

بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس سبک‌های دل‌بستگی و هویت تحصیلی*

سمیرا سلیمانی^۱
رامین حبیبی کلپیر^۲
ابوالفضل فرید^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس سبک‌های دل‌بستگی و هویت تحصیلی انجام شد. طرح پژوهش توصیفی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان بناب در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بودند. نمونه پژوهش ۳۰۱ نفر بودند که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از دبیرستان‌های دوره متوسطه شهرستان بناب انتخاب و بررسی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های سبک‌های دل‌بستگی کولینز و رید، هویت تحصیلی واز و ایزاکسون، خودکارآمدی مکیلروی و بانتینگ

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (habibikaleybar@gmail.com) (نویسنده مسئول).
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

و خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر پلستر استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸٫۸ انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین سبک‌های دلبستگی (ایمن، نایمن اجتنابی و دوسوگرا) و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد و مسیرهای مستقیم از سبک دلبستگی ایمن به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار و از سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی از نظر آماری معنادار است ($P < 0/05$). سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا نیز از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، سبک‌های دلبستگی و هویت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی نقش مهمی در خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، خودناتوان‌سازی، سبک دلبستگی، هویت تحصیلی.

The Mediating Role of Academic Self-efficacy in Predicting Academic self-handicapping on the Basis of Attachment Styles and Academic Identity¹

Samira Solymani²

Ramin Habibi-Kaleybar, PhD³

Abolfazl Farid⁴

Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of academic self-efficacy in predicting academic self-handicapping based on attachment styles and academic identity. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of this study included all the first grade high school students in Bonab city in 2016-2017 academic year. The research sample was 301 students which were selected from a high school in Bonab by multi-stage cluster sampling. Collins and Reed's Attachment Style Scale, Waz and Isaacson's Educational Identity Questionnaire,

1. This article is based on the first author's M.A. thesis.
2. M.A. Student of Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
3. Associate Professor, PhD in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. (Corresponding Author) (habibikaleybar@gmail.com)
4. Associate Professor, PhD in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

McIlroy and Bunting's Self-Efficacy Questionnaire, and Schwinger's Academic Self-Handicapping Scale were used to collect data. Data analysis was performed by statistical method of path analysis using LISREL 8.8 software. The results of path analysis showed that academic self-efficacy has a significant mediating role in the relationship between attachment styles (safe, unsafe, avoidant and ambivalent) and academic self-handicapping. Academic self-efficacy and academic self-handicapping are statistically significant ($P < 0.05$). Ambivalent insecure attachment style also positively predicts academic self-handicapping through academic self-efficacy. Therefore, attachment styles and academic identity mediated by self-efficacy play an important role in students' academic self-handicapping.

Keywords: self-efficacy, self-disability, attachment style, academic identity.

مقدمه

خودناتوانی در یادگیری، یکی از راهبردهای کم‌تر شناخته‌شده‌ای است که برای شکست بیان می‌شود. این اصطلاح را نخستین بار، برگالس و جونز^۱ به کار بردند (چانگ^۲، ۲۰۱۰). تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ می‌تواند هزینه‌های سنگینی را در درازمدت برای افراد به‌بار آورد (اسبقی و همکاران، ۱۳۹۶). مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی به این اشاره دارد که یادگیرندگان با استفاده از راهبردهایی، کوتاهی‌های تحصیلی خود را توجیه می‌کنند و بدین وسیله رابطه بین عملکرد تحصیلی و صفات شخصی را مبهم می‌سازند (وانگ^۴، ۲۰۱۳). علاوه بر این، خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری در انجام تکالیف درسی مرتبط است و نتایج نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (استیل^۵، ۲۰۰۷). همچنین خودناتوان‌سازی نوعی اسناد علی توأم با سازوکارهای دفاعی است و در واقع شامل هر نوع کنش یا انتخابی است که امکان اسناد شکست به بیرون و اسناد موفقیت به درون را برای فرد فراهم می‌آورد (کارنر - هوتولیکا^۶، ۲۰۱۴) و سبب کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. برخی محققان عقیده دارند که خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت سبب افزایش حرمت خود می‌شود، اما خود ناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی

1. Berglas & Jones
2. Chang
3. self-sabotage
4. Wang
5. Steel
6. Karner-Hutuleaca

خواهد داشت (احمدیان و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر موارد ذکر شده، ذاکرمن و تسای^۱ (۲۰۰۵) نشان دادند راهبردهای خودناتوان‌ساز به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کم‌تر، انگیزش ذهنی پایین، افزایش نشانگان خلق منفی و احتمال مصرف مواد مخدر منجر می‌شود. پژوهش درباره خودناتوان‌سازی اخیراً به حیطة آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش‌آموزان، آگاهانه و عمدی تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند و یا از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی اغلب با نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه بوده است و خودناتوان‌سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همدیگر را تقویت می‌کنند (مظاهری، ۱۳۹۶). نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خودنظم‌دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی استفاده می‌شود (برزگر و خضری^۲، ۲۰۱۲). همچنین، بین خودناتوان‌سازی و عملکرد دانش‌آموزان رابطه منفی بالایی مشاهده شده است (میجلی و اوردان^۳، ۱۹۹۵).

