

بررسی رابطه سبک اسناد با خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه ای تنظیم شناختی مطالعه موردی: (دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان دلگان استان سیستان و بلوچستان)

مجید خلیلی مقدم^۱

^۱ کارشناسی ارشد، برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور، واحد اصفهان، ایران

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک اسناد با خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه ای تنظیم شناختی در دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان دلگان استان سیستان و بلوچستان بود. این تحقیق، از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات توصیفی - پیمایشی با ماهیت کاربردی و از لحاظ روش پیمایشی و از نظر زمانی مقطعی بود. در این تحقیق روش پیمایشی جهت گردآوری اطلاعات استفاده شده است، لذا آن را می توان در زمره تحقیق های میدانی قرار داد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دانش آموز شهر دلگان می باشد، که در سال ۱۴۰۱ به تحصیل اشتغال دارند تشکیل می دهد. روش نمونه گیری باتوجه به جنسیت دانش آموزان به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای بود و از این طریق تعداد ۳۲۰ نفر از دانش آموزان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در این پژوهش، ابزار پرسشنامه به عنوان کلید اجرای پژوهش در نظر گرفته شد. پرسشنامه های مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه سبک های اسنادی سلیگمن، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی گارنسکی و همکاران و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان و مقیاس خودناتوان سازی میگلی. برای انجام این تحلیل ها از نرم افزارهای Smart PLS و SPSS استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون فرضیه های پژوهش نشان داد سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد ($r=0/441$ و $P<0/05$) همچنین سبک اسناد بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد ($R^2=0/669$ و $P<0.01$) و خودکارآمدی ($R^2=0/565$ و $P<0.01$) تاثیر معنی داری دارد. همچنین بدست آمد تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ($Vaf=0/251$) و در رابطه بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان ($Vaf=416$) نقش میانجی در حد متوسط دارد.

واژه های کلیدی: سبک اسناد، خودناتوان سازی، خودکارآمدی، تنظیم شناختی هیجان

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت هر جامعه، زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن به شمار می رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع توسعه یافته نشان می دهد، که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمد برخوردار هستند (حیدری، ۱۳۹۴). انجام پژوهش در زمینه آموزش و پرورش زمینه پیشرفت و توانمند سازی آن را فراهم می آورد. در سال های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان پژوهشات قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش آموزان و متغیرهای مرتبط با آن ها و از جمله خود ناتوان سازی تحصیلی انجام داده اند. دانش آموزان به عنوان یکی از ارکان مهم آموزش، اغلب خود را در رویارویی با چالش های فکری، چالش های مدیریت زمان و هم چنین تغییرات عملکرد در محیط علمی می بینند. در این بین ممکن است برای مقابله با چالش هایی که آن را استرس آور تصور می کنند و یا عقیده دارند که شکست می خورند، از راهبردهای خود ناتوان سازی استفاده کنند (بوب، ویتاکر، استرانگ، ۲۰۱۳). خود ناتوان سازی به عنوان ایجاد موانع یا معایبی جهت کسب عملکرد مطلوب در کار تعریف شده است (ذاکرمین و تاسی، ۲۰۰۵). وارنر و مرو (۲۰۰۴) نیز خود ناتوان سازی را شامل طیف گسترده ای از رفتارها برای فقدان تلاش و عمل کردن به وظایف تعریف نموده اند. از دیدگاه ماتا، ستاتین و نورمی (۲۰۰۲)، خود ناتوان سازی مژمن اساساً راهبردهای ناسازگار است که به وسیله آن فرد از انجام وظایف خود طفره رفته و برای شکست های خود عذر و بهانه می آورد که در طول زمان بر خودپنداره وی اثرات منفی دارد. در خود ناتوان سازی، دانش آموز ممکن است به عمد موانعی برای موفقیت خود ایجاد کند که سبب شود بعداً به دلیل عدم توانایی سرزنش نگردد. به عبارت دیگر می توان گفت خود ناتوان سازی، نوعی مکانیسم دفاعی برای محافظت از اعتماد به نفس در افراد در مواجهه با شکست بالقوه و یا عملکرد ضعیف است (بوردان و میدگلی، ۲۰۰۱). استروب (۱۹۸۶) نشان داده است که استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی در بین دانش آموزان و دانشجویان شایع است و موضوع پژوهشات زیادی گردیده است. در بررسی پیشینه پژوهشات انجام شده در حوزه خود ناتوان سازی، آرکین و اولسون (۱۹۹۸) پیشنهاد می کنند که برای بررسی دقیق تر این سازه باید ترکیبی از صفات و ویژگی های مختلف را در نظر داشت. همچنین چندین مطالعه به بررسی متغیرهای پیش بین در زمینه خود ناتوان سازی پرداخته اند (کودولی، مارتین جینس و فاموس ۲۰۰۸). دیدگاه تجربی و مفهومی، عواملی مانند ویژگی های شخصیتی، سبک اسناد دهی و راهبردهای یادگیری به عنوان پیشایندهای خود ناتوان سازی شناخته شده اند. اسنادها دلایل یا عللی هستند که افراد برای یک اتفاق خاص و مرتبط با خودشان یا دیگران قایل می شوند. فرضیه اصلی اسنادی این است که مردم فعالانه در جست و جوی علل وقوع وقایع هستند (یوسفی و شیخ، ۱۳۹۲). اسناد نقش مهمی در چگونگی قضاوت و تصمیم گیری افراد در واکنش نشان دادن به موقعیت یا رویدادی خاص ایفا می کند (سروش، ۱۳۸۹) کرک و لاو (۱۹۹۲) بیان داشته اند که افراد برای لذت بردن از موفقیت های اجتماعی و سازگاری مناسب با شکست های اجتماعی به یک سبک اسنادی انطباقی نیاز دارند (دستون، فباروس، ساتریول و وینستون، ۲۰۱۰). استادینگر، فلیسون و بالتس (۱۹۹۹) به نقل از احدی و همکاران، (۱۳۸۸). در پژوهشی نشان داده اند که احساس کنترل داشتن بر وقایع به عنوان یک بعد از اسناد، رضایت از زندگی را افزایش می دهد. همچنین توماس و میتو (۱۹۹۴) نشان داده اند که اسنادهای موقت و پایدار بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر دارد. استوارت (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان داند که کمال گرایی و منبع کنترل پیش بینی کننده خود ناتوان سازی بود.

