

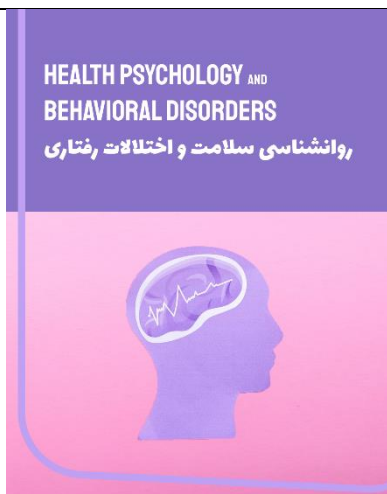
مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده

تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۲/۲۳



چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی دو رویکرد روان‌شناختی، یعنی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، بر افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده بود. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از میان آنان، ۴۰ نفر که در پرسشنامه افسردگی بک نمره خفیف تا متوسط کسب کردند به صورت تصادفی انتخاب و در سه گروه جایگزین شدند: گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای)، گروه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری (۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای)، و گروه کنترل. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر بود. داده‌ها با آزمون کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره (ANCOVA, MANCOVA) و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد هر دو مداخله به‌طور معناداری باعث افزایش انگیزش تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل شدند ($p < 0.001$). اثر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد قوی‌تر از آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بود ($F = 35.67$, $\eta^2 = 0.48$ در برابر $F = 29.12$, $\eta^2 = 0.44$). آزمون بونفرونی نیز اختلاف معناداری میان دو گروه آزمایشی تأیید کرد ($p = 0.018$). نتایج نشان داد هر دو رویکرد موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده می‌شوند، اما درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اثربخشی بیشتری دارد. این یافته‌ها اهمیت به‌کارگیری مداخلات ترکیبی مبتنی بر پذیرش و خودتعیین‌گری را در افزایش انگیزش و سلامت روان تحصیلی دانش‌آموزان تأیید می‌کند.

کلیدواژه‌گان: انگیزش تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، خودتعیین‌گری، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، دانش‌آموزان افسرده

فاطمه حاجی آبادی^۱، اسحاق سام‌خانانی^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه غیر انتفاعی آبنگان، تنکابن، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Eshagh.Samkhanian84@gmail.com

شیوه استناددهی: حاجی آبادی، فاطمه، و سام‌خانانی، اسحاق. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده. *روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*. ۲(۱۴)، ۱-۱۴.

Comparison of the Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy and Self-Determination Skills Training on Academic Motivation in Depressed Students

Submit Date: 2024-05-12

Revise Date: 2024-07-31

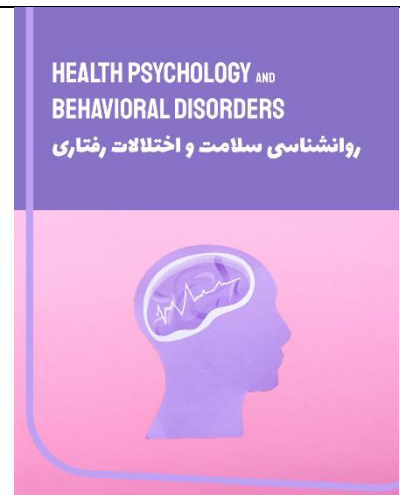
Accept Date: 2024-08-13

Publish Date: 2024-08-31

Abstract

The aim of this study was to compare the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Self-Determination Skills Training in improving academic motivation among depressed students. This quasi-experimental study used a pretest–posttest design with a control group. The statistical population included all female high school students in Tehran during the 2022–2023 academic year. Forty students with mild to moderate depression, identified via the Beck Depression Inventory, were randomly assigned to three groups: ACT (eight 90-minute sessions), self-determination training (twelve 90-minute sessions), and control. Academic motivation was measured using Harter's standardized scale. Data were analyzed using ANCOVA, MANCOVA, and Bonferroni post-hoc tests at a 0.05 significance level. ANCOVA results indicated that both interventions significantly increased academic motivation compared to the control group ($p < 0.001$). ACT demonstrated a stronger effect ($F = 35.67$, $\eta^2 = 0.48$) than self-determination training ($F = 29.12$, $\eta^2 = 0.44$). Bonferroni analysis also revealed a significant difference between the two experimental groups ($p = 0.018$). Both ACT and self-determination skills training effectively enhanced academic motivation among depressed students, with ACT showing greater efficacy. These findings highlight the potential benefits of integrating acceptance-based and autonomy-supportive approaches to promote academic motivation and mental well-being in educational settings.

Keywords: *Academic motivation, Acceptance and Commitment Therapy (ACT), Self-determination, Psychological flexibility, Depressed students*



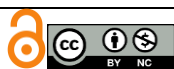
Fatemeh Hajiabadi¹, Eshagh Samkhaniani^{2*}

1. Department of Health Psychology, kish International Branch, Islamic Azad University, kish Island, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Aindegan Non-Profit University, Tonekabon, Iran

*Corresponding Author's Email: Eshagh.Samkhanian84@gmail.com

How to cite: Hajiabadi, F., & Samkhaniani, E. (2024). Comparison of the Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy and Self-Determination Skills Training on Academic Motivation in Depressed Students. *Health Psychology and Behavioral Disorders*, 2(2), 1-14.



مقدمه

انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین در موفقیت تحصیلی و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان، نقشی تعیین‌کننده در جهت‌دهی به رفتار، پشتکار، و پایداری در فرآیند یادگیری دارد. دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی بالا تمایل بیشتری برای مشارکت فعال در یادگیری، بروز خلاقیت و تحمل شکست‌های موقتی از خود نشان می‌دهند، در حالی که ضعف انگیزش معمولاً با افت عملکرد تحصیلی، کناره‌گیری از فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی همراه است (Vansteenkiste et al., 2006). نظریه خودتعیین‌گری با تمرکز بر نیازهای اساسی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، چارچوبی جامع برای تبیین تفاوت‌های انگیزشی ارائه می‌دهد و بیان می‌کند که زمانی که این نیازها ارضا می‌شوند، افراد تمایل بیشتری به انجام فعالیت‌های درونی‌انگیزنده دارند و احساس رضایت و پیشرفت بیشتری را تجربه می‌کنند (Yu & Levesque-Bristol, 2020).

