

پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری

علیرضا دلقندی^۱، فاطمه بیان‌فر^۲، سیاوش طالع‌پسند^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۲۹

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. حجم نمونه ۳۵۰ نفر از این دانش‌آموزان و به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های رفتارهای خودناتوان‌ساز جونز و رودالت (۱۹۸۲)، اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، کیفیت زندگی در مدرسه ویلیامز و باتن (۱۹۸۱) و احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴) پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز آشکار کرد که ۲۷/۴٪ درصد از کل واریانس رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی به وسیله اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه تبیین می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه سهم معنادار در پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

واژگان کلیدی: رفتارهای خودناتوان‌ساز، اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. استادیار روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) f.bayanfar@yahoo.com

۳. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

مقدمه

رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی^۱ به مجموعه اعمالی اشاره دارد که در آن فرد تلاش می‌کند تا شرایط انجام کار را به گونه‌ای طراحی کند که عملکردش ضعیف باشد و شرایط را عامل عملکرد ضعیف خود در یک تکلیف مقصر بداند (هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیر، ۱۳۹۷). رفتارهای خودناتوان‌ساز موجب می‌شود افرادی که انجام تکلیف عملکرد ناموفقی داشته‌اند خود را مسئول ندانسته و از این طریق به حفظ عزت‌نفس^۲ خود کمک کنند (ریسانن^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی از راهبردهای کمتر شناخته‌شده‌ای است که برای تبیین شکست به کار می‌رود. این راهبرد برای دست‌کاری باورهای دیگران به کار برده می‌شود (کانو^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). این رفتارهای فعال، فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست (در امتحان شکست خوردم زیرا مریض بودم و نتوانستم مطالعه کنم) و موفقیت را درونی جلوه دادن (من باهوش هستم و برای امتحان زیاد مطالعه نمی‌کنم ولی همیشه خوب عمل می‌کنم) افزایش می‌دهد (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). افراد خودناتوان‌ساز در دوران بعد از تحصیل هم از وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی برخوردار می‌شوند (عالی‌پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۰). رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی به‌عنوان الگویی از زندگی است 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 رفتارهای خودناتوان‌ساز منجر به کاهش خودکارآمدی مرتبط با ادراک شایستگی آنان و کاهش زمان برای بهبود فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (آنتونی^۵، ۲۰۱۶). رفتارهای خودناتوان‌ساز به انجام دادن مجموعه رفتارهای افراد برای حفظ شایستگی و عزت‌نفس به‌منظور بیرونی جلوه دادن شکست‌ها و درونی جلوه دادن موفقیت‌ها است که به‌منظور دوری از آسیب‌های احتمالی توسط فرد انجام می‌شود. خود ناتوان‌سازی به این معنی است که فرد شکست خود را به عوامل بیرونی و موفقیت خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهد که ممکن است با انگیزه ترس یا اضطراب از شکست ایجاد شده باشد (حداد رنجبر،

-
1. self-handicapping behaviors
 2. self steem
 3. Rissanen
 4. Cano
 5. Antony

سعدی‌پور، در تاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۷). یکی از عوامل پیش‌بین رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در دانش‌آموزان، می‌توان به اشتیاق تحصیلی^۱ اشاره کرد (کاپری، گوندوز و آکبای^۲، ۲۰۱۷). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد درگیری رفتاری^۳، عاطفی^۴، شناختی^۵ و درگیری عاملی^۶ یا عاملیت^۷ را در برمی‌گیرد. اشتیاق رفتاری به صورت مشارکت در کلاس، توجه کردن و تلاش تعریف شده است

یادگیرندگانی که از نظر شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به یادگیرندگانی که سطوح پایین‌تری از شوق و علاقه شناختی و عاطفی دارند، رغبت بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعه درسی از خود نشان می‌دهند و کارآمدی و اصرار بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسائل تحصیلی دارند (صفری و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین عدم علاقه و اشتیاق به درس و تحصیل می‌تواند منجر به خدشه‌دار شدن اعتماد به نفس یادگیرنده شود و افسردگی و پیامدهای نامناسبی را در پی خواهد داشت (حاج باقری، عربی متین آبادی، قدیرزاده، موجودی و انصاری پور، ۱۳۹۶). اشتیاق تحصیلی معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل است (لی و شوت^۸، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد جذب^۹، نیرومندی^{۱۰} و وقف خود^{۱۱} است. ویژگی برجسته جذب به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان کیفیت زندگی مطلوب‌تری را در مدرسه تجربه کنند (اسچافلی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۲).

