

The developed of educational handicapping model

H. Ahmadian¹, A. Mirdrekvand^{2*}, E. Ghadampoor³

1. Ph.D Student of Psychology, University of Lorestan. 2. Associate Professor of Psychology, University of Lorestan
3. Associate Professor of Psychology, University of Lorestan

تدوین مدل خود ناتوان سازی تحصیلی

پنجم ابتدایی

حسام احمدیان * ۱، فضل الله میردريکوند ۲، عزت الله قدم پور ۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان ۲. نویسنده مسئول؛ دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه لرستان ۳. دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه لرستان

Abstract

چکیده

Purpose: pressures during this period, so the purpose of this study was to develop and test a model of the relationship between coping styles and academic self handicapping with the mediating role of resilience and hope.

Method: The method of this descriptive-correlational study was structural equation modeling. The statistical population of this study consisted of all male and female high school students in Kamyaran city in the academic year 1396-1397. 330 students were selected by cluster random sampling based on the Müller's rule. Academic self-handicapping scales, academic resiliency, Schneider Hope Questionnaire and Lazarus Coping Strategies Scale were used for data collection.

Results: The results showed that the effect of coping styles on hope and resilience was positive and significant. Also, the direct effect of coping styles on self-handicapping was negative and significant. The effect of resilience on self-handicapping and hopefully on self-handicapping was negative and significant. The results of this study indicate the importance of coping resources in reducing self-handicapping and increasing academic achievement.

Keywords: Coping Styles, Academic self handicapping, Resilience, Hope.

هدف: هدف از انجام این پژوهش تدوین و آزمون مدل رابطه بین سبک‌های مقابله‌ای و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی تاب‌آوری و امیدواری بود.

روش: روش انجام این پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهرستان کامیاران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود، که بر اساس قاعده مولر برای نمونه‌گیری در مدل‌های ساختاری، ۳۳۰ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. از مقیاس‌های خود ناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، پرسشنامه امیدواری اشناپدر و مقیاس راهبردهای مقابله‌ای لازاروس برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان داد که اثر سبک‌های مقابله‌ای بر امیدواری و تاب‌آوری مثبت و معنی دار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم سبک‌های مقابله‌ای بر خود ناتوان‌سازی منفی و معنی دار می‌باشد. اثر تاب‌آوری بر خود ناتوان‌سازی و امیدواری بر خود ناتوان‌سازی منفی و معنی دار می‌باشد. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت منابع مقابله‌ای در کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش موفقیت تحصیلی می‌باشد.

کلید واژه ها: سبک‌های مقابله‌ای، خود ناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری، امیدواری.

Keywords: Coping Styles, Academic self handicapping, Resilience, Hope.

کلید واژه‌ها: سبک‌های مقابله‌ای، خود ناتوان‌سازی تحصیلی، تاب‌آوری، امیدواری.

مقدمه و بیان مسئله

در چند دهه اخیر مفهوم خود ناتوان‌سازی تحصیلی^۱ به‌عنوان یک آسیب روان‌شناختی شایع و بزرگ‌ترین مانع در مقابله با احساس خودکارآمدی در میان فراگیران نظام‌های آموزشی، توجه محققان روان‌شناسی تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (Karner-Hutuleac, 2014). استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلی احتمالی آینده در میان فراگیران رایج شده است و نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور بیانگر تأثیر منفی استفاده از این استراتژی‌ها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی است (Gadbois & Sturgeon, 2011). به عقیده برگلاس و جونز خود ناتوان‌سازی شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، به‌عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی به‌منظور کسب افتخار نسبت دهد (Rhodewalt & Vohs, 2005). همچنین گفته‌شده خود ناتوان‌سازی نوعی اسناد علی توأم با رفتارها یا مکانیزم‌های دفاعی است و درواقع شامل هر نوع کنش یا انتخابی است که امکان اسناد شکست به بیرون و اسناد موفقیت به درون را برای فرد فراهم می‌آورد (Schwinger, 2013). خود ناتوان‌سازی را نباید با اسناد اشتباه گرفت. تبیین علت علی عملکرد به دنبال موفقیت و شکست، اسناد است؛ درحالی‌که فراهم آوردن بهانه‌ای برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده یک راهبرد خود ناتوان‌سازی است (Ommundsen, 2004).

بر اساس راهبردهای خود ناتوان‌سازی، فراگیران خود ناتوان ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به‌عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. این گونه راهبردها از آن جهت راهبردهای خود ناتوان ساز قلمداد می‌شوند که استفاده از آن‌ها باعث تضعیف عملکرد افراد می‌شود (Strunk & Steele, 2011). برخی محققان عقیده دارند که خود ناتوان‌سازی در کوتاه مدت موجب افزایش حرمت خود می‌شود، اما خود ناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی خواهد داشت (Uysal & Knee, 2012). بنابراین خود ناتوان‌سازی ممکن است در هر موقعیتی که توانایی فرد مورد تهدید قرار می‌گیرد، اتفاق بیفتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خود ناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان و دانشجویان همواره با موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد. نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که خود ناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خود نظم‌دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی استفاده می‌شود (Garcia, 1995; Gadbois & Sturgeon, 2011). همچنین بین خود ناتوان‌سازی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی بالایی مشاهده شده است (Momanyi, Ogoma & Misigo, 2010).

¹. academic self-handicapping

مسلم است که خود ناتوان‌سازی به‌عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به‌طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به‌طور کلی تأثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد، اما تنها فهمیدن این مسئله که دانش آموزان رفتار اجتنابی انجام می‌دهند، کافی نیست. بلکه مهم این است که بررسی شود چرا آن‌ها این رفتارها را انجام می‌دهند؟ و عوامل مؤثر بر بروز این راهبرد چیست؟ بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه عوامل مؤثر بر خود ناتوان‌سازی نشان می‌دهد که محققین به‌منظور پیش‌بینی خود ناتوان‌سازی بر نقش تعیین‌کننده عوامل زیادی از جمله راهبردهای فراشناختی (Jiang & Kleitman, 2015)، کمال‌گرایی (Stewart & George-Walker, 2014)، اهداف پیشرفت (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011)، عزت نفس (Coudeville, Gernigon & Ginis, 2011) توجه کرده‌اند. در این پژوهش به بررسی نقش تاب‌آوری، امید و سبک‌های مقابله‌ای در ناتوان‌سازی پرداخته می‌شود. دلیل انتخاب این عوامل ماهیت تغییرپذیری آن‌ها می‌باشد که می‌توان با آموزش مناسب در هر سنی تغییرات لازم را به‌منظور سازگاری بیشتر فرد با محیط فراهم کرد. درواقع تقویت منابع مقابله‌ای فردی می‌تواند الگوی پاسخ‌های هیجانی افراد را به موقعیت‌های چالش‌برانگیز پیش‌بینی و وضعیت‌انگیزی آنان را در موقعیت‌های پیشرفت تبیین کند (Davoodvand & Shokri, 2017). با توجه به پیشینه پژوهشی - مانند (Farhadi, Mohagheghi, Moghadam-Maryanand & Hassanvand, 2016) و (Khodaei & Foumani, 2017) سبک‌های مقابله‌ای به‌عنوان متغیر نهفته برونزاد و تاب‌آوری و امیدواری به‌عنوان متغیرهای نهفته درونزاد میانجی در نظر گرفته شدند. از نظر Lazarus & Folkman (1989) مقابله تلاش‌های فکری و رفتاری مستمری است که برای برآورده ساختن احتیاج‌های خاص بیرونی و درونی به کار می‌رود. آن‌ها در مفهوم‌سازی، مقابله‌ی مسئله مدار را از هیجان مدار متمایز ساخته‌اند. تلاش‌های مسئله مدار معطوف تغییر موقعیت تنیدگی‌ها است و عوامل ایجادکننده استرس را هدف می‌گیرد؛ یعنی بر مهار عوامل تنیدگی‌ها به‌منظور کاهش یا حذف پریشان‌کنندگی آن توجه دارد، درحالی‌که راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار شامل کوشش‌هایی جهت تنظیم پیامدهای هیجانی واقعه تنش‌زاست و تعادل عاطفی و هیجانی را از طریق کنترل هیجان‌ات حاصله از موقعیت تنش‌زا حفظ می‌کند (Carver & Ketchum, 1993). بر اساس دیدگاه (Endler & Parker, 1990) می‌توان افراد را در سه نوع سبک مقابله‌ای شامل مسئله مدار، هیجان مدار و اجتنابی دسته‌بندی کرد. افراد خود ناتوان ساز از مهارت‌های مقابله‌ای و راهبردهای حل مسئله ضعیف‌تری نسبت به دیگران برخوردار هستند (Mousavi, 2008). درواقع سبک‌های مقابله‌ای از طریق سازوکارهایی مانند شناسایی موقعیت‌های پرخطر، کاهش مواجهه با نشانه‌های راه‌اندازی، کنترل محرک، مدیریت استرس و راهبردهای حل مسئله و نهایتاً بازشناسی عوامل هیجانی مؤثر، در کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی نقش دارد (Mousavi, 2008; Brown, 2004). بر اساس نتایج تحقیقات بین راهبردهای مقابله‌ای هیجان مدار و خود ناتوان‌سازی همبستگی مثبتی وجود دارد (Ramo, 2007).

