

The effect of self-determination skills training on Academic Vitality and Academic Hope in Underachievement Gifted Students

Zahra Tabatabaii¹  | Ahmad Abedi^{2✉}  | Ghasem Norouzi³ 

1. M.A. of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: tabatabaii.z71@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology University of Isfahan, Isfahan, Iran. . E-mail: a.abedi@edu.ui.ac.ir
3. Associate professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: g.norouzi@edu.ui.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 3 July 2023

Received in revised form:

9 February 2024

Accepted: 24 June 2024

Published online:

21 September 2024

Keywords:

self-determination, academic vitality, academic hope, underachievement gifted students

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of self-determination skills training on academic vitality and academic hope in underachievement gifted students. This study was a quasi-experimental study with pretest-posttest design and control group. The study population of the present study included underachievement gifted students in Shahroud. The sample consisted of 30 underachievement gifted students who were selected by Purposive sampling method and randomly and equally assigned to the experimental and control groups (15 people in each group). The experimental group participated in a self-determination skills training program that was conducted in 8 sessions of 50 minutes (one session per week), while the control group did not participate in this program. Participants were assessed using the Academic Vitality Questionnaire (2012) and the Academic Hope Questionnaire (2001). Data were analyzed using univariate and multivariate analysis of covariance. The results of analysis of covariance showed that self-determination skills training had a positive and significant effect on academic vitality and academic hope of underachievement gifted students ($P < 0.05$). It can be concluded from the findings of this study that self-determination skills training has an effect on the vitality and academic hope of underachievement gifted students. Therefore, this method can be used in the educational and rehabilitation program of this group of children.

Cite this article: Tabatabaii, Z., Abedi, A., & Norouzi, Gh. (2024). The effect of self-determination skills training on Academic Vitality and Academic Hope in Underachievement Gifted Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21 (54), 1-22. DOI: [10.22111/JEPS.2024.42830.5108](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.42830.5108)



© The Author(s).

DOI: [10.22111/JEPS.2024.42830.5108](https://doi.org/10.22111/JEPS.2024.42830.5108)

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت

زهرا طباطبائی^۱ | احمد عابدی^۲ | قاسم نوروزی^۳

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: tabatabaai.z71@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استاد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: a.abedi@edu.ui.ac.ir
۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: g.norouzi@edu.ui.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مداخلات مبتنی بر خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت بود. این مطالعه، یک پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه مورد بررسی پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت شهرستان شاهرود بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز تیزهوش کم‌پیشرفت بود که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به طور تصادفی و مساوی، در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارش شدند. گروه آزمایش در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری (بدایعی و شیخ‌السلام، ۱۳۹۹ و منصوری و همکاران، ۱۳۹۸) که در ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای (یک جلسه در هفته) اجرا شد، شرکت کرد، در حالیکه گروه گواه در این برنامه شرکت نکرد. آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی (۱۳۹۱) و پرسشنامه‌ی امید تحصیلی (۲۰۰۱) مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت اثر مثبت و معناداری داشت ($P < 0/05$). بنابراین از یافته‌های این پژوهش می‌توان استنباط کرد آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تأثیر دارد. لذا، می‌توان از این روش را به دبیران مدارس تیزهوشان و مشاوران مدارس تیزهوشان در دوره‌های ضمن خدمت آموزش داد تا در کنار سایر فعایت‌های آموزشی و مشاوره‌ای استفاده نمایند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۴/۱۲	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۲/۱۱/۲۰	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۴/۴	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱	
واژگان کلیدی:	
خودتعیین‌گری، سرزندگی تحصیلی، امید تحصیلی، دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت	

استناد: طباطبائی، زهرا؛ عابدی، احمد؛ و نوروزی، قاسم (۱۴۰۳). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۱ (۵۴)، ۲۸-۱.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.42830.5108



مقدمه

بخشی از دانش‌آموزان تیزهوش علیرغم دارا بودن هوش بالا به پیشرفت کافی دست نمی‌یابند و عملکرد آنها متناسب با توان بالقوه‌ی خود نیست. از این رو، به آنها، تیزهوشان کم‌پیشرفت یا ناموفق گفته می‌شود (باربر، دونچی و ورسچورن^۱، ۲۰۱۹). پیشرفت کم این گروه از کودکان که ۱۰ تا ۲۰ درصد از جمعیت دانش‌آموزان تیزهوش را تشکیل می‌دهند (استینبرگن-هو، اولشفسکی-کوبیلیوس و کالورت^۲، ۲۰۲۰)، می‌تواند ناشی از عوامل مختلف اجتماعی و عاطفی مرتبط با نیازهای یادگیری همچون خودپنداره^۳ پایین، خودکارآمدی^۴ و خودتنظیمی^۵ ضعیف، نگرش منفی نسبت به معلمان و مدرسه، اضطراب، تعارضات عاطفی و جهت‌گیری‌های هدف باشد (دسمت، پریرا و پترسون^۶، ۲۰۲۰). علاوه‌براین، برنامه‌ها و تکالیف تحصیلی نامناسب از دیگر عوامل تاثیرگذار در این زمینه است. در چنین شرایطی، تکالیف مدرسه چالش‌برانگیز نیست، بر یادگیری تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش اثر سوء برجا می‌گذارد و در ارتباط میان آنها با آموزگار خود خلل ایجاد می‌کند (میلانی‌فر، ۱۴۰۰). این امر می‌تواند اثراتی منفی بر سرزندگی تحصیلی^۷ (نانز، فرناندز، لئون و گریجالوا^۸، ۲۰۱۵) و امید تحصیلی^۹ (فریسیبی، هوسک و بک^{۱۰}، ۲۰۲۰) آنان داشته باشد.