بنابر آنچه گفته شد، کیفیت زندگی در مدرسه^{۱۳} بخش مهمی از کیفیت کلی زندگی دانش‌آموزان است. کیفیت زندگی دانش‌آموزان ناشی از تعامل دانش‌آموز، خانواده و

1. academic engagement
2. Çapri, Gündüz & Akbay
3. behavioral engagement
4. emotional
5. cognitive
6. agentic
7. agency
8. Lee & Shute
9. absorption
10. vigor
11. dedication
12. Schaufeli
13. quality of school life

مدرسه است (گوترا^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). کیفیت زندگی، موضوعی چالش‌برانگیز شامل ارزیابی و ادراک افراد از وضعیت زندگی و بافت فرهنگی و نظام ارزشی ارتباطی این عوامل با انتظارات، هدف‌ها، معیارها و علایق شخصی است. کیفیت زندگی در مدرسه سازه‌ای است به‌عنوان بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از تجارب مثبت و منفی کسب‌شده که ریشه در فعالیت‌های درون‌مدرسه‌ای دارند تعریف شده است (کارشکی، مؤمنی و قریشی، ۱۳۹۳). این تجارب مثبت و منفی سازنده ادراک کلی دانش‌آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون مدرسه‌ای است و بیانگر سطح رضایت از زندگی روزانه او در مدرسه است که این رضایت از زندگی روزانه فرد در مدرسه می‌تواند یک عامل بازدارنده برای رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی باشد (زاهد و همکاران، ۱۳۹۶).

محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اصلی نوجوانان را در این سن ارضاء نکند، باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه^۲ در نوجوان می‌شود. احساس تعلق به مدرسه را به‌عنوان کیفیت ارتباط و احساس همبستگی دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان خود تعریف کرده‌اند. احساس تعلق به مدرسه با عنوان‌های دیگری همچون تعهد به مدرسه^۳، پیوند با مدرسه^۴ و دل‌بستگی به مدرسه^۵ توصیف شده است این نیاز شامل اثبات، افزایش موقعیت‌های استقلال فردی، فرصت‌هایی برای رقابت، مواظبت و حمایت از دانش‌آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان می‌شود. برخورداری از احساس تعلق به مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان در جهت کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن به اعتقاد نظریه‌پردازان دارای بازده‌های تحصیلی مثبت نیز است (حکیم زاده، درانی، ابوالقاسمی و نجاتی، ۱۳۹۳). آنچه چالش این مطالعه محسوب می‌شود نبود یک پژوهش واحد هست که نقش متغیرهای اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه را بر روی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی را نشان داده است. بر اساس آنچه گفته شد سؤال پژوهش این است که آیا، رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود؟

-
1. Ghotra
 2. The sense of connectedness with school
 3. school engagement
 4. school bonding
 5. school attachment

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۴۰۰۰ نفر بودند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۵۰ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای بود. خوشه منطقه ۲۲ تهران (شهر ری) بود. به این صورت که از شهر ری تعداد ۱۰ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه تعداد ۲ کلاس و از هر کلاس تعداد ۱۷ الی ۱۸ نفر انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش: پرسشنامه رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی: پرسشنامه رفتارهای خودناتوان‌ساز توسط جونز و رودوالد (۱۹۸۲) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت لیکرت پاسخ داده می‌شود به این صورت که کاملاً موافق ۰، تقریباً موافقم ۱، کمی موافقم ۲، کمی مخالفم ۳، تقریباً مخالفم ۴، مخالفم ۵، نمره داده می‌گیرد (صالحی و دلاور، ۱۳۹۴). نمره بالا در این پژوهش نشان‌دهنده به کارگیری رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بیشتری است. در یک پژوهش برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ 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 با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شده است (ذبیح‌الهی، یزدانی و رزانه و غلامعلی لوانسانی، ۱۳۹۱). در پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران 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 (سیدسرابی و عسگری، ۱۳۹۷). در خارج کشور پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی 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^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده است.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز و همکاران (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» است. پاسخ هر کدام از سؤالات دارای نمرات یکتا پنج است 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 است (عجم و همکاران، 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 و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شده است (صفری و همکاران، ۱۳۹۴). پایایی مقیاس اشتیاق تحصیلی در پژوهش بر روی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمده است (عمومی، عجم و بادنوا، ۱۳۹۶). همچنین پایایی با آلفای کرونباخ برای اشتیاق رفتاری ۰/۷۳، اشتیاق عاطفی ۰/۷۱ و اشتیاق شناختی ۰/۶۹ به دست آمده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب پرسشنامه است (عجم و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب کل سؤالات ۰/۷۷ به دست آمده است (محمودیان، عباسی، پیرانی و شاه علی کبوری، ۱۳۹۷). در پژوهش‌های خارج از کشور آلفای کرونباخ برای اشتیاق رفتاری ۰/۹۲، اشتیاق عاطفی ۰/۸۷ و اشتیاق شناختی ۰/۷۷ به دست آمده است (بریس، گوبل، ساوانسون، فابس، هانیش و مارتین^۱، ۲۰۱۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های اشتیاق رفتاری ۰/۷۵، اشتیاق عاطفی ۰/۶۹، اشتیاق شناختی ۰/۷۰ و کل سؤالات پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده است.

