

Comparing the Effectiveness of Teaching Self-determination Skills and Teaching Based on Acceptance and Commitment on the Meaning of Education among the Students with Self-defeating Behaviors

Navab Kazemi¹  | Seyyed Valiollah Mousavi²  | Sajjad Rezaei³ 

1. PhD., Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: navab_us@yahoo.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: s.valiolah.mosavi@guilan.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. E-mail: sajjad.rezaei@guilan.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 17 April 2023

Received in revised form 13 July 2023

Accepted 29 July 2023

Published online 1 August 2023

Keywords:

Self-determination education, Education based on acceptance and commitment, meaning of education, Self-defeating behaviors.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to explore the effectiveness of two different approaches in teaching self-determination skills and acceptance and commitment, and their impact on the academic understanding of students displaying self-defeating behaviors.

Methods: The current study has a practical purpose and utilizes a semi-experimental method with an unequal control group design. The target population for this research consisted of all undergraduate students at Gilan University. The participants were selected using a three-stage cluster sampling method, which involved selecting faculties, fields, and specific classes within those faculties at Guilan University. Each experimental group (Group 1 and Group 2) and the control group consisted of 15 individuals. The researchers used Henderson-King and Smith's (2006) Meaning of Education Questionnaire and Cunningham's (2007) Self-defeating Cognition and Behavior Questionnaire to assess the variables. The researchers also incorporated a self-determination training protocol and training sessions based on acceptance and commitment.

Results: The findings indicated that training in self-determination and commitment had a pronounced impact on enhancing the significance of education for students who engaged in self-defeating actions, and it was observed that self-determination training had a more substantial effect than commitment-based training ($p < 0/005$).

Conclusions: These results have the potential to serve as an educational and therapeutic aid within universities, clinics, and counseling centers to reinforce the significance of education among students who exhibit self-defeating tendencies.

Cite this article: Kazemi, N., Mousavi, S. V., & Rezaei, S. (2023). Comparing the Effectiveness of Teaching Self-determination Skills and Teaching Based on Acceptance and Commitment on the Meaning of Education among the Students with Self-defeating Behaviors. *Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 177-195. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27667.2565>



© The Author(s).

Publisher: Bu-Ali Sina University.

<https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2023.27667.2565>

Extended Abstract

1. Introduction

Self-harming academic actions refer to behaviors that initially provide short-term benefits such as joy or self-esteem, but ultimately have a detrimental impact on overall well-being. Numerous studies indicate a rising number of students engaging in self-defeating behaviors (Haddad Ranjbar, Saadi pour, delavar & Ebrahimi Ghavam, 2018). Conversely, self-determination, recognized as an intervening factor, entails an individual's power of determination and authority. Its significance within education lies in its ability to offer guidance for life choices and enable individuals to internalize educational strategies as part of their plans. According to Dehnad (2021), these cognitive maps gradually become more intricate and assist individuals in navigating challenging interpersonal situations more effortlessly. Numerous studies have demonstrated the impact of self-determination skills on academic significance, academic performance, as well as the family context, which is crucial in establishing academic meaning. Moreover, this research also emphasizes the importance of acceptance and commitment-based interventions. The objective of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is to infuse vitality and greater purpose into the client's life while enhancing their adaptability. ACT promotes healthy coping strategies, such as acknowledging emotions and being fully present, selecting a meaningful course of action, and actively pursuing it. Various studies have explored the impact of education focused on acceptance and commitment on motivation and academic progress (Derogar & Salari, 2021). Another study looked at the influence of this type of education on academic self-efficacy and achievement motivation (Soleyman pour Moghadam, Mahdian & Saeidi, 2022). Additionally, the effects of such education on academic well-being and value in education have been examined (Ahmadi Moghadam, Farnam & Sanagoye Moharar, 2020). Another study explored the relationship between cognitive flexibility and emotional self-regulation (Lotfi Azimi, 2022). Taking these findings into account, the present research seeks to address the question of whether the effects of self-determination education and education based on acceptance and commitment differ in terms of the perception of education among Gilan students. Based on what has been said, the current research tries to answer the question, are the effects of self-determination education and education based on acceptance and commitment different on the meaning of education of Gilan students?

2. Materials and Methods

The current study is practical in terms of its purpose and employs a semi-experimental method with an unequal control group design. The statistical population for this research consists of all undergraduate students enrolled at Gilan University during the academic year 2022-2023. A three-stage cluster sampling method was used to select participants from various faculties, fields, and classes within the university. A total of 460 individuals were chosen as research subjects through the cluster sampling technique. To ensure a 99% confidence level, a test power of 0.80, and an effect size of 0.50, a minimum sample size of fifteen individuals per group was required (resulting in a total of 45 individuals across three groups).

3. Results

The findings revealed that in the control group, there was minimal change in mean scores between the pre-test, post-test, and follow-up stages. However, in the experimental groups, there was an improvement in scores during the post-test and follow-up stages compared to the pre-test. Furthermore, there was a noticeable distinction in the

effectiveness of teaching based on acceptance and commitment and teaching self-determination skills in terms of the components of educational meaning. The LSD test results indicate a significant distinction between the control group and the two groups receiving education based on acceptance and commitment, as well as self-determination skills, about the components of educational meaning ($p < 0.001$). This indicates that the training focused on acceptance and commitment, along with self-determination abilities, resulted in a rise in academic aspects of significance (excluding psychological stress) when compared to the control group. Additionally, based on the mean difference, there was a significant distinction between the two educational groups ($P < 0.05$), with teaching self-determination skills having a more pronounced impact on the components of educational meaning for students with self-defeating behaviors.

4. Discussion and Conclusion

The main objective of this study was to compare the efficacy of instructing self-determination skills and instructing based on acceptance and commitment in enhancing the perception of education among students exhibiting self-defeating behaviors. The analysis of the research outcomes revealed a favorable and noteworthy impact of teaching self-determination skills on the understanding of education among students with self-defeating behaviors. This discovery aligns with the findings of previous studies conducted by Badaghi and Sheikh Al-Islami (2019), Chiyo (2021), and Vicinti (2020).

When comparing these two protocols, it can be said that self-determination training has a more significant impact than acceptance and commitment-based training when it comes to enhancing the importance of education for students with self-defeating behaviors. The level of self-determination a person possesses directly influences their involvement and engagement in any field and is determined by the satisfaction of three inherent needs: autonomy or the ability to act independently, competence, and communication. Autonomy refers to the desire for independence and a lack of separation. A learner is autonomous when they actively pursue their interests, study to satisfy their curiosity, and choose assignments that align with their talents (Williams, Niemk, Patrick, Ryan & Desi, 2009).

Furthermore, when it comes to acceptance and commitment-oriented therapy, the emphasis on cognitive restructuring in cognitive behavioral therapy is excessive and focuses solely on the thoughts of individuals, which ultimately perpetuates the harmful pattern of overthinking. Cognitive-behavioral therapy reinforces the tendency to suppress these thoughts by placing importance on changing the actual substance of one's thoughts and considering specific thoughts as incorrect and dysfunctional. On the other hand, actively confronting and questioning thoughts in cognitive behavioral therapy reduces personal autonomy and consumes energy as repressed thoughts often resurface and become reachable again (Laura & Victoria, 2022).

The study has limitations in utilizing closed-ended questionnaires instead of conducting interviews. Additionally, subjective intervening variables were not examined, and there was a lack of homogeneity among the group's demographic variables. Moreover, the small sample size was due to dropouts. As a result, it is recommended to employ repeated questionnaires and a larger sample size for future research. Furthermore, it is advised to incorporate both self-determination and acceptance and commitment educational methods in clinical and university settings.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article incorporates all ethical principles. The participants were duly informed about the research's objective and the various stages of its

execution. They were also guaranteed the protection of their confidential information and given the freedom to withdraw from the study at any time. Additionally, if they wished, the research findings would be accessible to them.

Funding: No financial support was provided for this study by government, private, or non-profit organizations.

Authors' contributions: Each author has contributed to the development, execution, and composition of all sections of the current research project.

Conflicts of interest: The authors stated that they have no conflicts of interest.



مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن

نواب کاظمی^۱ | سید ولی‌الله موسوی^۲ | سجاد رضائی^۳

۱. دکتری روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: navab_us@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: s.valiolah.mosavi@guilan.ac.ir

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. رایانامه: sajjad.rezaei@guilan.ac.ir

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن انجام شد.</p> <p>روش: پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نابرابر است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه گیلان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای از میان دانشکده‌ها، رشته‌ها، کلاس‌های دایر در هریک از دانشکده‌های دانشگاه گیلان، به تعداد ۱۵ نفر در هر گروه آزمایشی ۱، آزمایشی ۲ و گواه گمارده شدند. همچنین از پروتکل آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد شد. برای آزمودنی‌های گروه آموزشی ۱، آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر تعهد طی ۸ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در این مدت اعضای گروه گواه هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکردند. ابزار اندازه‌گیری، پرسشنامه معنای تحصیلی هندرسون - کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) و پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن کانینگهام (۲۰۰۷) بود. در بخش تجزیه و تحلیل توصیفی شاخص‌هایی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد نمرات و در بخش استنباطی آزمون t وابسته، تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) و تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) مورد استفاده قرار گرفته است ($P < .05$).</p> <p>یافته‌ها: نتایج آزمون تحلیل واریانس افتراقی با پیگیری سه‌ماهه نشان داد آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد هر دو تأثیر معناداری بر بهبود معنای تحصیلی در دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن دارند و این تأثیر برای آموزش خودتعیین‌گری بیشتر است.</p> <p>نتیجه‌گیری: این یافته‌ها می‌تواند پشتوانه‌ای آموزشی - درمانی در دانشگاه‌ها، کلینیک‌ها و مراکز مشاوره در جهت تقویت معنای تحصیلی در دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن باشد.</p>	<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخچه مقاله:</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۸</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۴/۲۲</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۷</p> <p>تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۵/۱۰</p> <p>کلیدواژه‌ها: آموزش خودتعیین‌گری، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد، معنای تحصیلی، رفتارهای خودشکن.</p>

استناد: کاظمی، نواب؛ موسوی، سید ولی‌الله؛ و رضائی، سجاد (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن. *راهنماهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۲۱)، ۱۷۷-۱۹۵. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOGY.2023.27667.2565>



۱. مقدمه

رفتارهای خودشکن^۱ تحصیلی اعمالی هستند که در ابتدا، مزایایی کوتاه‌مدت مانند شادمانی یا حرمت خود دارند، اما در نهایت بر بهزیستی غایی اثر منفی می‌گذارند و از جمله مشکلاتی هستند که در موقعیت‌های تحصیلی وجود دارند و از دیرباز مورد توجه پژوهشگران روان‌شناسی یادگیری قرار گرفته‌اند (باومایستر و بوشمن^۲، ۲۰۰۸). بنابراین، رفتار خودشکن به عملی گفته می‌شود که فرد به صورت آگاهانه و تعمدی انجام می‌دهد و در نهایت امر منجر به شکست یا خود آسیب‌رسانی می‌شود (کانینگهام^۳، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان درگیر رفتارهای خودشکن هستند و این تعداد در حال افزایش می‌باشد. توجه به این نکته مهم است که رفتارهای خودشکن یکی از مهمترین مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران را -با شیوع بالای ۵۰ درصد- به خود درگیر کرده است. رفتارهای خودشکن در آغاز به‌عنوان وسیله‌ای برای مقابله یا کنار آمدن، استفاده می‌شود اما بعد از مدتی سریعاً به یک عادت تبدیل می‌شوند. این رفتارها در کوتاه‌مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتمادبه‌نفس را دارد (حداد رنجبر، سعدی‌پور، دلاور، ابراهیمی قوم، ۱۳۹۷). براین اساس، یکی از مهم‌ترین چالش‌های دوران تحصیل و نظام آموزشی که در مطالعه حاضر بر آن تأکید ویژه‌ای شده، چالش مربوط به رفتارهای خودشکن تحصیلی است که فراگیران در زمینه تحصیل خود با آن درگیر هستند (ایران‌منش و همکاران، ۱۳۹۹).

رن، آلن، فیدور و دیویس^۴ (۲۰۰۶) رفتارهای خودشکنی مانند اهمال‌کاری^۵، خودناتوان‌سازی^۶، افزایش تعهد^۷، ارزیابی‌های نادرست و نامعتبر از خود^۸، ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش‌ها^۹ (توجه تکانشی^{۱۰}) و به تأخیر انداختن تصمیم‌گیری‌ها^{۱۱} را به‌عنوان مؤلفه‌های بنیادین رفتار خودشکن معرفی کرده‌اند که موجب مشکلاتی برای افراد می‌شود. پرواضح است که رگه‌هایی از اهمال‌کاری در نهاد انسان بوده و این نکته که این پدیده در شرایط مختلف و در فرهنگ‌های مختلف خود را نشان می‌دهد، بیانگر بخشی از طبیعت انسان می‌باشد و به نظر می‌رسد که می‌توان ردپای آن را هم در ساختمان شیشه‌ای و فولادی دنیای مدرن و هم در خانه‌های سنگی و چوبی دوران باستان مشاهده کرد (گراشیت و مان^{۱۲}، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهشی نشان داده است که اهمال‌کاری با تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت رابطه معنادار دارد (میرعرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴). از دیگر سو، مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن، انگیزه پیشرفت کمی دارند و این مسئله موجب از هم گسیختن معنای تحصیلی^{۱۳} در آنان می‌شود که به‌نوبه خود احساس پوچی و پیامدهای تحصیلی و فراتحصیلی مخرب را به وجود می‌آورد (بجنوردی شلیگانی و سلیمان پورعمران، ۱۳۹۷).

معنای تحصیلی، عاملی در راستای هدفمندی هرچه بیشتر در مسیر تحصیل است و درعین‌حال به دلیل رابطه مثبتی که با متغیرهایی نظیر عملکرد، پیشرفت تحصیلی و رضایت از زندگی دارد، متغیری با کارکردهای چندوجهی رفتاری، شناختی، عاطفی و هیجانی برای موفقیت هرچه بیشتر در تحصیل و زندگی تلقی می‌شود (صدری، گل پرور، آقایی و گیلیام، ۱۴۰۰). پژوهش‌های بین‌نسلی نیز حاکی از آن است که در خصوص معنای تحصیل می‌تواند در بین نسل‌ها تفاوت وجود داشته باشد. به‌عنوان مثال در پژوهشی در ارتباط با معنای تحصیل در بین سه طیف سنی کهنسال، میانسال و جوان در بین بزرگسالان فنلاندی این نتیجه به دست آمد که نسل قدیمی‌تر تحصیل را به‌عنوان یک فعالیت ارزشمند، میانسالان آن را به‌عنوان یک فرصت و به‌عنوان هدف-وسیله و جوان‌ترها آن را به‌عنوان امتیازی برای استخدام شدن توصیف کردند (بایانکا و باری، ۲۰۲۱). از سویی، در این پژوهش خودتعیین‌گری به‌عنوان یکی از برنامه‌های آموزشی که گمان می‌رود در بهبود معنای تحصیلی مؤثر باشد، مورد توجه قرار گرفته

1. Self-defeating behaviors
2. Baumeister & Bushman
3. Cunningham
4. Renn, Allen, Fedor & Davis
5. procrastination
6. self-handicapping
7. escalation of commitment
8. inaccurate self-assessment
9. inability to delay gratification
10. impulsive attention
11. tendency to delay decisions
12. Goroshit & Men
13. Meaning of Education

است. با اینکه این مفهوم، سازه جدیدی در نزد ما نیست، اما کمتر پژوهش‌هایی به این متغیر پرداخته‌اند. مهارت‌های خودتعیین‌گری عبارت است از مجموعه‌ای از توانش‌ها، دانش‌ها و باورهایی که به فرد امکان می‌دهد تا در جهت‌گیری اهداف، خودنظم‌جویی و رفتار مستقلانه درگیر شود که این امر می‌تواند رفتارهای مخرب و آسیب‌رسان را در فرآیند یاددهی - یادگیری کاهش دهد (دسی و همکاران، ۲۰۱۷). علاوه بر این، خودتعیین‌گری به معنای قدرت تعیین و اختیار توسط خود فرد است. پس اهمیت و چرایی آن در تحصیل از آن لحاظ است که به اقدامات زندگی جهت داده و به فرد این توان را می‌دهد که راهکارهای تحصیلی را به‌عنوان بخشی از نقشه‌های ناظر به آینده در ذهن درونی‌سازی کند. این نقشه‌های ذهنی به تدریج پیچیده‌تر می‌شوند و به افراد کمک می‌کنند تا از موقعیت‌های دشوار در کنش‌های بین‌فردی، با سهولت بیشتری عبور نمایند (دهناد، ۱۴۰۰). در پژوهش‌های مختلف تأثیر مهارت‌های خودتعیین‌گری بر معنای تحصیلی، عملکرد تحصیلی و بافت خانواده که نقش محوری در ایجاد معنای تحصیلی دارد نشان داده شده است. نتایج این یافته‌ها حاکی از تأثیرات مثبت و معنادار خودتعیین‌گری بر مدیریت والدین و مشکلات رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان (منصور، ملک‌پور و قمرانی، ۱۴۰۰)؛ خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان شناختی دانشجویان (بدای و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۹)؛ انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان (قمرانی و منشی، ۱۳۹۸)؛ عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌صورت آنلاین در دوران همه‌گیری کرونا (چیو، ۲۰۲۱؛ ویسینتی، ۲۰۲۰)؛ و درگیری تحصیلی - به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم معناجویی - (رایان، ۲۰۱۹) بوده است.

