

مدل‌یابی معادلات ساختاری خودپنداره تحصیلی بر اساس بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری ویژه شهر کرج

زهرا مشهدی^۱

۱. کارشناس ارشد روانشناسی شخصیت، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج، البرز، ایران. (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۳۳۱-۳۴۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۶

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری خودپنداره تحصیلی بر اساس بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری ویژه شهر کرج بوده است. طرح پژوهش توصیفی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. این پژوهش با حضور ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به روش آنلاین انجام شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ) و ویلکات و همکاران (۲۰۱۱)، سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون (۲۰۰۴)، مقیاس بهزیستی روان‌شناختی برای کودکان (PWB-c) اوپری و همکاران (۲۰۱۸) و مقیاس عزت‌نفس (RSEs) روزنبرگ (۱۹۸۹) استفاده شد. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین بهزیستی روان‌شناختی و عزت‌نفس با خودپنداره تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم این پژوهش معنادار شدند و مسیرهای غیرمستقیم بهزیستی روان‌شناختی از طریق نقش میانجی عزت‌نفس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA = 0/055$ و $P\text{-value} < 0/05$) و مدل نهایی ارزیابی شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر خودپنداره تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. کلیدواژه: مشکلات یادگیری ویژه، خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، عزت‌نفس.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲

مقدمه

مشکلات یادگیری^۱ یکی از مهم‌ترین بحث‌ها در روانشناسی مدرسه است و یکی از شایع‌ترین اختلالات رشدی است که در دوران کودکی تشخیص داده می‌شود و مطالعات اپیدمیولوژیک میزان شیوع قابل‌مقایسه ۴-۹ درصد برای نقص در خواندن و ۳-۷ درصد برای نقص در ریاضیات را گزارش می‌کنند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی-ویراست پنجم^۳ (DSM-5) مشکلات یادگیری به مشکلات یادگیری ویژه تغییر نام داده اختلال در خواندن، اختلال در ریاضیات، اختلال در بیان کتبی و مشکلات یادگیری که به‌گونه‌ای دیگر به‌عنوان مشخصه (اسپسیفایر^۴) مطرح می‌شوند. برای مثال برای فردی که با وجود هوشبهر طبیعی و برخوردار از سیستم بنیادی و گویایی طبیعی از مشکل در خواندن رنج می‌برد از تشخیص مشکلات یادگیری با مشخصه مشکلات یادگیری خواندن استفاده می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یکی از مشکلات این دانش‌آموزان ضعف در خودپنداره تحصیلی^۵ است (ویلیام و کومار^۶، ۲۰۲۳). خودپنداره تحصیلی یکی از مفاهیم اساسی در روانشناسی مدرسه است. بر این اساس خودپنداره تحصیلی که از جمله متغیرهای مرتبط با خود ارزشیابی است، خودپنداره تحصیلی یا شبکه از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می‌باشد. خودپنداره تحصیلی نیز فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی می‌باشد و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی‌شده است (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰).

خودپنداره تحصیلی به‌عنوان بازنمایی‌های ذهنی از توانمندی‌های تحصیلی خود در محیط آموزشی و تحصیلی تعریف شده است و به اینکه یادگیرندگان چگونه خودشان را در حوزه‌های تحصیلی می‌بینند اشاره دارد (برونر^۷ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از سیمونسمایر^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی است (ویکمن^۹ و همکاران، ۲۰۲۲) که بر اساس نظریه ریف، بهزیستی روان‌شناختی به‌عنوان نگرش مثبت به خود و زندگی گذشته (پذیرش خود^{۱۰})، داشتن روابط رضایت‌بخش و با کیفیت بالا (رابطه مثبت با دیگران^{۱۱})، استقلال و تعیین سرنوشت (استقلال^{۱۲})، توانایی مدیریت زندگی و استفاده مؤثر از فرصت‌ها، ایجاد زمینه‌های متناسب با نیازها و ارزش‌های شخصی (تسلط محیطی^{۱۳})، باز بودن در برابر تجربیات

