

ارائه مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس چشم انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان

فاطمه مقصدلوند^۱

مجید صفاری نیا^۲

علی شیرافکن کوپکن^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس چشم انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دوره دوم مقطع متوسط در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بودند. تعداد افراد نمونه ۴۰۰ دانش آموز بودند که با روش خوشه‌ای (۴ مدرسه) انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی اون و فرامن (۱۹۹۸)، مقیاس خودناتوان سازی جونز و رودولت (۱۹۸۲)، پرسشنامه چشم انداز زمان زیمباردو (۱۹۹۹)، پرسشنامه فرزندپروری ادراک شده گرولنیک (۱۹۹۷) و مقیاس باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) بودند. داده‌های گردآوری شده با روش مدل سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل پیش‌بینی خودناتوان سازی بر اساس چشم انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی بر اساس داده‌های تجربی از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین اثر مستقیم و غیرمستقیم چشم انداز زمان و باورهای هوشی بر خودناتوان سازی دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفت ($p < 0.05$). سبک فرزندپروری ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم بر خودناتوان سازی اثر می‌گذارند ($p < 0.05$). پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در تبیین و پیش‌بینی خودناتوان سازی دانش آموزان نقش واسطه‌ای دارد. این متغیر از یک سو تحت تأثیر چشم انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده قرار می‌گیرند و از سوی دیگر می‌تواند اثر معناداری بر خودناتوان سازی دانش آموزان داشته باشند. هر کار پژوهشی با محدودیت‌های خاص خود روبه‌روست که این پژوهش نیز از این قاعده مستثنی نیست. از جمله محدودیت‌های این پژوهش شامل: روابط ساختاری متغیرها از طریق مدل سازی معادلات ساختاری که یک روش غیر آزمایشی است، آزمون شد.

واژه‌های کلیدی: خودناتوان سازی، چشم انداز زمان، باورهای هوشی، سبک فرزندپروری ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران faribamaghsudlu@gmail.com

استاد گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول) M.saffarinia@yahoo.com

استادیار، هیئت علمی دانشگاه پیام نور، مرکز سمنان، سمنان، ایران Dr. Alishirafkan49@yahoo.com

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از پراهمیت‌ترین بنیادها و ارگان‌های اجتماعی است که از درون یک جامعه برآمده و نیز عامل سازنده و تکامل دهنده آن جامعه است که نقش بسزایی در پیشرفت آن دارد. از میان سازمان‌های مختلفی که در آموزش و پرورش به طور رسمی فعال هستند، مدارس به‌عنوان برجسته‌ترین سازمان اجتماعی، نقش مهمی در احقاق اهداف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر عهده دارند و لازمه دستیابی به این اهداف، ایجاد و تقویت محیط‌های سازنده و داشتن دانش‌آموزان خلاق و توانمند است (راد، زاده محمدی، حبیبی عسکرآباد و قنبری، ۱۳۹۷). از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت که همواره محققان به آن توجه ویژه‌ای داشته‌اند، پرورش فراگیرانی با انگیزه، با هدف، پیشرفت‌گرا و کارآمد است. بر این اساس دانش تعلیم و تربیت به ویژه در زمینه انگیزش و یادگیری با استفاده از یافته‌های تحقیقاتی بروز، بیشترین نقش را در پیشبرد این هدف در مسیری درست داشته و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم انسان و همچنین ارتقای توانایی او حاصل شده است (مرادی زاده، پیرانی و فقیه‌هی، ۱۳۹۷). بسیاری از تکالیف و کارهایی که نوجوانان انتظار موفقیت در آن را دارند در محیط آموزشی رقم می‌خورد. مدرسه محلی است که ارزشمندی دانش‌آموز در حد وسیعی با ناتوانی او در کسب موفقیت مورد ارزیابی قرار گرفته در این راستا ادراک دانش‌آموز از عدم توانمندی و شایستگی خود می‌تواند منجر به احساس شرم و حقارت شود. در چنین شرایطی دانش‌آموز از راهبردهای دفاعی همچون خودناتوان‌سازی^۱ برای تنظیم احساسات و خودارزشمندی استفاده می‌کند (دی کاستلا، بایرن و کاوینگتون^۲، ۲۰۱۳).

خودناتوان‌سازی از جمله سازه‌های اساسی در روانشناسی تربیتی است که از سال ۱۹۶۰ در مبحث روان‌شناسی مورد توجه و بررسی بوده است. خودناتوان‌سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از یک عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دستکاری کند. خودناتوان‌سازی می‌تواند به دو صورت رفتاری^۳ و ادعایی^۴ باشد (گاد بویس و استرجن^۵، ۲۰۱۱). خودناتوان‌سازی رفتاری به کارهای عمدی، قابل مشاهده و اغلب بیرونی اطلاق می‌شود که به‌طور مستقیم بر عملکرد تأثیر می‌گذارد، در مقابل خودناتوان‌سازی ادعایی، درونی و اتفاقی است و لزوماً شانس عملکرد مطلوب را کاهش نمی‌دهد بلکه بیشتر به بهانه تراشی محدود می‌گردد (آرکین و بامگاردنر^۶، ۱۹۸۵؛ به نقل از دهقانی مفرد، ۱۳۹۱). برگلاس و جونز^۷ (۱۹۷۸) پیشگامان این حیطه آن را یک رفتار یا مجموعه‌ای از عملکرد تعریف نموده‌اند که امکان مناسبی را ایجاد می‌کند تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را درونی بدانند. این سازه پیامدهای زیادی دارد و نتایج نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می‌کند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). از این‌رو، بسیاری از مطالعات عوامل و فرایندهای تولیدکننده پدیده‌ی خودناتوان‌سازی و پیامدهای حاصل از آن را شناسایی نموده‌اند

-
1. Self-Handicapping
 2. De Castella, Byrne & Covington
 3. Behavioral
 4. Claimed
 5. Gadbois & Sturgeon
 6. Arkin & Baumgardner
 7. Berglas & Jones

(استوارت و دو جرج-واکر^۱، ۲۰۱۴). با توجه به اینکه خودناتوان‌سازی رفتاری اجتنابی می‌باشد که آشکارا منجر به کاهش عملکرد و تخریب تحصیلی می‌گردد و همچنین می‌تواند تأثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده‌ی فرد بگذارد و نهایتاً مانع رشد فرد در بزرگسالی شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتر در این خصوص وجود دارد. بر اساس پژوهش‌های مختلف، خودناتوان‌سازی با متغیرهای متعددی در ارتباط است (ترک، زابو و توث^۲، ۲۰۱۸)؛ نتایج پژوهش سلیمانی (۱۳۹۶) نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.