از طرف دیگر، یکی از درمان‌های موج سوم، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد است که در دهه ۱۹۸۰ توسط هیز در دانشگاه نوادا مطرح و با عنوان اختصاری ACT ظهور کرد (بارت و استوارت، ۲۰۲۰). هدف کاربرد ACT آن است که به مراجع کمک کند تا ارزش‌های زندگی‌اش را مشخص کند و براساس آن‌ها اقدام به عمل کند. به عبارتی هدف ACT آن است که در این فرآیند شادابی و معنای بیشتری به زندگی مراجع افزوده شده و انعطاف‌پذیری او افزایش یابد (گلاستر، والدر، لوین، توهیگ و کارکلا، ۲۰۲۰). ACT علل اصلی بسیاری از مشکلات را این‌چنین می‌بیند: (۱) آمیختگی با افکار؛ (۲) ارزیابی تجربه؛ (۳) اجتناب از تجربه؛ و (۴) دلیل‌دهی به رفتار (کینن، ۲۰۲۰). راهبردهای سالم جایگزین این مشکلات در ACT عبارت است از: (۱) پذیرش واکنش‌ها و بودن در زمان حال؛ (۲) گزینش یک مسیر ارزشمند و (۳) اقدام در جهت طی این مسیر. از سویی، در پژوهش‌های مختلف تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی (دروگر و سالاری، ۱۴۰۰)؛ خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت (سلیمان‌پور مقدم، سعیدی و مهدیان، ۱۴۰۰)؛ اهمال‌کاری تحصیلی (آرمانی کیان، رستمی، موسوی و مقبولی، ۱۳۹۹)؛ بهزیستی تحصیلی و ارزش‌مندی در تحصیل (احمدی مقدم، فرنام و ثناگوی محرر، ۱۳۹۹)؛ باورهای انگیزشی و افق زمانی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی (حدادرنجبر و همکاران، ۱۳۹۸)، انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی (لطفی عظیمی، ۱۴۰۱) و کارکردهای تحصیلی و سلامت روانی (لاروا و ویکتوریا، ۲۰۲۲) محسوس است. در مجموع مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در زمینه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مطالعه‌ای به‌صورت مستقیم در جامعه هدف انجام نشده است و مطالعات اندک و معدودی در زمینه ابعاد و مؤلفه‌های آن صورت پذیرفته است، از این رو خلأ پژوهشی در این زمینه بسیار احساس می‌شود. لذا مطالعه حاضر نیز در همین راستا و با هدف پر کردن این خلأ انجام شده است. براین اساس پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا تأثیرات آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان گیلان متفاوت است؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نابرابر است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه گیلان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای از میان دانشکده‌ها، رشته‌ها، کلاس‌های دایر در هریک از دانشکده‌های دانشگاه گیلان انتخاب شد. در زیر مطالعه‌ای که براساس طرح توصیفی-مقطعی صورت گرفت، شناسایی و غربال دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن انجام شد.

1. Chiu

2. Gloster, Walder, Levin, Twhig & Karekla

در این زیرمطالعه با جایگذاری بیشترین انحراف معیار به دست آمده از مطالعه حداد رنجبر و همکاران (۱۳۹۶) که از یک نمونه دانشجویی معادل ۶,۳۴ (با میانگین ۱۰۱,۲۷) به دست آمده براساس فرمول برآورد نسبت صفات کیفی (ملک افضل، مجدزاده، فتوحی، توکلی، ۱۳۸۳)، تعداد ۴۶۰ نفر به عنوان آزمودنی‌های پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. حجم نمونه زیر و در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۹٪ ($Z=2,58$) و خطای قابل تحمل (d^2) ۱,۳۱ (به میزان یک‌دهم انحراف استاندارد نمره رفتار خودشکن و ۰,۶۲ نمره فاصله تا میانگین واقعی)، مقدار حجم نمونه ۴۱۸,۲۹ نفر برآورد شده که برای دقت بیشتر و با در نظر گرفتن میزان افت ۱۰٪ حجم نمونه به ۴۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{Z^2_{1-\frac{\alpha}{2}} SD^2}{d^2} = \frac{(2.58)^2 \times (6.24)^2}{(0.62)^2} = \frac{1149.92}{1.72} = 418.29$$

Final sample size: $418.29 + 10\% \text{ dropout} \cong 460$

در ادامه با استفاده از مقیاس رفتارهای خودشکن کابینگهام (۲۰۰۷) دانشجویانی که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین هستند، مورد غربالگری قرار گرفتند. در زیرمطالعه دوم برای آزمون فرضیه‌های این پژوهش که در آن سه گروه آزمایشی و نیز حداکثر ۳ واحد زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود دارد، طی یک مطالعه آزمایشی برای تعیین حجم نمونه و گمارش افراد به هر یک از گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ و نیز گروه گواه از جدول‌های حجم نمونه کوهن براساس نسبت F استفاده شد (کوهن، ۱۹۸۸). کمترین حجم نمونه با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۹٪، توان آزمون ۰,۸۰ و اندازه اثری به بزرگی ۰,۵۰ پانزده نفر برای هر گروه (و مجموعاً ۴۵ نفر برای سه گروه) به دست آمد. این تعداد افراد با توجه به ملاک‌های ورود و خروج در گروه‌های آزمایش ۱، آزمایش ۲ و گواه گمارش شد. ملاک‌های ورود به پژوهش نیز عبارت بودند از: سن (دامنه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال)، مقطع تحصیلی (کارشناسی) و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل این موارد بودند: افرادی که طی جلسات مداخله، تحت آموزش یا درمان روان‌شناختی دیگری قرار گرفتند و کسانی که طی جلسات مداخله بیش از دو جلسه غیبت کردند، پس از اعمال نقطه برش و اجرای مصاحبه اولیه به منظور غربالگری دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن، آزمودنی‌هایی که دارای اختلالات روانی اساسی همبود بودند (نظیر افسردگی اساسی و اختلال دوقطبی براساس اخذ شرح و حال بالینی از آنها) از مطالعه کنار گذاشته شدند.

۱-۲. ابزار پژوهش

پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن^۲: پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن (رفتارهای خودشکن) دارای ۲۱ سؤال جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمالکاری، خودناتوان‌سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی و تأخیر در ناتوانی در تصمیم‌گیری است که توسط کابینگهام (۲۰۰۷) تنظیم شده است. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه در مورد دو مقیاس اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی توسط محمدی (۱۳۹۴) مورد بررسی قرار گرفته است. به‌طور کلی در مورد تفسیر پرسشنامه براساس مواد تشخیصی، ۶ رفتار خودشکن در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن مجدداً به زبان فارسی ترجمه شد. پس از آن درستی برگردان از زبان انگلیسی به فارسی توسط دو تن از اساتید زبان انگلیسی و روان‌شناس مورد تأیید قرار گرفت و سپس روایی صوری آن توسط ۳ نفر از متخصصان روانشناس تأیید شد. در پرسشنامه شناخت و رفتار خودشکن مجموع نمرات بالای ۵۲ نشان دهنده رفتارهای خودشکن بالا در دانشجو است. برای تعیین روایی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. ضریب شاخص کفایت نمونه برابر ۸۷۱,۳۲ بود. ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال‌کاری ۰,۶۲ و خودناتوان‌سازی ۰,۶۹ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ افزایش تعهد ۰,۶۹، ارزیابی نامعتبر ۰,۷۱، رفتار تکانشی ۰,۷۳ و ناتوانی و تأخیر تصمیم‌گیری ۰,۶۲ بود. حداقل و حداکثر نمره کسب شده توسط پرسشنامه ۲۱ تا ۱۲۰ است. افرادی که نمرات بالای ۵۲ را در این مقیاس کسب کنند، با رفتار خودشکن بالا ارزیابی می‌شوند. در پژوهش حداد رنجبر (۱۳۹۷) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. لازم به ذکر است که در این مطالعه روایی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰,۷۲ برآورد شده است.

1. Dropout

2. Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

مقیاس معنای تحصیلی^۱: این پرسشنامه به منظور سنجش معنای تحصیلی، توسط هندرسون - کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) طراحی شده است و در سال‌های اخیر نیز به دلیل روایی و پایایی مناسبی که دارد همچنان استفاده می‌شود (مهربان، جناب‌آبادی و پورقاز، ۱۳۹۸). این پرسشنامه ۸۶ گویه دارد و ۱۰ مؤلفه را می‌سنجد. هر مؤلفه معنای خاصی را نشان می‌دهد و کسب نمره بیشتر در هر مؤلفه نشان‌دهنده اهمیت بیشتر آن معنا برای فرد است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: «استقلال» که ۵ گویه دارد و به معنای اولویت تحصیل در دانشگاه برای کسب استقلال و تحقق بزرگ شدن است. «آینده» که ۳ گویه دارد و به معنای اولویت تحصیل در دانشگاه برای کشف مسیری در زندگی و طرحی برای آینده است. «یادگیری» که ۱۰ گویه دارد و نشان‌دهنده اولویت برای یادگیری و مواجه شدن با ایده‌های نو است. «خود» که ۱۱ گویه دارد و اولویت تحصیل در دانشگاه برای رشد خویشتن و فهم بهتر از خود است. «گام بعدی» که ۳ گویه دارد و نشان‌دهنده این است که تحصیل در دانشگاه یک مرحله‌ی عادی و معمولی و مرحله‌ای از زندگی است. «اجتماعی» که ۱۲ گویه دارد و به معنای این است که تحصیل در دانشگاه موجب ارتقا زندگی اجتماعی، دوست‌یابی و فعالیت‌های فوق‌برنامه است. «دنیای پیرامون» که ۸ گویه دارد و نشان‌دهنده این است که تحصیل در دانشگاه یعنی تغییر در دنیای پیرامون. «فشار روانی» نیز ۱۲ گویه دارد و به معنای آن است که تحصیل در دانشگاه یعنی یک منبع فشار روانی در زندگی. «رهایی» که ۱۱ گویه دارد و بدین معناست که تحصیل در دانشگاه فرصتی برای رهایی از مسئولیت‌های دوران بزرگسالی و یا گریز از موقعیت پرتنش زندگی است. «حرفه» نیز ۱۱ گویه دارد و نشان‌دهنده اولویت تحصیل برای رسیدن به حرفه و شغل است. پاسخ به گویه در طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد انجام می‌شود که نمرات ۱ تا ۵ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. کسب نمره بالاتر به معنای تحصیلی بیشتر برای فراگیران است. پایایی این پرسشنامه ۰,۷۷، و در پژوهش ایرانی بر اساس آلفای کرونباخ از ۰,۷۷ تا ۰,۹۱ گزارش شده است (عیسی‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۳). لازم به ذکر است که در این مطالعه روایی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰,۶۸ برآورد شده است.

