

Structural model of academic self-disability based on perceived parenting style and intelligence-mediated beliefs in students

**Mohtaram Bagheri
Faroji**

PhD student in Educational Psychology

Leila Zoghi *

Assistant Professor and Faculty Member of Amin
Nehran University of Law Enforcement Sciences

**Mohammad Mahdi
Shariat Bagheri**

Assistant Professor of 5th Department of Psychology
and Faculty Member of Azad University, Central
Branch of Tehran-Iran

Abstract

The purpose of this study is to present a structural model of academic self-disability based on perceived parenting style and intelligence beliefs mediated by daring in students. The present study is applied in terms of purpose and correlation based on structural equations in terms of method. The statistical population of the study was all high school students in Tehran in the academic year 2009-2010. The sample size was 537 students who were selected by cluster random sampling. Research instruments included Gambrill and Ritchie (1975) audacity questionnaire, Jones and Rodwalt (2005) Academic Self-Disability Questionnaire, Perceived Parenting Questionnaire, Implicit Beliefs Assessment Scale (Abdolfattah and Yates, 2006), Abdolfattah and Yates Intelligence Beliefs Questionnaire. There were two subscales of incremental intelligence theory and innate intelligence theory. The collected data were analyzed by structural equation modeling. The results of data analysis showed that the structural model of academic self-disability is perceived based on parenting style and intelligence beliefs mediated by daring in students based on experimental data have a good fit. Also, the indirect effect of perceived and IQ beliefs on students' academic disability was confirmed. Therefore, the present study showed that disability itself has a mediating role in explaining and predicting students' audacity. These variables are influenced by intelligence beliefs and perceived parenting style and can have a significant effect on students' courage.

Keywords: Self-Disability, Daring, Perceived parenting style, intelligence beliefs

* Corresponding Author: leila.zoghi@yahoo.com

How to Cite: Bagheri Faroji, M., Zoghi, L., & Shariat Bagheri, M. M. (2022). Structural model of academic self-disability based on perceived parenting style and intelligence-mediated beliefs in students. *Educational Psychology*, 17(62), 55-79. doi: 10.22054/jep.2022.66664.3589

مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باورهای هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان

محترم باقری فاروجی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی

لیلا ذوقی *

استادیار گروه روانشناسی دانشگاه علوم انتظامی امین تهران، ایران

محمد مهدی شریعت باقری

استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باورهای هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان است. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، همبستگی مبتنی بر معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد افراد نمونه جمعاً ۵۳۷ دانش آموز بود که با روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی جرئت ورزی گمبریل و ریچی (۱۹۷۵)، مقیاس پرسشنامه خود ناتوان سازی تحصیلی جونز و رودالت (۲۰۰۵)، پرسشنامه فرزند پروری ادراک شده، مقیاس ارزیابی باورهای ضمنی هوش (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶)، پرسشنامه باورهای هوشی عبدالفتاح و یتس با دو خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش و نظریه ذاتی هوش بودند. داده‌های گردآوری شده با روش مدلسازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باورهای هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان بر اساس داده‌های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین اثر غیر مستقیم ادراک شده و باورهای هوشی بر خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفت. لذا پژوهش حاضر نشان داد که خود ناتوان سازی در تبیین و پیش بینی جرات ورزی دانش آموزان نقش واسطه‌ای دارد. این متغیر تحت تاثیر باورهای هوشی و سبک فرزند پروری ادراک شده قرار می‌گیرند و می‌توانند اثر معناداری بر جرات ورزی دانش آموزان داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: خود ناتوان سازی، جرئت ورزی، سبک فرزند پروری ادراک شده، باورهای هوشی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی است.

* نویسنده مسئول: leila.zoghi@yahoo.com

مقدمه

خود ناتوانسازی عمل یا انتخاب مجموعه عملکرد هایی است که فرصت بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد و در عین حال فرد را از پیامدهای منفی شکست حفاظت می‌کند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). خود ناتوان سازی راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد خود ناتوان ساز در مسیر ارزیابی خود، موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و آبروی خود را حفظ نماید (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). به عبارتی خودناتوانی در یادگیری، یکی از راهبردهای کمتر شناخته شده‌ای است که برای شکست بیان می‌شود. این اصطلاح را نخستین بار، برگالس و جونز^۱ به کار بردند (Chang, 2010). محیط خانواده و شیوه‌ی تعامل افراد خانواده با یکدیگر علاوه بر نقش عمده‌ای که در رشد و پرورش ویژگی‌های شخصیتی فرزندان و رفتارها و باورهای آنان بازی می‌کند (OToole et al., 2015). بنابراین سبک فرزندپروری ادراک شده^۲ از جمله متغیرهای مرتبط با خودناتوان سازی است. خانواده در کنار رفع نیازهای جسمانی و روانی و انتقال ارزش‌های اجتماعی، در مسئولیت آموزشی و تربیتی فرزندان، نقش بسیار موثری را دارد (Mulyadi et al., 2016). باورهای هوشی^۳ نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره‌ی خود است. باورهای افراد بر رفتار و پیشرفت تحصیلی آنان تاثیر بسزایی دارد و آن‌ها را به سمت خود ناتوان سازی یا اجتناب از آن سوق دهد. افرادی که باورهای ذاتی درباره‌ی هوش دارند به احتمال بیشتری رفتارهای خودناتوان یاز مانند تلاش کم برای یک تمرین، وانمود کردن مریضی و طفره را نشان می‌دهند (Blackwell et al., 2007). با توجه به این که احساس تهدید عزت نفس نیز از عوامل راه اندازی رفتار خود ناتوانسازی است. می‌توان به اهمیت سبک فرزندپروری و به عبارتی نقش نحوه تعامل والدین با کودکان در ایجاد خود ناتوان سازی پی برد. بنابراین یکی از مهمترین عوامل در رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی، سبک فرزندپروری ادراک شده و باور هوشی تاثیر گذار است، جرات ورزی است. جرات ورزی^۴ محور رفتارهای بین فردی، کلید برقراری روابط انسانی با دیگران و روشی برای ابراز وجود به

1. Berglas & Jones

2. Perceived parenting style

3. intelligence beliefs

4. assertiveness

طریق صریح، مستقیم و مناسب است (Vagos & Pereira, 2016). در تعاریف ابتدایی از جرات ورزی تقریباً تمامی مهارت‌ها هم کنشی گنجانده شده است (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۹۶). Lazarus (۱۹۷۱) چهار مؤلفه را برای جرات ورزی به می‌شمارد: رد درخواستها، جلب محبت دیگران و مطرح کردن درخواست‌های خود، ابراز احساسات مثبت و منفی و در نهایت شروع، ادامه و پایان دادن به گفتگوها. جرات ورزی در دهه‌های اخیر موضوع پژوهش‌های نظری و بالینی بسیاری بوده است (هارون رشیدی و کاظمیان مقدم، ۱۳۹۷).