1. learning disorder

2. American Psychiatric Association

3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)

4. specifier

5. academic self-concept

6. Williams & Kumar

7. Brunner

8. Simonsmeier

9. Wikman

10. self-acceptance

11. positive relationships

12. autonomy

13. mastery

جدید (رشد فردی)^۱ و اعتقاد به اینکه زندگی شخصی معنادار است (داشتن هدف در زندگی)^۲ تعریف شده است (ریف، ۱۹۸۹؛ به نقل از فرناندز-آباسکال و مارتین-دیاز^۳، ۲۰۲۱). تعریف بهزیستی روانشناختی شامل معیارهای دوست داشتن بیشتر بخش‌های شخصیت خود، خوب بودن در مدیریت مسئولیت‌های زندگی روزمره، داشتن روابط مثبت با دیگران و رضایت از زندگی خود است (بائور^۴ و همکاران، ۲۰۱۴).

از سوی دیگر عزت‌نفس نوعی نگرش است که به فرد این فرصت را می‌دهد تا دیدگاه واقعی و مثبتی نسبت به خود داشته باشد و سبب می‌شود فرد به توانایی‌های خود اعتماد کرده و احساس کنترل بر زندگی خود داشته باشد. به عبارتی دیگر عزت‌نفس به‌عنوان نگرش منفی یا مثبت افراد درباره خودشان و روشی است که فرد خود را بر اساس ارزیابی می‌کند تعریف شده است (روزنتال^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به آنچه گفته شد هرچند هرکدام از متغیرهای نامبرده (بهزیستی روانشناختی و عزت‌نفس) می‌توانند با خودپنداره تحصیلی در ارتباط باشند؛ اما پژوهشی که به ارزیابی جامعی از متغیرهای نامبرده به‌صورت یکجا و در قالب مدل پرداخته باشد مبتنی بر جستجوهای نگارنده چه در خارج یا داخل از کشور انجام نشده است. به‌طور کلی‌تر چنین می‌توان اظهار کرد که حمایت پژوهشی بالایی از رابطه متغیرهای مذکور با خودپنداره تحصیلی وجود دارد. باین حال اینکه چه مکانیزم‌هایی رابطه بهزیستی روانشناختی با خودپنداره تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند تا اندازه زیادی ناشناخته‌اند که همین مسئله اهمیت بررسی نقش متغیرهای میانجی را در رابطه بهزیستی روانشناختی با خودپنداره تحصیلی را بیشتر نمایان می‌کند؛ بنابراین با نظر به توضیحات پیشینه، پژوهش حاضر با توجه به اهمیت بالای خودپنداره تحصیلی در میان جمعیت دانش‌آموزی، با اتکا به پیشینه پژوهش، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که آیا مدل معادلات ساختاری خودپنداره تحصیلی بر اساس بهزیستی روانشناختی با نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری ویژه دارای بر ارزش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش مشتمل از دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. به‌رغم عدم وجود توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است. به ازای هر متغیر نیز حدود ۱۰ یا ۲۰ آزمودنی لازم است (کلاین^۶، ۲۰۱۶). در این پژوهش برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و احتمال ریزش برخی پرسشنامه‌ها حجم نمونه ۳۰۰ نفر انتخاب شد. از شیوه نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس^۷ استفاده شد. رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش و کسب نمره بالا در پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از ملاک‌های ورود به پژوهش بودند و ناقص بودن پاسخنامه افراد نمونه از ملاک خروج از

