

تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی - بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی

Psychological Resilience and Intrinsic – Extrinsic Motivation: The Mediating Role of Self-Efficacy

Marzieh Ghasem
M A in Educational Psychology

M. Hosseinchari, PhD
Shiraz University

دکتر مسعود حسین‌چاری
استادیار دانشگاه شیراز

مرضیه قاسم
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تاب‌آوری روان‌شناختی بر اساس انگیزش درونی - بیرونی و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. نمونه‌ای مشتمل بر ۴۰۲ دانش‌آموز (۲۱۲ دختر و ۱۵۸ پسر) رشته‌های مختلف از شش دبیرستان مناطق چهارگانه آموزشی شهرستان کرج به شیوه نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس تاب‌آوری (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳)، سیاهه انگیزشی ترجیح‌کاری (آمالی، هیل، هنسی و تای، ۱۹۹۴) و زیرمقیاس خودکارآمدی راهبردهای انگیزشی یادگیری (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) پاسخ دادند. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نشان دادند که بر اساس انگیزش درونی و بیرونی، تاب‌آوری روان‌شناختی دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی است و انگیزش درونی نسبت به انگیزش بیرونی توان پیش‌بینی معنادارتری دارد. افزون بر آن، در رابطه بین انگیزش و تاب‌آوری، خودکارآمدی نقش متغیر واسطه‌ای را ایفا می‌کند. نتایج پژوهش بر اساس ادبیات پژوهشی مورد بحث قرار گرفت و بر استلزام انجام پژوهش‌های بیشتر تأکید شد.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری، خودکارآمدی، انگیزش درونی-بیرونی، دانش‌آموزان دبیرستانی

Abstract

The present study aimed at predicting psychological resilience based on intrinsic-extrinsic motivation and the mediating role of self-efficacy in high school students. 402 students (212 girls and 158 boys) were selected by cluster sampling method from 6 high schools of four educational districts of Karaj city and answered the Resilience Scale (Conner, Davidson, 2003), Work Preference Inventory (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994) and Self-Efficacy Subscale of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & DeGroot, 1990). Results derived from enter regression analysis revealed that intrinsic-extrinsic motivation can predict psychological resilience, with intrinsic motivation being more significantly predictive. Also, the mediating role of self-efficacy in relation to motivation and psychological resilience was concluded. Findings were discussed in terms of research literature and the necessity for further research.

Keywords: resilience, self-efficacy, intrinsic-extrinsic motivation, high school students

received: 8 October 2011

accepted: 1 July 2012

دریافت: ۱۳۹۰/۷/۱۷

پذیرش: ۱۳۹۱/۴/۱۲

Contact information: ghasemi1288@yahoo.com

این مقاله بر گرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

در دو دهه اخیر مفهوم تاب‌آوری^۱ از اهمیت روزافزونی در روان‌شناسی تحولی برخوردار شده است (سیپتی و گارمزی، ۱۹۹۳). مشاهده بزرگسالانی بهنجاری که به واسطه تجربه دوران کودکی پرخطر، انتظار می‌رفته است به افرادی نابهنجار بدل شوند، موجب شد تا توجه پژوهشگران به ویژگی‌ها، شرایط و موقعیت‌هایی معطوف شود که پیامدهای منفی پرورش در شرایط نامطلوب را تغییر می‌دهند. در همین راستا، لوتار (۲۰۰۵) به فرایندی اشاره کرده است که افراد را قادر می‌سازد بر عوامل تنیدگی‌زای^۲ زندگی خویش مهار داشته باشند. وی این فرایند را تاب‌آوری نامیده است. این مفهوم که از علوم طبیعی وارد ادبیات روان‌شناسی شده است (میلر و دیگران، ۲۰۱۰)، به زبان ساده عبارت است از سازش موفقیت‌آمیز فرد به‌رغم وجود تهدید و شرایط نامطلوب محیطی (ماستن، ۲۰۰۴). در تعریف دیگری از رزنیک (۲۰۱۰)، تاب‌آوری به ظرفیت بازگشت از چالش‌های اجتماعی، مالی و یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق شده است و بیانگر توانایی فرد جهت سازش‌یافتگی مجدد^۳ در برابر غم، ضربه، شرایط نامطلوب و عوامل تنیدگی‌زای زندگی است. به عبارت دیگر، تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط نامطلوب است. تاب‌آوری به معنای مقاومت فعل‌پذیر در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است.

کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تاب‌آوری را قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی-روحي^۴ در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز می‌دانند. لوتار (۲۰۰۵) آن را نوعی ترمیم خود که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است، تعریف می‌کند. تاب‌آوری نشان‌دهنده توانایی فرد در حفظ تعادل فیزیکی و روانی است، از این رو نمی‌توان آن را معادل بهبودی^۵ دانست چرا که در بهبودی، فرد پیامدهای منفی و مشکلات هیجانی-عاطفی را تجربه می‌کند (بانانو، ۲۰۰۴). گلانتز (۱۹۹۹) در پژوهشی نشان داد در جوامع مختلف برخی از گروه‌ها از تاب‌آوری بالاتری برخوردارند. ولش و برادسکی (۲۰۱۰) نیز در یک پژوهش کیفی

نشان دادند زنان افغان در شرایط تنیدگی‌زا و خطرناک جنگ، بهداشت روانی خود و اطرافیان‌شان را حفظ کرده و توانسته‌اند به ایالات متحده مهاجرت کنند. روندهای سازش‌یافتگی بسیار متفاوت و پیچیده این زنان از فرهنگ آنها نشأت گرفته بودند. بر اساس این گزارش‌ها، هیچ دو زنی روش‌های سازش‌یافتگی یکسانی نداشتند.

افزون بر شناخت ویژگی‌های رفتاری مختلف مانند تاب‌آوری، شناخت علل رفتارها دلمشغولی بسیاری از پژوهشگران بوده است. به عبارت دیگر، درک این نکته که انسان‌ها، کارها را به دلیل شوق و علاقه درونی خودشان انجام می‌دهند، یا عوامل بیرونی آنها را به انجام امور وا می‌دارد، باعث پدیدایی قلمرو خاص انگیزش^۶ رفتارهای انسان شده است. به عقیده پنتریچ و شانک (۲۰۰۲) انگیزش مبین آن است که هر فرد استعدادها را خود را صرف رسیدن به چه هدف‌هایی خواهد کرد. انگیزش که دربرگیرنده مجموع عوامل هشیار و ناهشیار فعالیت‌های روانی انسان است، تعیین‌کننده اراده و رفتار و عامل نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتارهای فرد است. علاوه بر این، سطح انگیزش منجر به تفاوت در افراد می‌شود. بر اساس دلایل انجام یا عدم انجام یک فعالیت، می‌توان انگیزش را به دو مقوله انگیزش درونی و انگیزش بیرونی تقسیم کرد (وولفولک، ۲۰۰۴).

اگر انگیزش به عنوان یکی از پیش‌ایندهای مهم در بسیاری از حوزه‌های عملکردی انسان قابل طرح است، آیا درباره رفتار تاب‌آورانه نیز وضع به همین منوال است؟ به بیان دیگر، آیا بر اساس فرایندهای انگیزشی می‌توان تاب‌آوری روان‌شناختی را تبیین کرد؟

مفهوم دیگری که در سال‌های اخیر در حوزه تبیین رفتار انسان، پژوهش‌های فراوانی را دامن زده است و می‌تواند با بسیاری از جنبه‌های عملکردی رابطه دوسویه داشته باشد، اعتقاد شخص به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف است (بندورا، ۱۹۹۷). مفهومی که به طور خلاصه از آن تحت عنوان خودکارآمدی^۷ یاد شده است. به عقیده بندورا (۱۹۹۳) خودکارآمدی، اعتقاد فرد به توانایی خود جهت موفق

1. resilience
2. stressor
3. readjustment

4. biopsychospiritual homeostasis
5. recovery
6. motivation

7. self-efficacy

اکتسابی، حرمت خود، راهبردهای یادگیری و ارتباط علی این راهبردها با خودکارآمدی، مورد بررسی قرار می‌گیرد. زیمرمن (۱۹۹۵) نیز به وجود ارتباط علی بین خودکارآمدی و انگیزش اشاره کرده است. در تبیین عملکردهای اجتماعی-شناختی، پژوهشگران مختلف (برای مثال تیسلیوپاس، کارسون، متیوز، گراویچ و باربر، ۲۰۱۰؛ چان، ۲۰۰۸) گزارش کردند نحوه برخورد معلمان با دانش‌آموزان ارتباط معنا‌داری با باورهای خودکارآمدی آنها دارد.

خودکارآمدی و یافته‌های پژوهشی مرتبط با آن در زمینه‌های بسیاری چون پزشکی، بررسی‌های اجتماعی، رسانه‌های همگانی، امور بازرگانی و سیاسی، روان‌شناسی، روان‌پزشکی و آموزش و پرورش کاربرد دارد (پازارس، ۲۰۰۳). به کمک این متغیر می‌توان در نوجوانی رضایت از زندگی در آینده را پیش‌بینی کرد (بندورا و دیگران، ۱۹۹۶). سطوح بالای خودکارآمدی نیز با توان بیشتر مقابله با رفتارهای پرخطر برای سلامت همراه است (ما، فانگ، نائور، تان و شایو، ۲۰۰۶).

درواقع، باورهای خودکارآمدی با ابعاد گوناگونی از رفتارهای انسان و عوامل مؤثر بر آن مانند انگیزش، تلاش و مداومت در انجام فعالیت‌ها، خودپنداری و خودنظارتی^۱ در ارتباط است (بندورا، ۱۹۸۹). فان و ویلیامز (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند که علاقه به تحصیل در والدین در ایجاد خودکارآمدی تحصیلی و دلمشغولی فرزندان به تحصیل و افزایش انگیزش درونی آنها نقش بسزایی دارد. با این وجود، نتایج متناقض نیز گزارش شده‌اند (برای مثال غلامی، خداپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۸۵).

