



Investigating the Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship Between Academic Self-Handicapping and Perceptions of School Climate Among Visually Impaired Students

Soheila Khanjari ¹, Hassan Pasha sharifi ^{2✉}, Nastaran Sharifi ³

1. Department of Psychology and Education of Exceptional Children, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

E-mail: s.khanjari.psy@iauctb.ac.ir

2. Corresponding Author, Department of Psychology, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

E-mail: hpsharifi@iau.ac.ir

3. Department of Psychology, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

E-mail: nastaran_shrf@iau.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article history: Received: 23 Dec 2025 Received in revised form: 28 Jan 2026 Accepted: 18 Mar 2026 Published online: 16 Apr 2026 Keywords: Visual Impairment, Perceptions of School Climate, Academic Self-Regulation, Academic Self-Handicapping.	Introduction: The landscape of education is increasingly recognizing the multifaceted nature of student success, extending beyond mere academic achievement to encompass psychological well-being and adaptive learning strategies. For students with visual impairments, this recognition is particularly critical. These students often navigate a unique set of challenges that can impact their engagement with the educational environment, their perception of the school's atmosphere, and their adoption of learning behaviors. Methods: The research methodology was descriptive-correlational, employing structural equation modeling. The study population included all male and female visually impaired students aged 12 to 22 in Tehran during the academic year 1404-1403 (2025-2024). A sample of 248 students was selected using convenience sampling. The instruments used included the Academic Self-Handicapping Scale by Schwinger and Steinmetz-Plath (2011), the Perceptions of School Climate Questionnaire by Bru and colleagues (2011), and the Academic Self-Regulation Questionnaire by Bouffard and colleagues (1995). The collected data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling with the aid of SPSS 24 and Amos software. Results: The results indicated that the direct path coefficient between perceptions of school climate and academic self-handicapping ($\beta = -0.780$, $p < 0.001$), as well as between perceptions of school climate and academic self-regulation ($\beta = 0.79$, $p < 0.001$), and between academic self-regulation and academic self-handicapping ($\beta = -0.21$, $p < 0.001$) were significant. Furthermore, the bootstrap test results showed that the indirect effect of academic self-regulation was significant ($\beta = -0.459$). Conclusion: The findings of this study offer significant insights into the complex interplay of factors affecting the academic lives of visually impaired students, underscoring the critical role of both the school environment and individual regulatory skills.

Cite this article: Khanjari S, Pasha Sharifi H, Sharifi N. Investigating the Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship Between Academic Self-Handicapping and Perceptions of School Climate Among Visually Impaired Students. Journal of Modern Approaches in Education Management and Health Sciences. 2026; 03 (01): 67-80. [Doi: 10.22034/edus.2026.578676.1083](https://doi.org/10.22034/edus.2026.578676.1083)

Journal of Modern Approaches in Education Management and Health Sciences is licensed under CC BY-NC 4.0.

| Web site: <https://www.eduhealthsci.ir> | Email: eduhealthsci@gmail.com.

© The Author(s).

| Publisher: Academic Center for Education, Culture and Research (ACECR), Mazandaran Branch, Mazandaran, Iran.





Extended Abstract

Introduction

The landscape of education is increasingly recognizing the multifaceted nature of student success, extending beyond mere academic achievement to encompass psychological well-being and adaptive learning strategies. For students with visual impairments, this recognition is particularly critical. These students often navigate a unique set of challenges that can impact their engagement with the educational environment, their perception of the school's atmosphere, and their adoption of learning behaviors. Understanding the intricate interplay of these factors is not just an academic pursuit but a fundamental step towards fostering inclusive and supportive educational settings that empower all learners. The school climate, encompassing the social and emotional environment, the quality of relationships between students and staff, and the overall sense of safety and belonging, plays a pivotal role in shaping a student's educational journey. A positive school climate can serve as a buffer against academic difficulties, fostering motivation and a willingness to engage in challenging tasks. Conversely, a negative or unsupportive climate can exacerbate existing difficulties and lead to the development of maladaptive coping mechanisms. Among these maladaptive mechanisms, academic self-handicapping- the tendency to proactively create or claim external obstacles to academic success- is a significant concern. This behavior, often employed as a face-saving strategy, allows individuals to attribute potential failures to these handicaps rather than to a lack of ability. For students with visual impairments, the added layer of navigating their disability within the school environment might heighten the perceived need for such protective strategies, especially if they feel the climate is not conducive to their needs. Simultaneously, academic self-regulation, the ability to monitor and control one's own learning processes, is a cornerstone of effective academic performance. It involves setting goals, managing time, employing appropriate learning strategies, and maintaining motivation in the face of difficulties. Strong self-regulation skills can empower students to overcome challenges, including those associated with visual impairments, and to actively engage with their learning. The development and application of these skills are deeply influenced by the surrounding environment. A supportive school climate can provide the scaffolding and encouragement necessary for students to develop and utilize their self-regulatory abilities. Given these interconnected elements, this study was designed to meticulously investigate the complex relationships between perceptions of school climate, academic self-handicapping, and academic self-regulation among visually impaired students. Specifically, the primary objective was to examine the potential mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic self-handicapping and perceptions of school climate. By elucidating these pathways, we aim to provide empirical evidence that can inform the development of targeted interventions and support systems designed to enhance the academic experience and outcomes for visually impaired students. Understanding how a supportive school environment can foster self-regulation, thereby reducing self-handicapping behaviors, is paramount for promoting their overall educational success and psychological well-being.

Methods

The research methodology was descriptive-correlational, employing structural equation modeling. The study population included all male and female visually impaired students aged 12 to 22 in Tehran during the academic year 1404-1403 (2025-2024). A sample of 248 students was selected using convenience sampling. The instruments used included the Academic Self-Handicapping Scale by Schwinger and Steinmetz-Plath (2011), the Perceptions of School Climate Questionnaire by Bru and colleagues (2011), and the Academic Self-Regulation Questionnaire by Bouffard and colleagues (1995). The collected data were analyzed using Pearson correlation and structural equation modeling with the aid of SPSS 24 and Amos software.

Results

The results indicated that the direct path coefficient between perceptions of school climate and academic self-handicapping ($\beta = -0.780$, $p < 0.001$), as well as between perceptions of school climate and academic self-regulation ($\beta = 0.79$, $p < 0.001$), and between academic self-regulation and academic self-handicapping ($\beta = -0.21$, $p < 0.001$) were significant. Furthermore, the bootstrap test results showed that the indirect effect of academic self-regulation was significant ($\beta = -0.459$).

Conclusion

The findings of this study offer significant insights into the complex interplay of factors affecting the academic lives of visually impaired students, underscoring the critical role of both the school environment and individual regulatory skills. The established direct relationships confirm that a student's perception of the school climate has a profound impact. A positive and supportive school environment is directly associated with lower levels of academic self-handicapping, suggesting that when students feel valued, safe, and understood, they are less likely to resort to self-sabotaging behaviors.



