



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۳ - پاییز ۱۳۹۷

ص. ص. ۴۵-۶۸

رابطه استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی^۱

فرهاد شفیق پورمطلق^۲

منیره ترابی‌نهاد^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۱۵

چکیده

هدف تحقیق حاضر، تعیین رابطه استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی بوده است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به تعداد ۵۰۷۰۷ نفر بوده است. شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده که براساس فرمول کوکران تعداد ۳۸۲ نفر برای تحقیق بطور تصادفی انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل پنج پرسشنامه بوده است که عبارتند از: پرسشنامه استرس تحصیلی، پرسشنامه بی‌انگیزگی تحصیلی، پرسشنامه خودپنداره منفی تحصیلی، پرسشنامه بی‌هویتی اجتماعی و پرسشنامه ناامیدی تحصیلی. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری استفاده شده است. بطور کلی نتایج تحقیق نشان داد، بین استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $P < 0.05$ رابطه معناداری وجود دارد. استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی از طریق ناامیدی تحصیلی و غیرمستقیم در سطح $P < 0.05$ رابطه معناداری دارد.

واژگان کلیدی: استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، خودپنداره منفی تحصیلی، بی‌هویتی اجتماعی

۱. این مقاله مستخرج از فعالیت پژوهشی مستقل است.

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران

* نویسنده مسئول: shafiepour@iaumahallat.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران nayyer_torabi@yahoo.com

Relationship Between Academic Stress, Educational Impulsivity and Negative Academic Self-Concept with Sense of Social Unconsciousness Based on the Mediation of Academic Frustration

Farhad Shafiepour Motlagh
Monire Torabi Nahad

Data of receipt: 2017.09.05
Data of acceptance: 2018.03.06

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between academic stress, academic impulsivity and negative academic negativity with a sense of social unconsciousness based on educational frustration mediation. The research method was descriptive correlational. The statistical population of this study includes all second grade high school students in Isfahan city in the academic year of 2016- 2017 with 50707 people. A multi-stage cluster sampling method was used to select 382 people based on Cochran's formula for random sampling. The research instrument consisted of five questionnaires including: Academic stress questionnaire, academic absence questionnaire, negative self-concept, social Identity questionnaire, and educational desperation questionnaire. Data were analyzed by Pearson correlation, multiple stepwise regression analysis and structural equation modeling. Overall, the results showed that there was a significant relationship between academic stress, academic impulsivity and negative self-concept with social unconsciousness at $P < 0.05$. Academic stress, academic impulsivity and negative academic self-concept with a sense of social unconsciousness through educational and indirect frustration have a significant relationship with $P > 0.05$.

Keywords: Academic stress, Academic impotence, Negative self-concept, Social unconsciousness

مقدمه

بنابه نظر فروید، داشتن هویت مستلزم احساس با ارزش بودن است که در فرد پدیدار می‌شود (محسنی، ۱۳۷۵). از نظر اریکسون، هویت در نظریه روانی - اجتماعی قابل تبیین است. احساس بی‌هویتی بنابه نظر اریکسون زمانی بوجود می‌آید که انسجام شخصیت در فرد از بین برود تا جایی که فرد به دنبال هدف خاصی نبوده و در برابر همه چیز به شک و تردید برسد (میلر، ۱۳۷۵). از نظر فروید، هویت به ارزش‌های منحصر به فردی اشاره می‌کند که با عنایت و اتکاء به گذشته ویژه و منحصر به فرد شخص پدید می‌آید (محسنی، ۱۳۷۵). یکی از عوامل مؤثر بر احساس بی‌هویتی اجتماعی دانش‌آموزان، استرس تحصیلی است. استرس یادگیری، اعتماد به نفس دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد به گونه‌ای که از خود ناامید شده و هویت خود را بازخواست می‌کند. به عبارتی نسبت به توانایی‌های خود دچار شک و تردید می‌شود و احساس نگرانی درباره جایگاه اجتماعی خود می‌کند (بوپیندر پال سینگ^۱، ۲۰۱۱). استرس تحصیلی یکی از مشکلات دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری است. استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند (شکری، ۱۳۸۶). استرس تحصیلی تأثیر به‌سزایی بر روحیه دانش‌آموزان داشته به گونه‌ای که نگرش اجتماعی آنها را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد (قوش^۲، ۲۰۱۶). ماتیو و جایان^۳ (۲۰۰۶) دریافتند که استرس تحصیلی بین دانش‌آموزان دختران و پسر یکسان نبوده و تفاوت معناداری دارد. نتایج تحقیق بارتوال و راجی^۴ (۲۰۱۴) نشان داد، استرس تحصیلی با هوش اجتماعی رابطه دارد و این امر احساس هویت اجتماعی را متأثر می‌سازد. نتایج تحقیقات (جایانثی^۵ و همکاران، ۲۰۱۴؛ جوشی^۶، ۲۰۱۴؛ آگوان و جوزف^۷، ۲۰۱۳) نشان دادند که استرس تحصیلی دانش‌آموزان را دچار افسردگی کرده و از فرایند اجتماعی شدن باز می‌دارد. دوری از اجتماعی شدن بر نگرش دانش‌آموزان اثرات نایجابی دارد و توانایی‌های اجتماعی را در آنها محدود می‌سازد. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر بی‌هویتی دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی تحصیلی است. انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. درواقع انگیزه آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (مولوی و همکاران، ۱۳۸۶). مطالعات مؤمنی^۸ (۱۳۹۴) نشان داد، دلایل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را در عوامل ساختاری، آموزشی، فرهنگی باید جستجو کرد. انگیزه تحصیلی نشأت گرفته از خودپنداره ای است که دانش‌آموزان دارا هستند. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر بی‌هویتی دانش‌آموزان، خودپنداره منفی تحصیلی است. خودپنداره شامل نگرش‌ها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی است.

-
1. Bhupinder Pal Singh
 2. Ghosh
 3. Mathew & Jayan
 4. Bartwal & Raj
 5. Jayanthi
 6. Joshi
 7. Akgun and Joseph

خودپنداره تمام ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و رویه‌های ارزیابی را در بر می‌گیرد. بنابراین، مجموعه نگرش‌های شخص به خود را خودپنداره می‌نامند. خودپنداره از قضاوت‌های واقعی یا تصور شده دیگران و به ویژه افراد مرتبط در محیط اجتماعی هم شکل می‌گیرد (صوفی و همکاران، ۱۳۹۱). خودپنداره دانش آموزان، میزان موفقیت اجتماعی آنها را تعیین می‌کند که این امر به شکل‌گیری هویت اجتماعی آنها کمک می‌کند. اما خودپنداره منفی دانش‌آموزان موجب توسعه بی‌هویتی اجتماعی آنها می‌شود. مسئله اصلی تحقیق حاضر این است که رابطه بین استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی چگونه است؟

چارچوب نظری تحقیق

نظریه هویت اجتماعی چنانکه نخستین بار توسط هنری تاجفل و جان ترنر (۱۹۷۹) بیان شد، مفهوم هویت اجتماعی را به مثابه شیوه‌ای برای تبیین رفتار میان‌گروهی معرفی کرد (دوران، ۱۳۸۵). نظریه هویت اجتماعی در بهترین تعبیر نظریه‌ای است که رفتارهای میان‌گروهی مشخصی را بر اساس ادراک منزلت گروهی متفاوت، ادراک مشروعیت و پایداری آن تفاوت‌های منزلتی، و ادراک توانایی جدا شدن از یک گروه و پیوستن به گروه دیگر، پیش‌بینی می‌کند. نظریه هویت اجتماعی تأکید می‌کند که عضویت در گروه منجر به تقویت شخصیت و شکل‌گیری نوعی طبقه‌بندی شخصی در انسان می‌شود (مک لود^۱ و همکاران، ۱۹۹۱). هویت یک چارچوب شخصی است که به عنوان منبعی برای تفسیر تجربیات مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل فرضیات، اصول و سازه‌هایی است که در تعامل با محیط و جهان ساخته می‌شود (برزونسکی^۲، ۲۰۱۰). هویت به ویژگی‌هایی اشاره دارد که موجب تشخیص فرد می‌گردد.

