

پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل‌پریشانی

دانش‌آموزان دختر

مهناز سید سرابی^{۱*}، شهناز عسگری^۲

۱. کارشناس ارشد، روانشناسی شخصیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۲. کارشناس ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات، مرکزی، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره بیست و پنجم، آبان ماه ۱۳۹۷، صفحات ۲۱-۱

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل‌پریشانی دانش‌آموزان دختر بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۸۲۰۹۹ نفر دختر بودند. تعداد ۴۰۰ نفر از این دانش‌آموزان به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده و به پرسشنامه‌های رفتارهای خود ناتوان ساز جونز و رودوالد (۱۹۸۲)، اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و تحمل‌پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) پاسخ دادند. داده‌های نیز با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیره تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل‌پریشانی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نیز آشکار کرد که ۷۰/۷٪ از کل واریانس رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی به وسیله اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل‌پریشانی تبیین می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل‌پریشانی سهم معنادار در رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دارد.

واژگان کلیدی: رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری، تحمل‌پریشانی

مقدمه

رفتارهای خود ناتوان ساز انجام یا قصد به انجام دادن مجموعه رفتارهایی که افراد برای حفظ شایستگی (صلاحیت) و عزت نفس (حرمت خود) خودمان به منظور بیرونی جلو دادن شکست‌ها و درونی جلوه دادن موفقیت‌ها است که به منظور دوری از گزندها و آسیب‌های احتمالی توسط فرد انجام می‌شود (کایا، یوگور، سار و ارسنگیز^۱، ۲۰۱۷). راهبردهای خود ناتوان ساز به عنوان الگوی از زندگی می‌باشد که در بسیاری از دانش‌آموزان برای توجیه عملکرد تحصیلی ضعیف آنان است که به دانش‌آموز این توانایی را می‌دهد که ناتوانی‌های خود را پنهان کند. استفاده از راهبردهای خود ناتوان ساز منجر به کاهش خودکارآمدی مرتبط با ادراک شایستگی آنان و کاهش زمان برای بهبود و توسعه فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (آنتونی^۲، ۲۰۱۶). یکی از عوامل بازدارنده که مانع از بروز رفتارهای خود ناتوان سازی تحصیلی می‌شود اشتیاق تحصیلی می‌تواند باشد. اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبُعدی است که دارای سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری است. اشتیاق تحصیلی شناختی شامل به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری است، اشتیاق عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است و دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به کارهای مدرسه و دانشگاه را در برمی‌گیرد و اشتیاق تحصیلی رفتاری شامل حضور فعال همراه با شوق در محیط آموزشی است (لیننبرگ و پینترچ^۳، ۲۰۰۲؛ به نقل از صفری و جناآبادی، سلم آبادی و عباسی، ۱۳۹۴).

اشتیاق تحصیلی مرکب از انگیزش و کنجکاوای است. انگیزش می‌تواند در فرد در ادامه تحصیل و علاقه دانش‌آموز به تحصیل تأثیرگذار باشد. دانش‌آموزانی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده به‌جای اینکه تحت تأثیر هیجانانگیز و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هرچه بهتر را به کار می‌بندند و علاقه‌مند به تحصیل باقی می‌مانند (پکرون، لیچتلفلد، مارش، مورایاما و گوتز^۴، ۲۰۱۷). بر اساس پژوهش‌ها، بین اشتیاق تحصیلی با تاب‌آوری در مدرسه وجود دارد که اشتیاق نسبت به تحصیل منجر به این امر می‌شود که دانش‌آموزان در برابر چالش‌ها و موقعیت‌های استرس‌زا تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند (راجان، هاریفا و

1. Kaya, Ugur, Sar & Ercengiz

2. Antony

3. Linnenbrink & Pintrich

4. Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz

پین‌یو^۱، ۲۰۱۷). تاب‌آوری یک فرایند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده تعریف کرده‌اند. البته تاب‌آوری تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده و حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط خطرناک نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامونی خود است. تاب‌آوری توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی در شرایط خطرناک است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳؛ به نقل از بشارت، جاهد و حسینی، ۱۳۹۳).

تاب‌آوری را یک فرایند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده تعریف کرده‌اند. البته تاب‌آوری تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده و حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط خطرناک نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده در محیط پیرامونی خود است. تاب‌آوری توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی در شرایط خطرناک است (کانر و دیویدسون^۲، ۲۰۰۳؛ به نقل از بشارت، جاهد و حسینی، ۱۳۹۳). در دیدگاه کانر و دیویدسون تاب‌آوری به عنوان سازگاری بهتر با شرایط تهدیدکننده تعریف شده است. در این دیدگاه مفاهیم تصور از شایستگی فردی^۳، تحمل عاطفه منفی^۴، پذیرش مثبت تغییر^۵، کنترل^۶ و تأثیرات معنوی^۷ به عنوان مفاهیم اصلی تاب‌آوری یاد شده است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). کانر و دیویدسون تاب‌آوری را به عنوان روشی برای اندازه‌گیری توانایی فرد در مقابله با عوامل استرس‌زا و عواملی که سلامت روان فرد را تهدید می‌کند، تعریف کرده است. افراد تاب‌آور دارای رفتارهای خود شکنانه نیستند. از نظر عاطفی آرام بوده و توانایی مقابله با شرایط ناگوار را دارند. راه‌های به دست آوردن تاب‌آوری را داشتن سرسختی، خود افزایی، مقابله سرکوب‌گرایانه، داشتن خلق‌وخو و احساسات مثبت می‌دانند (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). بر اساس پژوهش‌ها تاب‌آوری به عنوان توانایی مقابله با استرس با تحمل پریشانی افراد رابطه دارد (فلتون، کولادو، هاووالا، شادو، مکفرسون و لجویز^۸، ۲۰۱۸).