Mikaeeli, Maddavifard, EesaZadegan & Mohana, 2017). همچنین سبک‌های مقابله‌ای هیجان مدار و مسئله مدار می‌توانند تاب‌آوری را پیش‌بینی کنند (Farhadi, Mohagheghi, Moghadam- (Maryan & Hassanvan, 2016).

تاب‌آوری^۱ یکی از این مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعه روانشناسی مثبت است، که در نقطه مقابل سازه‌ی خود ناتوان‌سازی قرار دارد و در واقع فرایند توانایی، یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز، علی‌رغم شرایط چالش‌برانگیز و تهدیدکننده است (Garmezy, 1991). در بافت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش‌برانگیز و تهدیدآمیز که ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه است، تعریف شده است (Salimi bajestani, 2010). (Martin 2009 & Marsh, & Marsh) تاب‌آوری تحصیلی را به‌عنوان ظرفیت دانش آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به‌عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند، تعریف می‌کنند و آن را در دانش‌آموزانی که با چالش‌ها، شکست‌ها و فشارها روبه‌رو هستند، به‌عنوان بخشی از زندگی تحصیلی‌شان می‌دانند. از سوی دیگر آنان معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی تنها محدود به دانش آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نیست، بلکه همه دانش آموزان در فرایند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف، ناملايمات، چالش‌ها و شکست‌ها را تجربه می‌کنند. در واقع، تاب‌آوری پدیده‌ای است که از پاسخ‌های انطباقی طبیعی انسان حاصل می‌شود و علی‌رغم رویارویی فرد با تهدیدهای جدی، وی را در دستیابی به موفقیت و غلبه بر تهدیدها توانمند می‌سازد (Conner & Davidson, 2003). تاب‌آوری رابطه مثبت با حرمت خود، عاطفه مثبت و خود راهبری دارد (Meece, Glienke & Burg, 2006) و دانش آموزان با تاب‌آوری بالا، از مدرسه لذت می‌برند و در نتیجه احتمال استفاده از راهبردهای خود ناتوان ساز در افرادی که از فعالیتی لذت می‌برند کاهش می‌یابد. نتایج تحقیق (Laki, Shokri, Sepahmansoor & Ebrahimi, 2018) حاکی از رابطه منفی بین تاب‌آوری و خود ناتوان‌سازی می‌باشد.

همچنین سبک‌های مقابله‌ای با امیدواری رابطه دارد (khodaei & Foumani, 2017). اسنایدر (2002 Snyder)، بنیان‌گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، امید را به‌عنوان سازه‌ای شامل دو مفهوم به‌عنوان: «توانایی طراحی گذرگاه‌هایی^۲ به سوی اهداف مطلوب به‌رغم موانع موجود و عاملیت^۳ یا عامل انگیزش لازم برای استفاده از این گذرگاه‌ها» می‌داند. از نظر جهان‌بینی توحیدی، امید به آینده تحفه الهی است که چرخ زندگی را به گردش درمی‌آورد و موتور تلاش، کوشش و انگیزه را پرشتاب می‌کند (Aghabbari, Mohammad Khani, Omrani & Farahmand, 2012). امید، نیروی هیجانی است که تخیل را به سمت موارد مثبت هدایت می‌کند. در واقع عنصر اصلی نظریه امید، داشتن انتظار مثبت در رسیدن به اهدافی است که تصور می‌شود برای فرد قابل‌دستیابی هستند (Werner, 2012). امید به

1. resilience

2. Pathway

3. Agency

انسان‌ها انرژی می‌دهد و مجهزشان می‌کند، و مانند کاتالیزوری برای کار و فعالیت عمل می‌کند. امید، به فرد انعطاف‌پذیری، نشاط و توانایی خلاصی از ضرباتی را که زندگی بر او تحمیل می‌کند، می‌دهد و باعث افزایش رضایت از زندگی می‌شود (Ahadiand & Jamhari, 2009). افرادی که سطوح بالاتری از امیدواری دارند، قادر به تصور چندین گذرگاه هستند و از تفکر واگرا استفاده می‌کنند. این گذرگاه‌های مختلف هنگامی که فرد در راه رسیدن به اهداف با مانع روبرو می‌شوند، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (Snyder, 1994). حرکت کارآمد دانش‌آموزان به سمت هدف‌های فردی و تحصیلی خود، یکی از علل تغییرات مثبت در خودکارآمدی آنهاست و به‌طور کلی امیدواری در رویارویی با مشکلات و به‌تبع آن موجب کاهش باورهای خود ناتوان ساز در این دسته از افراد می‌باشد (Ryan & Deci, 2000). بر اساس نتایج تحقیقات قبلی، آموزش امیدواری بر کاهش خود ناتوان‌سازی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی دارد (Hoseni, Salimi & isa zadegan, 2015).

در مجموع آنچه گفته شد، می‌توان چنین استنباط کرد پرداختن به خود ناتوان‌سازی بسیار حائز اهمیت است، از آن جهت که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و سبب می‌گردد تا آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله پیش روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از واقعیت روبرویش فاصله بگیرد و نتیجتاً به تضعیف عملکرد بیانجامد (Kopczynski & 2015 Smith). بر این اساس، به‌منظور آگاهی از سازه‌های تأثیر گذار بر خود ناتوان‌سازی، پژوهش حاضر انجام شد و در نهایت پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سوالات بود که آیا مدل مفهومی خود ناتوان‌سازی بر اساس سبک‌های مقابله‌ای و با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری و امیدواری با مدل تجربی برازش دارد؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ شیوه اجرا جزء تحقیقات توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری، از لحاظ هدف جزء تحقیقات توسعه‌ای و از لحاظ نوع داده جزء تحقیقات کمی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه آموزش و پرورش شهرستان کامیاران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ می‌باشد، که بر اساس آمار گزارش شده از سوی اداره آموزشی مذکور تعداد این دانش‌آموزان ۲۳۳۰ نفر بوده است. برای برآورد حجم نمونه در مدل‌های معادلات ساختاری روش‌های مختلفی پیشنهاد شده است. (Moler, 1996) پیشنهاد می‌کند که برای تعیین حجم نمونه باید به پارامترهای آزاد مدل توجه شود. وی حداقل و حداکثر نسبت حجم نمونه به پارامتر آزاد را پنج به یک و ۲۰ به یک عنوان می‌کند. بنابراین در مدل حاضر برای کفایت نمونه‌گیری حداقل نمونه ۲۱۰ و حداکثر ۸۴۰ نفر می‌باشد. با توجه به قاعده بالا ۳۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد (حدوداً نسبت هشت به یک). روش نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و واحد