Concurrently, a favorable school climate acts as a catalyst for enhanced academic self-regulation. This indicates that the social, emotional, and instructional aspects of the school environment contribute significantly to a student's ability to manage their learning, set goals, and persist through academic challenges. Crucially, the study demonstrates that academic self-regulation serves as a meaningful mediator in the relationship between perceptions of school climate and academic self-handicapping. This mediation effect signifies that the positive influence of a supportive school climate on reducing self-handicapping is, in part, channeled through the improvement of students' self-regulatory capacities. In essence, a nurturing school environment empowers visually impaired students to develop and utilize their self-regulation skills more effectively. These enhanced skills, in turn, enable them to better manage their academic tasks, approach challenges with greater confidence, and consequently, reduce their reliance on self-handicapping strategies as a protective mechanism. This indirect pathway highlights the synergistic effect of a positive environment and strong self-regulation. Based on these findings, it is evident that interventions aimed at improving the academic and psychological well-being of visually impaired students should adopt a holistic approach. Efforts should be concentrated on fostering a school climate characterized by high-quality relationships, a strong sense of belonging, and robust safety measures. This includes promoting positive interactions among students and between students and educators, ensuring that all students feel accepted and respected, and creating an environment where they can thrive without fear of judgment. Furthermore, direct interventions to bolster academic self-regulation skills are indispensable. This could involve explicit instruction in goal setting, time management, effective study strategies, and emotional regulation techniques tailored to the specific needs of students with visual impairments. By integrating these environmental and skill-based approaches, educational institutions can provide a more conducive learning experience, thereby mitigating self-handicapping behaviors and fostering greater academic success and overall psychological resilience among visually impaired students. The findings strongly advocate for a proactive and supportive educational framework that recognizes and addresses the unique needs of this student population.

Ethical Considerations

Funding

This research received no specific grant from any funding agency.

Authors' contribution

Conceptualization, Soheila Khanjari; Methodology, Hassan Pasha Sharifi; Analysis, Nastaran Sharifi; Investigation, Nastaran Sharifi; Data Curation, Hassan Pasha Sharifi; Writing - Original Draft Preparation, Soheila Khanjari; Supervision, Hassan Pasha Sharifi; Project Administration, Soheila Khanjari.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding this article.

Acknowledgments

The authors express their appreciation and thanks to all the participants who participated in the exercises and cooperated with great patience in all stages of the study.



بررسی نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی و ادراک از جو

مدرسه در دانش آموزان دارای آسیب بینایی

سپهילה خنجری^۱ ID، حسن پاشا شریفی^۲ ID، نسترن شریفی^۳ ID

۱. گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: s.khanjari.psy@iauctb.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. رایانامه: hpscharifi@iau.ac.ir

۳. گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. رایانامه: nastaran_shrf@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	مقدمه: شناخت عوامل مؤثر بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش آموزان، به ویژه آن‌هایی که با چالش‌های بینایی روبرو هستند، امری ضروری است. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی و ادراک از جو مدرسه در دانش آموزان دارای آسیب بینایی بود.
تاریخ دریافت:	روش پژوهش: روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر ۱۲ تا ۲۲ ساله دارای آسیب بینایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد ۲۴۸ نفر به صورت روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده شامل پرسشنامه خودناتوان سازی تحصیلی شونینگر و استینسمر-پلستر (۲۰۱۱)، ادراک از جو مدرسه بر و همکاران (۲۰۱۱) و خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) بود. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و مدلسازی معادلات ساختاری با کمک نرم افزار SPSS ^{۲۴} و Amos تحلیل شدند.
تاریخ بازنگری:	یافته‌ها: نتایج نشان داد که ضریب مسیر مستقیم بین ادراک از جو مدرسه بر خودناتوان سازی تحصیلی $\beta = -0.780$ و $\text{sig} = 0.001$ ، همچنین بین ادراک از جو مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی $\beta = 0.79$ و $\text{sig} = 0.001$ ، و بین خودتنظیمی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی $\beta = -0.21$ و $\text{sig} = 0.001$ معنادار است. همچنین نتایج آزمون بوت استروپ نشان داد که اثر غیرمستقیم خودتنظیمی تحصیلی -0.459 معنادار است.
تاریخ پذیرش:	نتیجه‌گیری: به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی به طور معناداری بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان سازی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. بنابراین، تمرکز بر بهبود کیفیت روابط، احساس تعلق و امنیت در محیط مدرسه، و همچنین ارائه آموزش‌ها و حمایت‌های لازم برای تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، می‌تواند راهکارهای مؤثری برای کمک به پیشرفت تحصیلی و روانی دانش آموزان با آسیب بینایی باشد.
تاریخ انتشار:	
کلیدواژه‌ها:	آسیب بینایی، ادراک از جو مدرسه، خودتنظیمی تحصیلی، خودناتوان سازی تحصیلی.

استناد: خنجری، سپهילה؛ پاشا شریفی، حسن؛ شریفی، نسترن. بررسی نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی و ادراک از جو مدرسه در دانش آموزان دارای آسیب بینایی. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزش و علوم سلامت. ۱۴۰۵؛ ۰۳ (۰۱): ۶۷-۸۰. Doi: 10.22034/edus.2026.578676.1083



دسترسی به این نشریه علمی، رایگان است و حق مالکیت فکری خود را بر اساس لایسنس کرییتیو کامنز (CC BY-NC 4.0) به نویسندگان واگذار کرده است.

| آدرس نشریه: <https://www.eduhealthsci.ir> | ایمیل: eduhealthsci@gmail.com

ناشر: جهاد دانشگاهی واحد استان مازندران.