مطالعات گسترده‌ای در دهه‌های اخیر نشان داده‌اند که تقویت مؤلفه‌های خودتعیین‌گری، به‌ویژه از طریق آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری، هدف‌گزینی، و خودتنظیمی، موجب افزایش انگیزش تحصیلی، بهبود خودکارآمدی و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Jalili et al., 2021; Yaghoob et al., 2019). بر اساس دیدگاه دسی و رایان، انگیزش درونی زمانی بروز می‌کند که یادگیرنده احساس کند انتخاب‌هایش نتیجه تصمیمات شخصی و نه فشارهای بیرونی است. از این‌رو، مداخلاتی که به تقویت خودمختاری و احساس شایستگی می‌پردازند، می‌توانند نقش مؤثری در رشد انگیزش پایدار و درونی ایفا کنند (Claver et al., 2020). در محیط‌های آموزشی که معلمان حمایت‌کننده از خودمختاری هستند، سطح بالاتری از مشارکت تحصیلی و علاقه به یادگیری گزارش می‌شود (Yu & Levesque-Bristol, 2020).

پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، شامل تصمیم‌گیری آگاهانه، کنترل درونی، و هدف‌گذاری تحصیلی، منجر به ارتقای خودپنداره تحصیلی و افزایش انگیزش درونی در دانش‌آموزان می‌شود (Samsami et al., 2021; Yaghoob et al., 2021). از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش‌های جدید بر اهمیت مداخلات روان‌شناختی مکمل مانند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) تأکید دارند که می‌تواند بر ابعاد شناختی و هیجانی یادگیری تأثیرگذار باشد و از طریق افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، منجر به بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی گردد (Jalali Fard, 2023; Molaei & Akbari Dehghi, 2024).

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با هدف افزایش آگاهی نسبت به افکار و احساسات و پذیرش بدون قضاوت آن‌ها، افراد را به سوی زندگی هدفمند و همسو با ارزش‌های شخصی هدایت می‌کند. این رویکرد بر مفهوم «پذیرش به جای اجتناب» تأکید دارد و می‌کوشد افراد را از چرخه مقاومت در برابر تجارب ناخوشایند خارج سازد و به سمت کنش آگاهانه در جهت ارزش‌های درونی سوق دهد (Hadad Ranjbar et al., 2020). در محیط آموزشی، این نوع درمان می‌تواند به کاهش اضطراب تحصیلی، بهبود خودتنظیمی، و افزایش جهت‌گیری هدفمند کمک کند. یافته‌ها نشان می‌دهند که تمرکز بر پذیرش درونی و تعهد به ارزش‌های شخصی می‌تواند از طریق کاهش اجتناب تجربی و افزایش خودآگاهی، انگیزش تحصیلی را تقویت کند (Enayati Shabkolai et al., 2023).

پژوهش‌ها بیان می‌کنند که دانش‌آموزان افسرده معمولاً با کاهش انگیزش درونی، احساس بی‌ارزشی و اجتناب از فعالیت‌های تحصیلی مواجه‌اند. در چنین شرایطی، مداخلات مبتنی بر پذیرش و تعهد با تأکید بر پذیرش هیجانات منفی و تعهد به اقدام مؤثر، می‌توانند به بهبود انگیزش تحصیلی کمک کنند (Jalali Fard, 2023). از سوی دیگر، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری نیز از طریق تقویت سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، یعنی احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط مثبت با دیگران، در ارتقای انگیزش تحصیلی و کاهش نشانه‌های افسردگی نقش مهمی دارد (Fathi Azar et al., 2024).

در حوزه نظری، مدل‌های نوین آموزش انگیزش بر تلفیق رویکردهای شناختی-هیجانی و رفتاری تأکید دارند. در این میان، نظریه خودتعیین‌گری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، هر دو بر خودآگاهی و تنظیم درونی رفتار متمرکزند. در حالی که نظریه خودتعیین‌گری بر

توسعه انگیزش درونی از طریق ایجاد احساس انتخاب آزاد تأکید دارد، درمان پذیرش و تعهد بر رهایی از چسبندگی شناختی و تقویت انعطاف روانی تمرکز می‌کند (Okada, 2007; Vansteenkiste et al., 2006).

مطالعات خارجی نیز اثربخشی این دو رویکرد را در بافت‌های گوناگون آموزشی نشان داده‌اند. برای مثال، در پژوهش تیسوکو و لیپوراس، رابطه منفی میان اهمال‌کاری تحصیلی و انگیزش درونی تأیید و تأکید شد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد (Tisocco & Liporace, 2023). همچنین در مطالعه سلینی و همکاران، آموزش مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری موجب افزایش انگیزش تحصیلی در نوجوانان بزهکار و ارتقای نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری شد (Selimi et al., 2023). نتایج مطالعه منگر و همکاران نیز نشان داد که حتی در شرایط خاص مانند محیط‌های بسته، زمانی که محیط آموزشی به نیازهای روان‌شناختی پاسخ دهد، سطح انگیزش تحصیلی افزایش می‌یابد (Manger et al., 2020).

از منظر آموزشی، تقویت انگیزش تحصیلی نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود، بلکه عاملی مهم در پیشگیری از افت تحصیلی، افسردگی و کناره‌گیری از مدرسه محسوب می‌شود. یافته‌های جدید نشان داده‌اند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با افزایش خودنظم‌دهی و انعطاف هیجانی، انگیزش و امید تحصیلی را در دانش‌آموزان بالا می‌برد (Molaei & Akbari Dehghi, 2024). همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری با فراهم‌سازی فرصت برای تصمیم‌گیری، انتخاب هدف و خودارزیابی، موجب ایجاد حس مسئولیت‌پذیری و استقلال یادگیری می‌شود (Fathi Azar et al., 2024; Samsami et al., 2021).