۱. Bobo, Whitaker & Strunk

۲. Zuckerman & Tsai

۳. Warner & Moore

۴. Maatta, Stattin & Nurmi

۵. Kerk & love

۶. Destnov, Febarus, Sottrule & Winston

۷. Stadinger, Felson & Balts

۸. Thomas & Mathieu

۹. Stewart

به عبارت دیگر هر چه کمال گرایی بیشتر و منبع کنترل بیرونی باشد، استفاده از خود ناتوان سازی بیشتر نشان داده شد. از دیگر متغیرهای مهم در زمینه پیشرفت تحصیلی، راهبردهای یادگیری است. نظری شهرکی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک های اسنادی با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان شهرکرد پرداخت نتایج همبستگی در رابطه بین سبک های اسنادی با خود ناتوان سازی حاکی از معنی داری رابطه سبک اسناد شکست - بعد منبع و موفقیت - بعد منبع با خود ناتوان سازی داشت. برخی از صاحب نظران معتقدند یادگیرندگان خود-تنظیم از آمادگی بیشتری برای زندگی در جامعه در حال تحول برخوردارند (آندرو، ۱۹۹۸). داوری انسان درباره خود یکی از نکات مهم در زمینه تحصیلی است. زیرا ما در نقش یک دانش آموز باید مهارت و دانش جدید را به دست بیاوریم. اما مسأله اصلی این است که آیا دانش آموزان به آنچه در مدرسه اکتساب می کنند اعتماد دارند یا نه؟ این اعتماد در روان شناسی خودکارآمدی تحصیلی نامیده می شود (شوبر و همکاران ۲۰۱۸) واژه خودکارآمدی حدود ۲۳ سال پیش توسط آلبرت ساخته شد (بندورا، ۱۹۷۷). از آن به بعد، پژوهشات در این زمینه به طور پیوسته در حال رشد بوده و عمده‌تاً بر مفهوم خودکارآمدی متمرکز شده است که به عنوان یکی از مفاهیم مدون، مفید و کاربردی که در روانشناسی مدرن مطرح شده است (لاتا شرم و ناسا، ۲۰۱۴) خودکارآمدی یکی از مهمترین مفاهیم در نظریه های یادگیری است (سعید و همکاران ۲۰۱۷). در واقع توجه اصلی محققان به این مساله معطوف بوده است که چه باید کرد تا دانش آموزان در آموختن مستقل بوده و بتوانند یادگیری خود را شخصاً اداره و رهبری کنند؛ یعنی مسئولیت یادگیری خود را به عهده گرفته و رفتار خود را کنترل کنند تا متکی به معلم نباشند در این رابطه یکی از موضوعاتی که محققان وقت زیادی را صرف آن کرده‌اند؛ رویکرد تنظیم شناختی هیجان (۹) است. تنظیم هیجان این گونه تعریف می‌شود: تنظیم هیجان مبتنی بر فرایندهای درونی و بیرونی پاسخ دهی در برابر مهار و نظارت، ارزیابی و تعدیل تعاملات هیجانی به خصوص خصایص زودگذر و تند آنها برای به تحقیق رسیدن اهداف (بال و همکاران، ۲۰۱۱). تنظیم هیجان می تواند آگاهانه یا ناآگاهانه، زودگذر یا دائمی و رفتاری و یا شناختی باشد، تنظیم شناختی هیجان رفتاری، نوعی از تنظیم هیجان است که در رفتار آشکار فرد دیده می‌شود نسبت به تنظیم هیجان شناختی که قابلیت مشاهده ندارد و زودگذر است (کمپ، ۲۰۱۱). تنظیم شناختی هیجان موفق همراه با دستاوردهای مثبت می‌باشد، دستاوردهایی چون رشد صلاحیت‌های اجتماعی و در مقابل، هیجان تنظیم نشده با اشکال برجسته آسیب‌های روانی همراه است، مثلاً گفته شده است که عدم تنظیم هیجان می تواند منادی رفتارهای مشکل‌آفرینی هم‌چون خشونت باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که طبقه‌ی قدرتمندی از تنظیم هیجان شامل راه‌های شناختی اداره‌ی اطلاعات هیجانی تحریک کننده است (میزویچ، ۲۰۱۲). تنظیم شناختی هیجان همراه همیشگی آدمی است که به مدیریت یا تنظیم عواطف و هیجان ها کمک می‌کند؛ به انسان توان سازگاری بیشتر به خصوص بعد از تجارب هیجانی منفی را می‌دهد. در بیشتر مطالعات تنظیم هیجان همسان با مقابله‌ی شناختی فرض می‌شود و در کل به راه‌های شناختی مدیریت عواطف با استفاده از اطلاعات برانگیخته‌ی هیجانی گفته می‌شود. فرایندهای شناختی می‌توانند به ما کمک کنند تا بتوانیم مدیریت یا تنظیم هیجان‌ها و یا عواطف را بر عهده بگیریم تا از این طریق بر مهار هیجان‌ها بعد از وقایع اضطراب‌آور و تنیدگی‌زا توانا باشیم (پیت و همکاران، ۲۰۱۲). تنظیم شناختی به تغییر در نوع، شدت، مدت و بیان احساسات منجر می شود که باعث پرورش سطح بهینه ای از تعامل با محیط شده و در راه اندازی و حفظ رفتار انطباقی، کاهش استرس و تجربه هیجان های منفی و رفتارهای ناسازگارانه حائز اهمیت است (گرابر و کاسوف، ۲۰۱۴). دشواری در تنظیم هیجان در رفتارهایی که به پیامدهای رفتاری ناسالم منجر می شود و همچنین در اختلالاتی مثل بزهکاری و رفتارهای پرخاش جویانه مشاهده شده است (مظلوم و یعقوبی، ۱۳۹۵).

لذا این پژوهش دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا تنظیم شناختی در رابطه سبک اسناد با خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی نقش واسطه ای معنادار ایفا می کند؟

در این راستا مطالعه موسوی، درتاج و ابوالمعالی (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان «الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی» انجام داده اند. پژوهش از نوع همبستگی و مدلیابی معادلات ساختاری بود. بر اساس نتایج تنظیم شناختی هیجان سازگار بر روی خودناتوان سازی اثر منفی و بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی اثر مثبت دارد، تنظیم شناختی ناسازگار نیز بر روی خودناتوان سازی اثر مثبت و بر روی پایگاه اقتصادی - اجتماعی اثر منفی دارد، همچنین خودناتوان سازی بر روی انگیزش درونی اثر منفی و بر روی انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی اثر مثبتی دارد، پایگاه اقتصادی - اجتماعی نیز اثر منفی بر روی خودناتوان سازی دارد. رئیسی و همکاران (۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان «نقش پیش بین خودکارآمدی در تنظیم هیجان و انعطاف پذیری شناختی بر کاهش آشفتگی هیجانی دانشجویان» انجام داده اند. هدف پژوهش بررسی نقش پیش‌بین خودکارآمدی در تنظیم هیجان و انعطاف پذیری شناختی بر کاهش آشفتگی هیجانی دانشجویان بود. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی در تنظیم هیجان با آشفتگی هیجانی و مولفه‌های آن (افسردگی، اضطراب و استرس) رابطه معناداری وجود دارد ($r = 0.53, P \leq 0.01$). از لحاظ پیش‌بینی‌کنندگی نیز، خودکارآمدی در تنظیم هیجان با میزان پیش‌بینی‌کنندگی 0.28 ، پیش‌بین خوبی برای کاهش آشفتگی هیجانی است. اما بین انعطاف‌پذیری شناختی با آشفتگی هیجانی و مولفه‌های آن (افسردگی، اضطراب و استرس) رابطه معنی‌داری مشاهده نشد ($r = 0.11, P \geq 0.05$). همچنین بین خودکارآمدی در تنظیم هیجان و انعطاف‌پذیری شناختی نیز رابطه معنی‌داری مشاهده شد ($r = 0.53, P \leq 0.01$). کارسیفو، سونگ، دیو، وانگ و ژانگ^۱ (۲۰۱۹) نیز در مطالعه‌ی خود با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی منفی و مثبت در ارتباط بین نگرانی، خودناتوان سازی و عواطف منفی، به این نتیجه رسیدند که بین باورهای فراشناختی منفی و خودناتوان سازی، رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. گاوریک، موسکوویچ، روا و مک کاب^۲ (۲۰۱۷) نیز در مطالعه خود نشان دادند که بین خودناتوان سازی تحصیلی با متغیرهای اضطراب و بارهای فراشناختی، رابطه‌ی منفی و معنی‌دار وجود دارد. از دیگر یافته‌های این مطالعه این بود که قوی تری متغیر پیش‌بینی‌کننده برای خودناتوان سازی تحصیلی، باورهای فراشناختی (مثبت و منفی) هستند.