مقدمه

دانش آموزان دارای آسیب بینایی (visual impairment) از گروه‌هایی هستند که کاهش یا فقدان حس بینایی تأثیری عمیق بر ابعاد مختلف زندگی تحصیلی و اجتماعی آنان بر جای می‌گذارد که نه تنها دسترسی به اطلاعات دیداری، جهت‌یابی، و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی را با دشواری همراه می‌کند، بلکه بر ادراک آنان از توانایی‌های خود، احساس استقلال و اعتماد به نفس تحصیلی‌شان نیز اثرگذار است (۱). در محیط مدرسه، وجود موانع فیزیکی، کمبود تجهیزات سازگار با این گروه از دانش آموزان، دشواری تعامل با محتوای آموزشی دیداری و گاهی نگرش‌های نادرست معلمان و همسالان، شرایطی ایجاد می‌کند که می‌تواند تجربه‌های یادگیری این دانش آموزان را محدود سازد و فرصت‌های رشد تحصیلی آنان را کاهش دهد (۲). وجود معلولیت‌های جسمی از جمله آسیب بینایی، علاوه بر ایجاد محدودیت‌های عملکردی، می‌تواند بر تجربه‌های تحصیلی دانش آموزان نیز تأثیر بگذارد و احساس کارآمدی آنان را در فعالیت‌های درسی کاهش و در نهایت زمینه را برای شکل‌گیری الگوهای ناسازگارانه در مواجهه با تکالیف تحصیلی فراهم سازد (۳). یکی از این الگوها خودناتوان سازی تحصیلی است که به عنوان نوعی راهبرد اسنادی همراه با فرایندهای دفاعی عمل می‌کند. در این الگو، فرد با انتخاب رفتارهایی مانند کاهش تلاش یا ایجاد شرایط نامساعد، شکست احتمالی را قابل توجیه می‌سازد و به این ترتیب می‌تواند عوامل بیرونی را مسئول ناکامی قلمداد کند؛ در حالی که موفقیت را نشانه توانایی‌های درونی خود می‌داند (۴). به کارگیری چنین راهبردهایی معمولاً با نشانه‌هایی مانند تعلل، اجتناب از مسئولیت‌های درسی، شکایت‌های مکرر، تعیین انتظارات محافظه کارانه و کاهش مشارکت تحصیلی همراه است و به افت عملکرد تحصیلی می‌انجامد (۵). استمرار این الگو پیامدهای گسترده‌ای برای سلامت روان دارد و می‌تواند سطوح استرس، اضطراب و افسردگی را افزایش داده و افزون بر این، دانش آموزان دارای آسیب بینایی به دلیل آسیب‌پذیری بیشتر در حوزه خودپنداره و برداشت ضعیف‌تر از توانایی‌های تحصیلی، بیش از سایر دانش آموزان در معرض بروز خودناتوان سازی تحصیلی قرار می‌گیرند (۶).

از سوی دیگر فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دارای آسیب بینایی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی و محیطی قرار دارد و یکی از مهم‌ترین عناصر محیطی که می‌تواند تجربه تحصیلی آنان را شکل دهد، جو مدرسه است (۷). جو مدرسه به عنوان الگوهای تجربیات افراد از زندگی مدرسه‌ای و منعکس‌کننده هنجارها، اهداف، ارزش‌ها، روابط بین-فردی، شیوه‌های آموزشی و یادگیری و ساختارهای سازمانی تعریف شده است (۸). برای دانش آموزان دارای آسیب بینایی، برداشت آن‌ها از جو مدرسه اهمیت ویژه‌ای دارد. عواملی چون نحوه تعامل معلمان با نیازهای ویژه، حمایت‌های فعال در کلاس درس، دسترسی به منابع آموزشی متناسب (مانند بریل، نرم‌افزارهای گویا، تجهیزات کمک بینایی)، کیفیت روابط با همسالان (درک متقابل و عدم تبعیض)، و احساس امنیت در محیط فیزیکی مدرسه، همگی بر تجربه تحصیلی و روانی این دانش آموزان تأثیرگذارند. جو مثبت مدرسه می‌تواند احساس کارآمدی، خودباوری و انگیزه را در این دانش آموزان تقویت کرده و از بروز مشکلات روان‌شناختی پیشگیری نماید (۹). یافته‌های مطالعات نشان می‌دهد که عوامل جوی مدرسه با طیفی از پیامدهای مرتبط با سلامت مانند سلامت روان (۱۰)، بهزیستی عاطفی و تاب‌آوری (۱۱) مرتبط است.

از سوی دیگر، خودتنظیمی تحصیلی به عنوان یک مهارت اساسی برای موفقیت در یادگیری، به دانش آموزان اجازه می‌دهد تا به طور مستقل فرایندهای یادگیری خود را مدیریت کرده و بر چالش‌ها غلبه کنند (۱۲). برای دانش آموزان دارای آسیب بینایی، توانایی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مانند برنامه‌ریزی، نظارت بر پیشرفت و ارزیابی خود می‌تواند به طور قابل توجهی به ارتقای عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک کند (۱۳). با این حال، این فرایند نیازمند حمایت‌های آموزشی مناسب از سوی معلمان و ایجاد محیط‌های یادگیری حمایت‌گر است که در آن‌ها این دانش آموزان احساس امنیت و توانمندی کنند (۱۴).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در صورت توجه به این عوامل، دانش‌آموزان آسیب‌دیده از آسیب بینایی می‌توانند به‌طور مؤثری به مهارت‌های خودتنظیمی دست یابند و از خودناتوان‌سازی تحصیلی جلوگیری کنند (۱۵).

ارتباط میان جو مدرسه، خودتنظیمی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی، به این صورت است که جو مدرسه به عنوان یک عامل محیطی کلان، بر نحوه مدیریت و هدایت فعالانه یادگیری توسط دانش‌آموز (خودتنظیمی تحصیلی) تأثیر می‌گذارد (۱۶). یک محیط مدرسه مثبت، که در آن دانش‌آموز احساس امنیت، تعلق و حمایت می‌کند، احتمالاً او را به سمت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مؤثرتر سوق می‌دهد. این راهبردها شامل تعیین اهداف، برنامه‌ریزی، پایش پیشرفت و مدیریت منابع و زمان است که همگی به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا بر چالش‌های یادگیری غلبه کند (۱۷). در مقابل، خودتنظیمی تحصیلی به عنوان یک سازه محافظتی عمل می‌کند؛ دانش‌آموزانی که در این زمینه توانمندترند، بهتر می‌توانند با استرس‌ها و موانع تحصیلی کنار بیایند و کمتر به سمت راهبردهای اجتنابی و خودتخریب‌گرانه گرایش پیدا می‌کنند (۱۸). خودناتوان‌سازی تحصیلی، که رفتاری برای توجیه احتمالی شکست‌های آینده یا محافظت از خودپنداره است (مانند به تعویق انداختن عمدی تکالیف)، می‌تواند به عنوان پیامد ضعف در خودتنظیمی در نظر گرفته شود. بنابراین، جو مدرسه می‌تواند به طور غیرمستقیم از طریق تأثیر بر خودتنظیمی، میزان بروز خودناتوان‌سازی را کاهش دهد. همچنین، جو مدرسه نامناسب یا حمایتی ناکافی، می‌تواند به طور مستقیم نیز، با ایجاد احساس ناامنی یا بی‌کفایتی، دانش‌آموز را به سمت رفتارهای خودناتوان‌سازانه سوق دهد (۱۹). ضرورت انجام این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی، به دلیل محدودیت‌های خاص خود، در معرض چالش‌های بیشتری در محیط آموزشی قرار دارند و نیازمند راهبردهای حمایتی ویژه‌ای هستند. درک اینکه چگونه محیط مدرسه و توانایی‌های خودتنظیمی می‌تواند بر رفتارهای خودناتوان‌سازانه این گروه تأثیر بگذارد، برای طراحی مداخلات آموزشی و حمایتی مؤثر و هدفمند بسیار حیاتی است. بدون این دانش، تلاش‌ها برای بهبود وضعیت تحصیلی و روانی این دانش‌آموزان ممکن است ناکارآمد باقی بماند. شکاف پژوهشی اصلی در این زمینه، کمبود مطالعاتی است که به طور خاص به بررسی این روابط سه‌گانه در جمعیت دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی پرداخته باشند. اغلب تحقیقات موجود بر دانش‌آموزان عادی متمرکز بوده‌اند و یافته‌های آن‌ها لزوماً قابل تعمیم به شرایط منحصربه‌فرد این گروه نیست. علاوه بر این، نقش دقیق خودتنظیمی تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی در رابطه بین جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی در این جمعیت خاص، نیازمند بررسی تجربی بیشتری است تا سازوکارهای دقیق این تأثیرگذاری روشن شود و بتوان بر اساس آن، برنامه‌های حمایتی عملیاتی طراحی کرد. از این رو، انجام پژوهشی که بتواند با رویکردی یکپارچه به تبیین فرایندهای اثرگذار بر تجربه‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی بپردازد، ضرورتی علمی و کاربردی دارد. بر این اساس، پرسش اساسی آن است که آیا خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی نقش میانجی دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، از نوع بنیادی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر در دامنه سنی ۱۲ تا ۲۲ سال دارای آسیب بینایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. در تعیین حجم نمونه از دستورالعمل‌های ارائه شده توسط کلاین (Kline) (۲۰۲۳) پیروی شد. براساس دیدگاه کلاین، در مطالعاتی که با هدف معادلات ساختاری انجام می‌شوند، به ازای هر متغیر آشکار (نشان‌گر) باید بین حداقل ۵ تا حداکثر ۲۰ نمونه انتخاب شوند. لذا در مطالعه حاضر، حجم نمونه به تعداد ۱۸۰ نفر تعیین گردید. با این

