

تبیین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی

عزت‌اله قدم‌پور^۱، فضل‌الله حسنونند^۲، مریم عبدالهی مقدم^۳، امین شاکرمی^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۱۲/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر پل‌دختر (۳۹۹۰ نفر) بود؛ که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به روش تصادفی مرحله‌ای انتخاب شد و پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی، سرزندگی تحصیلی، عزت‌نفس، عشق به یادگیری و خودتنظیمی را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی پژوهش دارای برازش مناسبی است. بر این اساس، بین خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. علاوه بر این، نقش میانجی‌گرانه دو متغیر عشق به یادگیری و عزت‌نفس در رابطه میان خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی تأیید شد. با این وجود، مهارت‌های خودتنظیمی به‌عنوان یک عامل میانجی‌گر در رابطه میان متغیرهای خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی شناخته نشد. بر اساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که خودناتوان‌سازی عاملی است که می‌تواند اثرات زیان‌باری بر سرزندگی دانش‌آموزان در محیط مدرسه داشته باشد و به همین سبب، باید با بهره‌گیری از اثرات مثبت عواملی مانند عشق به یادگیری و عزت‌نفس، بر آثار منفی خودناتوان‌سازی چیره شد.

۱. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران ghadam.pour.e@lu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران fazl.hasanvand@gmail.com

۳. دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول)
m.abdolahi@yahoo.com

۴. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی بالینی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران hurad7070@yahoo.com

واژگان کلیدی: سرزندگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی، عشق به یادگیری، عزت‌نفس، مهارت‌های خودتنظیمی^۳

مقدمه

نوجوانی، دوره‌ای از جریان تدریجی زندگی فرد است که با گذار^۱ از کودکی به بزرگ‌سالی و تغییرات زیستی، شناختی و هیجانی - اجتماعی همراه است. بلوغ^۲ و رویدادهای تحصیلی، گذارهای اصلی هستند که آغاز نوجوانی را خبر می‌دهند و اتمام تحصیل و ایفای یک شغل تمام‌وقت، خبر از خروج نوجوانی می‌دهند (لسکو^۳، ۲۰۱۲: ۶۷). بر این اساس، این دوره، برهه‌ای حسّاس در زندگی دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. از سوی دیگر، بسیاری از وظایف و اموری که نوجوانان انتظار موفقیت در آن‌ها را دارند، در محیط آموزشی رخ می‌دهد. در واقع، یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی انجام تلاش توسط دانش‌آموزان برای رویارویی با مشکلات تحصیلی در محیط مدرسه است. در همین راستا، مفهوم سرزندگی تحصیلی^۴ مطرح می‌شود؛ که به معنای داشتن توانایی است که ارتقای ظرفیت سازگاری دانش‌آموزان با شرایط آسیب‌زا، ناملاّیمت‌ها، مشکلات و استرس را به بار می‌آورد (مگا^۵ و همکاران، ۲۰۱۴: ۹۸). حس درونی سرزندگی، شاخص معناداری در گستره سلامت ذهنی است (میلر^۶ و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۲). این متغیر مهم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی^۷ در بسیاری از نظام‌های پژوهشی در کانون توجه قرار گرفته است و مطالعات زیادی (مارتین و مارش^۸، ۲۰۰۸؛ پوتواین و دلی^۹، ۲۰۱۳؛ کامرفورد^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵)، رابطه مثبت و معنادار بین سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرده‌اند.

-
۱. transition
 ۲. puberty
 ۳. Lesko
 ۴. academic vitality
 ۵. Mega
 ۶. Miller
 ۷. wellbeing
 ۸. Martin & Marsh
 ۹. Putwain & Daly
 ۱۰. Comerford

سرزندگی تحصیلی، به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه پایدار و جاری تحصیل در مدرسه تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین و دیلی، ۲۰۱۳: ۶) و می‌توان گفت نقطه مقابل سازه خودناتوان‌سازی^۱ است. بر گلاس و جونز^۲ (۱۹۷۸)؛ به نقل از اسوینگر^۳، ۲۰۱۳: ۳) از پیشگامان مطالعه در حوزه خودناتوان‌سازی، این گستره را به‌عنوان هر نوع عمل یا زمینه عملی تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (به‌عنوان بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (به‌منظور کسب افتخار) نسبت دهد. در واقع، فرد خودناتوان‌ساز، از پذیرش مسئولیت در قبال ناکامی‌ها پرهیز کرده و خود را قربانی شرایط و نه قربانی ناتوانی خود معرفی می‌نماید و از این طریق، به حفظ عزت‌نفس خود کمک می‌کند (دلقندی و همکاران، ۱۳۹۸). خودناتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌شود: ادعایی^۴ و رفتاری^۵. خودناتوان‌سازی ادعایی، به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد، ادعا می‌کند که برخی عوامل مانند فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان وی را ناتوان می‌سازند، ولی خودناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور فعال، موانعی را ایجاد می‌کند که شانس موفقیت وی را کاهش می‌دهد؛ بنابراین، می‌توان گفت که خودناتوان‌سازی ادعایی نسبت به رفتاری، خطرات کمتری به دنبال دارد (فریداس^۶ و همکاران، ۲۰۱۶: ۴).

با توجه به اثرات منفی و تهدیدکننده عامل خودناتوان‌سازی در فضای مدرسه، در این پژوهش، تلاش شده تا با تبیین یک مدل، اثرات این متغیر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده و عوامل میانجی‌گر در جهت کاهش این اثرات منفی شناسایی شود. همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است، هم ارتباط مستقیم (بدون تأثیر عوامل میانجی) بین دو متغیر سرزندگی و خودناتوان‌سازی و هم تأثیر میانجی‌گرانه‌ی سه متغیر مورد توجه قرار گرفته است. نخستین مؤلفه میانجی در ارتباط سرزندگی و خودناتوان‌سازی، مهارت‌های خودتنظیمی^۷ است. خودتنظیمی یک عنصر اولیه^۸ فراشناختی است که به‌عنوان

-
۱. self-handicapping
 ۲. Berglas & Jones
 ۳. Schwinger
 ۴. claimed
 ۵. behavioral
 ۶. Ferradas
 ۷. self-regulation
 ۸. metacognitive

بررسی، مشاهده، ارزیابی ارزش و کیفیت قضاوت عملکرد ذهنی افراد در یک موقعیت توصیف شده است و راهبردهای شناختی و فراشناختی از جمله تکرار و مرور، خلاصه‌نویسی، نظارت و کنترل را در برمی‌گیرد (سانیزس^۱ و همکاران، ۲۰۱۴: ۸). توانایی خودتنظیمی در فرایند ذهنی یک فعالیت به رشد و بهبود عملکرد فرد منجر می‌شود. بر اساس پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با مهارت‌های خودتنظیمی در بافت‌های اجتماعی - آموزشی مانند مدرسه و دانشگاه (پینتریچ^۲، ۲۰۰۰؛ محمودی^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ گولائو و مینیدیز^۴، ۲۰۱۵؛ گاری‌ای^۵، ۲۰۱۶ و کلجاجیک^۶ و همکاران، ۲۰۱۷، ضیغمیان و معینی‌کیا، ۱۳۹۸)، افرادی که از این راهبردها استفاده می‌کنند، در یادگیری و عملکرد تحصیلی موفق‌تر هستند. بر این اساس، راهبردهای خودتنظیمی، ابزاری مهم برای یادگیری انسان هستند که بر مشارکت فعال افراد در فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری، به‌جای تجربه یادگیری انفعالی، تأکید می‌کنند. با این توصیف، به نظر می‌رسد بین خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی ارتباط منطقی وجود داشته باشد.