معلمان دارای سطوح بالای خودکارآمدی، منابع سازش‌یافتگی بیشتری نسبت به تنیدگی دارند و از نارضایتی کمتری در شغل خود برخوردارند (بتورت، ۲۰۰۶). ریکمن (۱۹۹۷) چنین مطرح می‌کند که خودکارآمدی به واسطه چهار فرایند اصلی یعنی شناخت، احساس، انتخاب و انگیزش، کنش‌وری اجتماعی فرد را تنظیم می‌کند؛ فرایندهای شناختی، تحلیل از رفتار خود در رابطه با معیارهای شخصی و بازخورد از محیط نسبت به توانایی مقابله با محیط اجتماعی را شامل می‌شوند. این تحلیل‌ها (شناخت) که با احساسات فرد در مورد تجربه‌های

شدن در یک وضعیت خاص است. این اعتقاد، عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است. امروزه، خودکارآمدی به یکی از حوزه‌های پژوهشی گسترده در روان‌شناسی مبدل شده است. خودکارآمدی می‌تواند بر حالت‌های روانی، رفتارها و انگیزه‌ها تأثیر داشته باشد (بندورا، باربارنلی، کاپرارا و پاستورلی، ۱۹۹۶).

باور خودکارآمدی از اوایل دوران کودکی و زمانی که کودک با تجربیات، وظایف و شرایط مختلف برخورد می‌کند، شکل می‌گیرد. اما تحول آن نه‌تنها در دوران جوانی خاتمه نمی‌یابد، بلکه در طول زندگی، همچنان که افراد به مهارت‌ها و تجربه‌های جدیدی دست می‌یابند، ادامه می‌یابد (بندورا، ۱۹۹۳). به نظر بندورا (۱۹۹۳) چهار منبع عمده برای خودکارآمدی وجود دارد: ۱) تجربه‌های موفقیت‌آمیز فرد که مؤثرترین راه برای ایجاد یک حس قوی کارآمدی است. ۲) الگوبرداری اجتماعی، یعنی مشاهده موفقیت دیگران در انجام یک کار نیز منبع مهم دیگری برای ایجاد حس خودکارآمدی است. به عبارت دیگر، مشاهده این که افراد مشابه با ما با تلاش پیگیر به دستاوردهای قابل توجهی دست می‌یابند، این اعتقاد را در مشاهده‌گر تقویت می‌کند که او نیز دارای قابلیت‌هایی است که می‌تواند از عهده فعالیت‌های مشابه به نحو موفقیت‌آمیزی برآید. ۳) سومین منبع، ترغیب اجتماعی است. افراد از طریق ترغیب و تشویق دیگران نیز می‌توانند متقاعد شوند که دارای مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای موفقیت هستند. ۴) واکنش‌های هیجانی و روانی ما نسبت به شرایط و وضعیت‌های مختلف نیز نقش مهمی در خودکارآمدی ایفا می‌کنند. خلق و خو، حالت‌های هیجانی، واکنش‌های فیزیکی و سطح تنیدگی، همگی می‌توانند بر چگونگی حس فرد نسبت به توانایی‌های شخصی خود در یک وضعیت خاص، تأثیر بگذارند.

پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) خودکارآمدی را به منزله یک متغیر اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی-شناختی، مهارت‌های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارها به شمار آورده‌اند. در این راستا اوو، اتکینز و هتی (۲۰۱۰) مدلی ارائه داده‌اند که در آن ویژگی‌های انگیزشی دانش‌آموزان مانند شکست‌های تحصیلی اولیه، سبک اسنادی تحصیلی، ناامیدی

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از دانش‌آموزان دوره متوسطه نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان کرج بود. براساس روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نخست از هر ناحیه، چهار دبیرستان (دخترانه و پسرانه) و از هر دبیرستان، سه کلاس از پایه سوم رشته‌های ادبیات و علوم انسانی، علوم تجربی و علوم ریاضی به صورت تصادفی انتخاب شدند. تعداد نمونه در این پژوهش ۴۰۲ دانش‌آموز (۲۱۲ دختر و ۱۵۸ پسر) بود. برای ارزشیابی متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳): این