در مجموع بر اساس مطالب ذکر شده محقق به دنبال پاسخ به این سوال است که:

مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و

باور های هوشی با میانجی گری جرات‌ورزی در دانش آموزان چگونه است؟

نظریه های مرتبط با فرزندپروری که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته اند به

شرح زیر است:

۱) نظریه اریکسون: بنابر نظریه تحول روانی اجتماعی اریکسون، شکل گیری شخصیت بر طبق مراحل و بر اساس رشد بدنی که تعیین کننده کشش فرد نسبت به جهان خارجی و هشیار شدن وی نسبت به آن است تحقق می پذیرد. بر اساس مراحل ۸ گانه روانی اجتماعی اریکسون، اهداف و سبکهای فرزند پروری والدین در مراحل مختلف رشد تغییر می کند (Finger et al., 2010). در مرحله اول رشد روانی اجتماعی اریکسون که اعتماد در برابر عدم اعتماد می باشد و از تولد تا ۱۸ ماهگی را شامل می شود، هدف اصلی فرزند پروری در این مرحله پاسخگویی به نیازهای فرزند می باشد. برای کودک ۳ تا ۵ ساله که در مرحله ابتکار در برابر احساس گناه به سر می برد، هدف عمده فرزندپروری باید پرورش خود گردانی باشد. مرحله چهارم که اریکسون این مرحله را کارایی در برابر احساس حقارت نامیده است و کودک ۵ تا ۱۱ ساله را در بر می گیرد، هدف اصلی فرزندپروری ترقی دادن و پیشرفت کودک است. در مرحله پنجم که دوران نوجوانی است (۱۳ و ۱۱ سالگی) و مرحله هویت در برابر آشفتگی می باشد، هدف اصلی فرزند پروری تشویق به استقلال و حمایت‌های عاطفی است (Ainsworth et al., 2014).

۲) الگوی زیگلن: زیگلن روشهای ارتباطی والدین و فرزندان را به چهار قسمت کلی

تقسیم کرده است (رفعتیان، ۱۳۹۹):

۱- والدین مقتدر ۲- والدین مستبد

۳- والدین سهل گیر ۴- والدین مسامحه گر یا بی اعتنا که در زیر ویژگی های هر یک از آنها را مورد بحث قرار می دهیم.

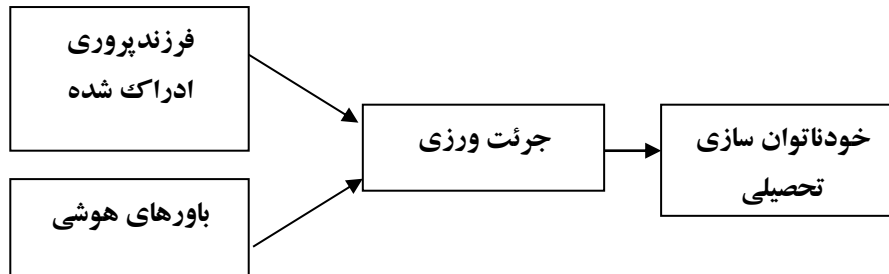
والدین مقتدر: والدین مقتدر انعطاف پذیر و مطالبه کننده هستند. آنها بر روی فرزندانشان کنترل اعمال می کنند اما در عین حال پذیرنده و پاسخ دهنده نیز هستند. به طور پیوسته آن قوانین را اجرا می کنند. آنها همچنین دلیل و منطق این قوانین و محدودیت ها را توضیح می دهند. نسبت به نیازها و دیدگاههای کودکانشان پذیرنده هستند و مواقعی که آنها در حال توصیه به فرزندان هستند احترام فرزندانشان را نیز رعایت می کنند (Li et al., 2011).

والدین مستبد: این والدین قوانین را به طور انعطاف ناپذیری تحمیل می کنند. از نظر تربیتی خشن و تنبیه گرند. با رفتار بد مقابله می کنند و کودک بد رفتار را تنبیه می کنند. ابراز محبت و صمیمیت آنها نسبت به کودکان در سطح پایین است. کودکان دارای چنین والدین ثبات روحی و فکری ندارند و خویشتن را بدبخت می پندارند. آنها زود ناراحت می شوند و در برابر فشارهای روانی آسیب پذیرند (فاتحی زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

والدین سهل گیر: این والدین نسبت به آموزش رفتارهای اجتماعی سهل انگار هستند. نظم و ترتیب و قانون کلی در این نوع خانواده حاکم است و پایبندی اعضا به قوانین و آداب و رسوم اجتماعی بسیار کم است (دیاز، ۲۰۰۵).

والدین مسامحه گر یا بی اعتنا (بی کفایت یا طرد کننده): والدینی که کنترل پایین و پذیرش پایین را ترکیب می کنند، نسبتاً در پرورش کودکانشان غیرمداخله گر هستند. به نظر می رسد آنها از فرزندانشان مواظبت نمی کنند و ممکن است آنها را طرد کنند (گانتی و بوری، ۲۰۰۸).

"نظریه های خود" باورهای دانش آموزان در مورد ماهیت هوش می باشد. "نظریه های خود" چگونه می توانند بر روی دانش آموزان در مقابل تهدیدات کلیشه ای تأثیر گذار باشند، چگونه پیشرفت کنند، چگونه ارتباط برقرار کنند و در نهایت چگونه می توانند تغییر کنند. "نظریه های خود" می توانند در حوزه های ویژه ای معین باشند (دونک و همکاران، ۱۹۹۵).



بنابراین با توجه به جارچوب نظری پیشینه های داخلی و خارجی نزدیک به پژوهش به شرح زیر بیان شده است:

فریبرز و کوهستانی در سال (۱۳۹۸) پژوهشی تحت عنوان نقش واسطه ای باورهای هوشی در تاثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دبیرستان انجام دادند یافته ها نشان دادند که جهت گیری گفت و شنود به صورت منفی جهت گیری همنوایی به صورت مثبت بر خودناتوان سازی اثر مستقیم دارند. همچنین جهت گیری گفت و شنود از طریق واسطه گری باورهای هوشی افزایشی و جهت گیری همنوایی از طریق واسطه گری باورهای هوشی ذاتی بر خودناتوان سازی اثر غیرمستقیم دارند. باورهای هوشی ذاتی به صورت منفی و باورهای هوشی افزایشی به صورت مثبت خودناتوان سازی را پیش بینی می کنند. از طرفی احمدیان و همکاران در سال (۱۳۹۸) با تدوین و آزمون مدل خودناتوان سازی تحصیلی به این نتایج تحقیق دست یافتند که اثر سبک های مقابله ای بر امیدواری و تاب آوری مثبت و معنی دار می باشد. همچنین اثر مستقیم سبک های مقابله ای بر خودناتوان سازی منفی و معنی دار می باشد. اثر تاب آوری بر خودناتوان سازی و امیدواری بر خودناتوان سازی منفی و معنی دار می باشد. در همین راستا ابدالی (۱۳۹۷) پژوهشی تحت عنوان بررسی نقش میانجی کمال گرایی، حرمت خودناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اندیشک انجام داد یافته ها نشان دادند حرمت خودناپایدار و ترس از ارزیابی منفی به طور معنادار بر خودناتوان سازی تحصیلی اثر مستقیم دارند. از جانبی دیگر ابراهیمی ورزنه و همکاران در سال (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان تاثیر آموزش باورهای هوشی بر نقش واسطه گری کاهش خودناتوان سازی در پیشگیری از سوء مصرف مواد در نوجوانان ۱۶ تا ۱۸ سال، انجام دادند. نتایج نشان داد که تاثیر آموزش باورهای هوشی بر نقش واسطه گری کاهش خودناتوان سازی در

