Youth and Adolescence*, 2025;54(12): 3023-3040. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02228-2>
5. Harma M, Aktaş B, Sümer N. Behavioral but not psychological control predicts self-regulation, adjustment problems and academic self-efficacy among early adolescents. *The Journal of Psychology*,

مقاطع مختلف تحصیلی برای سنجش تعمیم‌پذیری جنسیتی و سنی ضروری است. از منظر کاربردی، توصیه می‌شود مشاوران مدارس متوسطه اول، بسته آموزشی مهارت‌های خودتعیین‌گری را در قالب کلاس‌های کارگاهی (حتی در درس تفکر و سبک زندگی که فرصتی طلایی و ارزشمند برای تعامل آموزشی است) برای دانش‌آموزان واجد شرایط اجرا کنند. همچنین، غربالگری دوره‌ای سلامت روان در ابتدای سال تحصیلی و آموزش معلمان برای ایجاد محیط‌های خودمختاری‌پشتیبان و مشارکت والدین در تکالیف خانگی این بسته آموزشی، می‌تواند به تثبیت تغییرات رفتاری و کاهش استرس در محیط مدرسه و خانواده کمک شایانی نماید.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری منجر به کاهش معنادار استرس ادراک‌شده و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان می‌شود. بر این اساس، پیشنهاد می‌گردد خدمات پرستاری مدرسه‌ای، این مهارت‌ها را در قالب کارگاه‌های آموزشی کوتاه‌مدت و عملی (شامل آموزش هدف‌گذاری، مدیریت

- 2025;159(8): 679-704. <https://doi.org/10.1080/00223980.2025.2465478>
6. Roche M, Huebner DM, Lambert SF, Little TD. COVID-19 stressors and Latinx adolescents' mental health symptomology and school performance: A prospective study. *Journal of Youth and Adolescence*, 2022;51(6): 1031-1047. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01603-7>
7. Thorsén F, Antonson C, Palmér K, Berg R, Sundquist J, Sundquist K. Associations between perceived stress and health outcomes in adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2022;16(1): 75-81. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00510-w>
8. Matud MP, Ibáñez I, Fortes D, Bethencourt JM. Adolescent stress, psychological distress and well-being: A gender analysis. *Child & Youth Services*, 2024;45(3): 300-323. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2210833>
9. Lindholdt L, Labriola M, Andersen J, Kjeldsen Z, Obel C, Lund T. Perceived stress among adolescents as a marker for future mental disorders: A prospective cohort study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2022;50(3): 412-417. <https://doi.org/10.1177/1403494821993719>
10. Zhao Y. Mindfulness-based cognitive therapy for perceived stress and psychosomatic symptoms in Chinese adolescent girls: a mixed-methods school-based study of parent and teacher perceptions. *BMC*

- Psychol. 2025;13(1):1143. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03472-8>
11. Diedrichsen KH, Pico ML, Rasmussen ES, Nielsen K, Dahl-Petersen I, Ovesen P, et al. Health literacy, perceived stress, and dietary quality among Danish women with recent gestational diabetes mellitus. *Public Health*. 2025;245: 105787. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2025.105787>
12. Haapala EA, Leppänen MH, Kosola S, Appelqvist-Schmidlechner K, Kraav S, Jussila J, et al. Childhood Lifestyle Behaviors and Mental Health Symptoms in adolescence. *JAMA Network Open*. 2025;8(2): e2460012. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.60012>
13. Graves BS, Hall ME, Dias-Karch C, Haischer MH, Apter C. Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLoS One*. 2021;16(8): e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
14. Deci EL, Ryan RM. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 2008;49(3): 182-195. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
15. West M, Rice S, Vella-Brodrick D. Adolescent Social Media use through a self-determination theory lens: a systematic scoping review. *International Journal of Environment Research Public Health*. 2024;21(7): 862-879. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070862>
16. Khalid S, Gao C, Lianyu C, Lu J, Xiuyu L, Tadesse E. Exploring Chinese and Ethiopian higher VET adolescent learning motivation through the lens of self-determination theory. *PLoS One*. 2023;18(5): e0285439. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285439>
17. Clermont C, Paquette L, Lalande D, Dion J. Self-determination, restrictive eating, and psychological needs: Challenges for young athletes. *Brain Behav*. 2022; 12(11): e2761. <https://doi.org/10.1002/brb3.2761>
18. Rock JL, Becker HA. Exploring adolescent and parent perspectives on facilitating health self-management in adolescents with autism spectrum disorder. *Health Care Transit*. 2024;2: 100046. <https://doi.org/10.1016/j.hctj.2024.100046>
19. Jalili F, Arefi M, Ghamarani A, Manshei G. Effectiveness of self-determination training on self-handicapping and academic procrastination among students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 2024;5(9): 109-18. <https://journals.kmanpub.com/index.php/jayps/article/view/1878> [Persian]
20. Wang Y, Wang H, Wang S, Wind A, Gill C. A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 2024;87: 102015. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0023969024000572>
21. Manninen M, Dishman R, Hwang Y, Magrum E, Deng Y, Yli-Piipari S. Self-determination theory based instructional interventions and motivational regulations in organized physical activity: A systematic review and multivariate meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 2022;62: 102248. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029222001169>
22. Triebner N, Sonnauer F, Rauch M, Kersten GM, Rauch C, Meßtermann S, Spitzer P. Promoting motivation and reducing stress in medical students by utilizing self-determination theory—a randomized controlled trial in practical psychiatry courses. *BMC medical education*, 2024; 24(1): 1177. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06181-9>
23. Ryan RM, Duineveld JJ, Di Domenico SI, Ryan WS, Steward BA, Bradshaw EL. We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 2022; 148(11-12): 813-25. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000385>
24. Cho HJ, Levesque-Bristol C, Yough M. How autonomy-supportive learning environments promote Asian international students' academic adjustment: A self-determination theory perspective. *Learning Environments Research*, 2023; 26(1): 51-76. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09401-x>
25. Kritikou M, Giovazolias T. Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 2022;13: 1057697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697/full>
26. Cohen MP. Stratified sampling. In *International encyclopedia of statistical science* (pp. 2704-2708). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; 2025. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69359-9_660
27. Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983;24(4): 385-97. <https://doi.org/10.2307/2136404>
28. Ribeiro Santiago PH, Nielsen T, Smithers LG, Roberts R, Jamieson L. Measuring stress in Australia: validation of the perceived stress scale (PSS-14) in a national sample. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2020;18: 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01343-x>
29. Behroozi N, Shahani Yeylaq M, Pourseyed SM. Relationship between perfectionism, perceived stress and social support with academic burnout. *Strategy for Culture*, 2013;5(20): 83-102. <https://www.jsfc.ir/>

article_43841.html?lang=en [Persian]

30. Sinha P, Sink R. Guidelines for high school students' regulation questionnaire; 1993. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7907-0>

31. Soltani M, Narimani M, Mousazadeh T. Effectiveness of teaching self-regulation strategies on Social adaptation and visual-Motor coordination of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2023;12(2): 34-45. <https://doi.org/10.22098/jld.2023.12017.2055> [Persian]

32. Basharpour S, Einy S. Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and

academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 2023;12(2): 18-33. <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7608.1814> [Persian]

33. Najafi Khorramabad H, Jayervand H, Sadat Marashian F. Comparison of the effectiveness of self-determination theory training and acceptance and commitment therapy on sleep quality and academic hope in students with internet gaming disorder with and without comorbidity of attention deficit / hyperactivity disorder. *Journal of Child Mental Health*. 2022;9(1): 5-15. <http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.9.1.6> [Persian]