

تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان بلغم‌شرفت تحصیلی پایین

باقر سرداری^{۱*}

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر چابهاره در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۴۰۰۰ نفر بود. از این جامعه، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس سازگاری تحصیلی (AISS) و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MISES) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری با رعایت پیش‌فرض‌های لازم در برنامه SPSS انجام شد. با توجه به نتایج می‌توان مطرح نمود که آموزش کفایت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و کاهش میانگین سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارد و موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

پیشرفت تحصیلی پایین، خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، کفایت اجتماعی.

مقدمه

یکی از دغدغه‌های امروز والدین و نظام آموزش و پرورش مسئله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، زیرا اعتقاد بر این است که پیشرفت تحصیلی یک شاخص کلیدی در ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و پیشرفت در تحصیل می‌تواند تا حدی موفقیت آنها را تضمین کند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های موفقیت و پیشرفت تحصیلی است (آنسونگ، اسن اسمیت، اوکوما و چوا^۱، ۲۰۱۹). پیشرفت تحصیلی یک نتیجه عملکردی از آموزش بوده و عامل مهمی برای شکل دادن به چشم‌انداز شخصی از زندگی است (استینمایر، کرید، مک الوانی و ویرتوین^۲، ۲۰۱۶). پیشرفت تحصیلی پایین^۳ اشاره به وضعیتی دارد که در آن دانش‌آموز در هر دو شرایط آزمون‌های کلاس و امتحانات پایین‌تر از پتانسیل بالقوه خود عمل می‌کند و این امر به اکتساب سطح پایینی از دانش می‌انجامد که از موفقیت لازم برای اتمام دوره آموزشی و ورود به دوره‌های تحصیلی بالاتر برخوردار نیست (آفوسویا آدنه^۴، ۲۰۱۳). پیشرفت تحصیلی پایین به عوامل مختلفی بستگی دارد که بررسی این عوامل و تلاش برای بهبود آنها نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی مطلوب فراگیران خواهد داشت.

عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی چند بعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بستگی دارد (هلینی^۵ به نقل از خوی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹) یکی از عوامل مهمی که نقش برجسته‌ای در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، خودکارآمدی تحصیلی^۶ است. تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی تمایل به سطح بالایی از درگیری در فرایندهای یادگیری دارند (وی، وانگ، یانگ، وانگ و چنگ^۷، ۲۰۱۹). خودکارآمدی تحصیلی اشاره به اعتماد به نقش شخص در توانایی‌های خود برای انجام برخی از وظایف تحصیلی دارد و می‌تواند به‌عنوان یک نیروی انگیزشی در نظر گرفته شود (زن^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). چهارچوب درک چگونگی تأثیر

-
- 1 . Ansong, Eisensmith, Okumu, & Chowa
 - 2 . Steinmayr, Crede, Mcelvany & Wirthwein
 - 3 . Low academic achievement
 - 4 . Ofosua Adane
 5. Helene
 - 6 . Academic self-efficacy
 - 7 . Wei, Wang, Yang, Wang, & Cheng
 - 8 . Zhen

خوکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر آرزوها و پیشرفت‌های تحصیلی، ریشه در نظریه شناخت اجتماعی بندورا^۱ (۱۹۹۷؛ به نقل از دومنچ-بتورت، آبلان-روسلو و گمز-آرتیگا، ۲۰۱۷) دارد. نظریه شناخت اجتماعی معتقد است که باور دانش‌آموز به توانایی‌های خود در انجام یک تکلیف، بر اهداف و آرزوهای شخصی دانش‌آموز برای زندگی آینده مؤثر است. این نظریه، نمایانگر عاملی انسانی است، یعنی این اعتقاد که افراد به دنبال مهار کردن نتایج اقدامات خود هستند (آنسونگ و همکاران، ۲۰۱۹). مطابق با این دیدگاه، افراد با نیت قبلی، تفکر و تأمل و دوراندیشی، برنامه‌ریزی و عمل می‌کنند. بنابراین، باورهای فرد در مورد توانایی‌های خود در انجام کار، این امکان را به دانش‌آموز می‌دهد که به‌جای پاسخ منفعلانه به وقایع محیطی، به‌طور فعال اهداف تحصیلی را انتخاب و دنبال کند (ریجیو^۳، ۲۰۱۲). در واقع دانش‌آموزانی که از سطح خودکارآمدی بالایی بهره‌مندند، نسبت به نتایج کار خود نیز دیدگاه مثبتی دارند (شانک و دی بند توبه^۴، نقل از گل محمدنژاد و اصغرزاده، ۱۳۹۹) دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی خود را از طریق ارزیابی و تفسیر عملکرد خود در تکلیف توسعه می‌دهند که این خود بیانگر خودقضاوتی در مورد شایستگی است (آرتینو^۵، ۲۰۱۲).

صاحب‌نظران اشاره کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی عاملی مهم برای ارتقای سازگاری تحصیلی^۶، کیفیت یادگیری و پیشرفت درازمدت است (باسی، استکا و دله فاو^۷، ۲۰۱۸). سازگاری تغییر یا کنترل رفتارهای فرد مطابق با خواست محیطی است تا رابطه‌ای لذت‌بخش با محیط زیست ایجاد گردد (کیم^۸، ۲۰۱۴). از نظر بیکر و سرلاک^۹ (۱۹۹۹؛ به نقل از رتیس، بیوسارت، گرونرت، دیمانسوردیت و کومرز^{۱۰}، ۲۰۱۲) سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی و نقش‌هایی است که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی پیش روی آنها قرار می‌دهد. سازگاری تحصیلی سازه‌ای چندوجهی بوده و افزون بر

-
1. Bandura's social cognitive theory (SCT)
 2. Doménech-Betoret, Abellán-Roselló & Gómez-Artiga
 3. Riggio
 4. Schunk and Di benedetto
 5. Artino
 6. academic adjustment
 7. Bassi, Steca & Delle Fave
 8. Kim
 9. Baker & Siryk
 10. Rienties, Beusaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers

ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان، انگیزه آنها را در رابطه با چگونگی مفهوم‌سازی اهداف تحصیلی، راهبردهای مورد استفاده برای رسیدن به اهداف و رضایت از محیط تحصیلی منعکس می‌کند (هازان لیران و میلر^۱، ۲۰۱۹). به عبارت بهتر، سازگاری تحصیلی متشکل از ابعاد چندگانه مرتبط با موفقیت تحصیلی از جمله سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی و همچنین تعهد نهادی^۲ است (مونتوگمری^۳، گری، سومر، پرنیک داک، هوفمن، بیگلی، ۲۰۱۹). بعد سازگاری تحصیلی شامل انگیزش یادگیری، تناسب مهارت‌های مطالعه و توانایی کسب نمرات رضایت بخش؛ بعد سازگاری اجتماعی به معنای درگیری در محیط مطالعاتی و توانایی ایجاد شبکه‌های اجتماعی؛ بعد سازگاری هیجانی بیانگر شرایط روانی و خود ادراکی دانش‌آموز برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ و تعهد نهادی نیز آشکارکننده احساس دانش‌آموز در ارتباط با محیط تحصیلی است (کرید و نیهورستر^۴، ۲۰۱۲).