نظریه قابل توجه در باب پیش‌بینی هویت اجتماعی بر اساس استرس تحصیلی، نظریه هویت - استرس است. هویت فردی بر اساس تجربیات شخصی شکل گرفته و لذا هنگامی که فرد در طی زندگی خود، تجربیات مبتنی بر وقایع ناگوار و ناخوشایند کسب می‌کند، دچار فشار روانی شده و این باعث استرس وی می‌شود. لذا توانایی فردی در او تعدیل می‌یابد (پچی^۳، ۱۹۹۱). بنا به نظر توماس و کولومبوس^۴ (۲۰۱۰) این هویت فرد است که تفکر، عمل و تعاملات اجتماعی و نهایتاً عملکرد و پیشرفت تحصیلی هر فرد را تعیین می‌کند. پژوهش شاناهان و پیچی^۵ (۲۰۰۷) نیز مؤید وجود رابطه مثبت و قوی میان رشد عناصر هویتی فرد و بهبود و ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. تحقیق لی^۶ و همکاران (۲۰۱۰) نیز به نوبه خود نشانگر آن است که

1. McLeod
2. Berzonsky
3. PEGGY
4. Thomas & Columbus
5. Shanahan & Pychy
6. Lee

دانش‌آموزان برخوردار از هویت اجتماعی مناسب در مقایسه با سایر دانش‌آموزان، موفق‌تر عمل کرده و دارای استقلال شناختی^۱ بیشتری هستند. چنین دانش‌آموزانی دچار استرس نسیتند. برمن^۲ و همکاران (۲۰۰۹) بدین نتیجه رسید که دانش‌آموزان دبیرستانی، دچار مشکلات هویتی هستند. استرس تحصیلی به گونه‌ای احساس بی‌هویتی اجتماعی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که آنها در موفقیت اجتماعی خود دچار شک و تردید شوند. مطالعات طلایی زواره (۱۳۸۹) نشان داد، ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی ونحوه‌ی ارزشیابی تحصیلی از عواملی که ممکن است در دانش‌آموزان استرس ایجاد کند.

برای پیش بینی هویت اجتماعی فردی بر اساس خودپنداره می‌توان به نظریه هویت اجتماعی با رویکرد اعتماد به نفس (مارتینی و روبین^۳، ۲۰۱۶) اشاره داشت. بنا به نظریه هویت اجتماعی، نیاز به اعتماد به نفس اعضای گروه را تشویق می‌کند تا مثبت بودن خود را حفظ و ارتقاء دهد. اعتماد به نفس موجب ایجاد خودپنداره مثبت در فرد شده و این در عملکرد وی اثرات مثبتی دارد. این در حالی است که خودپنداره منفی، احساس بی‌هویتی اجتماعی را در فرد افزایش می‌دهد. خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان، هویت آنها را تقویت می‌کند به گونه‌ای که به آنها کمک می‌کند تا مسیر خود را در زندگی تحصیلی تشخیص دهند و به حدی از خشنودی برسند (ترجمه شکر کن، ۱۳۸۷). مدرسه و محیط آموزشی در ایجاد هویت دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کند. مطالعات هاشمی (۱۳۷۶) نشان داد، خودپنداره منفی تحت تأثیر شکست‌های تحصیلی است که دانش‌آموزان دچار می‌شوند. نتایج تحقیق جرمان (۲۰۰۷) نشان داد، بین خودپنداره با احساس هویت رابطه معناداری وجود دارد به گونه‌ای که از روی نمرات خودپنداره تحصیلی می‌توان احساس هویت را پیش‌بینی کرد. گرین^۵ و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که انگیزش تحصیلی و خودپنداره به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی نگرش نسبت به مدرسه هستند. بانگ (۱۹۹۶) نیز خودپنداره تحصیلی را ادراک شخصی فرد از خودکارآمدی در موضوع‌های درسی می‌داند. نتایج تحقیق مکل نرنی^۴ (۲۰۱۲)، نشان داد که روابط معناداری بین خود پنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی وجود دارد. مطالعات (نظری نژاد، ۱۳۸۳؛ گلاسر، ۱۳۸۰؛ اطیابی، ۱۳۸۵) نشان دادند که شکست یادگیری و القای معلم در تقویت هویت اجتماعی دانش‌آموزان اثرات قابل توجهی دارند.

نظریه دیگری که از آن در خصوص رابطه هویت اجتماعی و انگیزه از آن کمک گرفت، نظریه انگیزه مبتنی بر هویت است (دافنا اویسرمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). این نظریه یکی از نظریه‌های روانشناسی اجتماعی در زمینه انگیزه انسانی و پی‌گیری هدف است. این نظریه توضیح می‌دهد که چه زمانی و تحت

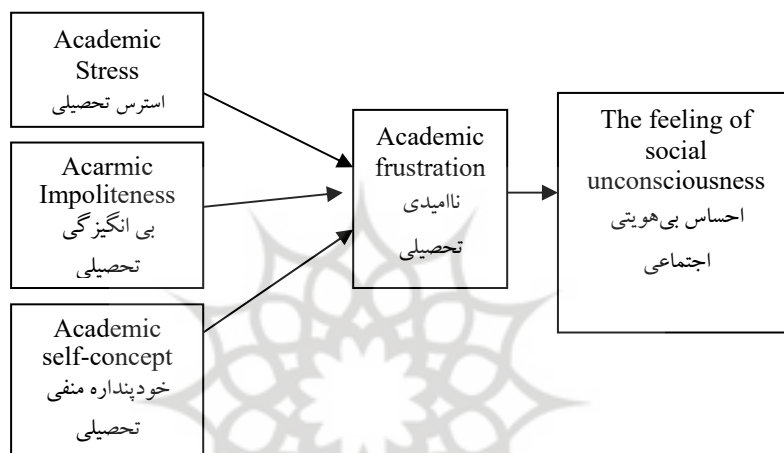
1. Cognitive autonomy
2. Berman
3. Martin & Rubbin
4. Germine
5. Green
6. McInerney
7. Daphna Oyserman

چه شرایطی هویت اجتماعی، فرد را برای اقدام جهت تحقق اهداف بر می‌انگیزاند (ویسرمن^۱، ۲۰۱۵). مطالعات (زلالی و قربانی، ۱۳۹۳) نشان داد که بی‌انگیزگی دانش‌آموزان متأثر از زمانی است که آنها بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد. انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (توکر^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). مطالعات (گرونیگ و ریان^۳، ۱۹۹۰؛ دو^۴، ۱۹۹۶؛ گانز، کنی و گانی^۵، ۲۰۰۳؛ سیدریدیز و همکاران، ۲۰۰۶) نشان دادند که توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، انگیزه تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و دانش‌آموزان با احساس ناتوانایی یادگیری دچار بی‌انگیزگی تحصیلی می‌شوند. لذا با از دست دادن انگیزه تحصیلی، دانش‌آموزان دچار شک و تردید نسبت به هویت خود شده و این امر بسا به بحران هویت اجتماعی می‌انجامد.