حال، در اجرای پژوهش برای جلوگیری از افت تعداد شرکت‌کنندگان، نمونه‌گیری تا تعداد ۲۵۰ نفر ادامه یافت. نمونه مورد مطالعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانش‌آموزان مشغول به تحصیل/فعال در سه مدرسه استثنایی شهر تهران (۲۰۵ نفر) متشکل از مجتمع آموزشی نابینایان دکتر خزائی (۸۷ نفر)، مجتمع آموزشی نابینایان شهید محبی (۷۸ نفر) و دبیرستان دخترانه استثنایی نرجس (نابینایان؛ ۴۰ نفر) و سه مرکز مردم نهاد (۴۳ نفر) متشکل از انجمن آر. پی. (۱۸ نفر)، انجمن باران (۱۴ نفر) و سرای محله حکمت (۱۱ نفر) انتخاب شدند. پس از اجرای پژوهش، اطلاعات دو شرکت‌کننده به دلیل نقص در داده‌های پرسشنامه‌های تکمیل شده حذف گردید و در نهایت، داده‌های ۲۴۸ نفر در تجزیه و تحلیل اصلی مورد استفاده قرار گرفت. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش به شرح زیر بودند:

پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی: این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمر-پلستر (Steinsmer- Schwinger & Pelster) در سال ۲۰۱۱ طراحی شده است. پرسشنامه تک عاملی که خودناتوان‌سازی تحصیلی را به صورت کلی اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه دارای هفت گویه است و نمره‌دهی از نوع لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۷ تا ۳۵ می‌باشد. شوینگر و استینسمر-پلستر (۲۰۱۱) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ با توجه به ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ به دست آوردند. در ایران نیز تابع بردبار و رستگار این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر اجرا کردند. به منظور رواسازی پرسشنامه، ابتدا این پرسشنامه توسط تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) به فارسی ترجمه شد و پس از تایید ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده‌ها توسط چند متخصص روانشناسی تربیتی، مجدداً به انگلیسی برگردانده شد و مشابهت هر دو متن مورد تایید قرار گرفت؛ همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای پرسشنامه برابر با ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از جو مدرسه: پرسشنامه ادراک از جو مدرسه توسط بر (Bear) و همکاران (۲۰۱۱) به منظور سنجش ادراک از جو مدرسه طراحی و تدوین شده است. پرسشنامه ادراک از جو مدرسه دارای ۲۰ سوال و ۴ خرده‌مقیاس عادلانه بودن قوانین و دوست داشتن مدرسه (ساختار مدرسه)، روابط معلم - دانش‌آموز، امنیت مدرسه، روابط دانش‌آموز - دانش‌آموز می‌باشد و نمره‌گذاری از نوع لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۱۰۰ می‌باشد. برو همکاران (۲۰۱۱) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل تاییدی عاملی بررسی کردند که از برازش مطلوب برخوردار بود و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. تراهی و جعفرزاده (۱۴۰۰) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل تاییدی عاملی بررسی کردند که از برازش مطلوب برخوردار بود و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی دارای ۱۴ سوال بوده که توسط بوفارد (Bouffard) و همکارانش در سال ۱۹۹۵ طراحی و تنظیم شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه از نوع لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۱۴ تا ۷۰ می‌باشد و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می‌سنجد. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) روایی سازه پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کردند و نتایج نشان داد که این ابزار قادر است که ۵۲٪ از واریانس خودتنظیمی را تبیین کند و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد. کدیور (۱۳۸۰) روایی سازه این پرسشنامه را با بهره‌گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل ضرایب همبستگی تفکیکی میان سوالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده است و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۰ گزارش کرده است.

پژوهش حاضر در محدوده زمانی ۲۰ فروردین تا ۱۵ خرداد ۱۴۰۴ اجرا گردید. در گام اول، پس از تأیید پیشنهادیه و اخذ مجوز اجرای پژوهش از سوی گروه تخصصی روانشناسی عمومی و استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، مکاتبات و مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهر تهران اخذ گردید و پژوهشگر به مدارس استثنایی معرفی گردید. همزمان با اخذ مجوز، یک تیم ۱۰ نفره (۴ زن و ۶ مرد) از دانشجویان/فارغ‌التحصیلان رشته روانشناسی به عنوان پرسشگر/مصاحبه‌گر تشکیل گردید و آموزش‌های لازم در خصوص نحوه تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش را به صورت یکسان دریافت کردند (۲۰ تا ۳۱ فروردین).