پیشگیری از سوء مصرف مواد مثبت و معنادار است. از طرفی دیگر Putwain در سال (۲۰۱۹) پژوهشی تحت عنوان رابطه تنظیم هیجانی، خودناتوان سازی و عملکرد آزمایشی با اضطراب انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد بین اضطراب و خودناتوان سازی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین Yıldırım and Demir در سال (۲۰۱۹) پژوهشی تحت عنوان خودناتوان سازی تحصیلی در دانشجویان: نقش تعلل ورزی، اضطراب امتحان، عزت نفس و خودشفقت ورزی انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد بین تعلل ورزی، اضطراب امتحان، عزت نفس و خود شفقت ورزی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. از سوی Pasasari و همکاران در سال (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان حمایت خانواده و خود کارآمدی مادران نوجوان انجام داد که نتایج به دست آمده نشان داد که حمایت ابزاری بیشتر بر خود کارآمدی مادری مادران نوجوان تأثیر می گذارد و نوجوانان را تشویق می کند که نقش های تربیتی و مادری را انجام دهند. همچنین مک گاورن و همکاران در سال (۲۰۱۷) پژوهشی تحت عنوان تأثیر هوش هیجانی و کمال گرایی بر نگرانی های مرتبط با خطا: یک مطالعه بالقوه مرتبط با رویداد انجام دادند در نتایج آنالیز واریانس نشان داد که کمال گرایان ناسازگار بیشترین منفی را داشتند و پس از آن کمال گرایان انطباقی و پس از آن افراد غیر کمال گرا قرار داشتند.

روش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ شیوهی گرد آوری داده ها و تحلیل آنها روش غیر آزمایشی و طرح های همبستگی از نوع مدلسازی معادلات ساختاری (بورگ و گال، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱) می باشد. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش های مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری، که کلاین (۲۰۱۱) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و مدل پیچیده تقسیم می کند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر از نوع مدل های پیچیده است (بیش از ۵ متغیر) که حجم نمونه حداقل ۴۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است. بر این اساس و با در نظر گرفتن ریزش های احتمالی در نهایت ۵۳۷ پرسشنامه جمع آوری و وارد تحلیل نهایی شد. روش نمونه گیری در این پژوهش تصادفی خوشه ای بود. بدین صورت که از بین مناطق شهر تهران بطور تصادفی ۴ منطقه انتخاب و از هر منطقه، میان مدارس متوسطه ۲،

دودبیرستان بطور تصادفی انتخاب شد سپس از هر مدرسه، شش کلاس به تصادف انتخاب، و در نهایت، پرسشنامه‌ها در میان دانش آموزان کلاس‌های مذکور، توزیع شد. لازم به ذکر است که دارا بودن سن بیشتر از ۱۸ سال و ابتلا به اختلال یادگیری (براساس اظهارات مشاور مدارس) ملاک‌های خروج از پژوهش بودند.

ابزار پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه جرئت ورزی گمبریل و ریچی: این پرسشنامه ساخته گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال می‌باشد.

پرسشنامه فرزند پروری ادراک شده گرولینک: این پرسشنامه توسط Grolinck و همکاران (۱۹۹۷) تدوین شده است. این مقیاس دارای دو نسخه کودکان و دانشجویان است. پرسشنامه فرزند پروری ادراک شده، ۶ خرده مقیاس را می‌سنجد. خرده مقیاس گرمی برای هر یک از والدین دارای ۶ عبارت، درگیری ۵ عبارت و حمایت از خودمختاری ۹ عبارت می‌باشد.

مقیاس باورهای هوشی: در پژوهش حاضر، برای اندازه‌گیری باورهای هوشی از مقیاس ۳۱ ماده‌ای باورهای هوشی (نظریه ضمنی هوش) (عبدالفتاح و بیتس، ۲۰۰۶) استفاده خواهد شد.

داده‌های گردآوری شده با روش مدلسازی معادلات ساختاری و نرم افزار AMOS تحلیل شدند.

یافته‌ها

نتایج جدول (۱) در قسمت میانگین نشان می‌دهد از بین مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری بیشترین میانگین مربوط به سازمان یافتگی است.

بالاترین انحراف استاندارد بدست آمده مربوط به خودناتوان سازی بوده که نشان می‌دهد پراکندگی داده‌ها در این قسمت از همه بالاتر بوده و بدین معناست که افراد پاسخ دهنده در مورد اختلاف نظر داشتند. همچنین پایین‌ترین انحراف استاندارد بدست آمده مربوط به قانون مندی است که نشان می‌دهد پراکندگی داده‌ها در این قسمت از همه پایین‌تر بوده و بدین معناست که افراد پاسخ دهنده در مورد اشتراک نظر داشتند.

یکی از مفروضه‌های تحلیل مسیر نرمال بودن توزیع تک متغیری چند متغیری است. برای بررسی نرمال بودن تک متغیری یک معیار کلی توصیه می‌کند که چنانچه کجی و کشیدگی

در بازه (۳، ۳-) نباشند داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. (کولیکن، ۲۰۰۹). براساس داده‌های جدول ۱ مشخص می‌شود که شاخص کجی و کشیدگی هیچ یک از نشانگرها خارج از بازه‌ی (۳، ۳-) نیست و بنابراین می‌توان آنها را نرمال یا تقریب نرمال در نظر گرفت. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیری از ضریب کشیدگی چند متغیری ماردیا استفاده می‌شود. Bentler (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب ماردیا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (Byrne, 2010). مقدار ضریب ماردیا برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۴/۱۹ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مقیاس‌های تحقیق

مقیاس	شاخص آماری	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودمدیریتی	۶۲.۱۸	۷۳.۴	۹۳.۱	۸۴.۱	
نظم پذیری	۴۸.۲۰	۳۲.۴	۰۲.۱	۳۵.۱	
قانون مندی	۴۸.۲۳	۹۵.۳	۷۹.۰-	۰۱.۱	
امانت داری	۵۲.۲۳	۱۱.۴	۳۷.۰	۳۶.۱	
وظیفه شناسی	۹۰.۲۳	۳۵.۵	۶۶.۰	۳۲.۱	
سازمان یافتگی	۲۸.۲۵	۷۵.۵	۳۹.۰-	۱۷.۱	
درگیری والدین	۶۷.۲۵	۹۷.۱۱	۳۹.۱	۸۱.۰	
گرمی والدین	۲۰.۳۹	۴۲.۹	۹۳.۱	۷۳.۱	
حمایت والدین	۴۳.۷۱	۳۲.۱۲	۶۷.۰	۴۷.۱	
باورهای افزایشی	۵۴.۱۲	۹۳.۵	۹۲.۱	۵۰.۱	
باورهای ذاتی	۶۵.۲۵	۸۸.۴	۷۷.۰-	۲۴.۱	
جرات ورزی	۷۹.۹۴	۷۲.۱۳	۴۳.۱-	۶۰.۱	
خودناتوان سازی	۷۹.۶۱	۲۳.۱۷	۴۷.۱-	۶۸.۱	