روش پژوهش

انتخاب روش پژوهش بستگی به ماهیت موضوع، اهداف و پژوهشی، فرض یا فرصت‌های تدوین شده ملاحظات اخلاقی و انسانی ناظر بر موضوع پژوهش و وسعت امکانات اجرایی دارد و این پژوهش بر آن است که به بررسی رابطه سبک اسناد با خودناتوان سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی در دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان دلگان استان سیستان و بلوچستان بپردازد و از آنجائیکه به تبیین رابطه بین متغیرها می‌پردازد از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها از نوع همبستگی^۳ می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دانش آموز دوره متوسطه اول شهر دلگان می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱ به تحصیل اشتغال دارند، تشکیل می‌دهد. روش نمونه‌گیری با توجه به جنسیت دانش آموزان به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. به این صورت که در ابتدا، از بین مدارس شهر دلگان یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد، در گام بعد از میان مدارس دخترانه ناحیه ۳ مدرسه و مدارس پسرانه ۳ مدرسه سپس از میان کلاس‌های هر مدرسه انتخاب شد تعداد سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت، تمامی دانش آموزان حاضر در کلاس‌های انتخاب شده موردآزمون قرار گرفت. بر اساس نسبت محافظه کارانه ۱۰ مشاهده به ازای هر متغیر مستقل را که هالینسکی و فلورت (۱۹۷۰، به نقل از هومن، ۱۲۵۹) و میلر و کانس (۱۹۷۳، به نقل از هومن، ۱۲۵۹) پیشنهاد نموده اند، حداقل، تعداد ۳۲۰ نفر از طریق روش انتخاب نمونه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار-های متفاوتی در انجام پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد که نوع ابزار مورد استفاده به روش پژوهش بستگی دارد. در این

^۱ Carciofo, Song, Du, Wang & Zhang

^۲ Gavric, Moscovitch, Rowa & McCabe

^۳ Correlation

پژوهش در بخش کتابخانه ای، از کتاب ها و مقاله ها و پایان نامه های چاپی و الکترونیکی مرتبط با موضوع پژوهش که در دسترس بوده استفاده شده است. و برای جمع آوری اطلاعات از روش میدانی جهت آزمون فرضیه ها از پرسشنامه بهره برده است. جهت روایی پرسشنامه های مورد استفاده در پژوهش حاضر از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. بدین منظور پرسشنامه های مورد استفاده به تایید اساتید راهنما و مشاور رسید. و با بهره گیری از روش آلفای کرونباخ، پایایی به معنای همسانی درونی محاسبه شد که ضرایب برای پرسشنامه خودناتوان سازی (۰/۷۲)، خودکارآمدی (۰/۶۹)، سبک اسناد (۰/۷۰) و تنظیم هیجان (۰/۷۱) محاسبه شده است. که نشانگر پایایی قابل قبول ابزارهای مورد استفاده می باشد. جهت تحلیل داده ها در ابتدا، از انجام تحلیل های توصیفی برآورد میانگین، انحراف معیار، بیشینه و کمینه داده ها و رسم نمودارهای توصیفی برای بیان ویژگی های جمعیت شناختی اعضای نمونه و متغیرهای پژوهشی و سپس، تحلیل های استنباطی شامل آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیونی خطی به روش ورود گام به گام و رگرسیون بسط یافته با روش الگویابی معادلات ساختاری برای بررسی تحلیل مسیر استفاده شد. همچنین، برای بررسی معنی داری اثرات مستقیم و غیرمستقیم مشاهده شده از آزمون بوت استرپ با روش پریچر و هایز (۲۰۰۸) بهره برده شد.

یافته های پژوهش (توصیفی و استنباطی)

الف- یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش

در این بخش، نمونه آماری مورد بررسی از دید متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و سطح معدل پاسخگویان بررسی شدند.

جدول ۱: توزیع فراوانی بر حسب جنسیت

متغیر	فراوانی	فراوانی نسبی
دختر	۱۵۴	۴۸/۱
پسر	۱۶۶	۶۶/۱
کل	۳۲۰	۱۰۰

در جدول ۱ پاسخ دهندگان از دید جنسیت تفکیک شده اند. بدین ترتیب ۱۶۶ نفر از افراد شرکت کننده پسر و ۱۵۴ نفر دختر بودند.

جدول ۲: توزیع فراوانی بر حسب پایه تحصیلی

سن	فراوانی	فراوانی نسبی
دهم	۱۰۶	۳۳/۱
یازدهم	۱۱۰	۳۴/۴
دوازدهم	۱۰۴	۳۲/۵
کل	۳۲۰	۱۰۰

طبق جدول ۲، افراد مشغول به تحصیل در پایه دهم ۱۰۶ نفر، پایه یازدهم ۱۱۰ نفر و پایه دوازدهم ۱۰۴ نفر بودند.

جدول ۳: توزیع فراوانی بر حسب معدل

سطح در آمد	فراوانی	فراوانی نسبی
۱۳ و کمتر	۷۲	۲۲/۵

۳۰/۳	۹۷	۱۵-۱۳
۲۴/۷	۷۹	۱۷-۱۵
۲۲/۵	۷۲	۱۷ به بالا

طبق جدول (۳)، افراد دارای ۱۳ و کمتر از آن ۷۲ نفر بودند. همچنین افراد دارای معدل ۱۳-۱۵ تعداد ۹۷ نفر بودند. همچنین افراد دارای معدل ۱۵-۱۷ نیز ۷۹ نفر و معدل ۱۷ به بالا تعداد ۷۲ نفر بودند.

ب- آمار استنباطی

بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

H0: داده ها دارای توزیع نرمال هستند.

H1: داده ها دارای توزیع نرمال نیستند.