هنگام صحبت از پیشایندهای خودناتوان‌سازی، عواملی همچون خانواده در رأس قرار می‌گیرند، چراکه خانواده به منزله عمده‌ترین نهاد اجتماعی، اولین پایگاه سازمان‌یافته‌ای است که مؤلفه‌های آن به شیوه‌ای متفاوت بر فرایند تحول فرزندان اثر می‌گذارد. از نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) یکی از اساسی‌ترین علل خودناتوان‌سازی، سابقه عدم دریافت مراقبت و عشق بی‌قید و شرط است. بر همین اساس، گریون^۴ و همکاران (۲۰۰۰) عوامل تحولی را کلیدی در پیدایش خودناتوان‌سازی می‌دانند. از نظر بالبی (۱۹۸۲) دلبستگی نیرومند بین والد و فرزند سبب افزایش احساس خودارزشی در بزرگ‌سالی می‌شود. دلبستگی به مراقبت اولیه در دوران کودکی با گذشت زمان و در چارچوب نظام‌های دیگر ادامه می‌یابد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۸). هر مراقب حساس و پاسخ‌گو با فراهم آوردن محیطی غنی و تحریک‌کننده به کودک خود احساس مهار و تأثیر می‌بخشد و حرمت خود او را ارتقا می‌دهد. در مقابل، شخصیت ناایمن مراقب با سرکوب احساس ارزشمندی و تهدید حرمت خود کودک، خودناتوان‌سازی را ایجاد می‌کند. در این راستا کلیتمن^۵

1. Zuckerman & Tsai
2. Barzegar & Khezri
3. Midgley & urdan
4. Greaven
5. Kleitman

(۲۰۰۰)، به نقل از مهبود و شیخ‌الاسلامی، (۱۳۹۳) بر رابطه منفی نزدیکی به والدین با خودناتوان‌سازی تأکید دارند. آمرسان و گرینبرگ^۱ (۱۹۸۷) از بررسی‌های متعدد خود نتیجه گرفتند که کیفیت دلبستگی با والدین با سلامت عمومی نوجوانان و رضایت از زندگی ارتباط دارد. نوجوانانی که روابط گرم و صمیمانه با والدین خود دارند، مفهوم خود عمیق‌تری دارند، بیشتر به خود اعتماد می‌کنند و سازگاری روانی بالاتری دارند و با مشکلات درگیر می‌شوند و برای یافتن راه‌حل مناسب تلاش می‌کنند (مالتی^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو، فرایندهای والدگری^۳ نه فقط به‌طور مستقیم، بلکه به‌واسطه عوامل انگیزشی همچون خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی‌اند. بندورا (۲۰۰۷) خودکارآمدی را ادراک و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خویش و متغیر واسطه‌ای نیرومندی در انواع رفتار پیشرفت می‌داند. از زاویه دید بندورا، مهد خودکارآمدی، خانواده است.

خودکارآمدی با کنترل میزان کوشش و زمان پایداری در برابر موانع پیش‌رو، سطح انگیزش افراد را تعیین می‌کند. افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا، فعالیت‌های تحصیلی چالش‌برانگیز را برمی‌گزینند و شکست را پیامدی از میزان توانایی ذاتی، قلمداد نمی‌کنند. از سوی دیگر آنان که به خودباوری نسبت به توانایی‌ها نرسیده‌اند، از کوشش خود می‌کاهند و به راه‌حل‌های پیش‌افتاده تن می‌دهند و با استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز، پشت نقاب شرایط پنهان می‌شوند تا شکست خود را موجه جلوه دهند (کودوایل^۴ و همکاران، ۲۰۰۸)؛ به عبارت دیگر، اگر خودکارآمدی و حرمت خود فرد در یک حوزه مانند حوزه تحصیلی در معرض تهدید قرار گیرد، ممکن است فرد به‌منظور مدیریت این تهدید از راهبردهایی استفاده کند تا از حرمت خود دفاع کند که یکی از مهم‌ترین راهبردهای دفاعی، خودناتوان‌سازی است (اکین^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). پولفورد^۶ و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی بین‌فرهنگی نشان دادند که دانش‌آموزان انگلیسی با خودکارآمدی پایین، خودناتوان‌سازی بیشتری را گزارش می‌کنند و دانش‌آموزان دختر لبنانی نسبت به پسران خودناتوان‌سازتر هستند.

1. Armsden & Greenberg
2. Maltaies
3. parenting processes
4. Coudevylle
5. Akin
6. Pulford

اعتماد به نفس پایین^۱ ممکن است به اتخاذ راهبردهای خودناتوان‌سازی شامل تلاش ناکافی، به تعویق انداختن و ادعای داشتن خلق بد یا تنیدگی^۲ و در پس آن به موفقیت کم‌تر بینجامد (جونز و رودولت^۳، ۱۹۸۲، به نقل از ذبیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱). بر این اساس از مؤلفه‌های افراد خودناتوان‌ساز، خودکارآمدی پایین آن‌هاست. فرد از طریق خودناتوان‌سازی رابطه بین توانایی و عملکرد را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد تا در صورت شکست، حرمت خود او کم‌ترین آسیب را متحمل شود (ذبیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین باور نسبت به توانایی‌های خود در یک موقعیت خاص، یکی از تعیین‌کننده‌های مهم رفتار خودناتوان‌سازی است. برای مثال فردی که خودکارآمدی پایین دارد برای انجام یک رقابت ورزشی، بیشتر احتمال دارد که از خودناتوان‌سازی استفاده کند (ذبیح‌الهی و همکاران، ۱۳۹۱).

مطالعات مختلف نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی دارند، احساسات و افکارشان مثبت است که می‌تواند برای تلاش جهت کسب موفقیت، در آن‌ها انگیزه ایجاد کند. این انگیزه سبب می‌شود آن‌ها برای دستیابی به اهداف خود در یک مسیر طولانی تلاش کنند، احساس شکست نکنند، در برابر مشکلات مقاوم باشند، زمان را برای رسیدن به موفقیت مدیریت کنند، تمام راه‌های ممکن برای حل مسئله را امتحان کنند و از چالش‌های ایجادشده توسط تکالیف دشوار نهراسند. در نتیجه این ویژگی، آن‌ها موفق می‌شوند و پیشرفت تحصیلی عالی خواهند داشت (گوتا^۴، ۲۰۱۲). لواسانی و همکاران در پژوهشی نشان دادند که بین خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی رابطه منفی معناداری وجود دارد و دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی دختران به‌طور معنادار بیش از پسران و خودناتوان‌سازی تحصیلی پسران به‌طور معناداری بیش از دختران است. همچنین در پژوهش گادبویس و استروجن^۵ (۲۰۱۱) رابطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی در بافت تحصیلی مطالعه شده است و آن‌ها دریافتند افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان کانادایی با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان همراه است.