در همین راستا، سرزندگی تحصیلی که یکی از حوزه‌های مورد توجه در سال‌های اخیر است، به توانایی دانش‌آموزان در ارائه‌ی واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی اشاره دارد (مارتین و مارش^{۱۱}، ۲۰۰۶). از آنجا که دانش‌آموزان در مدارس و سایر محیط-

1. Barbier, Donche & Verschueren

2. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert

3. self-concept

4. self-efficacy

5. self-regulatory

6. Desmet, Pereira & Peterson

7. academic vitality

8. Núñez, Fernández, León & Grijalvo,

9. academic hope

10. Frisby, Hosek & Beck

11. Martin & Marsh

های آموزشی، موانع و فشارهای تحصیلی فراوانی را تجربه می‌کنند، ممکن است سرزندگی تحصیلی آنان تحت تأثیر قرار گیرد (صادقی و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵). از جمله عوامل موثر در این رابطه، می‌توان به تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر و ضعف در پشتکار و تلاش تحصیلی اشاره نمود (بهمئی، مستطاب، شمالی‌نژاد، مالکی و مباشری، ۱۳۹۸).

در این میان، با وجود اینکه سرزندگی تحصیلی با پیشرفت و موفقیت تحصیلی در ارتباط است، ناامیدی نیز می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی^۱، ۲۰۱۶). امید تحصیلی، نوعی باور یا چشم‌داشت است که به واسطه آن، فرد انتظار دارد در تحصیلات خود به نتایج مثبتی دست یابد (لوی، ایناف، زیف، راسکایند، مارگالیت^۲، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه‌های زندگی، مثل تحصیل ارتباط دارد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با تمرکز بر موفقیت، بر مشکلات فائق آیند و به اهداف خود نایل شوند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). در مقابل، ناامیدی تحصیلی، هیجانات منفی را گسترش می‌دهد، تجربه‌ی زندگی در مدرسه را ناخوشایند می‌سازد و بر کیفیت تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد (فلدمن و کوباتا^۳، ۲۰۱۵).

حال، با توجه به اینکه ارتقای سطح سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت می‌تواند به بهبود عملکرد و موفقیت تحصیلی آنان بینجامد، به کارگیری برنامه‌های آموزشی و درمانی از اهمیت ویژه برخوردار است. در این میان، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، یکی از این برنامه‌ها است. خودتعیین‌گری که حکایت از توانایی تشخیص و هدف‌گذاری بر مبنای شناخت و باارزش دانستن خود دارد (ویمیر و شوارتز^۴، ۲۰۱۶؛ به نقل از شیرزادی، بداقی، میرزایی و بابادی عکاشه، ۱۴۰۰)، رویکردی مرتبط با انگیزه و عملکرد اجتماعی افراد است (اندرداکیس، جوسمیت و ماگو^۵، ۲۰۱۹) و معتقد است که حمایت کردن از سه نیاز

1. Shek & Li

2. Levi, Einav, Ziv, Raskind & Margalit

3. Feldman & Kubota

4. Wehmeyer & Schwartz

5. Andreadakis, Joussemet & Mageau

روانشناختی اساسی یعنی استقلال، شایستگی و ارتباط می‌تواند منجر به سازگاری اجتماعی فرد گردد (ریگی و ریان^۱، ۲۰۱۸). همچنین، این نظریه بیان می‌کند که محیط‌هایی که فرصت ابتکار عمل را به افراد می‌دهند، موجب برآورده شدن این سه نیاز روان‌شناختی اساسی می‌شوند. در مقابل، اعمال فشار و کنترل بیش از حد، می‌تواند از برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی جلوگیری نماید (ریوه^۲، ۲۰۰۹).

تاکنون پژوهش‌های گوناگونی در رابطه با اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در سنین مختلف و حوزه‌های گوناگون، در ایران و خارج از کشور انجام شده است. در این راستا، یافته‌های پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰)، حاکی از آن بود که آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری می‌تواند موجب کاهش رفتارهای هنجارگریز و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شود. منصورنژاد، ملک‌پور و قمرانی (۱۴۰۰) نیز، در پژوهش خود نشان دادند که آموزش خودتعیین‌گری نسبت به آموزش مدیریت والدین تأثیر بیشتری در کاهش مشکلات رفتاری برونی-شده دانش‌آموزان دارد. همچنین، مطالعه‌ی بداقی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹)، حکایت از اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان داشت. در پژوهشی دیگر، منصورنژاد، ملک‌پور، قمرانی و یارمحمدیان (۱۳۹۸) نشان دادند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری اثر مثبتی بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بنیادی در دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده به جا می‌گذارد.