برای تبیین هویت اجتماعی براساس ناامیدی می‌توان به نظریه انسجام در برابر ناامیدی اریکسون اشاره کرد (سید محمدی، ۱۳۹۱). بر اساس نظریه اریکسون، آخرین بحران هویت فرد انسجام در برابر ناامیدی است و امکان دارد در پایان زندگی کاملاً اخلاک‌گر شود. اما فردی که هویت خود نیرومندی دارد، و صمیمیت را یاد گرفته است، دارای ویژگی هماهنگ انسجام است. انسجام به معنی احساس کامل بودن و یکپارچگی است. نوعی توانایی منسجم کردن احساس من بودن علی‌رغم کاهش توانایی‌های جسمانی و عقلانی است. احساس ناتوانی فردی در دانش‌آموزان موجب افت تحصیلی و در نتیجه ناامیدی می‌شود که این احساس بی‌هویتی اجتماعی را در آنها افزایش می‌دهد. این در حالی است که زمانی که دانش‌آموزان احساس توانایی کنند، امید تحصیلی آنها تقویت شده و با همتایان خود در قالب گروه‌های یادگیری همکاری می‌کند، عضویت در گروه‌های اجتماعی دوستان و همتایان یادگیری را بپذیرد، به سطحی از هویت اجتماعی قابل قبول دست می‌یابد (صفاری نیا و همکاران، ۱۳۹۳). دریس‌دال و مکبیت^۶ (۲۰۱۴) معتقدند که افراد با امیدواری بالا، بیشتر به هدف‌گزینی می‌پردازند و مسیرهای کارآمدی را برای رسیدن به اهداف مورد نظر خود انتخاب می‌کنند. امیدواری یک راهبرد دفاعی برای موقعیت‌های استرس‌زاست (ستایشی اظهاری و همکاران، ۱۳۹۶). مطالعات مصباح و عابدیان (۱۳۸۵) نشان داد، ناامیدی تحصیلی به عنوان یک علامت افسردگی باعث استرس می‌شود. امیدواری به‌عنوان فرآیند تفکر درباره اهداف شخصی، توأم با انگیزش برای حرکت به سمت این اهداف (عاملیت) و راهپایی برای پیشبرد این اهداف (راهبرد) تعریف شده است (اشنایدر^۷، ۱۹۹۵). به اعتقاد اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱) امیدواری یک هیجان نیست بلکه یک سیستم شناختی-انگیزشی هست. طبق این دیدگاه، هیجان‌ها به دنبال شناخت و در فرآیند پی‌گیری اهداف حاصل می‌شوند (اشنایدر، ۲۰۰۰). افرادی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود

1. Oyserman
2. Tucker
3. Grolnick & Ryan
4. Dev
5. Gans , Kenny & Ghany
6. Drysale & MCbath
7. Snyder

متمرکز می‌شوند و از انگیزه‌ی بیشتری، نسبت به هم‌تایان، خود برخوردارند (رند، مارتین و شی، ۲۰۱۱). نتایج تحقیق سهرابی و شفیع‌پور مطلق (۱۳۹۳) نشان داد، خشنودی تحصیلی با امید تحصیلی رابطه معناداری دارد. مطالعات مقش و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد، بین شیفتگی تحصیلی و خشنودی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و این منجر به جدیت تحصیلی می‌شود که از ناامیدی تحصیلی کاسته و دانش‌آموزان به تحصیل و آینده امیدوار می‌کند. لذا احساس بی‌هویتی اجتماعی در آنها برطرف می‌شود.



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه بین استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی

فرضیه‌های تحقیق

۱. بین استرس تحصیلی (ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی، نحوه ارزشیابی تحصیلی) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۲. بین بی‌انگیزگی تحصیلی (عدم نیازهای درونی، عدم نیازهای بیرونی، عدم تطابق رفتار با نتایج) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۳. بین خودپنداره منفی تحصیلی (شکست‌یادگیری، القای معلم) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۴. ناامیدی تحصیلی رابطه بین استرس، گران باری درسی، بی‌انگیزگی و خودپنداره منفی تحصیلی را با احساس بی‌هویتی اجتماعی، واسطه‌گری می‌کند.

روش تحقیق

روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بوده است. ۵۸٪ از پاسخگویان دختر و ۴۲٪ از آنها پسر بودند. ۴۹٪ از پاسخگویان در رشته علوم انسانی و ۵۱٪ در سایر رشته‌های تحصیلی بودند. ۱۷٪ از پاسخگویان دارای معدل تحصیلی تا ۱۶، ۴۸٪ از پاسخگویان دارای معدل تحصیلی تا ۱۸ و ۳۵٪ از پاسخگویان دارای معدل تحصیلی ۱۸ به بالا بودند.

جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۵۰۷۰۷ نفر بوده است. شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده که بر اساس فرمول کوکران تعداد ۳۸۲ نفر برای تحقیق بطور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار تحقیق شامل پنج پرسشنامه بوده است که عبارتند از:

۱. پرسشنامه استرس تحصیلی؛ این پرسشنامه بر اساس تحقیقات (طلایی زواره، ۱۳۸۹؛ لیهکاران، ۲۰۱۰؛ برمن و همکاران، ۲۰۰۹) تهیه و تدوین شده و مشتمل بر پنج بُعد (ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی، نحوه ارزشیابی تحصیلی) و ۲۴ سؤال بوده است. روایی محتوایی آن بر اساس نظرات خبرگان فراهم شد. روایی سازه پرسشنامه‌ها بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برآورد شده است. برای تعیین ضریب اعتبار از آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برابر ۰/۹۳ بدست آمد. مقیاس این پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) بوده است.

۲. پرسشنامه بی‌انگیزه تحصیلی؛ این پرسشنامه بر اساس تحقیقات (گرونیگ و ریان، ۱۹۹۰؛ دو، ۱۹۹۶؛ گانز، کنی و گانی، ۲۰۰۳؛ سیدریدیز و همکاران، ۲۰۰۶) تهیه شده و شامل سه بُعد (عدم نیازهای درونی، عدم نیازهای بیرونی، عدم تطابق رفتار با نتایج) و ۱۲ سؤال بوده است. روایی محتوایی آن بر اساس نظرات خبرگان فراهم شد. روایی سازه پرسشنامه‌ها بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برآورد شده است. برای تعیین ضریب اعتبار از آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برابر ۰/۹۱ بدست آمد. مقیاس این پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط کم و خیلی کم) بوده است.

۳. پرسشنامه خودپنداره منفی تحصیلی؛ این پرسشنامه بر اساس مطالعات (نظری نژاد، ۱۳۸۳؛ گلاسر، ۱۳۸۰؛ اطیابی، ۱۳۸۵) تهیه و تدوین شده است. این مطالعات نشان دادند که شکست یادگیری و القای معلم در هویت اجتماعی دانش‌آموزان اثرگذار است. این پرسشنامه دارای دو بُعد (شکست یادگیری، القای معلم) و ۸ سؤال بوده است. روایی محتوایی آن بر اساس نظرات خبرگان فراهم شد. روایی سازه پرسشنامه‌ها بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برآورد شده است. برای تعیین ضریب اعتبار از آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برابر ۰/۹۳ بدست آمد. مقیاس این پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط کم و خیلی کم) بوده است.

۴. پرسشنامه بی‌هویتی اجتماعی؛ این پرسشنامه بر اساس مطالعات (پچی، ۱۹۹۱؛ مک لود و همکاران، ۱۹۹۱؛ برزونسکی، ۲۰۱۰؛ توماس و کولومبوس، ۲۰۱۰) تهیه شده و شامل ۱۳ سؤال بوده است.

روایی محتوایی آن بر اساس نظرات خبرگان فراهم شد. روایی سازه پرسشنامه‌ها بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برآورد شده است. برای تعیین ضریب اعتبار از آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برابر ۰/۹۵ بدست آمد. مقیاس این پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط کم و خیلی کم) بوده است.

۵. مقیاس ناامیدی بک (BHS) دارای ۲۰ پرسش، با گزینه‌های درست- نادرست است و شدت ناامیدی را در افراد می‌سنجد. ثبات درونی آن در تحقیق مصباح و عابدیان (۱۳۸۳) ۰/۹۳ تا ۰/۸۲ بوده است. در این تحقیق ضریب اعتباری معادل ۰/۹۲ بدست داده است. مقیاس این پرسشنامه پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط کم و خیلی کم) بوده است. روایی محتوایی پرسشنامه‌های مورد استفاده بر اساس نظرات اساتید و متخصصان تعیین شده است. روایی سازه پرسشنامه‌ها بر اساس تحلیل عاملی تأییدی برآورد شده است. ضریب اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۲ بدست آمده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری استفاده شده است. از آنجایی که برای انجام هر رگرسیون مفروضاتی مورد نیاز است که تا این مفروضات برقرار نباشد، اعتبار رگرسیون خدشه‌دار خواهد بود. لذا ابتدا به بررسی مفروضات رگرسیون پرداخته شده است. یکی از این مفروضات مستقل بودن خطاها و دیگری اینکه نرمال بودن متغیرهاست که برای بررسی مستقل بودن خطاها از آزمون دوربین واتسون و برای بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به نتایج حاصل از آزمون کولموگروف اسمیرنوف که بیانگر نرمال بودن متغیرها بوده و نتایج حاصل از آزمون دوربین واتسون که بیانگر مستقل بودن خطاها می‌باشد، نتایج به قرار زیر است:

جدول ۱. نتایج حاصل از آزمون k.s

Table 1

The results of the k.s test

متغیرها Variables	آماره کالموگروف-اسمیرنوف Kolmogorov Smirnov statistics	سطح معناداری Sig
استرس تحصیلی Academic stress	1.265	0.164
بی‌انگیزگی تحصیلی Academic Impoliteness	1.093	0.065
خودپنداره منفی Negative self-concept	1.224	0.215
ناامیدی تحصیلی Academic frustration	1.0103	0.138
احساس بی‌هویتی اجتماعی The feeling of social unconsciousness	1.175	0.078

در جدول ۱ میزان آماره کولموگروف اسمیرنوف و سطح معناداری آزمون آمده است از آنجایی که مقدار سطح معناداری آزمون برای متغیرها از میزان خطای قابل پذیرش ($\alpha=0/05$) بیشتر می باشد، لذا نمی توان فرض H_0 را رد کرد. یعنی تمامی متغیرهای پژوهش نرمال هستند.

جدول ۲. آزمون دوربین واتسون

Table 2

Watson Camera Test

فرضیه Hypothesis	آماره دوربین واتسون Watson Camera Statistics	نتیجه آزمون Test result
استرس تحصیلی- احساس بی هویتی اجتماعی Academic Stress - A Feeling of Social unconsciousness	1.875	عدم همبستگی خطاها Lack of correlation of errors
بی انگیزگی تحصیلی- احساس بی هویتی اجتماعی Academic Impoliteness- A Feeling of Social unconsciousness	1.748	عدم همبستگی خطاها Lack of correlation of errors
خودپنداره منفی- احساس بی هویتی اجتماعی Negative Self-concept- A Feeling of Social unconsciousness	1.436	عدم همبستگی خطاها Lack of correlation of errors
ناامیدی تحصیلی- احساس بی هویتی اجتماعی Academic Frustration - A Feeling of Social unconsciousness	1.729	عدم همبستگی خطاها Lack of correlation of errors

از آنجایی که مقدار آماره دوربین واتسون برای هر کدام از فرضیات بین ۱,۸ تا ۱,۵ می باشد، لذا نمی توان فرض H_0 را رد کرد یعنی همبستگی بین خطاها وجود ندارد. با توجه به اینکه هر دو پیش فرض رگرسیون یعنی نرمال بودن متغیرها و مستقل بودن خطاها وجود دارد. لذا می توان از آزمون رگرسیون گام

جدول ۳. ضریب اعتبار پرسشنامه های مورد استفاده در تحقیق

Table 3

The coefficient of validity of questionnaires used in the research

شماره NO	پرسشنامه ها Questionnaires	گویه ها Items	ضریب اعتبار Reliability
1	استرس تحصیلی Academic stress	24	0.93
2	بی انگیزگی تحصیلی Academic Impoliteness	12	0.91
3	خودپنداره منفی Negative self- concept	8	0.93
4	ناامیدی تحصیلی Academic frustration	20	0.92
5	احساس بی هویتی اجتماعی Feeling of Social unconsciousness	13	0.05

یافته های تحقیق

فرضیه اول

بین استرس تحصیلی (ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی، نحوه ارزشیابی تحصیلی) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۴. رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش‌بینی احساس بی‌هویتی اجتماعی براساس مهارت‌های استرس تحصیلی

Table 4

Multiple regression to predict social unconsciousness based on academic stress

	β	خطای معیار Std.error	Beta	آماره t	سطح معناداری Sig	ضریب همبستگی R	ضریب تعیین R^2	ضریب تعیین اصلاح شده ΔR	آماره F	سطح معناداری Sig
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.567	1.091	0.632	10.514	0.001	0.661	0.436	0.539	17.243	0.001
ابهام در تکلیف Ambiguity in the assignment	0.421	0.525		28.473	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.136	0.438	0.428	9.253	0.001	0.537	0.288	0.635	32.616	0.001
ابهام در تکلیف Ambiguity in the assignment	0.254	1.674		17.286	0.001					
گران باری درسی Heavily curriculum	0.329	0.214		8.372	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.657	0.167	0.556	8.338	0.001	0.732	0.535	0.528	21.592	0.001
ابهام در تکلیف Ambiguity in the assignment	0.372	1.464		14.975	0.001					
گران باری درسی Heavily curriculum	0.671	0.386		11.647	0.001					
سبک باری درسی Being light curriculum	0.534	0.651		6.535	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.142	1.780	0.462	23.543	0.001	0.538	0.289	0.593	28.538	0.001
ابهام در تکلیف Ambiguity in the assignment	0.316	0.215		17.251	0.001					
گران باری درسی Heavily curriculum	0.348	0.538		24.248	0.001					
سبک باری درسی Being light	0.522	0.843		13.426	0.001					

curriculum										
عدم سازگاری										
برنامه آموزشی	0.640	0.549		15.327	0.001					
Inconsistency of educational program										
ضریب ثابت	0.768	0.424	0.697	5.476	0.001	0.834	0.695	0.54	19.35	0.00
Fixed coefficient										
ابهام در تکلیف	0.425	0.692		11.628	0.001			3	2	1
Ambiguity in the assignment										
گران باری درسی	0.546	0.591		6.319	0.001					
Heavily curriculum										
سبک باری درسی	0.643	0.425		20.473	0.001					
Being light curriculum										
عدم سازگاری	0.241	0.782		7.587	0.001					
برنامه آموزشی										
Inconsistency of educational program										
ارزشیابی آموزشی	0.557	0.328		16.462	0.001					
Academic evaluation										

بین استرس تحصیلی (ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی، نحوه ارزشیابی تحصیلی) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0.05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ابهام در تکلیف ۴۴ درصد، گران باری درسی ۲۹ درصد، سبک باری درسی ۵۳ درصد، ناسازگاری برنامه آموزشی ۲۹ درصد، نحوه ارزشیابی تحصیلی ۶۹ درصد واریانس احساس بی‌هویتی اجتماعی دانش‌آموزان را تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش ابهام در تکلیف، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۶۳۲ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش گران باری درسی، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۴۲۸ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش سبک باری درسی، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۵۵۶ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش ناسازگاری برنامه آموزشی، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۴۶۲ واحد افزایش و به ازای یک واحد افزایش نحوه ارزشیابی تحصیلی، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۶۹۷ واحد افزایش یافته است.

احساس بی‌هویتی اجتماعی = ضریب ثابت (۷۶۸) + ابهام در تکلیف (۰/۶۳۲) + گران باری درسی (۰/۴۲۸) + سبک باری درسی (۰/۵۵۶) + ناسازگاری برنامه آموزشی (۰/۴۶۲) + نحوه ارزشیابی تحصیلی (۰/۶۹۷).