یکی دیگر از متغیرهایی که با خودناتوان‌سازی ارتباط دارد، هویت تحصیلی^۶ است که می‌تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش‌آیندهای خودناتوان‌سازی تحصیلی محسوب

-
1. low self-confidence
 2. stres
 3. Jones & Roodwalt
 4. Gota
 5. Gadbois & Sturgeon
 6. academic identity

شود. تغییرات دوره نوجوانی و مشکلات مربوط به آن را هویت‌یابی می‌گویند (زارع بهرام‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۷). هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با هم‌سالان و معلمان خود دارند و مؤلفه آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. از آنجا که هویت ممکن است بر انتخاب، رفتارهای کلاسی، عملکرد و گرایش دانش‌آموزان در زمینه تحصیلات اثر بگذارد، در پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت نقش محوری دارد (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۰).

پرداختن به مفاهیمی مثل خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی حداقل از دو نظر قابل توجه است: نخست اینکه، این مفاهیم اهمیت تربیتی دارند و دوم اینکه، بر شخصیت و آینده فرد تأثیر می‌گذارند. خودناتوان‌سازی راهبردی نابهنجار است که در کوتاه‌مدت تصور از خود را حفاظت می‌کند، در حالی که احتمال شکست مستمر در درازمدت را که می‌تواند به تمام حوزه‌های زندگی تعمیم یابد، افزایش می‌دهد (کاوینگتون^۱، ۲۰۰۰). خودناتوان‌سازی می‌تواند در هر موقعیتی که توانایی فرد مورد تهدید قرار می‌گیرد، اتفاق بیفتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتارهای خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (اوردان و میجلی^۲، ۲۰۰۱). همچنین گراهام و اندرسون^۳ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند. استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی یکی از موانع مهم پیشرفت دانش‌آموزان است و مدرسه از جمله مکان‌هایی است که دانش‌آموزان سال‌های مدیدی از زندگی خود را در آن حضور دارند، بعد از پایان یافتن تحصیل در مدرسه به دوران جدیدی از زندگی (دانشگاه، کار، و ازدواج) وارد می‌شوند و در آنجا با چالش‌ها و موقعیت‌های استرس‌زای بیشتری روبه‌رو می‌شوند که باید منطقی و آرام و با درایت بدون آنکه تسلیم شوند، چاره‌اندیشی کنند.

خودناتوان‌سازی مجموعه‌ای از فعالیت‌هاست که فرد آن‌ها را به کار می‌گیرد تا بهانه و عذری را برای شکست خود فراهم آورد و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهد. بنابراین این عامل نیز سبب می‌شود میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس

1. Covington
2. Urdan & Midgley
3. Graham & Anderson

کاهش یابد و میل و رغبت به تحصیل در آن‌ها کم‌تر شود، به طوری که خودناتوان‌سازی سبب افزایش استرس‌های تحصیلی می‌شود و عملکرد حافظه را کاهش می‌دهد و لذا سبب کاهش هویت تحصیلی و خودکارآمدی می‌شود، اما نتایج در این زمینه به صورت متناقض و نیازمند تحقیقات بیشتری است. همچنین محرز شدن نقش سبک‌های دلبستگی و هویت تحصیلی بر خودناتوان‌سازی می‌تواند دربردارنده اشارات کاربردی مهم و تأثیرگذاری در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد و بر مبنای آن می‌توان راهکارهای علمی سودمندی را ارائه داد. بنابراین، با توجه به مبانی نظری پژوهش، سؤال اساسی این است که آیا بین سبک‌های دلبستگی، هویت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نظر روش اجرا هم‌بستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه آموزش و پرورش شهرستان بناب در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود. حجم جامعه آماری موردنظر بر اساس آمار دریافتی از آموزش و پرورش ۱۹۰۵ نفر است که از این تعداد ۹۷۸ نفر دختر و ۹۲۷ نفر پسر هستند. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انجام شده است؛ به این صورت که از بین مدارس دخترانه و پسرانه شهرستان بناب، از هر کدام چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از بین دانش‌آموزان هر مدرسه تعدادی کلاس بر اساس حجم موردنیاز نمونه ۱۵۱ نفر دختر و ۱۵۰ نفر پسر انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای با حجم ۳۰۱ نفر انتخاب شد. در این تحقیق خودناتوان‌سازی تحصیلی متغیر تابع و سبک‌های دلبستگی، هویت تحصیلی متغیرهای پیش‌بین و خودکارآمدی تحصیلی متغیر میانجی بودند.

ابزارهای پژوهش

به منظور گردآوری داده‌ها در این پژوهش از ۴ پرسش‌نامه استاندارد بدین شرح استفاده شده است:

۱. پرسش‌نامه سبک‌های دلبستگی: این مقیاس شامل خودارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط و خودتوصیفی شیوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به چهره‌های دلبستگی

نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ ماده است که از طریق علامت گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از نوع لیکرت) که از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم سنجیده می‌شود. بر اساس دستورالعمل پرسش‌نامه، ۶ ماده مربوط به هر زیرمقیاس مشخص می‌شود. با توجه به اینکه در مورد هر جمله در پاسخ‌نامه، آزمودنی علامت خود را روی کدام دایره زده است، نمره وی برای هر زیرمقیاس مشخص می‌شود. برای گزینه‌های ۱ تا ۵ به ترتیب نمرات ۰ تا ۴ در نظر گرفته می‌شود. در مورد پایایی و اعتبار، کولینز و رید (۱۹۹۰) نشان دادند که زیرمقیاس‌های نزدیک بودن، وابستگی و اضطراب در فاصله زمانی ۲ ماه و حتی در طول ۸ ماه پایدار ماندند و در مورد قابلیت اعتماد مقیاس دل‌بستگی بزرگ‌سال، کولینز و رید میزان آلفای کرونباخ را برای هر زیرمقیاس این پرسش‌نامه در ۳ نمونه از دانشجویان گزارش دادند.