طی سال‌ها نظریه‌های روانشناختی گوناگونی درباره چگونگی و تبیین رفتار آدمی تلاش نموده‌اند. نظریه شناختی اجتماعی هم یکی از این نظریه‌ها می‌باشد (آکین^۳، ۲۰۰۸). بندورا^۴ در سال ۱۹۸۶ نظریه خود را درباره عملکرد افراد بیان کرد که در آن باورهای خودکارآمدی در شناخت، انگیزش، عاطفه و رفتار آدمی نقش مهمی ایفا می‌نمایند. باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان نقش انکارناپذیری در انگیزش تحصیلی، یادگیری و موفقیت دارد. یکی از انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۵ است که دارای پایه‌های محکم در نظریه‌های خودکارآمدی است (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی تحصیلی به معنی اعتقاد افراد است به این که آن‌ها قادر هستند به طور موفقیت‌آمیزی تکالیف تحصیلی‌شان را در سطوح معین انجام دهند (کینگ^۶، ۱۹۹۴). احساس خودکارآمدی در فرایند یادگیری نقش بسزایی دارد (دیس^۷، ۲۰۱۱). بندورا با دیدگاه‌هایی که به عوامل درونی مؤثر بر رفتار توجه می‌کنند و عوامل محیطی را نادیده می‌گیرند، مخالف است و از دیدگاه‌هایی که انسان را پاسخ‌دهنده منفعل به رویدادهای محیطی می‌دانند هم انتقاد می‌نماید. به عقیده بندورا شخص، محیط و رفتار او بر هم اثر متقابل دارند و هیچ یک از آن سه بخش را نباید جدا از دیگری به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار فرد بررسی نمود. به نظر بندورا باورهای خودکارآمدی در افراد تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد و فقط از طریق متقاعد نمودن فرد و تشویق او رشد نمی‌کند (نقل از سیف، ۱۳۹۲). بندورا در مطالعات و تحقیقاتش عنوان نموده که خودکارآمدی درک شده توسط شخص، یک مولفه مهم در عملکرد فرد قلمداد می‌شود و به‌عنوان بخش مستقلی از مهارت‌های اساسی فرد عمل می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷). بندورا معتقد است وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب موفقیت در زمینه‌ی تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است. طبق نظر بندورا، باورهای خودکارآمدی شخصی، دقیقاً تفسیر او از کارهای گذشته نیست بلکه ابزاری هستند که چگونگی تعامل او با محیط و افراد دیگر را امکان‌پذیر می‌سازد. خودکارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت‌های خودش می‌باشد (بندورا، ۱۹۸۶). نتایج پژوهش گادبویس و استروجن^۸ (۲۰۱۱) نشان داد افزایش خودکارآمدی تحصیلی با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در فراگیران همراه است. همچنین بر اساس پژوهش‌های مختلف، عوامل متعددی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثرگذار هستند که از جمله آن‌ها می‌توان به چشم‌انداز زمان (زیمباردو و

1. Stewart & De George-Walker

2. Torok, Szabo & Toth

3. Akin

4. Bandura

5. Academic Self-Efficacy

6. King

7. Diseth

8. Gadbois & Sturgeon

بوید^۱، (۲۰۰۸)، باورهای هوشی (ذبیحی حصارى و غلامعلی لواسانى، ۱۳۹۳) و سبک فرزندپروری ادراک شده (کارلو^۲ و همکاران، ۲۰۱۹) اشاره نمود.

مطالعات در این زمینه بیشتر بر پارامترهای محدود و کاربردی در زندگی انسان همچون زمان واکنش، ادراک زمان و تجربه هیجانی زمان (پارکر^۳، ۲۰۰۳) متمرکز شده‌اند. در سال‌های اخیر، تحقیقات و مطالعاتی در مورد دیدگاه‌های روانشناختی چشم‌انداز زمان^۴ انجام شده است. این اصطلاح به طور ویژه بعد از دهه ۹۰، هنگامی که زیباردو و همکارانش بررسی در این حوزه را شروع کردند، مطرح شد. هر چند تحقیقات مرتبط با چشم‌انداز زمان به آغاز و اواسط قرن بیستم میلادی بر می‌گردد، اما کشور ما در مراحل اولیه مطالعات در این زمینه بوده و طی سال‌های اخیر پژوهش‌های کاربردی بنا نهاده شده است. به همین دلیل در این مورد، سؤال‌های زیادی وجود دارد که بایستی مورد مطالعه قرار گیرد: سؤال‌هایی در مورد مفهوم چشم‌انداز زمان، تعداد چشم‌اندازهای ممکن، جایگاه چشم‌انداز زمان، ترکیب چشم‌اندازهای زمان، پدیده‌های مفهومی روانشناختی آن، مداخلات درمانی و تغییرات اصلاحی رفتار آدمی بر اساس چشم‌انداز زمان و غیره مطرح است.

نتایج تحقیقات ۱۹۸۶ تاکنون شامل بیش از ۲۰۰ تعریف از چشم‌انداز زمان است که بررسی تحلیلی از آن به دو بعد مفهومی مجزا و اصلی منتج می‌شود. بعد اول آن شامل چشم‌انداز زمان آینده محور، جهت‌گیری مبتنی بر آینده، برنامه‌ریزی و طراحی برای آینده یا اهدافی برای آینده است. از این بعد، چشم‌انداز زمان دارای ساختاری شناختی و انگیزشی برای تغییر است. بعد دوم به این مفهوم چشم‌انداز زمان تأکید دارد که چشم‌انداز زمان پدیده‌ای چند وجهی است. در بعد دوم، چشم‌انداز زمان بر اساس تعاریف مفهومی، یعنی بخشی از ذهن و فرایندی که به وسیله آن افراد به طور خودکار تجارب شخصی روانشناختی شان را در ابعاد آینده، حال و گذشته تقسیم می‌کنند (زیباردو و بوید، ۲۰۰۸).