1. Bryce, Goble, Swanson, Fabes, Hanish & Martin

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه: پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه برای اولین بار توسط ویلیامز و باتن (۱۹۸۱) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال که ابعاد «رضایت عمومی با سؤالات ۱، ۸، ۱۱، ۱۷، ۲۱، ۳۳»، «عواطف منفی با سؤالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸، ۳۷»، «رابطه با معلم با سؤالات ۲، ۱۹، ۲۲، ۳۴، ۳۸»، «فرصت با سؤالات ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۵، ۳۱، ۳۹»، «پیشرفت با سؤالات ۴، ۷، ۱۶، ۲۶»، «ماجرای جویی با سؤالات ۱۰، ۱۳، ۲۳، ۲۷، ۳۲» و «انسجام اجتماعی با سؤالات ۳، ۶، ۲۰، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۵، ۳۶» را اندازه‌گیری می‌کند و به صورت ۴ درجه‌ای به این صورت که به کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، موافقم ۳ نمره و کاملاً موافقم ۴ نمره تعلق می‌گیرد. همچنین سؤالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸ و ۳۷ به صورت عکس به این صورت که به کاملاً مخالفم ۴ نمره، مخالفم ۳ نمره، موافقم ۲ نمره و کاملاً موافقم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (سلطانی شال و همکاران، ۱۳۹۰). در مطالعه بر روی دانش‌آموزان خمینی‌شهر ضرایب پایایی برای رضایت عمومی ۰/۷۹، عواطف منفی ۰/۸۴، رابطه با معلم ۰/۷۷، فرصت ۰/۷۳، پیشرفت ۰/۸۱، ماجراجویی ۰/۷۸ و انسجام اجتماعی ۰/۸۴ و کل سؤالات ۰/۸۸ به دست آمد. با توجه به نتیجه این پژوهش می‌توان گفت پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه اعتبار خوبی دارد و می‌توان از آن برای ارزیابی کیفیت زندگی مدرسه در دانش‌آموزان دوره متوسطه و راهنمایی در جمعیت ایرانی استفاده نمود (حیدری، ۱۳۹۴). همچنین روایی همگرایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه با پرسشنامه سلامت مرتبط با کیفیت زندگی در مدرسه برآورد و روایی همگرایی ۰/۷۵ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده و همچنین آلفای کرونباخ آن ۰/۸۵ محاسبه شده است (گائو، چانگ و سولومون، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های رضایت عمومی ۰/۷۱، عواطف منفی ۰/۸۰، رابطه با معلم ۰/۹۱، فرصت ۰/۷۳، پیشرفت ۰/۶۸، ماجراجویی ۰/۹۰، انسجام اجتماعی ۰/۸۶ و کل سؤالات پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمده است.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بری و همکاران (۲۰۰۴) تهیه است. این پرسشنامه شامل ۲۷ سؤال و ۶ مؤلفه «حمایت معلم سؤالات ۱۵، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۳۱، ۳۳، ۳۷، ۳۸»، «مشارکت در اجتماع با سؤالات ۱۱، ۱۹،

«احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه با سؤالات ۴، ۳، ۱، ۱۲»، «احساس مثبت به مدرسه با سؤالات ۲۵، ۲۶، ۱۶، ۱۰»، «تعلق فرد به مدرسه با سؤالات ۱۷، ۲۴، ۲۲» و «مشارکت علمی با سؤالات ۱۴، ۸، ۶» است. نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای به این صورت که به کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۳). به منظور بررسی روایی سازه مقیاس احساس تعلق به مدرسه از تحلیل عامل اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (چرخش واریماکس) استفاده شد. در این راستا شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر ۰/۹۰۸ به دست آمد و مجذور کای بارتلت ۳۰۵۸/۲۹۲ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین روایی همگرا و واگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه از طریق اجرای هم‌زمان مقیاس فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت هرمنس محاسبه شده است. روایی واگرایی پرسشنامه با مقیاس فرسودگی تحصیلی همبستگی معکوس دارد و ضریب همبستگی بین مقیاس احساس تعلق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی برابر ۰/۵۶۷- است که رابطه منفی و معنادار بین این دو مقیاس نشان‌دهنده روایی واگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید می‌کند. روایی همگرایی پرسشنامه با پرسشنامه انگیزش هرمنس ضریب همبستگی ۰/۴۴۱ به دست آمده است که همبستگی مثبت و معنادار بین این دو پرسشنامه نشان‌دهنده روایی همگرایی آن است (مکیان و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی دختران برای حمایت معلم ۰/۸۱، مشارکت در اجتماع ۰/۷۱، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه ۰/۶۵، احساس مثبت به مدرسه ۰/۲۴، تعلق فرد به مدرسه ۰/۴۳ و مشارکت علمی ۰/۵۹ و بر روی پسران برای حمایت معلم ۰/۸۴، مشارکت در اجتماع ۰/۶۵، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه ۰/۶۷، احساس مثبت به مدرسه ۰/۵۶، تعلق فرد به مدرسه ۰/۴۹ و مشارکت علمی ۰/۵۳ به دست آمده است (مکیان و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). روایی واگرایی پرسشنامه با افت تحصیلی ۰/۵۷. معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ و روایی همگرایی با پیشرفت تحصیلی ۰/۵۶ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (نادیروا و بورگر، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های حمایت معلم ۰/۷۱، مشارکت در اجتماع ۰/۶۹، احساس رعایت