با توجه به اینکه مقادیر آلفای کرونباخ در تمامی موارد مساوی یا بیش از ۰/۸۰ است، بنابراین آزمون از اعتبار بالایی برخوردار است. از سوی دیگر در پژوهش پاکدامن (۱۳۸۰) میزان اعتبار آزمون با استفاده از آزمون مجدد به صورت هم‌بستگی بین این دو اجرا مشخص شده است. نتایج حاصل از اجرای دوباره این پرسش‌نامه با فاصله زمانی یک ماه از یکدیگر بیانگر آن بود که این آزمون در سطح ۰/۹۵ دارای اعتبار است (پاکدامن، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۷ و برای مؤلفه‌های ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به ترتیب ۰/۷، ۰/۶، ۰/۶ به دست آمد.

۲. پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسش‌نامه شامل ۱۰ گویه است و افراد بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم برابر با نمره ۱ تا کاملاً موافقم برابر با نمره ۷ پاسخ دادند. گویه‌های معکوس این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: ۵ و ۶ و ۹ (به «کاملاً مخالفم» نمره ۷ و به «کاملاً موافقم» نمره ۱ داده می‌شود). برای محاسبه امتیاز کلی پرسش‌نامه، نمره همه گویه‌های پرسش‌نامه با هم جمع شدند و دامنه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۱۰ تا ۷۰ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسش‌نامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر خودکارآمدی تحصیلی افراد خواهد بود و بالعکس. مک ایلروی و بانتینگ^۱ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. همچنین، برای اعتبار‌سازی آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به دست آمده نشان از برازندگی مناسب پرسش‌نامه با داده‌ها دارد. لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) نخستین بار این ابزار را ترجمه و

اعتباریابی کردند و همسانی درونی آلفای کرونباخ را ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۵۴ به دست آمده است.

۳. پرسش‌نامه هویت تحصیلی: در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون^۱ (۲۰۰۸) که نسخه فارسی آن را حجازی و همکاران (۱۳۹۰) تهیه کرده‌اند، استفاده شده است. نمونه اصلی این ابزار دارای ۴ خرده‌مقیاس و ۴۰ ماده است که روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار دارد. مؤلفه اول، هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی دیررس، هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دنباله‌رو است. نسخه فارسی ابزار شامل ۳۲ ماده است که ماده‌های ۱۹، ۲۲، ۲۷، ۳۶ در روایی‌یابی محتوایی و ماده‌های ۱۰، ۱۱، ۲۰ و ۳۳ در تحلیل عاملی حذف شدند. حجازی و همکاران (۱۳۹۰) بیان کردند مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی دارای روایی و اعتبار قابل قبولی در میان دانش‌آموزان ایرانی است. در پژوهش حاضر برای به دست آوردن پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد: ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۶۷ و برای مؤلفه‌های موفق، دنباله‌رو، سردرگم و دیررس به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۵۵، ۰/۷، ۰/۶ به دست آمد.

۴. پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی تحصیلی: پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر پلستر (۲۰۱۰) پرسش‌نامه‌ای تک‌عاملی و دارای ۷ گویه است. این پرسش‌نامه بر درجه‌بندی پنج‌گانه لیکرت صورت‌بندی شده است. برای محاسبه امتیاز کلی پرسش‌نامه، نمره همه گویه‌های آن را با هم جمع می‌کنند. دامنه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۷ تا ۳۵ است. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسش‌نامه بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر خودناتوان‌سازی تحصیلی افراد خواهد بود و بالعکس.

به منظور رواسازی این پرسش‌نامه، در تحقیق تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) نخست مؤلفان این پرسش‌نامه را به زبان فارسی ترجمه کردند و پس از تأیید صحت ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده‌ها از سوی چند متخصص روان‌شناسی تربیتی، مجدداً یکی از متخصصان پرسش‌نامه فارسی را به زبان انگلیسی ترجمه کرد و مشابهت دو متن انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. سپس فرم نهایی پرسش‌نامه همراه با برخی تغییرات متناسب با جامعه ایرانی برای اجرا تنظیم شد. شوینگر و استینسمر پلستر ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه را برابر با ۰/۸۰ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس

خودناتوان‌سازی برابر با ۰/۷۷ به دست آمد که بیانگر پایا بودن ابزار اندازه‌گیری است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۴ به دست آمده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی، هویت تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس جنس نشان داده شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش بر اساس جنس

متغیرها	جنسیت		کل	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	پسر	دختر							
	میانگین	انحراف استاندارد							
سبک‌های دلبستگی	۶/۶	۳۹/۶۵	۶/۳۱	۳۹/۹۱	۶/۰۰۵	۲۴	۵۷	۳۹/۹۱	۶/۰۰۵
هویت تحصیلی	۱۲/۶۰	۱۰۳/۳۸	۱۱/۵۲	۱۰۲/۸۴	۱۰/۳۳	۷۱	۱۳۵	۱۰۲/۸۴	۱۰/۳۳
خودناتوان‌سازی	۴/۴۵	۱۷/۷۵	۴/۹۳	۱۵/۴۹	۴/۳۳	۷	۲۹	۱۵/۴۹	۴/۳۳
خودکارآمدی تحصیلی	۶/۱۳	۴۹/۷۷	۶/۴۹	۵۰/۵۲	۶/۷۸	۲۱	۶۳	۵۰/۵۲	۶/۷۸

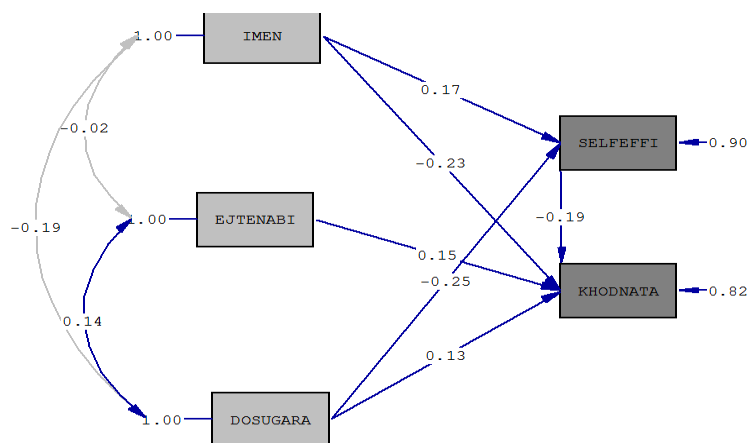
به منظور بررسی اینکه خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ معناداری در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و سبک‌های هویت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد، از تحلیل مسیر استفاده شد که ابتدا پیش‌فرض‌های این روش به شرح ذیل مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف نرمال بودن باقیمانده‌ها در هر دو متغیر وابسته بررسی شد که نتیجه نشان‌دهنده تخطی نشدن این پیش‌فرض بود.