از دیگر عواملی که بر خودناتوان سازی تأثیر دارد باورهای فرد در خصوص هوش و توانایی خود است (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). باورهای هوشی^۵ عبارت‌اند از نظام‌هایی معنایی که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند. به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره خود است. باورهای هوشی شامل باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی است. باور هوشی افزایشی به این معنا است که هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش است. در برابر آن، باور ذاتی هوش بیان می‌نماید که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است. باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی-انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که فرد یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر چگونگی روبه‌رو شدن با تکالیف یادگیری اثر می‌گذارد. فراگیرانی که دارای باور افزایشی هوش هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند. در همین راستا، آن‌ها به دنبال موقعیت‌های چالش برانگیزی هستند که نیاز به تلاش دارد و سبب بهبود یادگیری می‌شود. فراگیران با باور هوشی ذاتی برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را انجام می‌دهند و در مواجهه با چالش‌ها به آسانی تسلیم می‌شوند (دوئک و ملدن^۶، ۲۰۰۵). باورهای افراد بر

1. Zimbardo & Boyd
2. Carlo
3. Parker
4. Time Perspective
5. Intelligence Beliefs
6. Dweck & Molden

رفتار و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر قابل توجهی دارد و آن‌ها را به سمت خود ناتوان‌سازی یا اجتناب از آن هدایت می‌کند. افرادی که باورهای ذاتی درباره‌ی هوش دارند به احتمال بیشتری رفتارهای خود ناتوان‌ساز از قبیل تلاش کم برای یک تمرین، وانمود کردن به مریضی و اهمال‌کاری را نشان می‌دهند (بلک ول، ترزنیوسکی و دوئک^۱، ۲۰۰۷). پژوهش ریکرت، مراس و ویتکو^۲ (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که باور به ذاتی بودن هوش تأثیر مستقیمی بر خودناتوان‌سازی دارد که این موضوع تأکیدی بر یافته‌های گذشته می‌باشد.

از طرفی محیط خانواده و نحوه‌ی واکنش افراد خانواده با یکدیگر نقش برجسته‌ای را در رشد و پرورش ویژگی‌های شخصیتی فرزندان و رفتار و باورهای آن‌ها داراست (اتول^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). به همین جهت سبک فرزندپروری ادراک شده^۴ از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر خودناتوان‌سازی است. خانواده در کنار رفع نیازهای جسمانی و روانی و انتقال ارزش‌های اجتماعی، در مسئولیت آموزشی و تربیتی فرزندان، نقش بسیار مهمی را داراست (مول‌یادی، رها راجو و با سوکی^۵، ۲۰۱۶). فرد در سیستم خانواده با نیازهای جامعه آشنا می‌شود و این شناخت او را به انتخاب رفتارهای مشخص هدایت می‌کند (کهرزئی و ریگی کوه، ۱۳۹۵). بر اساس الگوی تعاملی شخص، فرایند، بافت و زمان در نظریه سیستمی زیستی-بوم‌شناسی، رشد کودکان و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها علاوه بر الگوهای زیستی از تعاملات روزانه هم تأثیر می‌پذیرد (رود اسیل، گالاگر و وایت^۶، ۲۰۱۰). والدین اولین کسانی هستند که با فرد ارتباط برقرار می‌کنند و تأثیرگذارترین برخوردها و تعاملات را در شکل‌گیری ساختار زندگی آینده‌ی دارند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۹۹۰؛ ترجمه حسین شاهی و همکاران، ۱۳۹۳). محققان دریافته‌اند که ادراک افراد از این نوع تعاملات بسیار مهم‌تر از تجربه عملی چنین تعاملاتی است (لی^۷، ۲۰۱۰). شواهد تجربی نیز اهمیت نقش باورها و ادراکات فردی را در سلامت روان بر حسب ادراک از محیط خانواده تأیید می‌کنند (وینکه توتورا^۸ و همکاران، ۲۰۰۹). بر اساس الگوی بامریند و شفر، دو محور اساسی در رفتار و تعاملات والدین در ارتباط با فرزندان وجود دارد: محبت و کنترل. تحقیقات نشان می‌دهد محبت والدین بر رشد شخصیت، نگرش و ادراک نوجوانان تأثیر می‌گذارد. این بعد به چگونگی ابراز محبت، پذیرش و پاسخگویی والدین نسبت به فرزندان اشاره دارد (دارلینگ و استینبرگ، ۱۹۹۳؛ به نقل از حسین چاری، دلاور پور و دهقانی، ۱۳۸۶) و مشتمل بر گرمی و سردی تعاملات والد و فرزند است. بعد کنترل اشاره به میزان استقلال و آزادی دارد که والدین برای فرزندان خود در نظر می‌گیرند. کودکانی که مورد بی‌توجهی و بدرفتاری والدین خود قرار می‌گیرند، در زندگی آینده خود دچار مشکلات رفتاری و روانی مختلفی می‌شوند. از ترکیب این دو بعد، چهار سبک فرزند پروری مقتدرانه، مستبدانه، سهل‌گیر و کناره‌گیر ایجاد می‌شود که سه سبک اخیر شیوه‌های فرزند پروری ناکارآمد به حساب می‌آید (گنتری، ۲۰۰۷؛ ترجمه بیرامی و علایی، ۱۳۹۰). بنابراین، حاصل کارکرد

1. Blackwell, Trzeźniewski & Dweck

2. Rickert, Meras & Witkow

3. O'Toole

4. Perceived Parenting Style

5. Mulyadi, Rahardjo & Basuki

6. Rudasill, Gallagher & White

7. Lee

8. Wienke Totura

خانواده، مجاهدت مشترکی در استقرار و نگهداری توازن در خانواده است و به تسلط در هماهنگی با تغییرات، حل اختلافات و ناسازگاری‌ها، وحدت بین افراد خانواده و موفقیت در به‌کارگیری شیوه‌های انضباطی، توجه به حد و مرز بین افراد، اجرای مقررات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از نظام خانواده مرتبط می‌باشد. در نتیجه می‌توان آن را در بعدها گوناگونی نظیر حل مشکل، ارتباط، وظایف، پاسخ‌دهی هیجانی، آمیختگی هیجانی، کنترل رفتار و عملکرد کلی بررسی کرد (پروندی، عارفی و مرادی، ۱۳۹۵). تن^۱ (۲۰۱۸) در تحقیقی نشان داد بین عملکرد خانواده و سلامت روان فرزندان رابطه معنادار وجود دارد. در رابطه با سبک‌های فرزندپروری والدین با عنوان پیش‌بینی عوامل مؤثر بر احساسات نوجوانان نشان داد که سبک‌های والدینی مقتدرانه با تنظیم هیجانات در نوجوانان همبستگی مثبتی دارد در حالی که سبک والدینی سهل‌گیر تأثیر منفی بر تنظیمات هیجانی نوجوانان می‌گذارد. پاره‌ای از مطالعات نشان دهنده آن است که ادراک کودک از سبک فرزند پروری والدین با نگرش‌های خود والدین در مورد سبک‌هایشان متفاوت است.