شیوهٔ مداخله: پس از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه، با رعایت دقیق نکات اخلاقی، با انجام پیش‌آزمون (پرسشنامه‌های رفتار خودشکن و سپس معنای تحصیلی) در بین آزمودنی‌های هر سه گروه، طرح آغاز گردید. برای آزمودنی‌های دو گروه آموزشی، آموزش خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر تعهد طی ۸ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در این مدت اعضای گروه گواه هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکردند. به منظور توافق دربارهٔ اهداف، موضوع، نحوهٔ اجرا و زمان برگزاری جلسات با افراد شرکت‌کننده در یک جلسهٔ مقدماتی بحث و گفت‌وگو شد. محتوای برنامه به صورت جلسات گروهی و به شیوهٔ سخنرانی، بحث گروهی، ایفای نقش، ارائه بازخورد و انجام تکالیف به اجرا در آمد. در پایان مداخلات نیز آزمودنی‌های هر سه گروه به سؤالات رفتارهای خودشکن و معنای تحصیلی (مرحله پس‌آزمون) و جهت سنجش پایداری تأثیر دوره‌های آموزشی سه ماه پس از اجرای آزمون، آزمودنی‌های هر سه گروه مجدداً به گویه‌های مقیاس پاسخ دادند.

محتوای جلسات آموزش خودتعیین‌گری: در این پژوهش جهت آموزش خودتعیین‌گری نیز از بستهٔ آموزشی گام‌هایی برای خودتعیین‌گری فیلد و هافمن (۱۹۹۴) استفاده شد. تطبیق آن نیز با نمونه دانش‌آموزی نرمال، صورت گرفته است (زارع، فرخی و رسا، ۱۴۰۰). این برنامه نیز در ۸ جلسهٔ ۹۰ دقیقه‌ای به دانشجویان ارائه شد که شامل سلسله جلسات زیر است:

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات خودتعیین‌گری

ارتباط حسنه اولیه و آشنایی با مقررات مداخله. آشنایی با مفهوم خودتعیین‌گری و نقش تخیل‌سازی در هدف‌گذاری. اینکه چگونه تخیل چگونه می‌تواند به آنان فکر کند که رویاهایشان را به سطح تفکر دربارهٔ رویا انتقال دهند.	جلسهٔ اول
اولویت‌بندی اهداف و علایق. کنکاش در سؤال «چه چیزی برای من مهم است». اولویت قرار دادن اهداف. آشنایی ابتدایی با اهداف شناخت شخصی از اهداف، عواطف و رجحان‌ها (با تأکید بر مدالتیة انسان‌گرایی). آشنایی عمیق با اهداف و ترجیحات شخصی.	جلسهٔ دوم
آگاهی از نیازها، حقوق، مسئولیت‌ها و برآیند این مؤلفه‌ها. آگاهی از تضاد نیازها و مسؤولیت‌های اجتماعی و آگاهی به این دو مؤلفه.	جلسهٔ سوم
آگاهی از توانش‌های مرتبط با خودارزشمندی و توانایی ترسیم سه هدف عملیاتی بین خود، دیگران و آینده و تشکیل رابطهٔ متقارن و مثبت بین آنها.	جلسهٔ چهارم
توانایی تدوین اهداف کوتاه‌مدت و میان‌مدت. ترسیم سه هدف رفتاری و قابل حصول (براساس توانش‌ها و رجحان‌ها).	جلسهٔ پنجم
آشنایی با چگونگی کاربست مدل خودتعیین‌گری در تجارب شخصی. سعی در ترغیب فراگیران به ایجاد قدم‌های ابتدایی و سعی در تحکیم دستاوردها (هرچند در مقیاس کوچک).	جلسهٔ ششم
مرور گام‌های قبلی و تثبیت مدل.	جلسهٔ هفتم
	جلسهٔ هشتم

محتوای جلسات آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد: در این پژوهش برای انجام مداخله آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد از پروتکل تدوین شده حداد رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) که با الهام از منابع مطرح در این حوزه (۳۱ منبع تا سرحد اشباع) طراحی شده (هیز، ۲۰۰۴) و اعتبار آن توسط متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفته است، استفاده شد. این بسته آموزشی حاوی کتاب کار مربی و کتاب کار دانشجو بوده که جهت تعیین محتوای آموزشی اصول زیربنایی رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد (ازجمله نقش استعاره‌ها) با نیازهای مخاطبین مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۲. خلاصه جلسات مبتنی بر آموزش و تعهد

ارتباط حسنه اولیه و آشنایی با مقررات مداخله، آشنایی و شناخت رفتارهای خودشکن: سنجش اولیه ارزش‌ها، تصریح ارزش‌ها و تحلیل کارکردی رفتار. شناسایی راه‌اندازهای رفتاری. آشنایی با مفهوم ذهن آگاهی. انجام تمرین عملی تنفس آگاهانه.	جلسه اول
آشنایی با رویکرد آموزش، مدل نقطه انتخاب و سنجش ناکارآمدی. ایجاد ناامیدی خلاقانه. تمرینات مکرر ذهن آگاهی.	جلسه دوم
ورود به مرحله حرکت، فرآیند گسلش شناختی. تکلیف و یکنواخت کردن حرکت. آموزش مهارت گسلش شناختی (نقطه مقابل آمیختگی شناختی). ایجاد این آگاهی که افکار به وجود فرد جوش می‌خورند (آمیختگی).	جلسه سوم
فرآیند پذیرش شناختی یا شفقت. آموزش پذیرش افکار و سیال بودن آن. شفقت به خود.	جلسه چهارم
فرآیند خود به‌عنوان بافتار و روشن‌سازی ارزش‌ها.	جلسه پنجم
آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری و حل مسأله و تصمیم‌گیری (با رویکرد پذیرش و تعهد). بررسی موانع دستیابی به ارزش‌ها. مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری هدفمند.	جلسه ششم
آموزش مهارت مدیریت زمان و برنامه‌ریزی.	جلسه هفتم
فرآیند تعهد، اقدام، عمل و پایان دادن به جلسات. مرور جلسات قبل. آموزش بازخورد دوطرفه. تحکیم آموخته‌ها.	جلسه هشتم

۲-۲. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش تجزیه و تحلیل توصیفی شاخص‌هایی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد نمرات و در بخش استنباطی آزمون t وابسته، تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) و تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) مورد استفاده قرار گرفته است.

۳. یافته‌های پژوهش

از میان افراد حاضر در پژوهش، در گروه کنترل ۲۶/۷ درصد (۴ نفر) مرد، ۷۳/۳ درصد (۱۱ نفر) زن، ۸۰ درصد (۱۲ نفر) مجرد، ۲۰ درصد (۳ نفر) متأهل، ۴۶/۷ درصد (۷ نفر) در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰، ۴۰ درصد (۶ نفر) ۲۰ تا ۲۲ سال و ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) ۲۲ تا ۲۴ سال، در گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد ۴۰ درصد (۶ نفر) مرد، ۶۰ درصد (۹ نفر) زن، ۷۳/۳ درصد (۱۱ نفر) مجرد، ۲۶/۷ درصد (۴ نفر) متأهل، ۴۰ درصد (۶ نفر) در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰، ۵۳/۳ درصد (۸ نفر) ۲۰ تا ۲۲ سال و ۶/۷ درصد (۱ نفر) ۲۲ تا ۲۴ سال و در گروه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری ۳۳/۳ درصد (۵ نفر) مرد، ۶۶/۷ درصد (۱۰ نفر) زن، ۸۶/۷ درصد (۱۳ نفر) مجرد، ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) متأهل، ۴۶/۷ درصد (۷ نفر) در بازه سنی ۱۸ تا ۲۰، ۴۶/۷ درصد (۷ نفر) ۲۰ تا ۲۲ سال و ۶/۷ درصد (۱ نفر) ۲۲ تا ۲۴ سال بودند. برای بررسی هم‌تا بودن گروه‌ها از نظر این ویژگی‌های جمعیتی از آزمون χ^2 استفاده شد. با توجه به عدم معنی‌داری آماره بدست آمده نتیجه گرفته می‌شود که بین گروه‌ها از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مذکور تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > 0.05$). در جدول ۳ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات معنای تحصیلی شامل استقلال، آینده، یادگیری، خود، گام بعدی، اجتماعی، دنیای پیرامون، فشار روانی، رهایی و حرفه به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است.