در این بخش در پی پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه " آیا مدل پیش بینی جرات ورزی براساس مسئولیت پذیری، اضطراب اجتماعی با میانجی گری خود ناتوان سازی با داده‌های تجربی برازش دارد؟"

از آنجا که اساس معادلات ساختاری بر همبستگی خطی بین متغیرها است در این بخش ماتریس همبستگی خطی بین متغیرهای پیش بین و ملاک گزارش می‌شود. نتایج جدول (۲)

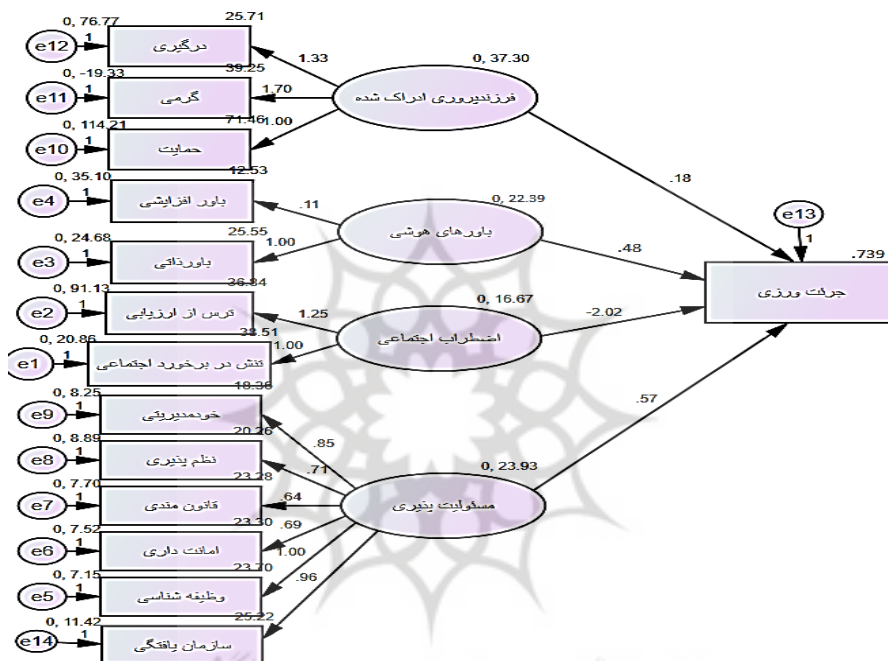
نشان می دهد که متغیرهای تحقیق همخطی ندارند و مستقل از هم می باشند و داده ها همپوشانی ندارد و همه متغیرهای تحقیق می توانند در مدل مورد استفاده و آزمون قرار بگیرند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرها

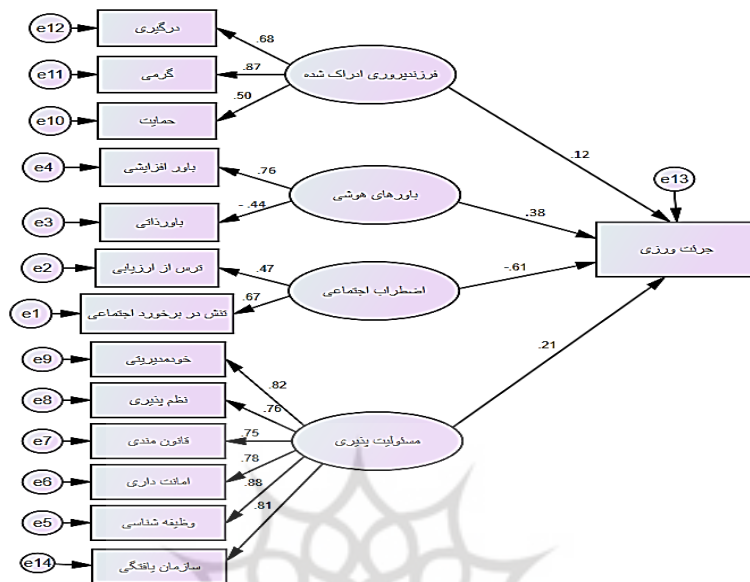
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ خودمدیریتی	۰۰۱						
۲ نظم پذیری	**۰۶۳۰	۰۰۱					
۳ قانون مندی	**۰۵۰۰	**۰۵۷۰	۰۰۱				
۴ امانت داری	**۰۵۶۰	**۰۵۷۰	**۰۶۰۰	۰۰۱			
۵ وظیفه شناسی	**۰۶۸۰	**۰۵۷۰	**۰۵۹۰	**۰۶۵۰	۰۰۱		
۶ سازمان یافتگی	**۰۶۵۰	**۰۵۲۰	**۰۵۱۰	**۰۴۷۰	**۰۷۲۰	۰۰۱	
۷ مسئولیت پذیری	**۰۸۳۰	**۰۷۹۰	**۰۷۷۰	**۰۷۹۰	**۰۸۱۰	**۰۸۱۰	۰۰۱

فرضیه دوم پژوهش: مدل ساختاری جرأت ورزی با مسئولیت پذیری، اضطراب اجتماعی، سبک فرزندپروری ادراک شده و باورهای هوشی دانش آموزان از برازش مناسبی برخوردار است.
برای آزمون این فرضیه مدل در حالت بدون متغیر میانجی آزمون می شود.

شکل ۱. مدل بدون در نظر گرفتن متغیر میانجی در حالت ضرایب استاندارد نشده



شکل ۲. مدل بدون در نظر گرفتن متغیر میانجی در حالت ضرایب استاندارد نشده



جدول ۴. شاخص های برازش مدل بدون میانجی

شاخص های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۷۳.۲	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰.۸۰	کمتر از ۱/۰	ریشه میانگین خطای برآورد
۹۳.۰	بالاتر از ۹/۰	برازندگی تعدیل یافته
۹۱.۰	بالاتر از ۹/۰	برازندگی نرم شده
۹۳.۰	بالاتر از ۹/۰	نیکویی برازش

بر اساس نتایج بدست آمده می توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است در ادامه جداول اثرات مستقیم گزارش شده است.