فرضیه دوم

بین بی‌انگیزگی تحصیلی (عدم نیازهای درونی، عدم نیازهای بیرونی، عدم تطابق رفتار با نتایج) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۵. رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش‌بینی احساس بی‌هویتی اجتماعی بر اساس خودپنداره منفی تحصیلی

Table 5

Multiple stepwise regression to predict the sense of social unilateralism based on the negative self-concept of academic

	β	خطای معیار Sted. error σ	Beta	آماره t	سطح معناداری Sig	ضریب همبستگی R	ضریب تعیین R^2	ضریب تعیین اصلاح شده ΔR	F	سطح معناداری Sig
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.165	0.045	0.573	9672	0.001	0.438	0.191	0.526	46.536	0.001
عدم ارضای نیازی درونی Lack of inner needs	0.532	0.126		5367	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.275	0.094	0.458	12524	0.001	0.463	0.214	0.597	35.472	0.001
عدم ارضای نیازی درونی Lack of satisfaction inner needs	0.383	0.117		7758	0.001					
عدم ارضای نیازی بیرونی Lack of satisfaction outside needs	0.568	0.173		14671	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.467	0.378	0.612	16563	0.001	0.596	0.355	0.519	28.84	0.001
عدم ارضای نیازهای درونی Lack of satisfaction inner needs	0.635	0.623		4764	0.001					
عدم ارضای نیازهای بیرونی Lack of satisfaction outside needs	0.476	0.174		10362	0.001					
عدم تطابق رفتار با نتایج Mismatch behavior with results	0.253	0.312		14546	0.001					

بر اساس یافته‌های جدول فوق، بین بی‌انگیزگی تحصیلی (عدم نیازهای درونی، عدم نیازهای بیرونی، عدم تطابق رفتار با نتایج) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0.05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. عدم نیازهای درونی به تنهایی ۵۲ درصد، عدم نیازهای بیرونی به تنهایی ۵۹ درصد و عدم تطابق نیازها با نتایج ۵۲ درصد واریانس احساس بی‌هویتی اجتماعی دانش‌آموزان را تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش عدم نیازهای درونی، احساس بی‌هویتی اجتماعی ۰/۵۷۳ واحد افزایش، به ازای یک واحد

افزایش عدم نیازهای بیرونی، احساس بی‌هویتی اجتماعی $0/458$ واحد افزایش، به ازای یک واحد افزایش عدم تطابق نیازها با نتایج، احساس بی‌هویتی اجتماعی $0/612$ واحد افزایش یافته است. احساس بی‌هویتی اجتماعی = ضریب ثابت (467) + عدم نیازهای درونی $(0/573)$ + عدم نیازهای بیرونی $(0/458)$ + عدم تطابق رفتار با نتایج $(0/612)$.

فرضیه سوم

بین خودپنداره منفی تحصیلی (شکست یادگیری، القای معلم) و احساس بی‌هویتی اجتماعی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۶ رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش بینی احساس بی‌هویتی اجتماعی بر اساس خودپنداره منفی تحصیلی

Table 6

Multiple regression step by step to predict social anesthesia based on negative self-concept

	β	خطای معیار Std. error t	Beta	آماره t	سطح معناداری Sig	ضریب همبستگی R	ضریب تعیین R^2	ضریب تعیین اصلاح شده ΔR	F	سطح معناداری Sig
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.325	1.421	0.526	15.252	0.001	0.458	0.209	0.542	24.382	0.001
شکست یادگیری Failure to learn	0.246	0.394		6.462	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.474	0.483	0.552	11.522	0.001	0.659	0.434	0.649	31.535	0.001
شکست یادگیری Failure to learn	0.267	1.035		9.673	0.001					
القای معلم Induction teacher	0.153	0.391		7.304	0.001					
ضریب ثابت Fixed coefficient	0.325	1.421	0.526	15.252	0.001	0.458	0.209	0.542	24.382	0.001
شکست یادگیری Failure to learn	0.246	0.394		6.462	0.001					

بر اساس یافته‌های جدول فوق، بین خودپنداره منفی تحصیلی (شکست یادگیری، القای معلم) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0/05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. شکست یادگیری به تنهایی 54% درصد، القای معلم به تنهایی 64% درصد واریانس احساس بی‌هویتی اجتماعی دانش آموزان را تبیین کرده است. بر اساس ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش شکست یادگیری، احساس بی‌هویتی اجتماعی $0/526$ واحد افزایش و به ازای یک واحد افزایش القای معلم، احساس بی‌هویتی اجتماعی $0/552$ واحد افزایش یافته است.

احساس بی‌هویتی اجتماعی = ضریب ثابت (۳۲۵) + شکست یادگیری (۰/۵۲۶) + القای معلم (۰/۵۵۲)

فرضیه چهارم

نامیدی تحصیلی رابطه بین استرس، گران باری درسی، بی‌انگیزگی و خودپنداره منفی تحصیلی را با احساس بی‌هویتی اجتماعی، واسطه‌گری می‌کند.

جدول ۷. اثر مستقیم و غیر مستقیم استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی بر احساس بی‌هویتی اجتماعی

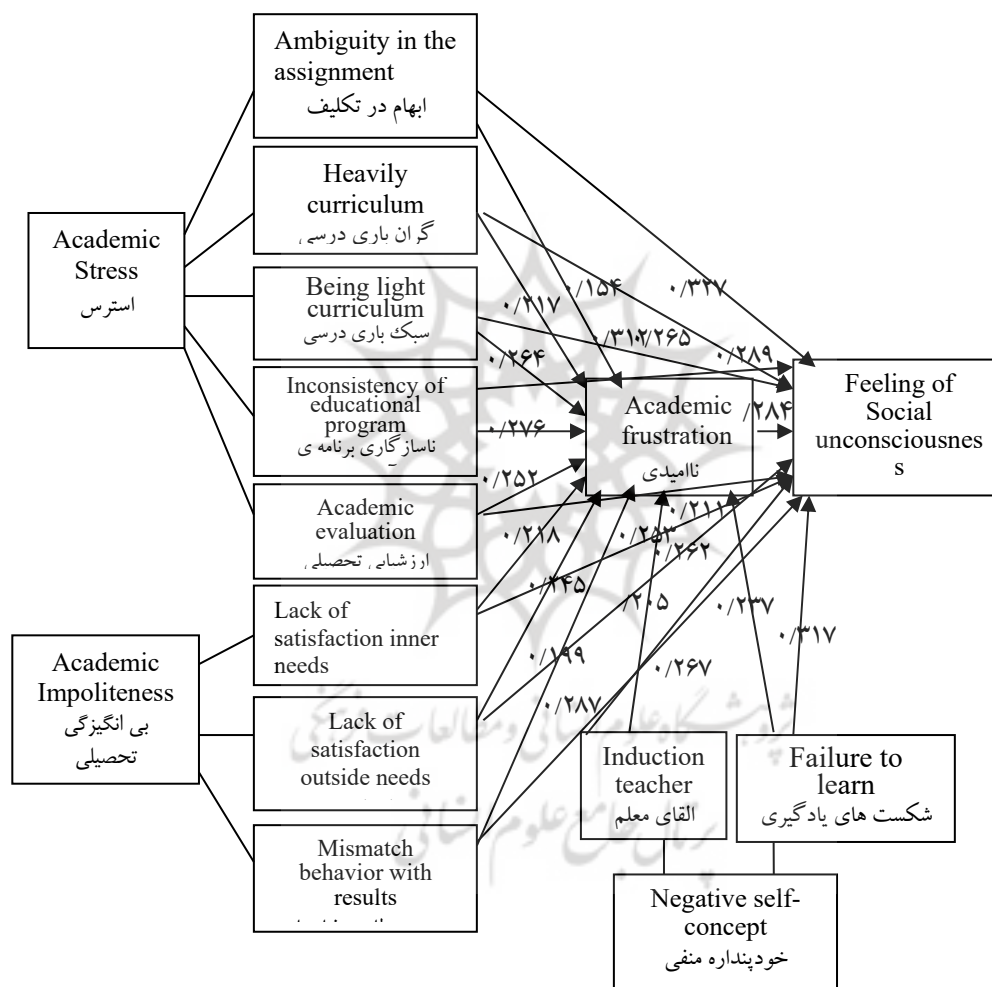
Table 7

Direct and indirect effects of academic stress, academic inertia, and negative academic self-concept on social unconsciousness

No	نامیدی تحصیلی Academic frustration	احساس بی‌هویتی اجتماعی Feeling of Social unconsciousness					
		direct effect	Total effect	direct effect	Indirect effect	Total effect	
1	نامیدی تحصیلی Academic frustration	0	0	0	0.284	0	0.284
2	ابهام در تکلیف Ambiguity in the assignment	0.154	0	0.154	0.327	0.043	0.37
3	گران باری درسی Heavily curriculum	0.217	0	0.217	0.265	0.062	0.327
4	سبک باری درسی Being light curriculum	0.264	0	0.264	0.312	0.075	0.387
5	ناسازگاری برنامه آموزشی Inconsistency of educational program	0.276	0	0.276	0.289	0.078	0.367
6	ارزشیابی تحصیلی Academic evaluation	0.252	0	0.252	0.211	0.071	0.282
7	عدم ارضای نیازهای درونی Lack of satisfaction of inner needs	0.218	0	0.218	0.253	0.062	0.315
8	عدم ارضای نیازهای بیرونی Lack of satisfaction of out-side needs	0.245	0	0.245	0.262	0.069	0.358
9	عدم تطابق رفتار با نتایج Mismatch behavior with results	0.199	0	0.199	0.287	0.056	0.383
10	القای معلم Induction teacher	0.205	0	0.205	0.267	0.058	0.325
11	شکست یادگیری Failure to learn	0.237	0	0.237	0.317	0.067	0.384