پس از هماهنگی با مدیران مراکز آموزشی، ابتدا یک جلسه معرفی برای داوطلبان شرکت در پژوهش برگزار گردید که در آن، توضیحات لازم در خصوص ماهیت، اهداف و ضرورت پژوهش، مدت زمان مورد نیاز و نحوه اجرا، بی‌نام بودن و محرمانه بودن اطلاعات گردآوری شده، اختیاری بودن مشارکت در پژوهش و ملاحظات دیگر (پاسخ به پرسش‌های افراد حاضر) توسط پژوهشگر ارائه گردید و از آنان خواسته شد تا در صورت تمایل فرم اطلاعات فردی و فرم رضایت‌نامه را تکمیل نمایند. از افراد زیر ۱۸ سال خواسته شد تا اطلاعات ارائه شده را به والدین خود انتقال داده و در صورت تمایل والدین، فرم رضایت کتبی توسط والدین امضاء گردد. پس از مشخص شدن افراد نهایی، زمان‌بندی (تاریخ و ساعت) تکمیل پرسشنامه‌ها برای تمامی شرکت‌کننده‌ها مشخص گردید. در زمان اجرا، ابتدا توضیحات کاملی به صورت انفرادی در خصوص پرسشنامه‌ها و نحوه پاسخ به سوالات به هر شرکت‌کننده ارائه گردید و تأکید شد که پاسخ درست یا نادرستی در جواب به سوالات وجود نداشته و تنها لازم است تا ادراک واقعی خود را صادقانه ارائه دهند. به طور کلی، در مدت ۴۵ روز از اول اردیبهشت تا ۱۵ خرداد تعداد ۲۵۰ پرسشنامه توسط تیم پژوهشی تکمیل گردید که در نهایت پس از حذف اطلاعات دو شرکت‌کننده به دلیل نقص در داده‌های پرسشنامه‌های تکمیل شده، داده‌های ۲۴۸ نفر در تجزیه و تحلیل اصلی مورد استفاده قرار گرفت.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین روابط ساده دوسویه و مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تعیین روابط علی-معلولی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها در سطح اطمینان ۹۵ درصد و با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ و نرم افزار AMOS انجام گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش ۶۴ نفر (۲۵/۸۱ درصد) دختر و ۱۸۴ نفر (۷۴/۱۹ درصد) پسر شرکت داشتند که دارای میانگین سن ۱۵/۳۲ سال و انحراف معیار ۲/۶۷ بودند. از نظر مقطع تحصیلی، ۱۱۰ نفر (۵۵ درصد) از دوره متوسطه اول و ۱۳۸ نفر (۶۹ درصد) از دوره متوسطه دوم بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۲۲ نفر (۱۱ درصد) در پایه هفتم، ۳۱ نفر (۱۵/۵ درصد) در پایه هشتم، ۵۷ نفر (۲۸/۵ درصد) در پایه نهم، ۷۰ نفر (۳۵ درصد) در پایه دهم، ۳۹ نفر (۱۹/۵ درصد) در پایه یازدهم و ۲۹ نفر (۱۴/۵ درصد) در پایه دوازدهم به تحصیل اشتغال داشتند. [جدول ۱](#) آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش آمده است.

نتایج [جدول ۱](#) نشان می‌دهد هیچ یک از متغیرهای پژوهش انحراف جدی از توزیع بهنجار ندارند و کجی توزیع نمره‌ها در دامنه (۲- و ۲) و کشیدگی در دامنه (۳ و ۳-) قرار دارد. بنابراین می‌توان توزیع داده‌ها را بهنجار فرض کرد. از عامل تورم واریانس (VIF)، برای رابطه خطی بین متغیرهای پیشین استفاده شد که مقادیر آن برای هر یک از متغیرها کوچکتر از ۱۰ بودند. همچنین آماره تحمل، این پژوهش تقریباً ۰/۳ را نشان داد. برای شناسایی داده‌های پرت تک متغیری از جداول فراوانی

استفاده شد که داده‌ی پرتی شناسایی نشد. مقدار آماره دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد استفاده در پژوهش

متغیرها	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
ساختار مدرسه	۶/۰۴ $\pm$ ۱۴/۵۲	-۰/۳۹۴	-۱/۱۶۰
روابط معلم/ دانش آموز	۵/۸۹ $\pm$ ۱۷/۶۲	-۰/۴۷۶	-۱/۰۵۳
امنیت مدرسه	۶/۳۴ $\pm$ ۱۶/۷۲	-۰/۴۶۰	-۱/۰۹۴
روابط دانش آموز- دانش آموز	۵/۵۸ $\pm$ ۱۶/۲۲	-۰/۰۸۸	-۱/۱۳۵
ادراک از جو مدرسه	۱۹/۳۷ $\pm$ ۶۷/۱۳	-۰/۶۴۷	-۰/۸۱۷
راهبردهای شناختی	۴/۰۹ $\pm$ ۱۷/۲۹	-۰/۱۶۵	-۱/۶۴۷
راهبردهای فراشناختی	۴/۳۳ $\pm$ ۱۶/۵۰	-۰/۱۸۲	-۱/۵۶۶
خودتنظیمی تحصیلی	۸/۲۱ $\pm$ ۳۱/۷۵	۰/۰۹۹	-۱/۴۴۷
خودناتوان سازی تحصیلی	۸/۸۰ $\pm$ ۲۴/۶۴	-۰/۴۷۷	-۰/۹۵۷

در **جدول ۲** ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول ۲، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد بین خودناتوان سازی تحصیلی با ادراک از جو مدرسه ($r = -0.552$, $p < 0.01$) و خودتنظیمی تحصیلی ($r = -0.493$, $p < 0.01$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
۱- ادراک از جو مدرسه	۱		
۲- خودتنظیمی تحصیلی	۰/۵۹۳**	۱	
۳- خودناتوان سازی تحصیلی	-۰/۵۵۲**	-۰/۴۹۳**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

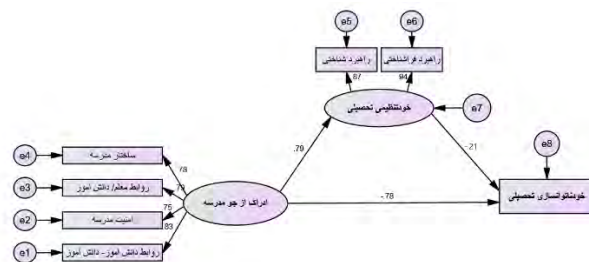
جدول ۳ شاخص‌های کلیدی برازش مدل اندازه گیری خودناتوان سازی تحصیلی را نشان می‌دهد؛ مقادیری مانند χ^2/df (۲/۸۵)، GFI (۰/۹۷)، AGFI (۰/۹۲)، NFI (۰/۹۷)، CFI (۰/۹۸) و RMSEA (۰/۰۷) که همگی در محدوده‌های مطلوب و استاندارد (به ترتیب کوچکتر از ۳، بزرگتر از ۰/۹۰، بزرگتر از ۰/۸۰، بزرگتر از ۰/۹۰، بزرگتر از ۰/۹۰ و کوچکتر از ۰/۰۸) قرار دارند، حاکی از آن است که مدل مفهومی ارائه شده از برازش خوبی برخوردار بوده و چارچوب مناسبی را برای بررسی خودناتوان سازی تحصیلی فراهم می‌آورد.