عدالت و احترام در مدرسه ۰/۸۱، احساس مثبت به مدرسه ۰/۷۳، تعلق فرد به مدرسه ۰/۶۷، مشارکت علمی ۰/۸۳ و کل سؤالات پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمده است.

نتایج

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 آمار استنباطی جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ بود.

جدول ۱. تعداد، حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (تعداد= ۳۵۰ نفر)

متغیرهای پژوهش	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
رفتارهای خودناتوان‌ساز	۱۴	۳۸	۲۷/۵۳	۸/۲۳
اشتیاق رفتاری به تحصیل	۷	۱۶	۱۰/۴۹	۳/۱۳
اشتیاق عاطفی به تحصیل	۶	۱۵	۹/۶۸	۲/۹۹
اشتیاق شناختی به تحصیل	۵	۱۴	۹/۱۷	۲/۹۲
نمره کل اشتیاق تحصیلی	۱۸	۴۲	۲۹/۳۴	۸/۴۸
رضایت عمومی	۱۰	۲۵	۱۵/۸۰	۵/۱۵
عواطف منفی	۷	۱۸	۱۱/۹۳	۳/۱۸
رابطه با معلم	۷	۱۹	۱۲/۶۸	۳/۱۲
فرصت	۱۰	۲۳	۱۵/۴۰	۳/۶۱
پیشرفت	۷	۱۵	۹/۳۰	۲/۴۱
ماجراجویی	۸	۱۸	۱۱/۶۹	۲/۷۳
انسجام اجتماعی	۹	۲۳	۱۳/۶۴	۴/۰۹
نمره کل کیفیت زندگی در مدرسه	۶۴	۱۳۲	۹۰/۴۳	۲۱/۵۴
حمایت معلم	۱۱	۲۵	۱۵/۷۲	۵/۵۱
مشارکت در اجتماع	۴	۱۴	۸/۳۸	۳/۱۲
احساس رعایت عدالت و احترام	۴	۱۳	۸/۰۴	۲/۷۳
احساس مثبت به مدرسه	۵	۱۳	۸/۸۵	۲/۴۳
تعلق فرد به مدرسه	۳	۱۱	۵/۹۰	۳/۴۴
مشارکت علمی	۳	۱۲	۶/۴۲	۳/۱۷
نمره کل احساس تعلق به مدرسه	۲۶	۶۳	۴۰/۹۹	۱۲/۵۶

جدول ۱ تعداد، حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها ۳۵۰ نفر بودند. در ادامه برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است؛ که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک = رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی
اشتیاق رفتاری به تحصیل	-۰/۸۰۱**
اشتیاق عاطفی به تحصیل	-۰/۷۹۵**
اشتیاق شناختی به تحصیل	-۰/۸۱۵**
رضایت عمومی	-۰/۷۷۶**
عواطف منفی	-۰/۴۶۱**
رابطه با معلم	-۰/۶۰۲**
فرصت	-۰/۶۸۲**
پیشرفت	-۰/۵۹۱**
ماجراجویی	-۰/۶۱۸**
انسجام اجتماعی	-۰/۶۶۵**
حمایت معلم	-۰/۷۵۶**
مشارکت در اجتماع	-۰/۶۴۸**
احساس رعایت عدالت و احترام	-۰/۶۴۵**
احساس مثبت به مدرسه	-۰/۵۱۶**
تعلق فرد به مدرسه	-۰/۷۵۷**
مشارکت علمی	-۰/۸۰۸**

معنادار در سطح ۰/۰۱ (۱ درصد خطای نمونه‌گیری و ۹۹ درصد اطمینان در نمونه‌گیری)