1. personal growth

2. purpose in life

3. Fernández-Abascal & Martín-Díaz

4. Bauer

5. Rosenthal

6. Kline

7. convenience sampling

پژوهش بودند. به منظور رعایت اصول اخلاقی و انسانی، کدهای اخلاقی مطرح شده توسط سازمان نظام روانشناسی ایران و انجمن روانشناسی آمریکا مدنظر قرار گرفت. بر اساس این نکات سه گانه زیر در خصوص دانش آموزان رعایت شد. ۱- داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش؛ ۲- پرسشنامه‌ها بدون نام در اختیار دانش آموزان قرار گرفت؛ ۳- امکان انصراف دانش آموزان در صورت عدم تمایل به همکاری در هر مرحله از پژوهش. 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 جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری بود. نرم افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۴ بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو^۱ (CLDQ) و یلکات^۲ و همکاران (۲۰۱۱): این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال است که ۵ مؤلفه مشکلات خواندن^۳ با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶؛ مشکلات ریاضی^۴ با سؤالات ۷، ۸، ۹ و ۱۰؛ مشکلات شناخت اجتماعی^۵ با سؤالات ۱۱، ۱۲ و ۱۳؛ مشکلات اضطراب اجتماعی^۶ با سؤالات ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷؛ مشکلات فضایی^۷ با سؤالات ۱۸، ۱۹ و ۲۰ را اندازه گیری می کند (کوریاکین^۸ و همکاران ۲۰۱۹). سؤالات پرسشنامه به صورت ۵ درجه ای لیکرت انجام می شود به این صورت که اصلاً ۱ نمره، گاهی ۲ نمره، نمی دانم ۳ نمره، بیشتر اوقات ۴ نمره و همیشه ۵ نمره تعلق می گیرد (ده^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). سازندگان پرسشنامه روایی همگرایی آن را با متغیر پیشرفت تحصیلی بررسی و ضرایب همبستگی در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۶۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در داخل ایران این پرسشنامه توسط حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۲) ترجمه و هنجاریابی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار مؤلفه های پرسشنامه بر روی دانش آموزان ایرانی در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۸ و کل سؤالات ۰/۹۰ به دست آمده است و روایی عاملی بررسی و شاخص های آن دارای برازش بودند که نشان دهنده روایی عاملی پرسشنامه است (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۲). در پژوهش های دیگر آلفای کرونباخ ۰/۸۳ (ویسی و همکاران، ۱۳۹۸)، ضریب ۰/۸۶ (شیوندی و خلیلی، ۱۳۹۹) و در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۹۴ به دست آمده است (قدیری علمداری و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه و به دست آمده است.

1. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)

2. Willcutt

3. reading problems

4. math problems

5. social cognition problems

6. social anxiety problems

7. spatial problems

8. Koriakin

9. The

سیاهه خودپنداره تحصیلی^۱ دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون^۲ (۲۰۰۴): این سیاهه شامل ۱۵ سؤال و سه خرده مقیاس شامل خودعمومی با سؤالات ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۳؛ خودآموزشگاهی با سؤالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵؛ خود غیرآموزشگاهی با سؤالات ۶ و ۷ را اندازه‌گیری می‌کند (افشاری و همکاران، ۱۳۹۲). نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط افشاری‌نیا و همکاران (۱۳۹۱) ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت‌نفس (RSEs) روزنبرگ^۳ (۱۹۸۹) استفاده شده است و ضرایب با عزت‌نفس مثبت در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده است (افشاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۱). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای خود عمومی ۰/۵۳، خودآموزشگاهی ۰/۵۰، خودغیرآموزشگاهی ۰/۳۴ و کل سیاهه ۰/۷۵ به‌دست آمده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه و به‌دست آمده است.