عشق به یادگیری^۷، به‌عنوان عامل میانجی دیگر در مدل پژوهش، به معنای داشتن حس کنجکاوی، انگیزه درونی، درک پیچیدگی‌های یادگیری، تلاش برای اصلاح خود و علاقه‌های فردی است و دربرگیرنده انرژی درونی برای یادگیری در عرصه تحصیل است. پژوهش‌ها نشان‌گر این است که عشق به یادگیری در تولید دستاوردهای تحصیلی بالا نقش دارد (محمودی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۳). این سازه به انجام فعالیت‌ها بدون اثرپذیری از تقویت بیرونی یا محیطی اشاره دارد، احساسات مثبت درباره یادگیری مطالب جدید را در برمی‌گیرد و افراد را توانا می‌سازد تا شرایط بهینه خود را در برابر موانع و شکست‌ها حفظ نمایند (پترسون و سلیگمن^۸، ۲۰۰۴: ۲). بر اساس پژوهش‌ها (جوانوویک و متجویک^۹، ۲۰۱۴ و

-
۱. Suknaisith
 ۲. Pintrich
 ۳. Mahmoodi
 ۴. Goulao & Menedez
 ۵. Guryay
 ۶. Kljajic
 ۷. love of learning
 ۸. Peterson & Seligman
 ۹. Jovanovic & Matejevic

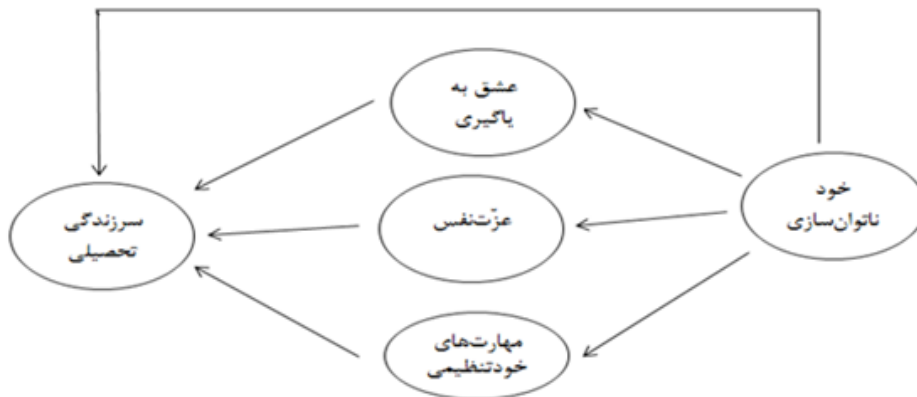
نگوان^۱ و همکاران، ۲۰۱۵، قدم پور، ۱۳۹۶)، عشق به یادگیری از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که موفقیت‌های بسیاری برای فرد به دنبال دارد.

عزت‌نفس^۲، به‌عنوان مؤلفهٔ میانجی‌گرانهٔ دیگر، به‌عنوان نگرش افراد در مورد میزان توانمندی‌ها، ارزشمندی و سطح موفقیت در تحصیل و زندگی تعریف می‌شود (اونایلی و اردور-باکر^۳، ۲۰۱۳: ۶). ژوزف^۴ (۱۹۹۴) به نقل از اونایلی و اردور-باکر (۲۰۱۳) باور دارد که افراد دارای عزت‌نفس بالا احساس ارزشمندی و عشق بیشتری می‌کنند و سریع‌تر از دیگران می‌توانند هدف‌های خود را تعیین کنند و به آن دست بیابند. همچنین، این افراد احساس می‌کنند که در گسترهٔ یادگیری از طرف دیگران بیشتر پشتیبانی می‌شوند. بررسی ارتباط عزت‌نفس با خودناتوان‌سازی بسیار ارزشمند است، زیرا عزت‌نفس به‌عنوان پدیده‌ای با پیامدهای آموزشی مطلوب در بسیاری پژوهش‌ها اشاره شده است (کارنر^۵، ۲۰۱۴ و ذیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱) و در بسیاری پژوهش‌ها استنتاج شده است که افراد با عزت‌نفس پایین نسبت به افراد دارای عزت‌نفس بالا بیشتر از راهبردهای خودناتوان‌کننده استفاده می‌کنند (مارتین و براولی^۶، ۲۰۰۲؛ چن^۷ و همکاران، ۲۰۰۹؛ نریمانی و موسی‌زاده^۸، ۲۰۱۰؛ کدوایلی^۹ و همکاران، ۲۰۱۱؛ اسوینگر^{۱۰}، ۲۰۱۳)؛ زیرا عزت‌نفس پایین، افراد را با موقعیت‌هایی رویارو می‌کند که آن‌ها را نسبت به توانایی‌های خود و کسب موفقیت مردد می‌کند. بر اساس تعریف خودناتوان‌سازی، می‌توان نتیجه گرفت که عامل اصلی خودناتوان‌سازی، ترس از شکست و به دنبال آن، ترس از منفی ارزیابی شدن توسط دیگران است (چن و همکاران، ۲۰۰۹).

آسیب‌های بیان‌شده دربارهٔ اثرات خودناتوان‌سازی بر وضعیت تحصیلی یادگیرندگان، ضرورت مطالعهٔ این سازه را نمایان می‌سازد (اسوینگر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۴) و زمانی که صحبت از خودناتوان‌سازی در محیط آموزشی گاهی به میان می‌آید، بررسی پیشایندهای

-
۱. Negovan
 ۲. self steem
 ۳. Onayli & Erdur-Baker
 ۴. Joseph
 ۵. Karner
 ۶. Martin & Brawley
 ۷. Chen, Wu, Kee, Lin & Shui
 ۸. Narimani & Mousazadeh
 ۹. Coudevylli
 ۱۰. irthwein, Lemmer & Steinmayr

شناختی در رأس امور قرار می‌گیرد. متغیرهایی همچون فراشناخت که از حیث تأثیری که بر فرایند یادگیری و آموزش دارد مورد توجه پژوهشگران است (مهبد و یوسفی، ۱۳۹۶) و از آنجا که در تعریف خودتنظیمی هم عناصر اولیه فراشناختی مهم هستند، می‌توان گفت که بررسی ارتباط خودناتوان‌سازی و خودتنظیمی موضوعی جالب به نظر می‌رسد؛ بنابراین، انتظار می‌رود که افزایش بهره‌گیری از راهبردهای خودتنظیمی با کاهش استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز همراه باشد. بر اساس آنچه گفته شد، مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ ارائه شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

در این پژوهش، پرسش اصلی این است که آیا مدل تبیین شده برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی در جامعه مورد مطالعه دارای برازش مناسب است؟ و آیا متغیرهای میانجی‌گر دارای اثر معنادار بر کاهش پیامدهای زیان‌بار خودناتوان‌سازی هستند؟ بر این اساس، فرضیه‌های پژوهشی به شکل زیر ارائه شده‌اند:

- خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد.
- خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عشق به یادگیری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد.
- خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عزت‌نفس بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد.
- خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری مهارت خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد.