مقیاس برای سنجش ابعاد مختلف تاب‌آوری گسترش یافته است و احساس توانایی فردی^۲، مقاومت در برابر تأثیرات منفی^۳، پذیرش مثبت تغییر^۴، اعتماد به‌خود فردی^۵، احساس حمایت اجتماعی^۶، ایمان^۷ و روی‌آورد عملگرایانه به روش‌های حل مسئله^۸ را شامل می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این مقیاس برای سنجش میزان تاب‌آوری افراد بزرگسال مناسب است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳؛ کانر، دیویدسون و لی، ۲۰۰۳). ماده‌های این مقیاس به روش پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً نادرست تا همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس افزون بر نمره‌های ابعاد مختلف تاب‌آوری، یک نمره کل نیز ارائه می‌دهد. روایی این مقیاس (با روش تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا) و اعتبار آن (با روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۲) در گروه‌های مختلف (عادی و در معرض خطر) مطلوب گزارش شده است. جوکار (۱۳۸۶) در پژوهش خود با بررسی روایی و اعتبار این مقیاس در فرهنگ ایرانی، با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی آن را مورد تأیید قرار داد و ضریب اعتبار مقیاس مذکور را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ گزارش کرده است. نتایج حاصل از پژوهش جوکار (۱۳۸۶) با یافته‌های دیگر پژوهش‌هایی که روایی و اعتبار این مقیاس را بررسی کرده‌اند، همسو است (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶؛ محمدی، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس تاب‌آوری با روش

خویش (احساس) مرتبط می‌شوند، بر فعالیت‌های فرد در دستیابی به اهداف (انتخاب) تأثیر می‌گذارند و میزان توانایی فرد را در تلاش برای موفقیت در این فعالیت‌ها (انگیزش) تعیین می‌کنند. بر همین اساس، از نظر بندورا (۱۹۹۱) انگیزش یکی از چهار فرایند شکل‌گیری خودکارآمدی است. به نظر می‌رسد انگیزش عامل مشترک بین خودکارآمدی و تاب‌آوری است.

آنچه در سطور پیش به آن اشاره شد، حاکی از اهمیت خودکارآمدی در پژوهش‌های روان‌شناختی به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت است. بنابر مرور پیشینه پژوهش در قلمرو خودکارآمدی و نقش آن در پیش‌بینی تاب‌آوری و نیز در ترکیب با انگیزش درونی-بیرونی، این عوامل می‌توانند در برنامه‌های تربیت نیروی انسانی شایسته در نظر گرفته شوند. گارمزی (۱۹۹۱) بحث مفصلی در ارتباط با شرایط مخاطره‌آمیز و نامطلوب تحول کودک داشته است و از کودکانی سخن به میان آورده که به‌رغم قرار گرفتن در شرایط مخاطره‌آمیز به ترمیم ساختار روانی خود پرداخته‌اند. این امر با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است. بدین ترتیب، افزون بر شناسایی عوامل خطرزا و راه‌های پیشگیری، شناسایی نظام‌های حمایتی جامعه نیز از اهمیت وافری برخوردار است. بدین‌سان، این پرسش مطرح می‌شود که آیا میزان سازگاری مثبت کودکان در شرایط نامطلوب می‌تواند با انگیزش آنان در ارتباط باشد؟

کشف روابط بین سه عامل انگیزش، خودکارآمدی و تاب‌آوری به عنوان عوامل شناختی در رفتار فرد و تعیین توان پیش‌بینی آنها، می‌تواند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. نوجوانی دوره مهمی از زندگی انسان است و عوامل خطرزای متعددی مانند فقر فرهنگی و اقتصادی، رفتارهای جنسی نایمن، مشکلات روانی، اعتیاد، موانع تحصیلی و... سلامت روانی نوجوان را تهدید می‌کند. از این‌رو، با شناخت عوامل مؤثر بر تاب‌آوری می‌توان در اندیشه تدارک مبانی نظری، راهبردهای عملی، و آموزش‌های لازم برای مقابله موفقیت‌آمیز با چنین شرایط تنیدگی‌زایی بود. اندیشه‌ای که در ورای انجام پژوهش حاضر نیز نقش شایان توجهی دارد.

- | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| 1. Conner-Davidson Resilience Scale | 4. positive acceptance of change | 7. faith |
| 2. personal competence | 5. trust in one's instincts | 8. action oriented approach to problem solving |
| 3. tolerance of negative affect | 6. social support | |

روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ محاسبه شد. نتایج تحلیل عاملی نیز بیانگر روایی سازه آن بوده است.

برای تحلیل داده‌ها، ضرایب همبستگی محاسبه شد. سپس، برای بررسی روابط بین متغیرها و تعیین نقش واسطه‌ای متغیر خودکارآمدی، تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان اجرا شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی درج شده است.

جدول ۱

میانگین‌ها، انحراف استانداردها و همبستگی‌های متقابل متغیرهای پژوهش

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳
۱. انگیزش درونی	۴۴/۳۲	۵/۶	-		
۲. انگیزش بیرونی	۴۱/۲۱	۵/۳۵	۰/۱۷*	-	
۳. خودکارآمدی	۱۸/۸۶	۴/۴۷	۰/۳۶*	۰/۲۸*	-
۴. تاب‌آوری	۸۶/۷۴	۱۴/۲۳	۰/۵۰*	۰/۱۸*	۰/۴۳*

*P<۰/۰۱

با استفاده از روش تحلیل رگرسیون همزمان، متغیرهای انگیزش درونی و بیرونی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و تاب‌آوری به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون وارد شدند. نتایج نشان دادند که روابط بین متغیرها خطی است (F=۵۹/۱۹، P<۰/۰۰۰۱). سپس متغیرهای انگیزش درونی و بیرونی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و خودکارآمدی به عنوان متغیر ملاک در تحلیل دیگری وارد شدند. در این مورد نیز مشخص شد که روابط خطی است (F=۲۷/۰۷، P<۰/۰۰۰۱). در جدول ۲ خلاصه نتایج این دو تحلیل ارائه شده است.