بر اساس جدول ۲ بین اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. از آنجایی که بین متغیرهای پژوهش رابطه معنی‌داری وجود داشت، ادامه تحلیل امکان‌پذیر است. لذا برای پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه از رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون چندگانه رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	خطای استاندارد	ضریب بتا ()	t	
ثابت (Constant)	۷۵/۹۵۱	۰/۷۵۸	-	۷۶/۴۵۸	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	-۰/۶۳۱	۰/۰۳۰	-۰/۶۵۰	-۲۰/۹۸۱	۰/۰۰۱
کیفیت زندگی در مدرسه	-۰/۰۹۳	۰/۰۱۰	-۰/۲۴۲	-۸/۸۱۶	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه	-۰/۰۸۶	۰/۰۲۰	-۰/۱۳۲	-۴/۳۵۷	۰/۰۰۱

$$R=۰/۵۲۴؛ R^2=۰/۲۷۴؛ F=۶۳/۹۴۲؛ \beta=-۰/۶۵۰؛ P<۰/۰۵؛ \beta=-۰/۲۴۲؛ P<۰/۰۵؛ \beta=-۰/۱۳۲؛ P<۰/۰۵؛$$

با توجه جدول ۳ نتایج نشان داد که ضریب همبستگی چندگانه بین ابعاد اشتیاق تحصیلی با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی برابر ۰/۵۲۴ است. همچنین بر اساس مقدار ضریب تعیین ۲۷/۴ درصد از واریانس رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس ابعاد اشتیاق تحصیلی تبیین شود. همچنین نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که مقدار F به دست آمده برابر ۶۳/۹۴۲ است که در سطح آلفای کوچک‌تر از ۰/۰۵ معنی دار است که نشان می‌دهد ابعاد اشتیاق تحصیلی می‌توانند تغییرات مربوط به رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی را به خوبی تبیین کنند و نشان‌دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است. در نهایت نتایج ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان نشان داد اشتیاق تحصیلی ($\beta=-۰/۶۵۰$ و $P<۰/۰۵$)، کیفیت زندگی در مدرسه ($\beta=-۰/۲۴۲$ و $P<۰/۰۵$) و احساس تعلق به مدرسه ($\beta=-۰/۱۳۲$ و $P<۰/۰۵$) می‌توانند رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری بود. یافته‌ها نشان داد که اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری دارد ($P<۰/۰۱$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز آشکار کرد که ۲۷/۴٪ درصد از کل واریانس رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی به وسیله اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه تبیین می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اشتیاق

تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه سهم معنادار در پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان دارند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های سرابی و عسگری (۱۳۹۷)؛ زاهد بابلان و همکاران (۱۳۹۶)، کریمیان‌پور و همکاران (۱۳۹۴) و شریفی و همکاران (۱۳۹۶) همسویی دارد.

در تبیین رابطه بین اشتیاق تحصیلی با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی می‌توان گفت که اشتیاق تحصیلی مرکب از انگیزش و کنجکاوی است. انگیزش می‌تواند در فرد در ادامه تحصیل و اشتیاق دانش‌آموز به تحصیل تأثیرگذار باشد. دانش‌آموزانی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها به خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی‌نشده به جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هرچه بهتر را به کار می‌بندند و اشتیاق‌مند به تحصیل باقی می‌مانند (پکران^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه دسی و رایان، خود تعیین‌گری یکی از ظرفیت‌های افراد است که می‌تواند بر علاقه تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد و مبنای اعمال و رفتارهای ارادی محسوب شود. در نظریه خودتعیین‌گری^۲ سه نیاز بنیادی خودمختاری^۳، شایستگی^۴ و ارتباط با دیگران^۵ مطرح می‌شود که به لحاظ انگیزشی در پیگیری هدف‌ها و همچنین محتوای هدف‌های که فرد دنبال می‌کند، نقش دارند و از طریق فرآیندهای نظم‌دهی باعث انگیزش درونی و رفتار خودتعیین‌گر می‌شوند که با عملکرد مؤثر فرد و بهزیستی روان‌شناختی او در ارتباط است. علاوه بر انگیزش درونی و بیرونی پیشرفت در نظریه خودتعیین‌گری سازه بی‌انگیزگی در پیشرفت انجام ندادن عمل یا بی‌میلی به انجام آن به علت بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد و احساس عدم شایستگی برای انجام آن نیز مطرح شده است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین دانش‌آموزانی که انگیزش درونی بالاتری دارند، این انگیزش درونی منجر به اشتیاق تحصیلی بیشتر و به تبع آن پیشرفت تحصیلی را برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورد و خود پیشرفت تحصیلی مطلوب آن‌ها را از رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دور می‌کند. بر اساس نظریه انتخاب گلاسر ما خود مسئول اعمال، پیامدها و موفقیت‌های تحصیلی خودمان هستیم، وقتی دانش‌آموز مسئولیت شکست‌ها و