جدول ۴: آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	حجم نمونه	اماره آزمون	سطح معنی داری	نتیجه
خودناتوان سازی	۳۲۰	۱/۱۱	۰/۱۶۸	نرمال است
خودکارآمدی تحصیلی	۳۲۰	۱/۰۸	۰/۱۹۴	نرمال است
استعداد	۳۲۰	۰/۸۷	۰/۴۳۲	نرمال است
کوشش	۳۲۰	۱/۰۵	۲۱۳۰	نرمال است
بافت	۳۲۰	۱/۶۷	۰/۰۸	نرمال است
تنظیم شناختی	۳۲۰	۱/۹۶	۰/۴۲	نرمال است
راهبردهای شناختی سازش یافته	۳۲۰	۱/۵۴	۰/۰۸۹	نرمال است
راهبردهای شناختی سازش نایافته	۳۲۰	۱/۵۸	۰/۱۴	نرمال است
سبک اسناد	۳۲۰	۱/۲۸	۰/۰۹۸	نرمال است
وقایع مثبت	۳۲۰	۱/۶۶	۰/۰۷۸	نرمال است
وقایع منفی	۳۲۰	۱/۷۸	۰/۱۲	نرمال است

با توجه به جدول (۴)، آزمون کولموگروف - اسمیرنوف اگر سطح معناداری برای کلیه متغیرهای مستقل و وابسته بزرگتر از ۵ درصد باشد فرضیه H0 تایید و در نتیجه توزیع داده ها نرمال می باشد. با توجه به مقادیر جدول ۴ که سطح معناداری آزمون برای تمامی متغیرها بیشتر از میزان ۰/۰۵ می باشد، لذا توزیع متغیرها از توزیع نرمال پیروی می کنند و برای بررسی روابط متغیرهای پژوهش و بررسی فرضیات از روش های پارامتری استفاده می شود.

بررسی روابط بین شاخص های پژوهش

در این بخش برای آزمون همبستگی به دلیل ناپارامتری بودن توزیع داده ها، به وسیله آزمون همبستگی اسپیرمن به بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی پرداخته شده است.

H0: بین دو متغیر رابطه معنی داری وجود ندارد.

H1: بین دو متغیر رابطه معنی داری وجود دارد.

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش در جدول ۵ آورده شده است. همانطور که از جدول مشخص است (کلیه اعداد بین صفر تا یک می باشند) و سطح معنی داری ضرایب همبستگی کمتر از ۵ درصد می باشد. در نتیجه فرضیه صفر رد شده و فرضیه مقابل تایید می شود و نشان می دهد بین کلیه متغیرهای پژوهش، همبستگی معنادار وجود دارد. در نتیجه امکان بررسی فرضیه ها با استفاده از روش معادلات ساختاری میسر است.

جدول ۵: همبستگی میان متغیرهای مدل پژوهش با آزمون پیرسون

عامل	خودکارآمدی تحصیلی	خودناتوان سازی	تنظیم شناختی	سبک اسناد
۱- خودکارآمدی تحصیلی	۱/۰۰۰			
۲- خودناتوان سازی	۰/۱۱۰	۱/۰۰۰		
۳- تنظیم شناختی	۰/۲۷۴*	۰/۳۹۵**	۱/۰۰۰	
۴- سبک اسناد	۰/۴۳۳**	۰/۳۵۷**	۰/۷۶۹**	۱/۰۰۰

*همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

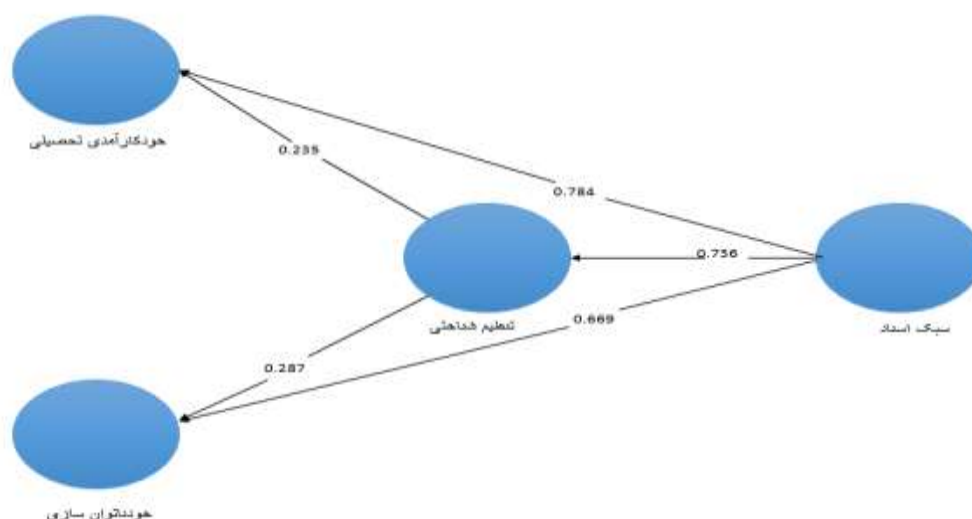
**همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

برازش مدل

منظور از برازش مدل این است که تا چه حد یک مدل با داده های مربوطه سازگاری و توافق دارد. لذا در این قسمت به ارزیابی برازش مدل مفروض پژوهش پرداخته می شود تا از سازگاری آن با داده های پژوهش اطمینان حاصل گردد و در نهایت پاسخ سوالات پژوهش استنتاج گردد. بررسی برازش مدل مفهومی پژوهش در دو مرحله صورت پذیرفته است. نخست ارزیابی برازش بخش اندازه گیری مدل و دوم ارزیابی برازش بخش ساختاری مدل، که در ادامه به تفصیل در مورد آنها بحث شده است.

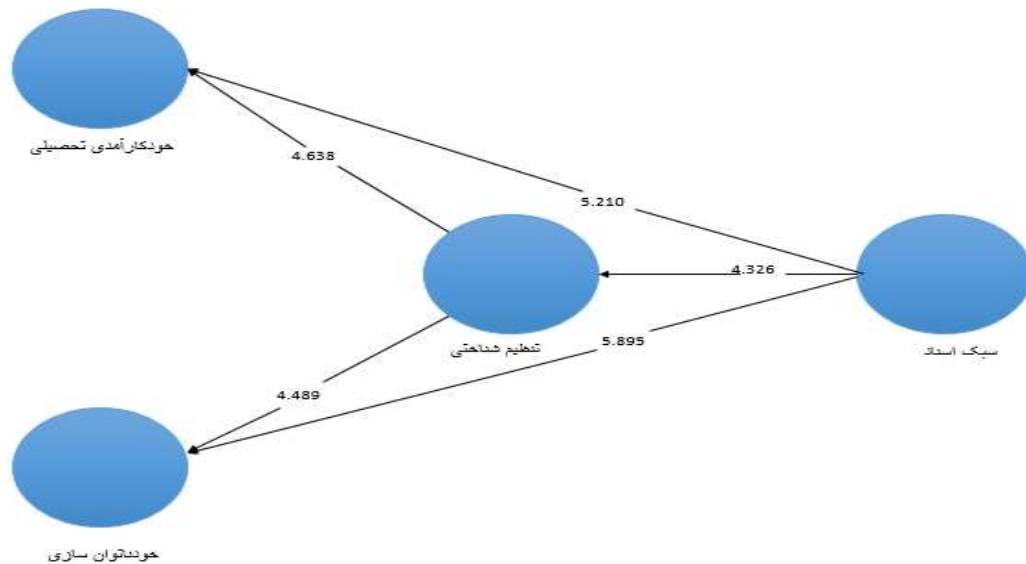
اندازه گیری مدل

با توجه به مدل برازش داده شده، ضریب رگرسیونی استاندارد شده تاثیر سبک اسناد دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی آنان ۰/۷۸۴ و تاثیر سبک اسناد بر خودناتوان سازی نیز ۰/۶۶۹ بدست آمده است. علاوه بر این اثر سبک اسناد دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان بر تنظیم شناختی آنان ۰/۷۳۶ بدست آمده است. ضرایب رگرسیون بین ۱ و ۱- است و هرچه به یک نزدیک تر باشد، تاثیر قوی تری را نشان می دهد.