جدول ۲

متغیر پیش‌بین	<u>F</u>	<u>P</u>	<u>R</u>	<u>R^۲</u>	<u>β</u>	<u>t</u>
درونی	۵۹/۱۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۳۸*	۶/۷۶
بیرونی					۰/۱۷*	۳/۵۴
درونی					۰/۱۷*	۳/۳۶
بیرونی	۲۷/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴	۰/۱۲	-۰/۲۳*	۴/۴۶

*P<۰/۰۰۱

آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ محاسبه شد.

سیاهه ترجیح کاری^۱ (آمابلی، هیل، هنسی و تای،

۱۹۹۴): این سیاهه با ۳۰ ماده، ابعاد درونی و بیرونی انگیزش را اندازه‌گیری می‌کند. هر ماده در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (هرگز، گاهی اوقات، اغلب، همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. آمابلی و دیگران (۱۹۹۴) با محاسبه همبستگی بین مقیاس‌های انگیزش درونی و بیرونی با مقیاس گرایش‌های علی کلی^۲ و پرسشنامه علاقه و تجربه دانش‌آموز^۳ نشان دادند که این مقیاس از اعتبار سازه بالایی برخوردار است. برگردان و انطباق این سیاهه با فرهنگ فارسی توسط شیخ‌الاسلامی و رضویه (۱۳۸۴) انجام پذیرفته است. این پژوهشگران برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی و برای تعیین اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند. اعتبار این سیاهه در پژوهش مذکور برای انگیزش بیرونی برابر ۰/۹۳ و برای انگیزش درونی ۰/۷۴ گزارش شده است. نتایج تحلیل عاملی نیز حاکی از تأیید روایی آن بوده است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۲ به دست آمد.

زیرمقیاس خودکارآمدی در پرسشنامه راهبردهای

انگیزشی یادگیری^۴ (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰): این مقیاس شامل ۹ ماده است. هر ماده براساس طیف درجه‌بندی شده پنج گزینه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. میزان اعتبار این مقیاس توسط سازندگان آن ۰/۸۹ گزارش شده است. لطیفیان و سیف (۱۳۸۰) این مقیاس را برای استفاده در فرهنگ ایرانی انطباق و اعتباریابی کرده‌اند. قلاتی (۱۳۸۰) ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از

رابطه بین انگیزش درونی- بیرونی و تاب‌آوری و به منزله گام سوم از مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و تاب‌آوری به عنوان متغیر ملاک با استفاده از تحلیل رگرسیون همزمان مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که روابط بین متغیرها خطی است ($P < 0/001$ ، $F = 59/75$). خلاصه نتایج این تحلیل در جدول ۳ آورده شده است.

با توجه به نتایج جدول ۲، انگیزش درونی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/38$ و انگیزش بیرونی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/17$ هر دو تاب‌آوری را پیش‌بینی و در مجموع ۲۳ درصد از واریانس آن را تبیین کردند. همچنین انگیزش درونی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/17$ و انگیزش بیرونی ($P < 0/001$)، $\beta = -0/23$ هر دو خودکارآمدی را پیش‌بینی کردند. با توجه به مقدار R^2 این دو متغیر در مجموع ۱۲ درصد از واریانس خودکارآمدی را تبیین کردند. به منظور بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در

جدول ۳

خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس انگیزش درونی و بیرونی و خودکارآمدی

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ^۲	β	t
انگیزش درونی					0/32**	0/26
انگیزش بیرونی	59/75	0/0001	0/56	0/31	0/10*	0/26
خودکارآمدی					0/30**	0/17

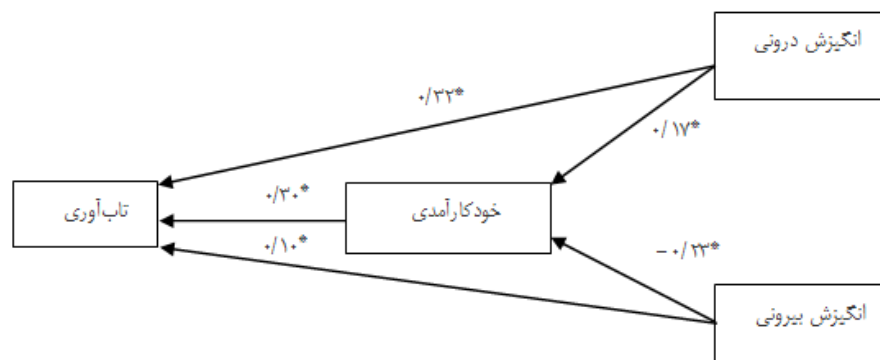
** $P < 0/01$ * $P < 0/05$

درونی و بیرونی) و متغیر ملاک (تاب‌آوری) ایفا می‌کند. شکل ۱ نشان‌دهنده جمع‌بندی نتایج مذکور است.