نمونه‌گیری کلاس بود. با توجه به اینکه جامعه مذکور شامل دو گروه دختران و پسران می‌باشد ابتدا دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه انتخاب گردید و سپس از هر مدرسه سه کلاس شامل پایه اول، دوم و سوم انتخاب گردید و ابزارهای پژوهش جهت تکمیل بین آن‌ها توزیع گردید. در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت

کل	پایه تحصیلی			جنسیت
	سوم متوسطه	دوم متوسطه	اول متوسطه	
۱۵۵	۵۲	۴۹	۵۴	تعداد
۱۷/۲	۱۸/۴	۱۷/۲	۱۶/۰۲	میانگین سنی
۱۴/۸۲	۱۵/۲۱	۱۵/۰۲	۱۴/۲۷	معدل
۱۷۵	۵۸	۵۷	۶۰	تعداد
۱۷/۲	۱۸/۵	۱۷/۲	۱۶/۰۱	میانگین سنی
۱۵/۰۹	۱۵/۷۵	۱۵/۲۱	۱۴/۳۴	معدل

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد ۱۵۵ نفر از شرکت‌کنندگان دختر و ۱۷۵ نفر پسر بودند. میانگین سنی هم دختران و هم پسران ۱۷/۲ سال و میانگین معدل دختران ۱۴/۸۲ و پسران ۱۵/۰۹ می‌باشد. به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی^۱: برای سنجش متغیر خود ناتوان‌سازی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگاری سازگار (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001) استفاده شد، که در ایران به‌وسیله (Hashemi Sheikh Shabani, 2001) هنجاریابی شده است. این مقیاس شامل شش ماده است که میزان استفاده دانش آموزان و دانشجویان از راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که فرد با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند، همه ماده‌ها راهبردهای یا رفتارهایی را که دانش آموزان گزارش داده‌اند را اندازه می‌گیرند و به سنجش شناخت‌ها نمی‌پردازند. تمام ماده‌های این مقیاس به‌صورت طیف لیکرتی از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. (Ganda & Boruchovitch, 2015) ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۷۸ به دست آورد که نشان از اعتبار مناسب مقیاس می‌باشد. در پژوهش (Midgley et al, 2002) همبستگی بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی و نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ۰/۲۹، باهدف‌های عملکردی ۰/۲۲ و با عملکرد تحصیلی ۰/۳۱ بوده است. (Midgley & Urdan, 2005)

1. Academic Self-Handicapping Scale

پایائی^۱ این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش داده‌اند. (Hashemi Sheikh Shabani, 2001) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و تنصیف به دست آورد و ارقام ۰/۷۸ و ۰/۷۶ را گزارش کرد. (Tahmasebi Gondakkari, 2003) پایایی این مقیاس را در نمونه‌ای به حجم ۹۰ نفر با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و با روش تنصیف اسپیرمن-براون ۰/۵۵ به دست آورد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی اعتبار سازه از تحلیل عاملی تائیدی استفاده شد که df/x^2 ، (۴/۴۵)، RSMEA، (۰/۰۷)، NFI (۰/۸۷)، IFI (۰/۹۰)، AGFI (۰/۹۱) و CFI (۰/۸۹) به دست آمد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین میزان آلفای کرونباخ به‌منظور بررسی میزان پایائی ۰/۶۲ به دست آمد

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی: پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط (Samuels, 2004) ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تایید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه اصلی این پرسشنامه شامل ۴۰ سوال می‌باشد. در هنجار ایرانی تعداد سوالات این پرسشنامه به ۲۹ سوال تقلیل یافته شد. این مقیاس ۲۹ گویه ای دارای سه مولفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، و مسئله محور/مثبت‌نگر می‌باشد. که بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت نمره گذاری می‌شود. (Diener, Larsen & Lucas, 2003) به‌منظور بررسی پایائی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمود، آلفای به دست آمده ۰/۸۹ بود. همچنین به‌منظور بررسی اعتبار پیش بین پرسشنامه، همبستگی آن را با پرسشنامه توانائی های شناختی استرنبرگ، خودانگیزی دیشمن و همکاران و مطلوبیت اجتماعی کرون و مارلو مورد بررسی قرار داد، که نتایج حاکی از اعتبار قابل قبول پرسشنامه می‌باشد. آلفای کرونباخ در پژوهش (Soltaninezhad, 2015) برای عامل ها بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین نتایج آزمون تحلیل عامل بر روی این مقیاس نیز بیانگر وجود یک عامل عمومی در مقیاس بود. ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه (Mohammadi, 2005) برای این پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی اعتبار سازه از تحلیل عاملی تائیدی استفاده شد که df/x^2 ، (۳/۱۵)، RSMEA (۰/۰۸)، NFI (۰/۹۴)، IFI (۰/۹۲)، AGFI (۰/۸۴) و CFI (۰/۸۵) به دست آمد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین میزان آلفای کرونباخ به‌منظور بررسی میزان پایائی ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه امیدواری اشنایدر^۲: این پرسشنامه که توسط Snyder (1989) برای سنجش امیدواری ساخته شده است، به‌صورت خودسنجی اجرا می‌شود. این مقیاس متشکل از ۱۲ ماده است که ۸ ماده آن امیدواری و ۴ ماده آن شکنندگی یا امیدواری پایین را می‌سنجد. مقیاس امیدواری اشنایدر شامل ۲ مؤلفه است: مؤلفه عامل که تعیین کننده هدف مداری فرد است و مؤلفه مسیر که راه های برنامه ریزی شده برای رسیدن به اهداف را در بر می‌گیرد هر ماده با مقیاس ۴ درجه ای لیکرت اندازه گیری می‌شود که دامنه ای از کاملاً غلط تا کاملاً درست را در بر می‌گیرد. اعتبار همزمان نشان از همبستگی