جدول ۳. توصیف آماری نمرات معنای تحصیلی در سه مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	آماره شاپیرو-ویلک	سطح معناداری
استقلال	کنترل	پیش‌آزمون	۱۱/۱۳	۳/۰۲۱	۰/۹۴۰	۰/۳۸۲
		پس‌آزمون	۱۱/۴۴	۲/۹۶۰	۰/۹۰۵	۰/۱۱۴
	پیگیری	۱۱/۳۳	۲/۷۶۹	۰/۹۳۹	۰/۳۷۲	
	آموزش مبتنی بر	پیش‌آزمون	۱۲/۱۳	۲/۲۶۴	۰/۹۱۶	۰/۱۷۰

۰/۵۳۹	۰/۹۵۱	۲/۷۶۴	۱۴/۷۳	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۳۸۷	۰/۹۴۰	۲/۲۱۰	۱۳/۲۰	پیگیری		
۰/۱۹۰	۰/۹۲۰	۲/۰۳۱	۱۱/۸۷	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۰۹۳	۰/۸۹۹	۲/۵۵۸	۱۶/۴۰	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۱۴۰	۰/۹۱۱	۳/۱۲۱	۱۵/۸۰	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۰۱۷	۰/۸۵۰	۲/۰۰۱	۵/۰۱	پیش‌آزمون		
۰/۰۲۱	۰/۸۵۵	۱/۷۹۹	۵/۳۳	پس‌آزمون	کنترل	
۰/۱۰۸	۰/۹۰۴	۱/۶۸۵	۵/۱۳	پیگیری		
۰/۴۰۶	۰/۹۴۲	۱/۹۴۴	۵/۷۳	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر	آینده
۰/۲۶۸	۰/۹۳۰	۲/۳۹۰	۹/۰۱	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۰۵۱	۰/۸۸۲	۲/۲۰۰	۷/۴۷	پیگیری		
۰/۵۰۷	۰/۹۴۹	۱/۲۸۰	۵/۲۷	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۵۵۸	۰/۹۵۲	۲/۲۲۵	۱۰/۶۷	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۵۸۹	۰/۹۵۴	۲/۲۹۵	۹/۱۳	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۶۴۰	۰/۹۵۷	۳/۶۱۵	۲۲/۲۷	پیش‌آزمون		
۰/۵۲۷	۰/۹۵۰	۳/۶۱۵	۲۲/۴۶	پس‌آزمون	کنترل	
۰/۲۹۶	۰/۹۳۲	۳/۲۵۸	۲۲/۰۱	پیگیری		
۰/۹۸۴	۰/۹۸۲	۳/۵۰۵	۲۵/۰۱	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر	یادگیری
۰/۷۸۱	۰/۹۶۵	۳/۴۱۸	۲۷/۴۰	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۷۱۸	۰/۹۶۱	۲/۹۸۷	۲۵/۹۳	پیگیری		
۰/۸۹۴	۰/۹۷۳	۳/۶۳۴	۲۵/۰۷	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۷۵۵	۰/۹۶۴	۴/۰۹۶	۲۹/۰۷	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۷۰۵	۰/۹۶۱	۳/۶۸۱	۲۸/۵۳	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۷۰۳	۰/۹۶۱	۲/۸۲۰	۲۵/۶۷	پیش‌آزمون		
۰/۲۳۹	۰/۹۲۶	۲/۷۷۲	۲۵/۷۹	پس‌آزمون	کنترل	
۰/۲۱۸	۰/۹۲۳	۲/۵۵۸	۲۵/۴۰	پیگیری		
۰/۸۲۷	۰/۹۶۸	۲/۵۱۳	۲۶/۲۰	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر	خود
۰/۴۴۶	۰/۹۴۵	۲/۵۸۶	۲۹/۴۰	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۱۳۷	۰/۹۱۰	۳/۰۰۱	۲۸/۰۱	پیگیری		
۰/۴۳۰	۰/۹۴۴	۲/۶۳۱	۲۵/۹۳	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۴۱۶	۰/۹۴۳	۲/۹۶۳	۳۱/۰۷	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۲۱۶	۰/۹۲۳	۲/۴۶۹	۳۰/۳۳	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۲۸۲	۰/۹۳۱	۲/۱۹۷	۶/۴۰	پیش‌آزمون		
۰/۷۰۶	۰/۹۶۱	۱/۷۲۷	۶/۸۷	پس‌آزمون	کنترل	
۰/۶۶۶	۰/۹۵۸	۱/۹۸۸	۶/۶۷	پیگیری		
۰/۲۸۰	۰/۹۳۱	۱/۹۲۰	۶/۶۰	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر	گام بعدی
۰/۷۹۴	۰/۹۶۶	۲/۱۶۵	۱۰/۴۰	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۱۳۵	۰/۹۱۰	۲/۶۹۰	۸/۶۷	پیگیری		
۰/۷۲۶	۰/۹۶۲	۱/۸۹۰	۶/۰۱	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۰۲۲	۰/۸۵۷	۲/۴۹۸	۱۲/۳۳	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۰۷۷	۰/۸۹۴	۱/۹۸۸	۱۱/۳۳	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۹۷۲	۰/۹۸۰	۲/۹۹۲	۳۱/۶۷	پیش‌آزمون		
۰/۸۱۹	۰/۹۶۷	۳/۳۳۵	۳۲/۴۷	پس‌آزمون	کنترل	
۰/۰۰۶	۰/۸۱۶	۴/۳۳۴	۳۲/۰۷	پیگیری		
۰/۶۴۱	۰/۹۵۷	۲/۹۹۲	۳۲/۳۳	پیش‌آزمون	آموزش مبتنی بر	اجتماعی
۰/۸۳۲	۰/۹۶۸	۳/۵۱۵	۳۶/۷۳	پس‌آزمون	پذیرش و تعهد	
۰/۰۰۱	۰/۷۶۰	۴/۱۵۵	۳۵/۵۳	پیگیری		
۰/۶۴۳	۰/۹۵۷	۲/۴۷۵	۳۲/۸۷	پیش‌آزمون	آموزش	
۰/۸۳۵	۰/۹۶۸	۴/۲۲۴	۴۰/۸۷	پس‌آزمون	مهارت‌های	
۰/۲۲۲	۰/۹۲۴	۴/۰۳۰	۳۹/۶۷	پیگیری	خودتعیین‌گری	
۰/۵۰۸	۰/۹۴۹	۱/۸۷۷	۱۶/۶۷	پیش‌آزمون	کنترل	دنیا

۰/۱۰۱	۰/۹۰۲	۱/۲۹۱	۱۶/۳۳	پس آزمون	پیرامون
۰/۰۳۸	۰/۸۷۳	۱/۳۰۹	۱۶/۰۱	پیگیری	
۰/۲۰۱	۰/۹۲۱	۲/۱۶۰	۱۶/۶۷	پیش آزمون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد
۰/۲۶۵	۰/۹۲۹	۱/۸۰۷	۱۹/۴۷	پس آزمون	
۰/۱۶۷	۰/۹۱۶	۱/۸۵۲	۱۸/۰۱	پیگیری	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۵۱۷	۰/۹۵۰	۱/۷۷۳	۱۷/۰۱	پیش آزمون	
۰/۵۱۸	۰/۹۵۰	۲/۴۷۵	۲۱/۸۷	پس آزمون	کنترل
۰/۲۸۵	۰/۹۳۱	۲/۱۷۱	۲۰/۰۱	پیگیری	
۰/۸۲۴	۰/۹۶۸	۳/۷۵۸	۳۳/۸۷	پیش آزمون	کنترل
۰/۷۸۵	۰/۹۶۵	۳/۹۹۰	۳۲/۰۷	پس آزمون	
۰/۵۵۹	۰/۹۵۲	۳/۹۶۲	۳۲/۴۷	پیگیری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد
۰/۳۸۹	۰/۹۴۰	۴/۶۴۲	۳۱/۱۳	پیش آزمون	
۰/۱۸۵	۰/۹۱۹	۴/۵۴۹	۲۵/۵۳	پس آزمون	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۸۶۹	۰/۹۷۱	۲/۱۵۲	۲۳/۷۱	پیگیری	
۰/۳۹۸	۰/۹۴۱	۳/۷۹۲	۳۴/۳۳	پیش آزمون	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۵۳۸	۰/۹۵۱	۳/۹۲۲	۲۶/۴۰	پس آزمون	
۰/۱۰۶	۰/۹۰۳	۵/۳۹۶	۲۵/۶۰	پیگیری	کنترل
۰/۱۹۶	۰/۹۲۰	۲/۴۹۲	۲۳/۰۷	پیش آزمون	
۰/۸۴۱	۰/۹۶۹	۲/۰۲۸	۲۳/۴۰	پس آزمون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد
۰/۳۱۹	۰/۹۳۵	۲/۴۶۳	۲۳/۷۳	پیگیری	
۰/۶۳۰	۰/۹۵۶	۲/۱۵۲	۲۳/۷۱	پیش آزمون	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۴۱۱	۰/۹۴۲	۲/۲۷۴	۲۶/۸۰	پس آزمون	
۰/۱۷۶	۰/۹۱۷	۲/۱۱۱	۲۶/۲۰	پیگیری	کنترل
۰/۵۳۵	۰/۹۵۱	۲/۱۴۵	۲۳/۸۰	پیش آزمون	
۰/۸۵۸	۰/۹۷۰	۲/۸۸۳	۳۰/۲۰	پس آزمون	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۶۴۷	۰/۹۵۷	۲/۸۲۳	۲۹/۱۸	پیگیری	
۰/۷۸۹	۰/۹۶۶	۲/۹۰۰	۲۱/۴۷	پیش آزمون	کنترل
۰/۰۱۲	۰/۸۴۰	۳/۲۹۵	۲۲/۰۱	پس آزمون	
۰/۲۲۱	۰/۹۲۴	۳/۶۶۲	۲۱/۵۳	پیگیری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد
۰/۲۸۳	۰/۹۳۱	۳/۶۲۱	۲۱/۶۰	پیش آزمون	
۰/۸۱۳	۰/۹۶۷	۴/۶۰۸	۲۶/۳۳	پس آزمون	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری
۰/۰۷۹	۰/۸۹۵	۴/۴۳۱	۲۵/۰۵	پیگیری	
۰/۰۸۱	۰/۸۹۵	۳/۳۶۹	۱۸/۹۳	پیش آزمون	کنترل
۰/۳۹۸	۰/۹۴۱	۵/۷۸۸	۲۹/۹۳	پس آزمون	
۰/۷۲۵	۰/۹۶۲	۴/۱۳۸	۲۸/۱۳	پیگیری	