شکل ۱: ضرایب رگرسیونی استاندارد مدل پژوهش

با توجه به این که در نرم افزار اسمارت پی ال اس از مقدار آماره تی برای بررسی معنی دار بودن روابط استفاده می شود و این مقدار برای خطای ۵ درصد ۱/۹۶ می باشد برای بررسی معنی داری از مقایسه مقدار آماره تی روابط با مقدار ۱/۹۶ استفاده می گردد، به طوری که اگر مقدار آماره تی از مقدار مذکور بیشتر باشد، رابطه نشان داده شده معنی دار است. با توجه به شکل ۴-۸ مشاهده می شود که مقدار تی بدست آمده برای رابطه بین متغیرهای تحقیق بالاتر از ۱/۹۶ است و بنابراین روابط مدل معنادار می باشد.



شکل ۲: مقادیر T-Value مدل پژوهش

جدول ۶: ضرایب رگرسیونی و آماره تی متغیرهای مدل

متغیر و شرح	رگرسیون	آماره تی
تنظیم شناختی --> سبک اسناد	۰/۷۳۶	۴/۲۳۶
خودکارآمدی تحصیلی --> تنظیم شناختی	۰/۲۳۵	۴/۶۳۸
خودداناوان سازی --> تنظیم شناختی	۰/۲۸۷	۵/۴۸۹
خودکارآمدی تحصیلی --> سبک اسناد	۰/۷۸۴	۵/۲۱۰
خودداناوان سازی --> سبک اسناد	۰/۶۶۹	۵/۸۹۵

مدل ساختاری

پایایی سوالات با استفاده از آلفا کرونباخ مورد بررسی قرار می گیرد. با توجه به اینکه اعداد آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (سازگاری درونی) در بازه مربوطه قرار گرفته اند، می توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی همگرایی مدل پژوهش را تایید کرد.

از آنجایی که AVE یا همان میانگین واریانس میزان همبستگی یک سازه با شاخص های خود را نشان می دهد، بنابراین هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است، روایی همگرا زمانی وجود دارد که AVE از ۰/۵ بزرگتر باشد. بنابراین این معیار نشان می دهد چقدر گویه های با هم از همبستگی کافی و بالایی برخوردار هستند. AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص های خود را نشان می دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است.

جدول ۷: نتایج آلفای کرونباخ، پایایی و روایی پرسشنامه

متغیرها	ضریب آلفای کرونباخ (Alpha>0.7)	ضریب پایایی ترکیبی (Cr>0.7)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>0.5)
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۲	۰/۵۵۹	۰/۳۱۴
انگیزه پژوهش	۰/۷۲	۰/۵۵۳	۰/۳۰۲
تنظیم شناختی	۰/۷۷	۰/۷۱۵	۰/۴۰۶
سبک اسناد	۰/۷۶	۰/۸۶۱	۰/۶۷۴

معیار HTMT

معیار Heterotrait-Monotrait Ratio یا شاخص HTMT با عنوان معیار روایی یگانه-دوگانه ترجمه شده است. این معیار توسط هنسler و همکاران (۲۰۱۵) برای ارزیابی روایی و اگرارائه شده است. معیار HTMT جایگزین روش قدیمی فورنل-لارکر شده است و میزان بستگی سوالات دو گویه متفاوت را نسبت به هم می سنجد. حد مجاز معیار HTMT میزان ۰/۸۵ تا ۰/۹ می باشد. نتایج HTMT در جدول ۴-۱۳ آورده شده است.

جدول ۸: شاخص HTMT

عامل	خودکارآمدی تحصیلی	انگیزه پژوهش	تنظیم شناختی	سبک اسناد
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۹۳۱			
انگیزه پژوهش	۰/۸۸۱	۱/۰۸۷		
تنظیم شناختی	۰/۸۰۸	۰/۷۱۴	۰/۷۱۰	
سبک اسناد	۰/۶۲۳	۰/۸۵۴	۰/۹۲۷	۰/۵۲۰

شاخص R2

ضریب تعیین R2 معیاری است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می شود. در این پژوهش میزان R2 برای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۱۹، متغیر انگیزه پژوهش ۰/۴۶۰ می باشد.

جدول ۹: ضریب تعیین متغیرها (R2)

متغیر	ضریب تعیین R2	تأثیر
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱۹	متوسط
انگیزه پژوهش	۰/۴۶۰	قوی

برازش GOF

مهمترین شاخص برازش مدل در تکنیک حداقل مجذورات جزیی شاخص GOF است. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R2 و میانگین شاخص های اشتراکی قابل محاسبه است و طبق رابطه زیر محاسبه می شود.

$$GOF = \sqrt{\text{average (AVE)} \times \text{average (R2)}}$$

این شاخص برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۲۵۷ و انگیزه پژوهش ۰/۴۳۲ می باشد.

جدول ۱۰: شاخص Gof

متغیر	شاخص Gof	تأثیر
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۵۷	ضعیف
انگیزه پژوهش	۰/۴۳۲	قوی

بررسی تناسب پیش بین مدل

آماره Q2 (استون-گیسر) که قدرت پیش بینی مدل در سازه های درونزا را مشخص می کند. مدلهایی که دارای برازش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیشبینی متغیرهای درونزای مدل را داشته باشند. بدین معنی که اگر در یک مدل، روابط بین سازه ها به درستی تعریف شده باشند، سازه ها تأثیر کافی بر یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه ها به درستی تایید می شوند، هنسلر و همکاران (۲۰۰۹). سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵، و ۰/۳۵ را به عنوان مقادیر قدرت پیش بینی کم، متوسط و قوی تعیین نموده اند. مقادیر استون گیسر در جدول ۱۱ مشخص شده است.

جدول ۱۱: مقادیر آماره استون گیسر متغیر های پژوهش

متغیر ها	معیار استون گیسر Q2	وضعیت
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۲۳	کم
انگیزه پژوهش	۰/۴۷۲	متوسط
تنظیم شناختی	۰/۴۲۱	قوی
سبک اسناد	۰/۷۲۹	قوی

بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه فرعی اول: سبک اسنادی مثبت ترکیبی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مستقیم دارند.

به جهت بررسی فرضیه فرعی اول تحقیق حاضر از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول (۱۲) آمده است.