به‌علاوه، در پژوهش نرونا بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری مشخص شد که حمایت والدین از استقلال و انتخاب‌های تحصیلی فرزندان، تأثیر مستقیم بر رضایت از رشته و پایداری انگیزش تحصیلی دارد (Nerona, 2020). این یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی یک پدیده چندبعدی است که از تعامل میان عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی شکل می‌گیرد. از این‌رو، مداخلات روان‌شناختی مؤثر باید همزمان بر تنظیم هیجانی و رشد استقلال فردی تمرکز داشته باشند (Kritikou & Giovazolias, 2022).

در سطح دانشگاهی نیز پژوهش‌های متعددی بر تأثیر آموزش بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری در بهبود درگیری تحصیلی، نظم شخصی و احساس تعلق تأکید کرده‌اند (Claver et al., 2020; Yu & Levesque-Bristol, 2020). در حالی که محیط‌های آموزشی سنتی اغلب با تأکید بر کنترل بیرونی، باعث کاهش انگیزش درونی می‌شوند، مداخلات مبتنی بر خودتعیین‌گری و پذیرش می‌توانند محیط یادگیری را غنی‌تر، حمایت‌گرا تر و انگیزه‌بخش‌تر سازند.

به‌طور کلی، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد از طریق تقویت پذیرش، آگاهی و تعهد به ارزش‌ها، و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری از طریق افزایش خودمختاری، شایستگی و ارتباط، هر دو می‌توانند به بهبود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان افسرده منجر شوند. با این حال، هنوز شواهد مقایسه‌ای اندکی در زمینه بررسی همزمان اثربخشی این دو رویکرد در جامعه دانش‌آموزی وجود دارد و این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعه‌ای مقایسه‌ای را آشکار می‌سازد. هدف پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. به‌منظور بررسی اثر دو نوع مداخله روان‌شناختی شامل درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده، ابتدا جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تعیین شد. پس از هماهنگی با آموزش و پرورش و اخذ رضایت‌نامه آگاهانه از والدین و خود دانش‌آموزان، غربالگری اولیه از طریق پرسشنامه افسردگی بک انجام گرفت تا افرادی که دارای نشانه‌های افسردگی خفیف تا متوسط بودند شناسایی شوند. سپس ۴۰ نفر از این دانش‌آموزان واجد شرایط به‌صورت تصادفی ساده انتخاب و در سه گروه به‌صورت

تصادفی جایگزین شدند: گروه اول درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، گروه دوم آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری، و گروه سوم کنترل بدون مداخله. شرکت‌کنندگان داوطلبانه در پژوهش حضور داشتند و به‌صورت برابر (هر گروه ۲۰ نفر) در شرایط یکسان از نظر سن، مقطع تحصیلی و وضعیت خانوادگی انتخاب شدند. پیش‌آزمون انگیزش تحصیلی پیش از شروع جلسات آموزشی برای هر سه گروه اجرا گردید. سپس گروه‌های آزمایشی هرکدام طی هشت جلسه آموزشی شرکت کردند. جلسات درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با هدف افزایش پذیرش هیجانات، تعهد به ارزش‌ها و کاهش اجتناب تجربی اجرا شد و جلسات آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر تقویت استقلال، شایستگی و پیوند اجتماعی متمرکز بود. هر جلسه در قالب گروهی، به‌صورت حضوری، به‌مدت ۹۰ دقیقه و دو بار در هفته برگزار شد. پس از پایان جلسات، پس‌آزمون انگیزش تحصیلی در هر سه گروه اجرا گردید و نتایج بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت.

برای اندازه‌گیری متغیر انگیزش تحصیلی، از پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی میزان انگیزش تحصیلی در میان دانش‌آموزان است. ابزار مذکور بر اساس نسخه اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۰ و ۱۹۸۱) طراحی شده و ترکیبی از انگیزش درونی و بیرونی را در قالب سؤالات چندگزینه‌ای می‌سنجد. در این مقیاس، پاسخ‌دهنده برای هر گویه یکی از دلایل انگیزش درونی یا بیرونی را انتخاب می‌کند. لپر و همکاران (۲۰۰۵) این پرسشنامه را به‌صورت فرم متعارف تنظیم کردند که هر سؤال به‌طور مستقل به یکی از انواع انگیزش اشاره دارد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (هیچ‌وقت = ۱ تا تقریباً همیشه = ۵) نمره‌گذاری می‌شود و جمع نمرات نشان‌دهنده سطح کلی انگیزش تحصیلی است. نمره بین ۳۳ تا ۶۶ به‌عنوان انگیزش ضعیف، بین ۶۶ تا ۹۹ به‌عنوان انگیزش متوسط و بیش از ۹۹ نشانگر انگیزش بالا تلقی می‌شود. برخی از گویه‌ها به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (سؤالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱). روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان حوزه روان‌شناسی تأیید شده و پایایی آن در پژوهش ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ گزارش شده است که نشانگر قابلیت اعتماد مطلوب ابزار است. در این پژوهش نیز نسخه فارسی استاندارد پرسشنامه پس از اجرای آزمایشی، تأیید پایایی مجدد گردید تا از دقت اندازه‌گیری اطمینان حاصل شود.