در جدول ۳ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های معنای تحصیلی به تفکیک برای افراد گروه‌های کنترل، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، در سه مرحله سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد در گروه کنترل میانگین نمرات در پیش‌آزمون نسبت به مراحل پس‌آزمون و پیگیری تغییر چندانی را نشان نمی‌دهد ولی در گروه‌های آزمایش، شاهد افزایش نمرات در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون هستیم. همچنین آماره شاپیرو - ویلک گروه‌های آزمایش کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤلفه‌های معنای تحصیلی معنادار نیست؛ بنابراین توزیع متغیر مؤلفه‌های معنای تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نرمال است ($P > 0.05$). در ادامه به منظور تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر مؤلفه‌های مختلف معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. در ابتدا پیش‌فرض‌های مربوط به تحلیل ارائه می‌گردد. با توجه به نتایج آزمون آماره شاپیرو - ویلک متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشند ($P > 0.05$). نتایج آزمون M باکس ($M = 119/22$ و $P = 0.079$) نشان داد پیش‌فرض همسانی ماتریس کوواریانس‌ها مورد تأیید است. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس بین گروه‌ها اجرا و مشخص شد که مفروضه همگنی واریانس‌ها، برقرار می‌باشد

($F=1/50$, $p=0/227$) مؤلفه استقلال؛ ($F=2/86$, $p=0/068$) مؤلفه آینده؛ ($F=1/55$, $p=0/215$) مؤلفه یادگیری؛ ($F=1/13$, $p=0/326$) مؤلفه خود؛ ($F=1/02$, $p=0/355$) مؤلفه گام بعدی؛ ($F=2/41$, $p=0/089$) مؤلفه اجتماعی؛ ($F=2/95$, $p=0/076$) مؤلفه دنیای پیرامون؛ ($F=3/01$, $p=0/053$) مؤلفه فشار روانی؛ ($F=2/95$, $p=0/056$) مؤلفه رهایی؛ ($F=2/178$, $p=0/126$) مؤلفه حرفه).

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس آمیخته بین گروهی و درون گروهی

متغیرها	منابع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	p-value	اندازه اثر
استقلال	گروه‌بندی	۲۶۱/۹۵	۲	۱۳۰/۹۸	۱۸/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۲۲۷
	مراحل	۱۴۵/۶۹	۲	۷۲/۸۴	۱۰/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۸۸/۲۰	۴	۲۲/۰۵	۳/۱۲	۰/۰۱۷	۰/۰۹۰
	خطا	۸۹۰/۵۲	۱۲۶	۷/۰۷			
آینده	گروه‌بندی	۲۴۲/۸۶	۲	۱۲۱/۴۳	۳۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۲۴
	مراحل	۲۰۷/۵۷	۲	۱۰۳/۷۹	۲۵/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۰۵/۷۲	۴	۲۶/۴۳	۶/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۱۷۲
	خطا	۵۰۷/۷۳	۱۲۶	۴/۰۳			
یادگیری	گروه‌بندی	۶۷۹/۲۹	۲	۳۳۹/۶۵	۲۷/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۱
	مراحل	۱۱۱/۰۱	۲	۵۵/۵۱	۴/۴۴	۰/۰۱۴	۰/۰۶۶
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۷۶/۰۱	۴	۱۹/۰۰	۱/۵۲	۰/۲۰۰	۰/۰۴۶
	خطا	۱۵۷۵/۷۰	۱۲۶	۱۲/۵۱			
خود	گروه‌بندی	۲۸۲/۱۴	۲	۱۴۱/۰۷	۱۹/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۳۴
	مراحل	۱۸۸/۳۶	۲	۹۴/۱۸	۱۲/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۱۶۹
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۲۱/۲۶	۴	۳۰/۳۲	۴/۱۴	۰/۰۰۴	۰/۱۱۶
	خطا	۹۲۳/۶۹	۱۲۶	۷/۳۳			
گام بعدی	گروه‌بندی	۲۳۹/۳۵	۲	۱۱۹/۶۷	۲۶/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴
	مراحل	۲۹۹/۵۷	۲	۱۴۹/۷۹	۳۲/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴۲
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۵۸/۴۳	۴	۳۹/۶۱	۸/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۲۱۶
	خطا	۵۷۵/۸۷	۱۲۶	۴/۵۷			
اجتماعی	گروه‌بندی	۹۲۱/۷۳	۲	۴۶۰/۸۷	۳۵/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵۹
	مراحل	۵۸۹/۷۳	۲	۲۹۴/۸۷	۲۲/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۲۶۴
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۳۱۰/۶۷	۴	۷۷/۶۷	۵/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۱۵۹
	خطا	۱۶۴۶/۸۰	۱۲۶	۱۳/۰۷			
دنیای پیرامون	گروه‌بندی	۲۴۳/۵۱	۲	۱۲۱/۷۶	۳۳/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۳۵۰
	مراحل	۱۳۴/۴۴	۲	۶۷/۲۲	۱۸/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۲۲۹
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۱۰۸/۵۸	۴	۲۷/۱۴	۷/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۱۹۴
	خطا	۴۵۱/۴۷	۱۲۶	۳/۵۸			
فشار روانی	گروه‌بندی	۷۱۷/۶۴	۲	۳۵۸/۸۲	۱۹/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
	مراحل	۸۱۱/۹۱	۲	۴۰۵/۹۶	۲۱/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۲۵۶
	تعامل مراحل و گروه‌بندی	۲۳۵/۳۸	۴	۵۸/۸۴	۳/۱۵	۰/۰۱۷	۰/۰۹۱
	خطا	۲۳۵۴/۰۰	۱۲۶	۱۸/۶۸			
رهايي	گروه‌بندی	۳۶۰/۸۸	۲	۱۸۰/۴۴	۳۱/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۳۳۳
	مراحل	۲۶۴/۳۷	۲	۱۳۲/۱۹	۲۳/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۲۶۸

۰/۱۶۳	۰/۰۰۱	۶/۱۵	۳۵/۲۳	۴	۱۴۰/۹۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی
			۵/۷۳	۱۲۶	۷۲۲/۳۲	خطا
۰/۱۵۲	۰/۰۰۱	۱۱/۳۰	۱۸۶/۶۷	۲	۳۷۳/۳۳	گروه‌بندی
۰/۲۶۰	۰/۰۰۱	۲۲/۱۶	۳۶۶/۰۲	۲	۷۳۲/۰۴	مراحل
۰/۱۹۲	۰/۰۰۱	۷/۴۹	۱۲۳/۷۶	۴	۴۵۹/۰۲	تعامل مراحل و گروه‌بندی
			۱۶/۵۲	۱۲۶	۲۰۸۰/۹۳	خطا

نتایج جدول ۳ نشان داد بر اساس ضرایب F محاسبه‌شده، بین مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در اثربخشی بر مؤلفه‌های معنای تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. علاوه بر این نتایج نشان‌دهنده آن است که اثر متقابل نوع درمان (آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری) و عامل زمان هم بر نمرات مؤلفه‌های معنای تحصیلی معنادار بوده و نوع آموزش دریافتی در مراحل مختلف ارزیابی نمرات مؤلفه‌های معنای تحصیلی تأثیر معنادار داشته است. با توجه به نتایج ارائه شده برای گروه، مقدار F بدست آمده، برای تمامی مؤلفه‌ها در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$)؛ بنابراین بین اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تفاوت وجود دارد. مجذور اتا نشان می‌دهد که ۲۲/۷ درصد از واریانس استقلال، ۳۲/۴ درصد از واریانس آینده، ۳۰/۱ درصد از واریانس یادگیری، ۲۳/۴ درصد از واریانس خود، ۲۹/۴ درصد از واریانس گام بعدی، ۳۵/۹ درصد از واریانس اجتماعی، ۳۵ درصد از واریانس دنیای پیرامون، ۲۳/۴ درصد از واریانس فشار روانی، ۳۳/۳ درصد از واریانس رهایی و ۱۵/۲ درصد از واریانس حرفه ناشی از شرایط آزمایشی است ($P < 0/001$). در ادامه با استفاده از آزمون LSD به بررسی تفاوت بین دو درمان پرداخته می‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون LSD جهت تعیین اختلاف بین آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در مؤلفه‌های معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن