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی برای کودکان^۴ (PWB-c) اوپری^۵ و همکاران (۲۰۱۸): این مقیاس شامل ۳۷ سؤال است که برای کودکان ۸ تا ۱۲ مناسب است و ۶ مؤلفه شامل تسلط محیطی با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷؛ رشد فردی با سؤالات ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ داشتن هدف در زندگی با سؤالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷؛ پذیرش خود با سؤالات ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲؛ استقلال با سؤالات ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸؛ ۲، ۸، ۱۰، رابطه مثبت با دیگران با سؤالات ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶ و ۳۷ را اندازه‌گیری می‌کند. سؤالات به‌صورت طیف ۴ درجه‌ای از تقریباً هرگز از تا بسیار زیاد می‌باشد به این صورت که تقریباً هرگز نمره ۱، گاهی نمره ۲، زیاد نمره ۳ و بسیار زیاد ۴ نمره تعلق می‌گیرد. برای بررسی روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۶ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۳ به‌دست آمده است و همچنین برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شده است (اوپری و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه و به‌دست آمده است.

مقیاس عزت‌نفس (RSEs) روزنبرگ^۷ (۱۹۸۹): این مقیاس شامل ۱۰ سؤال و نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. در یک پژوهش برای بررسی همسانی درونی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰/۷۳ (اکبری

1. School Self-Concept Inventory (SSCI)

2. Chen & Thompson

3. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)

4. Psychological Well-Being Scale for Children (PWB-c)

5. Oprea

6. root mean square error of approximation (RMSEA)

7. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)

بلوطبنگان و همکاران، ۱۳۹۹) و ضریب ۰/۸۶ (ویسی و همکاران، ۱۳۹۹)، ضریب ۰/۹۵ (ویسی و همکاران، ۱۴۰۱) و ضریب ۰/۹۰ گزارش شده است (ویسی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین در یک پژوهش روایی همگرا و افتراقی آن با سیاهه تجدیدنظر شده پنج عامل شخصیت و تاب‌آوری بررسی و ضریب همبستگی با روان‌رنجورخویی ۰/۸۱- و با تاب‌آوری ۰/۸۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده است که نشان‌دهنده روایی همگرا با تاب‌آوری و روایی افتراقی با ویژگی شخصیتی روان‌رنجورجویی است (وقار حسن‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). در خارج از کشور روایی همگرایی مقیاس با استفاده از مقیاس حمایت اجتماعی زیمت^۱ و همکاران (۱۹۸۸) ضریب همبستگی ۰/۴۷ و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ به‌دست آمده است (لی^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های دیگر ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ به‌دست آمده است (مارتینز-رامون^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

نتایج

جدول ۱. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
خودعمومی	۳۰۰	۶	۱۵	۱۰/۳۷	۳/۵۴۷
خودآموزشگاهی	۳۰۰	۶	۱۵	۹/۹۴	۲/۹۰۶
خودغیرآموزشگاهی	۳۰۰	۲	۱۱	۵/۵۸	۲/۵۱۶
تسلط محیطی	۳۰۰	۷	۲۵	۱۵/۶۹	۶/۹۹۱
رشد فردی	۳۰۰	۵	۱۶	۱۰/۲۲	۳/۹۷۴
داشتن هدف در زندگی	۳۰۰	۵	۱۵	۱۰/۴۹	۳/۳۵۸
پذیرش خود	۳۰۰	۵	۱۶	۹/۹۴	۳/۷۰۸
استقلال	۳۰۰	۱۰	۲۵	۱۸/۱۰	۶/۳۰۹
رابطه مثبت با دیگران	۳۰۰	۱۰	۲۰	۲۵/۳۵	۱۱/۹۷۱
عزت‌نفس	۳۰۰	۱۱	۳۵	۱۹/۷۱	۷/۰۳۳