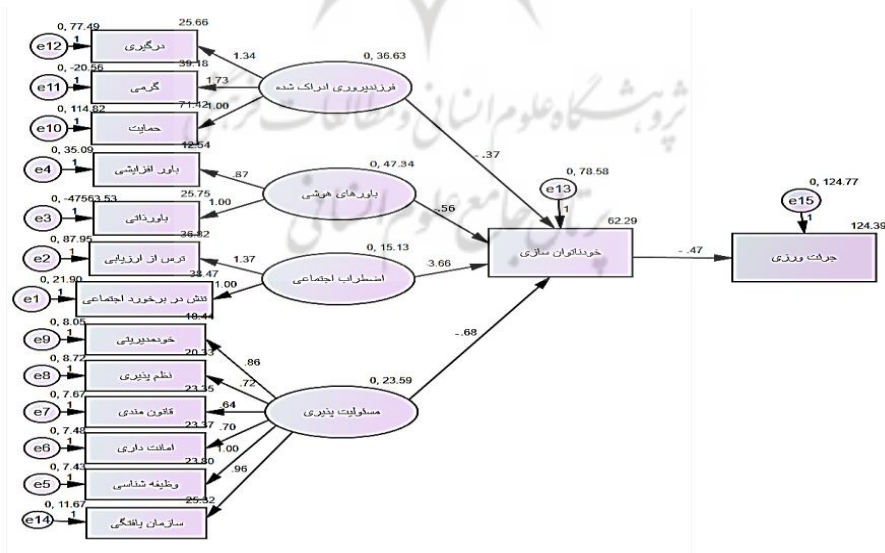
جدول ۵. ضرایب و معناداری اثر مستقیم فرزندپروری ادراک شده، مسئولیت پذیری، باورهای هوشی و اضطراب اجتماعی بر جرأت ورزی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره t معناداری	sig
	فرزندپروری		۱۸.۰	۱۲.۰	۶۹.۲	۰۰۹.۰
جرأت ورزی	باورهای هوشی	مستقیم	۴۷.۰	۳۸.۰	۷۶.۳	۰۰۱.۰
	اضطراب اجتماعی		-۰.۲۲	-۶۱.۰	۶۱.۹	۰۰۱.۰
	مسئولیت پذیری		۵۷.۰	۲۱.۰	۰۳.۳	۰۰۴.۰

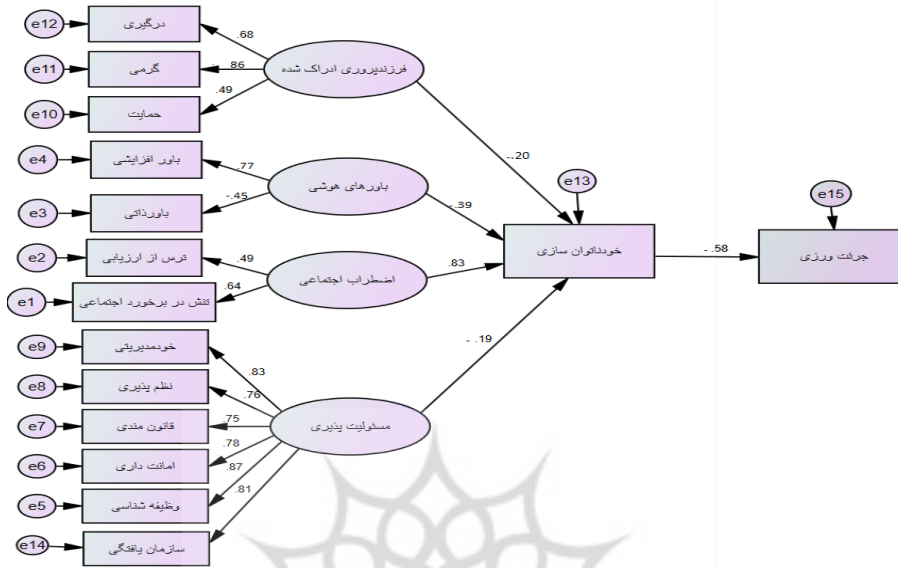
آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که فرزندپروری ادراک شده، مسئولیت پذیری، باورهای هوشی و اضطراب اجتماعی اثر مستقیم بر جرأت ورزی داشته است، بنابراین فرضیه دوم مطرح شده در ارتباط با وجود رابطه مستقیم بین فرزندپروری ادراک شده، مسئولیت پذیری، باورهای هوشی و اضطراب اجتماعی با جرأت ورزی با ۹۹ درصد اطمینان تایید می شود ($p < ۰.۰۱$).

آزمون فرضیه سوم: مدل ساختاری جرأت ورزی دانش آموزان با نقش میانجی خودناتوان سازی آنان از برازش مناسبی برخوردار است. برای آزمون این فرضیه مدل در حالت با متغیر میانجی آزمون می شود.

شکل ۳. مدل با در نظر گرفتن متغیر میانجی در حالت ضرایب استاندارد نشده



شکل ۴. مدل با در نظر گرفتن متغیر میانجی در حالت ضرایب استاندارد شده



جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل بدون میانجی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۰۷.۱	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰۴.۰	کمتر از ۰/۱	ریشه میانگین خطای برآورد
۹۷.۰	بالاتر از ۰/۹	برازندگی تعدیل یافته
۹۵.۰	بالاتر از ۰/۹	برازندگی نرم شده
۹۷.۰	بالاتر از ۰/۹	نیکویی برازش

بر اساس نتایج بدست آمده می توان بیان نمود که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

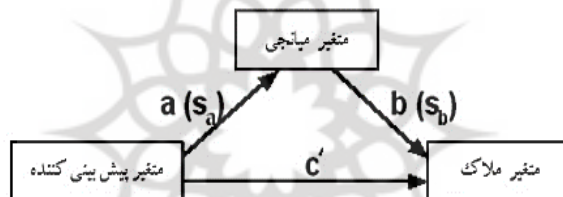
جهت بررسی اثر متغیر میانجی خود ناتوان سازی در رابطه بین فرزندپروری ادراک شده، مسئولیت پذیری، باورهای هوشی و اضطراب اجتماعی با جرأت ورزشی، از آزمون سوبل استفاده گردید. یک روش مورد استفاده برای پایه تحصیلیش معنی داری اثر متغیر واسطه آزمون سوبل (۱۹۸۲) است که مستقیماً معنی داری ab را نسبت به توزیع بهنجار Z با استفاده

از خطای استاندارد متغیر میانجی می‌پایه تحصیل‌جد. بدین ترتیب که پس از تقسیم حاصل ضرب دو ضریب غیر استاندارد که مسیرهای متغیر واسطه را تشکیل می‌دهند بر خطای استاندارد این حاصلضرب، نسبت بدست آمده با جدول توزیع بهنجار مقایسه می‌شود؛ اگر نسبت بدست آمده بزرگ‌تر از ۱/۹۶ باشد نتیجه گرفته می‌شود که اثر متغیر میانجی معنی‌دار است. برای اعمال روش سوبل جهت تعیین معنی‌داری این رابطه معادله زیر باید محاسبه گردد:

$$z\text{-value} = a * b / \text{SQRT}(b^2 * s_a^2 + a^2 * s_b^2 + s_a^2 * s_b^2)$$

در این معادله a ضریب مسیر a و b ضریب مسیر b ، s_a و s_b بترتیب خطاهای استاندارد مسیرهای a و b می‌باشند. مسیرهای مورد نظر در شکل ۵ نشان داده شده است.