پیشرفت تحصیلی پایین به دلیل پیامدها و اثرات فردی و اجتماعی و همچنین اثرات منفی بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی، از اصلی‌ترین سازه‌های مورد توجه بوده است. بنابراین، مطالعات اثربخشی گوناگونی درباره بهبود عملکردهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین صورت گرفته که یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح در این حوزه، آموزش کفایت اجتماعی^۵ است. کفایت اجتماعی در برگیرنده عواملی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مهارت‌های ارتباطی و مسئولیت تصمیم‌گیری است. هسته مرکزی کفایت اجتماعی مهارت‌های ارتباطی است؛ زیرا از طریق مهارت‌های ارتباطی مؤلفه‌های دیگر کسب می‌شود (راتنانن، اریکسون و نیمن^۶، ۲۰۱۲). اورپیناس^۷ (۲۰۱۰) کفایت اجتماعی را به‌عنوان دانش و مهارت‌های متناسب با سن یک فرد برای عملکرد مسالمت‌آمیز و خلاقانه در جامعه یا محیط اجتماعی تعریف می‌کند. در زمینه بهبود کفایت اجتماعی، فلنر، لیس و فیلیپس^۸ (۱۹۹۳) به نقل

-
1. Hazan Liran & Miller
 2. Institutional commitment
 3. Montgomery, Gregg, Somers, Pernice-Duca, Hoffman, Beeghly.
 4. Credé & Niehorster
 5. Social competence training
 6. Rantanen, Eriksson & Nieminen
 7. Orpinas
 8. Felner, Lease & Philips

از لاک‌تراش، کلروزی و پیشگویی، (۱۳۹۸) مدلی جامع از کفایت اجتماعی طراحی کرده‌اند که دارای چهار مؤلفه مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است.

در این مدل تلاش شده تمام مؤلفه‌ها و ابعاد لازم کفایت اجتماعی شناسایی و بر اساس آن آموزش‌های لازم در راستای ارتقای مهارت‌های اجتماعی طراحی و اجرا شود (لاک‌تراش و همکاران، ۱۳۹۸). مطابق با نظریه فلنر و همکاران کفایت اجتماعی چهار مؤلفه دارد:

الف) مهارت‌های شناختی که شامل خزانه اطلاعات و مهارت‌های پردازش و کسب اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری، باورهای کارآمد و ناکارآمد و سبک‌های اسنادی است (فرانکو، بجا، کاندیاس و سانتوس^۱، ۲۰۱۷).

ب) مهارت‌های رفتاری شامل ایفای نقش، مذاکره، ابراز وجود، مهارت‌های محاوره‌ای برای شروع و تداوم تعامل‌های اجتماعی، مهارت‌های فراگیری و یادگیری رفتار دوستانه با دیگران می‌شود.

ج) مهارت‌های هیجانی مؤلفه دیگری است که برای برقراری روابط مثبت با دیگران، ایجاد و گسترش اعتماد و روابط حمایتی دوسویه، شناسایی و پاسخ‌دهی مناسب به علائم هیجانی در روابط اجتماعی یا مدیریت استرس لازم است.

د) مهارت‌های انگیزشی شامل ساختار ارزشمند فرد، سطح رشد اخلاقی، احساس اثربخشی و کنترل فرد و احساس خودکارآمدی می‌شود (پولاکف و کلارک^۲، ۲۰۱۷). در محیط‌های تحصیلی شایستگی اجتماعی روابط مثبتی بین فرد و دیگر عوامل اجتماعی درگیر ایجاد می‌کند (الجا و مادریا^۳، ۲۰۱۳). در این راستا، پژوهش‌های انجام‌شده مطرح کردند که شایستگی اجتماعی-هیجانی عامل مهمی برای بهبود تاب‌آوری و سطح سازگاری دانش‌آموزان بوده (دومیتروویچ، دورلاک، استالی و ویسبرگ^۴، ۲۰۱۷؛ ماگدالنا^۵، ۲۰۱۳) و شایستگی اجتماعی به‌طور قابل توجهی می‌تواند سطح خودکارآمدی را پیش‌بینی کند (راجرز، مارکلند، سلزلی، موری و ویلسون^۶، ۲۰۱۴؛ اسلاوکوسکا، مساروسوا و باوولار^۷،

-
1. Franco, Beja, Candeias, & Santos
 2. Polakoff & Clark
 3. Elijah & Madeira
 4. Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg
 5. Magdalena
 6. Rodgers, Markland, Selzler, Murray, & Wilson
 7. Slavkovská, Mesarosova, & Bavolar

۲۰۱۴). همچنین، پژوهش‌های لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸) و فلاحتی (۱۳۹۷) نیز نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی موجب بهبود معنادار میانگین مهارت‌های ارتباطی، خودکارآمدی، سازگاری اجتماعی و رفتار کمک‌طلبی تحصیلی می‌شود.

با در نظر گرفتن مطالب مطرح‌شده می‌توان اشاره کرد که پیشرفت تحصیلی پایین به عوامل مختلفی بستگی دارد. بررسی این عوامل و تلاش برای بهبود آنها نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی مطلوب دانش‌آموزان خواهد داشت. از بین این عوامل، می‌توان به نقش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد و با توجه به اثرات منفی پیشرفت تحصیلی پایین بر کاهش خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان لزوم به-کارگیری روش‌های مداخله‌ای مؤثری همچون آموزش کفایت اجتماعی می‌تواند اهمیت بالایی در بهبود عملکرد فردی و اجتماعی این دانش‌آموزان داشته باشد؛ لذا با دقت نظر بر این مهم، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این سؤال انجام شد که آیا آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است؟

فرضیه‌های تحقیق عبارتند از:

- ۱- آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.
- ۲- آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه اول شهر چابپاره در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۴۰۰۰ نفر بود. با توجه به این‌که حداقل تعداد افراد نمونه در هر گروه آزمایشی ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (دلور، ۱۳۹۸)؛ لذا با در نظر گرفتن این معیار، تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین‌صورت بود که ابتدا از بین ۸ مدرسه متوسطه یک مدرسه به