مداخله آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در دوازده جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای برگزار شد. در جلسه اول، شرکت‌کنندگان با یکدیگر آشنا شدند، قوانین گروه، اهداف کارگاه و برنامه جلسات توضیح داده شد و پیش‌آزمون اجرا گردید. در جلسه دوم، مهارت‌های انتخاب و تصمیم‌گیری و مراحل آن آموزش داده شد. در جلسه سوم، مهارت حل مسئله از طریق تعریف مسئله، یافتن راه‌حل‌های جایگزین و انتخاب بهترین گزینه تمرین شد. جلسه چهارم به آموزش هدف‌گزینی اختصاص داشت و شرکت‌کنندگان ویژگی‌های هدف مؤثر و عوامل مؤثر بر تعهد به هدف را آموختند. در جلسه پنجم، مفهوم خودتنظیمی، ابعاد و مراحل آن به‌همراه مثال‌های عملی توضیح داده شد. در جلسه ششم، بحث منبع کنترل و نقش آن در درک موفقیت یا شکست تحصیلی آموزش داده شد. جلسه هفتم به مهارت ارتباط مؤثر و همدلی اختصاص داشت و دانش‌آموزان درباره عوامل بهبود ارتباط بین‌فردی بحث کردند. در جلسه هشتم، مفهوم خودکارآمدی، راه‌های تقویت باور به توانایی‌های شخصی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی بیان گردید. در جلسه نهم، مفهوم خودشکوفایی و ویژگی‌های افراد خودشکופا و راه‌های دستیابی به آن بررسی شد. جلسه دهم به درونی‌سازی انگیزش و پیوستار خودمختاری اختصاص یافت. در جلسه یازدهم، کاربرد نظریه خودتعیین‌گری در آموزش و نقش معلم در حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان آموزش داده شد. در نهایت، جلسه دوازدهم به مرور و جمع‌بندی مطالب، بحث پایانی و اجرای پس‌آزمون اختصاص یافت.

مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در قالب هشت جلسه گروهی ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. در جلسه اول، معرفی اعضا، تشریح اهداف درمان، توضیح مفاهیم کلی پذیرش و تعهد و اجرای پیش‌آزمون انجام شد. در جلسه دوم، شرکت‌کنندگان با مفهوم ذهن‌آگاهی و نحوه مشاهده بدون قضاوت افکار و احساسات آشنا شدند. در جلسه سوم، تمرکز بر پذیرش هیجانات ناخوشایند و کاهش اجتناب تجربی از طریق تمرین‌های تنفسی و توجه‌آگاهی انجام گرفت. در جلسه چهارم، تفکیک شناختی آموزش داده شد تا مراجعان یاد بگیرند افکار خود را صرفاً به‌عنوان رویدادهای ذهنی ببینند نه واقعیت‌های قطعی. در جلسه پنجم، مفهوم «خود به‌عنوان زمینه» مطرح شد و شرکت‌کنندگان تمرین‌هایی برای افزایش آگاهی از خود مشاهده‌گر انجام دادند. در جلسه ششم، ارزش‌های فردی شناسایی و اهمیت آن‌ها در جهت‌دهی زندگی مورد بحث قرار گرفت. جلسه

هفتم به تعهد رفتاری اختصاص داشت و شرکت‌کنندگان برنامه‌هایی برای عمل در جهت ارزش‌های خود طراحی کردند. در جلسه هشتم، مروری بر پیشرفت‌ها، جمع‌بندی مهارت‌ها و اجرای پس‌آزمون انجام شد. هدف کلی این برنامه، افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و تقویت انگیزش درونی از طریق پذیرش، آگاهی و تعهد به ارزش‌های شخصی بود.

در این مطالعه برای تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات انگیزش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر سه گروه محاسبه گردید. در سطح استنباطی، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره (MANCOVA و ANCOVA) جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون با کنترل اثر پیش‌آزمون استفاده شد. برای بررسی مفروضه‌های آماری، آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌ها و لون برای همگنی واریانس‌ها اجرا گردید. تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ انجام گرفت و سطح معنی‌داری ۰/۰۵ به‌عنوان ملاک تصمیم‌گیری آماری در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این بخش، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیر انگیزش تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سه گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری و کنترل‌گری و کنترل گزارش می‌شود. سپس نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای بررسی اثربخشی هر یک از مداخلات و در نهایت آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه میانگین‌ها بین گروه‌ها بیان شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) انگیزش تحصیلی در گروه‌های آزمایشی و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و

پس‌آزمون

گروه	مرحله	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	پیش‌آزمون	۶۷.۴۵	۸.۲۳
درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد	پس‌آزمون	۹۵.۸۲	۶.۷۴
آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	پیش‌آزمون	۶۶.۸۸	۷.۹۱
آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	پس‌آزمون	۹۲.۳۴	۷.۰۲
کنترل	پیش‌آزمون	۶۸.۱۵	۸.۰۹
کنترل	پس‌آزمون	۷۰.۴۲	۷.۸۸

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی پس از اجرای مداخلات افزایش یافته است. در گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، میانگین از ۶۷.۴۵ در پیش‌آزمون به ۹۵.۸۲ در پس‌آزمون رسیده است و در گروه آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری از ۶۶.۸۸ به ۹۲.۳۴ افزایش یافته است، در حالی که در گروه کنترل تغییر قابل توجهی مشاهده نمی‌شود (از ۶۸.۱۵ به ۷۰.۴۲).

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی اثربخشی مداخلات بر انگیزش تحصیلی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	p	η^2
پیش‌آزمون (کوواریانس)	۴۱۲.۷۶	۱	۴۱۲.۷۶	۹.۳۴	۰.۰۰۴	۰.۱۹
درمان پذیرش و تعهد	۱۵۸۲.۴۳	۱	۱۵۸۲.۴۳	۳۵.۶۷	۰.۰۰۱	۰.۴۸
آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری	۱۳۹۶.۵۸	۱	۱۳۹۶.۵۸	۲۹.۱۲	۰.۰۰۱	۰.۴۴
گروه کنترل	۱۱۸.۶۴	۱	۱۱۸.۶۴	۲.۱۳	۰.۱۵۲	۰.۰۵
خطا	۱۷۰۳.۹۲	۳۶	۴۷.۳۳	—	—	—
کل	۵۲۱۴.۳۳	۴۰	—	—	—	—

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش تحصیلی معنادار بوده است ($F = 35.67, p < 0.001, \eta^2 = 0.48$). همچنین آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری نیز تأثیر معناداری بر افزایش انگیزش تحصیلی داشته است ($F = 29.12, p < 0.001, \eta^2 = 0.44$). در مقابل، گروه کنترل تغییری معنادار نشان نداد ($p > 0.05$). بر این اساس، هر دو مداخله در مقایسه با گروه کنترل به‌طور قابل‌توجهی موجب افزایش انگیزش تحصیلی شدند، اما میزان تأثیر درمان پذیرش و تعهد اندکی بالاتر بود.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون انگیزش تحصیلی بین گروه‌ها