با توجه به نتایج جدول ۳، انگیزش درونی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/32$ ، انگیزش بیرونی ($P < 0/001$)، $\beta = -0/10$ و خودکارآمدی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/32$ ، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای تاب‌آوری هستند. همچنین، با توجه به مقدار R^2 این سه متغیر در مجموع ۳۱ درصد از واریانس خودکارآمدی را تبیین کردند. در جمع‌بندی تحلیل‌های انجام‌شده و با مقایسه ضرایب بتا برای متغیرهای انگیزش درونی و بیرونی از مرحله اول به مرحله سوم معلوم می‌شود که کاهش این ضرایب، طبق نظر بارون و کنی (۱۹۸۶)، بیانگر آن است که متغیر خودکارآمدی، نقش واسطه‌گری سهمی^۱ بین متغیرهای پیش‌بین (انگیزش

بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در رابطه بین انگیزش درونی و بیرونی با تاب‌آوری انجام شد. الگوی پیشنهادی پژوهش بر این فرض استوار بود که انگیزش درونی و بیرونی با واسطه خودکارآمدی به تغییر سطح تاب‌آوری منجر می‌شوند.



* $P < 0/001$

شکل ۱. روابط کلی بین متغیرهای پژوهش

یافته دیگر پژوهش حاضر رابطه مثبت خودکارآمدی و تاب‌آوری است. این بدان معناست که خودکارآمدی به عنوان اعتقاد فرد به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی و انجام فعالیت‌های مورد نیاز جهت مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف بر میزانی که فرد می‌تواند در برابر کارها و تکالیف مشکل استقامت و پایداری نشان دهد، تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷). به بیان دیگر، یک حس قوی خودکارآمدی نه تنها انجام شایسته کارها را تسهیل می‌کند بلکه فرد را برای ایستادگی و پایداری در برابر شکست و ناکامی یاری می‌دهد. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق، هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، با باور به این موضوع که می‌توانند بر آن فائق آیند، به حل مسئله می‌پردازند (میلنر، ۲۰۰۲). مجموعه این ویژگی‌ها نشان‌دهنده فرد تاب‌آور است. به‌علاوه، در زمان بروز مسئله و شرایط سخت، چنین افرادی به جای تفسیر منفی و نامطلوب موقعیت، بر توانمندی‌های خود جهت حل مشکل تمرکز کرده و به دنبال راهکار می‌روند (بنایت و سی‌اسلاک، ۲۰۰۱). این یافته با نظر بندورا (۱۹۹۳) و بندورا و دیگران (۱۹۹۶) نیز همسو است. زیمرمن (۱۹۹۵) نیز به وجود ارتباط علی بین خودکارآمدی و انگیزش (که در این پژوهش تاب‌آوری را پیش‌بینی می‌کند) اشاره کرده است.

همچنین، نتایج نشان دادند که انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و خودکارآمدی به صورت همزمان پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری هستند. این یافته، با نتایج مطالعات انجام‌شده در حیطه نقش خودکارآمدی در به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی و انگیزشی همسو است (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پنتریچ، روزر و دی‌گروت، ۱۹۹۴؛ لطیفیان، ۱۳۸۲؛ لطیفیان و سیف، ۱۳۸۰؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳). در همین راستا، راتر (۱۹۹۳) بر آن است که تاب‌آوری از باور فرد به خودکارآمدی خویش، توانایی و رویارویی با تغییرات و ظرفیت و استعداد مهارت‌های اجتماعی حل مسئله نشأت می‌گیرد. همچنین، یافته پژوهش حاضر با نتایج گزارش‌شده توسط زیمرمن و کلیری (۲۰۰۶)، همسو است. این پژوهشگران یادآور شده‌اند میزان استقامت در برابر مشکلات و انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های مختلف، متأثر