1. Rajan, Harifa & Pienyu

2. Connor & Davidson

3. personal competence

4. tolerance of negative affects

5. positive acceptance of change

6. control

7. spirituality

8. Felton, Collado, Havewala, Shadur, Macpherson & Lejuez

تحمل پریشانی، از سازه‌های معمول برای پژوهش در زمینه بی‌نظمی عاطفی^۱ است. تحمل پریشانی را توانایی فرد در تجربه و تحمل حالت هیجانی منفی تعریف کرده‌اند. تحمل پریشانی که ممکن است در نتیجه فرآیندهای شناختی و یا فیزیکی در فرد ایجاد شود، به صورت حالتی هیجانی است که اغلب با تمایلات عملی برای کاهش اثرهای منفی حاصل از تجربه هیجانی مشخص می‌شود (سیمونز و گاهر^۲، ۲۰۰۵). تحمل پریشانی به طور فزاینده‌ای، به عنوان یک ساختار مهم در رشد بینشی جدید درباره شروع و بقاء آسیب‌های روانی و همچنین پیشگیری و درمان در افراد مشاهده شده است (زولنسکی، برنستین و وجانویک^۳، ۲۰۱۱). افراد باتحمل پریشانی پایین در یک تلاش غلط برای مقابله با هیجان‌ات منفی خود درگیر بی‌نظم جویی رفتاری^۴ می‌شوند (کیوک، ریکاردی، تیمپانو، میتچل و اشمیت^۵، ۲۰۱۰). بر اساس آنچه گفته شد و لذا از آنجایی که در پژوهش‌های پیشین مطالعه‌ای مشابه انجام نشده است، در این پژوهش به بررسی این سؤال پرداخته می‌شود که آیا رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر قابل پیش‌بینی است؟

روش پژوهش

روش پژوهش تو صیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۸۲۰۹۹ نفر دختر بودند. بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه ۳۸۲ نفر برآورد شد که با توجه ریزش احتمالی برخی پرسشنامه‌ها و مخدوش بودن برخی از آن‌ها تعداد حجم نمونه ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد. به این صورت که از بین مناطق ۵ گانه (غرب، شرق، جنوب، شمال و مرکز) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از نوع تصادفی از هر منطقه دو مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس و هر کلاس ۲۰ نفر انتخاب شدند و به سؤالات پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. ملاک‌های ورود شامل نداشتن اختلالات روان‌پزشکی خاص و رضایت آگاهانه و اختیاری بودن و آزادی کامل در ورود به پژوهش. ملاک‌های خروج داشتن اختلالات روان‌پزشکی خاص، عدم رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بودند. بعد از انتخاب نمونه پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع شد. در ابتدای پرسشنامه اصول اخلاقی پژوهش نوشته شد و طی آن شرکت آزادانه شرح داده شده بود. این

1. affect dysregulation

2. Simons & Gaher

3. Zvolensky, Bernstein & Vujanovic

4. dysregulation behavior

5. Keough, Riccardi, Timpano, Mitchell & Schmidt

اصول برای دانش آموزان خوانده شد و از آن‌ها رضایت شفاهی جهت شرکت در پژوهش دریافت شد. سپس، بر اساس دستورالعملی که در بالای پرسشنامه‌ها نوشته شده بود از دانش آموزان خواسته شد تمامی سؤالات را به دقت بخوانند تا حد امکان سؤالی را بی پاسخ نگذارند. پژوهشگر بر روند اجرای پرسشنامه‌ها نظارت داشت و تمامی پرسشنامه‌ها تکمیل گردیده و هیچ پرسشنامه‌ای بدون پاسخ باقی نماند. در این پژوهش مانند هر پژوهشی دیگر اصول اخلاقی رعایت شده است. حریم خصوصی و محرمانه بودن داده‌های جمع‌آوری شده رعایت شد. به این صورت که اطلاعات گردآوری شده در راستای هدف این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین در این پژوهش احترام به کرامت و حقوق، اسرار و آزادی آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش توجه شد. توضیح اهداف پژوهش برای دانش آموزان، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن پژوهش در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به دانش آموزان از دیگر اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل شد. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است. ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ بوده است.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی: پرسشنامه رفتارهای خود ناتوان ساز توسط جونز و رودالت (۱۹۸۲) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال است که سه مؤلفه «خلق منفی با سؤالات ۲۳، ۸، ۱۹، ۹، ۷، ۴، ۲۰، ۱۵ و ۱۳»، «تلاش با سؤالات ۲۲، ۵، ۳، ۲۱، ۶، ۱۷، ۱۰» و «عذرخواهی با سؤالات ۱۲، ۲، ۱۸، ۱۱، ۱، ۱۶، ۱۴» اندازه‌گیری می‌کند (صالحی و دلاور، ۱۳۹۴). این پرسشنامه در قالب مقیاس لیکرت با پاسخ‌های کاملاً موافق صفر نمره، تقریباً موافقم ۱ نمره، کمی موافقم ۲ نمره، کمی مخالفم ۳ نمره، تقریباً مخالفم ۴ نمره و مخالفم ۵ نمره نمره‌گذاری می‌شود. ترکیب عامل خلق منفی با معکوس شده عامل تلاش، نشان‌دهنده خود ناتوان سازی رفتاری و ترکیب خلق منفی با عذر تراشی نشان‌دهنده خود ناتوان سازی ادعایی است. جمع نمرات عامل‌های خلق منفی و عذر تراشی با نمره معکوس شده تلاش نشان‌دهنده رفتارهای خود ناتوان ساز کلی است (حیدری، دهقانی، خدا پناهی، ۱۳۸۸). همبستگی این مقیاس با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذر تراشی و کمی سعی و تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری از ۰/۲۷ تا ۰/۶۰ گزارش شده، همچنین همسانی درونی آن در پژوهش‌های مختلف از ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ گزارش نموده‌اند (کاتلین و