روش

هدف این پژوهش طراحی مدلی برای تبیین سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی بوده است. روش انجام این پژوهش از نظر هدف، از نوع کاربردی و از حیث ماهیت، توصیفی از نوع پژوهش همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان پل‌دختر در ۹۶-۹۷ بوده است که بر اساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش این شهرستان برابر با ۳۹۹۰ نفر بودند. از بین افراد جامعه، بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به‌عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی مرحله‌ای انجام شد؛ به این صورت که ابتدا فهرستی از تمام مدارس متوسطه دوره اول و دوم متوسطه شهرستان پل‌دختر (شامل ۱۱۰ مدرسه در دوره متوسطه اول و ۹۰ کلاس در دوره متوسطه دوم) تهیه شد و سپس با استفاده از روش تصادفی مرحله‌ای ۴۰ مدرسه انتخاب شد و از میان دانش‌آموزان این مدارس، تعداد ۳۵۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. جهت اجرای پژوهش، در ابتدا، به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخ به این پرسشنامه‌ها و نتایج آن‌ها صرفاً جنبه پژوهشی دارد و مربوط به ارزیابی و یا گزینش آن‌ها در دوره خاصی نمی‌شود. سپس، برای تکمیل پرسشنامه‌ها توضیحات لازم داده شد و از ارائه هرگونه توضیحی که احتمال می‌رفت در پاسخ سوگیری ایجاد کند، خودداری شد. در نهایت، پس از اجرا، پاسخ‌ها در نرم‌افزار SPSS ۲۱ وارد شد و پس از آن، در نرم‌افزار Amos ۲۲، مدل‌سازی انجام گرفت. ملاک ورود افراد به پژوهش، داشتن رضایت کامل و حضور داوطلبانه و به‌تبع، دقت در پاسخ به پرسشنامه بود. جهت گردآوری داده‌ها از این ابزارهای زیر استفاده شد:

- پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودولف^۱ (۱۹۸۲): این مقیاس در سال ۱۹۸۲ توسط جونز و رودولف با ۲۵ گویه ساخته شد؛ که خودناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف می‌سنجد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس به معنای خودناتوان‌سازی بالا و گرفتن نمره کمتر نشان‌گر خودناتوان‌سازی پایین‌تر است. حیدری و همکاران (۱۳۸۸: ۲۴)، این آزمون را ترجمه و ساختار عاملی آن را بررسی کرده‌اند که از ۲۵ ماده، ۲۳ ماده روی سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی بار عاملی مناسب داشتند و دو ماده حذف شد. پایایی این مقیاس با روش بازآزمایی در پژوهش آکین (۲۰۱۲)، برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد

۱. Jones & Rudolph

- (به نقل از شهرابی و پاکدامن، ۱۳۹۵: ۱۷). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ محاسبه شد.
- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳): این مقیاس بر اساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) با چهار گویه در یک مقیاس پنج سطحی ساخته شد. در فرهنگ ایرانی، دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، ابتدا گویه‌های این مقیاس را ترجمه کرده و بر اساس آن‌ها، ۱۰ گویه مناسب را بازنویسی کردند. پس از اجرای مقدماتی و اجرای ثانویه، نتایج نشان داد که با حذف یک گویه دیگر، پایایی پرسشنامه در حدی مطلوب است؛ که بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و روش باز آزمایی برابر ۰/۷۳ است. در بررسی روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی با چرخش واریماکس نشانگر تأیید روایی پرسشنامه بود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه شد.
- مقیاس سنجش عزت‌نفس روزنبرگ^۱: روزنبرگ (۱۹۶۵)؛ به نقل از رجیبی و بهلول، ۱۳۸۶: ۱۱)، این ابزار را برای اندازه‌گیری عزت‌نفس تهیه کرد و یکی از پرستاده‌ترین ابزارها در این زمینه بوده است که دارای پایایی و روایی بالایی است؛ که شامل ۱۰ پرسش است و ۵ عبارت آن به شکل مثبت (پرسش ۱ تا ۵) و ۵ پرسش به صورت منفی (پرسش ۶ تا ۱۰) که معکوس می‌شوند) است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه عزت‌نفس بالاتر است. رابطه بین عزت‌نفس فردی و جمعی برابر با ۰/۳۴، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر با ۰/۹۳ و پایایی باز آزمایی آن برابر با ۰/۸۵ محاسبه شد. رجیبی و بهلول (۱۳۸۶: ۱۲) در یک بررسی مقطعی بر روی دانشجویان دانشگاه شهید چمران نشان دادند که همسانی درونی این ابزار برابر با ۰/۸۴ است و تحلیل عاملی با استفاده از چرخش پروماکس نشانگر روایی این پرسشنامه است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ محاسبه شد.
- پرسشنامه عشق به یادگیری مک‌فارلن^۲ (۲۰۰۳): برای سنجش عشق به یادگیری از پرسشنامه مک‌فارلن (۲۰۰۳)؛ به نقل از محمدی و همکاران، (۱۳۹۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۹ گویه است که بر اساس طیف لیکرت پنج سطحی طراحی شده است. ضریب پایایی آن

۱. Rosenberg's Self-Esteem Scale

۲. McFarlane's love of learning

در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۴) با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ و به روش دو نیمه کردن برابر با ۰/۷۱ به دست آمد. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه و بر اساس همبستگی نمره هر گویه با نمره کل مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد.

- پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد^۱ و همکاران (۱۹۹۵): این پرسشنامه دربردارنده ۱۴ گویه است که به منظور سنجش میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به کار می‌رود. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج سطحی از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» با امتیازات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ است. این پرسشنامه را کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی کرده است. ضریب پایایی کل پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰: ۴) نیز پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ محاسبه گشت. روایی سازه این پرسشنامه در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). در پژوهش عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲: ۵)، ضریب پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۰ محاسبه شد.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرهای پژوهشی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
خودناتوان‌سازی	۶۶/۱۵	۲۵/۳۵
سرزندگی تحصیلی	۲۹/۲۷	۱۶/۳۴
عشق به یادگیری	۲۶/۰۹	۱۱/۲۷
عزت نفس	۲۷/۲۳	۸/۲۳
مهارت‌های خودتنظیمی	۴۰/۹۸	۱۰/۷۵

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی ارائه شده است. بر این اساس، میانگین متغیرهای خودناتوان‌سازی، سرزندگی تحصیلی، عشق به یادگیری، عزت نفس و مهارت‌های خودتنظیمی به ترتیب برابر است با ۶۶/۱۵، ۲۹/۲۷، ۲۶/۰۹، ۲۷/۲۳ و ۴۰/۹۸

۱. Bouffard

محاسبه گشته و میزان انحراف معیار برای این متغیرها به ترتیب برابر با ۴۵/۳۵، ۱۶/۳۴، ۱۱/۲۷، ۸/۲۳ و ۱۰/۷۵ است.