همچنین، پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور نیز، نویدبخش اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر ویژگی‌های روان‌شناختی گروه‌های مختلف است. به طوریکه پژوهش انتومانیس^۳ و همکاران (۲۰۲۱) حاکی از آن بود که برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر شاخص‌های سلامت روان موثر است. گیلیسون، روس، استندیج، سبیر و ریان^۴ (۲۰۱۹) نیز، در مطالعه‌ی خود بیان کردند که آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر برآورده ساختن نیازهای روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی، ارتباط و انگیزش موثر است. نتایج مطالعه‌ی اوگا-بالدوین،

1. Rigby & Ryan

2. Reeve

3. Ntoumanis

4. Gillison, Rouse, Standage, Sebire & Ryan

ناکاتا، پارکر و ریان^۱ (۲۰۱۷) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای تدریس حمایت‌کننده از نیازهای اساسی روانشناختی، بر درگیری تحصیلی و خودنظم‌بخشی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مثبت باقی می‌گذارد.

در نهایت، اگرچه در حوزه تاثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر رفتارهای هنجارگریز، درگیری تحصیلی، مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده، نیازهای بنیادی روانشناختی، خودنظم‌دهی تحصیلی و سایر شاخص‌های سلامت روان، در گروه‌های مختلف افراد پژوهش‌هایی انجام شده است اما پژوهشی یافت نشد که به طور مبسوط به بررسی اثربخشی این برنامه بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت بپردازد. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت است. به عبارت دیگر و سوال اصلی پژوهش این بود که آیا آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت موثر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مطالعه‌ی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری آن، شامل تمامی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت شهرستان شاهرود بودند که در مدارس تیزهوشان تحصیل می‌کردند. جهت اجرای پژوهش، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش مقطع متوسطه اول که براساس قضاوت معلمان و عملکرد تحصیلی خود، پیشرفت کمتری را نسبت به توانمندی‌های خود نشان می‌دادند، به روش نمونه‌گیری قضاوتی انتخاب گردیدند و به طور تصادفی و مساوی، در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند، به نحوی که اعضای هر گروه ۱۵ نفر بودند. لازم به ذکر است که ملاک‌های ورود به پژوهش که درمورد هر یک از آزمودنی‌ها کنترل شد، عبارت بودند از: داشتن ضریب هوشی بالای ۱۳۰ بر اساس پرونده‌ی تحصیلی، نداشتن اختلالات عصبی-رشدی، تحصیل در مقطع متوسطه اول و رضایت کتبی جهت شرکت در

1. Oga-Baldwin, Nakata, Parker & Ryan

پژوهش. معیارهای خروج از پژوهش نیز عبارت بودند از: عدم تمایل به ادامه‌ی همکاری و داشتن بیش از دو جلسه غیبت. سپس با استفاده از مقیاس سرزندگی تحصیلی و مقیاس امید تحصیلی، پیش‌آزمون برای گروه آزمایش و گواه اجرا شد. لازم به ذکر است که در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی چون کسب رضایتنامه کتبی از آزمودنی‌ها جهت اجرای آموزش و شرکت در فرآیند پژوهش، رعایت اصل ورود و خروج آزادانه شرکت‌کنندگان از پژوهش، رعایت حریم خصوصی مراجعان و انتشار صادقانه نتایج به دست آمده نیز رعایت شد. سپس دانش‌آموزانی که گروه آزمایش را تشکیل می‌دادند، در ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای، مداخله‌ی مرتبط با برنامه‌ی آموزش مهارت-های خودتعیین‌گری را دریافت نمودند، در حالیکه اعضای گروه گواه، در هیچگونه مداخله‌ای شرکت نداشتند. در پایان نیز، با استفاده از آزمون‌های نام‌برده شده، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. در ادامه اطلاعات مرتبط با ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش آورده شده است:

مقیاس سرزندگی تحصیلی^۱: به منظور سنجش سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه‌ی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شد که اقتباسی از پرسشنامه‌ی مارتین و مارش (۲۰۰۶) است. این پرسشنامه ۴ گویه دارد و تک‌بعدی است. پاسخ به سوال‌ها به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۷ (کاملاً موافق) تا ۱ (کاملاً مخالف) صورت می‌گیرد و افراد با توجه به میزان فراوانی رفتارهای خود به هر سوال پاسخ می‌دهند. ضریب پایایی کل مقیاس در پرسشنامه‌ی مارتین و مارش که به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه شده است، به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۶۷ است. همچنین، روایی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته است و بار عاملی گویه‌ها، بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۸ گزارش شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). حسین‌چاری و دهقانی-زاده (۱۳۹۱) نیز، جهت توسعه‌ی این پرسشنامه، تعداد سوالات آن را به ۹ گویه ارتقا دادند. ضریب پایایی کل مقیاس که به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه شد، به ترتیب، برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود. دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها نیز بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ گزارش شد که بیانگر همسانی و ثبات مطلوب بود. علاوه بر این، به منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی مولفه اصلی با چرخه‌ی واریماکس در سطح گویه استفاده شد که نتایج، حاکی از بار عاملی بین ۰/۵۰ تا

1. Academic vitality scale

۰/۶۴ بود. در پژوهش حاضر، اعتبار پرسشنامه با کمک آلفای کرونباخ ارزیابی شد که برابر با ۰/۷۹ بود.