مقایسه گروهی	میانگین تفاوت (I-J)	خطای استاندارد	p
پذیرش و تعهد - خودتعیین‌گری	۳.۴۸	۱.۱۲	۰.۰۱۸
پذیرش و تعهد - کنترل	۲۵.۴۰	۱.۴۸	۰.۰۰۱
خودتعیین‌گری - کنترل	۲۱.۹۲	۱.۳۶	۰.۰۰۱

نتایج آزمون بونفرونی نشان داد که تفاوت میانگین پس‌آزمون انگیزش تحصیلی بین هر دو گروه آزمایشی و گروه کنترل معنادار است ($p < 0.001$). همچنین بین دو گروه آزمایشی نیز تفاوت معناداری وجود داشت ($p = 0.018$)؛ به‌طوری‌که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در افزایش انگیزش تحصیلی تأثیر بیشتری نسبت به آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری نشان داد. این یافته‌ها بیانگر اثربخشی هر دو مداخله و برتری نسبی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در بهبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هر دو مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان افسرده مؤثر بودند، اما اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌طور نسبی بیشتر از آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بود. این یافته نشان می‌دهد که هر دو رویکرد، اگرچه از مسیرهای متفاوتی عمل می‌کنند، در نهایت به ارتقای انگیزش درونی و افزایش تمایل دانش‌آموزان برای مشارکت فعال در فرآیند یادگیری منجر می‌شوند. افزایش میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در هر دو گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل تأییدکننده این نکته است که مداخلات مبتنی بر رویکردهای شناختی-هیجانی می‌توانند نقش مؤثری در بهبود انگیزش و خودنظم‌دهی تحصیلی ایفا کنند.

یافته‌های مربوط به اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است که بر نقش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند (Enayati Shabkolai et al., 2023; Hadad Ranjbar et al., 2020; Molaei & Akbari Dehghi, 2024). این رویکرد از طریق آموزش پذیرش بدون قضاوت افکار و احساسات، کاهش اجتناب تجربی و تمرکز بر تعهد به ارزش‌های شخصی، سبب می‌شود دانش‌آموزان به جای درگیری در چرخه منفی افکار ناکارآمد، بر انجام فعالیت‌های هدفمند و معنادار تمرکز کنند. در همین راستا، پژوهش (Hadad Ranjbar et al., 2020) نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با کاهش باورهای ناکارآمد و افزایش تنظیم هیجانی، موجب بهبود باورهای انگیزشی و آینده‌نگری تحصیلی می‌شود. همچنین یافته‌های (Molaei & Akbari Dehghi, 2024) تأیید می‌کند که این درمان با تقویت تنظیم هیجانی، خودآگاهی و تعهد به ارزش‌ها، انگیزش تحصیلی نوجوانان را به‌طور قابل‌توجهی افزایش می‌دهد. بر همین اساس، می‌توان گفت که درمان پذیرش و تعهد با فراهم‌سازی فضایی برای آگاهی درونی و پذیرش تجارب، موجب افزایش احساس کنترل و عاملیت در یادگیرندگان می‌شود.

از سوی دیگر، اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری نیز با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان همخوانی دارد که بیان می‌کند انگیزش درونی در نتیجه ارضای سه نیاز بنیادی روان‌شناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط رشد می‌یابد (Vansteenkiste et al., 2006). در این مطالعه، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری شامل تقویت مهارت‌های انتخاب، تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری، خودتنظیمی، همدلی و

خودکارآمدی بود. چنین مهارت‌هایی با افزایش حس عاملیت و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، احساس شایستگی و تعلق به محیط یادگیری را تقویت کرده و زمینه را برای افزایش انگیزش تحصیلی فراهم کرده‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج تحقیقات (Fathi, 2021; Yaghoob et al., 2019; Jalili et al., 2019; Azar et al., 2024) مطابقت دارد. به‌عنوان مثال، پژوهش (Jalili et al., 2019) نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری باعث افزایش انگیزش تحصیلی و جریان یادگیری در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌شود. همچنین نتایج (Fathi Azar et al., 2024) نشان داد که آموزش خودتعیین‌گری در مقایسه با سایر مداخلات روان‌شناختی، به‌طور قابل‌توجهی موجب افزایش انگیزش درونی و خوش‌بینی تحصیلی می‌شود.

از منظر نظری، اثربخشی این دو مداخله را می‌توان از طریق نقش آن‌ها در تنظیم هیجانی و شناختی تبیین کرد. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با تمرکز بر پذیرش تجارب درونی، از اجتناب هیجانی می‌کاهد و از این طریق به فرد اجازه می‌دهد تا انرژی ذهنی خود را به فعالیت‌های تحصیلی معنادار اختصاص دهد. در مقابل، آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری از طریق تقویت احساس کنترل درونی و آگاهی از انتخاب‌ها، منجر به انگیزش خودمختار می‌شود. پژوهش (Kritikou & Giovazolias, 2022) نیز نشان داد که تنظیم هیجانی و شایستگی تحصیلی دو عامل میانجی کلیدی بین خودتعیین‌گری و سازگاری تحصیلی هستند و ارتقای آن‌ها باعث افزایش انعطاف‌پذیری انگیزشی می‌شود. بر این اساس، هر دو رویکرد از مسیرهای متفاوت اما هم‌راستا بر سازوکارهای شناختی-هیجانی مؤثر بر انگیزش عمل می‌کنند.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین با نتایج تحقیقات (Claver et al., 2020; Manger et al., 2020; Selimi et al., 2023) هم‌راستا است که اثربخشی نظریه خودتعیین‌گری را در محیط‌های آموزشی و تربیتی متفاوت تأیید کرده‌اند. در مطالعه (Selimi et al., 2023)، آموزش مبتنی بر خودتعیین‌گری منجر به افزایش انگیزش تحصیلی و نگرش مثبت به یادگیری در نوجوانان بزهکار شد. همچنین پژوهش (Manger et al., 2020) نشان داد که حتی در محیط‌های بسته و پرتنش، زمانی که احساس خودمختاری و شایستگی تقویت می‌شود، انگیزش تحصیلی نیز به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد. این نتایج بیانگر آن است که تقویت حس کنترل درونی و آزادی انتخاب، عامل کلیدی در افزایش انگیزش پایدار است.