جدول ۲. همبستگی متغیرهای پژوهشی

مهارت‌های خودتنظیمی	عزت نفس	عشق به یادگیری	سرزندگی تحصیلی	خود ناتوان‌سازی	متغیرها
۰/۱۳*	-۰/۵۵**	-۰/۵۸**	-۰/۸۲**	۱	خود ناتوان‌سازی
-۰/۸۲**	۰/۵۸**	۰/۵۱**	۱	-۰/۱۵**	سرزندگی تحصیلی
-۰/۵۸**	-۰/۰۸*	۱	۰/۵۱**	-۰/۱۱*	عشق به یادگیری
-۰/۱۳*	۱	-۰/۰۸	۰/۵۸**	-۰/۵۵**	عزت نفس
۱	-۰/۱۳*	-۰/۱۱*	-۰/۱۵**	۰/۱۳*	مهارت‌های خودتنظیمی

** در سطح ۰/۰۱ معنادار است * در سطح ۰/۰۵ معنادار است

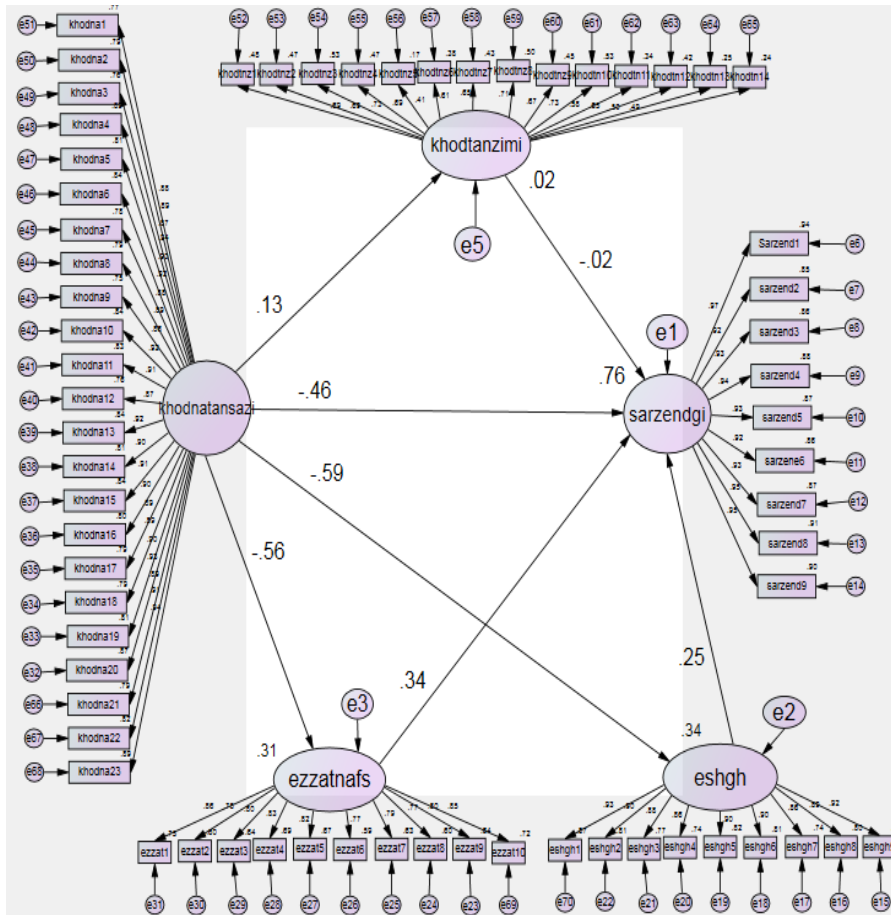
جدول ۲، میزان همبستگی متغیرهای پژوهش را بر اساس ضریب پیرسون نشان داده است. بر این اساس، خودناتوان‌سازی در سطح معناداری ۰/۰۱ رابطه معناداری با سرزندگی تحصیلی، عشق به یادگیری، عزت نفس به میزان (۰/۸۲)، (۰/۵۸) و (۰/۵۵) و در سطح معناداری ۰/۰۵ با مهارت‌های خودتنظیمی به میزان (۰/۱۳) دارد. همچنین، سرزندگی تحصیلی در سطح معناداری ۰/۰۱ رابطه معناداری با عشق به یادگیری و عزت نفس به میزان (۰/۵۱) و (۰/۵۸) و در سطح معناداری ۰/۰۵ با مهارت‌های خودتنظیمی به میزان (-۰/۱۵) دارا است.

نرمال بودن یکی از پیش فرض‌های بسیار اساسی است که باید پیش از انجام مدل معادلات ساختاری به وسیله آزمون کلموگروف - اسمیرونوف مورد بررسی قرار گیرد. سطح معناداری به دست آمده برای تمام متغیرهای این پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ است و به همین سبب، نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌شود. بر این اساس، خودناتوان‌سازی با آماره توزیع ۱/۲۱ در سطح معناداری ۰/۱۱، سرزندگی تحصیلی با میزان آماره توزیع ۱/۱۹ در سطح معناداری ۰/۱۲، عشق به یادگیری با میزان آماره توزیع ۱/۳۵ در سطح معناداری ۰/۰۵۱، عزت نفس با آماره توزیع ۱/۲۷ در سطح معناداری ۰/۰۸ و مهارت‌های خودتنظیمی با میزان آماره توزیع ۰/۶۸ در سطح معناداری ۰/۷۴ نرمال هستند. اکنون، می‌توان با استفاده از مدل معادلات ساختاری به آزمودن فرضیه‌های پژوهش پرداخت.

در ادامه، با استفاده از روش تحلیل مدل معادلات ساختاری به بررسی فرضیه‌های پژوهش و برازش مدل پرداخته شده است. الگویابی معادلات ساختاری تکنیکی برای تحلیل داده‌ها است که به منظور ارزیابی رابطه بین دو متغیرهای آشکار (متغیرهایی قابل اندازه‌گیری و قابل مشاهده) و متغیرهای پنهان به کار می‌رود. استفاده از این روش تحلیل به نسبت دیگر تکنیک‌ها این امکان را فراهم می‌آورد که پژوهشگر بتواند مدل‌های نظری پیچیده را در یک فضای واحد آزمون کند. در شکل ۲ تلاش شده است تا با استفاده از این مزیت الگویابی ساختاری ارتباط علی متغیرهای پژوهشی با یکدیگر و روابط هر یک از آنها با سؤالات مربوط به خود بررسی شود.

در مدل برازش داده شده در شکل ۲، پنج متغیر پژوهشی در مطالعه حاضر و روابط میان آنها به تصویر کشیده شده است. در این مدل، متغیرهای پژوهشی و پرسش‌های آنها بدین گونه توصیف شده‌اند:

- خودناتوان‌سازی: با واژه (khodnatavan) در سمت چپ مدل مشخص شده و ۲۳ پرسش دارد.
- عزت‌نفس: با واژه (ezzatnafs) در سمت پایین مدل مشخص شده و ۱۰ پرسش دارد.
- عشق به یادگیری: با واژه (eshgh) در پایین مدل مشخص شده و ۹ پرسش دارد.
- سرزندگی تحصیلی: با واژه (sarzendegi) در سمت راست مدل مشخص شده و ۹ پرسش دارد.
- مهارت‌های خودتنظیمی: با واژه (khodtanzimi) در بالای مدل مشخص شده و ۱۴ پرسش دارد.



شکل ۲. مدل سنجش سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی

بر اساس شکل ۲، پرسش‌های تمام پرسشنامه‌های به کار رفته برای اندازه‌گیری متغیرهای خودناتوان‌سازی، سرزندگی تحصیلی، عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی دارای بار عاملی مناسب هستند، زیرا هرگاه بار عاملی محاسبه شده برای یک پرسش بالاتر از $0/3$ باشد، اعتبار آن تأیید می‌شود (هومن، ۱۳۸۷) و این معیار در مورد تمام این پرسش‌ها درست است. در جدول ۳، برای درک بهتر ضرایب محاسبه شده، بار عاملی و مقدار t به دست آمده برای هر پرسش بیان شده است. هرگاه مقدار t بدست آمده برای هر پرسش بالاتر از $1/96$ باشد، معناداری پرسش برای حضور در مدل تأیید می‌شود و این شرط

اساسی برای تمام پرسش‌های به کار رفته برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهشی در مدل تأیید شده است.