جدول ۲ نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن باقیمانده خودکارآمدی تحصیلی

متغیر وابسته	کجی	کشیدگی	آماره	درجه آزادی	معناداری
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۵۰	-۰/۰۳	۰/۰۵۱	۳۰۱	۰/۰۶
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۴۹	۰/۴۰	۰/۰۵۸	۳۰۱	۰/۰۱

شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها نشان می‌دهند که توزیع متغیرها نرمال است. با وجود این، نتایج آماره Z کالموگروف - اسمیرنوف برای باقیمانده متغیر خودناتوان سازی حاکی از نرمال نبودن توزیع باقیمانده‌هاست. لذا با در نظر گرفتن شاخص‌های کجی و کشیدگی می‌توان در خصوص معنادار شدن آماره Z کالموگروف - اسمیرنوف متغیر خودناتوان‌سازی چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمونی مبتنی بر تعداد نمونه‌هاست، بنابراین با افزایش تعداد نمونه‌های مورد مطالعه و افزایش درجه آزادی احتمال معناداری Z محاسبه شده بیشتر خواهد بود. لذا می‌توان نرمال بودن توزیع متغیرهای فوق را خلاف شاخص عددی به دست آمده با توجه به قضیه حد مرکزی توجیه کرد. در قضیه حد مرکزی نشان داده می‌شود که تحت شرایطی، مجموع مقادیر حاصل از متغیرهای مختلف، که هر کدام میانگین و پراکندگی متناهی دارند، با افزایش تعداد متغیرها، توزیعی بسیار نزدیکی به توزیع طبیعی دارد (مصرآبادی، ۱۳۹۵). لذا توزیع باقیمانده‌های هر دو متغیر وابسته، نرمال است.

با توجه به برقرار بودن پیش فرض‌های روش تحلیل مسیر از این روش جهت بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی (ایمن، نایمن اجتنابی و دوسوگرا) و خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده شد که نتایج آن در شکل ۱ و جدول‌های ۳ و ۴ قابل ملاحظه است.



Chi-Square=1.96, df=3, P-value=0.58078, RMSEA=0.000

شکل ۱ مدل اصلی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و خودناتوان‌سازی

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی اول پژوهش

Sig.	RMSEA	NFI	CFI	AGFI	GFI	X ² /df	Df	X ²	شاخص‌ها
۰/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۶۵	۳	۱/۹۶	مدل پیشنهادی

جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنادار نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳ شاخص‌های برازندگی شامل شاخص مجذور خی ($X^2=1/96$)، مجذور خی نسبی ($X^2/df=0/653$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=1/00$)، شاخص نیکویی برازش انطباقی ($AGFI=0/99$)، شاخص نیکویی برازش مقایسه‌ای ($CFI=1/00$)، شاخص برازش بهنجار ($NFI=0/98$) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/0001$) حاکی از برازش مطلوب مدل است.

جدول ۴ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم و نتایج آزمون سوبل برای معناداری مسیرهای واسطه‌ای

Sobel Test (Sig. Indirect Path)	t(P>1/96)	β	B (SE)	مسیر ساختاری
آزمون سوبل				
	-۳/۴۹	-۰/۱۹	-۰/۱۵ (۰/۰۴)	خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	۲/۹۸	۰/۱۷	۰/۲۵ (۰/۰۸)	ایمن - خودکارآمدی
	-۴/۲۸	-۰/۲۳	-۰/۲۶ (۰/۰۶)	ایمن - خودناتوان‌سازی
آماره سوبل (-۲/۲۷) معناداری (p=۰/۰۲)	-۲/۲۶	-۰/۰۳	-۰/۰۴ (۰/۰۲)	ایمن - خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	۲/۷۶	۰/۱۵	۰/۲۳ (۰/۰۸)	اجتنابی - خودناتوان‌سازی
	-۴/۱۹	-۰/۲۵	-۰/۴۱ (۰/۱۰)	دوسوگرا - خودکارآمدی
	۲/۳۰	۰/۱۳	۰/۱۷ (۰/۰۷)	دوسوگرا - خودناتوان‌سازی
آماره سوبل (۲/۶۸) معناداری (p=۰/۰۱)	۲/۷۵	۰/۰۵	۰/۰۶ (۰/۰۲)	دوسوگرا - خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی

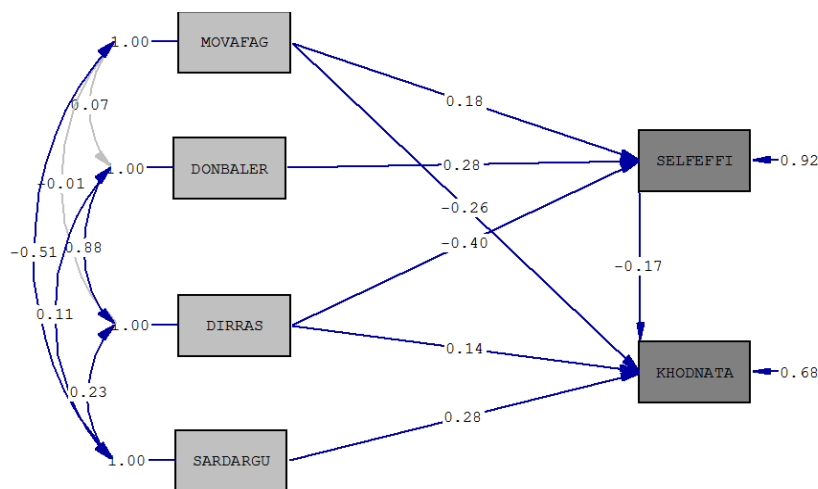
مطابق با شکل ۱ و جدول ۴ مسیر مستقیم از خودکارآمدی تحصیلی به خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta=-0/19, P<0/05$) از نظر آماری معنادار است. همچنین با توجه به نتایج جدول ۴، مسیرهای مستقیم از سبک دلبستگی ایمن به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/17, P<0/05$) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta=-0/23, P<0/05$)؛ از سبک

دلبستگی ناایمن اجتنابی فقط به خودناتوان سازی ($\beta=0/15, P<0/05$) و مسیر مستقیم از سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=-0/25, P<0/05$) و خودناتوان سازی تحصیلی ($\beta=0/13, P<0/05$)؛ از نظر آماری معنادار هستند.