جدول ۱- تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها ۳۰۰ نفر بودند. از آنجایی که یکی از مفروضات مهم در معادلات ساختاری وجود روابط همبستگی معنادار بین متغیرهاست در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- خودپنداره تحصیلی								
۲- تسلط محیطی	۰/۳۷۰**							
۳- رشد فردی	۰/۷۰۶**	۰/۳۷۹**						
۴- داشتن هدف در زندگی	۰/۷۱۰**	۰/۳۰۷**	۰/۵۶۱**					
۵- پذیرش خود	۰/۴۷۷**	۰/۲۳۲**	۰/۳۵۲**	۰/۶۹۹**				
۶- استقلال	۰/۴۹۸**	۰/۴۲۵**	۰/۲۳۹**	۰/۸۷۶**	۰/۶۲۱**			
۷- رابطه مثبت با دیگران	۰/۵۲۹**	۰/۴۸۸**	۰/۴۶۴**	۰/۸۵۲**	۰/۵۶۷**	۰/۷۹۷**		
۸- عزت‌نفس	۰/۶۵۸**	۰/۷۱۱**	۰/۶۵۲**	۰/۷۱۲**	۰/۶۸۵**	۰/۷۱۳**	۰/۷۱۵**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

1. Zimet

2. Li

3. Martínez-Ramón

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین بهزیستی روان‌شناختی و عزت‌نفس با خودپنداره تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. همان‌طور که در جدول ۲- نشان داده شد، همبستگی بین متغیرها معنادار است از این رو، امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید که نتایج ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و برازش مدل در ادامه آمده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و مسیرهای مستقیم بهزیستی روان‌شناختی، عزت‌نفس بر خودپنداره تحصیلی

معناداری	C.R.	S.E	Beta	مسیرهای مستقیم
۰/۰۰۱	۹/۴۸۸	۰/۰۱۰	۰/۳۲۲	بهزیستی روان‌شناختی ← خودپنداره تحصیلی
۰/۰۰۱	۲۳/۳۳۰	۰/۰۱۵	۰/۷۶۳	عزت‌نفس ← خودپنداره تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۳- مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم بهزیستی روان‌شناختی و عزت‌نفس بر خودپنداره تحصیلی معنادار بود. در ادامه جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استروپ در دستور کامپیوتری پریچر و هیز^۱ (۲۰۰۴) استفاده شده است. نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای واسطه‌ای غیرمستقیم در جدول ۴- ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج بوت استروپ بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری عزت‌نفس بر خودپنداره تحصیلی

معناداری	سطح اطمینان ۰/۹۵		مسیر غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۰۱	۰/۴۸۱	۰/۳۶۶	بهزیستی روان‌شناختی ← عزت‌نفس ← خودپنداره تحصیلی

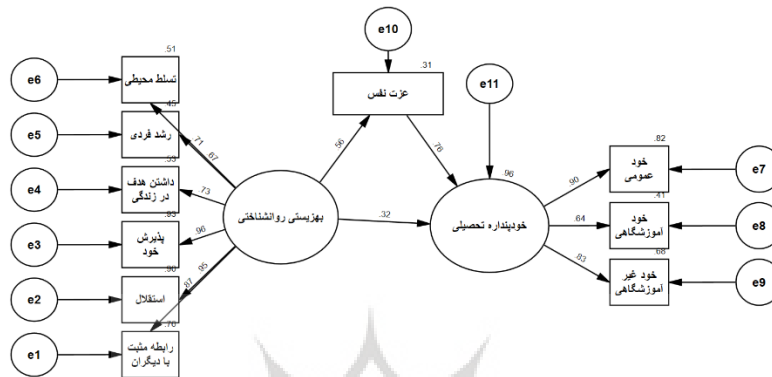
یک فرض زیربنایی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر وجود مسیر غیرمستقیم است. زمانی که تعداد نمونه چندان زیاد نباشد، بوت استرپ قدرتمندترین و منطقی‌ترین روش برای دستیابی به اثرات غیرمستقیم را فراهم می‌آورد. سطح اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استروپ، ۱۰۰۰ است. برای تعیین معنی‌داری بهزیستی روان‌شناختی بر خودپنداره تحصیلی از طریق نقش میانجی عزت‌نفس از روش بوت استروپ در برنامه ماکرو آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۴) استفاده شد. بر اساس جدول ۴- نتایج بوت استروپ آمده است. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول ۴- این قاعده در مورد بهزیستی روان‌شناختی بر خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی عزت‌نفس صدق می‌کند. در جدول ۵- شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوتر هنجار شده (CMIN)	۲۹/۶۹۳	-
	درجه آزادی	۱۷	-
	CMIN/DF	۱/۷۴۷	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۵	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۸۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۲۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقصد (PCFI)	۰/۶۵۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقصد (PNFI)	۰/۷۲۳	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۷۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۳۸	بیشتر از ۰/۹۰