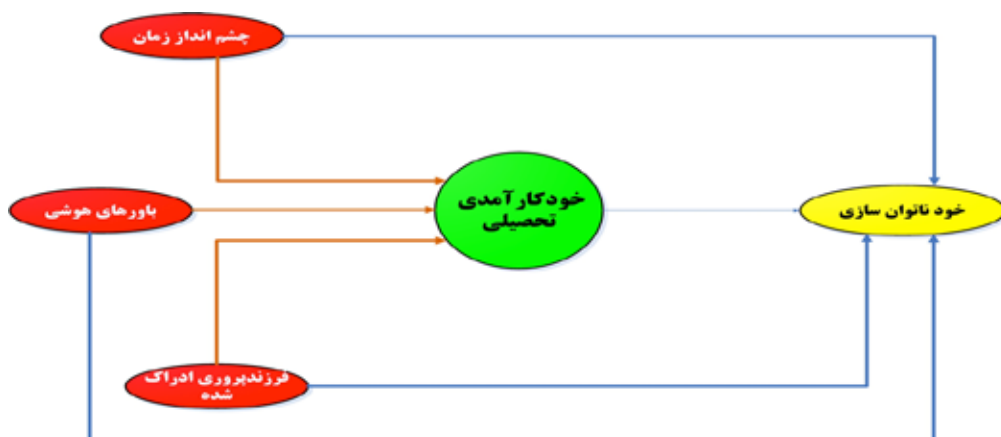
در این رابطه گروولنیک، دسی، ریان^۲ (۱۹۷۷) فرزندپروری ادراک شده را شامل سه بعد دانسته‌اند: بعد مشارکت یا همکاری والدین که به معنای توجه مثبت والدین به کودک و میزان زمانی است که برای فرزند می‌گذارند و به طور فعال در فعالیت‌های روزانه با او مشارکت می‌کنند و از آن‌ها آگاه هستند، بعد حمایت از خودمختاری که به معنای به‌دادن والدین به نگرش فرزند و استفاده آنان از راهبردهایی است که حق انتخاب و خود آغازگری، تصمیم‌گیری و حل مسئله را در کودک تقویت می‌کند و در نهایت بعد مهرورزی یا شفقت والدین که به معنای پاسخگو، توجه‌کننده، مشوق، استوار و صمیمی بودن والدین نسبت به فرزندانشان می‌باشد. گیانوتا و ریادل^۳ (۲۰۱۶) در تحقیق خود نشان دادند بین رابطه مادر-کودک و خلق و خوی فرزند رابطه معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های پژوهش مسعودیان (۱۳۹۴) درباره رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزند پروری والدین با خلق و خوی کودک نشان داد بین سبک‌های فرزندپروری والدین و خلق و خوی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش سلطان نژاد و سعدی پور (۱۳۹۴) نشان داد بین سبک‌های فرزند پروری و خودناتوان‌سازی رابطه معناداری وجود دارد.

بر اساس مطالب ذکر شده، با توجه به تأثیرات مخرب خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانش‌آموزان و اثرات نامطلوبی که بر نظام آموزشی هر کشوری وارد می‌کند، پژوهش‌های زیادی عوامل و فرآیندهای مرتبط با خودناتوان‌سازی را بررسی نموده‌اند. با این حال خلاء پژوهشی جامع که در آن عوامل مرتبط با خودناتوان‌سازی در چارچوب یک مدل علی برای تبیین این پدیده کنار هم قرار گیرند، در جامعه‌ی دانش‌آموزان ایرانی احساس می‌شود. از این روی پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که مدل ساختاری خودناتوان‌سازی بر اساس چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان از برآزش مطلوبی برخوردار است؟

1. Tan

2. Grolnick, Deci & Ryan

3. Giannotta & Reidell



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

روش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد افراد نمونه حداقل ۴۰۰ دانش‌آموز بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای (۴ مدرسه) انتخاب شد. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری، که کلایین^۱ (۲۰۱۱) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و مدل پیچیده تقسیم می‌کند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر از نوع مدل‌های پیچیده است (بیش از ۵ متغیر) که حجم نمونه حداقل ۴۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش تصادفی خوشه‌ای بود. بدین صورت که از بین مناطق شهر تهران بطور تصادفی، ۴ منطقه انتخاب و از هر منطقه، میان مدارس متوسطه، دو دبیرستان بطور تصادفی انتخاب شد سپس از هر مدرسه، شش کلاس به تصادف انتخاب، و در نهایت، پرسشنامه‌ها در میان دانش‌آموزان کلاس‌های مذکور، توزیع شد.

ابزارهای پژوهش:

الف) پرسشنامه چشم‌انداز زمان: پرسشنامه چشم‌انداز زمان زیمباردو^۲ (۱۹۹۹) دارای ۶۶ سوال بوده و هدف آن ارزیابی چشم‌انداز زمان در افراد از ابعاد مختلف (دیدگاه زمانی گذشته-منفی، دیدگاه زمانی حال-لذت‌گرا، دیدگاه زمانی آینده، دیدگاه زمانی گذشته مثبت) می‌باشد. طیف نمره گذاری در این پرسشنامه مطابق با طیف لیکرت (از ۱ تا ۵) می‌باشد. نتایج تحقیقات علیزاده فرد، محتشمی و زیمباردو (۱۳۹۴) نشان داد که این پرسشنامه برای جامعه ایرانی نیز از اعتبار و روایی خوبی برخوردار است. این بررسی نتایج نشان داد که ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۱ برای کل آزمون است که حاکی از پایایی مطلوب برای کل مقیاس و هر کدام از عامل‌ها بود. هم‌چنین نتایج نشان داد که عامل‌های مقیاس چشم‌انداز زمان با ویژگی‌های شخصیتی نئو فرم کوتاه رابطه معنی

1. Kline
2. Zimbardo

دار دارند. هم‌چنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز بیانگر وجود پنج عامل گذشته منفی، خوشگذران در زمان حال، آینده نگر، گذشته مثبت و منفعل در زمان حال است که در مجموع ۳۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. هم‌چنین ضریب بازآزمایی پس از دو هفته نیز ۰/۹۲ بوده است.

ب) پرسشنامه باورهای هوشی: در پژوهش حاضر، برای اندازه‌گیری باورهای هوشی از مقیاس ۳۱ ماده‌ای باورهای هوشی (نظریه ضمنی هوش) (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶) استفاده خواهد شد. در این پرسشنامه، نمره گذاری سؤالات براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است. این پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می‌باشد. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶)، برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش ۰/۷۴ می‌باشد. محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۲)، برای برآورد روایی ملاکی مقیاس ۱۴ ماده‌ای باورهای هوشی عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶)، از مقیاس نظریه ضمنی هوش دوپیرات و مارین استفاده کردند، که ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس‌های نظریه افزایشی و نظریه ذاتی هوش در دو مقیاس ۰/۶۴ محاسبه شد و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. هم‌چنین، برای محاسبه روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی استفاده شد و نتایج نشانگر آن است که ساختار مقیاس نظریه ضمنی هوش برآزش قابل قبولی با داده‌ها داشته است. در نهایت، محبی نورالدین وند و همکاران با توجه به شاخص‌های روانسنجی محاسبه شده نتیجه‌گیری کردند که مقیاس مورد نظر برای ارزیابی باورهای هوشی می‌تواند مورد استفاده پژوهشگران قرار بگیرد.