تصادف انتخاب و از بین دانش‌آموزان آن مدرسه ۳۰ نفر که تمایل به همکاری داشته باشند بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به منظور رعایت نکات اخلاقی در این پژوهش به همه شرکت‌کنندگان درباره اصل محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد. همچنین اشاره شد که هر کدام از شرکت‌کنندگان در هر مرحله از پژوهش می‌توانند با اختیار کامل نسبت به قطع همکاری با پژوهشگر اقدام کنند. به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که مداخله آموزشی هیچ‌گونه ضرر یا زیانی از نظر فردی، اجتماعی یا تحصیلی برای آنان نخواهد داشت

ملاک‌های ورود به روند پژوهش، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، پیشرفت تحصیلی پایین با توجه به کارنامه آخرین ترم تحصیلی (معدل تحصیلی کمتر از ۱۵)، داشتن سلامت ظاهری جسمانی، زندگی با هر دو والد و رضایت اولیای دانش‌آموزان. و ملاک‌های خروج از روند پژوهش، نداشتن تمایل به ادامه همکاری، افراط در مصرف داروهای روان‌پزشکی، وجود مشکلات خانوادگی مانند طلاق یا اعتیاد از طریق مراجعه به پرونده‌های مشاوره در مدرسه بود.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی سینه‌ها و سینگ و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان بود. پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی (AISS): پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان (AISS) توسط سینه‌ها و سینگ^۱ در سال ۱۹۹۳ برای جداسازی دانش‌آموزان با سازگاری خوب از دانش‌آموزان با سازگاری ضعیف تدوین شده است (اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). پرسش‌نامه شامل ۶۰ سؤال است که ۲۰ سؤال مربوط به بعد عاطفی، ۲۰ سؤال مربوط به بعد آموزشی و ۲۰ سؤال نیز مربوط به بعد اجتماعی است (اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). نمره‌گذاری مقیاس بدین صورت است که به پاسخ‌های منطبق بر سازگاری نمره صفر و به پاسخ‌های غیرمنطبق نمره یک تعلق می‌گیرد. مجموع نمرات هر فرد در هر بعد سازگاری عاطفی، آموزشی و اجتماعی شاخص سازگاری فرد در آن بعد است. نمره پایین نشان‌دهنده سازگاری بالاتر و نمره بالا نشان‌دهنده سازگاری پایین‌تر است. بر پایه هنجارهای گزارش شده توسط سینه‌ها و سینگ داشتن نمره ۳۱ و بالاتر در سازگاری کلی و نمره ۱۱ و بالاتر در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بیانگر سازگاری ضعیف است (به نقل از محمدی باغملائی و یوسفی، ۱۳۹۷). روایی سازه دلالت بر چگونگی نتایج به دست آمده از مقیاسی دارد

که برای آزمون پیش بینی شده جهت فرضیه‌هاست. این کار با روایی همگرا و متمایزکننده ارزیابی می‌شود. یکی از مهم‌ترین ملاک‌های روایی سازه، تحلیل عوامل اکتشافی است. حمید، ویسی و سجادی (۱۳۹۲) در پژوهشی ضمن تأیید روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (تحلیل مؤلفه‌های اصلی)؛ ضرایب پایایی مقیاس را با استفاده از روش کودر ریچاردسون و دو نیمه‌کردن برای کل پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۰ گزارش نمودند. سینها و سینگ میزان روایی در فرم اصلی این مقیاس را از طریق همبستگی بین نمرات کل آن با درجه‌بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز در ۵ سطح سازگاری توسط متخصصان به میزان ۰/۵۱ گزارش کردند (به نقل از اسماعیل پور و فرزانه، ۱۳۹۷). در پژوهش دهقان منشادی (۱۳۹۵)؛ به نقل از محمدی باغملائی و یوسفی، ۱۳۹۷) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی و نمره کل به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۸۰ و ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ با توجه به ابعاد مذکور به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۸ به دست آمد. پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES): پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) توسط جینکز و مورگان^۱ در سال ۱۹۹۹ برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و توسط مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) در ایران هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال و سه زیرمقیاس استعداد^۲، کوشش^۳ و بافت^۴ است. ماده‌های این مقیاس با طیف لیکرت چهار درجه‌ای به صورت ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (تا حدی مخالفم)، ۳ (تا حدودی موافقم) و ۴ (کاملاً موافقم) امتیازدهی و سؤال‌های ۴، ۶، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس در دامنه‌ای از ۳۰ تا ۱۲۰ قرار دارد و نمرات بالا در این آزمون به معنای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). مورگان و جینکز ضمن تأیید روایی محتوایی مقیاس با استفاده از سه گروه استادان، معلمان و دانش‌آموزان و همچنین روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی، میزان همسانی درونی کل مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و برای سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند (مشایخی دولت آبادی و محمدی، ۱۳۹۳). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس برابر با

-
1. Jinks, & Morgan
 2. Talent
 3. Effort
 4. Context

۰/۷۶ و برای خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۶۲ و ۰/۵۹ گزارش نمودند.

ادیب و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی ۳۰ دانش‌آموزان آلفای کرونباخ کل مقیاس را برابر با ۰/۸۰ گزارش کردند. مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) در پژوهشی روایی همگرایی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را با پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان ۰/۶۴ گزارش نمود. ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۶ به دست آمد. مداخله آموزشی شامل آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر و همکاران بود که توسط بیرامی، هاشمی نصرت آباد، بدری گرگری و دبیری (۱۳۹۵) طراحی شده است. این مداخله شامل ۱۲ جلسه آموزشی بود که هر هفته طی ۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه محتوای جلسات در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: محتوای بسته آموزش کفایت اجتماعی