متغیرها	گروه‌ها	اختلاف میانگین	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
استقلال	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۷۵۶*	۰/۶۵۶	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۴/۱۲۳*	۰/۷۱۲	۰/۰۰۱
آینده	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۱/۳۶۷*	۰/۶۶۹	۰/۰۴۹
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۲/۸۷۱*	۰/۷۶۸	۰/۰۰۱
یادگیری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۴/۷۸۴*	۰/۸۳۳	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۱/۹۱۳*	۰/۷۸۳	۰/۰۲۰
خود	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۶۴۰*	۰/۶۲۹	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۴/۶۸۱*	۰/۶۸۲	۰/۰۰۱
گام بعدی	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۰۴۱*	۰/۶۴۱	۰/۰۰۳
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۳/۱۸۴*	۰/۷۲۱	۰/۰۰۱
اجتماعی	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۴/۷۰۶*	۰/۷۸۲	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۱/۵۲۲*	۰/۷۳۵	۰/۰۴۷
دنیای پیرامون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۶۳۳*	۰/۷۳۱	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۵/۱۲۴*	۰/۷۹۳	۰/۰۰۱
دنیای پیرامون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۴۹۲*	۰/۷۴۵	۰/۰۰۲
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۴/۱۳۷*	۱/۲۲۷	۰/۰۰۲
دنیای پیرامون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۷/۵۶۲*	۱/۳۳۱	۰/۰۰۱
	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	-۳/۴۲۵*	۱/۲۵۱	۰/۰۱۰
دنیای پیرامون	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	-۲/۸۵۳*	۰/۷۸۰	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۰/۸۴۶	*۴/۷۶۶-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری		
۰/۰۲۲	۰/۷۹۵	*۱/۹۱۳-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	
۰/۰۰۱	۰/۹۹۲	*۴/۴۵۰	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	کنترل	
۰/۰۰۱	۱/۰۷۶	*۶/۶۷۶	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	فشار روانی
۰/۰۳۵	۱/۰۱۲	*۲/۲۲۶	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	کنترل	
۰/۰۰۳	۰/۹۳۸	*۳/۰۵۹-	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	رهایی
۰/۰۰۱	۱/۰۱۷	*۶/۱۲۵-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	کنترل	
۰/۰۰۳	۰/۹۵۶	*۳/۰۶۶-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	
۰/۰۰۵	۱/۹۱۱	*۵/۷۴۳-	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	کنترل	
۰/۰۰۱	۲/۰۷۳	*۱۰/۶۰۸-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد	حرفه
۰/۰۱۸	۱/۹۴۸	*۴/۸۶۴-	آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری		

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج آزمون LSD نشان می‌دهد بین گروه کنترل و دو گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در مؤلفه‌های معنای تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$). بدین معنی که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری باعث افزایش مؤلفه‌های معنای تحصیلی (به‌جز فشار روانی) در مقایسه با گروه کنترل شده است. همچنین با توجه به میزان اختلاف میانگین، بین دو گروه آموزشی اختلاف معنی‌دار وجود داشت ($P < 0/05$)؛ و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر بیشتری بر مؤلفه‌های معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن انجام شد. بررسی نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تأثیر مثبت و معناداری دارد. این اثربخشی با گذر زمان (۳ ماهه) پایدار مانده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های بدافی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹)، چیپو (۲۰۲۱) و ویسیتی (۲۰۲۰) هم‌سو است.

از منظر مقایسه این دو پروتکل، آموزش خودتعیین‌گری تأثیر بیشتری نسبت به آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در بهبود معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن دارد. سطح خودتعیین‌گری یک شخص و در نتیجه ماهیت و کیفیت درگیر شدن او در هر حیطه بستگی مستقیمی به ارضای سه نیاز دارد که همین نیازها با سه مؤلفه کارآمد و مؤثر شناخته می‌شود: خودمختاری یا خودپیرویی (استقلال)، شایستگی و ارتباط. خودمختاری، کشتی به نفع استقلال و رهایی از انفصال است. خودمختاری، به خودتنظیمی، اداره خود و احساس احترام به اراده فرد اشاره دارد؛ که در مقابل واژه دگر پیروی به معنای کنترل به‌وسیله نیروهای بیرونی یا اجبار و عدم اختیار فرد است. افراد زمانی خود را خودمختار می‌دانند که تنظیم رفتارشان بر اساس خواست و اراده خودشان است و زمانی احساس کنترل شدن دارند که منابع درونی و یا بیرونی آنها را مجبور کند به گونه‌ای خاص احساس کنند، بیندیشند و رفتار کنند. خودمختاری به معنای حمایت درونی از رفتار فرد است، یعنی رفتار هر فرد برخاسته از درون خود اوست. برای مثال، یک فراگیر زمانی خودمختار است که علائقش را دنبال کند، برای ارضای حس کنجکاوی خود به مطالعه بپردازد و با انتخاب خود تکالیف منطبق با استعداد خود را انجام دهد (ویلیامز، نیسمک، پاتریک، رایان و دسی، ۲۰۰۹).

مفهوم استقلال بر اتکالی به خود و توانایی مراقبت از خود اشاره دارد. در مقابل، واژه وابستگی به این معنا است که فرد برای ارضای نیازهای خود به دیگری متکی است. پرواضح است که یک فرد می‌تواند بدون کنترل شدن و بدون فقدان نیاز خودمختاری به فرد دیگر وابسته باشد؛ و نهایتاً واژه انفصال به معنی کنار کشیدن از خانواده است که در ازای آن فرد به سمت دلبستگی‌ها و روابط جدید در سطح جامعه کشیده می‌شود. اگرچه انفصال به‌عنوان یک جنبه غیرقابل‌اجتناب در بزرگسالی مطرح می‌شود اما ویژگی‌های مثبت و منفی خاص خود را دارد؛ زیرا ممکن است این انفصال به دلیل عدم حمایت و پذیرش از سوی خانواده باشد که نه تنها به استقلال و خودپیرویی منجر نمی‌شود بلکه باعث اختلال در تحکیم هویت و شکل‌گیری خودپنداره می‌شود.

شود. همین استقلال و خودپنداره نیز می‌تواند در رشد در رشد معنای تحصیلی دخیل باشد. همان‌طور که پیشتر هم گفتیم معنای تحصیل به دلالت درونی تحصیلی برای یادگیرنده اشاره دارد که مستقیماً موجب تقویت یا تضعیف خودپنداره می‌شود. خودمختاری شامل داشتن احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها و انجام رفتارها به خواست و اراده خود است. رفتار زمانی خودمختار است که تمایلات، ترجیحات و خواسته‌های ما فرآیند تصمیم‌گیری ما را برای انجام دادن یا انجام ندادن فعالیتی خاص، هدایت کنند. وقتی نیروهای بیرونی، ما را وادار می‌سازند به شیوه خاصی فکر، احساس، یا رفتار کنیم، خودمختار نیستیم، یعنی رفتارمان را دیگران تعیین کرده‌اند. رفتار زمانی خودمختار است که با احساس اراده و داشتن فرصت انتخاب در تصمیم‌گیری برای شروع کردن و تنظیم یک رفتار همراه باشد (اوگا بالدوین، ناکاتا، پارکر و رایان، ۲۰۱۷).

نتایج دیگر پژوهش نیز نشان داد که با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات گروه آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در مرحله پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون، نتیجه گرفته می‌شود که آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در مرحله پیگیری سه‌ماهه بر افزایش معنای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن مؤثر بوده است.

این یافته با نتایج مطالعات دروگر و سالاری (۱۴۰۰)، سلیمانپور مقدم، سعیدی و مهدیان (۱۴۰۰)، آرمانی کیان، رستمی، موسوی و مقبولی (۱۳۹۹)، احمدی مقدم، فرنام و ثناگوی محرر (۱۳۹۹) حدادرنجبر و همکاران (۱۳۹۸) و لاروا و ویکتوریا (۲۰۲۲) هم‌سو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که برخلاف نسل نخست رفتاردرمانی که تمرکز بر رفتار آشکار بود، درمان مبتنی بر پذیرش و درمان‌های شناختی رفتاری هر دو روش‌های آشکاری را برای برخورد با افکار یا شناخت‌های مشکل را مطرح می‌کنند، در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد پذیرش و گسلش شناختی ابزار اصلی برای مقابله با این افکار است. درحالی‌که در درمان شناختی- رفتاری بازسازی شناختی مطرح است. درواقع هدف بازسازی شناختی، برخورد مستقیم با ارزیابی‌های سطح اول به‌منظور اصلاح سیستم‌های باور عمیق‌تر و نیمه هوشیار است و فرض بر این است که این باورها نقش مهمی در سبب‌شناسی و تداوم آسیب‌پذیری هیجانی ایفا می‌کنند (فانگ و دینگ، ۲۰۲۰). از منظر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، بازسازی شناختی مطرح‌شده در درمان شناختی رفتاری تمرکز بیش‌ازحد بر محتوای شناخت افراد دارد که این مسئله باعث تداوم چرخه معیوب نشخوار فکری افراد خواهد شد. درمان شناختی - رفتاری با تأکید بر اصلاح محتوای فکر و با برجسب زدن برخی از افکار به‌عنوان افکار نادرست و ناکارآمد، میل به بازداری این افکار را تشدید می‌کند. از طرف دیگر، چالش و درگیری با افکار در درمان شناختی رفتاری باعث کاهش کنترل فرد شده و انرژی را تحلیل می‌برد به این خاطر که افکار بازداری شده مرتباً به سطح آمده و قابل‌دسترس می‌شوند (لورا و ویکتوریا، ۲۰۲۲).