شکل ۵. نمودار مسیرها در مدل میانجی



بنابراین برای استفاده از این فرمول ضرایب غیر استاندارد و خطای استاندارد دو مسیر مورد نیاز می‌باشد. سوبل معتقد است که این نسبت به گونه‌ای مجانب دارای توزیع بهنجار است و زمانیکه این نسبت بزرگ‌تر از $\pm 1/96$ باشد برای نمونه‌های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح ۰/۰۵ می‌گردد.

جدول ۷. ضرایب و معناداری اثر غیرمستقیم فرزندپروری ادراک شده، مسئولیت‌پذیری، باورهای هوشی و اضطراب اجتماعی بر جرأت‌ورزی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره t معناداری	sig
	فرزندپروری		۱۷.۰	۱۲.۰	۵۸.۲	۰۰۹.۰
	باورهای هوشی		۲۶.۰	۲۳.۰	۱۸.۳	۰۰۱.۰
جرأت‌ورزی	اضطراب اجتماعی	غیرمستقیم	۷۲.۱-	۴۸.۰-	۲۴.۸	۰۰۱.۰
	مسئولیت‌پذیری		۳۲.۰	۱۱.۰	۶۲.۲	۰۰۸.۰

آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که مسئولیت پذیری اثر غیرمستقیم به واسطه ی خود ناتوان سازی بر جرأت ورزی داشته است، بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود رابطه غیرمستقیم بین مسئولیت پذیری با جرأت ورزی با ۹۹ درصد اطمینان تایید می شود ($p > 0.05$).

برای مقایسه ی برازش دو مدل، به ترتیب زیر عمل شد. جهت تعیین اینکه کدام یک از مدل ها برازش بهتری با این مجموعه داده دارد از آزمون χ^2 به صورت زیر استفاده می کنیم.

$$\chi^2 = 169/123 - 9/7 = 46/2$$

با توجه به اینکه در مقایسه دو مدل قدر مطلق χ^2 محاسبه شده از χ^2 جدول در هر دو سطح ۹۵ درصد و ۹۹ درصد بزرگتر است، بنابراین فرض صفر رد شده و نتیجه گرفته می شود، مدل با میانجی نسبت به مدل بی میانجی برازش بهتری با مجموع داده دارد. مقایسه ی شاخص های برازش دو مدل نیز این ادعا را تایید کرد. بنابراین مدل با متغیر میانجی را می توان به عنوان مدل نهایی در نظر گرفت.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل داده ها نشان داد مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باور های هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط بین متغیرها معنی دار است. نتایج تحلیل داده ها نشان داد مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باور های هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان بر اساس داده های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط بین متغیرها معنی دار است. همسو با این یافته پژوهشی که توسط آندریان رینود دوب و همکارانش (۲۰۱۵) انجام شد نشان داد که ارتقا باورهای هوشی افزایشی به کاهش نرخ ترک تحصیل کمک می کند. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت که افراد با باور هوشی ضعیف و غیر قابل تغییر، بیشتر از این که نقص در عملکردهای خود را به عوامل درونی و شخصی نسبت دهند، به دلیل خطاهای شناختی که دارا هستند، دیگران را مشاهده گرانی منتقد تلقی می کنند که در پی یافتن ضعف ها و نقائص خود تلقی می کنند. بنابراین عوامل غیر شخصی، نقش زیادی در تداوم وجود مشکل در آنها ایفاء می کند و جرات ورزی آنها را تحت تاثیر قرار می دهد. در مقابل داشتن اهداف

مشخص و قابل تحلیل و دست یافتنی همراه می‌تواند در افزایش احساس قدرت تاثیر بر محیط و جرات ورزی فرد موثر باشد.

دانش آموزان و دانش آموزانی که از باورهوشی افزایشی برخوردارند و نقاط قوت و ضعف خود را بهتر می‌شناسند با علاقه‌ی بیشتری به تکالیف درسی می‌پردازند و دارای انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری هستند. این افراد در برخورد با مسائل و مشکلات با دید بازتری وارد عمل می‌شوند و شکست را عاملی برای موفقیت‌های بعدی می‌دانند و نیز بیشتر بر روی اهداف یادگیری متمرکز می‌شوند تا اهداف عملکرد. در نتیجه عملکرد بهتری نیز دارند و در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده موفق‌ترند. این افراد نقاط قوت و ضعف خود را چون چماقی بر سر خود نمی‌کوبند.

فرزندپروری مؤلفه پیش‌بین دیگر مدل بود. به نظر می‌رسد که خانواده‌های دارای سبک فرزندپروری مقتدرانه شباهت بسیاری به خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت و شنود داشته باشند به همین دلیل می‌توان گفت که سازگاری فرزندان در این گونه خانواده‌ها بالاتر است. در تبیین این یافته و با توجه به نقش مهم خانواده در پیش‌بینی توانمندسازی تحصیلی دانش‌آموز، می‌توان گفت عملکرد نوجوان در محیط مدرسه حاصل مجموعه‌ای از متغیرها و شاخص‌های فردی و اجتماعی است که در آن نقش دارند. احساس همبستگی نوجوان با خانواده و ارتباط عاطفی با اعضای خانواده در این مورد که نوجوان احساس پشتیبانی و دلگرمی کند بسیار با اهمیت است. محیط و شرایط خانوادگی و ارتباط نوجوان با سایر اعضای خانواده می‌تواند یک عامل تشویق‌کننده یا در برخی مواقع مانعی برای انجام تکالیف وی باشد. خانه‌ای که پدر و مادر ارتباط و حمایت لازم را از نوجوان به عمل می‌آورند و در تصمیم‌گیری‌ها وی را دخالت می‌دهند و تعاملات آنها در زمان و مکان مناسب صورت می‌گیرد، فرزندان دارای اعتماد به نفس پرورش می‌دهند که می‌توانند بر توانایی‌های فردی خود تکیه کنند. افسردگی، اضطراب و استرس نیز از جمله اختلالاتی هستند که در دوره نوجوانی رشد چشمگیری پیدا می‌کنند و می‌تواند بر وضعیت کلی دانش‌آموز در یادگیری مطالب در کلاس درس و انجام تمرین و تکالیف‌های لازم نیز تاثیر گذارد. رشد و تکامل موفقیت‌آمیز استقلال و سازگاری نوجوانان از خانواده و احساس اعتماد به نفس و خوداتکایی نیز ادراک فرد از سطح توانایی خود را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

آن دسته از رفتارهای والدین که زمینه استقلال فرزند را فراهم می‌سازد، ادراک نوجوان را از توانمندی‌هایش به نحوی مثبت، تحت تأثیر قرار نمی‌دهد. در چنین شرایطی است که حرمت خود فرد تأمین و عوامل زمینه‌ساز جرات ورزی تأمین می‌شود. فرزند خانواده‌هایی با جهت‌گیری گفت‌شنود که یکی از مشخصه‌های آنان استبداد است آموخته‌اند که یا کاری نباید انجام دهند یا اگر بخواهند انجام دهند می‌بایست در آن زمینه سر آمد باشند و نباید شکست بخورند. یعنی به‌نوعی کمال‌گرایی دچار می‌شوند که خود کمال‌گرایی موجب کاهش جرات ورزی می‌شود.