لورنس^۱، ۱۹۹۹؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹). آلفای کرونباخ برای رفتارهای خود ناتوان ساز رفتاری ۰/۷۴۷، رفتارهای خود ناتوان ساز ادعایی ۰/۸۱۳ و برای رفتارهای خود ناتوان ساز کلی ۰/۷۲۵ به دست آمده است (آزادی، متینی صدر، صادق پور و نوری، ۱۳۹۲). همچنین ضریب پایایی در یک پژوهش دیگر با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی برازش مدل تک عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند و روایی سازه آن را تأیید کردند (ذبیح الهی، یزدانی ورزش و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۱). در خارج کشور پایایی پرسشنامه با روش باز آزمایی ۰/۹۴ و به روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شده است و روایی سازه از طریق همبستگی نمره کل-مؤلفه ضرایب بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۹ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان روایی سازه پرسشنامه است (کایا، یوگور، سار و ارسنگیز، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریکرز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) تهیه شده است. پرسشنامه شامل سه مؤلفه «اشتیاق رفتاری به تحصیل با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴»، «اشتیاق عاطفی به تحصیل با سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰» و «اشتیاق شناختی به تحصیل با سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵» می‌باشد. پاسخ هرکدام از سؤالات دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (هرگز تا همیشه) را شامل می‌شود. به این صورت که هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، بعضی اوقات نمره ۳، بیشتر اوقات نمره ۴ و همیشه نمره ۵ تعلق می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵، در بعد اشتیاق رفتاری ۴، ۲۰ و ۱۲، در بعد اشتیاق عاطفی ۶، ۳۰ و ۱۸ و در بعد اشتیاق شناختی ۵، ۲۵ و ۱۵ بوده است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد می‌باشد (عجم، بادنوا، عبداللہی و مؤمنی مهمویی، ۱۳۹۵). روایی این پرسش‌نامه در پژوهشی تأیید شده و پایایی کل به روش آلفای کرونباخ در پژوهش آن‌ها ۰/۶۶ به دست آمده است (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴). در پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شده است (صفری و جناآبادی، سلم آبادی و عباسی، ۱۳۹۴). پایایی مقیاس اشتیاق تحصیلی در پژوهش بر روی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی از طریق آلفای

^۱. Katlin & Lorenz

کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمده است (عمویی، عجم و بادنوا، ۱۳۹۶). همچنین پایایی، در بعد اشتیاق رفتاری ۰/۷۳، در بعد اشتیاق عاطفی ۰/۷۱ و در بعد اشتیاق شناختی ۰/۶۹ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی مطلوب پرسشنامه است (عجم، بادنوا، عبداللهی و مؤمنی مهمویی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه تاب آوری: پرسشنامه تاب آوری توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تهیه شده است. این تاب آوری ۲۵ سؤال دارد و ۵ خرده مقیاس «تصور از شایستگی فردی^۱ با سؤالات ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۱۷، ۱۶، ۱۲، ۱۱، ۱۰»، «تحمل عاطفه منفی^۲ با سؤالات ۲۰، ۱۸، ۱۹، ۱۵، ۱۴، ۷، ۶»، «پذیرش مثبت تغییر^۳ با سؤالات ۸، ۵، ۴، ۲، ۱»، «کنترل^۴ با سؤالات ۲۲، ۲۱، ۱۳» و «تأثیرات معنوی^۵ با سؤالات ۹، ۳» دارد که به صورت پنج درجه‌ای به این صورت که برای کاملاً مخالفم نمره ۰، مخالفم نمره ۱، نظری ندارم نمره ۲، موافقم نمره ۳، کاملاً موافقم نمره ۴ در نظر گرفته شده است و توسط هر آزمودنی پاسخ داده می‌شود که نمره فرد بین صفر تا ۱۰۰ نمره می‌باشد (وئو، تان و لیو^۶، ۲۰۱۷). جهت محاسبه پایایی، از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ و دونیمه سازی اسپیرمن- براون) و برای دستیابی به روایی هم‌زمان، همبستگی میان نمرات خودکارآمدی، پرخاشگری و رضایت از زندگی با تاب آوری در نظر گرفته شده است. همچنین جهت مشخص شدن روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. نتایج ضرایب همبستگی روایی هم‌زمان حاکی از همبستگی منفی و معنادار تاب آوری و پرخاشگری و همبستگی مثبت و معنادار با خودکارآمدی و رضایت از زندگی بود. مقدار آلفای کرونباخ و دونیمه سازی اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با ۰/۶۷ و ۰/۶۶ به دست آمده است (کیهانی، تقوایی، رجبی و امیرپور، ۱۳۹۳). همچنین برای بررسی روایی مقیاس تاب آوری از مقیاس عواطف منفی و مثبت مقیاس شادی و افسردگی استفاده شده است. همچنین همسانی درونی پرسشنامه توسط سازندگان ضریب ۰/۸۹ با آلفای کرونباخ و ضریب ۰/۸۷ با روش بازآزمایی گزارش کرده‌اند (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). بررسی روایی پرسشنامه با استفاده از همبستگی گویه-نمره کل بر روی نمونه‌های چینی بین ضرایب همبستگی پیرسون بین ۰/۲۱ تا ۰/۷۲ به دست آمد که تمامی ضرایب معنی دار بودند که نشان از روایی