جلسه اول	به اجرای پیش‌آزمون‌ها، معارفه گروهی، توضیح درباره سازگاری و خودکارآمدی تحصیلی در مدارس، بیان اهمیت ارتقای کفایت و مهارت‌های اجتماعی، تعیین قوانین گروه پرداخته شد.
جلسه دوم	۳ جلسه به مهارت‌های بعد شناختی اختصاص یافت که شامل تعریف مهارت خودآگاهی، اهمیت شناخت توانایی‌ها و ناتوانی‌ها، کمک به شناسایی افکار ناکارآمد و جایگزینی با نوع کارآمد.
جلسه سوم	تعریف مهارت حل مسئله و مراحل آن، بیان مثال‌های فرضی و واقعی از مسائل مربوط به سازگاری و خودکارآمدی در مدرسه و حل آنها از طریق مراحل حل مسئله.
جلسه چهارم	تعریف مهارت تصمیم‌گیری و تمرین مراحل آن، تعریف هدف‌گذاری و مراحل آن به منظور تغییر ویژگی‌های منفی، جمع‌بندی آموزش‌های مربوط به بعد شناختی.
جلسه پنجم	۴ جلسه به مهارت‌های بعد رفتاری شامل بیان مفهوم رفتار جرأت‌مندانه و آموزش نحوه ابراز جرأت‌مندی به روش‌های مختلف.
جلسه ششم	تعریف مهارت‌های ارتباط بین فردی و بیان مراحل سه‌گانه آن.
جلسه هفتم	بیان آداب مذاکره و محاوره درست، برشمردن برخی اشتباهات رایج در محاوره و گفتار به همراه مثال‌هایی برای هر مورد.
جلسه هشتم	تعریف کمک‌طلبی، آموزش رفتار کمک‌خواهی و انواع روش‌های آن.
جلسه نهم	۲ جلسه به مهارت‌های بعد هیجانی شامل تعریف استرس و انواع آن، معرفی راهبردهای متفاوت مقابله با استرس (هیجان مدار و مسئله مدار) در انسان‌ها، آموزش تکنیک‌های آرام‌سازی.
جلسه دهم	آموزش مهارت کنترل هیجان‌های منفی.

جلسه یازدهم	۱ جلسه مربوط به بعد انگیزشی شامل درخواست از تک تک دانش‌آموزان برای به یادآوری یکی از موقعیت‌های مرتبط با سازگاری و خودکارآمدی که برای آنها اتفاق افتاده بود و آنها به‌خوبی قادر به حل آن بوده‌اند (منبع موفقیت در عملکرد)، تشویق کلامی آنها در پی این افشاسازی (قانع‌سازی کلامی) و به‌نوعی به‌کارگیری تجارب هر کدام از این دانش‌آموزان به‌مثابه تجربه‌ی جانشینی برای دیگر دانش‌آموزان (منبع دیگر ارتقای خودکارآمدی).
جلسه دوازدهم	در این جلسه به جمع‌بندی و مرور جلسات گذشته، پاسخگویی به سؤال‌های دانش‌آموزان، و کمک خواستن از دیگر دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها با توجه به آموزش‌های ارائه‌شده پرداخته شد.

پس از انتخاب و جایگزینی تصادفی شرکت‌کنندگان ابتدا اهداف پژوهش برای آزمودنی‌ها تشریح و فرم رضایت‌نامه آگانه جهت شرکت در مطالعه امضا شد. سپس شرکت‌کنندگان هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی (AISS) و خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) را در شرایط زمانی و مکانی یکسان تکمیل نمودند. سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش برنامه آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر را طی ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، هفته‌ای ۲ جلسه توسط پژوهشگر دریافت نمودند. در نهایت، شرکت‌کنندگان هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون مجدداً پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی (AISS) و خودکارآمدی تحصیلی (MJSES) را تکمیل کردند.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲) آماره‌های توصیفی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل را از نظر سن نشان می‌دهد.

گروه	۱۲	۱۳	۱۴	کل	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۶	۴	۵	۱۵	۱۲/۹۳	۰/۸۸۴
کنترل	۴	۷	۴	۱۵	۱۳/۰۰	۰/۷۵۶
کل	۱۰	۱۱	۹	۳۰	۱۲/۹۷	۰/۸۰۹

با توجه به جدول شماره (۲) میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش $12/93 \pm 0/884$ ، گروه کنترل $13/00 \pm 0/756$ و برای کل آزمودنی‌ها برابر با $12/97 \pm 0/809$ بود.

جدول‌های (۳ و ۴) حداقل و حداکثر و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی و همچنین آزمون شاپیرو-ویلک (Z) را برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۳: یافته‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک	معناداری
استعداد	آزمایش	پیش-آزمون	۱۹	۲۷	۲۳/۳۳	۲/۶۱	۰/۳۹۲	۰/۹۴۱
		پس-آزمون	۲۲	۳۰	۲۶/۰۰	۲/۴۵	۰/۶۸۱	۰/۹۵۹
کوشش	آزمایش	پیش-آزمون	۱۹	۲۸	۲۲/۷۳	۲/۵۸	۰/۴۹۷	۰/۹۴۸
		پس-آزمون	۱۸	۲۷	۲۳/۱۳	۲/۴۷	۰/۷۹۷	۰/۹۶۶
بافت	آزمایش	پیش-آزمون	۲۰	۳۵	۲۶/۴۷	۴/۴۷	۰/۴۷۳	۰/۹۴۷
		پس-آزمون	۲۴	۳۴	۲۹/۴۰	۳/۳۵	۰/۳۱۳	۰/۹۳۴
کنترل	آزمون	پیش-آزمون	۲۲	۳۵	۲۷/۲۷	۳/۹۰	۰/۰۹۴	۰/۹۰۰
		پس-آزمون	۲۳	۳۴	۲۸/۰۷	۳/۱۷	۰/۴۳۰	۰/۹۴۴
کنترل	آزمون	پیش-آزمون	۳	۱۲	۸/۰۷	۲/۵۵	۰/۶۲۷	۰/۹۵۶
		پس-آزمون	۷	۱۴	۱۰/۶۰	۲/۲۳	۰/۴۶۰	۰/۹۴۶
کنترل	آزمون	پیش-آزمون	۷	۱۴	۹/۴۰	۲/۰۹	۰/۰۵۹	۰/۸۹۱
		پس-آزمون	۷	۱۳	۹/۸۷	۱/۶۸	۰/۷۵۵	۰/۹۶۴

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	آزمایش	پیش-آزمون	۵۰	۶۴	۵۷/۸۷	۴/۵۹	۰/۳۴۵	۰/۹۳۷
		پس-آزمون	۵۹	۷۰	۶۶/۰۰	۳/۷۴	۰/۳۶۴	۰/۹۳۹
کنترل	کنترل	پیش-آزمون	۵۲	۶۶	۵۹/۴۰	۴/۳۷	۰/۷۵۷	۰/۹۶۴
		پس-آزمون	۵۴	۶۷	۶۱/۰۷	۳/۹۴	۰/۲۵۴	۰/۹۲۸

با توجه به جدول (۳)، شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات مشابهی در خودکارآمدی تحصیلی داشتند، اما آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات بالاتری را نسبت به گروه کسب کردند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۳) حاکی از برقرار بودن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برای خودکارآمدی تحصیلی است ($p > 0/05$).