جدول ۳- شاخص‌های برازش در مدل

شاخص‌های برازش مدل	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۲/۸۵	۰/۹۷	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۷
حد قابل پذیرش	< ۰/۳	> ۰/۹	> ۰/۸	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۱

شکل ۱ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر همراه با ضرایب استاندارد مسیرها را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده روابط معناداری بین این متغیرها است. ضریب استاندارد مسیر بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان سازی تحصیلی برابر با -۰/۷۸ است که حاکی از یک رابطه منفی و قوی می‌باشد؛ یعنی هرچه ادراک دانش آموزان از جو مدرسه مثبت‌تر باشد، تمایل آن‌ها به استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی کاهش می‌یابد. در همین راستا، ضریب ۰/۷۹ برای رابطه بین ادراک از جو مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی، نشان‌دهنده یک رابطه مثبت و بسیار قوی است، به این معنی که محیط مدرسه مثبت، توانایی

خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را به طور قابل توجهی افزایش می‌دهد. علاوه بر این، ضریب $0/21-$ در رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، بیانگر یک رابطه منفی و متوسط است؛ دانش‌آموزانی که در خودتنظیمی تحصیلی مهارت بیشتری دارند، کمتر به رفتارهای خودناتوان‌سازی روی می‌آورند. بر اساس این ضرایب، خودتنظیمی تحصیلی به عنوان یک میانجی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی عمل می‌کند؛ به این ترتیب که تأثیر مثبت جو مدرسه بر کاهش خودناتوان‌سازی، تا حدی از طریق بهبود خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.



شکل ۱- الگوی آزمون شده همراه با ضرایب استاندارد مسیرها

در **جدول ۴** اثرات مستقیم متغیرها گزارش شد و با توجه نتایج، ضریب مسیر مستقیم ادراک از جو مدرسه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0/780$ و $\text{sig} = 0/001$) معنادار است.

جدول ۴- ضریب مسیر مستقیم ادراک از جو مدرسه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی

مسیرهای مستقیم	ضریب بتا (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R.)	معناداری
ادراک از جو مدرسه $\leftarrow$ خودناتوان‌سازی تحصیلی	$-0/780$	$0/206$	$-7/176$	$0/001$

بر اساس نتایج آزمون بوت استروپ در **جدول ۵** که برای بررسی نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی انجام شده است، مشخص گردید که اثر غیرمستقیم خودتنظیمی تحصیلی معنی‌دار است. ضریب مسیر غیرمستقیم $0/459-$ گزارش شده است. با توجه به اینکه هر دو حد پایین ($-0/604$) و بالای ($-0/318$) بازه اطمینان 95% برای این اثر، منفی هستند و مقدار صفر در این بازه قرار نمی‌گیرد، می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی به طور معناداری بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و بخشی از این تأثیر از طریق سطح خودتنظیمی تحصیلی آن‌ها اعمال می‌شود.

جدول ۵- نتایج بوت استروپ بین ادراک از جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی

مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر	بوت	حد پایین	حد بالا	سطح اطمینان 95%
ادراک از جو مدرسه $\leftarrow$ خودتنظیمی تحصیلی $\leftarrow$ خودناتوان‌سازی تحصیلی	$-0/459$	$0/073$	$-0/608$	$-0/322$	$0/95$

بحث

پژوهش پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارای آسیب بینایی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که ادراک از جو مدرسه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این نتیجه با نتایج مطالعات آگوک (Ugwuoke) و همکاران (۲۰۲۴) (۱) و یونس (Jones) و همکاران (۲۰۲۰) (۲۰) همسو و همراستا بود. ادراک از جو مدرسه به عنوان یک متغیر محیطی کلیدی، بیانگر برداشت‌های ذهنی دانش‌آموزان نسبت به فضای آموزشی، تعاملات اجتماعی، قوانین و فرهنگ حاکم بر مدرسه است که تأثیر عمیقی بر رفتارها و وضعیت روانی آنان دارد (۲۱). جو مدرسه مطلوب به معنای محیطی امن، حمایتگر، با نظم و همراه

با فرصت‌هایی برای تعامل مثبت است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند احساس تعلق و ارزشمندی داشته باشند (۷). دانش‌آموزان با آسیب بینایی به دلیل محدودیت‌های جسمانی و مشکلات دسترسی به امکانات آموزشی، حساسیت بیشتری نسبت به فضای مدرسه و کیفیت تعاملات دارند. ادراک منفی از جو مدرسه مانند حس طردشدگی، نادیده گرفته شدن، عدم حمایت کافی از نیازهای ویژه و فقدان امکانات مناسب، می‌تواند موجب افزایش استرس و اضطراب تحصیلی شود که زمینه‌ساز خودناتوان‌سازی تحصیلی است (۳). خودناتوان‌سازی به عنوان یک مکانیسم روانی دفاعی، در شرایطی که فرد احساس ناتوانی و کمبود منابع مقابله می‌کند، به کاهش تلاش، بهانه‌جویی و اجتناب از مسئولیت‌های تحصیلی نیز منجر می‌شود (۹).

همچنین این دانش‌آموزان به دلیل محدودیت‌هایی که در تعاملات اجتماعی و استفاده از امکانات محیطی دارند، با چالش‌هایی در زمینه رفتارهای اجتماعی و تحصیلی مواجه هستند. در این میان، جو مدرسه به عنوان یک محیط ساختاری و روانی، نقشی اساسی و تعیین‌کننده در شکل‌گیری رفتارهای این دانش‌آموزان ایفا می‌کند. ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه می‌تواند بر میزان بروز رفتارهای خودناتوان‌سازی تأثیرگذار باشد؛ به طوری که ادراک مثبت‌تر از جو مدرسه با کاهش این رفتارها همراه است (۵). به همین دلیل، اصلاح و بهبود این ادراک از طریق عوامل مختلفی مانند سیاست‌های مدرسه، آموزش معلمان و فراهم بودن امکانات مناسب، می‌تواند تأثیر مستقیم بر کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی داشته و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را تحت تأثیر قرار دهد. در تبیینی دیگر می‌توان بر نظریه‌های روان‌شناختی همچون نظریه حمایت اجتماعی و نظریه خودتعیینی اشاره کرد که بر نقش محیط‌های حمایتگر در افزایش انگیزش و کاهش رفتارهای اجتنابی تأکید دارند. در این چارچوب‌ها، ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلمان، همکلاسی‌ها و ساختار مدرسه، منبعی مهم برای تأمین نیازهای روانی اساسی آنان از جمله احساس شایستگی، ارتباط و استقلال به شمار می‌آید که تحقق آن منجر به کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود (۱۰). پژوهش‌های تجربی نیز نقش ادراک جو مدرسه را در تنظیم رفتارهای تحصیلی تایید کرده‌اند. نتایج مطالعه نشان داد که دانش‌آموزانی که جو مدرسه را حمایتگر و مثبت می‌پندارند، میزان کمتری از رفتارهای خودناتوان‌سازی را گزارش می‌کنند و در مقابل، ادراک منفی از جو مدرسه با افزایش استرس و اضطراب تحصیلی همراه است (۷). یافته‌های مشابه توسط آبرشی (Abareshi) و همکاران (۲۰۲۲) بیان شد که فضای مدرسه امن و عاطفی موجب تقویت انگیزه تحصیلی و بهبود عملکرد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود (۶).