بررسی رابطه بین انگیزش و تاب‌آوری نشان داد که بر اساس انگیزش می‌توان تاب‌آوری را پیش‌بینی کرد. در توجیه این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای انگیزش بیشتری هستند، نوعی تلقی مثبت از مجموعه ویژگی‌های درونی خود دارند و توانایی‌ها و انگیزه‌های خود را ارزشمند می‌دانند که این خود می‌تواند بیانگر نشانه‌های تاب‌آوری در افراد باشد. وجود انگیزه یکی از ویژگی‌هایی است که برای کودکان و نوجوانان تاب‌آور ذکر شده است (کامپفر، ۱۹۹۱؛ گارمزی، ۱۹۹۱). همسو با این یافته، ایمز و آرچر (۱۹۸۸) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دارای انگیزه بالا از راهبردهای شناختی بیشتری برای حل مسائل استفاده می‌کنند. همچنین مشخص شد که براساس انگیزش درونی و بیرونی می‌توان خودکارآمدی را پیش‌بینی کرد و این در حالی است که انگیزش درونی از توان بیشتری در پیش‌بینی خودکارآمدی برخوردار است و انگیزش بیرونی پیش‌بینی‌کننده منفی خودکارآمدی است. انگیزش را از سطح عدم انگیزش یا عدم انگیزتگی تا انگیزش بیرونی و سرانجام انگیزش درونی، در نظر گرفته‌اند. انگیزش درونی در مورد فعالیت‌هایی معنا می‌یابد که خودخوانده^۱ هستند و به خاطر انجام خود آن فعالیت‌ها و لذت‌شان است که افراد به آنها جذب می‌شوند (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). از نظر دسی و ریان (۱۹۸۵) انگیزش بیرونی، شامل مجموعه رفتارهایی است که در اصل تحت تأثیر عوامل برانگیزاننده کاملاً بیرونی هستند، اما درونی شده و هم‌اکنون به سطح خودتنظیمی رسیده‌اند؛ هرچند بنا به تعریف، از عوامل انگیزشی درونی برخوردار نیستند (دسی، کوئستر و ریان، ۱۹۹۹). براساس این دیدگاه آشکار می‌شود داشتن انگیزه، به عنوان نیروی محرکه رفتار، زمینه‌ساز ابرام در کوشش و پافشاری بر اهداف است که این ویژگی‌ها در افراد خودکارآمد قابل ملاحظه است. بدیهی است هر چه انگیزش درونی‌تر شود، از تأثیرگذاری بیشتری برخوردار می‌شود چرا که خودخواسته‌تر و برای فرد لذت‌بخش‌تر خواهد بود. در مقابل، این انتظار وجود دارد که برانگیزاننده‌های بیرونی با خودکارآمدی که ریشه در فرایندهای درونی دارد، رابطه منفی نشان دهد (دسی و دیگران، ۱۹۹۹).

از خودکارآمدی افراد است. زیمرمن و آرونکومار (۱۹۹۴) نیز این نکته را خاطر نشان کرده‌اند که کشف روابط بین سه عامل مهم انگیزش، خودکارآمدی و تاب‌آوری به عنوان عوامل شناختی در تعیین رفتار فرد و تعیین میزان تأثیر هر کدام از آنها حائز اهمیت است.

درباره نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین انگیزش و تاب‌آوری می‌توان چنین مطرح کرد که خودکارآمدی در فرد به واسطه چهار فرایند اصلی یعنی انگیزش، شناخت، احساس و انتخاب، کنش‌وری اجتماعی را تنظیم می‌کند (ریکمن، ۱۹۹۷). در همین راستا، بندورا (۱۹۹۱) بر این باور است که انگیزش یکی از چهار فرایند شکل‌گیری خودکارآمدی در فرد است (ریکمن، ۱۹۹۷). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که انگیزش در عین حال که یکی از عوامل تعیین‌کننده اصلی خودکارآمدی است، عامل مشترک بین خودکارآمدی و تاب‌آوری نیز هست. از نظر علی، انگیزش به عنوان عامل مستقل و خودکارآمدی به عنوان متغیر وابسته به آن شناخته شده است (بندورا، ۱۹۹۱). در نتیجه، در این میان تاب‌آوری و یا خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای داشته باشد. از آنجایی که خودکارآمدی نیز ارتباط مستقیم با تاب‌آوری دارد و تاب‌آوری به عنوان متغیر وابسته خودکارآمدی محسوب می‌شود، خودکارآمدی می‌تواند به عنوان عامل واسطه‌ای (از یک طرف وابسته به انگیزش درونی و از طرف دیگر، به عنوان متغیر مستقل برای تاب‌آوری) در نظر گرفته شود.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای پرورش و فعال‌سازی توانمندی‌ها و اصلاح رفتار کودکان و نوجوانان در مؤسسات آموزشی مدارس و دیگر نهادهای اجتماعی مفید واقع شود. با تأمل در نتایج و توجه به قابل پرورش بودن تاب‌آوری، باید بر گنجانیدن برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ایجاد و افزایش تاب‌آوری به واسطه ایجاد انگیزش درونی و خودکارآمدی دانش‌آموزان و نیز تقویت عوامل محافظتی در آموزش و پرورش تأکید شود.

انجام پژوهش در نمونه بزرگ‌تر حتماً بر اعتبار نتایج خواهد افزود. سازمان‌دهی پژوهش‌های دیگر در دوره‌های تحصیلی مختلف، با استفاده از ابزاری به جز پرسشنامه می‌تواند مفید

باشد. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، این تحقیق به صورت طولی صورت گیرد تا امکان مقایسه نتایج در زمان‌های مختلف میسر شود.