جدول ۱۲: آزمون ضریب همبستگی پیرسون

حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
۳۲۰	۰/۴۷۵	۰/۰۰۱
سبک اسناد مثبت - خودناتوان سازی		

بر اساس اطلاعات بدست آمده در جدول (۱۲) می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد ($r=0/475$ و $P<0/05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسطه می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقیق حاضر تایید می شود.

فرضیه فرعی دوم: سبک اسنادی منفی ترکیبی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مستقیم دارد.

به جهت بررسی فرضیه فرعی دوم تحقیق حاضر از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول (۱۳) آمده است.

جدول ۱۳: آزمون ضریب همبستگی پیرسون

حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
۳۲۰	۰/۴۴۱	۰/۰۰۰
سبک اسناد منفی - خودناتوان		

سازی		
------	--	--

بر اساس اطلاعات بدست آمده در جدول (۱۳) می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد ($r=0/441$ و $P<0/05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقیق حاضر تایید می شود.

فرضیه فرعی سوم: سبک اسنادی مثبت ترکیبی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد.

به جهت بررسی فرضیه فرعی سوم تحقیق حاضر از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول (۱۴) آمده است.

جدول ۱۴: آزمون ضریب همبستگی پیرسون

سبک اسناد مثبت - خودکارآمدی	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
	۳۲۰	۰/۵۰۸	۰/۰۰۰

بر اساس اطلاعات بدست آمده در جدول (۱۴) می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودکارآمدی دانش آموزان دارد ($r=0/508$ و $P<0/05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقیق حاضر تایید می شود.

فرضیه فرعی چهارم: سبک اسنادی منفی ترکیبی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد.

به جهت بررسی فرضیه فرعی چهارم تحقیق حاضر از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون در جدول (۱۵) آمده است.

جدول ۱۵: آزمون ضریب همبستگی پیرسون

سبک اسناد منفی - خودکارآمدی	حجم نمونه	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
	۳۲۰	۰/۵۲۱	۰/۰۰۲

بر اساس اطلاعات بدست آمده در جدول (۱۵) می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودکارآمدی دانش آموزان دارد ($r=0/524$ و $P<0/05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقیق حاضر تایید می شود.

فرضیه فرعی پنجم: سبک اسناد بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

H0: سبک اسناد بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم ندارد.

H1: سبک اسناد بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۱۶) آماره های مربوط به تحلیل این فرضیه آمده است. بر این اساس ضریب مسیر $0/784$ و آماره $t=5/210$ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش تایید می گردد.

جدول ۱۶: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R2
سبک اسناد	۰/۷۸۴	۵/۲۱۰**	۰/۶۱۵

P<0.01:**

**

p<0.05

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) برابر ۰/۶۱۵ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل سبک اسناد توانسته است ۶۱/۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان را پیش بینی نماید.

فرضیه فرعی ششم: سبک اسناد بر خود ناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

H0: سبک اسناد بر خود ناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم ندارد.

H1: سبک اسناد بر خود ناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۱۷) آماره های مربوط به تحلیل این فرضیه آمده است. بر این اساس ضریب مسیر ۰/۶۶۹ و آماره t ۵/۸۹۵ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خود ناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه ششم پژوهش تایید می گردد.

جدول ۱۷: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه سبک اسناد و خود ناتوان سازی

متغیر مستقل	β	T	R2
سبک اسناد	۰/۶۶۹	۵/۸۹۵**	۰/۴۴۷

P<0.01:**

**

p<0.05

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) برابر ۰/۴۴۷ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل سبک اسناد توانسته است ۴۴/۷ درصد از تغییرات خود ناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان را پیش بینی نماید.

فرضیه فرعی هفتم: سبک اسناد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

H0: سبک اسناد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم ندارد.

H1: سبک اسناد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۱۸) آماره های مربوط به تحلیل این فرضیه آمده است. بر این اساس ضریب مسیر ۰/۷۳۶ و آماره t ۴/۲۳۶ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر

معنی دار دارد. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش تایید می گردد.

جدول ۱۸: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه سبک اسناد و تنظیم شناختی

متغیر مستقل	β	T	R2
-------------	---------	---	----

سبک اسناد	۰/۷۳۶	۴/۲۳۶**	۰/۵۴۲
-----------	-------	---------	-------

P<0.01:**

**:

p<0.05

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) برابر ۰/۵۴۲ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل سبک اسناد توانسته است ۵۴/۲ درصد از تغییرات تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان را پیش بینی نماید.

فرضیه فرعی هشتم: تنظیم شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

H0: تنظیم شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم ندارد.

H1: تنظیم شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۱۹) آماره های مربوط به تحلیل این فرضیه آمده است. بر این اساس ضریب مسیر ۰/۲۳۵ و آماره t ۴/۶۳۸ بدست آمده می توان گفت تنظیم شناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه هشتم پژوهش تایید می گردد.

جدول ۱۹: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه تنظیم شناختی و خودکارآمدی تحصیلی

متغیر مستقل	β	T	R^2
تنظیم شناختی	۰/۲۳۵	۴/۶۳۸**	۰/۰۵۵

P<0.01:**

**:

p<0.05

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) برابر ۰/۰۵۵ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل تنظیم شناختی توانسته است ۵/۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان را پیش بینی نماید.

فرضیه فرعی نهم: تنظیم شناختی بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

H0: تنظیم شناختی بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم ندارد.

H1: تنظیم شناختی بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۲۰) آماره های مربوط به تحلیل این فرضیه آمده است. بر این اساس ضریب مسیر ۰/۲۸۷ و آماره t ۵/۴۸۹ بدست آمده می توان گفت تنظیم شناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه نهم پژوهش تایید می گردد.

جدول ۲۰: ضرایب مسیر و آماره t در رابطه تنظیم شناختی و خودناتوان سازی

متغیر مستقل	β	T	R ²
تنظیم شناختی	۰/۲۸۷	۵/۴۸۹**	۰/۰۸۲

P<0.01:**

**

p<0.05

این ضریب نشان دهنده درصدی از واریانس متغیر نهفته است که توسط متغیرهای نهفته اثرگذار بر آن توضیح داده می شود. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) برابر ۰/۰۸۲ بدست آمده است. ضریب تعیین چندگانه توانایی پیش بینی متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل را بررسی می کند. بر این اساس متغیر مستقل تنظیم شناختی توانسته است ۸/۲ درصد از تغییرات خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان را پیش بینی نماید.

فرضیه فرعی دهم: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیر مستقیم دارد.

H0: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیر مستقیم ندارد.

H1: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیر مستقیم دارد.

برای تعیین شدت اثر متغیر مداخله گر نیز از شاخص vaf استفاده می شود مقدار این شاخص بین ۰ و ۱ بوده و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد نشان می دهد متغیر مداخله گر بین متغیر مستقل و وابسته نقش قوی تری ایفا می کند. این شاخص از فرمول زیر محاسبه می گردد.

$$0.736 \times 0.235 \\ 0.173 + 0.784 = Vaf = 0.911$$

بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان با میانجی گری تنظیم شناختی برابر با ۰/۱۸۱ است و با توجه به مقدار شاخص vaf بدست آمده لذا H0 رد و H1 تایید می گردد. پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی تنظیم شناختی به صورت جزئی است.