مقیاس امید تحصیلی^۱: این پرسشنامه که توسط کمپبل و کاون^۲ (۲۰۰۱) طراحی شده است، دارای ۹ سوال است. پاسخ به سوال‌ها به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد و افراد با توجه به میزان فراوانی رفتارهای خود به هر سوال پاسخ می‌دهند. پایایی این پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای کل ابزار، برابر با ۰/۸۹ بود. در ایران نیز، قدم‌پور، یوسف‌وند و رادمهر (۱۳۹۶)، پایایی پرسشنامه را از طریق محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ سنجیدند که برابر با ۰/۷۶ بود. در پژوهش حاضر، اعتبار پرسشنامه با کمک آلفای کرونباخ ارزیابی شد که برابر با ۰/۷۵ بود.

شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: شرح مختصری از ساختار جلسات در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری که برگرفته از رویکرد پینتریچ و شانک^۳ (۲۰۰۲)، بدایقی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) و منصورنژاد و همکاران (۱۳۹۸) است، در جدول ۱ آورده شده است.

1. Academic hope scale

2. Kampbel & Kawen

3. Pintrich & Schunk

جدول ۱. شرح جلسات برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری

جلسه	هدف	محتوا
۱.	برقراری ارتباط و معرفی اعضا، معرفی کلی برنامه‌ی آموزشی، بیان اهداف پژوهش و قوانین کلاس، فواید بهبود مهارت‌های خودتعیین‌گری، ایجاد انگیزه برای حضور منظم در جلسات و اجرای پیش‌آزمون	
۲.	آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری و انتخاب کردن. آموزش مراحل و مولفه‌های تصمیم‌گیری	
	آموزش قضاوت مستقل به جای متکی بودن به قضاوت معلم، بررسی نقاط مثبت و منفی فرد، تفکر در رابطه با توانایی‌ها و استعدادهاى خاص فردی، آموزش نحوه‌ی انتخاب معیارهای درونی	
۳.	بررسی سه نیاز شایستگی، ارتباط و استقلال در نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان	
۴.	آموزش اعطای حق انتخاب به فرد، ارائه‌ی بازخورد و دادن حق انتقاد از مطالب، آموزش نحوه‌ی پیشنهاد دادن آموزش خودمختاری و خودپیری	
۵.	انجام فعالیت عملی در راستای مهارت‌های انتخاب کردن، انتقاد کردن و تصمیم‌گیری	
	مرور جلسات قبل و آموزش تکمیلی	
۶.	آموزش مهارت همکاری و مهارت برقراری ارتباط مؤثر در قالب گروه‌های کوچک کلاسی	
	آموزش تعلق و مهارت برقراری ارتباط	
۷.	آموزش دریافت حمایت از افراد مهم زندگی و برقراری ارتباط مؤثر در قالب گروه‌های کوچک کلاسی	
	مرور جلسات قبل و آموزش تکمیلی	
۸.	جمع‌بندی مطالب آموزش داده شده، ارائه بازخورد به دانش‌آموزان و نظرسنجی و اجرای پس‌آزمون	
	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	

لازم به ذکر است که برای بررسی متغیرهای وابسته، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نسخه ۲۳ نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار مربوط به نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دو گروه آزمایش و دو گروه گواه است که در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار در مرحله پیش‌آزمون-پس‌آزمون در گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۲۴/۰۷	۶/۴	۲۷/۷۳	۷/۲
	گواه	۲۳/۸۷	۵/۴	۲۴/۰۷	۵/۶
امید تحصیلی	آزمایش	۲۲/۷۳	۳/۵	۲۶/۸۰	۴/۱
	گواه	۲۲/۰۷	۴/۸	۲۲/۸۰	۵/۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار نمره سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی، پیش از مداخله و پس از مداخله تغییر یافته است. در قسمت یافته‌های استنباطی، به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش و معناداری تغییرات مشاهده‌شده، ابتدا از تحلیل کوواریانس استفاده شد. به این منظور، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو ویلکز، مفروضه‌ی همگنی واریانس با آزمون لون و مفروضه همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی و تایید (<0/05). در جدول ۳، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه‌های P قرار گرفت (آزمایش و گواه در متغیرهای سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی گزارش شده است. در ادامه فرضیه‌های فوق‌ارته می‌شود:

مفروضه‌های مربوط به متغیر خوش بینی تحصیلی

جدول ۳ خلاصه آزمون شاپیرو ویلکز جهت بررسی نرمال بودن داده‌های خوش بینی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت

پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
سطح	آماره‌ی آزمون	سطح	آماره‌ی آزمون	
معنی‌داری	۹۸۲/۰	معنی‌داری	۲/۰	خوش بینی
	۸۸/۰		۹۵۲/۰	تحصیلی

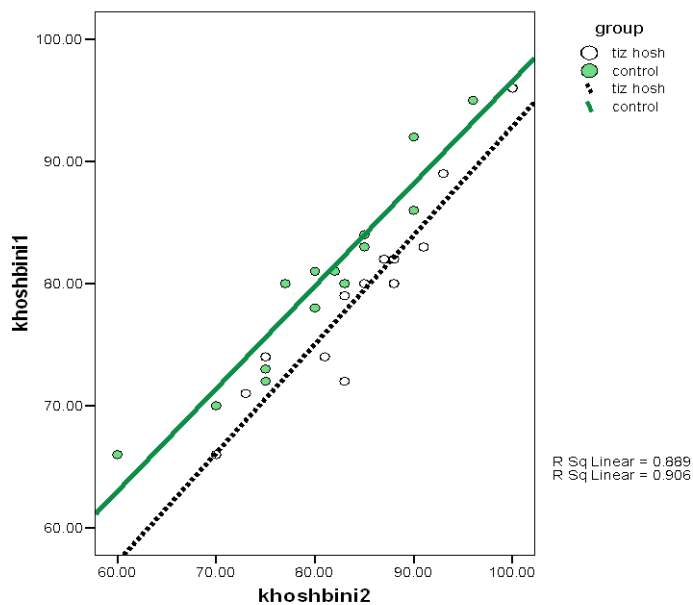
چنانکه در اطلاعات جدول بالا مشاهده می‌شود، سطح معناداری در متغیر "خوش بینی تحصیلی" هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون، بزرگ‌تر از ۰۵/۰ می‌باشد. یعنی توزیع دارای شکل نرمال می‌باشد.

۲. بررسی همگنی رگرسیون

محاسبات مربوط به بررسی این مفروضه نشان داد که F به دست آمده برای تعامل پیش آزمون با گروه معنادار نیست ($P=۳۶/۰$ ، $df=۱,۲۶$ ، $F=۵۵/۰$)؛ بنابراین می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را پذیرفت.

۳. بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته

به منظور بررسی این مفروضه از نمودار پراکنش زیر استفاده شد



شکل ۱ نمودار پراکنش بین پیش آزمون و پس آزمون خوش بینی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش با توجه به اینکه شیب خطوط رگرسیون تقریباً با یکدیگر موازی است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته رابطه خطی وجود دارد.

۴. بررسی همگنی واریانس‌ها

همچنین جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس گروه‌ها از آزمون لوین استفاده گردید که محاسبات مربوط به آن در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول ۴ خلاصه آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در متغیر خوش بینی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش

آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۰۵/۰	۱	۲۸	۸۳/۰

چنانکه در جدول بالا ملاحظه می‌شود، سطح معنی‌داری آزمون لوین بزرگ‌تر از ۰۵/۰ است، بنابراین می‌توان فرضیه مساوی بودن واریانس‌ها را پذیرفت. مفروضه‌های مربوط به متغیر سرزندگی تحصیلی

۱. بررسی نرمال بودن

جدول ۵ خلاصه آزمون شاپیرو ویلک جهت بررسی نرمال بودن داده‌های سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم پیشرفت ($N=30$)

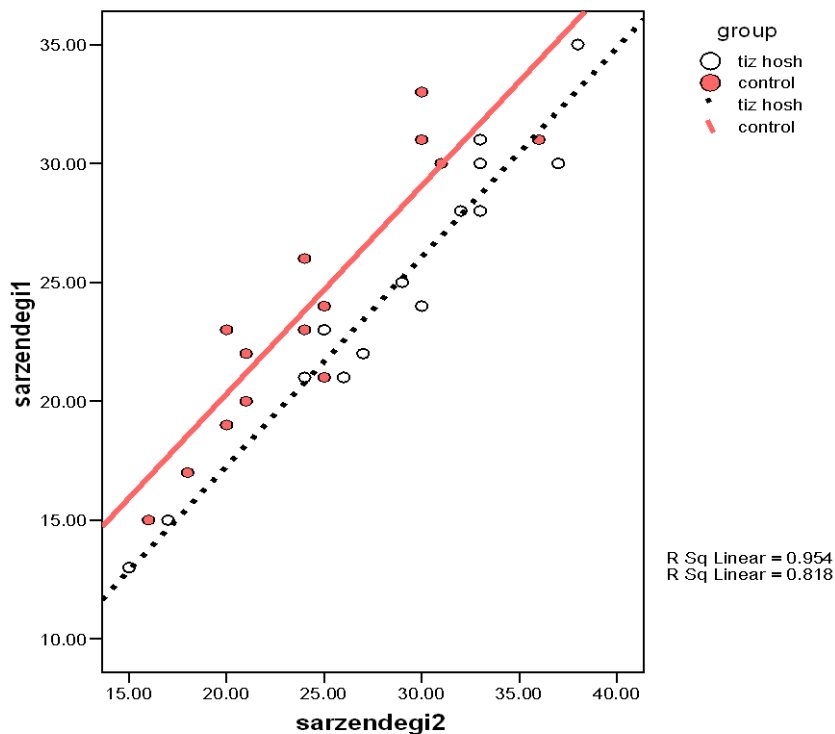
پس آزمون		پیش آزمون		متغیر
آماره‌ی سطح معنی‌داری	آماره‌ی آزمون	سطح معنی‌داری	آماره‌ی آزمون	
۳۷/۰	۹۶۳/۰	۴۳/۰	۹۶۶/۰	سرزندگی تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول بالا، سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰۵/۰ می‌باشد. یعنی توزیع مربوط به متغیر سرزندگی تحصیلی در هر دو بار اندازه‌گیری دارای توزیع نرمال است.