افزایش معنی‌دار انگیزش تحصیلی در گروه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را می‌توان ناشی از توانایی این رویکرد در کاهش افکار منفی خودکار و اجتناب تجربی دانست. دانش‌آموزان افسرده معمولاً درگیر چرخه‌ای از خودانتقادی، سرزنش و احساس ناتوانی هستند که مانع درگیری مؤثر در یادگیری می‌شود. تمرکز درمان پذیرش و تعهد بر پذیرش افکار و هیجانات ناخوشایند بدون قضاوت و اقدام در راستای ارزش‌ها، باعث می‌شود فرد از افکار ناکارآمد فاصله گرفته و در جهت اهداف تحصیلی خود گام بردارد (Enayati Shabkolai et al., 2023; Jalali Fard, 2023). به‌طور مشابه، یافته‌های (Hadad Ranjbar et al., 2020) نشان داد که شرکت‌کنندگان پس از آموزش ACT از نظر باورهای انگیزشی و جهت‌گیری آینده‌نگر تحصیلی بهبود قابل‌توجهی داشتند. این یافته‌ها تأکید می‌کند که مداخلات پذیرش‌محور از طریق افزایش خودآگاهی و ارزش‌محوری، انگیزش را در سطوح عمیق‌تر روان‌شناختی فعال می‌سازند.

در تبیین تفاوت میان اثربخشی دو مداخله، می‌توان گفت که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، علاوه بر افزایش آگاهی شناختی، بر بُعد هیجانی و ارزش‌مدار رفتار نیز تأکید دارد و این امر ممکن است منجر به تغییرات عمیق‌تر و پایدارتر در انگیزش تحصیلی شود. در حالی که آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بیشتر بر بُعد شناختی و رفتاری تمرکز دارد و ممکن است تأثیرات آن وابسته به تداوم تمرین و بازخورد محیط آموزشی باشد. پژوهش (Tisocco & Liporace, 2023) نیز بیان کرده است که تفاوت در میزان پایداری انگیزش میان افراد، به کیفیت تنظیم درونی و میزان ادراک از ارزش فعالیت‌های تحصیلی بستگی دارد. بر این اساس، درمان پذیرش و تعهد می‌تواند از طریق افزایش معنا و ارزش شخصی، انگیزش را در سطحی عمیق‌تر فعال کند.

نتایج پژوهش (Nerona, 2020) نیز مؤید آن است که حمایت از استقلال فردی، چه در محیط خانواده و چه در مدرسه، عامل مؤثر در حفظ انگیزش و رضایت تحصیلی است. بنابراین، تقویت مهارت‌های خودتعیین‌گری می‌تواند دانش‌آموزان را در تجربه حس کنترل بر مسیر تحصیلی

خود یاری کند. با این وجود، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تأثیر بیشتری در بهبود انگیزش تحصیلی داشت که احتمالاً به دلیل تأکید این رویکرد بر پذیرش هیجانات و کاهش مقاومت در برابر تجارب درونی است. به بیان دیگر، زمانی که فرد هیجانات خود را بدون قضاوت می‌پذیرد، ظرفیت او برای اقدام در جهت ارزش‌ها و اهداف تحصیلی افزایش می‌یابد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بر هم‌پوشانی مفهومی میان نظریه خودتعیین‌گری و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تأکید دارد. هر دو رویکرد، گرچه از مسیرهای متفاوتی حرکت می‌کنند، در افزایش انگیزش درونی، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری نقش دارند. این نتایج با پژوهش (Claver et al., 2020) همخوان است که نشان داد ترکیب اصول نظریه هدف پیشرفت و خودتعیین‌گری می‌تواند به درک جامع‌تری از انگیزش تحصیلی منجر شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تلفیق رویکردهای پذیرش‌محور با آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در نظام آموزشی می‌تواند بیشترین تأثیر را بر رشد انگیزش و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر شهر تهران بود که ممکن است تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، جنسی یا فرهنگی را با محدودیت مواجه کند. همچنین، طول مدت اجرای مداخله نسبتاً کوتاه بود و تأثیرات بلندمدت مداخلات مورد بررسی قرار نگرفت. از سوی دیگر، ابزار اندازه‌گیری تنها بر خودگزارشی دانش‌آموزان تکیه داشت و ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گرفته باشد. در نهایت، شرایط محیطی مانند تفاوت در حمایت خانوادگی یا کیفیت تدریس معلمان نیز می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد که در این پژوهش کنترل نشده است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نمونه‌های متنوع‌تری از نظر جنسیت، مقطع تحصیلی و بافت فرهنگی مورد مطالعه قرار گیرد تا امکان تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی پایداری اثرات مداخلات در بلندمدت می‌تواند درک دقیق‌تری از نقش درمان پذیرش و تعهد و آموزش خودتعیین‌گری فراهم آورد. ترکیب این مداخلات با سایر رویکردهای شناختی-رفتاری و بررسی اثرات متقابل آن‌ها بر مؤلفه‌هایی مانند اضطراب، امید و پیشرفت تحصیلی نیز می‌تواند به توسعه الگوهای مداخله‌ای جامع‌تر منجر شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، توصیه می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدارس از ترکیب درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری در برنامه‌های مداخله‌ای برای دانش‌آموزان دارای افت انگیزش یا نشانه‌های افسردگی استفاده کنند. همچنین، معلمان می‌توانند با ایجاد فضایی حمایت‌گر از استقلال و تشویق دانش‌آموزان به انتخاب آگاهانه اهداف تحصیلی، انگیزش درونی را تقویت کنند. به کارگیری محتوای مبتنی بر پذیرش و تعهد در مشاوره گروهی و کارگاه‌های آموزشی مدارس، به‌ویژه برای نوجوانان، می‌تواند در افزایش تاب‌آوری، خودکارآمدی و انگیزش پایدار تحصیلی مؤثر واقع شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازين اخلاقي