1. Preacher & Hayes

جهت آزمون مدل موردنظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۵- استفاده شده است. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازندگی همگی مطلوب هستند. همچنین مقدار به دست آمده از شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ است که نشان‌دهنده برازش است (شرمله انگل^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). در نمودار ۱- مدل نهایی و برازش شده پژوهش آمده است.



نمودار ۱- مدل نهایی و برازش شده پژوهش

نمودار ۱- مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا ضریب تعیین برای متغیر خودپنداره تحصیلی توسط بهزیستی روانشناختی برابر با ۰/۹۶ به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که بهزیستی روانشناختی با میانجی‌گری عزت‌نفس در مجموع ۹۶ درصد از واریانس خودپنداره تحصیلی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری خودپنداره تحصیلی بر اساس بهزیستی روانشناختی با نقش میانجی عزت‌نفس در دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری ویژه شهر کرج بوده است. نتایج نشان داد که بین بهزیستی روانشناختی و عزت‌نفس با خودپنداره تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم این پژوهش معنادار شدند و مسیرهای غیرمستقیم بهزیستی روانشناختی از طریق نقش میانجی عزت‌نفس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود و مدل نهایی ارزیابی شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر خودپنداره تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات ویلیام و کومار (۲۰۲۳) و ویکمن و همکاران (۲۰۲۲) همسویی دارد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که بهزیستی روانشناختی می‌تواند تا حدودی نشان‌دهنده بهزیستی افراد باشد و همچنین می‌تواند برای ارزیابی سلامت روان مثبت افراد مورد استفاده قرار گیرد (ریف^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). بهزیستی روانشناختی یک ساختار چندبعدی است (ریف،