1. personal competence

2. tolerance of negative affects

3. positive acceptance of change

4. control

5. spirituality

6. Wu, Tan & Liu

سازه پرسشنامه است (وئو، تان و لیو، ۲۰۱۷). همچنین روایی و پایایی پرسشنامه تاب آوری کانر و دیویدسون بر روی ورزشکاران رقابتی روایی با تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت و برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب مؤلفه‌های تاب آوری بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۹ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی قابل پرسشنامه است (گونزالز، موره، نیوتن و گالی^۱، ۲۰۱۶). در یک پژوهش دیگر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای «تصور از شایستگی فردی ۰/۸۶»، «تحمل عاطفه منفی ۰/۷۹»، «پذیرش مثبت تغییر ۰/۸۲»، «کنترل ۰/۷۸» و «تأثیرات معنوی ۰/۶۰» به دست آمده است (پرا و گانگولی^۲، ۲۰۱۸). همچنین در یک پژوهش دیگر همسانی درونی کل سؤالات با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۲ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه است (چن، چن و بونانو^۳، ۲۰۱۸). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه تحمل پریشانی: پرسشنامه تحمل پریشانی توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) تهیه شده است. این مقیاس دارای ۱۵ ماده و چهار خرده مقیاس «تحمل^۴ با سؤالات ۱، ۳، ۵»، «جذب^۵ با سؤالات ۲، ۴، ۱۵»، «ارزیابی^۶ با سؤالات ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲» و «تنظیم^۷ با سؤالات ۸، ۱۳، ۱۴» را اندازه‌گیری می‌کند. عبارات این پرسشنامه بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای که شامل کاملاً موافق ۱ نمره، اندکی موافق ۲ نمره، نه موافق و نه مخالف ۳ نمره، اندکی مخالف ۴ نمره و کاملاً مخالف ۵ نمره می‌باشد. سؤال ۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود که شامل کاملاً موافق ۵ نمره، اندکی موافق ۴ نمره، نه موافق و نه مخالف ۳ نمره، اندکی مخالف ۲ نمره و کاملاً مخالف ۱ نمره است (سیمونز و گاهر، ۲۰۰۵). جهت تعیین پایایی پرسشنامه مقیاس تحمل پریشانی از ابزار آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای تحمل ۰/۷۲، جذب ۰/۸۲، ارزیابی ۰/۷۸ و تنظیم ۰/۷۰ و برای کل مقیاس تحمل پریشانی ۰/۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است (اسماعیلی نسب، اندامی خشک،

1. Gonzalez, Moore, Newton & Galli

2. Perera & Ganguly

3. Chen, Chen & Bonanno

4. tolerance

5. absorption

6. appraisal

7. regulation

آزرمی و مررخ، ۱۳۹۳). در خارج از کشور روایی و پایایی پرسشنامه تحمل پریشانی بررسی شده است. در پژوهش سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) روایی ملاک و همگرایی اولیه خوبی گزارش کرده‌اند. پایایی با آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ گزارش شده است (سمچو، بیلسکی، لويس و لن-فلدر، ۲۰۱۶). در پژوهش نسخه اسپانیایی ضرایب آلفای کرونباخ برای چهار خرده مقیاس (تحمل ۰/۸۶، «جذب ۰/۸۵»، «ارزیابی ۰/۸۹» و «تنظیم ۰/۶۰» به دست آمده است (سندین، سیمونز، والینته، سیمونز و کوهرت، ۲۰۱۷). همچنین در پژوهشی دیگر همسانی درونی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است (برم، فلوریمبئو، المکوئیست و شوری و استورات، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است.

یافته‌ها

جدول ۱. تعداد، حداقل، حداکثر میانگین، انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پیش‌بین	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	نرمال بودن	
						آماره کلموگروف	اسمیرنوف
خلق منفی	۴۰۰	۱۰	۴۲	۲۴/۸۴	۱۱/۹۲	۱/۷۰۵	۰/۱۷۵
تلاش	۴۰۰	۹	۲۹	۱۶/۷۷	۶/۶۵	۲/۰۵۱	۰/۱۵۰
عذرخواهی	۴۰۰	۹	۲۸	۱۶/۷۵	۵/۷۴	۰/۶۷۲	۰/۲۴۱
اشتیاق رفتاری	۴۰۰	۸	۲۱	۱۳/۷۲	۴/۲۹	۰/۷۵۴	۰/۲۱۴
اشتیاق عاطفی	۴۰۰	۷	۲۵	۱۳/۷۷	۴/۴۹	۰/۴۵۸	۰/۴۳۵
اشتیاق شناختی	۴۰۰	۶	۲۲	۱۳/۳۰	۴/۳۵	۰/۸۷۵	۰/۲۳۰
تصور از شایستگی فردی	۴۰۰	۱۲	۲۸	۱۹/۸۸	۵/۴۵	۰/۳۵۴	۰/۶۱۰
تحمل عاطفه منفی	۴۰۰	۱۲	۲۷	۱۹/۴۱	۵/۱۹	۰/۳۲۵	۰/۶۰۱
پذیرش مثبت تغییر	۴۰۰	۱۰	۱۹	۱۵/۷۹	۲/۷۶	۰/۱۴۹	۰/۰۹۰

1. Sandín, Simons, Valiente, Simons & Chorot

2. Brem, Florimbio, Elmquist, Shorey & Stuart

۰/۰۶۴	۰/۱۵۵	۲/۴۲	۸/۳۱	۱۲	۴	۴۰۰	کنترل
۰/۰۷۳	۰/۱۵۲	۱/۴۶	۶/۰۵	۸	۳	۴۰۰	تأثیرات معنوی
۰/۰۶۸	۰/۱۵۵	۱/۶۰	۱۲/۸۴	۱۵	۹	۴۰۰	تحمل پریشانی-تحمل
۰/۰۶۵	۰/۱۴۹	۱/۹۳	۱۲/۷۵	۱۵	۸	۴۰۰	تحمل پریشانی-جذب
۰/۰۵۵	۰/۱۵۸	۲/۹۹	۲۶/۴۹	۲۹	۱۸	۴۰۰	تحمل پریشانی-ارزیابی
۰/۱۵۱	۱/۰۷۴	۱/۸۸	۱۱/۸۰	۱۴	۷	۴۰۰	تحمل پریشانی-تنظیم

جدول ۱ تعداد، حداقل، حداکثر میانگین، انحراف معیار و نرمال بودن بر اساس آزمون کلموگروف اسمیرنوف در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. یکی از مفروضه‌های اساسی تحلیل رگرسیون چندگانه استقلال متغیرهای مستقل و یا به عبارت دیگر عدم ارتباط نمره‌های خطای متغیرهای مستقل با یکدیگر است که این مفروضه توسط آزمون دوربین واتسون بررسی می‌شود؛ به عبارت دیگر، اگر همبستگی متغیرهای مستقل با یکدیگر زیاد باشد، کاربرد رگرسیون چندگانه زیر سؤال است. آزمون دوربین واتسون که نتیجه‌ی آن در جدول ۲- آمده است این مفروضه را آزمون می‌کند.