۲. بررسی همگنی رگرسیون

سطح معنی‌داری در F به دست آمده برای تعامل پیش‌آزمون با گروه بزرگتر از ۰۵/۰ بود ($F=26/1$ ، $df=1,26$ ، $P=27/0$)؛ بنابراین می‌توان فرض همگنی شیب‌های رگرسیون را پذیرفت.

۳. بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته



شکل ۲ نمودار پراکنش بین پیش آزمون و پس آزمون سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت موازی بودن شیب خطوط رگرسیون حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی و متغیر وابسته است.

۴. بررسی همگنی واریانس‌ها

جدول ۶ خلاصه آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در متغیر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش کم پیشرفت

آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۲/۲	۱	۲۸	۱۵/۰

سطح معنی‌داری آزمون لوین بزرگ‌تر از ۰۵/۰ است، یعنی فرض مساوی بودن واریانس‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه‌ها در متغیر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی دانش -

آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
سرزندگی	پیش‌آزمون	۱۰۳۲/۷	۱	۱۰۳۲/۷	۲۳۷/۹	۰/۰۱	۰/۸۹۸
تحصیلی	گروه	۸۹/۹	۱	۸۹/۹	۲۰/۷	۰/۰۱	۰/۴۳۴
	خطا	۱۱۷/۲	۲۷	۴/۳			
	کل	۲۱۳۷۵	۳۰				
امید	پیش‌آزمون	۴۵۵/۶	۱	۴۵۵/۶	۸۱/۳	۰/۰۱	۰/۷۵۱
تحصیلی	گروه	۸۴	۱	۸۴	۱۵	۰/۰۱	۰/۳۵۶
	خطا	۱۵۱/۲	۲۷	۵/۶			
	کل	۱۹۱۷۸	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۷، می‌توان چنین برآورد کرد که بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون بر پس-آزمون، برنامه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری تأثیر معناداری بر سرزندگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$) و امید تحصیلی ($F = ۲۰/۷$ و $P < ۰/۰۵$) داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که تفاوت بین سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه معنادار است. بدین ترتیب با توجه به میانگین نمرات می‌توان گفت که مداخلات مبتنی بر خودتعیین‌گری بر سرزندگی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تأثیر دارد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های شیرزادی و همکاران (۱۴۰۰)، بداقی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۹) و اوگا-بالدوین و همکاران (۲۰۱۷) همخوان است.

در تبیین یافته‌های فوق می‌توان استنباط نمود بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت در جلسات آموزش سه نیاز آنها شامل ۱. نیاز به شایستگی (نیاز به شایستگی یعنی دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی در خود احساس شایستگی کرده و به این باور برسند که قادر است فعالیت‌های تحصیلی را انجام دهد. به عبارت دیگر آگاهی از این که دارای توانایی‌های ارزشمندی هستید)، ۲. نیاز به ارتباط (نیاز به رابطه انسانی به این معناست که یک دانش‌آموز نیازمند است دیگران را دوست داشته باشد و مورد علاقه دیگران هم قرار گیرد.)، ۳. نیاز به استقلال (نیاز به استقلال عمل به این معناست که دانش‌آموز دارای نیاز ذاتی به اینکه خودتعیین‌کننده که چه فعالیتی را، چرا، چگونه و در چه زمانی انجام دهد، به حق انتخاب و خودآغازگری در شروع، ادامه و تنظیم فعالیت‌ها دارد). برآورده می‌شود و یک احساس خودتعیین‌گری بر علایق و فعالیت‌های تحصیلی بدست آورند.

در میان این سه نیاز، استقلال از همه مهم‌تر است. خورشیدی که سیاره‌های نظریه خودتعیین

گری به دور آن می‌چرخند.

اگر این نیازها در شما برآورده شوند، متوجه می‌شوید که برای کاری که انجام می‌دهید مشتاق‌تر هستید که بهبود عملکردتان در سازمان را به دنبال خواهد داشت و در نتیجه‌ی آنها، احساس هدفمندی و ارزشمندی بیشتری خواهید داشت.