1. Schermelleh-Engel

2. Ryff

۲۰۱۸) که یک عامل محافظتی کلیدی در برابر مشکلات روان‌شناختی، اختلالات جسمانی و بیماری‌های مزمن در افراد است (بلاسکو-بلد و آلسینت^۱، ۲۰۲۲). بهزیستی سلامت بهتر و زندگی طولانی‌تر را پیش‌بینی می‌کند، و بنابراین یک جهت مهم برای تحقیقات و عمل در آینده است (ریف، ۲۰۱۶؛ ریف، ۲۰۱۷). همچنین می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین ابعاد بهزیستی روان‌شناختی داشتن باورهای از کسب یک هدف در زندگی به‌عنوان بخش مهمی از سلامت روانی افراد به‌شمار می‌رود (ریف، ۲۰۱۷). اگر فردی در داشتن هدف در زندگی نمره بالایی بگیرد به آن معنا است که دارای هدف در زندگی و حس هدایت‌پذیری است. احساس می‌کند زندگی حال و گذشته معنایی دارد. دارای باورهایی است که به زندگی هدف می‌بخشد. اهداف و مقاصد برای زندگی دارد، اما اگر فرد نمره پایینی در داشتن هدف در زندگی کسب کند به آن معنا است که فرد فاقد حس معنا در زندگی است. اهداف یا اهداف کمی دارد. فاقد حس جهت‌گیری؛ هدف زندگی گذشته را نمی‌بیند. هیچ دیدگاه یا باوری ندارد که به زندگی معنا بدهد (ریف، ۲۰۱۶). این هدفمند بودن زندگی بر روی عزت‌نفس دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری ویژه تأثیر مثبت دارد. به‌طوری‌که عزت‌نفس در زندگی باعث می‌شود که دانش‌آموزان در زمینه خودپنداره تحصیلی، باور بیشتری به توانایی‌های خود داشته باشند. لذا منطقی است که عزت‌نفس بتواند در رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی با خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری ویژه نقش میانجی ایفا کند.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به دانش‌آموزان دوره ابتدایی مشغول به تحصیل در مدارس شهر کرج بوده است، بنابراین، در تعمیم نتایج به‌دیگر شهرها به‌دلیل تفاوت‌های قومیتی و فرهنگی باید جانب احتیاط را در تعمیم نتایج پژوهش حاضر رعایت کرد. این پژوهش می‌توانست هم به‌صورت کمی و هم به‌صورت کیفی انجام شود، اما به‌دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش حاضر این مورد بوده است. اجرای پرسشنامه‌ها به‌صورت آنلاین بود، این امکان تنها برای دانش‌آموزانی فراهم بوده است که دسترسی به لینک پرسشنامه داشته‌اند و بسیاری دیگر از دانش‌آموزان که دسترسی به لینک آنلاین نداشته‌اند شانس برای پاسخگویی به‌سوالات پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند که این محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر بوده است. پیشنهاد می‌شود برای رفع محدودیت پژوهش این مطالعه روی دانش‌آموزان دیگر شهرها انجام شود. چرا که خودپنداره تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر عوامل فرهنگی دانش‌آموزان قرار داشته باشد و انجام این پژوهش روی افراد دیگر نیز می‌تواند به رفع این محدودیت پژوهش کمک کند. می‌توان دستاوردها و پیامدهای حاصل از این فرضیه پژوهش را در دو سطح نظری و عملی مطرح کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش می‌تواند با تبیین نحوه متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و عزت‌نفس به گسترش دانش، مفاهیم و مدل‌های موجود در زمینه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راهگشای پژوهش‌های جدیدتر به‌منظور گسترش دانش بهزیستی روان‌شناختی و عزت‌نفس در زمینه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری ویژه شود.

¹. Blasco-Belled & Alsinet

منابع

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین؛ و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- اکبری بلوطبنگان، افضل؛ طالع پسند، سیاوش؛ رضایی، علی محمد؛ و حیمیان بوگر، اسحق. (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه آموزش کنترل قلدری بر عزت‌نفس و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان قلدر. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۱(۱)، ۱-۱۰.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج؛ و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- حاجلو، نادر؛ و رضایی شریف، علی. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو. *مجله اختلال‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۲۴-۴۳.
- شیوندی، کامران؛ و خلیلی، فروغ. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مغزمحور و آموزش کارکردهای اجرایی بر عملکرد فراحافظه کودکان مبتلا مشکلات یادگیری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۲۵۷-۲۸۰.
- غفاری، ابوالفضل؛ و ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۲)، ۱۳۶-۱۲۱.
- قدیری علمداری، قدیر؛ بیگدلی، حسین؛ و حسین‌پور، رضا. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روانسنجی آزمون کلورادو در هنرجویان هنرستان‌های پسرانه شهر رودهن. *نشریه روان‌سنجی*، ۱۰(۴۰)، ۱-۱۰.
- وقار حسن‌پور، میترا؛ جلالی، یوسف؛ طیب‌لی، معصومه. (۱۳۹۹). مدل یابی روابط میان پنج عامل بزرگ شخصیت و تاب‌آوری، با در نظر گرفتن عزت‌نفس به‌عنوان متغیر میانجی. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۷(۴)، ۷۸-۹۲.
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ بواسحاقی، منیژه؛ افخمی، نوشین؛ معارف‌وند، اکرم؛ و کاشف، فهیمه؛ ابراهیمی بجدنی، فریده. (۱۴۰۱). تمایز دانشجویان به دو گروه دارای اضطراب دفاع از پایان‌نامه تحصیلی پایین و بالا بر اساس استقامت تحصیلی و عزت‌نفس: تحلیل تشخیصی همزمان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۷(۵۵)، ۱۳۴-۱۴۴.
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ بواسحاقی، منیژه؛ ترابیان، سارا؛ دهقان‌نیری، مرضیه؛ و امیرارسلانی، فرناز. (۱۳۹۹). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کوتاه اضطراب دفاع از پایان‌نامه تحصیلی در دانشجویان ایرانی. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۵(۵۲)، ۱-۱۳.
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ سلوک، سمانه؛ معارف‌وند، اکرم؛ دهقان‌نیری، مرضیه؛ و ترابیان، سارا. (۱۴۰۱). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس کوتاه تقلب تحصیلی آنلاین (OACS-BF): تحلیل عاملی اکتشافی. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۷(۵۵)، ۱۲۲-۱۳۳.
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ و بواسحاقی، منیژه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش روش تدریس سکوسازی بر توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری: آزمون مفهوم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی. *فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۱-۲۲.