مبتنی بر مسیرهای علی به دست آمده، به منظور آزمون روابط واسطه‌ای مدل ساختاری از آزمون سوبل که آماره‌ای جهت سنجش معناداری روابط غیر مستقیم است، استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ درج شده است. چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، سبک دلبستگی ایمن از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس خودناتوان سازی تحصیلی ($\beta=-0/03, t=-2/27, P=0/02$) را پیش‌بینی می‌کند. سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا نیز از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت خودناتوان سازی تحصیلی ($\beta=0/05, t=2/68, P=0/007$) را پیش‌بینی می‌کند.

بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده مدل نظری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و خودناتوان سازی تحصیلی به احتمال ۹۵ درصد تقویت می‌شود. به عبارتی، خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و خودناتوان سازی تحصیلی دارد. در واقع هر چقدر سطوح سبک دلبستگی ایمن افزایش (کاهش) یابد، سبب افزایش (کاهش) خودکارآمدی تحصیلی شده و افزایش (کاهش) خودکارآمدی تحصیلی نیز به مراتب به کاهش (افزایش) خودناتوان سازی تحصیلی منجر می‌شود. همچنین، هر چقدر سطوح سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا افزایش (کاهش) یابد، سبب کاهش (افزایش) خودکارآمدی تحصیلی شده و کاهش (افزایش) خودکارآمدی تحصیلی نیز به مراتب به افزایش (کاهش) خودناتوان سازی تحصیلی منجر می‌شود. بنابراین، سبک‌های دلبستگی ایمن و دوسوگرا علاوه بر تأثیر مستقیم بر خودناتوان سازی تحصیلی، اثر غیر مستقیمی نیز از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر روی خودناتوان سازی دارند، ولی تأثیر سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی بر روی خودناتوان سازی تحصیلی فقط به صورت مستقیم بود.

با توجه به برقرار بودن پیش‌فرض‌های روش تحلیل مسیر از این روش جهت بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت تحصیلی (موفق، دنباله‌رو، دیررس و سردرگم) و خودناتوان سازی تحصیلی استفاده شد که نتایج آن در شکل ۲ و جدول‌های ۵ و ۶ قابل ملاحظه است.



Chi-Square=3.71, df=4, P-value=0.44665, RMSEA=0.000

شکل ۲ مدل اصلی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی پژوهش دوم

Sig.	RMSEA	NFI	CFI	AGFI	GFI	X ² /df	df	X ²	شاخص‌ها
۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۹۸	۱/۰۰	۰/۹۲	۴	۳/۷۱	مدل پیشنهادی

جدول ۵ شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش را پس از حذف مسیرهای غیر معنادار نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵ شاخص‌های برازندگی شامل شاخص مجذور خبی ($X^2=3/71$)، مجذور خبی نسبی ($X^2/df=0/927$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=1/00$)، شاخص نیکویی برازش انطباقی ($AGFI=0/98$)، شاخص نیکویی برازش مقایسه‌ای ($CFI=1/00$)، شاخص برازش بهنجار ($NFI=0/99$) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/0001$) حاکی از برازش مطلوب مدل است.

مطابق با شکل ۲ و جدول ۶، مسیر مستقیم از خودکارآمدی تحصیلی به خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta=-0/17, P<0/05$) از نظر آماری معنادار است. همچنین با توجه به نتایج جدول ۶، مسیرهای مستقیم از سبک هویت موفق به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/18, P<0/05$) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta=-0/26, P<0/05$)؛ از سبک هویت دنباله‌رو تنها به خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/28, P<0/05$)، از سبک هویت دیرس به

خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = -0.40$, $P < 0.05$) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($P < 0.05$)، $\beta = 0.14$ ؛ و از سبک هویت سردرگم به خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = 0.28$, $P < 0.05$) از نظر آماری معنادار هستند.

جدول ۶ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم و نتایج آزمون سوبل برای معناداری مسیرهای واسطه‌ای

Sobel Test (Sig. Indirect Path)	t (P>1/96)	B بتا	B (SE) نمره استاندارد	مسیر ساختاری
	-3/45	-0/17	-0/13 (0/04)	خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	3/26	0/18	0/17 (0/05)	موفق - خودکارآمدی
	-4/55	-0/26	-0/19 (0/04)	موفق - خودناتوان‌سازی
آماره سوبل (-2/36) معناداری (p=0/017)	-2/37	-0/03	-0/02 (0/01)	موفق - خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	2/40	0/28	0/46 (0/19)	دنباله‌رو - خودکارآمدی
آماره سوبل (1/970) معناداری (p=0/048)	-1/97	-0/05	-0/06 (0/03)	دنباله‌رو - خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	-3/42	-0/40	-0/64 (0/19)	دیررس - خودکارآمدی
	2/80	0/14	0/17 (0/06)	دیررس - خودناتوان‌سازی
آماره سوبل (2/43) معناداری (p=0/015)	2/43	0/07	0/08 (0/03)	دیررس - خودکارآمدی - خودناتوان‌سازی
	4/82	0/28	0/19 (0/04)	سردرگم - خودناتوان‌سازی