جدول ۴: یافته‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای سازگاری تحصیلی

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک	معناداری
عاطفی	آزمایش	پیش-آزمون	۸	۱۵	۱۰/۹۳	۲/۶۳	۰/۱۹۲	۰/۹۲۰
		پس-آزمون	۶	۱۳	۹/۲۰	۲/۲۴	۰/۲۹۱	۰/۹۳۲
کنترل	کنترل	پیش-آزمون	۷	۱۵	۱۰/۷۳	۲/۵۸	۰/۱۸۹	۰/۹۱۹
		پس-آزمون	۸	۱۴	۱۰/۴۰	۲/۰۳	۰/۱۱۹	۰/۹۰۶
آموزشی	آزمایش	پیش-آزمون	۱۲	۱۸	۱۵/۰۷	۱/۷۵	۰/۶۹۴	۰/۹۶۰

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آزمون شاپیرو-ویلک آماره Z	معناداری
اجتماعی	کنترل	پس- آزمون	۹	۱۵	۱۱/۸۷	۱/۷۳	۰/۹۶۱	۰/۷۰۶
		پیش- آزمون	۱۱	۱۸	۱۴/۴۰	۲/۰۹	۰/۹۶۱	۰/۷۱۰
	آزمایش	پس- آزمون	۱۰	۱۵	۱۳/۲۰	۱/۵۷	۰/۹۱۸	۰/۱۸۷
		پیش- آزمون	۹	۱۷	۱۳/۲۷	۲/۰۵	۰/۹۷۴	۰/۹۱۰
سازگاری تحصیلی	کنترل	پس- آزمون	۷	۱۴	۱۰/۵۳	۱/۹۲	۰/۹۷۷	۰/۷۸۷
		پیش- آزمون	۸	۱۷	۱۲/۵۳	۲/۵۶	۰/۹۶۶	۰/۹۴۱
	آزمایش	پس- آزمون	۷	۱۵	۱۱/۸۰	۱/۹۷	۰/۹۴۶	۰/۴۶۶
		پیش- آزمون	۳۳	۴۳	۳۹/۲۷	۳/۳۹	۰/۸۹۳	۰/۰۷۶
کنترل	پس- آزمون	۲۷	۳۵	۳۱/۶۰	۲/۱۳	۰/۹۵۲	۰/۵۵۶	
	پیش- آزمون	۳۲	۴۲	۳۷/۶۷	۳/۵۲	۰/۹۰۸	۰/۱۲۵	
	پس- آزمون	۳۲	۴۲	۳۵/۴۰	۲/۹۵	۰/۸۹۳	۰/۰۸۲	

با توجه به جدول (۴)، شرکت کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات مشابهی در سازگاری تحصیلی داشتند، اما آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات پایین‌تری را نسبت به گروه کسب کردند. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۴) حاکی از برقرار بودن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برای سازگاری تحصیلی است ($p > 0/05$).

برای بررسی و پاسخ به فرضیه اول پژوهش، یعنی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام این آزمون، پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد که نتایج آن در جدول (۳) حاکی از برقراری پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن بود. در ادامه، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها با آزمون لون و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون M باکس بررسی شدند.

جدول ۵: نتایج آزمون لون و آزمون M باکس برای خودکارآمدی تحصیلی

متغیر وابسته	آزمون لون			آزمون M باکس
	F	df1	df2	
استعداد	۱/۸۹	۱	۲۸	M= ۱/۶۰ معناداری ۰/۱۸۰
کوشش	۰/۳۹۴	۱	۲۸	F=۰/۲۳۶ معناداری ۰/۵۳۵
بافت	۰/۲۰۴	۱	۲۸	معناداری =۰/۹۶۵

با توجه به جدول (۵) پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن برقرار است.

جدول ۶: نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای دو گروه در خودکارآمدی تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	معناداری	ضریب اتا
لامبدای ویلکز	۰/۵۱۸	۸/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۸
اثر پیلایی	۰/۴۸۲	۸/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۸
اثر هتلینگ	۱/۰۸	۸/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۸
بزرگترین ریشه روی	۱/۰۸	۸/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۸

با توجه به جدول (۶) سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، نشان می‌دهد که حداقل از نظر یکی از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۵۲ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در میانگین خودکارآمدی تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر است. به عبارتی، آموزش کفایت

اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد خودکارآمدی تحصیلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه پیش-آزمون	۸/۸۳	۱	۸/۸۳	۲/۵۸	۰/۱۲۲	۰/۱۰۵	
استعداد	پیش‌آزمون	۵۳/۰۵	۱	۵۳/۰۵	۱۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷۷
گروه	خطا	۳۸/۷۴	۱	۳۸/۷۴	۱۱/۰۴	۰/۰۰۳	۰/۳۰۶
گروه پیش-آزمون	۸۷/۶۹	۲۵	۳/۵۱				
گروه پیش-آزمون	۰/۳۹۲	۱	۰/۳۹۲	۰/۲۱۴	۰/۶۴۸	۰/۰۱۰	
کوشش	پیش‌آزمون	۱۹۸/۳۶	۱	۱۹۸/۳۶	۱۱۴/۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲۱
گروه	خطا	۲۵/۱۰	۱	۲۵/۱۰	۱۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۶۷
گروه پیش-آزمون	۴۳/۳۷	۲۵	۱/۷۳				
گروه پیش-آزمون	۰/۶۵۰	۱	۰/۶۵۰	۰/۳۳۹	۰/۵۶۶	۰/۰۱۵	
بافت	پیش‌آزمون	۵۷/۷۸	۱	۵۷/۷۸	۲۹/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۵
گروه	خطا	۱۵/۸۵	۱	۱۵/۸۵	۸/۲۳	۰/۰۰۸	۰/۲۴۸
		۴۸/۱۵	۲۵	۱/۹۳			

جدول (۷) نتایج بررسی پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که نتایج آن حاکی از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی بود. همچنین، نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر موجب تفاوت معنادار بین گروه‌ها در ابعاد استعداد ($\eta^2=0/306$)، کوشش ($F=11/04$)، بافت ($F=14/47$) و بافت ($F=8/23$) شده است. بنابراین، استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش را در ابعاد خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) نسبت به گروه کنترل افزایش داده است.

برای بررسی و پاسخ به فرضیه دوم پژوهش، یعنی آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. همانند فرضیه اول قبل از انجام تحلیل کوواریانس، پیش-فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. اول نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد و نتایج آن در جدول (۴) نشان داد که فرض نرمال بودن برای سازگاری تحصیلی (رفتاری، هیجانی و شناختی) برقرار است. سپس، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها با آزمون لون و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با آزمون M باکس بررسی شدند.