از سویی جهت‌گیری گفت‌و شنود شرایطی را برای اعضای خانواده ایجاد می‌کند که در آن افراد خانواده تشویق به بحث آزاد در تعامل، بحث و تبادل نظر درباره گستره وسیعی از موضوعات شوند. در این محیط نسبتاً آزاد، نه تنها فرزندان در معرض مسائل چالش‌انگیز قرار می‌گیرند بلکه تشویق به کشف توانایی‌ها و باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس می‌شوند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در این گونه خانواده‌ها فرزندان احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده هستند و در رویارویی با چالش‌ها و مسائل مختلف در خانواده و اجتماع نظر آنها به‌عنوان یکی از ارکان تصمیم‌گیری‌ها در خانواده محسوب می‌شود. در نتیجه از توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری (کوئرر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۶) و اعتماد به نفس (هوانگ، ۱۹۹۹) مناسبی برخوردار می‌شوند. احساس تهدید عزت نفس و خودپنداره از عوامل راه انداز خودناتوان‌سازی است در خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت‌و شنود، اگر فرزندان در یک موقعیت، احساس شکست کنند برای حفظ خودپنداره و عزت نفسشان دست به رفتارهای جرات ورزی دست نمی‌زنند.

از سویی افراد دارای باورهای هوشی بالا موفقیت خود را به تلاش بالا و عدم موفقیت و شکست خود را به تلاش کم یا عدم تلاش نسبت می‌دهند. همان‌طور که دوئک و لگت (۱۹۸۸) معتقدند، باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و پیشرفت خود از یکسو و بر نهادینه کردن اهداف پیشرفت از سویی دیگر اثر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که دارای نظریه ذاتی هوش هستند، بیشتر تمایل با انتخاب کارهایی دارند که قبلاً عملکرد خوبی در آن داشته‌اند و از کارهایی که احتمال شکست در آن وجود دارد پرهیز می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزانی که دارای باور افزایشی هستند، انگیزش یادگیری و افزایش شایستگی را در خود دارند. در واقع دوئک و لگت (۱۹۸۸) باور دارند که یک دیدگاه افزایشی نسبت به

هوش دیدگاهی از دنیا را موجب می‌شود که حالت پویا را دارد و به درجه پایینی از اطمینان و اعتماد به پیش‌بینی‌ها منجر می‌شود. این باورها موجب شکل‌گیری معرفت‌شناختی مربوط به ماهیت دانش و چگونگی دانستن می‌شود و آنها نیز موجب پرورش جرات ورزی می‌شود. افراد خودناتوان‌ساز از طریق ایجاد موانع بر سر راه عملکردشان سعی در حفظ حرمت خود و عزت نفسشان دارند. نوجوانانی که دارای باورهای هوشی ذاتی هستند نسبت به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود تصور منفی دارند، در نتیجه خودناتوان‌سازی در آنها بالا است. در مقابل خودکارآمدی به فرد این امکان را می‌دهد تهدیدهای بالقوه را به‌عنوان چالش‌های قابل‌اداره، تفسیر کند و با کاستن افکار نگران‌کننده و منفی، حالت هیجانی خود را تنظیم کند. این باورها همچنین با توانمند ساختن افراد برای تقاضای حمایت اجتماعی، راه را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی هموار می‌کند. زمانی که نوجوان توانمندی‌هایش را تکیه‌گاه خویش می‌داند، به راهبردهای خودناتوان‌ساز میدان نداده و به‌جای گریختن با چالش‌ها روبه‌رو می‌شود.

بر اساس نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود که پژوهش در مورد خودناتوان‌سازی تحصیلی و پیش‌بینی‌های آن در جوامعی به‌جز جامعه دانش‌آموزان (به‌طور مثال دانشجویان) انجام شود تا امکان مقایسه میزان اثرپذیری جرئت‌ورزی از متغیرهای پژوهش در گروه‌های مختلف فراهم شود. به‌منظور دستیابی به علل و عوامل تاثیرگذار بر خودناتوان‌سازی تحصیلی انجام پژوهش‌های کیفی عمیق ضروری است.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

- با توجه به اینکه ناتوان‌سازی تحصیلی پایین‌سهم قابل‌توجهی در ایجاد و تداوم مشکلات تحصیلی دارد، یافته‌های پژوهش تلویحات مهمی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و خدمات بهداشت روانی و خانواده‌ها دارد. در این میان برای مسئولان آموزشی کشور، شناخت ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان و دانش‌آموزان و به‌ویژه متغیرهای معرفی‌شده در پژوهش حاضر به‌عنوان پیش‌بینی‌های ناتوان‌سازی تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، این شناخت نه تنها باعث درک عمیق‌تر دانش‌آموزان و دانش‌آموزان می‌شود، بلکه زمینه‌هایی را فراهم می‌آورد تا در طرح و برنامه‌ریزی‌ها و به‌کاربردن امکانات پرورشی و آموزشی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای بهنجار از رفتارهای نابهنجار تشخیص داده می‌شود.

شود و در نتیجه انتظاراتی مطابق و متناسب با سن، ویژگی‌ها و خصوصیات روانشناختی در نظر گرفته شود.

- از آنجا که نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که عامل جرات ورزی علاوه بر اثر مستقیم بر خود ناتوان سازی می‌تواند تاثیر متغیرهای باورهای هوشی سبک فرزندپروری ادراک شده را میانجی‌گری کند. لذا به استادان پیشنهاد می‌شود با استفاده از راهکارهایی از قبیل ترغیب کلامی دانش آموزان هنگام حل مسائل مشکل، فراهم سازی شرایط مشارکت و کار گروهی و پرورش خود ناتوان سازی دانش آموزان و این باور که یادگیری به تلاش و کوشش پیوسته و بالا نیاز دارد شرایط را برای افزایش جرات ورزی دانش آموزان فراهم سازند.
- به‌عنوان یک نتیجه‌ی کاربردی، نتایج حاضر بیانگر آن است که شیوه‌های فرزندپروری در فرهنگ ایرانی دارای ارتباط مستقیمی با خود ناتوان سازی تحصیلی است. بنابراین ضروری است تا آموزش‌هایی جهت تغییر در شیوه‌های والدگری و نیز تغییر شخصیت جوانان ارائه شود تا این عوامل نقش تعیین کننده تری در شکل‌گیری اهداف داشته باشند و از این طریق بر خود ناتوان سازی تحصیلی نوجوانان اثرگذار باشد.
- پیشنهاد می‌شود مسئولین حوزه های آموزشی در کشور، جلسات راهنمایی و مشاوره گروهی با دانش آموزان و دانشجویان در حوزه مسائل مربوط با مسئولیت پذیری و باورهای هوشی و پیامدهای آن‌ها برگزار کنند تا از این طریق اطلاعات دانش آموزان و دانشجویان در این زمینه افزایش یافته و با آموزش های درست و مناسب، کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی در آنها حاصل شود.