ج) پرسشنامه خود ناتوان سازی جونز و رودوالد SHS: مقیاس خود ناتوان سازی (SHS) توسط جونز و رودوالد (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوان سازی تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۰ تا ۵ تنظیم شده است. همسانی درونی این مقیاس در سطح قابل قبولی است (آلفای ۰/۷۹). پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه برقرار بود و هم‌چنین داده‌های جمع‌آوری شده در نمونه‌های مختلف نشان دهنده روایی همگرا و واگرا است. نمره گذاری پرسشنامه طبق طیف لیکرت است و در مقیاس ۶ درجه‌ای تهیه شده است. در پژوهش نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) اعتبار این مقیاس با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمد.

د) پرسشنامه فرزندپروری ادراک شده گروولنیک: این پرسشنامه توسط گروولنیک^۱ و همکاران (۱۹۹۷) تدوین شده است. این مقیاس دارای دو نسخه کودکان و دانشجویان است. مقیاس برای استفاده آزمودنی‌هایی که در سال‌های پایانی نوجوانی یا کمی بزرگ‌تر هستند طراحی شده است و دارای ۴۰ گویه، ۲۰ گویه برای مادر و ۲۰ گویه برای پدر می‌باشد. (گویه‌ها در دو نیمه برای مادر و پدر تکرار شده‌اند). پرسشنامه فرزندپروری ادراک شده، ۳ 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. پاسخ‌دهی به سؤالات پرسشنامه سبک فرزندپروری ادراک شده براساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای می‌باشد. آزمودنی‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای، میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از گویه‌ها گزارش می‌دهند. کمترین نمره و بیشترین نمره‌ای که هر فرد در این مقیاس می‌تواند بگیرد ۴۰ و ۲۸۰ می‌باشد. هم‌چنین کارشکی (۱۳۸۷) با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی کلی مقیاس را ۰/۹۳ و برای زیر مقیاس درگیری ۰/۶۴، حمایت از خودمختاری ۰/۸۴ و برای گرمی ۰/۸۳ گزارش کرده است.

ه) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در سال ۱۹۹۸ توسط اون و فرامن به منظور اندازه‌گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شده است. اون و فرامن در ساخت این پرسشنامه از نظرات ۷ کارشناس آموزش استفاده کردند. فرم انگلیسی این آزمون دارای ۳۳ عبارت است و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سوال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از کامپیوتر و غیره را می‌سنجد. به دلیل اینکه عبارت ۲۸ مربوط به آزمایشگاه می‌شد و همه رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند، در نسخه فارسی این سوال حذف شده است. بر این اساس تعداد عبارات به ۳۲ سوال تقلیل یافته است. دانش‌آموزان باید بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از "اطمینان زیاد" تا "اطمینان کم" به این پرسشنامه پاسخ دهند. اصغری و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه حاضر را ۰,۹۱ گزارش کردند. فولادوند و همکاران (۱۳۸۹) روایی سازه این پرسشنامه را در نمونه‌ی ایرانی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی مطلوب گزارش کردند.

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار Spss-۷۲۳ و Amos انجام شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

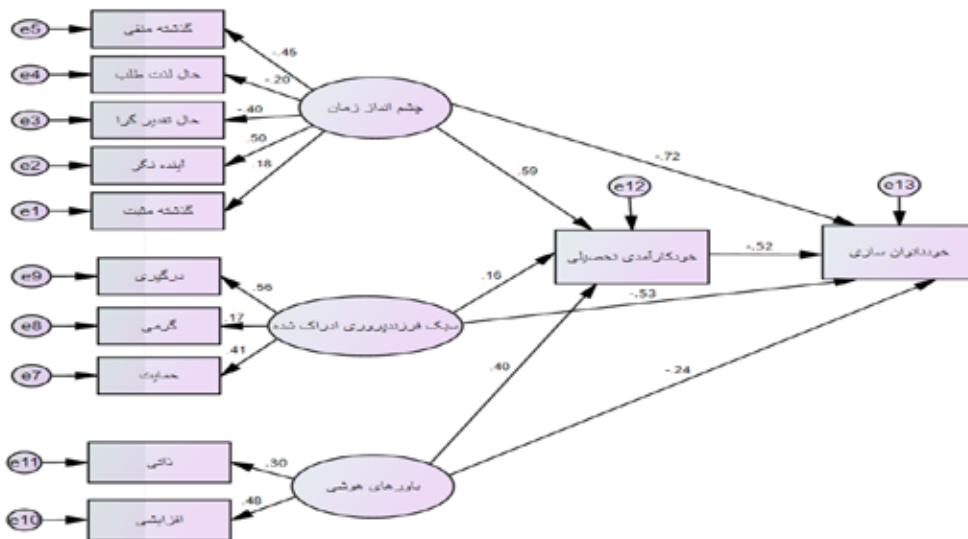
جدول ۱. یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های تحقیق

شاخص آماری مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودناتوان سازی	۶۷,۵۵	۱۳,۱۴	۰,۴۰-	۰,۲۷
باور هوشی ذاتی	۴۱,۴۸	۷,۳۳	۰,۰۸-	۰,۴۳-
باور هوشی افزایشی	۴۷,۹۲	۷,۵۶	۰,۲۵-	۰,۵۱-
گذشته مثبت	۳۶,۳۵	۹,۲۶	۰,۵۳-	۰,۲۱-
گذشته منفی	۳۴,۵۹	۱۱,۴۱	۰,۴۷-	۰,۶۵-
حال لذت طلب	۲۹,۳۵	۹,۰۲	۰,۱۴-	۰,۵۸-
حال تقدیر گرا	۲۲,۸۴	۸,۲۸	۰,۲۳	۰,۷۳-
آینده نگر	۳۴,۳۰	۹,۵۳	۰,۲۴-	۰,۵۱-
درگیری	۳۲,۷۰	۱۱,۹۹	۰,۴۷	۱,۱۹-
گرمی	۳۸,۵۵	۱۱,۶۰	۰,۳۶	۱,۲۱-
حمایت از خودمختاری	۵۱,۰۵	۱۲,۲۱	۰,۴۹	۱,۱۸-
خودکارآمدی تحصیلی	۸۸,۹۴	۱۴,۹۷	۰,۶۳-	۰,۲۳-

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد از بین ابعاد چشم‌انداز زمان بیشترین میانگین مربوط به گذشته مثبت است. نتایج مربوط به اجرای مدل اولیه در حالت استاندارد به همراه برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل اولیه در شکل و جدول زیر ارائه شده است.