1. Pekrun
2. self-determination theory
3. autonomy
4. competence
5. relatedness

موفقیت‌های خود را در مدرسه می‌پذیرد و خود را مسئول این شکست و موفقیت در تکالیف می‌داند این دانش‌آموزان کمتر افت تحصیلی را تجربه می‌کنند و برای جبران شکست‌های خود در مدرسه تلاش می‌کند و چنین دانش‌آموزانی اشتیاق‌مند به تحصیل هستند. اشتیاق به تحصیل اگر در دانش‌آموزان بالا باشد، آن‌ها موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند و این کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی را در آن‌ها پایین می‌آورد. لذا بر اساس آنچه گفته شد منطقی به نظر می‌رسد که بین اشتیاق تحصیلی با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود داشته باشد.

در تبیین رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی می‌توان گفت که کیفیت زندگی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مفهوم کلی بهداشت محسوب می‌شود و سنجش آن در حوزه‌های مختلف مخصوصاً مدارس اهمیت بسیار زیادی یافته است؛ زیرا ادراک دانش‌آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه بر فعالیت‌های روزانه دانش‌آموزان در مدرسه تأثیرگذار است. تجربت مثبت و منفی کسب شده در مدرسه بر ادراک کلی آن‌ها از مدرسه تأثیر می‌گذارد و فرصت‌های چندگانه برای تسهیل موفقیت و پیشرفت آن‌ها فراهم می‌کند. در واقع ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه، زمینه‌ساز رشد خودپنداره تحصیلی آنان می‌شود و اعتماد و اطمینان آن‌ها به توانایی‌شان را افزایش می‌دهد و با فراهم کردن یک محیط و جو مناسب در کلاس و مدرسه بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶). از آنجایی که دارا بودن سطح بالایی از کیفیت زندگی در مدرسه منجر به رابطه مثبت با معلمان و همکلاسی‌های خود می‌شود و این می‌تواند موفقیت را در انجام تکالیف تسهیل کند و دانش‌آموزان برای فرار از شکست‌های خود از رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بهره نبرند و به‌جای آن تلاش و کوشش خود را در انجام تکالیف بیشتر کنند. لذا منطقی به نظر می‌رسد که بین کیفیت زندگی در مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود داشته باشد.

در تبیین رابطه بین احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی می‌توان گفت که انسان‌ها موجوداتی اجتماعی‌اند که از بدو تولد در یک مجموعه اجتماعی زندگی می‌کنند و نسبت به آن مجموعه احساس تعلق دارند. هر چه کودک بزرگ‌تر می‌شود نسبت به والدین، محله، شهر، مدرسه و اعضای خانواده احساس تعلق بیشتری می‌کند. گذشته و تاریخچه زندگی یک فرد در مدرسه این احساس را قوی‌تر و همین ویژگی‌های فردی

مشترک با سایر دانش‌آموزان منجر به احساس تعلق بیشتر آن‌ها می‌شود. احساس تعلق به مدرسه را به‌عنوان احساس پذیرش، احترام و حمایت محیط مدرسه از دانش‌آموز بیان می‌کنند (شریفی و همکاران، ۱۳۹۶). به عبارتی احساس تعلق به مدرسه نتیجه مثبتی در درون و بیرون از کلاس دارد و منجر به درک حمایت از سوی معلمان و دوستان همکلاسی می‌شود و این حمایت و رضایت از مدرسه و عوامل آن باعث می‌شود دانش‌آموزان در انجام کارها و تکالیف درسی خود رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی از خود بروز دهند دانش‌آموزانی که دل‌بستگی به محیط مدرسه دارند و احساس تعلق آن‌ها به همسالان و معلمان در محیط مدرسه بالاتر از دیگر دانش‌آموزان است مشارکت فعال‌تری در مدرسه داشته و در هنگام تدریس با معلم همکاری نموده و دانش‌آموزان دیگر نیز با وی همکاری و تعامل بیشتری در انجام تکالیف دارند و مدیریت زمان بهتری برای خود در انجام تکالیف در نظر می‌گیرند. چنین دانش‌آموزانی برای فرار از شکست‌های خود رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی را به کار نمی‌برند، بلکه اگر موفقیتی کسب نکنند آن را به دلیل عدم تلاش و کوشش خود می‌دانند و برای جبران این شکست‌ها تلاش مجدد می‌کنند. بر این اساس منطقی به نظر می‌رسد که بین احساس تعلق به مدرسه با رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته باشد.