بر اساس یافته‌های جدول فوق، اثر غیر مستقیم ابهام در تکلیف بر احساس بی‌هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۴۳، اثر غیر مستقیم گران باری درسی بر احساس بی‌هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۶۲، اثر غیر مستقیم سبک باری درسی بر احساس بی‌هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۷۵، اثر غیر مستقیم ناسازگاری برنامه آموزشی بر احساس بی‌هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۷۸، اثر غیر مستقیم نحوه ارزشیابی تحصیلی بر احساس بی‌هویتی اجتماعی

برابر با ۰/۰۷۱، اثر غیر مستقیم عدم ارضای نیازهای درونی بر احساس بی هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۶۲، اثر غیر مستقیم عدم ارضای نیازهای بیرونی بر احساس بی هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۶۹، اثر غیر مستقیم عدم تطابق رفتار با نتایج بر احساس بی هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۵۶، اثر غیر مستقیم القای معلم بر احساس بی هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۵۸، اثر غیر مستقیم شکست یادگیری بر احساس بی هویتی اجتماعی برابر با ۰/۰۶۷، بوده است.



شکل ۲. مدل تجربی رابطه بین استرس تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی هویتی اجتماعی

جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل تجربی رابطه بین استرس، بی‌انگیزگی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی

Table 8

Empirical model fitting indices Relationship between Academic, Impoliteness, and negative self-concept with Feeling of Social unconsciousness

شاخص‌ها Indexes	مقادیر amount
ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب Root-mean-square residual (RMSR)	0.525
شاخص نیکویی برازش Goodness of Fit Index (GFI)	0.967
شاخص تعدیل یافته نیکویی برازش Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.932
Resting mean root RMR	0.084
شاخص برازش تطبیقی Comparative Fit Index(CFI)	0.97
شاخص نرم شدگی برازندگی Normed - Fit Index	0.947
کای اسکوئر Chi-square	7.516
درجه آزادی df	4
سطح معناداری P(value)	0.001

همه شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از آزمون مدل پیشنهادی، به طور معناداری برازنده داده‌ها بوده و مدل پیشنهادی پژوهش از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار بوده است. از شاخص‌های دیگری برای مناسب بودن برازش مدل بهره گرفته شد. شاخص GFI و AGFI بین صفر و یک متغیر هستند و هرچقدر به یک نزدیک شوند، برازش مدل بهتر می‌شود. از شاخص‌های نرم شدگی برازندگی NFI و شاخص برازش تطبیقی CFI استفاده شد. مقادیر بالای ۰/۸ بیانگر برازش مناسب مدل تجربی است. شاخص بسیار توانمند ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب است RMSEA که این شاخص برای مدل‌های خوب ۰/۰۵ و کمتر است. بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ متوسط بوده و برازش قابل قبول محسوب می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تقویت هویت اجتماعی از جمله وظایف معلمان و سایر عوامل آموزشی است. زمانی که دانش‌آموزان دچار بحران هویت شوند، تلاش خود را برای رسیدن به اهداف عالی یادگیری از دست می‌دهند. بی‌هویتی اجتماعی در دانش‌آموزانی پدیدار می‌شود که احساس با ارزش بودن در آنها کاهش یابد. احساس بی‌هویتی به خودی خود بوجود نمی‌آید و وابسته به شرایطی ایجاد می‌شود. هدف تحقیق حاضر، تعیین رابطه استرس،

بی‌انگیزگی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی بوده است.

نتایج تحقیق در خصوص فرضیه اول نشان داد، بین استرس تحصیلی (ابهام در تکلیف، گران باری درسی، سبک باری درسی، ناسازگاری برنامه‌ی آموزشی، نحوه ارزشیابی تحصیلی) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0.05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق در خصوص این فرضیه بر اساس نظریه هویت - استرس قابل تبیین است. این نظریه معتقد است هویت فردی تحت تأثیر تجارب ناخوشایند خدشه دار شده و شخصیت انسان را متزلزل می‌کند (پجی، ۱۹۹۱). نیز با نتایج مطالعات هاشمی (۱۳۷۶؛ طلایی زواره، ۱۳۸۹؛ آکگوان و جوزف، ۲۰۱۳؛ جایان‌تی و همکاران، ۲۰۱۴؛ جوشی، ۲۰۱۴؛ قوش، ۲۰۱۶) همسواست. احساس بی‌هویتی دانش‌آموزان در گروه همسالان و مدرسه مبتنی بر استرسی قرار دارد که ریشه در مقایسه او با دیگران توسط معلمان در جریان یادگیری دارد. مقایسه نابجای دانش‌آموزان با سایر دانش‌آموزان و عدم توجه به استعدادها و توسط معلمان، خود تردیدی و در نتیجه استرس تحصیلی و یادگیری از سوی دانش‌آموزان را به همراه دارد. لذا باید برای بهبود احساس هویت اجتماعی دانش‌آموزان در راستای بر طرف سازی استرس تحصیلی آنها از جانب معلمان و سایر عوامل آموزشی تلاش جدی صورت پذیرد.

نتایج تحقیق در خصوص فرضیه دوم نشان داد، بین بی‌انگیزگی تحصیلی (عدم نیازهای درونی، عدم نیازهای بیرونی، عدم تطابق رفتار با نتایج) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0.05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق در خصوص این فرضیه بر اساس نظریه هویت - استرس (دافنا اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۷) قابل تبیین است. این نظریه توضیح می‌دهد که چه زمانی و تحت چه شرایطی هویت اجتماعی، فرد را برای اقدام جهت تحقق اهداف بر می‌انگیزاند. نتایج این تحقیق با نتایج مطالعات (زلالی و قربانی، ۱۳۹۳؛ گرونیک و ریان، ۱۹۹۰؛ دو، ۱۹۹۶؛ گانز، کنی و گانی، ۲۰۰۳؛ سیدریدیز و همکاران، ۲۰۰۶) همسواست. داشتن انگیزه شرط موفقیت تحصیلی و هویت‌یابی است. دانش‌آموزانی که به دلایل تدریس معلم و محتوای درس پاسخگوی نیازهای درونی و بیرونی آنها نباشد و یا احساس نمایند که علی‌رغم تلاش و کوششی که می‌کنند به نتایج قابل قبول نمی‌رسند و انتظارات یادگیری و تحصیلی آنها برآورده نمی‌شود، احساس خوشایندی نسبت به آینده خود نداشته و به نوعی بی‌هویتی می‌رسند. احساس بی‌هویتی به دلیل شک و تردید نسبت به آینده‌ای که در آن زندگی می‌کنند. در واقع مطمئن نیستند که به چه شغلی و موقعیتی در جامعه دست می‌یابند. این در حالی است که دانش‌آموزانی که در جریان تحصیل و یادگیری موفق هستند، از یابا این‌که اطمینان دارند که در آینده می‌توانند به شغل مورد انتظار خود دست پیدا می‌کنند، احساس هویت می‌نمایند. در این میان نقش معلم و سایر عوامل آموزشی حائز اهمیت است. آنها می‌توانند با فراهم آوردن بستری مناسب و حمایت‌های آموزشی در فرایندهای

یادگیری اعتماد و اطمینان نسبت به زندگی اجتماعی را در حد قابل قبول نزد دانش‌آموزان بهبود بخشند و هویت اجتماعی آنها را تقویت نمایند.