هدف دیگر پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در رابطه ادراک از جو مدرسه و خودناتوان‌سازی تحصیلی بود. یافته‌ها نقش واسطه‌ای این سازه را تأیید کردند. این یافته با برخی از نتایج پژوهش‌های وانگ (Wang) و همکاران (۲۰۲۴) (۹) و تریزی (Teresi) و همکاران (۲۰۱۹) (۱۶) همسو و همراستا بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که جو مدرسه به عنوان محیطی چندوجهی شامل جنبه‌های عاطفی، اجتماعی و فیزیکی، نقش بسزایی در شکل‌دهی به تجارب تحصیلی دانش‌آموزان دارد (۱۱). دانش‌آموزانی که جو مدرسه را حمایت‌گر، امن و مثبت ارزیابی می‌کنند، احساس تعلق و پذیرش بیشتری دارند که این امر به تقویت اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی آنان کمک می‌کند. این احساس امنیت روانی امکان می‌دهد دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف و چالش‌های تحصیلی اضطراب کمتری داشته باشند و انگیزه و تعهد بیشتری به ادامه یادگیری نشان دهند (۱۸). همچنین، خودتنظیمی تحصیلی، به عنوان فرآیندی پویا و چندبعدی، شامل توانایی‌های شناختی، رفتاری و انگیزشی است که دانش‌آموزان از آن برای برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی یادگیری خود بهره می‌برند (۲۰). در دانش‌آموزان با آسیب بینایی که ممکن است محدودیت‌هایی در دسترسی به منابع یادگیری و تعامل با محیط دارند، مهارت‌های خودتنظیمی نقش کلیدی در جبران این محدودیت‌ها ایفا می‌کند؛ آنان از طریق خودتنظیمی می‌توانند بهتر به سازمندی فعالیت‌های یادگیری، مدیریت زمان و تنظیم هیجانات خود بپردازند، که این مهارت‌ها از عوامل حیاتی برای مقابله با شکست‌های تحصیلی و کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی هستند (۱۱).

ادراک مثبت از جو مدرسه باعث ایجاد فضای مناسب برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی می‌شود. در چنین فضایی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مشارکت فعال داشته باشند، احساس کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود پیدا کنند و در صورت بروز مشکلات، از حمایت‌های عاطفی و آموزشی بهره‌مند شوند (۹). این عوامل به نوبه خود انگیزه دانش‌آموزان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر افزایش می‌دهد و آنها را از تمایل به فرار یا اجتناب (که از مؤلفه‌های اصلی خودناتوان‌سازی است) باز می‌دارد (۷). از سوی دیگر، خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان واکنشی ناکارآمد در مواجهه با شکست و فشارهای تحصیلی شناخته می‌شود که شامل باورها و رفتارهای منفی مانند توجیه شکست، بهانه‌جویی و اجتناب از تلاش است (۱۰). دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودتنظیمی ضعیفی دارند، در مدیریت هیجانات منفی، تنظیم انگیزه و بازسازی ذهنی موقعیت‌های دشوار ناتوان بوده و بیشتر به رفتارهای خودناتوان‌ساز روی می‌آورند. بنابراین، فقدان مهارت‌های خودتنظیمی موجب افزایش احساس ناتوانی، کاهش تلاش و افت عملکرد تحصیلی می‌شود (۲).

نتیجه‌گیری

به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که ایجاد و تقویت یک جو مدرسه مثبت و حمایتی، نقشی حیاتی در کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و ارتقای خودتنظیمی تحصیلی در میان دانش‌آموزان با آسیب بینایی ایفا می‌کند. به طور خاص، مشخص شد که ادراک مثبت از محیط مدرسه نه تنها به طور مستقیم منجر به کاهش تمایل دانش‌آموزان به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی می‌شود، بلکه با افزایش توانمندی آن‌ها در خودتنظیمی تحصیلی، به طور غیرمستقیم نیز این اثر را تقویت می‌نماید. این خودتنظیمی تحصیلی بهبود یافته، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فعالانه فرآیندهای یادگیری خود را مدیریت کرده و کمتر به سمت ایجاد موانع برای موفقیت خود سوق داده شوند. بنابراین، تمرکز بر بهبود کیفیت روابط، احساس تعلق و امنیت در محیط مدرسه، و همچنین ارائه آموزش‌ها و حمایت‌های لازم برای تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، می‌تواند راهکارهای مؤثری برای کمک به پیشرفت تحصیلی و روانی دانش‌آموزان با آسیب بینایی باشد.

محدودیت‌ها

با وجود نتایج قابل توجه این پژوهش، چندین محدودیت باید در نظر گرفته شود. نخست، جامعه آماری مطالعه تنها شامل دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در مقاطع و مناطق مشخص بود که محدودیت تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌های دارای ناتوانی یا مناطق جغرافیایی دیگر را به همراه دارد. همچنین، داده‌ها بر اساس پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شده که احتمال وجود سوگیری‌های پاسخ‌دهی را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، متغیرهای مؤثر مانند شرایط خانوادگی، وضعیت اقتصادی، میزان حمایت آموزشی و روانی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در این پژوهش کنترل نشده‌اند که می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد. از سوی دیگر، تفاوت‌های شدت آسیب بینایی به صورت تفکیکی بررسی نشده که می‌تواند نقش مهمی در درک بهتر ادراک از جو مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی ایفا کند.

پیشنهادهای

با توجه به این محدودیت‌ها، پژوهش‌های آتی توصیه می‌شود که با نمونه‌گیری گسترده‌تر و متنوع‌تر، کنترل دقیق‌تر عوامل زمینه‌ای و استفاده از روش‌های داده‌کاوی ترکیبی، به بررسی عمیق‌تر روابط ساختاری پرداخته و نقش متغیرهای فرهنگی، آموزشی و اجتماعی را نیز در نظر گیرند تا قابلیت تعمیم نتایج به دیگر گروه‌ها و شرایط افزایش یابد.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

این تحقیق هیچ بودجه‌ای دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

مفهوم‌سازی، سهیلا خنجری؛ روش‌شناسی، حسن پاشا شریفی؛ تحلیل، نسترن شریفی؛ تحقیق، نسترن شریفی؛ گردآوری داده‌ها، حسن پاشا شریفی؛ نگارش - تهیه پیش‌نویس اصلی، سهیلا خنجری؛ نظارت، حسن پاشا شریفی؛ مدیریت پروژه، سهیلا خنجری.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از تمام شرکت‌کنندگانی که در این تحقیق شرکت کرده و همچنین تمامی افرادی که در تمام مراحل مطالعه همکاری داشتند، تقدیر و تشکر می‌کنند.