جدول ۸: نتایج آزمون لون و آزمون M باکس برای سازگاری تحصیلی

متغیر وابسته	آزمون لون			آزمون M باکس
	F	df1	df2	
عاطفی	۳/۵۱	۱	۲۸	M= ۴/۲۹ معناداری ۰/۰۷۱
آموزشی	۰/۰۳۴	۱	۲۸	F=۰/۶۳۲ معناداری ۰/۸۵۵
اجتماعی	۱/۳۲	۱	۲۸	معناداری =۰/۷۰۵

با توجه به جدول شماره (۸) پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای سازگاری تحصیلی و ابعاد آن برقرار است.

جدول ۹: نتایج آزمون‌های چندمتغیری برای دو گروه در سازگاری تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	معناداری	ضریب اتا
لامبدای ویلکز	۰/۵۴۴	۹/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۴
اثر پیلائی	۰/۴۵۶	۹/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۴
اثر هتلینگ	۱/۱۹	۹/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۴
بزرگترین ریشه‌روی	۱/۱۹	۹/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴۴

با توجه به جدول شماره (۹) سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، نشان می‌دهد که حداقل از نظر یکی از ابعاد سازگاری تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد و نشانگر آن است که ۵۴ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در میانگین سازگاری تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش

کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر است. به عبارتی، آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

جدول ۱۰: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین گروهی میانگین ابعاد سازگاری تحصیلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه*پیش-آزمون	۱/۰۵	۱/۰۵	۱	۱/۰۵	۰/۶۱۶	۰/۴۴۱	۰/۰۲۷
عاطفی پیش‌آزمون	۶۸/۶۲	۶۸/۶۲	۱	۶۸/۶۲	۴۳/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۷
گروه	۸/۸۷	۸/۸۷	۱	۸/۸۷	۵/۶۸	۰/۰۲۵	۰/۱۸۵
خطا	۳۹/۰۴	۳۹/۰۴	۲۵	۱/۵۶			
گروه*پیش-آزمون	۱/۳۱	۱/۳۱	۱	۱/۳۱	۰/۶۲۳	۰/۴۳۸	۰/۰۲۸
آموزشی پیش‌آزمون	۲۰/۶۳	۲۰/۶۳	۱	۲۰/۶۳	۱۰/۵۳	۰/۰۰۳	۰/۲۹۶
گروه	۱۹/۸۹	۱۹/۸۹	۱	۱۹/۸۹	۱۰/۱۶	۰/۰۰۴	۰/۲۸۹
خطا	۴۸/۹۷	۴۸/۹۷	۲۵	۱/۹۶			
گروه*پیش-آزمون	۴/۶۵	۴/۶۵	۱	۴/۶۵	۲/۴۴	۰/۱۳۳	۰/۱۰۰
اجتماعی پیش‌آزمون	۴۲/۲۹	۴۲/۲۹	۱	۴۲/۲۹	۲۱/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۷
روه	۱۴/۱۷	۱۴/۱۷	۱	۱۴/۱۷	۷/۰۶	۰/۰۱۴	۰/۲۲۰
خطا	۵۰/۱۸	۵۰/۱۸	۲۵	۲/۰۰			

جدول (۱۰) نتایج بررسی پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته را نشان می‌دهد که نتایج آن حاکی از برقراری این پیش‌فرض‌ها برای ابعاد سازگاری تحصیلی بود. همچنین، نتایج جدول (۱۰) نشان می‌دهد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر موجب تفاوت معنادار بین گروه‌ها در ابعاد عاطفی ($\eta^2=0/185$)، اجتماعی ($F=5/68$)، آموزشی ($F=10/16$, $\eta^2=0/289$) و اجتماعی ($F=7/06$, $\eta^2=0/220$) شده است. بنابراین، استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش را در ابعاد سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) نسبت به گروه کنترل کاهش داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته فرضیه اول پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر منجر به افزایش میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن شامل بعد استعداد، کوشش و بافت نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد آن (استعداد، کوشش و بافت) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های یارعلی دوستی و همکاران (۱۳۹۷)، علامه (۱۳۹۵)، بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) و وایت (۲۰۱۳)، همسوست؛ به طوری که در این پژوهش رابطه معنادار بین شایستگی و کفایت اجتماعی با سطح خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی در نمونه‌های مختلف و به ویژه در دانش‌آموزان است. یارعلی دوستی و همکاران (۱۳۹۷) خاطر نشان کردند که آموزش شایستگی هیجانی و همچنین آموزش حل مسئله منجر به بهبود خودکارآمدی ادراک شده در دانشجویان می‌شوند. پژوهش علامه (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی باعث کاهش پرخاشگری، افزایش خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخاشگرانه می‌شود. همچنین، نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر پرخاشگری، خودکارآمدی در تعامل با همسالان و شایستگی اجتماعی، پس از شش هفته، همچنان اثر دارد. بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) خاطر نشان کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به بهبود نگرش، جرات مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان شده و این تغییر در طول زمان نیز حفظ شده است. وایت (۲۰۱۳) خاطر نشان کرد که رابطه معناداری بین بافت اجتماعی هیجانی و شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی وجود دارد و همچنین خودکارآمدی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین بافت اجتماعی هیجانی و شایستگی تحصیلی دارد.

در تبیین یافته حاصل می‌توان مطرح نمود دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی مهمی در زمینه مسائل شناختی هستند که در حل مشکلات تحصیلی به آنها اتکا می‌کنند یکی از این عوامل خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی اشاره به اعتماد به نفس فرد در انجام وظایف تحصیلی دارد. به بیانی دیگر، یکی از عوامل مهمی که نقش برجسته‌ای در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، خودکارآمدی تحصیلی است. تحقیقات نشان داده‌اند که

دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی تمایل بالایی به درگیری در فرایندهای یادگیری دارند (وی، وانگ، یانگ، وانگ و چنگ، ۲۰۱۹). پژوهشگران مختلف برای بالابردن خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان روش‌های مختلف آموزشی را پیشنهاد داده‌اند در این پژوهش مشخص شد.

آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر باشد. یادگیری کفایت اجتماعی موجب تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار دانش‌آموزان و ارتقای سطح خودکارآمدی آنها می‌شود و این تغییرات به نوبه خود موجب رفتارهای مثبت و سازنده تحصیلی می‌شود. ارائه آموزش کفایت اجتماعی باعث می‌شود؛ دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی پایینی دارند توانایی لازم را کسب کرده، رفتارهایی از خود نشان دادند که منجر به پیامدهای مثبت روانی اجتماعی و تحصیلی شود. همچنین آموزش کفایت اجتماعی به دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین موجب می‌شود این دانش‌آموزان توانمندی‌ها و نقاط قوت خود را شناخته و احساس خودکارآمدی و خودباوری در آنان ایجاد شود.

یافته دوم پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر موجب کاهش میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در سازگاری تحصیلی و ابعاد مربوطه شامل بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر سازگاری تحصیلی و ابعاد آن (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸)، فلاحتی (۱۳۹۷)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۵)، لدوک و بوفارد (۲۰۱۷) و دومیتوروپیچ و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. لاک‌تراش و همکاران (۱۳۹۸) مطرح کردند که آموزش کفایت اجتماعی مبتنی بر مدل فلنر موجب بهبود معنادار میانگین مهارت‌های ارتباطی و سازگاری اجتماعی بعد از مداخله می‌شود. فلاحتی (۱۳۹۷) مطرح نمود که آموزش شایستگی اجتماعی به‌طور معناداری بر بهبود سازگاری، رفتار کمک‌طلبی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بیرامی و همکاران (۱۳۹۵) اشاره نمودند که آموزش کفایت اجتماعی بر افزایش سازگاری دانش‌آموزان قربانی قلدری اثربخش است و این افزایش بیشتر در گروه‌های تبحری اجتماعی و عملکردگرایی اجتماعی بود، اما در افزایش سازگاری اجتماعی گروه عملکردگریزی اجتماعی تأثیری دیده نشد. لدوک و بوفارد (۲۰۱۷) مطرح کردند که رابطه منفی معناداری بین خودارزیابی‌های سوگیرانه از شایستگی اجتماعی با پیشرفت

تحصیلی، رد همسالان و خودتنظیمی وجود دارد. دومیتوریچ و همکاران (۲۰۱۷) خاطرنشان کردند که شایستگی اجتماعی_هیجانی عامل مهمی برای بهبود تاب‌آوری و سطح سازگاری دانش‌آموزان است.

در تبیین اثربخشی آموزش کفایت اجتماعی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، می‌توان گفت که پس از ارائه آموزش کفایت اجتماعی تغییر میزان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل در جهت‌گیری‌های مختلف به‌طور معناداری متفاوت بود. به دلیل جامع بودن برنامه آموزشی چهار بعدی (شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی) کفایت اجتماعی مدل فلنر، آموزش مذکور توانسته توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و مهارت‌هایی را که لازمه سازگاری تحصیلی هستند، در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین پرورش دهد. این برنامه آموزشی توانسته با کمک به رشد مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، پردازش شناختی آنان را در موقعیت‌های تحصیلی و یافتن بهترین راه حل و تصمیم‌گیری تسهیل کند و به سازگاری و تسلط آنها بر موقعیت مذکور یاری رساند.

دارابودن کفایت اجتماعی لازم می‌تواند نقش بسزایی در ایجاد سازگاری اجتماعی داشته باشد (آم و کیم، ۲۰۱۵) به‌نوعی می‌توان گفت که دارابودن کفایت اجتماعی به معنای توانایی برقراری ارتباط مؤثر و سالم با دیگران و ایجاد صمیمیت و سازگاری بیشتر با اطرافیان است؛ برای همین هم دانش‌آموزانی که این مهارت را به‌خوبی فرا گرفته‌اند به شیوه درست توانایی بالایی در سازگاری اجتماعی پیدا خواهند کرد. ریان و شیم^۲ (۲۰۰۸) بر این باورند که تمرکز روی توسعه کفایت اجتماعی به نوعی جهت‌گیری مثبت نسبت به جهان اجتماعی است که حرکت به سوی باورها و رفتارهای سازگارانه را فراهم می‌کند. همچنین با توجه به پژوهش‌های دیگران از طریق آموزش روش‌های جراتمندی، مهارت‌های ارتباطی، محاوره و کمک‌خواهی بر خزانه رفتاری آنان افزوده تا بتوانند در راستای سازگاری هرچه بیشتر با محیط و با دیگر دانش‌آموزان این رفتارها را به کار ببندند (دومیتوریچ و همکاران، ۲۰۱۷). همین‌طور در تحقیقات دیگری این برنامه با آموزش مدیریت استرس و هیجان‌های منفی، به حفظ آرامش این دانش‌آموزان در موقعیت‌های پر استرس کمک

-
1. Um & Kim
 2. Ryan & Shim

می‌کند. با افزایش این ظرفیت‌ها احتمالاً تعاملات اجتماعی، روابط با همسالان و معلمان در دانش-آموزان بهبود یافته است. این گسترش شبکه اجتماعی و درک آن توسط دانش‌آموز موجب افزایش سازگاری تحصیلی را فراهم ساخته است (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۵).

یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش کفایت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و کاهش میانگین نمرات سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارد و موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین می‌شود. بنابراین، با توجه به یافته فوق می‌توان مطرح کرد که آموزش کفایت اجتماعی بر اساس مدل فلنر بر خودکارآمدی تحصیلی (استعداد، کوشش و بافت) و سازگاری تحصیلی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مؤثر است.

منابع

- Adib, Yousef., Rezaei, Akbar., Sobhi Laleh, Sedigheh. (2013). Investigating the relationship between cognitive styles (context-dependent, context-independent) with learning and study methods among third grade female students of theoretical high schools in Tabriz in the academic year of 2009-2010. *Journal of Education and Evaluation*, 5 (20), 92-77. (Text in Persian).
- Allameh, emotion. (2017). *The effect of teaching desirable social skills on aggression, self-efficacy in interaction with peers and social competence of elementary school male students with aggressive behaviors in Ahvaz*. Master Thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz. (Text in Persian).
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M., & Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, 13-23.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. (2018). Academic Self-Efficacy. In: Levesque R.J.R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham.
- Beyrami, Mansour., Moradi, Alireza. (2007). The effect of social skills training on students' social adequacy (Flanner model). *New Psychological Research*, 1 (4), 67-47. (Text in Persian).
- Beyrami, Mansour., Hashemi Nosratabad, Touraj., Badri Gargari, Rahim., Dabiri, Solmaz. (2017). The effectiveness of Flenner's social adequacy training on social adjustment of bullying students according to the type of orientation of social goals. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 6 (23), 24-1. (Text in Persian).
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). *Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and*