مبتنی بر مسیرهای علی به دست آمده، به منظور آزمون روابط واسطه‌ای مدل ساختاری از آزمون سوبل که آماره‌ای جهت سنجش معناداری روابط غیر مستقیم است استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ درج شده است. چنانکه در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، سبک هویت موفق از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.03$, $t = -2/37$, $P = 0/017$) را پیش‌بینی می‌کند. سبک هویت دنباله‌رو از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس خودناتوان‌سازی تحصیلی ($P = 0/048$ ، $\beta = -0.05$, $t = 1/97$) را پیش‌بینی می‌کند و همچنین، سبک هویت دیررس از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = 0/015$ ، $t = -2/43$ ، $P = 0/015$) را پیش‌بینی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل مسیر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین سبک‌های دلبستگی (ایمن، نایمن اجتنابی و دوسوگرا) و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. به‌طوری که مسیرهای مستقیم از سبک دلبستگی ایمن به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی؛ از سبک دلبستگی نایمن اجتنابی فقط به خودناتوان‌سازی؛ و مسیر مستقیم از سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی از نظر آماری معنادار هستند ($P < 0/05$). سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا نیز از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های حجازی و همکاران (۱۳۸۶)، برزونسکی و کاک^۱ (۲۰۰۵) همسو است که نشان دادند خودکارآمدی با سبک‌های هویت اطلاعاتی رابطه مستقیم، با سبک هویت هنجاری رابطه مستقیم و با سبک هویت اجتنابی رابطه معکوس دارد. هاشمی‌نصرت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با بررسی تأثیر مستقیم و غیر مستقیم سبک‌های پردازش هویت، خودکارآمدی تحصیلی و وضعیت اقتصادی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دریافت سبک اطلاعاتی به واسطه خودکارآمدی تحصیلی تأثیر غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. ولی سبک‌های سردرگم و هنجاری از طریق متغیر میانجی تعهد، اثر غیر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. با مطالعه منابع تجربی متنوع، پژوهشی مبتنی بر اینکه نقش واسطه خودکارآمدی بین دو متغیر هویت تحصیلی و سبک دلبستگی بررسی شده باشد، یافت نشد، اما تحقیقاتی کمی در زمینه هر یک از متغیرها به تفکیک صورت گرفته است. نتایج پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که سبک هویت اطلاعاتی به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت دارد. سبک هویت هنجاری با واسطه خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت دارد و سبک هویت سردرگم / اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین مهدی و فولادچنگ (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی می‌تواند به منزله متغیر واسطه‌ای میان دلبستگی به والدین و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شود. بر این اساس والدین می‌توانند با فراهم کردن فضایی امن، سطح پیشرفت تحصیلی فرزندان را از طریق ارتقای سطح خودکارآمدی آن‌ها بهبود بخشند.

بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی نشان داد خودکارآمدی تحصیلی

نقش واسطه‌ای مهمی در دل‌بستگی به مادر و خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند. این نتایج همسو با پژوهش یاماواکی^۱ و همکاران (۲۰۱۱) و نونشواندر^۲ و همکاران (۲۰۰۷) است. تجربه‌های ایمن زیربنای خودباوری مثبت هستند و به این واسطه خودناتوان‌سازی را در حاشیه قرار می‌دهند. به عبارتی، پایگاه امن خانواده با ایجاد محیطی اقناع‌کننده، نوجوان را متوجه پیامد رفتار خویش می‌کند و رابطه بین تلاش و موفقیت حاصل از آن را برای وی شفاف می‌سازد و در چنین شرایطی است که خودکارآمدی رشد می‌یابد. این یافته‌ها در راستای مطالعات قبلی است که نشان دادند بین خودکارآمدی افراد دارای سبک دل‌بستگی ایمن و نایمن تفاوت معناداری وجود دارد (امیری و آشنا، ۱۳۹۵). افراد با سبک دل‌بستگی ایمن، خودکارآمدی بالاتری را نسبت به افراد دارای سبک دل‌بستگی نایمن گزارش می‌کنند. به علاوه، یافته حاضر در راستای مطالعات قبلی است که از ارتباط معنادار بین دل‌بستگی و خودکارآمدی حمایت کرده و نشان داده‌اند که دل‌بستگی به والدین می‌تواند خودکارآمدی را پیش‌بینی کند (کرول^۳ و همکاران، ۲۰۰۹) و دل‌بستگی به والدین پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری برای خودکارآمدی است (سلیمی و جوکار، ۱۳۹۱؛ ویزمن و همکاران، ۱۹۹۶؛ وی^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین نتایج پژوهش نشان داد که دل‌بستگی قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی است و این یافته همسو با پژوهش‌های بندورا و همکاران (۲۰۰۱)، گرین و همکاران (۲۰۰۴) نشان دادند دل‌بستگی به والدین می‌تواند خودکارآمدی را پیش‌بینی کند که با نتایج پژوهش اعتمادی و سعادت (۱۳۹۴) که نشان دادند سلامت خانواده و سبک دل‌بستگی ایمن سبب افزایش باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، و سبک دل‌بستگی اجتنابی سبب کاهش باورهای خودکارآمدی است، کاملاً همسو است. طبق بخشی از یافته این پژوهش که بین خودکارآمدی افراد دارای سبک دل‌بستگی ایمن و نایمن تفاوت معناداری وجود دارد و افراد با سبک دل‌بستگی ایمن، خودکارآمدی بالاتری را نسبت به افراد دارای سبک دل‌بستگی نایمن گزارش می‌کنند، می‌تواند تلویحات متعددی برای آموزگاران، دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش مطرح سازد. ضروری است که آموزش‌هایی برای بهبود کیفیت روابط هیجانی والد و کودک ارائه شود تا با شکل‌گیری پایگاهی عاطفی در دانش‌آموز و

1. Yamawaki
2. Neuwander
3. Carroll
4. Wei

خودباوری مثبت، زمینه افزایش استفاده از باورهای خودکارآمدی را در دانش آموزان فراهم سازد. از آنجا که خودباوری مثبت در شرایطی به وقوع می پیوندد که فرد رابطه آشکار بین سطح تلاش خود و نتیجه عمل می یابد، آموزگاران موظف اند تا چنین شرایطی را خلق و این تصور مثبت را در دانش آموزان ایجاد کنند. شرایط آموزشی باید به گونه ای تنظیم شود که دانش آموزان به این سطح از اطمینان برسند که حتی کوشش های اندک آن ها نیز بی پاسخ نمی ماند. بنابراین پیشنهاد می شود تقویت در مقاطع تحصیلی فقط به نتایج و نمره های دانش آموزان محدود نشود، بلکه این سطح تلاش دانش آموزان است که باید ارج نهاده شود. یکی از محدودیت های این پژوهش این است که تمامی اطلاعات دانش آموزان در زمینه سبک های دلبستگی، هویت تحصیلی، خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی از طریق ابزارهای خود گزارشی جمع آوری شد که می توانست در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار بگیرند.