ترس دانشجویان از شکست و شک و تردیدشان در مورد کارآمدی‌شان و افکار منفی درباره انجام درست کارها اتخاذ تصمیمات موجب می‌شود که از آنها اجتناب کنند و یا توانایی‌های خود را ضعیف نشان دهند و یا به دنبال پاداش‌های بلندمدت نباشند و تکانشی عمل کنند و جهت اجتناب از ناراحتی‌ها چشم از اهداف و ارزش‌های خود ببندند. همین رفتارهای خودشکن که با معنای ضعیف تحصیلی درهم‌آمیخته است نتیجه انعطاف‌ناپذیری این فراگیران است. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به افراد یاد می‌دهد دست از مبارزه بی‌پایان با هیجانات خود بردارند، امید خود را از دست ندهند و به‌جای مبارزه به آنها فرصت حضور دهند. ارزش‌ها و شایستگی‌هایشان را بشناسند (که البته با آموزش خودتعیین‌گری و جوه اشتراک در اینجا محسوس است) و با ذهنی باز و پذیرا راه‌حل‌های هوشمندانه‌ای برای مشکلات تحصیلی خود پیدا کنند (بارت و استورت، ۲۰۲۰)؛ بنابراین آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد از همان ابتدای جلسات، دست روی ارزش‌های مراجع می‌گذارد و تمرین تصریح ارزش‌ها برای کمک به مراجعان طراحی می‌شود که متوجه شوند در زندگی و تحصیل به دنبال چه چیزی هستند.

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از پرسش‌نامه‌های بسته پاسخ به این معنی که عدم بررسی شرکت‌کنندگان به‌صورت مصاحبه و همچنین عدم بررسی متغیرهای مداخله‌گر ذهنی و عدم همگن کردن افراد در گروه‌ها از نظر متغیرهای دموگرافیک بودو حجم نمونه کم به علت افت آزمودنی‌ها اشاره کرد. براین اساس می‌توان استفاده از پرسشنامه‌های بازپاسخ و حجم نمونه زیاد را برای ادامه پژوهش‌های این‌چنینی پیشنهاد داد. همچنین پیشنهاد می‌شود از هر دو شیوه آموزشی

خودتعیین‌گری و پذیرش و تعهد در کلینیک‌ها و دانشگاه‌ها استفاده کرد. همچنین از نظر کاربردی باید روانشناسان در سطوح متفاوت تحصیلی گروه‌های دانش‌آموز با رفتار خودشکن را شناسایی و با در نظر گرفتن مهارت‌های خودتعیین‌گری از پیشرفت رفتارهای خودشکن آنان پیشگیری شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانشجویان دانشگاه گیلان و مجموعه این دانشگاه که ما را در انجام هرچه بهتر این پژوهش یاری کردند کمال امتنان به عمل می‌آید.

References

- Ahmadi Moghadam, F., Farnam, A., & Sanagouye Moharer, G. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment group therapy on the components of academic well-being (burnout, engagement, satisfaction, and valuability) in students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(3), 14-24. [In Persian] <https://doi.org/10.52547/jcmh.7.3.3>
- Armani Kian, A., Rostami, B., Moosavi, S. E., Maghbooli, M., & Fakoor, E. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Procrastination in Medical Sciences Students of Zanjan University. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 26(2), 142-153. [In Persian] <https://doi.org/10.32598/ijpcp.26.2.2817.1>
- Azimi Lotfi, A. (2022). The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on students' cognitive flexibility and emotional self-regulation. *Two quarterly cognitive strategies in learning*, 10(18), 249-269. [In Persian] <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2021.24788.2361>
- Badaghi, A., & Shaykh al-Islami, R. (2019). Effectiveness of teaching self-determination skills on academic self-discipline and psychological toughness of students. *Journal of Curriculum Research*, 10(3), 300-321. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/JCR.2020.5831>
- Barrett, K., & Stewart, I. (2020). A preliminary comparison of the efficacy of online acceptance and commitment therapy (ACT) and cognitive behavioural therapy (CBT) stress management interventions for social and healthcare workers. *Health and Social Care in the Community*, 29, 113-126. <https://doi.org/10.1111/hsc.13074>
- Baumeister, R. F., & Bushman, B. (2008). Social psychology and human nature. *Thompson Learning*, vol. 4, 136-137.
- Bianca, H. C., & Barry, A. F (2021). Is there something distinctive about psychotherapy clients' dishonesty about self-destructive behaviors? *Counselling Psychology Quarterly*. *Counselling Psychology*, 14(3), 230-241.
- Chiu, T. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(s1), s14-s30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cunningham, C. (2008). *Stress, need for recovery, and ineffective self-management*. Poster presented at the 23rd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 41(1), 1515-1529. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Dehnad, V. (2021). Self-determination theory and its relationship with goal-setting theory. *Journal of Roish Psychology*, 10(3), 172-182. [DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.3.15.9](https://doi.org/10.2383353.1400.10.3.15.9)
- Drugar, S., & Salari, M. (2021). The effectiveness of treatment based on acceptance and commitment on the motivation of academic progress and academic self-efficacy of students. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 4, 24-32.
- Fang, S., & F, D. (2020). The efficacy of group-based acceptance and commitment therapy on psychological capital and school engagement: A pilot study among Chinese adolescents. *Journal of contextual behavioral science*, 16, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.005>
- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., & Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181-192. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>

- Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 40(5), 2490-2498. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-001883-3>
- Hadad Ranjbar, S., Sadipour, E., Dortaj, F., Delavar, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training program on motivational beliefs and future time perspective for students with academic self-defeating behaviors. *Clinical Psychology and Personality*, 17(2), 31-45. [In Persian] <https://doi.org/10.22070/cpap.2020.2906>
- Hayse, S.C., Masuda, A., Bissett, R., Luma, J. & Guerrero, L.F. (2004). DBT, FAP and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technology?, *Behavior Therapy*, 35, 35-54.
- Iranmanesh, S., Araban, Sh., Azadi, A., Youssef Vand, M., Eskandari, N., Nadalinejad, H. and Sheikhi, S. (2019). The effectiveness of teaching cognitive-metacognitive strategies on educational self-defeating behaviors and negative self-evaluative thinking of female students, *Journal of Educational Psychology*, 16(58), 24-1. [In Persian]
- Isa Zadeegan, A., Hassani, M., & Ahmadian, L. (2014). The relationship between hope, optimism, and the meaning of education with the academic performance of pre-university students. *School Psychology Quarterly*, 2(3), 132-157. [In Persian]
- Kinnunen, S.M., Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Mäkikangas, A., & Lappalainen, R. (2020). Improvements in Mindfulness Facets Mediate the Alleviation of Burnout Dimensions. *Mindfulness*, 11(12), 2779-2792. <https://doi.org/10.1007/S12671-020-01490-8>
- Laura K., & Victoria S. (2022). Acceptance and commitment therapy interventions in secondary schools and their impact on students' mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, Volume 25, 90-105. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.06.006>
- Mansournejad, Z., Malekpour, P. D., & Ghamarani, P. D. (2021). Comparison of the Effects of Self-Determination Skills Training and Parent Management Training on Externalizing Behavior Problems of Students. *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(1), 121-136. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.1.7.6](https://doi.org/10.1001/1.26766728.1400.18.1.7.6)
- Mir Arab Razi, R., & Jafari, A. (2014). Predicting academic procrastination based on students' communication skills and identity styles. *Two Quarterly cognitive strategies in learning*, 3(4), 55-69. [In Persian]
- Mohammadi, A., Yarmohammadi Vasel, M., Kurd Nougabi, R., & Jamshidi Moghadam, M. (2014). Effectiveness of cooperative learning method and individual conceptual map on students' motivation and academic progress. *Teaching and learning technology*, 1(2), 139-158. [In Persian]
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Renn, R. W., Allen, D. G., Fedor, D. B., & Davis, W. D. (2005). The roles of personality and self-defeating behaviors in self-management failure. *Journal of Management*, 31(5), 659-679.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). *The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing*. The Oxford Handbook of Human Motivation, 15-89.
- Sadri, M. R., Golparvar, M., Aghaei, A., & Gilliam, L. (2021). The Effectiveness of Academic Meaning Oriented Training Package on the basis of Healthy Human Theory and Positive Psychology Training on Academic Engagement in Iranian Students in Denmark. *Educational Psychology*, 17(62), 205-226. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2022.61454.3372>
- Soleimanpour Moghaddam, H., Saeedi, A., & Mehdiyan, H. (2022). Comparison of the Effectiveness of Compassion and Acceptance and Commitment-Based Education (ACT) on Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation. *Islamic Life Journal*, 5(4), 234-244. [In Persian]
- Soleimanpour Omran, M. (2018). The Study of the relationships between achievement motivation, learning engagement and Goal achievement with meaning of education in Bojnourd high school's students. *Research in curriculum planning*, 15(56), 75-93. [In Persian]
- Vicente, E., Mumbardó-Adam, C., Guillén, V.M., Coma-Roselló, T., Bravo-Álvarez, M.-Á., & Sánchez, S. (2020). Self-Determination in People with Intellectual Disability: The Mediating Role of Opportunities. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*, 14(6), 100-120. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176201>

- Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The importance of supporting autonomy and perceived competence in facilitating long-term tobacco abstinence. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 315-324.
- Zare, Y., Farrokhi, A., Rasa, A (2021). The Effectiveness of Self-Determination Skills Training on Academic Self-Concepts and Academic Self-Efficacy of Fifth Grade Students in Yasuj. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 2(1), 304-317. [DOR: 20.1001.1.2783347.1400.2.1.23.9](https://doi.org/10.1001.1.2783347.1400.2.1.23.9)