شکل ۲. مدل اولیه در حالت ضرایب استاندارد نشده



شکل ۳. مدل اولیه در حالت ضرایب استاندارد شده

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل اولیه

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲,۱۴	کمتر از ۳	χ^2/df
۰,۰۷	کمتر از ۰/۱	RMSEA ^۱ (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰,۹۳	بالاتر از ۰/۹	CFI ^۲ (برازندگی تعدیل یافته)
۰,۹۲	بالاتر از ۰/۹	NFI ^۳ (برازندگی نرم شده)
۰,۹۴	بالاتر از ۰/۹	GFI ^۴ (نیکویی برازش)

به‌طور کلی در کار با برنامه آموس هر یک از شاخص‌های به‌دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقدارهای به‌دست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است. در ادامه شاخص‌های مدل اندازه‌گیری ابتدا گزارش می‌شود.

جدول ۳. ضرایب و معناداری بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری

متغیر	مؤلفه	وزن استاندارد شده	آماره t	sig
باورهای هوشی	باور هوشی افزایشی	۰,۴۸		۰,۰۰۱
	باور هوشی ذاتی	۰,۳۰	۳,۰۶	۰,۰۰۱
چشم‌انداز زمان	آینده نگر	۰,۵۰		۰,۰۰۱
	حال لذت طلب	۲۰-	۲,۸۱	۰,۰۰۴
	حال تقدیر گرا	۴۰-	۳,۷۳	۰,۰۰۱
	گذشته منفی	۴۵-	۴,۱۴	۰,۰۰۱
	گذشته مثبت	۰,۱۸	۲,۰۱	۰,۰۰۶
سبک فرزندپروری ادراک شده	درگیری	۰,۵۶		۰,۰۰۱
	گرمی	۰,۱۷	۱,۹۸	۰,۰۰۸
	حمایت از خودمختاری	۰,۴۱	۳,۸۸	۰,۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۳ برمی‌آید این است که عوامل هر سه مقیاس بار عاملی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارند.

جدول ۴. ضرایب و معناداری اثر مستقیم و غیر مستقیم چشم‌انداز زمان بر خودناتوان سازی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
خودناتوان سازی	چشم‌انداز زمان	مستقیم	-۵.۳۲	-۰.۷۲	-۴.۱۷	۰,۰۰۱
خودناتوان سازی	چشم‌انداز زمان	به واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی	-۲.۴۲	-۰.۳۱	-۳.۰۱	۰,۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۴ برمی‌آید این است که چشم‌انداز زمان اثر مستقیم بر خودناتوان سازی داشته است، رابطه چشم‌انداز زمان با خودناتوان سازی به صورت مستقیم برابر ($t = -4/17$ و $\beta = -0/72$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم چشم‌انداز زمان بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود. آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم چشم‌انداز زمان بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان به واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($p < 0/05$).

جدول ۵. ضرایب و معناداری اثر مستقیم مستقیم و غیر مستقیم باورهای هوشی بر خودناتوان سازی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
خودناتوان سازی	باورهای هوشی	مستقیم	-۰.۸۴	-۰.۲۴	-۲.۳۷	۰,۰۰۲
خودناتوان سازی	باورهای هوشی	به واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی	-۰.۸۰	-۰.۲۰	-۲.۲۷	۰,۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۵ برمی‌آید این است که باورهای هوشی اثر مستقیم بر خودناتوان سازی داشته است، رابطه باورهای هوشی با خودناتوان سازی به صورت مستقیم برابر ($t = -2/37$ و $\beta = -0/24$) است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم باورهای هوشی بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم باورهای هوشی بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان به واسطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود ($p > 0/05$).

جدول ۶. ضرایب و معناداری اثر مستقیم مستقیم و غیر مستقیم سبک فرزندپروری ادراک شده بر خودناتوان سازی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
خودناتوان سازی	سبک فرزندپروری ادراک شده	مستقیم	-۱.۳۲	-۰.۵۳	-۵.۱۹	۰,۰۰۱
خودناتوان سازی	سبک فرزندپروری ادراک شده	به واسطه خودکارآمدی تحصیلی	-۰.۲۲	-۰.۰۷	-۰.۹۸	۰,۲۸

آنچه از نتایج جدول ۶ برمی‌آید این است که عوامل سبک فرزندپروری ادراک شده اثر مستقیم بر خودناتوان سازی داشته است، رابطه سبک فرزندپروری ادراک شده با خودناتوان سازی به صورت مستقیم برابر $t = -5/19$ و $\beta = -0/53$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم سبک فرزندپروری ادراک شده بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان با ۹۵ درصد تأیید می‌شود. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم سبک فرزندپروری ادراک شده بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان به واسطه خودکارآمدی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود ($p < 0.05$).

جدول ۷. ضرایب و معناداری اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان سازی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده آماره معناداری	sig
خودناتوان سازی	خودکارآمدی تحصیلی	مستقیم	-۰.۴۹	-۰.۵۲	۰.۰۰۱

آنچه از نتایج جدول ۷ برمی‌آید این است که خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم بر خودناتوان سازی داشته است، رابطه خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی به صورت مستقیم برابر $t = -5/28$ و $\beta = -0/52$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان سازی دانش‌آموزان با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد شاخص‌های برازش مدل پژوهش در وضعیت مطلوبی قرار دارد. همچنین متغیر چشم‌انداز زمان بر متغیر خودناتوان سازی هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم معنی‌داری دارد. همسو با پژوهش حاضر، ابدالی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد رشد چشم‌انداز زمان مثبت با تعدیل عزت نفس متزلزل و ترس از ارزیابی منفی در دانشجویان می‌تواند زمینه بروز خودناتوان سازی تحصیلی را در آن‌ها کاهش دهد. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه انتظار- ارزش تبیین نمود. در نظریه‌های انتظار- ارزش آثار سودمند چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی بر نگاه کمی به انگیزش استوار است. در این رویکرد فرض می‌شود که دانش‌آموزان با چشم‌انداز آینده بلندمدت‌تر به این دلیل انگیزش بالاتری دارند که تکالیف کنونی را برای نیل به اهداف آینده سودمندتر ادراک می‌کنند (جنبه شناختی) و معتقدند انجام تکالیف کنونی آنان را به اهداف آینده ارزشمندتر رهنمون می‌شود (پویایی). سیمونز و دیگران (۲۰۰۴) عنوان کردند که چشم‌انداز زمان آینده علاوه بر افزایش انگیزش و میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان در انجام تکالیف، ممکن است بر کیفیت درگیری آن‌ها با فعالیت‌های کنونی نیز تأثیر بگذارد و به استفاده از راهبردهای سازش‌یافته‌تر منجر شود. مدل این پژوهش از هر دو فرض فوق حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان آینده علاوه بر تأثیر بر سودمندی ادراک‌شده تکالیف تحصیلی، بر کیفیت رفتار دانش‌آموزان و اتخاذ راهبردهای خودنظم‌جویی بلندمدت در راستای نیل به اهداف آینده تأثیر می‌گذارد. به‌علاوه چشم‌انداز زمان با فراهم آوردن قابلیت نگاه به