از آنجایی که نتایج مطالعات طولی نتایج کامل‌تری به دست خواهد آورد، انجام پژوهش در یک مقطع زمانی خاص می‌تواند به‌عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر باشد. محدودیت تبیین علی مطالعات همبستگی نیز از جمله محدودیت‌های این تحقیق است. چراکه مطالعات همبستگی فقط روابط بین متغیرها رو بررسی می‌کنند، اما رابطه علت و معلولی آن‌ها را بررسی نمی‌کند. از آنجا که پژوهش حاضر فقط روی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری انجام گرفته است، لذا نتایج آن مانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر، قابل‌تعمیم به سایر جوامع مانند دانش‌آموزان دختر نیست. لذا از تعمیم نتایج با سایر جوامع باید جانب احتیاط را در نظر گرفت. پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر برای شناخت عوامل مؤثر بر رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی اجرا شود و بر متغیرهای دیگری مانند الگوهای ارتباطی خانواده، سازگاری تحصیلی، سبک‌های دل‌بستگی و غیره نیز تأکید شود. از آنجایی که گروه نمونه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری بودند، این امر تعمیم نتایج را به دیگر گروه‌ها و جوامع دیگر را دشوار می‌سازد، بنابراین، انجام

پژوهش‌های بیشتر بر روی نمونه‌های دیگر (دانش‌آموزان دختر) جهت تعمیم نتایج از اهمیت بسزایی برخوردار است. در پژوهش‌های آینده از حجم نمونه بالاتر و روش‌های پیچیده‌تر آماری که امکان تحلیل عمیق‌تر و نتیجه‌گیری بهتر را فراهم می‌کنند، استفاده شود. استفاده از مطالعات طولی و سایر روش‌های تحقیق (ترکیبی شامل کیفی و کمی) می‌تواند برای بررسی این مطالعه سودمندتر باشد. به این صورت که پیشنهاد می‌گردد با استفاده از یک مطالعه کیفی به بررسی کلیه عوامل مؤثر بر رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی پرداخته شود. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش مشخص شد که رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه پیش‌بینی می‌شود، این نتایج بیانگر آن است که رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان برای سیستم آموزشی کشور زیان‌بار است و باید تمهیداتی برای پیشگیری و درمان آن اندیشیده شود. با توجه به اهمیت تربیت دانش‌آموزانی که در امور تحصیلی خودانگیزه، فعال، علاقه‌مند و موفق بوده و از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار باشند، لزوم شناسایی عوامل رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برای مشاوران و روانشناسان در مدارس برخوردار است، لذا از نتایج این پژوهش می‌تواند با در نظر گرفتن نقش متغیرهای اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه به کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان فرهنگی، آموزش و پرورش و نهادهای تربیتی کشور، به بهبود سطح اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان توجه و برنامه‌ریزی نمایند تا بتوانند شیوع پدیده مضر رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی در بین دانش‌آموزان که قشری تأثیرگذار در پیشرفت علمی و صنعتی کشور هستند محدود کنند. به علاوه اقدامات لازم به منظور افزایش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با عوامل استرس‌زا و عواملی که سلامت روان فرد را تهدید می‌کند توسط برنامه‌ریزان تحصیلی آموزش و پرورش انجام شود تا میزان رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بین دانش‌آموزان کاهش یابد. این اقدامات می‌تواند شامل موارد زیر باشد: الف) برگزاری کارگاه‌های با محوریت آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری (راهبردهای مطالعه و یادگیری) که دربرگیرنده فنون مناسب مانند روش‌های مطالعه، آموزش مدیریت زمان و برنامه‌ریزی در جهت رفع موارد مطرح شده در بالا باشد، می‌تواند در کاهش رفتارهای

خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد. ب) همچنین مشاوران تحصیلی مدارس می‌توانند از آموزش‌های همچون آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی برای بهبود رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند. به این دلیل که افرادی که دارای راهبردهای فراشناختی هستند، توانایی حل مسئله و تفکر انتقادی و خلاقیت بالایی هستند که عواطف مثبت را برمی‌گزینند کمتر دچار رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی می‌شوند، درحالی‌که افرادی که در راهبردهای فراشناختی ضعیفی، بیشتر رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بروز می‌دهند. افرادی که در گذشته خاطرات خوبی از موفقیت تحصیلی خود ندارند، در زمان انجام تکالیف دچار اضطراب، افسردگی و بی‌ثباتی هیجانی می‌شوند و بی‌ثباتی هیجانی باعث طفره رفتن از کار و بنابراین افزایش رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی می‌شود. لذا آموزش‌های فراشناختی و همچنین راهبردهای مطالعه و یادگیری توسط مشاوران تحصیلی در مدارس می‌تواند به بهبود راهبردهای انگیزشی و شناختی دانش‌آموزان منجر شود و رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی دانش‌آموزان بهبود پیدا کند. از این طریق می‌تواند دانش‌آموزانی که دچار شکست تحصیلی شده از رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی آن‌ها در انجام تکالیف درسی جلوگیری به عمل آورد.