جدول ۳. ضرایب بارهای عاملی و مقادیر t محاسبه شده برای پرسش‌های پرسشنامه‌ها

متغیرها	بار عاملی	مقادیر t	متغیرها	بار عاملی	مقادیر t
خود ناتوان‌سازی ۱	۰/۸۸	۲۵/۴۶	سرزندگی ۱	۰/۹۷	۲۸/۸۲
خود ناتوان‌سازی ۲	۰/۸۹	۲۳/۰۶	سرزندگی ۲	۰/۹۲	۳۲/۰۱
خود ناتوان‌سازی ۳	۰/۸۷	۲۶/۱۴	سرزندگی ۳	۰/۹۲	۳۱/۰۷
خود ناتوان‌سازی ۴	۰/۹۴	۲۲/۹۷	سرزندگی ۴	۰/۹۴	۳۰/۰۷
خود ناتوان‌سازی ۵	۰/۹۰	۲۵/۶۶	سرزندگی ۵	۰/۹۳	۳۰/۷۸
خود ناتوان‌سازی ۶	۰/۹۲	۲۲/۵۲	سرزندگی ۶	۰/۹۲	۳۰/۹۶
خود ناتوان‌سازی ۷	۰/۸۸	۲۶/۹۱	سرزندگی ۷	۰/۹۳	۳۱/۲۵
خود ناتوان‌سازی ۸	۰/۸۹	۲۷/۱۴	سرزندگی ۸	۰/۹۵	۳۰/۵۱
خود ناتوان‌سازی ۹	۰/۸۷	۲۷/۵۳	سرزندگی ۹	۰/۹۵	۳۱/۱۹
خود ناتوان‌سازی ۱۰	۰/۹۲	۲۳/۲۱	عشق به یادگیری ۱	۰/۹۲	۳۷/۹۱
خود ناتوان‌سازی ۱۱	۰/۹۱	۲۳/۶۵	عشق به یادگیری ۲	۰/۸۹	۳۹/۷۸
خود ناتوان‌سازی ۱۲	۰/۸۷	۲۴/۷۸	عشق به یادگیری ۳	۰/۸۶	۴۰/۴۰
خود ناتوان‌سازی ۱۳	۰/۹۲	۲۴/۸۰	عشق به یادگیری ۴	۰/۹۰	۴۶/۵۰
خود ناتوان‌سازی ۱۴	۰/۹۰	۲۳/۵۹	عشق به یادگیری ۵	۰/۹۰	۳۸/۶۲
خود ناتوان‌سازی ۱۵	۰/۹۲	۲۳/۶۷	عشق به یادگیری ۶	۰/۸۶	۳۹/۱۸
خود ناتوان‌سازی ۱۶	۰/۸۹	۲۵/۲۵	عشق به یادگیری ۷	۰/۸۷	۳۹/۰۹
خود ناتوان‌سازی ۱۷	۰/۸۹	۲۵/۵۹	عشق به یادگیری ۸	۰/۸۹	۴۰/۱۱
خود ناتوان‌سازی ۱۸	۰/۸۸	۲۴/۸۶	عشق به یادگیری ۹	۰/۹۳	۳۷/۸۳
خود ناتوان‌سازی ۱۹	۰/۹۰	۲۵/۹۱	خودتنظیمی ۱	۰/۶۹	۴۷/۱۲
خود ناتوان‌سازی ۲۰	۰/۹۳	۲۳/۶۰	خودتنظیمی ۲	۰/۶۷	۴۴/۴۵
خود ناتوان‌سازی ۲۱	۰/۸۹	۲۵/۴۱	خودتنظیمی ۳	۰/۷۳	۴۲/۵۲
خود ناتوان‌سازی ۲۲	۰/۹۱	۲۴/۷۸	خودتنظیمی ۴	۰/۶۹	۴۳/۵۵
خود ناتوان‌سازی ۲۳	۰/۹۴	۲۲/۵۲	خودتنظیمی ۵	۰/۴۱	۵۳/۵۶
عزت نفس ۱	۰/۸۶	۵۰/۳۵	خودتنظیمی ۶	۰/۶۱	۴۹/۷۰
عزت نفس ۲	۰/۷۷	۵۳/۰۸	خودتنظیمی ۷	۰/۶۵	۴۷/۶۸
عزت نفس ۳	۰/۸۰	۵۳/۴۸	خودتنظیمی ۸	۰/۷۰	۴۴/۳۵
عزت نفس ۴	۰/۸۳	۵۱/۰۷	خودتنظیمی ۹	۰/۶۷	۴۷/۰۸
عزت نفس ۵	۰/۸۲	۵۱/۱۰	خودتنظیمی ۱۰	۰/۷۳	۴۴/۵۵
عزت نفس ۶	۰/۷۷	۴۹/۷۷	خودتنظیمی ۱۱	۰/۵۸	۴۷/۱۹

جدول ۴. شاخص‌های برازش محاسبه‌شده برای مدل پژوهش

شاخص برازش مدل	مقدار شاخص	سطح مطلوب	وضعیت برازش
ریشه میانگین مجذورات تقریب ^۱	۰/۰۳۷	زیر ۰/۱	مطلوب است
شاخص برازش استاندارد ^۲	۰/۹۰	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص برازش نرمال‌نشده ^۳	۰/۹۰	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص برازش تطبیقی ^۴	۰/۹۶	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص برازش تطبیقی نرمال‌شده ^۵	۰/۹۶	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص برازش این کری منتال ^۶	۰/۹۶	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص برازندگی نسبی ^۷	۰/۹۰	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص نیکویی برازش ^۸	۰/۹۰	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
ضریب تاکر- لوئیس ^۹	۰/۹۶	بالتر یا مساوی ۰/۹	مطلوب است
شاخص نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی ^{۱۰}	۱/۴۹	کمتر از ۵	مطلوب است

معیارهای علمی قابل‌پذیرش برای تأیید مدل نظری، بحث اصلی در «شاخص‌های برازش مدل»^{۱۱} است که در ادامه به آن پرداخته شده است. شاخص ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین (RMSEA)، یکی از شاخص‌های اصلی نیکویی برازش در مدل‌یابی معادلات ساختاری است که در بیشتر تحلیل‌های عاملی تأییدی و مدل‌های معادلات ساختاری از آن استفاده می‌شود. بر اساس دیدگاه مک‌کالوم و همکاران (۱۹۹۶؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۷)، اگر مقدار این شاخص کمتر از ۰/۰۵ باشد، برازندگی مدل بسیار عالی است، ولی بیشتر پژوهشگران از این قاعده استفاده می‌کنند که اگر این شاخص کوچک‌تر از ۰/۱ باشد، برازندگی مدل خوب بوده و اگر بزرگ‌تر از این مقدار باشد، مدل طراحی‌شده ضعیف است.