نتایج تحقیق در خصوص فرضیه سوم نشان داد، بین خودپنداره منفی تحصیلی (شکست‌یادگیری، القای معلم) و احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $p < 0/05$ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق در خصوص این فرضیه بر اساس نظریه هویت اجتماعی با رویکرد اعتماد به نفس، مارتینی و روبین، (۲۰۱۶) قابل تبیین است. بنابه این نظریه هویت اجتماعی، نیاز به اعتماد به نفس، اعضای گروه را تشویق می‌کند تا مثبت بودن خود را حفظ و ارتقاء دهد. اعتماد به نفس موجب ایجاد خودپنداره مثبت در فرد شده و این در عملکرد وی اثرات مثبتی دارد. این در حالی است که خودپنداره منفی، احساس بی‌هویتی اجتماعی را در فرد افزایش می‌دهد. خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان، هویت آنها را تقویت می‌کند به گونه‌ای که به آنها کمک می‌کند تا مسیر خود را در زندگی تحصیلی تشخیص دهند. نتایج این تحقیق با نتایج مطالعات (جرماین، ۲۰۰۷؛ گرینو همکاران، ۲۰۱۲؛ یانگ، ۱۹۹۶؛ مکمل نرنی، ۲۰۱۲) همسوست. شکل‌گیری و تقویت هویت اجتماعی نتیجه احساسی بوده که دانش‌آموزان نسبت به خود دارند. احساس توانایی برای یادگیری و تحصیل به دانش‌آموزان برای فعالیت‌های بیشتر یادگیری از بی‌تفاوتی کاسته و تلاش‌های آنها را هدف‌مدار می‌کند. این امر آنها را از سردرگمی و بی‌هویتی درآورده و موجب دلگرمی تحصیلی آنها می‌شود. نقش خودپنداره برای کسانی که با تعلیم و تربیت سر و کار دارند، امری کاملاً روشن و آشکار است. زیرا از میان مسایل و موضوعات مختلفی که رفتار و نگرش انسان‌ها را عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌دهد، نگرش و طرز تلقی او نسبت به خودش است. در فرایند یاددهی-یادگیری، نگرش مثبت افراد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود می‌تواند نقش بسیار مهمی در کیفیت و فعالیت‌های آموزشی آنها داشته باشد. اغلب دانش‌آموزانی که پیشرفت مطلوبی ندارند و پیوسته دچار افت تحصیلی می‌شوند، درباره استعدادها و توانایی‌های تحصیلی و توانایی‌های یادگیری خود دچار شک و تردید شده و این امر احساس هویت آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نگرش و تصور دانش‌آموز نسبت به خودش، دامنه و میزان موفقیت او را در مدرسه و تحصیل آشکار می‌سازد. بنابراین اگر کسی در مدرسه موفق می‌شود، این وضعیت موجب تقویت خودپنداره مثبت در او می‌گردد. به گونه‌ای مشابه، خودپنداره مثبت نیز دستیابی به انتظارات مثبت درباره چگونگی حصول موفقیت فرد را تسهیل می‌کند.

نتایج تحقیق در خصوص فرضیه چهارم نشان داد، ناامیدی تحصیلی رابطه بین استرس، گران باری درسی، بی‌انگیزگی و خودپنداره منفی تحصیلی را با احساس بی‌هویتی اجتماعی، واسطه‌گری می‌کند. نتایج تحقیق در خصوص این فرضیه بر اساس نظریه انسجام در برابر ناامیدی اریکسون (سید محمدی، ۱۳۹۱) قابل تبیین است. مطابق با این نظریه، انسجام نوعی توانایی منسجم کردن احساس من بودن علی‌رغم کاهش توانایی‌های جسمانی و عقلانی است. احساس ناتوانی فردی در دانش‌آموزان موجب افت تحصیلی و در نتیجه ناامیدی می‌شود که این احساس بی‌هویتی اجتماعی را در آنها افزایش می‌دهد. نتایج این

تحقیق با مطالعات دریس‌دال و مکبیت (۲۰۱۴)، ستایشی اظهاری و همکاران (۱۳۹۶)، (اشنایدر، ۱۹۹۵). اشنایدر و همکاران (۱۹۹۱)، مصباح و عابدیان (۱۳۸۵)، سهرابی و شفیع‌پور مطلق (۱۳۹۳) همسواست. ناامیدی تحصیلی ناشی از استرسی است که دانش‌آموزان نسبت به یادگیری محتوای درسی پیدا می‌کنند. این استرس مادامی پدیدار می‌شود که محتوای درسی برای دانش‌آموزان سخت بوده تا حدی که برای یادگیری با مشکل درک و فهم مطالب درسی مواجه باشند. درک و فهم مطالب درسی و احساس توانایی یادگیری موجب خشنودی تحصیلی شده و امید تحصیلی در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. گران باری درسی، انگیزه یادگیری را کاهش داده و از سویی دانش‌آموزان را دچار خودپنداره منفی کرده و از سویی دیگر آنها را نسبت به تحصیل و یادگیری بیشتر برای کسب موقعیت‌های شغلی و اجتماعی بهتر ناامید می‌سازد. در چنین حالتی دست از تلاش و کوشش بیشتر برداشته و این امر منجر به آفت تحصیلی می‌گردد. این در حالی است که امید تحصیلی به دانش‌آموزان تا حدی انرژی و احساس خوشایند می‌دهد که هویت اجتماعی آنها را بهبود می‌دهد و در چنین حالتی تداوم فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی برای تحقق اهداف مورد نظر صورت می‌پذیرد و در نتیجه این از احساس بی‌هویتی اجتماعی دانش‌آموزان ممانعت بعمل می‌آورد.

بر اساس یافته‌های بدست آمده از تحقیق، معلمان باید تلاش کنند به موارد ذیل توجه نمایند:
 - با ایجاد محیط آموزشی مساعد و طرز برخورد خوشایند با دانش‌آموزان، استرس تحصیلی و یادگیری را در آنها برطرف کرده و همواره آنها را به آینده امیدوار نمایند.
 - با ایجاد اعتماد به نفس در دانش‌آموزان، انگیزه تحصیلی را در آنها بهبود بخشند.
 - با یادآور شدن نکات مثبت و توانایی‌هایی که دانش‌آموزان دارند، خودپنداره مثبتی برای آنها فراهم کرده تا احساس بی‌هویتی در آنها برطرف شود.

References

منابع

- ارونسون، الیوت (۱۳۸۷). روانشناسی اجتماعی، ترجمه حسین شکرکن، تهران: انتشارات رشد، ویرایش هشتم.
- اطیایی، سیده فریبا (۱۳۸۵). نقش معلم در جامعه پذیری دانش‌آموزان، ماهنامه آموزشی، تربیتی پیوند، ۲۹، ۳۱-۲۷.
- دوران. بهزاد (۱۳۸۵). هویت اجتماعی: رویکردها و نظریه‌ها، پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی، معاونت پژوهش و فناوری جهاددانشگاهی.
- زلالی، بهروز و قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۵۸-۴۴.

ستایشی اظهار، محمد؛ میرنسب، میرمحمد و محبی، مینا (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان، **فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی**، ۱۰ (۳۷) ۴۲-۱۲۵.

سهرابی، مجتبی؛ شفیع پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۳). ارائه مدلی برای ارزیابی رابطه بین ارزشیابی توصیفی با شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و خشنودی تحصیلی با میانجیگری امید تحصیلی، **دو فصلنامه علمی- پژوهشی رویکردهای نوین آموزشی**، مجله دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۹ (۱۹)، ۱۵۹-۱۴۳.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا؛ غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی، **مجله مطالعات روانشناختی**، ۳ (۳)، ۴۸-۲۵. شولتز، دوان و آلن شولتز، سیدنی (۱۳۹۱). **نظریه‌های شخصیت**، ترجمه مجتبی شید محمدی، نشر ویرایش.

صفاری‌نیا، مجید؛ آقاویوسفی، علیرضا و مصطفایی، علی (۱۳۹۳). رابطه ی مؤلفه های سهل انگاری اجتماعی و هویت اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانشجویان، **دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی**، ۱۳ (۲)، ۱۳۴-۱۲۳.