1. Reliability
2. Snyder Hope Scale

مثبت این مقیاس با خوش بینی و عزت نفس و همبستگی منفی با ناامیدی و افسردگی دارد. پایایی این آزمون روی ۴ گروه نمونه برابر با ۰/۸۴ و پایایی بازآزمایی ۱۰ هفته بعد برابر با ۰/۸۰ بود. همبستگی آن با مقیاس ناامیدی بک برابر بود با ۰/۱۵- و همبستگی آن با افسردگی بک برابر بود با ۰/۴۲-، این تست دو آیتم انگیزه (داشتن راه حل) و اراده (رسیدن به راه حل) را می‌سنجد. در نهایت نمره امیدواری در محدوده ۳۲-۸ قرار می‌گیرد. مقیاس امیدواری ثبات درونی قابل قبولی را از ۰/۷۴ تا ۰/۷۸ بدست آورده است (Snyder, 1989). (Faso, Neal-Beevers & Carlson, 2013) در پژوهش خود برای خرده مقیاس مسیر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۲ و برای خرده مقیاس تفکر عاملی ضریب ۰/۷۴ گزارش نمودند. در پژوهش (George, 2010) نتایج تحلیل عاملی به‌منظور بررسی اعتبار سازه نشان داد که مقیاس دارای دو عامل می‌باشد. همچنین همبستگی منفی این مقیاس با مقیاس افکار خودکشی و همبستگی مثبت آن با مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی نشان از اعتبار همزمان مناسب پرسشنامه دارد. در همین پژوهش به‌منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ و بازآزمایی استفاده شد که به ترتیب ضریب ۰/۸۶ و ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی اعتبار سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که χ^2/df (۳/۶۶)، RSMEA (۰/۰۷۹)، NFI (۰/۷۷)، IFI (۰/۹۱) و AGFI (۰/۷۷) و CFI (۰/۹۰) به دست آمد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین میزان آلفای کرونباخ به‌منظور بررسی میزان پایایی ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس راهبردهای مقابله‌ای^۱ لازاروس: پرسشنامه راهبردهای لازاروس بر اساس سیاهه راهبردهای مقابله‌ای توسط (Lazarus & Folkman, 1989) ساخته شده است و در سال ۱۹۸۵ مورد تجدید نظر قرار گرفت، راهبردهای مقابله‌ای مجموعه‌ای از تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش‌زا به کار می‌رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می‌شود و دامنه وسیعی از افکار و اعمالی را که افراد هنگام مواجهه با شرایط فشار زایی دورنی یا بیرونی به کار می‌برند را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه دارای ۶۶ سوال می‌باشد و شامل مولفه‌های مقابله مستقیم، فاصله گرفتن، خودکنترلی، طلب حمایت اجتماعی، پذیرش مسئولیت، گریز و اجتناب، حل مسئله برنامه ریزی شده و ارزیابی مجدد مثبت می‌باشد و بیشترین مقدار نمره در هر مولفه نشانگر غالب بودن آن سبک مقابله‌ای در فرد است. نمره گذاری پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای لازاروس و فولکمن به دو روش خام و نسبی صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر نمره گذاری به روش نسبی صورت گرفت. در هر دو روش نمره گذاری، افراد به هر ماده روی یک مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۹۸ متغیر می‌باشد و نقطه برش در این پرسشنامه ۱۱۰ می‌باشد. در ایران این پرسشنامه روی نمونه زوج میانسال و دانش آموزان دبیرستانی هنجاریابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ در مقیاس‌ها از ۰/۶۱ تا ۰/۷۹ می‌باشد و ثبات درونی ۰/۶۶ و ۰/۷۹ را برای

هر یک از سبک‌های مقابله‌ای گزارش کرده است (Ahmadbeigi, ahghar & eimani, 2019). (Dehkordi, 2004) در پژوهش خود برای گروه نوجوانان معتاد، ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۲ گزارش کردند. مواد پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای دارای اعتبار صوری است چرا که راهبردهای توصیف شده آن‌هایی هستند که افراد استفاده از آن‌ها را برای کنار آمدن با موقعیت‌های استرس برانگیز گزارش کرده‌اند. در پژوهش (Mousavi, 2009) ضریب آلفای کرونباخ به منظور بررسی همسانی درونی سوال‌ها، ۰/۷۹ برآورد شد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که x^2/df (۲/۱۲)، RSMEA (۰/۰۵۸)، NFI (۰/۸۲)، IFI (۰/۸۴)، AGFI (۰/۹۴) و CFI (۰/۸۳) به دست آمد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد. همچنین میزان آلفای کرونباخ به منظور بررسی میزان پایایی برای مولفه های طلب حمایت (۰/۶۱)، حل مسئله (۰/۶۷)، پذیرش مسئولیت (۰/۶۳)، خودکنترلی (۰/۷۲)، مستقیم (۰/۶۹)، فاصله گرفتن (۰/۷۱)، گریز-اجتناب (۰/۷۲) و ارزیابی مجدد (۰/۶۵) به دست آمد.

روش اجرای پژوهش: بعد از هماهنگی و کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهرستان کامیاران، با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش، ضمن آگاه سازی والدین و مربیان و کسب اجازه از آن‌ها، رضایت دانش آموزان برای پاسخگویی به پرسشنامه ها جلب شد. متوسط زمان لازم برای پاسخدهی به پرسشنامه ها ۴۵ دقیقه بود. جهت افزایش پایایی و کاهش تاثیر خستگی، ترتیب چینش پرسشنامه ها برای کلاس ها متفاوت انتخاب شد. در نهایت داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون های آماری شامل ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل عاملی و معادلات ساختاری به وسیله بسته ی نرم افزار آماری در علوم اجتماعی (SPSS) و AMOS تحلیل شدند.

یافته های پژوهش

در جدول ۲ شاخص های امار توصیفی شامل حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف استاندارد و چولگی و کشیدگی متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

جدول ۲: اطلاعات توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	مقیاس	نوع	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
خود ناتوان سازی	۳۳۰	۱۰	۴۲	۳۶/۳۰	۱/۸۲	۰/۲۶۷	۰/۳۸۳	
امیدواری	عامل	۳۳۰	۲۹	۱۰۶	۸۱/۸۶	۲/۰۴	۰/۳۴۰	
	مسیر	۳۳۰	۱۵	۳۲	۲۵/۴۹	۲/۳۳	-۰/۳۷۰	
	ارتباطی	۳۳۰	۲۰	۳۶	۳۳/۹۶	۲/۷۰	۰/۱۲۹	

۰/۷۶	۰/۷۰۹	۱/۹۸	۹۰/۰۹	۹۴	۴۸	۳۳۰	جهت‌گیری آینده	تاب‌آوری
۰/۹۰۴	۰/۷۹۰	۲/۷۰	۵۶/۲۷	۸۵	۴۳	۳۳۰	مسئله‌محور	
-۰/۲۵۴	۰/۷۱۵	۳/۳۶	۱۳/۰۵	۱۸	۴	۳۳۰	طلب‌حمایت	سبک‌های مقابله‌ای
۰/۲۰۶	۰/۳۰۸	۲/۵۸	۱۵/۵۰	۲۱	۵	۳۳۰	حل مسئله	
۰/۲۰۶	۰/۵۸۶	۲/۳۷	۱۳/۸۰	۱۹	۴	۳۳۰	پذیرش مسئولیت	
۰/۱۷۵	۰/۴۵۱	۳/۰۱	۱۸/۸۰	۲۶	۸	۳۳۰	خودکنترلی	
۰/۴۴۹	۰/۶۱	۲/۵۶	۱۸/۶۷	۲۲	۶	۳۳۰	مستقیم	
-۰/۱۷۴	۰/۴۷۱	۲/۲۵	۱۹/۵۴	۲۳	۳	۳۳۰	فاصله گرفتن	
۰/۱۱۲	-۰/۴۴	۲/۸۶	۲۲/۳۱	۲۹	۹	۳۳۰	گریز-اجتناب	
۰/۲۰۶	۰/۴۵۱	۲/۴۵	۲۱/۳۲	۲۶	۸	۳۳۰	ارزیابی مجدد	

بر اساس جدول شماره (۲) میانگین خود ناتوان‌سازی ۵۶/۷۴ و انحراف استاندارد آن ۶/۹۸ و در بین مولفه‌های امیدواری، مولفه مسیر با مقدار (۲/۳۳)، از بین مولفه‌های تاب‌آوری، مولفه مسئله‌محور با مقدار (۲/۷۰) و در بین مولفه‌های سبک‌های مقابله‌ای، مولفه طلب‌حمایت با مقدار (۳/۳۶) دارای بیشترین انحراف معیار می‌باشد. همچنین با توجه به اینکه چولگی و کشیدگی متغیرها کمتر از ۱/۰۰ می‌باشد، داده‌ها نرمال می‌باشند.