۱. root mean square error of approximation (RMSEA)

۲. normalized fitness index (NFI)

۳. non Normalized fitness index (NNFI)

۴. comparative fitness index (CFI)

۵. parsimony Comparative fitness index (PCFI)

۶. incremental fitness index (IFI)

۷. relative fitness index (RFI)

۸. goodness of fit index (GFI)

۹. tucker-Lewis coefficient (TLI)

۱۰. CMIN/df

۱۱. modeling fit indexes

در پژوهش حاضر با توجه به این که مقدار این شاخص برابر با $۰/۰۳۷$ بوده و زیر $۰/۰۵$ است، می‌توان گفت که برازش مدل بسیار عالی بوده و تأیید می‌شود. زمانی که نتیجه تقسیم عامل خردی دو^۱ بر درجه آزادی، کمتر از عدد ۳ باشد، برازش مدل در بهترین حالت تأیید می‌شود و با توجه به اینکه نتیجه این شاخص در پژوهش پیش‌رو برابر با $۱/۴۹$ است، این شاخص برازش نیز نشان‌گر برازندگی مناسب مدل است. همچنین، هنگامی که شاخص‌های مانند برازش استاندارد، برازش نرمال نشده، برازش تطبیقی، برازش تطبیقی نرمال شده، برازش این‌کری منتال، برازندگی نسبی، نیکویی برازش و ضریب تاکر-لویس بالاتر یا مساوی $۰/۹$ محاسبه شوند، برازندگی مناسب یک مدل را تأیید می‌نمایند؛ که بر اساس جدول ۴، در این مدل پژوهش هم تمامی این شاخص‌ها به ترتیب به میزان $۰/۹۰$ ، $۰/۹۰$ ، $۰/۹۶$ ، $۰/۹۶$ ، $۰/۹۰$ ، $۰/۹۰$ ، $۰/۹۶$ و $۰/۹۰$ مورد تأیید قرار می‌گیرند. پس از ارائه توضیح کامل درباره مدل برازش داده شده، در این بخش، بر اساس شکل ۲ و ۳، فرضیه‌های پژوهشی به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۵. ضرایب تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهشی

متغیرها	متغیرهای مؤثر بر هم	ضرایب	واریانس
	خودناتوان‌سازی × عشق به یادگیری	$۰/۵۹^{**}$	$۰/۳۴$
	خودناتوان‌سازی × عزت‌نفس	$۰/۵۶^{**}$	$۰/۳۱$
	خودناتوان‌سازی × مهارت‌های خودتنظیمی	$۰/۱۳$	-
اثرات مستقیم	خودناتوان‌سازی × سرزندگی تحصیلی	$۰/۴۶^{**}$	$۰/۲۱$
	عشق به یادگیری × سرزندگی تحصیلی	$۰/۲۵^{**}$	$۰/۰۶$
	عزت‌نفس × سرزندگی تحصیلی	$۰/۳۴^{**}$	$۰/۱۲$
	مهارت‌های خودتنظیمی × سرزندگی تحصیلی	$۰/۰۲$	-
اثرات غیرمستقیم	خودناتوان‌سازی × عشق به یادگیری × سرزندگی تحصیلی	$۰/۵۹ × ۰/۲۵$	$۰/۱۵$
	خودناتوان‌سازی × عزت‌نفس × سرزندگی تحصیلی	$۰/۵۶ × ۰/۳۴$	$۰/۱۹$
	خودناتوان‌سازی × مهارت خودتنظیمی × سرزندگی تحصیلی	رابطه معنادار نیست	-

* رابطه در سطح $۰/۰۵$ معنادار است. ** رابطه در سطح $۰/۰۱$ معنادار است.

در بررسی فرضیه نخست پژوهش، مشخص شد که خودناتوان‌سازی تأثیری منفی به میزان ۰/۴۶ - بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد که در سطح ۰/۰۰۱ و با مقدار t برابر با ۱۰/۳۴ - معنادار است (هرگاه میزان t بالاتر از ۱/۹۶ باشد، ضریب تأثیر معنادار است). بر این اساس، فرضیه نخست این پژوهش تأیید شد.

بررسی فرضیه دوم پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی دارای تأثیری منفی به میزان ۰/۵۹ - بر عشق به یادگیری است که در سطح ۰/۰۰۱ و با مقدار t برابر با ۱۱/۷۹ - معنادار است. از سویی دیگر، با توجه به اینکه عشق به یادگیری دارای تأثیری مثبت به میزان ۰/۲۵ بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بوده و در سطح ۰/۰۰۱ و با مقدار t برابر با ۷/۰۶ معنادار است، می‌توان گفت که خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عشق به یادگیری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. همچنین، به‌منظور بررسی معناداری تأثیر میانجی‌گری هر متغیر در رابطه میان متغیرهای دیگر از سه آزمون سوبل^۱، آرویان^۲ و گودمن^۳ استفاده می‌شود که در صورت معنادار بودن میزان آماره این آزمون‌ها در سطح ۰/۰۰۱، تأثیر میانجی‌گری تأیید می‌شود. در ارتباط با این فرضیه، آماره آزمون سوبل برابر با ۴/۳۷ - با خطای استاندارد ۰/۰۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۱؛ میزان آماره آزمون آرویان برابر با ۴/۳۶ - با خطای استاندارد ۰/۰۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ و آماره آزمون گودمن برابر با ۴/۳۸ - با خطای استاندارد ۰/۰۳ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ معنادار بود. بر این اساس، فرضیه دوم این پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه سوم پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی دارای تأثیری منفی به میزان ۰/۵۶ - بر عزت‌نفس دانش‌آموزان است که در سطح ۰/۰۰۱ و با مقدار t برابر با ۱۱/۰۹ - معنادار است. از سوی دیگر، مشخص شد که متغیر عزت‌نفس دارای تأثیری مثبت به میزان ۰/۳۴ بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است که در سطح ۰/۰۰۱ و با مقدار t برابر با ۹/۱۳ معنادار است. بر این اساس، خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عزت‌نفس بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. در ارتباط با این فرضیه، میزان آماره آزمون سوبل برابر با ۳/۴۷ - با خطای استاندارد ۰/۰۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۱؛ میزان آماره آزمون آرویان برابر با ۳/۴۶ - با خطای استاندارد ۰/۰۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ و میزان آماره

۱. Sobel

۲. Aroian

۳. Goodman

آزمون گودمن برابر با $3/47$ - با خطای استاندارد $0/05$ در سطح معناداری $0/001$ معنادار بود؛ بنابراین، فرضیه سوم این پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بررسی فرضیه چهارم پژوهش نشان داد که بر این اساس که میزان تأثیر خودناتوان‌سازی بر مهارت‌های خودتنظیمی برابر با $0/13$ و معنادار نیست، عدم وجود رابطه معنادار میان این دو متغیر تأیید می‌شود. از سویی، تأثیر مهارت‌های خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی برابر با $0/02$ - است که نشان‌گر عدم تأثیر این متغیر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. بر این اساس، فرضیه چهارم این پژوهش مورد تأیید قرار نمی‌گیرد؛ یعنی خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری مهارت‌های خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار ندارد. همچنین، نتایج آزمون سوبل، آرویان و گودمن در سطح معناداری بالاتر از $0/05$ نشانگر این یافته بود؛ بنابراین، فرضیه چهارم این پژوهش مورد تأیید قرار نمی‌گیرد.