در تبیین این یافته که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تاثیر دارد، می‌توان چنین گفت که این دسته از دانش‌آموزان، به خاطر نامناسب بودن تکالیف تحصیلی، در برابر امور مدرسه رویکردی ناکارآمد پیش می‌گیرند که رابطه‌ی آنها را با معلمان خود به چالش می‌کشد (میلانی‌فر، ۱۴۰۰). این امر، انگیزش دانش‌آموزان را با تهدید روبه‌رو می‌کند و از سرزندگی تحصیلی آنها می‌کاهد. این در حالی است که یکی از اهداف مطرح در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، آموزش برقرار ارتباط موثر و نحوه‌ی صحیح ارائه‌ی بازخورد است (پیتتریچ و اسپانک، ۲۰۰۲). آموزش چنین راهبردهایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در برابر تکالیف نامناسب و چالش‌های تحصیلی منفعل نباشند و ضمن ارائه‌ی بازخورد سازنده به معلمان و مطرح کردن نیازهای تحصیلی خود، ارتباط موثرتری با آنها برقرار نمایند. این امر می‌تواند موجب تقویت سرزندگی تحصیلی گردد.

علاوه بر این، در هر سطح آموزشی، دانش‌آموزانی که نیازهایشان بهتر ارضا شود، بهتر می‌توانند خودشان را با موقعیت کلاس درس تنظیم کرده و خودنظم‌دهی مطلوب‌تری در رابطه با مدرسه نشان دهند. همچنین، آنها انگیزش درونی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزانی خواهند داشت که نیازهایشان در مدرسه برآورده نشده است (ریان و دسی^۱، ۲۰۰۰). این در حالی است که معمولاً نیازهای روانی، شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، کمتر مورد توجه اولیا مدرسه قرار می‌گیرد و این دسته از افراد از خودتنظیمی و انگیزه‌ی کمتری برای رویارویی با

^۱. Ryan & Deci

چالش‌های تحصیلی روبه‌رو هستند (مک‌کاوچ و سیگل^۱، ۲۰۰۳). در این میان، برنامه‌ی به‌کار گرفته شده در این پژوهش، با آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و بالتبع آن، تقویت خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت، می‌تواند انگیزه‌ی این افراد را در برخورد با چالش‌های تحصیلی بالا ببرد و سرزندگی تحصیلیشان را بهبود ببخشد.

در تبیین این یافته نیز که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت تأثیر دارد، می‌توان بیان کرد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با دو بُعد شناخت خود و ارزشمند دانستن خود شروع می‌شود. شناخت خود، شامل شناخت نقاط قوت و ضعف، نیازها و ترجیحات مهم برای فرد و تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه چیز برای او مهم است، می‌باشد. ارزشمند دانستن خود شامل تحسین نقاط قوت خود، شناخت حقوق و مسئولیت‌ها و مراقبت کردن از خود است (پینتریچ و اسچانک، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت با شناخت توانمندی‌ها و نقاط ضعف خود، به فهم بهتری از خود دست می‌یابند و در مواجهه با رویدادها، می‌توانند تبیین‌های مثبت‌تری داشته باشند که این امر، موجب بهبود امید تحصیلی می‌گردد.

همچنین، در فرایند آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، دانش‌آموزان با استفاده از تکنیک‌های هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل کردن بر مبنای هدف‌ها و برنامه‌ها، راه‌حلی برای مشکلات خود و برخورد مناسب با محیط خلق می‌کنند. لذا، پیامد فعالیت‌هایی همچون هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و عمل کردن، می‌تواند افزایش سبک تبیینی خوش‌بینانه و کاهش سبک تبیینی بدبینانه در دانش‌آموزان باشد (سادلر و اسارو^۲، ۲۰۰۷). از سوی دیگر، انگیزه پایین و انفعال دانش‌آموزان تیزهوش کم‌پیشرفت در محیط مدرسه، باعث می‌شود شکست‌های متوالی را تجربه کنند و احتمالاً

1. McCoach & Siegle

2. Saddler & Asaro

شکست را به توانایی پایین و موفقیت را به شانس نسبت دهند. این در حالی است که اگر مسائل به درستی توسط دانش‌آموزان شناسایی و تعریف شوند و بر مبنای آن‌ها هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسبی صورت گیرد، نیمی از مسیر موفقیت را پشت سر خواهند گذاشت. برنامه‌ی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ضمن شناخت اهداف خود و ارزش-گذاری آنها، به موفقیت‌های بیشتری دست یابند، احساس کنترل بیشتری بر محیط اطراف خود داشته باشند و سبک تبیینی خوش‌بینانه‌تری اتخاذ نمایند. مجموع این امور می‌تواند موجب بهبود امید تحصیلی در این دسته از کودکان گردد.