فرضیه فرعی یازدهم

تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیرمستقیم دارد. H0: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیرمستقیم دارد.

H1: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان اثر غیرمستقیم دارد.

برای تعیین شدت اثر متغیر مداخله گر نیز از شاخص vaf استفاده می شود مقدار این شاخص بین ۰ و ۱ بوده و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد نشان می دهد متغیر مداخله گر بین متغیر مستقل و وابسته نقش قوی تری ایفا می کند. این شاخص از فرمول زیر محاسبه می گردد.

$$0.736 \times 0.287$$

$$Vaf = 0.211 + 0.669 = 0.881$$

بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلیگان با میانجی گری تنظیم شناختی برابر با ۰/۲۵۱ است و با توجه به مقدار شاخص vaf بدست آمده لذا H_0 رد و H_1 تایید می گردد. پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی تنظیم شناختی به صورت جزئی است.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه فرعی اول: سبک اسنادی مثبت ترکیبی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مستقیم دارند. بر اساس اطلاعات بدست آمده در فصل ۴ می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد ($r=0.475$ و $P<0.05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسطه می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقق حاضر تایید می شود. نتیجه بدست آمده همسو با نتایج تحقیق کارسیف (۲۰۱۹) و کاسیدی (۲۰۱۶) است.

دانش آموزانی که سبک اسنادی خوشبینانه دارند، به یادگیری اشتیاق داشته، علاقمند، کنجکاو، سخت کوش، جدی و پیگیر هستند. این دانش آموزان به راحتی موانع و مشکلات را از پیش پای خود برمی دارند، زمان بیشتری برای مطالعه و انجام تکالیف مدرسه، صرف می کنند و در تکمیل و ارائه تکالیف به صورت موفقیت آمیز، کوشا هستند در همین راستا به اعتقاد استیل کسانی که سبک اسناد خوشبینانه دارند، اهداف مشخصی را برای خود وضع کرده و اغلب از تلاش های خود در این زمینه لذت می برند، که این اسناد خوشبینانه در آن ها ممکن است اهمال کاری را از طریق اشتغال تام در به انجام رساندن هدف و یا وظیفه ای تحت تأثیر قرار دهد که در نتیجه، وظیفه مورد نظر برای فرد کمتر دافع و غیرقابل تحمل تلقی گردد. هم چنین، در تبیین این یافته می توان به ویژگی های افراد دارای سبک اسناد خوشبینانه استناد کرد؛ کسانی که اسناد خوشبینانه دارند، وظیفه شناس هستند و دائما از کارهایشان ارزیابی به عمل می آورند. این افراد از عزت نفس برخوردارند، مسئولیت فردی را ترجیح داده و دوست دارند به گونه ای ملموس از نتایج کار خود آگاه شوند. نمره های درسی آن ها خوب است و در فعالیتهای اجتماعی و تحصیلی شرکت می کنند، این افراد در همه زمینه ها سیری صعودی داشته و میل به برتری نسبت به قبل دارند، که به نظر می رسد تمامی این ویژگی ها در تناقض با رفتار سهل انگارانه باشد.

فرضیه فرعی دوم: سبک اسنادی منفی ترکیبی با خود ناتوان سازی تحصیلی رابطه مستقیم دارد. بر اساس اطلاعات بدست آمده در فصل چهارم می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان دارد ($r=0.441$ و $P<0.05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقق حاضر تایید می شود. نتیجه بدست آمده همسو با نتیجه تحقیق کارسیفو (۲۰۱۹) است.

در تبیین این یافته می توان بیان کرد دانش آموزانی که سبک اسناد بدبینانه دارند به اقتضای این سبک حاکم بر رفتار خویش، حوادث منفی را به عوامل درونی، پایدار و کلی مربوط می کنند و طبق دیدگاه سلیگمن و پیترسون این افراد آمادگی بیشتری برای درماندگی و افسردگی دارند و به این دلایل برای جبران شکست های خود تلاش نمی کنند و بر این اساس افرادی که سبک اسناد بدبینانه دارند رویدادها را غیر قابل کنترل می داند و بر این باور هستند که تلاش و کوشش تأثیری بر پیامدها نخواهد داشت و پیامدها مستقل از تلاش و فعالیت آنان ظاهر می شوند. این باور که تلاش و کوشش بی فایده است، به دو طریق باعث خودناتوان سازی می شود: کاهش انگیزه ی تلاش و، کوشش، و ایجاد اشکال در مرتبط دانستن پیامدها به پاسخ ها.

فرضیه فرعی سوم: سبک اسنادی مثبت ترکیبی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد. بر اساس اطلاعات بدست آمده در فصل چهارم می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودکارآمدی دانش آموزان دارد ($r=0.508$ و $P<0.05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقق حاضر تایید می شود. نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیقات کارسیفو (۲۰۱۹) و کاسیدی (۲۰۱۶) می باشد.

افراد دارای سبک اسناد مثبت بیشتر موفقیت خود را به تواناییهای خود نسبت داده، بنابراین در زمینه های مختلف زندگی، احتمالاً اهدافی را که برمی گزینند که دشوارترند و از پذیرش اهداف بیشتر برخوردارند و برای رسیدن به اهداف خود یا سازمان از رقابت بیشتری بین همتایان خود برخوردارند لذا چون این افراد خود را توانمندتر و کارآمدتر میبینند از اهداف بالاتری برخوردار بوده و در پذیرش هدف و هدف گذاری مشارکت بیشتر و تلاش بیشتری از خود نشان میدهند و در نتیجه خودکارآمدی بالاتری را نیز دارند. در واقع افراد با استفاده از اسناد مثبت، هدف گذاری و برنامه ریزی صحیح روند افزایش خودکارآمدی خویش را فراهم می آورند.

فرضیه فرعی چهارم: سبک اسنادی منفی ترکیبی با خود کارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم دارد. بر اساس اطلاعات بدست آمده در فصل چهارم می توان گفت سبک اسناد رابطه مثبت و معنی داری با خودکارآمدی دانش آموزان دارد ($r=0.524$) و $P<0.05$). جهت این رابطه مستقیم و در سطح متوسط می باشد. بنابراین این فرضیه از تحقق حاضر تایید می شود. نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیقات قدم پور (۱۳۹۷)، قنبری طلب (۱۳۹۴) می باشد.

دلایلی که دانش آموز برای موفقیت ها و شکست های خود به کار می برد در شکل گیری شناخت او از خود و به تبع آن در انگیزه های او از جمله انگیزه پیشرفت او نقش دارد؛ به این صورت که اگر در مورد شکست های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند ممکن است انگیزه پیشرفت او نیز پایین بیاید، اما اگر برای تبیین شکست های خود از اسنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد و در نتیجه انگیزه پیشرفت او بالا رود. همچنین در تبیین این یافته ها می توان گفت که دانشجو برای تبیین موفقیت ها و شکست های خود از سبک تبیینی استفاده می کند که به حفظ حرمت خود او کمک نماید؛ به این صورت که اگر وی شکست های خود را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی و موفقیت های خود را به عوامل درونی، کلی و پایدار اسناد دهد در جهت حفظ حرمت خود حرکت می کند.