References

1. Ugwuoke CO, Stephen MO, Ugwueze MI, Onah VC, Akwaji F. Police Job Stress, Workload and Burnout in Nigeria: The Tired and Frustrated Cops. *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 2024 ;306624X241270558. doi: [10.1177/0306624X241270558](https://doi.org/10.1177/0306624X241270558)
2. Shah MK, Gandrakota N, Cimiotti JP, Ghose N, Moore M, Ali MK. Prevalence of and Factors Associated With Nurse Burnout in the US. *JAMA Netw Open*. 2021 ;4(2):e2036469. doi: [10.1001/jamanetworkopen.2020.36469](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.36469)
3. Diehl E, Rieger S, Letzel S, Schablon A, Nienhaus A, Escobar Pinzon LC, et al. The relationship between workload and burnout among nurses: The buffering role of personal, social and organisational resources. *PLoS One*. 2021 ;16(1):e0245798. doi: [10.1371/journal.pone.0245798](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245798)
4. Cohen C, Pignata S, Bezak E, Tie M, Childs J. Workplace interventions to improve well-being and reduce burnout for nurses, physicians and allied healthcare professionals: a systematic review. *BMJ Open*. 2023 ;13(6):e071203. doi: [10.1136/bmjopen-2022-071203](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-071203)
5. Ni G, Miao X, Li L, Li H, Wang S, Niu M. Can Professionalization Alleviate Job Burnout in Construction Workers in China? A Multivariable Mediating Model. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 ;19(21):13879. doi: [10.3390/ijerph192113879](https://doi.org/10.3390/ijerph192113879)
6. Abareshi F, Salimi F, Farnia F, Fallahi M, Rastaghi S. The impact of mental workload, work-related and socio-demographic factors on job burnout among emergency medical staff. *Work*. 2022;72(4):1269-1277. doi: [10.3233/WOR-210001](https://doi.org/10.3233/WOR-210001)
7. Bae SH. Nurse Staffing, Work Hours, Mandatory Overtime, and Turnover in Acute Care Hospitals Affect Nurse Job Satisfaction, Intent to Leave, and Burnout: A Cross-Sectional Study. *Int J Public Health*. 2024 ;69:1607068. doi: [10.3389/ijph.2024.1607068](https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607068)
8. Kennedy E, Ryan M, England A, Sarkodie B, Khine R, McEntee MF. High workload and under-appreciation lead to burnout and low job satisfaction among radiographers. *Radiography (Lond)*. 2020;31(1):231-240. doi: [10.1016/j.radi.2024.11.019](https://doi.org/10.1016/j.radi.2024.11.019)
9. Wang J, Zhao S, Tong X, Wang M, Wang Y. Work-family conflict among primary health workers during the COVID-19 pandemic: Its mediating role in the relationship between workload and job burnout. *J Clin Nurs*. 2024;33(10):3933-3942. doi: [10.1111/jocn.17035](https://doi.org/10.1111/jocn.17035)
10. Bakker AB, de Vries JD. Job Demands-Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety Stress Coping*. 2021;34(1):1-21. doi: [10.1080/10615806.2020.1797695](https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695)

11. Roy I. Le syndrome d'épuisement professionnel : définition, typologie et prise en charge [Burnout syndrome: definition, typology and management]. *Soins Psychiatr.* 2018 ;39(318):12-19. doi: [10.1016/j.spsy.2018.06.005](https://doi.org/10.1016/j.spsy.2018.06.005)
12. Sullivan D, White KM, Frazer C. Factors Associated with Burnout in the United States Versus International Nurses. *Nurs Clin North Am.* 2022;57(1):29-51. doi: [10.1016/j.cnur.2021.11.003](https://doi.org/10.1016/j.cnur.2021.11.003)
13. Vidak M, Barać L, Tokalić R, Buljan I, Marušić A. Interventions for Organizational Climate and Culture in Academia: A Scoping Review. *Sci Eng Ethics.* 2021 ;27(2):24. doi: [10.1007/s11948-021-00298-6](https://doi.org/10.1007/s11948-021-00298-6)
14. Yoo J, Chung SE, Oh J. Safety Climate and Organizational Communication Satisfaction Among Korean Perianesthesia Care Unit Nurses. *J Perianesth Nurs.* 2021;36(1):24-29. doi: [10.1016/j.jopan.2020.04.009](https://doi.org/10.1016/j.jopan.2020.04.009)
15. Vidak M, Tomić V, Buljan I, Tokalić R, Marušić A. Perception of organizational climate by university staff and students in medicine and humanities: A qualitative study. *Account Res.* 2024;31(7):847-873. doi: [10.1080/08989621.2023.2173586](https://doi.org/10.1080/08989621.2023.2173586)
16. Teresi M, Pietroni DD, Barattucci M, Giannella VA, Pagliaro S. Ethical Climate(s), Organizational Identification, and Employees' Behavior. *Front Psychol.* 2019 ;10:1356. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01356](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01356)
17. Cheng YH. Railway safety climate: a study on organizational development. *Int J Occup Saf Ergon.* 2019 ;25(2):200-216. doi: [10.1080/10803548.2017.1361591](https://doi.org/10.1080/10803548.2017.1361591)
18. Sohrabi Y, Yarmohammadi H, Pouya AB, Arefi MF, Hassanipour S, Poursadeqiyani M. Prevalence of job burnout in Iranian nurses: A systematic review and meta-analysis. *Work.* 2022;73(3):937-943. doi: [10.3233/WOR-210283](https://doi.org/10.3233/WOR-210283)
19. Eales S. A focus on mental health. *Br J Nurs.* 2019 ;28(18):1213. doi: [10.12968/bjon.2019.28.18.1213](https://doi.org/10.12968/bjon.2019.28.18.1213)
20. Jones N, Teague GB, Wolf J, Rosen C. Organizational Climate and Support Among Peer Specialists Working in Peer-Run, Hybrid and Conventional Mental Health Settings. *Adm Policy Ment Health.* 2020 ;47(1):150-167. doi: [10.1007/s10488-019-00980-9](https://doi.org/10.1007/s10488-019-00980-9)
21. Ewen C, Jenkins H, Jackson C, Jutley-Neilson J, Galvin J. Well-being, job satisfaction, stress and burnout in speech-language pathologists: A review. *Int J Speech Lang Pathol.* 2021;23(2):180-190. doi: [10.1080/17549507.2020.1758210](https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1758210)