- Relationships with Correlates and Consequences*. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- Dabiri, Solmaz., Beyrami, Mansour., Hashemi Nosratabad, Touraj., Badri Gargari, Rahim. (2017). The effectiveness of Flenner's social adequacy training on resilience and victimization of bullying students. *Consulting Research*, 15 (59), 141-119. (Text in Persian).
- Daniel, Bridget and Wessel, Sally. (2014). *Measuring and strengthening the resilience of vulnerable children*. Translated by Bahram Joo Kar, Maryam Razmjoui, Marjan Haghneghdar. Tehran: Danjeh Publishing. (Text in Persian).
- Delaware, Ali. (2020). *Probabilities and Applied Statistics in Psychology and Educational Sciences* (with revisions and additions). Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in psychology*, 8, 1193. doi:10.3389/fpsyg.2017.01193
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Dev*, 88, 408-416.
- Elijah, D. W., and Madeira, J. M. (2013). Efeitos da intervenção social cognitiva para a melhoria da competência social e do sucesso escolar em alunos de escola primária inglesa: estudo de caso?. *Saber Educar*, 18, 94–105.
- Falahati, Zahra. (1397). *Evaluation of the effectiveness of social competency training on adjustment, academic help-seeking behavior and academic vitality of students with learning disabilities*. Master Thesis, Persian Gulf University. (Text in Persian).
- Franco, M. d. G., Beja, M. J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1376.
- Jamali, Makieh., Nowruzzi, Azita., Tahmasebi, Rahim. (2014). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Relationship with Academic Success in Students of Bushehr University of Medical Sciences in 2013-2014. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (1), 641-629. (Text in Persian).
- Gol Mohammadnejad Bahrami, Gholamreza, Asgharzadeh, Vajiheh (2021). The effectiveness of teaching critical thinking in academic self-efficacy and learning styles of female high school students. *Journal of New Educational Thoughts*, 16 (57), 89-115. (Text in Persian).
- Hazan Liran, B., Miller, P. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *J Happiness Stud*, 20, 51–65.
- Hamid, Najmeh., Veisi, Shobo., Sajjadi, Fatemeh. (2014). The effectiveness of family therapy with religion-based cognitive-behavioral model on family performance on adjustment and academic performance of high school male students in Ahvaz. *Journal of Religious Psychology*, 6 (3), 52-39. (Text in Persian).
- Ismailpour, Khalil., Farzaneh, Akram. (2019). Predicting students' emotional and academic adjustment based on the functional dimensions of the family. *Journal of Education and Evaluation*, 11 (34), 118-103. (Text in Persian).

- Khoynegjad, Gholamreza, Rajaei, Alireza, Nazemi, Seyed Mohammad Reza. (2021). The effectiveness of academic self-efficacy training on injuries and academic success of high school students. *Journal of New Educational Thoughts*, 16 (57), 191-212. (Text in Persian).
- Kim, H. Y. (2014). *The effects of Korean early adolescent's perceived parental empathy on school adjustment: The mediation effects of self-regulation and self-efficacy*. Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Lak Tarash, Musa., Klorozi, Fatemeh., Prophecy, Seyed Amir Hossein. (2020). Investigating the effect of social adequacy training based on Flenner model on skills. Communication and social adjustment of psychiatric ward nurses in selected AJA hospitals. *Military Care Sciences*, 6 (2), 126-116. (Text in Persian).
- Leduc, C., & Bouffard, T. (2017). The impact of biased self-evaluations of school and social competence on academic and social functioning. *Learning and Individual Differences*, 55, 193-201.
- Magdalena, S. M. (2013). Social and emotional competence - predictors of school adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 29-33.
- Mashayekhi Dolatabadi, Mohammad Reza., Mohammadi, Massoud. (2015). Resilience and spiritual intelligence as predictors of academic self-efficacy in urban and rural students. *School Psychology*, 3 (2), 225-205. (Text in Persian).
- Mazaheri, Zeinab., Sadeghi, Ahmad. (2014). Construction and evaluation of validity and reliability of students' academic self-efficacy questionnaire. *New Educational Approaches*, 10 (2), 80-61. (Text in Persian).
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. *Current Psychology*, 38(1), 40-49.
- Mohammadi Baghmalai, Haidar., Yousefi, Farideh. (2019). Structural relationship between teacher-student interaction, academic conflict and students' adaptation to school. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 10 (2), 99-75. (Text in Persian).
- Ofosua Adane, L. (2013). *Factors affecting low academic achievement of pupils in kemp methodist junior high school in aburi, eastern region*. M.A Thesis, University of Ghana, Legon. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Orpinas, P. (2010). *Social Competence*. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). doi:10.1002/9780470479216.corpsy0887
- Polakoff B., Clark E. (2017) *Social Competence*. In: *Kreutzer J., DeLuca J., Caplan B. (eds) Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, Cham.
- Rantanen, K., Eriksson, K., Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy Behav*, 24(3), 295-303.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Riggio, H. F. (2012). *The psychology of self-efficacy*. S.L. Britner (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings*, Nova Science, Hauppauge, New York, 1-18.
- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A.-M., Murray, T. C., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example from Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 527-539.

- Ryan, A. and Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672–687.
- Slavkovská, M., Mesarsova, M., & Bavolar, J. (2014). Social competencies and self-efficacy in university students. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM*, 1, 373-380.
- Steinmayr, R. Dinger, F. C. & Spinath, B. (2010). Parents' education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535- 550. doi: 10.1002/per.755 315.
- Tavakolizadeh, Jahanshir., Zanganehfar, Ebrahim., Safarzadeh, Somayeh. (2019). The effectiveness of social competency training on increasing self-esteem and reducing shyness of students with multiple disabilities in Ghaen city. *Journal of Pediatric Nursing*, 4 (4), 8-1. (Text in Persian).
- Um, M., & Kim, D. H. (2015). The influence of adolescent physical abuse on school adjustment in South Korea: the mediating effects of perceived parenting types. *Children and Youth Services Review*, 59: 89-96.
- White, G. W. (2013). Social-emotional context and academic competence: The mediating effect of self-efficacy (Order No. 1535933). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://proxy.library.mcgill.ca>
- Wei, Y., Wang, J., Yang, H., Wang, X., & Cheng, J. (2019). An Investigation of Academic Self-Efficacy, Intrinsic Motivation and Connected Classroom Climate on College Students' Engagement in Blended Learning. *Paper presented at the 2019 International Symposium on Educational Technology (ISET)*.
- Yar Ali Doosti, Nasser Montazer., Hassanzadeh, Ramadan., Abbasi, Ghodrattullah. (2019). Comparison of educational effectiveness of emotional competence and problem solving on perceived self-efficacy of Farhangian University students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 10 (2), 164-142. (Text in Persian).
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

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