روی‌هم‌رفته، نتایج آزمون بوت‌استرپ^۱ نشان داد که اثر غیرمستقیم (مبتنی بر نقش میانجی‌گرها) خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور معناداری در سطح خطای $0/001$ مورد تأیید قرار می‌گیرد. میزان تأثیر کلی خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی از راه میانجی‌گری دو متغیر عشق به یادگیری و عزت‌نفس از $0/27$ - (کران پایین) تا $0/41$ - (کران بالا) بود؛ که دارای خطای استاندارد برابر با $0/04$ است. همچنین، مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی برابر با $0/76$ بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تبیین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری عشق به یادگیری، عزت‌نفس و مهارت‌های خودتنظیمی بود. فرضیه اول پژوهش، مبنی بر تأثیر خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸)، پرتو این و دیلی (۲۰۱۳)، کامرفورد و همکاران (۲۰۱۵) و دل‌مارفرداس^۲ و همکاران (۲۰۱۶) هم‌خوان است. بر این اساس، دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز معمولاً سرزندگی تحصیلی پایینی دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی، انسان‌ها تنها متأثر از محیط نیستند، بلکه بر اساس فرایندهای شناختی و فراشناختی خود می‌توانند بر محیط و کارکرد خود اثر

۱. boot-strap

۲. DelMarFerradás

بگذارند (ذبیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱) و به‌نوعی خود انسان‌ها عاملی اثرگذار بر رفتارهای خود هستند. بر این اساس، اگر افراد نسبت به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز کارها باور داشته باشند، نشاط و سرزندگی بیشتری در امور تحصیلی خواهند داشت؛ بنابراین، ادراک دانش‌آموزان از مهارت و توانایی خود بر نوع فعالیت‌های انتخابی فرد، میزان به‌چالش انداختن خود در تکالیف و پایداری در به‌پایان رساندن امور اثرگذار است؛ کما اینکه افراد خودناتوان‌ساز موانعی ایجاد می‌کنند که شانس موفقیت را کاهش می‌دهد. پاژارس^۱ (۱۹۹۶)؛ به نقل از ذبیح‌الهی و همکاران، (۱۳۹۱) باور دارد که باور داشتن به خود یک توانایی راهبردی است که مقدم بر موفقیت یا شکست فرد است و میزان پایداری افراد در رسیدن به اهداف و به‌دنبال آن، سرزندگی و نشاط تحصیلی آنان تابع این عامل مهم است.

بر اساس فرضیه دوم، خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عشق به یادگیری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار و مثبت داشت. این یافته با پژوهش جووانوویک و متجویک (۲۰۱۴) و نگووان و همکاران (۲۰۱۵) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که عشق به یادگیری نوعی احساس خوب برای ادامه تحصیل است و افراد را توانا می‌سازد که با وجود چالش‌ها و ناکامی‌ها، پشتکار خود را حفظ کنند و این چیزی است که در سرزندگی تحصیلی نهفته است. ولی افراد خودناتوان‌ساز به‌طور فعال می‌کوشند تا موانعی به‌وجود آورند که احتمال موفقیتشان را کاهش دهد. فراگیرانی که در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی رفتارهایی مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و درماندگی آموخته‌شده را انتخاب می‌کنند، به سبب داشتن نیم‌رخ انگیزشی نامناسب و عشق به یادگیری اندک زمینه کاهش سرزندگی تحصیلی در خود را موجب می‌شوند. در مقابل، فراگیرانی که در رویارویی با خواسته‌های زندگی تحصیلی از ارزیابی‌های چالشی استفاده می‌کنند، با پیشگیری از فروغلتیدن در ورطه هیجان‌های منفی، رفتارهای خود آسیب‌رسان و دفاعی مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را کمتر انجام می‌دهند (دانیل و همکاران^۲، ۲۰۰۸)؛ به نقل از لکی و همکاران، (۱۳۹۶) و این شرایط زمینه‌ساز سرزندگی تحصیلی بیشتر است.

فرضیه سوم پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری عزت‌نفس بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. در همین راستا، یافته‌های پژوهش چن و

۱. Pajares

۲. Daniels

همکاران (۲۰۰۹)، نریمانی و موسی‌زاده (۲۰۱۰)، توروک^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، رپو^۲ و همکاران (۲۰۱۶) و صالحی و فرخی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که عزت‌نفس پایین با افزایش خودناتوان‌سازی همراه است که با یافته به‌دست آمده از پژوهش حاضر هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که چون عامل اولیه در خودناتوان‌سازی، ترس از شکست و ترس از منفی ارزیابی شدن توسط دیگران است، در بطن عزت‌نفس پایین هم این ویژگی‌ها به‌صورت پررنگ وجود دارد. در واقع، عزت‌نفس، یعنی احساس ارزشمندی شخص نسبت به خود و تلاش برای دستیابی به اهدافی که فراهم‌کننده ارزش‌های بالاتر برای فرد است؛ که این موارد نیز از مشخصه‌های بارز سرزندگی تحصیلی هستند. عزت‌نفس بالا یکی از بارزترین منابعی است که یک نوجوان می‌تواند در اختیار داشته باشد و در زندگی به آن تکیه کند تا از گزند بسیاری از آسیب‌ها در امان بماند. همچنین، بر اساس دیدگاه سیفرت^۳ (۲۰۰۴؛ به نقل از لکی و همکاران، ۱۳۹۶) وجود ارزیابی‌های شناختی سازش یافته (مانند ارزشمند دانستن باورها و موفقیت‌های خود) از راه کمک به شکل‌گیری مدل‌های اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت و رویارویی با تجارب انگیزاننده در معرض حالات هیجانی مثبت قرار گیرند؛ که همانا زمینه‌ساز سرزندگی و شادابی بیشتر در گستره تحصیل و آموزش است. همچنین، ارزیابی شناختی مثبت از خود، از راه وسعت بخشیدن به توان مقابله‌ای و به دنبال آن، مدیریت بهینه انگیزش‌های هیجانی خویشتن، در شکل‌دهی رفتارهای انگیزشی مانند انتخاب جهت‌گیری‌های هدفمند برای تکالیف تحصیلی و سرزندگی بیشتر اثرگذار است.

بررسی فرضیه چهارم پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی با نقش میانجی‌گری مهارت‌های خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار ندارد. این یافته تا اندازه‌ای با نتایج پژوهش پیتریچ (۲۰۰۰)، محمودی و همکاران (۲۰۱۴)، کلجایک و همکاران (۲۰۱۷) ناهمخوان است. نتایج پژوهش‌های یادشده نشان داده است که مهارت‌های خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی بالا همراه است. در تبیین علت رد شدن این فرضیه می‌توان به شناختی بودن سازه خودتنظیمی و عاطفی بودن سازه سرزندگی تحصیلی توجه کرد؛ چرا که مهارت‌های خودتنظیمی، به‌خودی‌خود، مربوط به باورهای افراد در مورد یادگیری یا

۱. Torok

۲. Rappo

۳. Seifert

اندیشه درباره فکر کردن (فراشناخت) است (برای نمونه، مهارت نظارت و کنترل و خلاصه‌نویسی)، درحالی‌که سازه سرزندگی تحصیلی مربوط به عواطف افراد درباره شناخت‌های‌شان در مورد یادگیری (مانند احساس خوب داشتن در مورد یادگیری، شادمانی از حضور در مدرسه، امیدواری در شرایط شکست) است و این دو مقوله تا اندازه زیادی با هم تفاوت دارند و هم‌راستا نیستند.