منابع

- جوکار، ب. (۱۳۸۶). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری در رابطه بین هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. *روان‌شناسی معاصر*، ۴، ۱۲-۳.
- سامانی، س.، جوکار، ب. و صحراگرد، ن. (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایت از زندگی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۵۰ (۳)، ۲۹۵-۲۹۰.
- سیف، د. و لطیفیان، م. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌ده در دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روان‌شناسی*، ۳۳، ۴۲۰-۴۰۴.
- شیخ‌الاسلامی، ر. و رضویه، ا. (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۵، ۱۰۳-۹۴.
- غلامی، ی.، خداپناهی، م. ک.، رحیمی‌نژاد، ع. و حیدری، م. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج تیمز-آر. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۷، ۲۱۸-۲۰۷.
- قلاتی، ن. (۱۳۸۰). بررسی رابطه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی و عادات مطالعه در درس علوم و مقایسه آنها در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی و نواحی چهارگانه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- لطیفیان، م. (۱۳۸۲). موقعیت‌های کاهش‌دهنده انگیزش، راهبردهای خودنظم‌ده و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۳۹، ۵۷-۴۷.
- لطیفیان، م. و سیف، د. (۱۳۸۰). *انطباق و اعتباریابی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (ام-اس-ال-کیو)*. ارائه شده در ششمین کنگره پژوهش‌های روان‌پزشکی و روان‌شناسی در ایران. تهران، دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید بهشتی.

mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Benight, C. C., & Cieslak, R. (2011). Cognitive factors and resilience: How self-efficacy contributes to coping with adversities. In: S., M. Southwick, B., T. Litz, D. Charney, & M., J. Friedman, *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, (pp. 45-55). Cambridge University Press.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.

Bonanno, A. G. (2004). Loss, trauma and human resilience. *American Psychologist*, 56 (1), 20-28.

Chan, C. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in HongKong. *Educational Psychology*, 28 (2), 181-194.

Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.

Connor, K. M., Davidson, J. R. T., & Lee, L. C. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 487-494.

Connor, M. K., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NewYork: Plenum.

محمدی، م. (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری در افراد در معرض خطر سوء‌مصرف مواد. رساله دکتری، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Au, R. C. P., Watkins, D. A., & Hattie, J. A. C. (2010). Academic risk factors and deficits of learned hopelessness: A longitudinal study of Hong Kong secondary school students. *Educational Psychology*, 30 (2), 125-138.

Bandura, A. (1989). *Human-agency in social cognitive theory*. Retrieved November 17, 2008, from <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura.989AP.Pdf>.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation: Organizational behavior and human decision processes. *Educational Psychologist*, 50, 248-287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, V. G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206-1222.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-

- Resilience and vulnerability: Complementary or conflicting concepts? *Ecology and Society*, 15 (3), 11.
- Milner, H. R. (2002).** A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86 (1), 28-35.
- Pajares, F. (2003).** Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pintrich, R. P., & Schunk, H. D. (2002).** *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, R. P., Roeser, R. W., & DeGroot, E. V. (1994).** Classroom and individual differences in early adolescence motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 139- 161.
- Pintrich, R. P., & DeGroot, E. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Resnick, B. (2010).** The relationship between resilience and motivation. In Resnick, B., Gwyther, L. P., & Roberto, K. A. (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (pp. 199-215). New York: Springer.
- Rutter, M. (1993).** Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Ryckman, R. M. (1997).** *Theories of personality* (6th ed). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010).** Exploring the association between teachers' perceived student
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999).** A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010).** The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Garmezy, N. (1991).** Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4) 416-430.
- Glantz, M. D. (1999).** *Resilience and development: Positive life adaptations*. Hingham: Kluwer Academic Publishers.
- Kumpfer, K. L. (1991).** *Risk factors in children of alcoholics*. Paper presented at the National Consensus Symposium on Children of Alcoholics and Co-dependence, Warrenton, Virginia.
- Luthar, S. S. (2005).** *Resilience at an early age and its impact on child psychosocial development*. Retrieved July 17, 2009 from: <http://www.child-encyclopedia.com/pages.PDF/LuttarANGxp.pdf/>
- Ma, G. X., Fang, C. Y., Knauer, C. A., Tan, T., & Shive, S. E. (2006).** Tobacco dependence, risk perceptions and self-efficacy among Korean-American smokers. *Addictive Behaviors*, 31, 1776-1784.
- Masten, A. S. (2004).** Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 310-319.
- Miller, F., Osbahr, H., Boyd, E., Thomalla, F., Bharwani, S., Ziervogel, G., Walker, B., Birkmann, J., Vander Leeuw, S., Rockström, J., Hinkel, J., Downing, T., Folke, C., & Nelson, D. (2010).**

mfp/effpage.html.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*. Retrieved November 17, 2008, from: <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura.1993EP.Pdf>.

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Repor*, 8, 1-17.

misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.

Welsh, E. A., & Brodsky, A. E. (2010). After every darkness is light: Resilient Afghan women coping with violence and immigration. *Asian-American Journal of Psychology*, 1 (3), 163-174.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Woolfolk, A. (2004). *What do teachers need to know about self-efficacy?* Retrieved on November 17, 2008, from:<http://www.emory.edu/EDUCATION/>