قبل از بررسی مدل، از ضریب پیرسون برای بررسی همبستگی ساده بین متغیرها استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	ارزیابی مجدد	گریز-اجتناب	فاصله گرفتن	مستقیم	خودکنترلی	پذیرش	حل مسئله	طلب حمایت	خود ناتوان سازی	ارتباط	جهت گیری	مسئله	عامل	مسیر
ارزیابی مجدد	۱													
گریز-اجتناب	۰/۲۹**	۱												
فاصله گرفتن	۰/۱۴**	۰/۰۶	۱											
مستقیم	۰/۱۳*	۰/۳۵**	۰	۱										
خودکنترلی	۰/۳۴**	۰/۱۸*	۰/۱۴*	۰/۴۰**	۱									
پذیرش	۰/۲۸**	۰/۲۵**	۰/۴۱**	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۱								
حل مسئله	۰/۳۲**	۰/۲۸**	۰/۴۴**	۰/۲۹**	۰/۳۷**	۰/۲۸**	۱							
طلب حمایت	۰/۲۸**	۰/۱۷*	۰/۱۲*	۰/۳۰**	۰/۷۱**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۱						
خود ناتوان سازی	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۴۰**	۰/۴۵**	۰/۶۳**	۰/۶۳**	۰/۵۷**	۰/۴**	۱					
ارتباط	۰/۱۳۶*	۰/۰۰۶	۰/۱۲۸*	۰/۱۱۴*	۰/۰۵۷	۰/۰۶۶	۰/۱۳۹*	۰/۱۶۸	۰/۳۲**	۱				
جهت گیری	۰/۱۴۳**	۰/۰۰۷	۰/۱۸**	۰/۰۲۶	۰/۱۸**	۰/۰۱۵	۰/۰۱۵	۰/۰۳۷**	۰/۱۴**	۰/۰۹	۱			
مسئله	۰/۲۵۲**	۰/۱۳۳*	۰/۱۳۳*	۰/۰۹۲	۰/۱۴**	۰/۱۲۱*	۰/۱۲۹*	۰/۱۳*	۰/۴۱**	۰/۲۰**	۰/۵۸**	۱		
عامل	۰/۲۱۰**	۰/۰۲۸	۰/۱۶**	۰/۰۵۲	۰/۱۸**	۰/۰۸۶	۰/۰۷۸	۰/۱۲*	۰/۱۲۵**	۰/۱۵**	۰/۵۴**	۰/۰۶**	۱	
مسیر	۰/۱۶۲**	۰/۰۸۹	۰/۱۵**	۰/۰۲۲	۰/۱۲۸*	۰/۰۵۸	۰/۰۰۱	۰/۱۲*	۰/۰۷۹	۰/۱۱**	۰/۴۸**	۰/۰۴**	۰/۰۶**	۱

** همبستگی در سطح ۱ درصد معنادار است (دوطرفه) * همبستگی در سطح ۵ درصد معنادار است (دوطرفه)

نتایج جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که بیشترین همبستگی خود ناتوان‌سازی با مولفه های سبک مقابله‌ای با خودکنترلی ($R = -0/63$)، پذیرش مسئولیت ($R = -0/63$) می‌باشد. همچنین بیشترین همبستگی خود ناتوان‌سازی با مولفه های تاب‌آوری، با مسئله مدار ($R = -0/41$) و بیشترین همبستگی خود ناتوان‌سازی با مولفه های امیدواری، با مولفه عامل ($R = -0/125$) می‌باشد.

تدوین مدل ساختاری

مدل معادلات ساختاری یکی از مناسب‌ترین روش‌های تجزیه و تحلیل چندمتغیره می‌باشد. از طریق این روش می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌ای خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی و آزمایشی آزمود (Basharat, Barati & Kamyab, 2007). ابتدا به بررسی ساختار عاملی پرسشنامه‌ها پرداخته شد. روند بررسی به این گونه بود که ابتدا مدل‌های اندازه‌گیری در صفحه ایموس گرافیک رسم شد. به این صورت که متغیرهای اصلی به‌عنوان متغیرهای پنهان ترسیم و برای هر کدام از آن‌ها ابعاد موردنظر به‌عنوان متغیرهای مشاهده‌شده در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل عاملی در بخش ابزارها گزارش شده است و حاکی از برازش قابل قبول مدل‌های اندازه‌گیری می‌باشد. بعد از انجام تحلیل عاملی تأییدی، خود ناتوان‌سازی با شش نشانگر، سبک‌های مقابله‌ای با هشت نشانگر، تاب‌آوری با سه نشانگر و امیداری با دو نشانگر وارد مدل شدند. قبل از انجام معادلات ساختاری به بررسی پیش فرض‌ها پرداخته شد. به‌منظور بررسی همخطی بین متغیرهای مستقل از مقادیر مربوط به دو شاخص تورم واریانس و ضریب تحمل که نشان‌دهنده میزان همخطی بین متغیرهای مستقل می‌باشند استفاده گردید. با مدنظر قرار دادن نقطه برش مربوط به شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس که به ترتیب $0/4$ و $2/5$ می‌باشد، نتایج این دو شاخص بیانگر عدم وجود همخطی چندگانه است. نتایج این آزمون‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: برآورد همخطی چندگانه با استفاده از ضریب تحمل و عامل تورم واریانس

متغیرها	شاخص‌ها	
	شاخص تحمل	عامل تورم واریانس
خود ناتوان‌سازی	0/53	1/91
سبک مقابله‌ای	0/40	2/48
تاب‌آوری	0/41	2/46
امیدواری	0/72	1/37

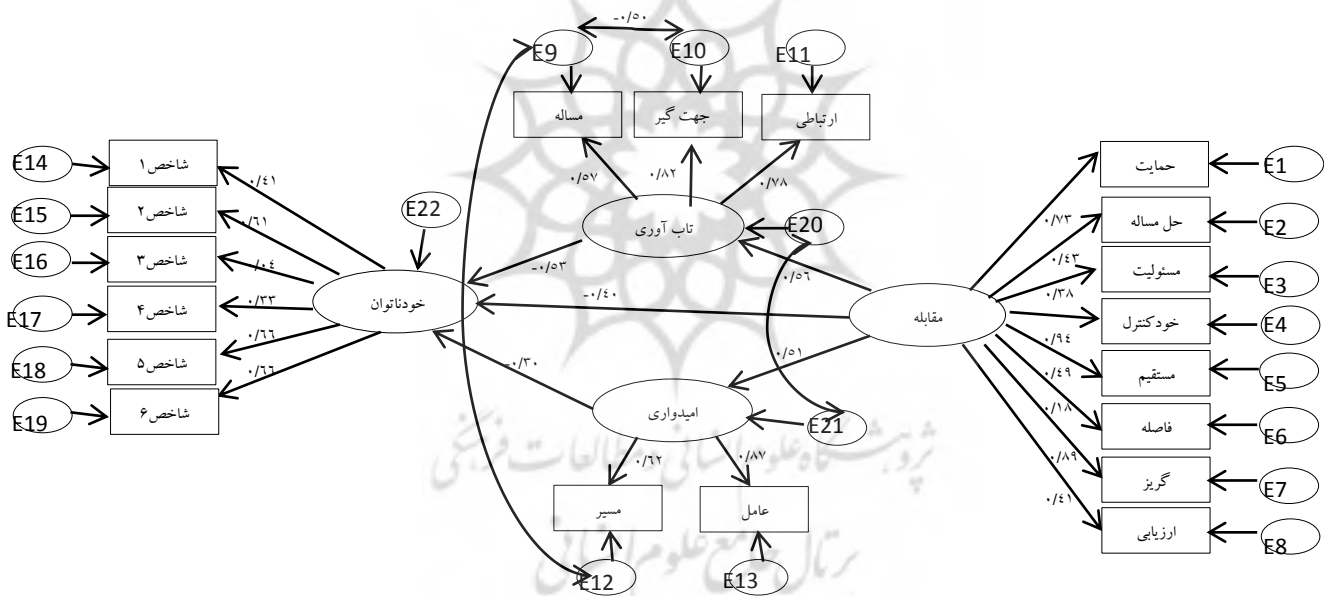
همچنین به‌منظور بررسی داده‌های پرت از آزمون ماهالانوبیس استفاده شد. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که داده‌های پرت چندمتغیره در داده‌های این پژوهش وجود ندارد. نتایج این آزمون‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: برآورد داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانوبیس

تعداد	حداقل مقدار	حداکثر مقدار
۳۳۰	۰/۸۹	۱۷/۴۲

با تأیید پیش‌فرض‌های آزمون مدل معادلات ساختاری، استفاده از این آزمون بلامانع است. لازم به ذکر است که تا زمانی که شاخص‌های برازندگی مناسبی به دست آمد مدل اصلاح گردید. که در شکل (۱) مدل نهایی ذکر شده، نشان داده شده است. در شکل ۱ و جدول ۶ و ۷ مدل نهایی و برآوردها و شاخص‌های نیکویی برازش ارائه شده است. لازم به ذکر است که ۳ خطای کوواریانس $e9 <-> e12$ و $e21 <-> e20$ ، $e10 <-> e9$ ثابت شدند. دلیل ثابت کردن این خطاها کاهش دادن مقدار خی دو بود.

شکل ۱: مدل نهایی، به همراه ضرایب



جدول ۶: برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	برآوردهای غیراستاندارد	خطای استاندارد	برآوردهای استاندارد	آماره T	سطح معنی‌داری
امیدواری ← سبک‌های مقابله‌ای	۰/۸۷۱	۰/۰۸۹	۰/۵۰۷	۸/۰۲۰	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۸/۴۹۰	۰/۵۵۹	۰/۰۱۶	۰/۹۸۲	تاب‌آوری ← سبک‌های مقابله‌ای
۰/۰۰۱	۴/۸۵۶	-۰/۳۹۸	۰/۰۱۶	-۰/۰۷۷	خود ناتوان‌سازی ← سبک‌های مقابله‌ای
۰/۰۰۱	۵/۸۲۹	-۰/۵۳۰	۰/۰۱۰	-۰/۰۵۹	خود ناتوان‌سازی ← تاب‌آوری
۰/۰۰۱	۴/۰۹۷	-۰/۲۹۸	۰/۰۰۸	-۰/۰۳۴	خود ناتوان‌سازی ← امیدواری

جدول ۷: شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص‌ها	Df	X ²	$\frac{x^2}{df}$	P	RSMEA	NFI	IFI	AGFI	CFI
مدل اولیه	۱۴۷	۶۲۴/۹	۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۰۹	۰/۶۷	۰/۷۲	۰/۷۹	۰/۷۲
مدل اصلاح شده	۱۴۴	۳۴۱/۴۲۴	۲/۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۲

نتایج به‌دست‌آمده از شاخص‌های نیکویی برازش مدل در جدول ۷ نشان می‌دهد که χ^2 دو به‌دست‌آمده با توجه به درجه آزادی معنی‌دار می‌باشد ($P \leq 0/11$)؛ که البته این χ^2 دو شاخص معتبری نیست و اگر مقدار χ^2 دو بر درجه آزادی تقسیم شود شاخص معتبرتری می‌باشد. مقدار به‌دست‌آمده از تقسیم χ^2 دو بر درجه آزادی ۲/۳۷ می‌باشد که حاکی از برازش خوب مدل است چرا که مقدار کمتر از ۳ شاخص خوبی برای برازش مدل می‌باشد. همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RSMEA) برای مدل ۰/۰۶ است، این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵ و برای مدل‌های قابل‌قبول کمتر از ۰/۰۸، برای مدل‌های ضعیف بزرگ‌تر از ۰/۱۰ است؛ و بنابراین برای مدل حاضر قابل‌قبول است. شاخص تعدیل‌یافته برازندگی (AGFI) برای مدل ۰/۹۱، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) ۰/۸۹ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۹۲ است. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب ۰/۹۰ یا بالاتر است و برای مدل‌های قابل‌قبول ۰/۸۰ می‌باشد و در مدل حاضر خوب می‌باشد. با توجه به شاخص‌ها می‌توان گفت که این مدل از برازش نسبی قابل‌قبولی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تدوین و آزمون مدل رابطه بین سبک‌های مقابله‌ای و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی تاب‌آوری و امیدواری بود. نتایج نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای با توجه به نقش میانجی امیدواری و تاب‌آوری اثر معنی‌داری بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و با توجه به شاخص‌های بدست‌آمده این مدل از برازش نسبی قابل‌قبولی برخوردار است. این نتایج با یافته‌های (Stewart & George-Walker, 2014), (Schwinger, 2014) و (Gadbois & Sturgeon, 2011) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان چنین اظهار کرد که راهبردهای خود ناتوان‌سازی آن شرایط پیش‌آیندی هستند که افراد فراهم می‌سازند به این امید که جانشین عواملی شوند که در آینده ممکن است شایستگی آنان را مورد تردید قرار دهد و پر واضح است که اگر دانش آموزی، عالماً و عامداً در مدرسه تلاش نکند و مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول نماید، عملکرد ضعیفی از خود نشان خواهد داد و به تبع از پیشرفت تحصیلی کمی برخوردار خواهد بود (Popoola & Olarewaju, 2014). تاب‌آوری تحصیلی افراد، پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری مهمی برای آن‌ها دارد. دانش‌آموزانی که تاب‌آوری بالایی دارند، مشکلات یادگیری برایشان ذاتاً جالب و دارای جاذبه است و ارزش یادگیری در خودش نهفته است. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که این افراد در زمینه تحصیل از راهبردهای خود ناتوان‌سازی استفاده نمی‌کنند، زیرا اینگونه افراد به دنبال کسب تبحر و شایستگی هستند و از اینرو از خود ناتوان‌سازی استفاده نمی‌کنند، چون سودی به آن‌ها نمی‌رساند و در نقطه مقابل تاب‌آوری و تلاش آن‌ها قرار دارد (Chang, 2010). محققان نشان داده‌اند که نوجوانان با سطوح بالای تاب‌آوری و امیدواری در موضوعات مربوط به مدرسه، ورزش، حفظ سلامتی، حل مسئله و بهزیستی روانی عملکرد بهتری دارند. امید به‌طور موثری بر بسیاری از حوزه‌های زندگی تاثیرگذار است، چرا که این افراد قادرند تا هدف‌های موثری را تعیین کنند و تصمیمات مناسبی درباره‌ی این هدف‌ها اتخاذ کنند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که امیدواری بالاتر یک فرد به‌طور مثبت با عزت نفس و شایستگی ادراک شده و به‌طور منفی با نشانه‌های افسردگی رابطه دارد (Kokurcan, Ozel- Kizil & Kirici, 2003) در ارتباط با جهت‌گیری زمان آینده نیز افرادی که از سطوح بالای امید برخوردار بودند، خوشبین‌تر بوده و هنگام دنبال کردن هدف‌ها بیشتر بر موفقیت به جای شکست، تمرکز داشتند و می‌توان به رابطه‌ی دو سویه‌ی متغیرهای امید و تاب‌آوری به‌عنوان نقطه مقابل خود ناتوان‌سازی تأکید کرد.