منابع

- آزادی، اسماعیل؛ متینی صدر، محمدرضا؛ صادق پور، آتوسا و نوری، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی راهبردهای مقابله‌ای اسلامی، ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان بسیجی و عادی. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، ۴(۱۶)، ۳۰-۱۷.
- حاج باقری، محسن؛ عربی متین‌آبادی، محمدرضا؛ قدیرزاده، زهرا؛ موجودی، حامد؛ و انصاری‌پور، 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.
- حداد رنجبر، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان: بر اساس بسته آموزشی تدوین‌شده. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۱۷-۸.

- حکیم زاده، رضوان؛ درانی، کمال؛ ابوالقاسمی، مهدی و نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی*، ۲۱(۱)، ۱۶۶-۱۵۱.
- حیدری، اعظم. (۱۳۹۴). بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه کیفیت زندگی در مدارس. *کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی*.
- ذبیح الهی، کاظم؛ یزدانی ورزنده، محمدجواد و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسان ایرانی*، ۹(۳۴)، ۲۱۳-۲۰۳.
- زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۲)، ۱۱۰-۹۳.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان، غفار و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۹۱-۷۵.
- سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شعراباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین. (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۱۹(۱)، ۹۳-۷۹.
- سیدسرابی، مهناز و عسگری، شهناز. (۱۳۹۷). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل پریشانی دانش‌آموزان دختر. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۵)، ۲۱-۱.
- شریفی، فائزه؛ مرزیه، افسانه و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه هدف‌ها پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۶(۴)، ۱۱۹-۹۹.
- صالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۰)، ۱۱۸-۹۷.

- صفری، هدیه؛ جناآبادی، حسین؛ سلم‌آبادی، مجتبی و عباسی، امیر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس هوش معنوی و سرسختی روان‌شناختی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۶)، ۷-۱۲.
- عالی‌پور بیرگانی، سیروس؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و مفردنژاد، ناهید. (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستانی. *دستاورد های روان‌شناختی*، ۱۸(۲)، ۱۵۴-۱۳۵.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلق ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۱۶۹-۱۶۰.
- عجم، علی‌اکبر؛ بادنوا، صدیقه؛ عبداللهی، مجید و مؤمنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه بین خلاقیت هیجانی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گناباد. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۴)، ۱۸-۱۱.
- 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)، ۷۵-۶۶.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ کامکار، پیمان؛ سبزیان، عاطفه؛ چهل‌بر، سمانه؛ عبدلی و گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. *پژوهش‌های کاربردی در روانشناسی تربیتی*، ۲(۱)، ۶۷-۵۳.
- کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت. (۱۳۹۳). رابطه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۴۰)، ۱۱۴-۱۰۴.
- کریمیان‌پور، غفار؛ دولتی، حسین؛ رنجبر، محمدجواد و غلامی، فائزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه‌های آن با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، *کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی*.

محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.

مکیان، راضیه السادات و کلانترکوشه، سیدمحمد. (۱۳۹۴). هنجاریابی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲۰)، ۱۳۸-۱۱۹.

هاشمی رزینی، هادی؛ موسوی‌پناه، سیدمسلم و شیری، مریم. (۱۳۹۷). رابطه جهت‌گیری هدف‌ها پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی دانشگاه فرهنگیان*، ۳(۱۱)، ۸۰-۶۷.

- 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.
- Br,,, C,, Baatty, B., & aa tt, A. (2004). ee arrr igg tttttt t' eenee ff connectedness with school. In *AARE* (pp. 1-22).
- Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early education and development*, 29(5), 780-796.
- C,,,, ,, Mrrti,, A. J., Gin,,, ,, & Bernnn, A. B. G. (2018). Steeett s' self-worth protection and approaches to learning in higher education: predictors and consequences. *Higher Education*, 76(1), 163-181.
- Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms'(UWES-SF) Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies, and the Mediator Role of Work Engagement between Academic Procrastination and Academic Responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 411-435.
- Çırrr, K. A. Y. A., Erll, U. Ğ. U. R., AAR, A. H., & cccgggiz, M. (2017). Self-handicapping and irrational beliefs about approval in a sample of teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 25(3), 869.
- 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.
- Ghotra, S., McIsaac, J. L. D., Kirk, S. F., & Kuhle, S. (2016). Validation of tee uuu ll ity ff ii fe in hhholl " iss trmmnt in Canadian elementary school students. *PeerJ*, 4, e1567.
- Gu, X., Chang, M., & Solmon, M. A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 117-126.

- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The self-handicapping scale. *Princeton, NJ: Princeton University.*
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202.
- Nadirova, A., & Burger, J. M. (2014). Assessing student orientation to school to address low achievement and dropping out. *Alberta Journal of Educational Research, 60*(2), 300-321.
- 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.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 204-213.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(1), 71-92.