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۴۰۰). رفتار اخلاقی کودکان چگونه شکل می‌گیرد؟ فصلنامه‌ی رشد مشاور مدرسه، ۳(۱)، ۵۷-۵۴.
- ابراهیمی ورزنده، محمدحسین و بیان فر، فاطمه و شیرافکن، علی (۱۳۹۶). تاثیر آموزش باورهای هوشی بر نقش واسطه‌گری کاهش خودناتوان سازی در پیشگیری از سوء مصرف مواد در نوجوانان ۱۶ تا ۱۸ سال، چهارمین کنفرانس بین المللی نوآوری های اخیر در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران.

- احمدیان، حسام؛ میردریکوند، فضل‌الله؛ قدم پو، عزت‌اله. (۱۳۹۸). تدوین و آزمون مدل خودناتوان سازی تحصیلی. تدریس پژوهی، ۷(۲): ۲۲۶-۲۱۳.
- آزادی، اسمعیل؛ فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۲). رابطه عزت نفس ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خود ناتوان سازی در نوجوانان دانش آموز تهرانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی.
- تیمورزاده، لطیفه و علی پور راز، سعید (۱۳۹۴) خودناتوان سازی تحصیلی، اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم تربیتی، شیراز،
- حیدری، محمود. و دهقانی، محسن. و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر شیوه فرزندپروری ادراک شده و جنس بر خود ناتوان سازی. خانواده پژوهی، ۵(۱۸)، ۱۲۵-۱۳۷.
- دهقانی مفرد، زهره. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی خودناتوان سازی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان با اضطراب امتحان بالا و پایین. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- رفعتیان، عبدالحسین (۱۳۹۹). مسئولیت پذیری: روند شکل‌گیری مسئولیت پذیری در فرزندان. تهران: نشر قطره.
- زارع و معصومه و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۵). ویژگی های روان‌سنجی مقیاس جرات‌ورزی سازگاران و پرخاشگرانه. فصلنامه علمی - پژوهشی روشها و مدل‌های روانشناختی. ۷(۲۳)، ۳۹-۵۶.
- زارعی، ابراهیم (۱۳۹۲). رابطه عزت نفس و مسئولیت‌پذیری با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان متوسطه شهر مرودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ساجدی، سهیلا؛ آتش‌پور، سید حمید، کامکار، منوچهر و صمصام شریعت، سید محمدرضا (۱۳۹۸) تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر روابط بین فردی، عزت نفس و ابراز وجود دختران نابینا، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۳۹، ۴۲-۲۳.
- ستوده، هدایت‌الله (۱۳۹۲). روان‌شناسی اجتماعی. تهران: انتشارات آوای نور.
- سیدصالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۲۰)، ۹۷-۱۱۷.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا (۱۳۹۶). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

صفوی زاده، نسرين و شیران، زینت (۱۳۸۵). کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی زندگی نوین. رشد آموزش علوم اجتماعی، ۳۳، ۶۲-۵۷.

فاتحی زاده، مریم؛ رئیسی، فاطمه؛ امامی، طاهره و جزایری، رضوان السادات. (۱۳۹۷). رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان. فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۲(۲)، ۵۰۳-۴۹۱.

لعلی فاز، ا.، و عسکری، ع. (۱۳۹۷). توان پیش بینی سبک های فرزندپروری ادراک شده و متغیرهای جمعیت شناختی بر احساس تنهایی دختران دانش آموز. اصول بهداشت روانی، ۱۱۰ (پیاپی ۳۷)، ۷۱-۷۸.

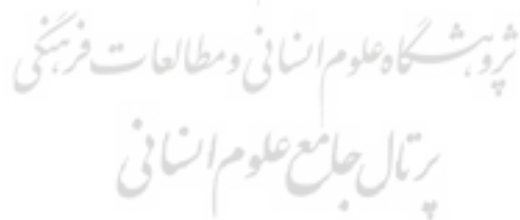
هارون رشیدی، همایون و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۳۹۷). رابطه الگوهای ارتباطی، انعطاف پذیری و انسجام خانواده با جرات ورزی دانش آموزان دختر. فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده. ۱۳(۴۴)، ۱۶۵-۱۸۳.

هرمزی نژاد، معصومه، شهنی بیلاق، منیجه و نجاریان بهمن (۱۳۹۷). رابطه ی ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی و کمال، گرایبی با ابزار وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۳)، ۵۰-۲۹.

References

- American Psychiatric Association(2014). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), American Psychiatric Association, Arlington, 111-31.
- Arazini Stewart and De George Walker (2014). Personality and Individual Differences, Volume 66, August 2014, Pages 160-164 <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/img/32660.png>.
- Barutçu Yildirim, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. Psychological reports, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. Journal of personality and social psychology, 36(4), 405
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition, a longitudinal study and an intervention. Child Development, 78(1), 246-263.
- Chang, Y. P. (2010). A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2(2), 6-10.
- Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). The handbook of competence and motivation. New York: Guilford.

- Guven, M. (2010). "An analysis of the vocational education undergraduate students levels of assertiveness and problem – solving skills". *Procedia social Behavior Science*, 2(2), 2064-2070.
- Hargie, O. W.; Sanunders, C. and Dickson, D. (2005). *Social skills in interpersonal communication*. London: Croom helm.
- Jensen, L. E., & Deemer, E. D. (2020). Attachment style and self-handicapping: the mediating role of the imposter phenomenon. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1259-1276. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09580-0>.
- Koran, P. Hill and J. Williams (2017). *Personality and Individual Differences*, Volume 109, 15 April 2017, Pages 17-22
- Lazarus, R. S. (1971). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. H. (2016). The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 603-608.
- OToole, S, Benson, A, L. Ambert, V, Shawan, A, Gallagher, P, Austin, J. K (2015). Family communication in the context of pediatric epilepsy: A systematic review. *Epilepsy & Behavior*, 51.225-239.
- Pasasari, Rachmavati and Buddhism (2018). 1st International Nursing Scholars Congress. Depok (Indonesia), 15-16 November 2016. páginas 227-231 (Febrero - Junio 2018).
- Perron-McGovern, Simon-Deck Aaron, Carrie Bena, Ryder, Sperling, Metson (2017). *Personality and Individual Differences*, Volume 111, 1 June 2017, Pages 65-70 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.009>.



استناد به این مقاله: باقری فاروجی، محترم، دوقی، لایلا و شریعت باقری، محمدمهدی. (۱۴۰۰). مدل ساختاری خود ناتوان سازی تحصیلی بر اساس سبک فرزند پروری ادراک شده و باور های هوشی با میانجی گری جرات ورزی در دانش آموزان. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۲)، ۵۵-۷۹. doi: 10.22054/jep.2022.66664.3589



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.