در انجام این پژوهش تمامی موازين و اصول اخلاقي رعایت گردیده است.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منفعی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران از تمامی شرکت کنندگان که در اجرای پژوهش حاضر کمک نمودند نهایت قدردانی و سپاس را دارند.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

چکیده گسترده

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic motivation is a fundamental determinant of students' learning behavior, persistence, and academic success. When learners possess high intrinsic motivation, they demonstrate greater engagement, emotional investment, and resilience in the face of challenges. Conversely, low motivation often results in academic disengagement, avoidance, and emotional distress, particularly among students experiencing depressive symptoms (Vansteenkiste et al., 2006). Self-Determination Theory (SDT) developed by Deci and Ryan posits that motivation quality depends on the satisfaction of three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—which, when fulfilled, foster internalized and self-driven learning behaviors (Yu & Levesque-Bristol, 2020). Thus, students who perceive a sense of volition and competence in their learning contexts exhibit stronger academic commitment and self-regulation (Claver et al., 2020).

In contrast, students with depressive tendencies often struggle with diminished intrinsic motivation, helplessness, and academic withdrawal. These challenges not only impede performance but also weaken emotional stability and social adjustment (Enayati Shabkolai et al., 2023). Within this context, interventions that strengthen self-regulation, psychological flexibility, and emotional awareness can play a crucial role in improving academic functioning. Two major psychological approaches that have shown promise in enhancing motivation and emotional adjustment are Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Self-Determination Skills Training. Both methods, though conceptually distinct, share a common goal of promoting self-awareness, acceptance, and autonomous functioning.

ACT is a third-wave behavioral approach emphasizing mindfulness, acceptance, and commitment to personal values. By teaching individuals to accept internal experiences rather than suppress or avoid them, ACT enhances psychological flexibility and facilitates value-based action (Hadad Ranjbar et al., 2020). In educational contexts, ACT helps students tolerate academic stress, focus attention on learning tasks, and align their goals with personal values (Molaei & Akbari Dehghi, 2024). Research has shown that ACT interventions effectively improve emotional regulation, academic motivation, and adaptive functioning in adolescents (Enayati Shabkolai et al., 2023; Jalali Fard, 2023).

Similarly, self-determination-based interventions aim to nurture intrinsic motivation by fostering autonomy, competence, and relatedness (Vansteenkiste et al., 2006). These interventions teach cognitive and behavioral skills such as decision-making, problem-solving, goal-setting, and self-regulation, enabling learners to take ownership of their academic choices (Jalili et al., 2019; Yaghoob et al., 2021). Studies indicate that students who receive self-determination training exhibit higher levels of self-efficacy, academic optimism, and

sustained motivation compared to those who rely on external reinforcement (Fathi Azar et al., 2024; Samsami et al., 2021).

Several studies have examined the independent effectiveness of ACT and SDT-based interventions. For instance, (Hadad Ranjbar et al., 2020) found that ACT significantly enhanced motivational beliefs and future time perspectives among students with self-defeating behaviors. Similarly, (Fathi Azar et al., 2024) demonstrated that self-determination skills training significantly improved intrinsic motivation and optimism in students with high burnout levels. Moreover, (Kritikou & Giovazolias, 2022) emphasized the mediating role of emotional regulation and academic buoyancy within the self-determination framework, highlighting how emotional competence fosters resilience and academic adjustment.

While the two approaches address motivation through different mechanisms—ACT by enhancing mindfulness and value-driven action, and SDT-based training by increasing self-regulated autonomy—they share complementary foundations. Both promote internalized motivation through awareness, acceptance, and volition, making their comparative evaluation theoretically and practically significant. However, limited empirical evidence exists comparing their relative effects on academic motivation, especially among depressed adolescents. Given that depressive symptoms often erode motivation and self-regulation, identifying which approach more effectively restores academic drive holds both clinical and educational relevance.

Accordingly, the present study sought to compare the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy and Self-Determination Skills Training on the academic motivation of depressed students. The findings aim to provide insights into the role of psychological flexibility and autonomous functioning in fostering sustainable academic engagement.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group structure. The statistical population included all female high school students in Tehran during the 2022–2023 academic year. Participants were selected through random sampling following initial screening with the Beck Depression Inventory to identify students with mild to moderate depressive symptoms. Forty students meeting the inclusion criteria were randomly assigned to three groups: ACT intervention, self-determination training, and control. Each experimental group consisted of 20 participants, and all sessions were held in school counseling centers.

The intervention programs spanned eight sessions of 90 minutes for the ACT group and twelve sessions of 90 minutes for the self-determination group, conducted twice weekly. The ACT sessions focused on mindfulness, acceptance of inner experiences, cognitive defusion, value clarification, and committed action. The self-determination training included modules on decision-making, problem-solving, goal-setting, self-regulation, empathy, and autonomy enhancement. The control group received no intervention during the study period.

Data were collected using Harter's Academic Motivation Scale, consisting of 33 items rated on a five-point Likert scale (1 = never, 5 = almost always). Higher scores indicated stronger academic motivation. Reliability and validity of the instrument were verified in prior studies, with a Cronbach's alpha of 0.92. Data were analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation) and inferential statistics, including multivariate and univariate analysis of covariance (MANCOVA, ANCOVA), followed by Bonferroni post-hoc tests. The SPSS version 20 software was used, and a significance level of 0.05 was applied for all tests.

Findings

Descriptive findings indicated that the mean score of academic motivation increased from 67.45 to 95.82 in the ACT group, from 66.88 to 92.34 in the self-determination group, and from 68.15 to 70.42 in the control group. These results reflected considerable improvement in both intervention groups compared to the control group, suggesting that the interventions effectively enhanced academic motivation among depressed students.

Results from the ANCOVA showed that after controlling for pretest scores, the effect of ACT on academic motivation was statistically significant ($F = 35.67$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.48$). Similarly, the effect of self-determination training was significant ($F = 29.12$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.44$), while the control group demonstrated no significant change ($p > 0.05$). Bonferroni post-hoc comparisons further revealed that both experimental groups differed significantly from the control group, and that ACT produced slightly higher gains in academic motivation than the self-determination training (mean difference = 3.48, $p = 0.018$).