آینده و پیش‌بینی مقتضیات تحقق اهداف آینده و تنظیم اهداف میانی، برنامه‌ریزی و اتخاذ راهبردهای خودنظم‌جویی بلندمدت را برای یادگیرندگان ممکن می‌کند و با فراهم آوردن قابلیت تشخیص چگونگی ارتباط اعمال کنونی با اهداف آینده، اولویت‌بندی‌های دانش‌آموزان و اتخاذ رفتارهای مناسب و به تعویق انداختن لذات فوری در راستای تحقق اهداف آینده را امکان‌پذیر می‌کند. به‌طور کلی مدل پژوهش نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان آینده، چه به لحاظ کمی و به‌واسطه سودمندی ادراک‌شده چه به لحاظ کیفی و به‌واسطه خودکارآمدی، بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. هر قدر توانایی افراد برای نگاه به آینده دورتر بیشتر باشد، بهتر می‌توانند مقتضیات اهداف و تکالیف آینده را پیش‌بینی و خود را برای مواجهه با آن‌ها آماده کنند. کودکان محدود به وقایع از لحاظ زمانی نزدیک هستند، اما نوجوانان می‌توانند برای وقایع دور و نزدیک برنامه‌ریزی و بر اساس آن برنامه‌ریزی عمل کنند. افراد دارای چشم‌انداز زمان آینده کوتاه‌مدت هنگامی با رویدادها و نیازمندی‌های تکلیف روبه‌رو می‌شوند که فرصت اندک برای کنترل وقایع در اختیار دارند و خودناتوان‌سازی در آن‌ها افزایش می‌یابد. به‌علاوه می‌توان چشم‌انداز زمان آینده را، به‌عنوان انتظارات و اعمال مرتبط با آینده، به‌عنوان سرمایه تحولی در دوره نوجوانی در نظر گرفت. لرنر و دیگران (۲۰۱۰) گستره وسیعی از سرمایه‌ها را مشخص کرده‌اند که با عملکرد تحصیلی مثبت رابطه دارد و از جمله آن‌ها می‌توان به باورها و ارزش‌های فرد در زمینه تحصیلات و آینده اشاره کرد. نورمی (۲۰۰۵) معتقد است نوجوانانی که بیشتر معطوف به آینده هستند باور دارند که عاملیت کافی بر مسیر زندگی خود دارند و می‌توانند تصمیماتی اتخاذ کنند که شانس آن‌ها را برای رسیدن به اهدافی بیشتر کند که برای خود مشخص کرده‌اند. با این حال باید در نظر داشت که ادراک از سودمندی همزمان مستلزم درک چگونگی ارتباط اهداف بلندمدت با تکالیف پیشرفتی جاری است. لذا می‌توان تصور کرد در حالی که دانش‌آموز برای اهدافی در آینده دوردست ارزش قائل است و آن اهداف مطلوبیت کافی را برای برانگیختن وی دارند، از درک چگونگی ارتباط تکالیف کنونی با آن اهداف ناتوان نیست.

همچنین نتایج نشان داد متغیر باورهای هوشی بر خودناتوان‌سازی، به صورت مستقیم و همچنین از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر می‌گذارد. 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 می‌کند. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت که افراد با باورهای ضعیف و غیرقابل تغییر و خودکارآمدی تحصیلی ضعیف‌تر، 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 می‌کند که در پی یافتن ضعف‌ها و نقائص خود تلقی می‌کنند. بنابراین عوامل غیرشخصی، نقش زیادی در تداوم وجود مشکل در آن‌ها ایفاء می‌کند و خودناتوان‌سازی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در مقابل داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست‌یافتنی همراه می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودناتوان‌سازی فرد مؤثر باشد.

نتایج آزمون آماری نشان داد سبک فرزندپروری ادراک‌شده بر خودناتوان‌سازی به طور مستقیم اثر می‌گذارد. هیرابایاشی (۲۰۰۵) معتقد است فرزندان والدین مستبد به خاطر توقع بالای والدین بیشتر به خودناتوان‌سازی روی می‌آورند تا از این طریق توجیهی برای عدم رسیدن به سطح توقع والدین خود داشته باشند. همسو با این یافته عالیپور بیرگانی، مکتبی، شهنی ییلاق و مفرد نژاد (۱۳۹۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین شیوه‌های مختلف فرزندپروری از لحاظ متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی

تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها و با توجه به نقش مهم خانواده در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی 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 تأثیر گذارد. رشد و تکامل موفقیت‌آمیز استقلال و سازگاری نوجوانان از خانواده و احساس اعتماد به نفس و خودتکایی نیز ادراک فرد از سطح توانایی خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نتایج آزمون آماری نشان داد خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی به طور مستقیم اثر می‌گذارد. همسو با این یافته سلیمانی (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری در رابطه‌ی بین سبک‌های دلبستگی و خودناتوان‌سازی دارد. در تبیین این یافته باید گفت که به‌طور کلی توانایی استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد یعنی رفتارهایش را ارزشیابی کند، آن‌ها را با معیارهای خویش بسنجد و در مورد شخص خود، تقویت و تنبیه اعمال کند. شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، زیرا معتقد است که می‌تواند پیشرفت بیشتری کسب نماید. هم‌چنین کسی که از نتایج خود سنجی‌اش خیلی راضی نیست، الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزشش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد. به شرط آن که بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است. 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. در مقابل دانش‌آموزانی که ادراک شایستگی پایینی دارند، راه‌هایی را جست‌وجو می‌کنند که خود را در نظر دیگران مثبت جلوه دهند و نشان دهند که فاقد توانایی نیستند، و ممکن است به استفاده از خودناتوان‌سازی روی آورند تا شایستگی خود را در نزد دیگران حفظ کنند. خودکارآمدی تحصیلی پایین با الگوهای انگیزشی ناسازگار از قبیل درماندگی آموخته شده، اسنادهای منفی از توانایی و پرهیز از تکالیف مخاطره‌آمیز در ارتباط است.

پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی در تبیین و پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد. این متغیر از یک سو تحت تأثیر چشم‌انداز زمان، باورهای هوشی و سبک فرزندپروری ادراک شده قرار می‌گیرند و از سوی دیگر می‌توانند اثر معناداری بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان داشته باشند. هر کار پژوهشی با محدودیت‌های خاص خود روبه‌روست که این

پژوهش نیز از این قاعده مستثنی نیست. از جمله محدودیت‌های این پژوهش شامل: روابط ساختاری متغیرها از طریق مدل سازی معادلات ساختاری که یک روش غیر آزمایشی است، آزمون شد. روش‌های غیر آزمایشی دارای محدودیت‌هایی از قبیل عدم کنترل برخی مداخله‌گرها مانند سطح تحصیلات و طبقه اجتماعی والدین هستند که باید مورد توجه قرار بگیرند. بنابراین بر اساس یافته‌های پژوهش در حیطه نظری می‌توان گفت با توجه به اینکه خودناتوان سازی پایین سهم قابل توجهی در ایجاد و تداوم مشکلات تحصیلی دارد، اینکه چگونه چنین قضاوت‌ها و انتظاراتی در زمینه تحصیل شکل گرفته است 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 به ویژه متغیرهای معرفی شده در پژوهش حاضر به‌عنوان پیشایندهای خودناتوان سازی 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 به کار بردن امکانات پرورشی و آموزشی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های آنان مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای بهنجار از رفتارهای نابهنجار تشخیص داده می‌شود و در نتیجه انتظاراتی مطابق و متناسب با سن، ویژگی‌ها و خصوصیات روانشناختی در نظر گرفته شود.

منابع

- ابدالی، راضیه. (۱۳۹۷). بررسی نقش میانجی چشم‌انداز زمان، حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اندیمشک. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور اندیمشک.
- اصغری، فرهاد و جزایری، رضوان سادات. (۱۳۹۳). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۱۱)، ۶۷-۷۸.
- پروندی، علی؛ عارفی، مختار و مرادی، اسما. (۱۳۹۵). نقش عملکرد خانواده و الگوهای ارتباطی زوجین در پیش‌بینی رضایت زناشویی. دو فصلنامه آسیب‌شناسی مشاوره و غنی سازی خانواده، ۲ (۱)، ۷۰-۵۴.
- حسین چاری، مسعود؛ دلاور پور، محمد آقا و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۶). نقش شیوه‌های فرزندپروری فرزندان در کم‌رویی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله روانشناسی معاصر، ۲ (۲)، ۳۰-۲۱.
- ذبیحی حصار، نرگس خاتون و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱ (۴)، ۱۹-۴.
- راد، شیدا؛ زاده محمدی، علی؛ حبیبی عسکرآباد، مجتبی و قنبری، نیکزاد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی مشکلات رفتاری نوجوانان بر مبنای رضایت از زندگی، تعارض والد-نوجوان و تکامل مثبت نوجوانی. نشریه رویش روان‌شناسی، ۷ (۱۲)، ۴۸-۲۷.
- سلطان نژاد، سمیه و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده با اهمال کاری و خودناتوان سازی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱ (۳۸)، ۵-۱۸.
- سلیمانی، سمیرا. (۱۳۹۶). رابطه سبک‌های دلبستگی، هویت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی. تهران: سمت
- عالیپور بیرگانی، سیروس؛ مکتبی، غلامحسین و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۹۵). رابطه ویژگی های شخصیتی با خودناتوان سازی تحصیلی و مقایسه شیوه های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش آموزان سال سوم دبیرستانی. *مجله دستاوردهای روان شناختی*، ۱۸ (۲)، ۱۳۵-۱۵۴.
- علیزاده فرد، سوسن؛ محتشمی، معصومه و زیمباردو، فیلیپ جورج. (۱۳۹۴). بررسی خصوصیات روان سنجی فرم کوتاه پرسشنامه چشم‌انداز زمان در جمعیت بزرگسالان شهر تهران. *مجله روان شناسی بالینی و شخصیت*، ۲ (۸)، ۱۱-۲۶.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان های شهر تهران. پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- کهرآزئی، فرهاد، ریگی کومه، بهزاد. (۱۳۹۵). رابطه عملکرد خانواده با خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *دو ماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۳)، ۱۸۶-۱۹۳.
- گلدنبرگ، ایرنه و گلدنبرگ، هربرت. (۱۹۹۰). خانواده درمانی. ترجمه‌ی حمیدرضا حسین شاهی، سیامک نقشبندی و الهام ارجمند. (۱۳۹۳). تهران: روان.
- گنتری، دوبل. (۲۰۰۷). مدیریت خشم، راهنمای کاربردی برای همگان. ترجمه منصور بیرامی و پروانه علائی (۱۳۹۰). تهران: نیک ملکی.
- محبی نورالدین، محمدحسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش در جامعه دانشجویی، *مجله اندازه گیری تربیتی*، ۴ (۱۴)، ۴۳-۶۴.
- مرادی زاده، سهراب؛ پیرانی، ذبیح اله و فقیهی، علیرضا. (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس جو حاکم بر مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی دانش آموزان متوسطه استان لرستان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶ (۲)، ۲۰-۹.
- مسعودیان، سحر. (۱۳۹۴). رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزند پروری والدین با خلق و خوی کودک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- نیکدل، فریبرز و کوهستانی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۱۳۰-۱۵۱.
- نیکنام، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده منوره. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمالگرایانه و رفتارهای خودناتوان سازی در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۲)، ۱۰۳-۱۰۸.

- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405.
- Blackwell, L., Trześniewski, 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.

- Carlo, G., White, R.M.B., Streit, C., Knight, G.P., & Zeiders, K.H. (2019). Longitudinal Relations Among Parenting Styles, Prosocial Behaviors, and Academic Outcomes in U.S. Mexican Adolescents. *Child development*, 89(2), 577-92.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861-88
- Diseth, A. (2011); Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- 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.
- Gadbois S, Sturgeon R. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British J of Edu Psy*; 81(2):207-22.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.
- Giannotta, F., & Reydell, AM. (2016). The role of the mother-child relationship in the route from child ADHD to adolescent symptoms of depressed mood. *Journal of Adolescence*, 61, 40-49.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, 135-161.
- King, J. A. (1994). "Fear or frustration? Students' attitudes toward computers and school. *Journal of Research on computing in Education*, 27(2), 154- 170.
- Lee, Ch. H. (2010). Personal and interpersonal correlates of bullying behaviors among Korean middle school students. *Interpersonal Violence*, 25 (1), 152-176.
- 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
- Parker, C. P. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(4), 389-416.
- Rickert, N. Meras, I & Witkow, M. (2014) Theories of intelligence and students daily Self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. & White, J. M. (2010). Temperamental attention and

- activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *School Psychology*, 48, 113–134.
- Stewart, M.A. & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Tan, T. X. (2018). Model minority of a different kind? Academic competence and behavioral health of Chinese children adopted into White American families. *Asian American Journal of Psychology*, 9(3), 169-178.
- Torok, L., Szabo, Z.P., & Toth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology Education*, 1175-1202.
- Wienke Totura, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press.