همچنین از آنجا که راهبردهای مقابله‌ای تلاش‌های مسئله‌مدار معطوف تغییر موقعیت تنیدگی‌زا است و عوامل ایجادکننده استرس را هدف می‌گیرد؛ یعنی بر مهار عوامل تنیدگی‌زا به‌منظور کاهش یا حذف پریشان‌کنندگی آن توجه دارد (Shukriniya & Mohammadpour, 2003). به نظر می‌رسد که با خود ناتوان‌سازی رابطه‌ی معکوسی دارد بدین معنی که فرد دارای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار، میزان خود ناتوان‌سازی پایینی دارد و بالعکس افرادی که دارای سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار و اجتنابی می‌باشند بیشتر خود را در معرض خود ناتوان‌سازی قرار می‌دهند. که یافته‌های پژوهشی نیز این موضوع را تأیید کرد. از دیگر نتایج تحقیق این بود که متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، امید و با خود ناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معناداری داشتند. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، بین امیدواری با خود ناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معناداری و فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود؛ نتایج این پژوهش با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های همسو بود. امیدوار بودن یکی از مهمترین انگیزه‌ها در وجود انسان است و منشاء پویایی و پیشرفت در زندگی انسان می‌باشد؛ زیرا اگر کسی

امید به چیزی داشته باشد به آن دست می‌یابد و زمینه‌های دستیابی به آن هدف را برای خود مهیا می‌کند. (Banson, 2006) نیز در مرور مطالعات مربوط به امید می‌گوید سطوح بالای امید با سلامت جسمی و روان‌شناختی، خودارزشی بالا، تفکر مثبت و روابط اجتماعی فوق‌العاده رابطه‌ی مثبت دارد. یکی از مهمترین عوامل انگیزشی دانش‌آموزان میزان امید آن‌ها می‌باشد. امید در زمینه‌ی تحصیلی، افت تحصیلی را کاهش می‌دهد و منجر به کارکرد بهتر در فعالیت‌های آموزشی می‌شود. هرچقدر میزان امید به آینده، در دانش‌آموزان بیشتر باشد، آن‌ها با نگرش مثبت‌تری به فعالیت‌های تحصیلی نگرسته و علاقه‌ی بیشتری به فعالیت‌های کلاسی و علمی پیدا می‌کنند و در این زمینه تلاش بیشتری خواهند داشت که همه‌ی این عوامل می‌تواند موجبات ارتقای پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی آنان را بالا ببرد.

همچنین خودتوان‌سازی به کاهش خودکارآمدی می‌انجامد. شاید به همین دلیل است که افراد خودتوان‌ساز اغلب تجارب منفی عاطفی نیز گزارش می‌دهند. از آنجایی که هدف افراد خودتوان‌ساز از استفاده راهبردهای خودتوان‌سازی حفظ ارزشمندی است می‌توان گفت که آن‌ها به نوعی درگیر مقابله هیجان‌مدار و نه مسئله‌مدار هستند. به عبارتی، بیشتر قصد حمایت‌کردن از خود دارند و نه بهبود عملکرد. شواهدی نشان می‌دهد افراد خودتوان‌ساز بالا نسبت به افراد پایین در خودتوان‌سازی بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار نظیر (انکار، عدم درگیری شناختی^۱) و عدم درگیری رفتاری^۲ و تمرکز منفی^۳ استفاده می‌کنند و راهبردهای مقابله مثبت نظیری (بازتعبیری مثبت و بهبود هیجان) را به کار می‌گیرند (Schwinger, 2013).

به نظر (Warmer & Muor, 2014) رفتار خودتوان‌ساز با پیامدهایی همچون کاهش انگیزه پیشرفت، احساس فرسودگی هیجانی، قرار گرفتن در چرخه اجتناب از پیشرفت، احساس ناتوانی و نا کارآمدی، کاهش انتظار کسب موفقیت و درونی کردن شکست، شکل‌گیری باورهای غلط درباره توانایی (تلاش و سخت‌کوشی در رسیدن به موفقیت را نشانه‌ای از ناتوانایی فردی می‌پندارد) همراه است. این پیامدها نشان می‌دهد که خودتوان‌سازی می‌تواند منجر به کاهش عملکرد شده و انگیزه پیشرفت را کاهش دهد. شواهد حاکی از آن است که خودتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی اثر متقابل بر یکدیگر دارند، همدیگر را تقویت می‌کنند، به این صورت که درگیری در خودتوان‌سازی به عملکرد ضعیف و عملکرد ضعیف نیز به استفاده از راهبردهای خودتوان‌سازی منجر می‌شود. همچنین خودتوان‌سازی به عادات نامناسب مطالعه، نظیر صرف‌نظر زمان کم و فعالیت کم به منظور آماده‌شدن برای امتحان همراه است (Phan, 2014). (Kim et al (2015) عقیده دارند که خودتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌گیرد: خودتوان‌سازی ادعایی و خودتوان‌سازی رفتاری. خودتوان‌سازی ادعایی به موقعیت‌هایی اشاره دارد

1. Cognitived disengagement
2. Behavioral disengagement
3. Negative focus

که فرد عوامل ناتوان کننده را ادعا می‌کند، مثل خستگی، فشارروانی یا اضطراب امتحان. خود ناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور فعال موانعی را ایجاد می‌کند تا شانس موفقیت خود را کاهش دهد؛ به عبارت دیگر، ناتوان سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند و از آنجا که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است، می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد خود ناتوان ساز در دوران بعد از تحصیل، دچار وضعیت شغلی و اقتصادی ضعیفی شوند.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی، تقلیل خود ناتوان‌سازی تحصیلی یادگیرندگان را از اولویت‌های سیاست‌گذاری خود قرار دهد و به‌منظور مقابله با بی‌انگیزگی یادگیرندگان، راهکارهای مقابله‌ای چندوجهی مناسبی که معطوف به عناصر مختلف برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس باشد، جستجو نماید. یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان از آن دارند که فراهم ساختن فرصت‌های یادگیری همکارانه، تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس، کاهش کنترل دانش‌آموزان و ایجاد انعطاف در انجام تکالیف می‌تواند به کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و افزایش کنترل آنان بر موقعیت یا خودتعیینی و درک شایستگی و نهایتاً ارتقای سرزندگی تحصیلی آنان منجر شود، چراکه بر اساس نتایج پژوهش تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری خودتعیین‌کنندگی در مقایسه با جهت‌گیری کنترل‌کننده باعث تقویت بیشتر سطح انگیزش درونی و تحکیم باورهای مربوط به شایستگی ذهنی و افزایش میزان عزت‌نفس می‌شود.

معلم با برهم زدن تعادل شناختی دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه، آنان را تشویق کرده که برای رسیدن به تعادل، کنترل بیشتری بر یادگیری داشته و با علاقه و رغبت بیشتری اهداف تحصیلی را دنبال کنند تا به جای اینکه دانش به آن‌ها تحمیل شود خود به سمت دانش بروند و توانایی بیشتری را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی داشته باشند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه خودراهبری می‌تواند باعث افزایش این مهارت‌ها در دانش‌آموزان و به‌تبع افزایش تاب‌آوری تحصیلی شود.

References

- Aghabari, H., Mohammad Khani, P., Omrani, S., & Farahmand, V. (2012). The effectiveness of cognitive group therapy based on the presence of mind on the increase of mental well-being and hope for patients with MS. *Journal of Clinical Psychology*, 4(1), 31-23, [in Persian].
- Ahadi, H., & Jamhari, F. (2009). *Developmental Psychology: Adolescence, Youth, Middle-aged, Aging*. Tehran: Foundation, [in Persian].
- Ahmadbeigi, F., ahghar, G. H., & eimani, M. (2019). The Effectiveness of Critical Thinking Training on Problem solving methods in Students. *Journal of Teaching in Research*, 7(2), 21-36, [in Persian].