روی هم‌رفته، بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که به‌منظور دستیابی به سرزندگی تحصیلی بالاتر در دانش‌آموزان نوجوان انتظار می‌رود که مدیران و دست‌اندرکاران مدارس و در رأس آن‌ها، معلمان، به ریشه‌کن ساختن زمینه‌های ایجاد خودناتوان‌سازی و افزایش زمینه‌های عشق به یادگیری و عزت‌نفس تحصیلی در دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند. در رابطه با محدودیت پژوهش حاضر می‌توان گفت که این پژوهش صرفاً در مقطع متوسطه انجام شده است و از قابلیت تعمیم نتایج به جامعه‌های دیگر برخوردار نیست. پیشنهاد می‌شود در مقاطع پایین‌تر و بالاتر (دانشجویی) پژوهش‌هایی همانند انجام شود. همچنین، به‌منظور کاستن از اثرات زیان‌بار خودناتوان‌سازی تلاش شود تا دیگر عوامل میانجی در رابطه این متغیر با دیگر متغیرها در نظام آموزشی شناسایی شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان یکی از قشرهای مهم در جامعه هستند، توجه به سرزندگی تحصیلی آن‌ها بسیار مهم است. در همین راستا، پیشنهاد می‌شود با ایجاد شرایط برای کسب موفقیت‌های ملموس و ارائه بازخوردهای شفاف و روشن به دانش‌آموزان، زمینه افزایش عزت‌نفس و عشق به یادگیری و به دنبال آن، دستیابی به سرزندگی تحصیلی ممکن شود؛ که این مهم به‌جزء از راه دگرگون ساختن رویکردهای کهنه و منفعلانه معلمان و فراهم شدن زیرساخت‌های فیزیکی مناسب ایجاد نخواهد شد.

منابع

- حیدری، محمود؛ خداپناهی، محمدکریم و دهقانی، محسن. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*. دوره ۷، شماره ۲ (پی در پی ۱۴). ۹۷-۱۰۶.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و

- ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۳۲ (۹)، ۱-۳۰.
- دلقدی، علیرضا؛ بیان‌فر، فاطمه و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۵ (۵۳)، ۷۳-۹۲.
- ذبیح‌الهی، کاظم؛ یزدانی ورزنده، محمدجواد و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). بررسی خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*. ۹ (۳۴)، ۲۰۳-۲۱۲.
- رجبی، غلامرضا و بهلول، نسرین. (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*. ۳ (۲)، ۸، ۳۳-۴۸.
- شهرابی، عطیه و پاکدامن، شهلا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خودناتوان‌سازی و حرمت خود ناپایدار: نقش ترس از ارزیابی منفی. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۱۴۳-۱۵۶.
- صالحی، محمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). بررسی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۴ (۴)، ۱۶، ۹-۲۲.
- طالب‌زاده نویریان، محسن؛ ابولقاسمی، محمود؛ عشوری، فاطمه و موسوی، سیدحسن. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱ (۴)، ۸۰-۶۵.
- ضیغمیان، سیده فاطمه و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل اثرگذار بر راهبرد خودتنظیمی در یادگیری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۵ (۵۴)، ۳۳-۵۷.
- عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴ (۲)، ۵۲، ۱۰۱-۱۰۹.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ اداوی، حمیده و روشن‌نیا، سمیه. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش روانشناسی مثبت‌نگر بر عشق به یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۸ (۴)، ۵۱-۶۷.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، مهدی و رجبی، هومن. (۱۳۹۷). نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۳۰، ۲۰۷-۲۳۰.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰ (۱ و ۲)، ۳۸-۵۰.

لکی، داوود؛ شگری، امید؛ سپاه‌منصور، مزگان و ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. ۱۴ (۵۵)، ۳۲۹-۳۴۳.

محمدی، مهدی؛ ناصری‌جهرمی، رضا؛ کشاورزی، فهیمه و راسخ‌جهرمی، اطهر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین عشق به یادگیری با نوآوری جهانی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. ۱۰ (۲)، ۱۸۳-۱۷۴.

مهدی، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فراشناخت با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۵ (۸)، ۳۹-۵۹.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران. سمت.

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (۱۹۹۵). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(۳), ۳۱۷-۳۲۹.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., & Shui, S. H. (۲۰۰۹). Fear of failure, ۲×۲ achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(۴), ۲۹۸-۳۰۵.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (۲۰۱۵). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, ۹۸-۱۰۳.

- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (۲۰۱۱). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(۶), ۶۷۰-۶۷۵.
- de Fátima Goulão, M., & Menedez, R. C. (۲۰۱۵). Learner autonomy and self-regulation in eLearning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, ۱۹۰۰-۱۹۰۷.
- del Mar Ferradas, M., Freire, C., Núñez, J. C., Pineiro, I., & Rosário, P. (۲۰۱۷). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, ۱۲۸-۱۳۵.
- del Mar Ferradas, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., Regueiro, B., & Vallejo, G. (۲۰۱۶). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 88, ۲۳۶-۲۴۱.
- Güray, B. (۲۰۱۶). The relationship between learning modalities and perceived self-regulation levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, ۳۸۹-۳۹۵.
- Güray, B. (۲۰۱۶). The relationship between learning modalities and perceived self-regulation levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, ۳۸۹-۳۹۵.
- Jovanovic, D., & Matejevic, M. (۲۰۱۴). Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning—Researches Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, ۴۵۶-۴۶۰.
- Karner-Huțuleac, A. (۲۰۱۴). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, ۴۳۴-۴۳۸.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (۲۰۱۷). An investigation of the ۲×۲ model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, ۱۰۳-۱۱۳.
- Lesko, N. (۲۰۱۲). *Act your age!: A cultural construction of adolescence*. Routledge.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (۲۰۱۴). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, ۱۰۶۲-۱۰۶۸.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (۲۰۰۸). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(۱), ۵۳-۸۳.
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (۲۰۰۲). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(۴), ۳۳۷-۳۵۱.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (۲۰۱۴). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(۱), ۱۲۱.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (۲۰۱۳). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, ۲۳۹-۲۴۸.

- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (۲۰۱۰). Comparing self-esteem and self-concept of handicapped and normal students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(۲), ۱۵۵۴-۱۵۵۷.
- Negovan, V., Sterian, M., & Colesniuc, G. M. (۲۰۱۵). Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, ۶۴۲-۶۴۶.
- Onayli, S., & Erdur-Baker, O. (۲۰۱۳). Mother-daughter relationship and daughter's self esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, ۳۲۷-۳۳۱.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (۲۰۱۲). Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification (New York: American Psychological Association & Oxford University Press, ۲۰۰۴). *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*, 32.
- Pintrich, P. R. (۲۰۰۰). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. ۴۵۱-۵۰۲). Academic Press.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (۲۰۱۳). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. *Learning and Individual Differences*, 27, ۱۵۷-۱۶۲.
- Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (۲۰۱۷). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(۴), ۴۶۵-۴۷۶.
- Schwinger, M. (۲۰۱۳). Structure of academic self-handicapping—Global or domain-specific construct?. *Learning and Individual Differences*, 27, ۱۳۴-۱۴۳.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (۲۰۱۴). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(۳), ۷۴۴.
- Suknaisith, A., Wongwanich, S., & Piromsombat, C. (۲۰۱۴). Development of teacher performance in educational measurements and evaluation through self-monitoring strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, ۱۶۸۳-۱۶۸۸.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (۲۰۱۴). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of psychology*, 21(۲), ۱۲۳-۱۳۰.