جدول ۲. نتایج آزمون دوربین واتسون برای استقلال مشاهدات

مدل‌های پژوهش	دوربین واتسون (خودهمبستگی)
پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز بر اساس اشتیاق تحصیلی	۲/۳۳۴
پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز بر اساس تاب‌آوری	۲/۷۲۰
پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز بر اساس تحمل پریشانی	۳/۰۱۰

بر اساس جدول ۲ می‌توان گفت که اگر مقدار آماره‌ی این آزمون بین $1/5$ الی $2/5$ قرار دارد، می‌توان استقلال مشاهدات را پذیرفت و تحلیل را دنبال کرد. از آنجایی که آماره‌های دوربین واتسون بین $1/5$ الی $2/5$ است که نشان‌دهنده‌ی استقلال خطاهای متغیرهای پژوهش است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار عددی دوربین واتسون بیانگر استقلال خطاها برای متغیرهای موردبررسی است و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اطمینان است.

جدول ۳. ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین

تورم واریانس (VIF)	ضریب تحمل (Tolerance)	متغیرهای پژوهش
۴/۷۴۸	۰/۲۱۱	اشتیاق رفتاری
۵/۹۹۱	۰/۱۶۷	اشتیاق عاطفی
۵/۲۹۷	۰/۱۸۹	اشتیاق شناختی
۲/۵۰۳	۰/۳۹۹	تصور از شایستگی فردی
۳/۰۵۱	۰/۳۲۸	تحمل عاطفه منفی
۵/۶۱۲	۰/۱۷۸	پذیرش مثبت تغییر
۳/۶۱۷	۰/۲۷۶	کنترل
۹/۹۷۴	۰/۱۹۱	تأثیرات معنوی
۶/۲۵۹	۰/۱۶۰	تحمل پریشانی-تحمل
۶/۳۹۱	۰/۱۵۱	تحمل پریشانی-جذب
۴/۷۹۲	۰/۲۰۹	تحمل پریشانی-ارزیابی
۳/۲۴۴	۰/۲۰۷	تحمل پریشانی-تنظیم

بر اساس نتایج جدول ۳. تورم واریانس و ضریب تحمل برای بررسی هم خطی ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود شاخص‌های هم خطی ضرایب تحمل کوچک‌تر از ۰/۱ و تورم واریانس پایین‌تر از ۱۰ می‌باشد که این نتایج نشان‌دهنده آن است که بین متغیرهای پیش‌بین هم خطی وجود ندارد و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اطمینان است.

جدول ۴. خلاصه نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک = رفتارهای خود ناتوان‌سازی	سطح معنی‌داری
اشتیاق رفتاری	-۰/۸۳۴	۰/۰۰۱
اشتیاق عاطفی	-۰/۶۵۹	۰/۰۰۱
اشتیاق شناختی	-۰/۶۸۷	۰/۰۰۱
تصور از شایستگی فردی	-۰/۷۹۲	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	-۰/۵۲۶	تحمل عاطفه منفی
۰/۰۰۱	-۰/۶۴۵	پذیرش مثبت تغییر
۰/۰۰۱	-۰/۳۹۱	کنترل
۰/۰۰۱	-۰/۵۹۶	تأثیرات معنوی
۰/۰۰۱	-۰/۵۶۹	تحمل پریشانی-تحمل
۰/۰۰۱	-۰/۵۴۶	تحمل پریشانی-جذب
۰/۰۰۱	-۰/۵۸۶	تحمل پریشانی-ارزیابی
۰/۰۰۱	-۰/۵۵۶	تحمل پریشانی-تنظیم

همه ضرایب همبستگی در سطح $\alpha=0/01$ (۱ درصد خطا و ۹۹ درصد اطمینان) معنادار هستند. بر اساس جدول ۴- نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/834, p < 0/01$)، بین اشتیاق عاطفی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/659, p < 0/01$) و بین اشتیاق شناختی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/687, p < 0/01$)، بین تصور از شایستگی فردی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/792, p < 0/01$)، تحمل عاطفی منفی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/526, p < 0/01$)، پذیرش مثبت تغییر با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/645, p < 0/01$)، کنترل با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/391, p < 0/01$)، تأثیرات معنوی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/596, p < 0/01$)، تحمل با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/569, p < 0/01$)، جذب با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/546, p < 0/01$)، پریشانی ارزیابی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/586, p < 0/01$) و تنظیم با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی ($r = -0/556, p < 0/01$) رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می شود، همبستگی معنادار بین متغیرها ادامه تحلیل را ممکن می کند. برای بررسی سهم اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی در پیش بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی از رگرسیون چندمتغیره استفاده شده است که نتایج آن در جداول ۵ و ۶ ذکر شده است.

جدول ۵. خلاصه مدل رگرسیون چندمتغیره به روش همزمان رفتارهای خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی

مدل	همبستگی چندگانه (R)	مجذور R (ضریب تعیین)	مجذور R تعدیل شده	آماره F	سطح معناداری F
۱	۰/۸۴۱	۰/۷۰۷	۰/۷۰۳	۲۴۷/۹۰۹	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۵ مدل رگرسیون برازش مناسبی دارد و تحلیل واریانس معنی دار است. همچنین مدل رگرسیون نشان می دهد که سهم اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی بر روی رفتارهای خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس مجذور R (ضریب تعیین) به میزان ۷۰/۷ درصد تبیین می شود.

جدول ۶. گزارش ضرایب رگرسیون چندمتغیره به روش همزمان رفتارهای خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی

متغیرهای پیش بین	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد	t	معنی داری
	B	خطای استاندارد			
ثابت (Constant)	۱۴۹/۵۳۷	۴/۰۱۹	-	۳۷/۲۱۱	۰/۰۰۱
اشتیاق رفتاری	-۳/۶۷۶	۰/۲۶۸	-۰/۶۹۸	۱۳-۷۱۰	۰/۰۰۱
اشتیاق عاطفی	-۱/۰۴۱	۰/۲۶۴	-۰/۸۷۷	-۳/۹۴۶	۰/۰۰۱
اشتیاق شناختی	-۰/۹۶۱	۰/۳۰۷	-۰/۱۸۵	-۳/۱۳۲	۰/۰۰۱
تصور از شایستگی فردی	-۰/۵۵۴	۰/۱۸۷	-۰/۰۳۷	-۱/۸۲۴	۰/۰۰۱
تحمل عاطفه منفی	-۷۴۴۰	۰/۱۵۳	-۰/۱۷۱	-۴/۸۷۸	۰/۰۰۱
پذیرش مثبت تغییر	-۱/۷۶۲	۰/۵۲۱	-۰/۲۱۵	-۳/۳۷۹	۰/۰۰۱
کنترل	-۴/۱۹۷	۰/۵۱۹	-۰/۴۴۹	-۸/۰۸۱	۰/۰۰۱
تأثیرات معنوی	-۱۴/۳۵۲	۱/۵۴۵	-۰/۸۲۷	-۹/۲۸۷	۰/۰۰۱
تحمل پریشانی-تحمل	-۲/۵۸۲	۰/۸۶۹	-۰/۱۸۳	-۲/۹۷۱	۰/۰۰۱
تحمل پریشانی-جذب	-۵۴/۴۸۷	۳/۴۲۲	-۰/۸۶۴	-۱۵/۹۲۱	۰/۰۰۱
تحمل پریشانی-ارزیابی	-۳/۹۲۰	۰/۴۶۵	-۰/۵۲۰	-۸/۴۳۲	۰/۰۰۱
تحمل پریشانی-تنظیم	-۵/۳۲۰	۳/۰۵۲	-۰/۱۹۵	-۱۶/۴۹۰	۰/۰۰۱

جدول ۶ گزارش ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیون چندمتغیره به روش همزمان رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی را نشان می دهد. از میان متغیرهای پیش بین قوی ترین متغیر پیش بین اشتیاق عاطفی با ضریب بتا $0/877-$ بود. به طوری که با یک واحد تغییر در اشتیاق عاطفی به میزان $0/877-$ در واریانس رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی تغییر ایجاد می گردد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی پیش بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی دانش آموزان دختر بود. یافته ها نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی با رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نیز آشکار کرد که $70/7$ از کل واریانس رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی به وسیله اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی تبیین می شود. یافته های این پژوهش نشان می دهد که اشتیاق تحصیلی، تاب آوری و تحمل پریشانی سهم معنادار در رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دارد. این نتیجه با می تواند با نتایج تحقیقات صفری و جناآبادی، سلم آبادی و عباسی (۱۳۹۴)، راجان، هاریفا و پین یو (۲۰۱۷) و فلتون، کولادو، هاووالا، شادو، مکفر سون و لجویز (۲۰۱۸) همسویی داشته باشد. در تبیین نقش پیش بینی کننده اشتیاق تحصیلی بر روی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دانش آموزان دختر می توان گفت اشتیاق تحصیلی منجر به رشد اجتماعی، شناختی و پیشرفت تحصیلی می گردد. یادگیرندگان مشتاق بیشتر مطالعه می کنند، رضایت تحصیلی بیشتری دارند و بیشتر فارغ التحصیل می شوند، بنابراین مفهوم اشتیاق تحصیلی نه تنها به خاطر ارزش خودش به عنوان یک هدف آموزشی، بلکه به خاطر ارتباط منطقی آن با پیامدهای آموزشی بسیار ارزشمند و حائز اهمیت است (اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور، ۱۳۹۵). امروزه تحصیل و یادگیری از اساسی ترین فعالیت های زندگی در جوامع مترقی به شمار می رود و بقا و دوام هر جامعه منوط به کسب اطلاعات و به کارگیری آن در زندگی است. درعین حال، علاقه و رغبت به آموزش از ابتدایی ترین لوازم و مقتضیات یادگیری و کسب موفقیت است و نیروی محرک و انگیزش لازم را برای هر کار، از جمله برای یادگیری فراهم می کند. یکی از عوامل تأثیرگذار بر نیروی محرک و انگیزش لازم به ویژه در محیط های آموزشی اشتیاق تحصیلی و درس در یادگیرندگان است. عدم علاقه، موجب خدشه دار شدن اعتماد به نفس فرد شده و افسردگی و پیامدهای رفتاری نامناسبی را در پی خواهد داشت (حاج باقری، عربی متین آبادی، قدیرزاده، موجودی و انصاری پور،

۱۳۹۶). بر اساس نظریه سه بعدی اشتیاق تحصیلی سالملا-آرو^۱ نیرومندی تحصیلی اشاره به انعطاف پذیری بالای ذهن در تحصیل، تمایل به سرمایه گذاری و تلاش در مدرسه دارد و یک رویکرد مثبت نسبت به مدرسه است. نیرومندی به سطوح بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن دانش آموز هنگام انجام امور تحصیلی که طی آن یادگیرنده تلاش فراوانی از خود نشان می دهد، اشاره دارد. همچنین نیرومندی در تحصیل یا به عبارتی اشتیاق تحصیلی، سطوح بالایی از انرژی و ثبات روانی در حین انجام کار و تمایل به کاری نوآورانه و مقاومت در برابر دشواری ها است (سالملا-آرو و یوپادایا، ۲۰۱۲). لذا دانش آموزانی که از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، این بالاتر بودن اشتیاق به درس و تحصیل باعث می شود که دانش آموزان رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی کمتری از خود نشان دهند، چراکه اشتیاق و درگیری در مدرسه باعث به موقع انجام دادن تکالیف درسی می شود و همین اشتیاق موجب می شود که دانش آموزان شکست های خود را به عوامل بیرونی نسبت ندهند و شکست های تحصیلی خود را بپذیرند و در جهت رفع آن تلاش کنند. لذا منطقی است که رفتارهای خود ناتوان ساز بر اساس اشتیاق تحصیلی پیش بینی شود. از طرفی دیگر در تبیین نقش پیش بینی کننده تاب آوری بر روی رفتارهای خود ناتوان ساز می توان گفت که تاب آوری، به عنوان یک عامل تأثیرگذار در موفقیت تحصیلی می باشد. دانش آموزان، ظرفیت های مهمی دارند که شکوفاسازی آنها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطر آفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب های کوتاه مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت های مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می شوند که می تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه رو کند. دانش آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در موقعیت های فشارزا، مشکل ساز و تهدیدکننده به موفقیت می رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می کنند از تاب آوری بالاتری برخوردار هستند (همتی و غفاری، ۱۳۹۵). دانش آموزانی که تاب آوری بالایی دارند، حتی با وجود رویدادهای فشارزا و شرایطی که می تواند آنها را در خطر عملکرد ضعیف و نهایتاً در موقعیت رها کردن مدرسه قرار دهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند. تاب آوری، توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی و روانی، در شرایط ناگوار است. بر اساس دیدگاه کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) دانش آموزانی که تحمل عاطفه منفی و پذیرش مثبت تغییر بالاتری دارند، به طرز خلاقانه و انعطاف پذیری به مسائل می نگرند، برای حل آنها طرح و برنامه ریزی می کنند و در صورت نیاز نسبت به