منابع

- احمدیان، ح.، میردریکوند، ف.، و قدم پور، ع. (۱۳۹۸). تدوین مدل خودناتوان سازی تحصیلی پنجم ابتدایی. *تدریس پژوهی*، ۷(۲)، ۲۱۲-۲۲۳.
- اسبقی، م.، طالبی، ه.، عابدی، ا.، منشی، غ.، و فروغی، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری. *مطالعات ناتوانی*، ۷(۱۳)، ۳۲-۳۷.
- امیری، ز.، و آشنا، ا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی و خودکارآمدی با آمادگی به اعتیاد در دانشجویان پسر. *پنجمین کنفرانس بین المللی روان شناسی و علوم اجتماعی*. تهران.
- اعتمادی، ع.، و سعادت، س. (۱۳۹۴). نقش سلامت خانواده و سبک های دلبستگی در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش در پزشکی*، ۸(۴)، ۱۹۵-۲۰۱.
- تابع بردبار، ف.، و رستگار، ا. (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی های شخصیت و خودناتوان سازی تحصیلی. تهران: نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۶۸)، ۵۳۰-۵۴۲.
- پاکدامن، ش. (۱۳۸۰). *بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه طلبی در نوجوانی*. رساله دکتری روان شناسی. دانشگاه تهران.
- حجازی، ا.، فارسی نژاد، م.، و عسگری، ع. (۱۳۸۶). سبک های هویت و پیشرفت تحصیلی: نقش خودکارآمدی تحصیلی. *روان شناسی*، ۴(۴۴)، ۳۹۴-۴۰۴.
- حجازی، ا.، امانی، ح.، و یزدانی، م. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی های روان سنجی پرسش نامه هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۲(۵)، ۱-۱۵.
- ذبیح الهی، ک.، یزدانی ورزنه، م.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و

خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی، *روان‌شناسی تحولی*، ۹(۳۴)، ۲۱۲-۲۱۳.

رضایی، ن.، عزیزملایی، ک.، و عسگری، م. (۱۳۹۸). رابطه ادراک خدا و دل‌بستگی به خداوند در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ملایر. *روان‌شناسی فرهنگی*، ۳(۱)، ۸۱-۹۳.

زارع بهرام‌آبادی، م.، دیزج‌خلیلی، م.، و مشایخی‌پور، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی بلوغ شغلی بر اساس هوش هیجانی و سبک‌های هویت در گروهی از دانشجویان ایرانی. *روان‌شناسی فرهنگی*، ۲(۲)، ۱۰۵-۱۲۰.

سلیمی، ع.، و جوکار، ب. (۱۳۹۱). رابطه علی ادراک دل‌بستگی و آسیب‌پذیری شخصیت با احساس تنهایی در دوره نوجوانی. *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۱۹(۱)، ۲۴۵-۲۶۴.

غلامعلی‌لواسانی، م.، خضری‌آذر، ه.، و امانی، ج. (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روان‌شناختی اساسی و سبک‌های هویت. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۱۱(۱)، ۲۵-۳۸.

غلامعلی‌لواسانی، م.، اژه‌ای، ج.، و افشاری، م. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *روان‌شناسی*، ۱۳(۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

مهید، م.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۳). خودناتوان‌سازی بر اساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۴)، ۳۹۱-۴۰۴.

مهید، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۱). نقش دل‌بستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *روان‌شناسی کاربردی*، ۶(۱)، ۱۲-۸۸.

مصرآبادی، ج. (۱۳۹۵). *کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری*. تبریز: طنین دانش.

مظاهری، م. (۱۳۹۶). *رابطه شیوه فرزندپروری والدین و خودکارآمدی با نوع خودناتوان‌سازی در دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه شهید بهشتی.

هاشمی‌نصرت‌آبادی، ت.، واحدی، ش.، و دبیری، س. (۱۳۹۴). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف پیشرفت بر اساس سبک‌های پردازش هویت: بررسی نقش پایه تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۳)، ۱۳۷-۱۵۲.

- Akin, A., Abaci, R., & Akin, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1155-1168.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 16, 427-454.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Barzegar, K., & Khezri, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(1), 1-6.
- 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.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A Cross-Cultural Study of Predictors of Self-Handicapping in University Students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Chang, Y. P. (2010). A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 6-10.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Coudevylle, G. R., Ginis, K. A. M., & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 391-398.
- 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.
- Gota, A. A. (2012). Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia. *Edith Cowan University*. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1461&context=theses>
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity. *The Urban Review*, 40(5), 472-499.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631-646.
- Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-8.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594-602.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133(1), 65-94.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.

- Wang, M. (2013). Does the five-factor model of personality relate to goal orientation?. *Personality and individual differences, 43*(6), 493-505.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education, 18*, 94-105.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology, 52*(4), 602.
- Weissman, M. M., Bland, R. C., Canino, G. J., Faravelli, C., Greenwald, S., & Hwu, H. G. (1996). Cross-national epidemiology of major depression and bipolar disorder. *Journal of the American Medical Association, 276*, 293-299.
- Yamawaki, N., Nelson, J. A. P., & Omori, M. (2011). Self-esteem and life satisfaction as mediators between parental bonding and psychological well-being in Japanese young adults. *International Journal of Psychology and Counselling, 3*(1), 1-8.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality, 73*(2), 411-442.