- Banson, W. (2006). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety level of university students high school and psychological health, self-esteem, positive thinking and social communication*. These is for degree of master of science in the department of educational sciences middle east technical university.
- Basharat, M. A., Barati, M., & Kamyab, L. (2007). The relationship between stress management strategy and psychological compilation levels with the process of improving MS patients. *Tehran University of Medical Sciences*, 66(8), 34-41, [in Persian].
- Chang, .. P. (2010). A uudy of ELL ooeeeg sudenss' sfff-handicapping and English performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 6-10
- Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 67-78.
- Davoodvandi, F., & Shokri, O. (2017) .Cognitive Appraisal Processes, Achievement Emotions and Academic ngagement: A Mediating Analysis. *Developmental Pschology: Iranian Psychologists*, 13(50), 123-145, [in Persian].
- Dehkordi, F. (2004). The relationship between spirituality, resilience and coping strategies with students psychological well-being. *Scientific Research Center of Kermanshah University of Medical Sciences*, 16(8), 43-56, [in Persian].
- Diener, E. D., Larsen, R., & Lucas, R. E. (2003). The relation between resilience with coping styles. *Depression and Anxiety*, 13, 180, 195.
- Endler, N. D., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of personality and psychology*, 54, 466-475.
- Farhadi, M., Mohagheghi, H., Moghaddam-Maryam, A., & Hassanvand, F. (2016). Desining a model for explaining the happiness baesd on the coping styels and psychological resilincy in Farhangyan. *University of Hamedan: Qurtery Educational Psychology*, 15(41), 163 -184, [in Persian].
- Faso, D. J., Neal-Beevers, R., & Carlson, C. L. (2013). Vicarious futurity, hope, and well-being in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 288-297.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Br J EducPsychol*, 81(2), 207-22.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia Campinas*, 32(3), 417-425.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29-42.
- Garmezzy, N. (1991). The Study of Stress and compentece in children building blocks for developmental psychopatology. *Social Forces*, 66, 286-292.
- George, L. K. (2010). Still happy after all these years: Research frontiers on subjective well-beingin Later Life. *Journal of Gerontology: Social sciences*, 66(3), 331-339.
- Hashemi Sheikh Shabani, I. (2001). *Investigating the Relationship Between Some Important and Related Forms of Academic Self-Self-Correlation and Its Relationship with the Outcomes in the Student's Student of Ahwaz High School*. Graduate Thesis and Psychology, Shahid Chamran University of Ahwaz - Faculty of Education and Psychology, [in Persian].

- Hoseni, A., Salami, H., & isa zadegan, A. (2015). The Effect of Cognitive Hope Enhancing Training on Reduction of Academic Procrastination and Self-handicapping in Boy Students of Boarding Guidance Schools in Boukan. *journal of Educational Psychology Studies*, 10(18), 83-102, [in Persian].
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic self-handicapping and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*. *New Directions for Teaching and Learning*, 37(14), 222-230.
- Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Perocedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-8.
- Khodaei, L., & Foumani, G. (2017). The relationship between attributional style and the style of coping with stress with the use of psychological capital among women who head families in the city of Zanjan. *Woman & Study of Family*, 9(35), 79 -102, [in Persian].
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: the role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. *Educational Technology & Society*, 18(4), 261-72.
- Kokurcan, A., Ozel-Kizil, E. T., & Kirici, S. (2013). Death anxiety in elderly patients with generalized anxiety disorder. *European Neuropsychopharmacology*, 23(2), 518-531.
- Kopczynski, L., & Smith, E. (2015). The Impact of Self-Handicapping in Strategic Board a a m p p on ee w Paayrr's Exprnnnes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 111-127.
- Laki, D., Shokri, O., Sepahmansoor, M., & Ebrahimi, S. (2018). The Relations of Academic Resiliency and Cognitive Appraisal to Academic Self-Handicapping. *The Mediating Role of Achievement Emotion*, 14(55): 328-341, [in Persian].
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1989). *Stress, appraisal and copin*. From spinger publishing company, New York: USA.
- Martin, J. A., & Marsh, W. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2005). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr. M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (2002). Development and validation of scales sssessing studnns' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Mikaeeli, F., Maddavi fard, S., Eesa Zadegan, A., & Mohana, S. (2017). Structural relationship between hope, academic self-efficacy and perceived classroom environment with academic motivation. *The Journal of Educational Psychology is published in two print and online versions*, 14(25), 57-88.
- Mohammadi, M. (2005). *Investigating the Factors Affecting Resilience in Subjects at Risk of Substance Abuse*. PhD thesis, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, [in Persian].

- Momanyi, O., & Misigo, B.L. (2010). Gender differences in self-efficacy and academic performance in science subjects among secondary school students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioral Science*, 1, 62-77.
- Mousavi, A. S. (2009). *Comparison of Attachment Styles and Coping Styles in People with Substance Abuse and Non-Affected*. Master's thesis in clinical psychology management. Islamic Azad university, science and research Branch, [in Persian].
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197.
- Phan, H. P. (2014). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *EJOP*, 10(1), 41-66.
- Popoola, F. R., & Olarewaju, R. R. (2014). *Factors Responsible for Poor Performance of Students in Mathematics in Nigeria*. In: Elliot AJ, Dweck CS (Eds). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Publications.
- Ramo, S. (2007). Life Stress, Coping and Co morbid Youth: An Examination of the Stress-Vulnerability Model for Substance relapse. *Journal of Psychoactive Drugs*, 38 (3), 255- 262.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). *Defensive strategies, motivation, and the self: self-regulatory process view*. In: Elliot AJ, Dweck CS (Eds). Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review Of Research on Hedonic and Eudaimonic Well Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-161.
- Sadeghian, E., Moghdiri Kousha, M., & Georgi, S. (2010). A survey on the mental health status of high school girl students in Hamedan. *Scientific Journal of Hamadan University of Medical Sciences & Health Services*, 3(9): 45-39, [in Persian].
- Salimi bajestani, H. (2010). Comparing the effectiveness of Adrelrian's method counseling and cognitive reconstruction based on allegory in enhancing students' resiliency. *Journal Management System*, 1(1), 49-74, [in Persian].
- Samuels, S. (2004). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma, A community survey. *Journal of Traumatic Stress*, 16(5), 487-494.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping Global or domain-specific construct. *Learning and Individual Differences*, 27(5), 134-43.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping-The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21 (6), 699-709.
- Schwinger, M., Lemmer, G., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology Association*, 106(3), 744-761.
- Shukriniya, M., & Mohammadpour, S. (2010). Resilience, Mental Health and Life Satisfaction. *Psychiatry and Clinical Psychology of Iran*, 13(3), 234-245, [in Persian].
- Snyder, C. R. (1989). Reality negotiation: From Excuses to hope and beyond. *Journal of social and clinical psychology*, 8, 130-157.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (2002). *Handbook of Hope*. Orlando FL, Academic Press.

- Soltaninezhad, K. (2015). Relation of hope and happiness with teachers' job satisfaction. *Quarterly Journal of Advanced Psychological Research*, 6(22), 87-99, [in Persian].
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Selfhandicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Strunk, K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109, 983-989.
- Tahmasebi Gondakkari, F. (2003). *The Relationship of Important Educational Self-Correlation with Academic Performance, Social Anxiety and Schoolchildren of First-School Female Students in Ahvaz City in the Year of Education, 2003-2003*. Master thesis, Islamic Azad University, Ahwaz Branch, [in Persian].
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait selfcontrol predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Warmer, K., & Muor, B. (2014). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Werner, S. H. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196, 214-219