^۱. Salmela-Aro

^۲. Salmela-Aro & Upadaya

درخواست کمک از دیگران دریغ نمی‌ورزند و منابع کاملی برای مقابله با مشکلات دارند که این عوامل باعث می‌شود فرد از رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی کمتر و پایین‌تری برخوردار باشد. لذا منطقی است گفته شود که تاب‌آوری سهم معناداری در پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دارد.

همچنین نتایج نشان داد که تحمل پریشانی نقش پیش‌بینی کننده معناداری در رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دانش‌آموزان دارد. تحمل پریشانی به عنوان توانایی فرد برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف باوجود هر مشکل یا مانعی که در راه رسیدن به هدف وجود دارد و نیز درگیر شدن عمیق با هر آنچه شخص در حال انجام آن است توصیف شده است. می‌توان گفت دانش‌آموزان با تحمل پریشانی بالاتری قادرند طرز فکر خود را در طول تحصیل یا رقابت تحصیلی حفظ کنند؛ مسئولیت‌پذیری فردی بیشتری داشته باشند و قادر خواهند انتقادها، شکست‌ها و عملکرد ضعیف خود را مدیریت و کنترل کنند و بر شکست‌ها غلبه کرده و به احیای دوباره آن بپردازند. افراد با نمره بالا در تحمل پریشانی قادرند آرام باشند؛ آن‌ها در بسیاری از موقعیت‌ها، رقابتی‌اند و نسبت به دیگر دانش‌آموزان سطح اضطراب تحصیلی کمتری دارند. احساس خودباوری بالایی در بسیاری از موقعیت‌ها دارند و دارای ایمان غیرقابل تردید هستند که آن‌ها را قادر می‌سازد سرنوشت خود را کنترل کنند. این دانش‌آموزان تقریباً از مصائب و سختی‌ها تأثیر نمی‌پذیرند؛ بنابراین، مشخص می‌شود که این خصوصیات رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی را در آن‌ها پایین می‌آورد. لذا منطقی است گفته شود که تحمل پریشانی سهم معناداری در پیش‌بینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دارد. در خصوص محدودیت‌های پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره کرد. نخست آنکه یافته‌های این پژوهش مبتنی بر نمونه‌ای متشکل از دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران بود و در تعمیم نتایج به دیگر موقعیت‌ها و گروه‌های سنی باید محتاطانه عمل کرد. دوم آنکه فقط از پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی، به عنوان تنها ابزار بررسی متغیرهای پژوهش استفاده شد. سوم اینکه به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش در استنباط علی باید احتیاط کرد. نبود پرسشنامه‌های بومی (ایرانی و متناسب با فرهنگ ایرانی-اسلامی) برای سنجش متغیرهای پژوهش از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. در جهت رفع محدودیت استفاده از پرسشنامه (خود گزارشی) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از همکاری مشاوران و روانشناسان باتجربه که در امر پژوهش، صاحب‌ه و نظرسنجی، دانش و مهارت لازم را دارند استفاده کنند تا به پژوهشگر جهت تکمیل پرسشنامه‌ها کمک کرده تا پرسشنامه‌ها در نهایت دقت تکمیل گردند. حجم نمونه تحقیق محدود به دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران بوده است، برای رفع این محدودیت

پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیز اجرا شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش استفاده از ابزارهای غیربومی بوده است پیشنهاد می‌شود پژوهشگران ایرانی برای بهتر اندازه‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی نمونه‌های ایرانی اقدام به ساخت پرسشنامه‌های بومی نمایند. همچنین یافته‌های این پژوهش از دو جنبه مضامین کاربردی و پژوهشی موردتوجه است. از جنبه پژوهشی پیشنهاد می‌شود این سؤال بررسی شود که آیا پیشایندهای مدل پژوهش در مقاطع سنی مختلف تبیین‌گر رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی است؟ و از جنبه کاربردی، نظر به تأثیر مثبت اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی در دانش‌آموزان دختر بر رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی، پیشنهاد می‌شود ضمن آگاه‌سازی نهادهای آموزشی و پرورشی برای بهبود رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش‌هایی بر مبنای اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی طراحی و اجرا شود.

منابع

- آزادی، اسماعیل؛ متینی صدر، محمدرضا؛ صادق پور، آتوسا؛ و نوری، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی راهبردهای مقابله‌ای اسلامی، ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای خود ناتوان ساز در دانشجویان بسیجی و عادی. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، ۱۶(۱)، ۳۰-۱۷.
- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ و دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۲۸)، ۱۶۰-۱۳۳.
- اسماعیلی نسب، مریم؛ اندامی خشک، علیرضا؛ آزرمی، هاله؛ و مرزخی، امیر. (۱۳۹۳). نقش پیش‌بینی‌کنندگی دشواری در تنظیم هیجان و تحمل پریشانی در اعتیاد‌پذیری دانشجویان. *فصلنامه علمی و پژوهشی اعتیادپژوهی*، ۱(۲۹)، ۶۳-۴۹.
- بشارت، محمدعلی؛ جاهد، حسینعلی؛ و حسینی، سیده اسماء. (۱۳۹۳). بررسی نقش تعدیل‌کننده رضایت از زندگی در رابطه بین تاب‌آوری و سلامت عمومی. *فصلنامه فرهنگی و مشاوره و روان‌درمانی*، ۵(۱۷)، ۸۷-۶۷.