- American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington, VA.
- Bauer, G. F., Hämmig, O., & Keyes, C. L. (2014). Mental health as a complete state: How the salutogenic perspective completes the picture. *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, 1(1), 179-192.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Online Submission*.
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2021). Longitudinal study on affect, psychological well-being, depression, mental and physical health, prior to and during the COVID-19 pandemic in Spain. *Personality and Individual Differences*, 172(2), 21-35.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.), New York: The Guilford Press.
- Koriakin, T. A., McCurdy, M. D., Pritchard, A. E., Zabel, T. A., & Jacobson, L. A. (2019). Screening for Learning Difficulty Using Teacher Ratings on the Colorado Learning Difficulties Questionnaire. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 24(1).
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61(1), 120-126.
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C., & Méndez, I. (2022). Self-Esteem at University: Proposal of an Artificial Neural Network Based on Resilience, Stress, and Sociodemographic Variables. *Frontiers in Psychology*, 13(2), 1-10.
- Oprea, S. J., Buijzen, M., & Van Reijmersdal, E. A. (2018). Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c). *Societies*, 8(1), 18.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717-731.
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.
- Rosenthal, S. A., Hooley, J. M., Montoya, R. M., van der Linden, S. L., & Steshenko, Y. (2020). The Narcissistic Grandiosity Scale: A Measure to Distinguish Narcissistic Grandiosity From High Self-Esteem. *Assessment*, 27(3), 487-507.
- Ryff, C. D. (2016). Beautiful ideas and the scientific enterprise: Sources of intellectual vitality in research on eudaimonic well-being. *Handbook of eudaimonic well-being*, 95-107.
- Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International review of economics*, 64(2), 159-178.
- Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242-248.
- Ryff, C. D., Almeida, D. M., Ayanian, J., Carr, D. S., Cleary, P. D., Coe, C., & Williams, D. R. (2019). Midlife in the United States (MIDUS 2), 2004-2006 (ICPSR 4652).

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 1-19.
- The, T. P., Ngoc, T. P., Van, T. H., Nishijo, M., Ngoc, N. T., Thi, H. V., & Nishijo, H. (2020). Effects of perinatal dioxin exposure on learning abilities of 8-year-old children in Vietnam. *International journal of hygiene and environmental health*, 223(1), 132-141.
- Wikman, C., Allodi, M. W., & Ferrer-Wreder, L. A. (2022). Self-Concept, Prosocial School Behaviors, Well-Being, and Academic Skills in Elementary School Students: A Whole-Child Perspective. *Education Sciences*, 12(5), 298-315.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment*, 23(3), 778-786.
- Williams, J., & Kumar, A. (2023). Mediating role of self-concept on character strengths and well-being among adolescents with specific learning disorder in India. *Research in Developmental Disabilities*, 132(1), 1-10.
- Zimet, G.D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