صوفی، صلاح‌الدین؛ نیلوفری، علی؛ احمدی، کامران؛ احمدی‌پور، لقمان و کریمی، سیدبهاء‌الدین (۱۳۹۱). بررسی رابطه ارزشیابی کیفی با خلاقیت و خودپنداره، **دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، ۳ (۶)، ۱۴۰-۱۲۵.

طلایی‌زواره، سید حسین (۱۳۸۹). مدیریت استرس در مدرسه، **بهداشت و سلامت روان**، ۲ (۹) ۲۴-۲۲.

گلاسر، ویلیام (۱۳۸۰). **مدارس بدون شکست**، ترجمه ساده حمزه، تهران: انتشارات رشد. مصباح، نسرين و عابدیان، احمد (۱۳۸۵). رابطه میزان استرس با ناامیدی در دانشجویان ساکن خوابگاه‌ها، **فصلنامه علمی-پژوهشی روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**، ۴۵، ۱۵۹-۱۵۴.

مؤمنی، حسن (۱۳۹۴). سیکل باطل بی‌انگیزگی دانش آموزان، **مجله رشد آموزش علوم اجتماعی**، ۱۸ (۲) زمستان.

میلر، جی، پی (۱۳۷۹). **نظریه‌های برنامه‌درسی**، ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران. انتشارات سمت. نظری‌نژاد، محمدحسین (۱۳۸۳). **آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان**، مشهد: انتشارات قدس.

نقش، سیمین؛ فروغی ابری، احمدعلی و شفیع‌پورمطلق، فرهاد (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی‌گری جدیت تحصیلی، **فصلنامه علمی- پژوهشی آموزش در برنامه ریزی درسی**، ۱۳ (۲۱)، ۱۳۴-۱۴۴.

- Akgun S., & Joseph C. (2003). Learned Resourcefulness Moderates the Relationship between Academic Stress and Academic Performance, *Educational Psychology*, 23(3).
- Azhari, S., Miransab, M. M., & Mohebbi, M. (2017). Relationship between hope and academic achievement with the role of mediation of academic procrastination in students, *Journal of Research & Education*, 1 (37), 125- 142 [In Persian].
- Bartwal, R. S., & Raj, A. (2014). Academic stress among school going adolescents in relation to their social intelligence. *Indian Streams Research Journal*, 4(2), 1-6.
- Berman Steven, L., Weems Carl, F., & Petkus Veronica, F. (2009). The prevalence and incremental validity of identity problem symptoms in a high school sample. *Journal of Child Psychiatry and Human Development*. V 40. n2. 183-195.
- Berzonsky. MD. (2010). The structure of Identity: Commentary on Jane Kroger view of Identity status. Identity: *An International Journal of Theory and Research*. 3(3), 231-245.
- Bhupinder, P. S. (2011). Study and Analysis of Academic Stress of B.Ed. Students, *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 119-127.
- Daphna Oyserman, N. A., Lewis, J., Veronica, X. Y., Oliver Fisher, S., Casey, O'D., & Eric H. (2017). An Identity-Based Motivation Framework for Self-Regulation, *Psychological Inquiry*, 28(2-3), 139-147.
- Dev, P. C. (1996). *Intrinsic Motivation and the Student with Learning Disabilities*. N.A. Research Report. Department of Educational Studies, LAEB, Purdue University, West Lafayette, Indiana 47907. Purdue University.
- Doran, B. (2006). *Social Hope: Approaches and Theories*, Research Institute of Humanities and Social Sciences, Vice Dept. of Research and Technology [In Persian].
- Eronson, E. (2008). *Social Psychology*, Hussein Shokrun Translation, Tehran: Growth Publication, Eighth Edition [In Persian].
- Etyayei, S. F. (2006). Teacher's Role in Students' Socialization, *Journal of Educational, Educational Relationship*, 29. 31-27 [In Persian].
- Gans, A. M., Kenny, M. C. & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Germine, H. A.(2007). The Role of Racial Identity, Academic Self-Concept, and Self-Esteem in the Prediction of Academic Outcomes for African American Students, *Journal of Black Psychology*, 33, 2.
- Ghosh Smritikana, M. (2016). Academic Stress among Government and Private High School Students, *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 119-125.
- Glaser, W. (2002). *Unsafe Schools*, Simple Translation by Hamza, Tehran: Growth Publishing [In Persian].

- Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 111-122.
- Grolnick, W. S., Richard, M., & Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Learning Disability*, 23(3), 177-184.
- Jayanthi, P.; M. T., & Rajamanickam, R. (2014). Academic Stress and Depression among Adolescents: A Cross-sectional Study, *Indian Pediatrics Journal*, 15, 217-219
- Joshi, Rashmi R. (2014). A Study of Stress Source among College Students, *Shikshannteel Marmadrushti*, 6(3), 61-63.
- Martiny, S. E., & Rubin, M. (2016). *Towards a Clearer Understanding of Social Identity Theory's Self-Esteem Hypothesis*, Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory, pp.19-32
- Mathew, B., & Jayan, C. (2006). Academic stress and coping styles among plus-two students. *Indian Psychol. Rev.*, 66(1), 41-48.
- McInerney, D. M., Cheng, W. R., Ching, M., Haplum, A. K. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academic*, 23(3), 249- 269.
- McLeod, J. D., & Ronald, C. K. (1990). Socioeconomic Status Differences in Vulnerability to Undesirable Life Events. *Journal of Health and Social Behavior* 31(2), 162-72.
- Mesbah, N., Abedian, A. (2006). The Relation Between Stress and Despair in Students Residing in Dormitories, *Quarterly Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 45, 154-159 [In Persian].
- Miller, J. P. (2000). *Theories of the curriculum*, translated by Mahmoud Mehr Mohammadi. Tehran. Samt Publication [In Persian].
- Momeni, H. (2016). *Vulnerability Cycle Students*, Journal of Social Science Education, eighteenth, 2nd, winter [In Persian].
- Naghsh., S., Foroughi Abri, A. A., & ShafiePour Motlagh, F. (2016). A Model for Determining the Relationship between Academic Inclination, Academic Creativity and Academic Achievement with Educational Self-Esteem Based on the Mediation of Academic Severity, *Quarterly Journal of Research in Curriculum*, 13(21), 144-134 [In Persian]
- Nazarinezhad, M. H. (2004). *Social skills training for children*, Mashhad: Ghods Publications [In Persian].
- Peggy, A. T. (1991). On Merging Identity Theory and Stress Research, *Social Psychology Quarterly*, Vol. 54, No. 2 (Jun., 1991), pp. 101-112.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M., (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683-686.
- Saffari Nia, M., Agha Yousefi, A., & Mostafaei, A. (2015). The Relationship of Components of Social Negligence and Social Identity with Academic

- Performance of Students, *Social Science Cognitive Study*, 13(2), 123-134 [In Persian].
- Shanahan, M. J. & Pychy, T. A. (2007). An ego identity Perspective on volitional action: Identity status, agency, and Procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43. 901 – 911.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.
- Sohrabi, M., & Shafi Pour Motlagh, F. (2014). A Model for Evaluation of the Relationship between Descriptive Evaluation with Academic Shadiness, Academic Creativity and Academic Satisfaction with Mediating Academic Hope, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 9(19), 143-159 [In Persian].
- Shokri, O., Kadivar, P., Naghsh, Z., Ghanaei, Z., Daneshvarpour, Z., & Molaei; M. (2007). Personality Characteristics, Academic Stress and Academic Performance, *Journal of Psychological Studies*, 3(3), 25-48 [In Persian]
- Schultz, D., & Alan Schultz, S. (2012). *Personality Theories*, Mojtaba Shid Mohammadi Translation, Publishing of Virayesh [In Persian].
- Sufi, S., Nilofari, A., Ahmadi, K., Ahmadipour, L., & Karimi, S. B. (2013). Investigating the Relationship between Quality Evaluation and Creativity and Self-Concept, *Two Study Plans of Higher Education Curriculum*, 3(6), 40-125 [In Persian].
- Talayeri, Zavareh, Seyyed Hossein. (2010). Stress Management at School, *Mental Health*, 2(9), 24-22 [In Persian].
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Zolali, B., & Ghorbani, F. (2014). Comparison of Academic Motivation and School Attraction in Students with and Without Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 58-44 [In Persian].