- حاج باقری، محسن؛ عربی متین آبادی، محمد جواد؛ قدیرزاده، زهرا؛ موجودی، حامد؛ و انصاری پور، محمدمهدی. (۱۳۹۶).
علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود و عوامل مؤثر بر آن: دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان. *مجله
ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۳)، ۲۴-۳۴.
- حیدری، محمود. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه رفتارهای خود ناتوان ساز در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی. *رساله
دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی تهران.*
- حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن؛ و خداپناهی، محمد کریم. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و جنس
بر رفتارهای خود ناتوان ساز. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۵(۱۸)، ۱۲۵-۱۳۷.
- ذبیح الهی، کاظم؛ یزدانی ورزنده، محمدجواد؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای
خود ناتوان ساز در دانش آموزان دبیرستانی. *فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسان ایرانی*، ۹(۳۴)، ۲۰۳-۲۱۳.
- صالحی، محمد؛ و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه اندازه‌گیری
تربیتی*، ۶(۲۰)، ۹۷-۱۱۸.
- صفری، هدیه؛ جناآبادی، حسین؛ سلم آبادی، مجتبی؛ و عباسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی براساس هوش
معنوی و سرسختی روان‌شناختی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱(۶)، ۷-۱۲.
- عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح؛ و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعادل‌ورزی و خود تنظیمی انگیزشی در
پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۱۶۹-۱۶۰.
- عجم، علی‌اکبر؛ بادنوا، صدیقه؛ عبداللهی، مجید؛ و مومنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین خلاقیت هیجانی با اشتیاق
تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گناباد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۴)، ۱۱-۱۸.
- عمویی، نوشین؛ عجم، علی‌اکبر؛ و بادنوا، صدیقه. (۱۳۹۶). نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی
دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۶۶-۷۵.
- کیهانی، مهناز؛ تقوایی، داود؛ رجبی، ابوالفضل؛ و امیرپور، برزو. (۱۳۹۳). همسانی درونی و تحلیل عاملی تأییدی مقیاس
تاب‌آوری کانر-دیویدسون در دانشجویان دختر پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۱۰)، ۸۵۷-۸۶۵.

- Antony, J. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are they Influenced by Self-Regulated Learning? *Journal of Research: The Bede Athenaeum*, 7(1), 15-22.
- Brem, M. J., Florimbio, A. R., Elmquist, J., Shorey, R. C., & Stuart, G. L. (2017). Antisocial Traits, Distress Tolerance, and Alcohol Problems as Predictors of Intimate Partner Violence in Men Arrested for Domestic Violence.
- Chen, S., Chen, T., & Bonanno, G. A. (2018). Expressive flexibility: Enhancement and suppression abilities differentially predict life satisfaction and psychopathology symptoms. *Personality and Individual Differences*, 126, 78-84.
- Conner, K.M., & Davidson, J, R. (2003). Development of a new resilience scale. *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Felton, J. W., Collado, A., Havewala, M., Shadur, J. M., Macpherson, L., & Lejuez, C. W. (2018). Distress tolerance interacts with negative life events to predict depressive symptoms across adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-10.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gonzalez, S. P., Moore, E. W. G., Newton, M., & Galli, N. A. (2016). Validity and reliability of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 31-39.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The self-handicapping scale. Available from Frederick Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT, 84112.
- Kaya, Ç., Ugur, E., Sar, A. H., & Ercengiz, M. (2017). Self-Handicapping and Irrational Beliefs about Approval in a Sample of Teacher Candidates. *Online Submission*, 25(3), 869-880.
- Keough, M. E., Riccardi, C. J., Timpano, K. R., Mitchell, M. A., & Schmidt, N. B. (2010). Anxiety symptomatology: The association with distress tolerance and anxiety sensitivity. *Behavior Therapy*, 41(4), 567-574.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

- Perera, H. N., & Ganguly, R. (2018). Construct validity of scores from the Connor-Davidson resilience scale in a sample of postsecondary students with disabilities. *Assessment*, 25(2), 193-205.
- Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 507-511.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Sandín, B., Simons, J. S., Valiente, R. M., Simons, R. M., & Chorot, P. (2017). Psychometric properties of the Spanish version of The Distress Tolerance Scale and its relationship with personality and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 29(3), 421-428.
- Semcho, S., Bilsky, S. A., Lewis, S. F., & Leen-Feldner, E. W. (2016). Distress tolerance predicts coping motives for marijuana use among treatment seeking young adults. *Addictive behaviors*, 58, 85-89.
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The distress tolerance scale: Development and Validation of a self-report measure. *Motivation & emotion*, 50(9), 38-205.
- Wu, L., Tan, Y., & Liu, Y. (2017). Factor structure and psychometric evaluation of the Connor-Davidson resilience scale in a new employee population of China. *BMC psychiatry*, 17(1), 49.
- Zvolensky, M. J., Bernstein, A., & Vujanovic, A. A. (2011). *Distress tolerance: Theory, Research, and Clinical Application*, New York: Guilford Press.

academic engagement, resilience The prediction of academic self-handicapping based on and tolerance of distress in female students

Abstract

The purpose of this study was to prediction of academic self-handicapping based on academic engagement, resilience and tolerance of distress in female students. The descriptive- correlation method was used. The statistical population consists of all the female students' high school Tehran city in year academic 2017-2018 to 82099 female students. According to cluster random sampling method, 400 female students were selected as samples and they were asked to fill in the self-handicapping scale of Jones and Rhodewalt (1982), academic engagement scale of Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004), resilience scale of Conner and Davidson (2003) and distress tolerance scale of Simons and Gaher (2005). The data were analyzed by tests of Pearson correlation and multivariate regression. Findings showed that there was a negative and significant correlation between academic engagement, resilience and tolerance of distress with academic self-handicapping ($P<0/01$). Regression analyses also revealed that 70/7 of variance of academic self-handicapping was explained by academic engagement, resilience and tolerance of distress. This study confirmed the significant contribution of p academic engagement, resilience and tolerance of distress on academic self-handicapping.

Keywords: academic self-handicapping, academic engagement, resilience, tolerance of distress.