Overall, the quantitative findings confirmed that both interventions were effective in enhancing students' intrinsic and overall academic motivation, with ACT yielding a marginally stronger effect size.

Discussion and Conclusion

The results of this study demonstrated that both Acceptance and Commitment Therapy and Self-Determination Skills Training significantly improved academic motivation in depressed students, though ACT was somewhat more effective. This suggests that while both methods foster internalized motivation and adaptive learning behaviors, ACT may exert stronger effects due to its emphasis on psychological flexibility and value-oriented living.

The enhanced motivation observed in the ACT group aligns with earlier studies indicating that acceptance and mindfulness-based interventions reduce cognitive fusion, emotional avoidance, and academic anxiety, thereby increasing engagement and persistence (Hadad Ranjbar et al., 2020; Molaie & Akbari Dehghi, 2024). ACT enables students to accept negative emotions related to performance anxiety or self-doubt, helping them act in accordance with long-term academic values rather than short-term emotional states. As a result, individuals experience greater self-direction, emotional balance, and learning satisfaction (Enayati Shabkolai et al., 2023; Jalali Fard, 2023).

The findings regarding self-determination skills training also support the tenets of SDT, emphasizing that when students experience autonomy, competence, and relatedness, they display enhanced self-regulation and perseverance in learning (Claver et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2006). The structured sessions that involved decision-making and goal-setting likely empowered students to experience a greater sense of control and mastery, contributing to sustained motivation. This is consistent with (Fathi Azar et al., 2024) and (Yaghoob et al., 2021), who found that fostering self-determination increases optimism, resilience, and academic engagement.

The slight superiority of ACT over SDT-based training may stem from the dual cognitive and emotional mechanisms embedded in ACT. While self-determination training predominantly targets behavioral regulation and autonomy, ACT integrates emotion-focused and mindfulness-based elements, addressing the affective barriers often encountered in depressive states. Depressed students frequently struggle with rumination and avoidance, and ACT's emphasis on acceptance helps break this cycle, facilitating action despite discomfort (Molaie & Akbari Dehghi, 2024). Thus, ACT appears particularly effective in contexts where emotional dysregulation undermines motivational functioning.

The study's outcomes also support integrative perspectives suggesting that combining ACT principles with self-determination frameworks could yield synergistic effects on motivation and well-being. As both approaches emphasize self-awareness, volition, and alignment with personal values, their intersection may provide a holistic foundation for enhancing academic functioning. This synthesis resonates with (Kritikou & Giovazolias, 2022) and (Tisocco & Liporace, 2023), who advocate blending emotional regulation training with autonomy-supportive educational practices to sustain long-term motivation.

In conclusion, both Acceptance and Commitment Therapy and Self-Determination Skills Training effectively enhance academic motivation in depressed students, with ACT demonstrating slightly greater efficacy. This suggests that interventions integrating mindfulness, emotional acceptance, and autonomy-based strategies may

represent optimal methods for promoting psychological resilience and intrinsic motivation in educational settings.

فهرست منابع

References

- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.1.5>
- Fathi Azar, S., Ghafari Nouran, A., Kiamarathi, A., & Rezaei Sharif, A. (2024). Comparison of the effectiveness of self-determination and successful intelligence training on increasing intrinsic motivation and academic optimism in high-burnout female students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 19(74), 50-61. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18165.html
- Hadad Ranjbar, S., Sadipour, E., Dortaj, F., Delavar, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training prgram on motivational beliefs and future time perspective for students with academic self-defeating behaviors. *Clinical Psychology and Personality*, 17(2), 31-45. https://cpap.shahed.ac.ir/article_2906_en.html?lang=fa
- Jalali Fard, K. (2023). *The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Academic Self-Efficacy and Motivation in Female Students* <https://ensani.ir/fa/article/463838/>
- Jalili, F., Arefi, M., Ghomrani, A., & Manshaee, G. (2019). The effectiveness of Self-determination Education on Academic Motivation and Academic Flow of Farhangian University Students in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(34), 27-58. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4945>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review [Systematic Review]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Manger, T., Hetland, J., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2020). Prisoners' Academic Motivation, Viewed From the Perspective of Self-Determination Theory: Evidence From a Population of Norwegian Prisoners. *International Review of Education*, 66(4), 551-574. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09855-w>
- Molaei, M., & Akbari Dehghi, A. (2024). The effectiveness of acceptance and commitment therapy in enhancing emotional regulation and academic motivation in adolescents. *Achievements in Clinical Psychology*. https://jacp.scu.ac.ir/article_19897.html
- Nerona, R. R. (2020). Parenting, Major Choice Motivation, and Academic Major Satisfaction Among Filipino College Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 205-220. <https://doi.org/10.1177/1069072720941269>
- Okada, R. (2007). Motivational Analysis of Academic Help-Seeking: Self-Determination in Adolescents' Freindship. *Psychological Reports*, 100(3), 1000-1012. <https://doi.org/10.2466/pr0.100.3.1000-1012>
- Samsami, A., Zoghi, L., & Shariat Bagheri, M. M. (2021). Modeling Structural Relationships of Students' Help-seeking based on Self-Determination and Flourishing: The Mediating Role of Academic Participation and Motivational Beliefs [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 8(2), 78-93. <https://doi.org/10.52547/jcmh.8.2.78>
- Selimi, R., Llullaku, N., Helm, P. v. d., Geert Jan, J. M. S., & Roest, J. (2023). Academic Motivation of Incarcerated Juveniles From the Perspective of Self-Determination Theory: A Multiple Case Study in Kosovo Context. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 69(8), 1101-1116. <https://doi.org/10.1177/0306624x231198805>
- Tisocco, F., & Liporace, M. F. (2023). Structural Relationships Between Procrastination, Academic Motivation, and Academic Achievement Within University Students: A Self-determination Theory Approach. *Innovative Higher Education*, 48(2), 351-369. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09622-9>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Yaghoob, Z., Farokhi, A., & Ahmad, R. (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. <https://www.magiran.com/paper/2538571>

- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101857. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101857>