در مجموع، اهمیت نتایج پژوهش حاضر در آن است که بر نقش مداخلات خودتعیین‌گری در متغیرهای مثبت تحصیلی تأکید می‌کند و ضرورت طرح و کاربست مداخلات خودتعیین‌گری را در موقعیت‌های آموزشی نشان می‌دهد. از آنجا که هیچ پژوهشی نمی‌تواند خالی از محدودیت باشد، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی روبه‌رو شد. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به عدم کنترل تمامی متغیرهای مزاحم همچون میزان توجه، خستگی و وضعیت سلامت آزمودنی‌ها، محدود بودن حجم نمونه و عدم امکان اجرای مرحله پیگیری به خاطر محدودیت‌های سال تحصیلی اشاره کرد. بنابراین در تعمیم و تکیه بر نتایج این پژوهش، باید این محدودیت‌ها را مدنظر قرار داد. پیشنهادات این پژوهش نیز، عبارتند از اینکه در پژوهش‌های آتی، برای تعمیم نتایج در مورد اثربخشی مداخله، از نمونه‌های بزرگتری استفاده شود و مرحله پیگیری نیز، اجرا شود. علاوه بر این، با توجه به اثربخشی این مداخله بر سرزندگی تحصیلی و امید تحصیلی، پیشنهاد می‌شود که از آن، به عنوان یک دوره درمانی اثربخش جهت ارتقا مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس و مراکز مشاوره توسط متخصصان به کار گرفته شود.

ابراهیمی قیری، رسول. (۱۳۹۲). مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

بدایقی، آرزو و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر خودنظم‌دهی تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۱۰(۱)، ۳۰۰-۳۲۱.

https://jcr.shirazu.ac.ir/article_5831.html

بهمئی، جمشید؛ مستطاب، رزیتا؛ شمالی‌نژاد، مریم؛ مالکی، آناهیتا و مباحثی، فاطمه. (۱۳۹۷). بررسی سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنها از محیط یادگیری در دانشکده علوم پزشکی آبادان در سال ۱۳۹۷. مجله تحقیقات سلامت در جامعه، ۵(۲)، ۳۱-۴۰.

<https://jhc.mazums.ac.ir/article-1-419-fa.html>

پیتریچ، پال. آر و شانک، دیل. اچ. (۱۹۵۵). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای: تهران: انتشارات علم

حسین‌چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و درک الگوی ارتباط خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.

https://jsli.shirazu.ac.ir/article_1575.html

شیرزادی، محمدمهدی، بدایقی، آرزو، میرزایی، حمزه و بابادی عکاشه، نادیا. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، ۲۰(۹۹)، ۳۹۱-۴۰۴.

<https://psychologicalscience.ir/article-1-851-fa.html>

صادقی، مسعود و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۹-۱۷.

<https://www.sid.ir/paper/244476/fa>

قدم‌پور، عزت‌اله؛ امیریان، لیلا؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا و نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. اندازه‌گیری تربیتی، ۷(۲۷)،

.۶۴-۴۵

https://jem.atu.ac.ir/article_7943.html

منصورنژاد، زهرا؛ ملک‌پور، مختار و قمرانی، امیر. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و مدیریت والدین بر مشکلات رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان. *خانواده و پژوهش*. ۱۸(۱)، ۱۲۱-۱۳۶.

<https://qjfr.ir/article-1-1830-fa.html>

منصورنژاد، زهرا؛ ملک‌پور، مختار؛ قمرانی، امیر و یارمحمدیان، احمد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر نیازهای روانشناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۶(۱)، ۱-۱۶.

https://psychac.scu.ac.ir/article_14604.html

میلانی‌فر، بهروز. (۱۴۰۰). روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنایی. چاپ سی‌وپنجم. تهران: نشر قومس.

References:

- Andreadakis, E., Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2019). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development, 30*(3), 297-314.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2018.1548811>
- Barbier, K., Donche, V., & Verschuere, K. (2019). Academic (under) achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in psychology, 2533*.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02533/full>
- Desmet, O. A., Pereira, N., & Peterson, J. S. (2020). Telling a tale: How underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 85-99.
<https://psycnet.apa.org/record/2020-20194-003>
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37* 210-216.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-52777-001>
- Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly, 68*(3), 289-305.
<https://scholars.uky.edu/en/publications/the-role-of-classroom-relationships-as-sources-of-academic-resili>
- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). A meta-

- analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health Psychology Review*, 13(1), 110-130.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30295176/>
- Levi, U., Einav, M., Ziv, O., Raskind, I., & Margalit, M. (2014). Academic expectations and actual achievements: the roles of hope and effort. *European journal of psychology of education*, 29(3), 367-386.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-013-0203-4>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-03122-002>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, 47(2), 144-154.
<https://psycnet.apa.org/record/2003-00583-007>
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., ... & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health psychology review*, 15(2), 214-244.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31983293/>
- Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., & Grijalvo, F. (2015). The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, 21(2), 191-202.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-57164-006>
- 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://psycnet.apa.org/record/2017-22287-012>
- Reeve, J. M. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5ed). New York: Wiley.
<https://psycnet.apa.org/record/2018-22429-002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
<https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>
- Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 223-234.
<https://www.jstor.org/stable/25474635>
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social*

indicators research, 126(2), 921-934.

<https://psycnet.apa.org/record/2016-14376-005>

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.

<https://psycnet.apa.org/record/2020-20194-006>