فرضیه فرعی ششم: سبک اسناد بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد. بر اساس ضریب مسیر 0.669 و آماره $t=5.895$ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه ششم پژوهش تایید می گردد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیقات کارسیفو (۲۰۱۹) و کاسیدی (۲۰۱۶) می باشد.

اسناد اهمیت دارد، زیرا تبیینی که برای توضیح یک پیامد استفاده می شود واکنشهای هیجانی تولید می کند. به دنبال پیامدهای مثبت، معمولاً احساس خوشحالی می کنیم و به دنبال پیامدهای منفی، احساس غمگینی یا ناکامی به ما دست می دهد. واکنش هیجانی وابسته به پیامد، ارزیابی اولیه پیامد محسوب میشود. هیجانهای اصلی شادی و غم صرفاً به دنبال پیامدهای خوب و بد می آیند. در نظریه اسنادی، افزون بر ارزیابی اولیه پیامد، شخص، موفقیت و شکست خود را تبیین می کند. هیجانهای ثانویه خاص آشکار می شوند. اسناد چرایی وقوع پیام، ارزیابی ثانویه پیامد را به وجود می آورد. نظریه انتساب عمدتاً به چهار توجیه برای موفقیت و شکست در موقعیتهای پیشرفتی می پردازد: توانایی، تلاش، دشواری تکلیف و شانس. انتسابهای توانایی و تلاش درونی هستند و انتسابهای دشواری تکلیف و شانس بیرونی. توانایی حالت نسبتاً پایدار و تغییرناپذیر است؛ تلاش می تواند تغییر کند. همین طور دشواری تکلیف، اصولاً ویژگی پایدار است درحالی که شانس ناپایدار است. وقتی که دانش آموزان موفق می شوند، دوست دارند باور کنند که علت آن این بوده است که آنها باهوش هستند (انتساب درونی، پایدار)، نه به این علت که آنها خوش شانس بوده اند یا تکلیف آسان بوده است. در مقابل، دانش آموزانی که شکست می خورند، دوست دارند باور کنند بدشانسی آورده اند (انتساب بیرونی، ناپایدار) که امکان موفق شدن را در آینده میسر می سازد.

فرضیه فرعی پنجم: سبک اسناد بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد. بر این اساس ضریب مسیر 0.784 و آماره $t=5.210$ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش تایید می گردد. نتیجه بدست آمده همسو با نتیجه تحقیق کرمی مقدم (۱۳۹۷) می باشد.

روابط میان سبکهای اسنادی و خود کارآمدی را در میان دانشجویان نشان میدهد، در میابیم که در رویدادهای مثبت، رابطه سبکهای اسناد درونی، پایدار و کلی با خود کارآمدی به صورت مثبت معنادار است. یافته پژوهش حاضر مبنی بر رابطه مثبت میان سبکهای اسناد درونی، پایدار و کلی در رویدادهای مثبت با خود کارآمدی، در راستای نتایج پژوهشهای پیشین است. مجموعه ای از تحقیقات مربوط به رابطه سبکهای اسناد و عزت نفس است. از آنجا که عزت نفس رابطه مستقیم و مثبتی با خود کارآمدی دارد افراد دارای عزت نفس بالا، ارزیابی مثبتی از تواناییهای خود دارند و در نتیجه خود کارآمدی بیشتری خواهند داشت، به طور کلی نتایج پژوهشها نشان میدهند هر اندازه افراد در علت یابی رویدادهای مثبت و منفی، موفقیتهای خود را بیشتر به عوامل پایدار و درونی نسبت دهند از عزت نفس بالاتری برخوردار خواهند بود. اما در صورت اسناد شکستهای خود به عوامل درونی و پایدار، عزت نفس بیشتری را از دست خواهند داد، ضمن آنکه با نسبت دادن شکستها به عوامل بیرونی، عزت نفس فرد کمتر خدشه دار می شود

فرضیه فرعی هفتم: سبک اسناد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد. بر اساس ضریب مسیر $0/736$ و آماره $t = 4/236$ بدست آمده می توان گفت سبک اسناد در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر تنظیم شناختی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش تایید می گردد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتیجه تحقیق ابوالمعالی (۱۳۹۷) می باشد.

دانش آموزانی که راهبردهای شناختی و فراشناختی را به کار میگیرند، زمینه پیشرفت تحصیلی بیشتری را برای خود فراهم آورده و با ارزیابی پیشرفت در زمینه اهداف از قبل تعیین شده، موفقیت را به عوامل درونی نسبت می دهند. لذا، تغییر در اسنادهای دانش آموزان عامل مهمی در انگیزه آموختن و رفتار معطوف به موفقیت آنها به شمار میرود و بازآموزی در زمینه اسناددهی نه تنها منجر به تغییراتی در باورهای منفی دانش آموزان می شود بلکه انتظار توفیق، کارایی خود، پشتکار در انجام تکلیف، عملکرد در تکلیف و پیشرفت تحصیلی آنان را نیز افزایش می دهد.

فرضیه فرعی هشتم: تنظیم شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد. بر اساس ضریب مسیر $0/235$ و آماره $t = 4/638$ بدست آمده می توان گفت تنظیم شناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه هشتم پژوهشتایید می گردد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتیجه تحقیق موسوی و همکاران (۱۳۹۹) می باشد.

فرضیه فرعی نهم: تنظیم شناختی بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر مستقیم دارد. بر اساس ضریب مسیر $0/287$ و آماره $t = 5/489$ بدست آمده می توان گفت تنظیم شناختی در سطح اطمینان ۹۹ درصد بر خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان تاثیر معنی دار دارد. بنابراین فرضیه نهم پژوهش تایید می گردد. نتیجه بدست آمده هم سو با نتایج تحقیقات موسوی و همکاران (۱۳۹۹) و گاوریک (۲۰۱۹) می باشد.

راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم دهی و در کل تنظیم شناختی هیجانات در پیش بینی پیامدهای تحصیلی دانش آموزان نقش تعیین کننده ای دارند، دانش آموزانی که تنظیم هیجانات خود را به خوبی انجام می دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به تبع آن توانایی های خود را بیش برآورد می کنند؛ بنابراین براساس نتایج مطالعه کلاب (۲۰۱۶) و در تبیین یافته مطالعه حاضر مبنی بر پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان براساس تنظیم شناختی می توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم دهی هیجانی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک می کند، باعث کاهش سطح خود ناتوان سازی تحصیلی در آنها می شود. همچنین از دیگر تبیین های این یافته و در همسویی با نتیجه دیگر مطالعه کلاب (۲۰۱۶) می توان گفت، دانش آموزانی که به جای استفاده از راهبردهای ناسازگار بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان استفاده می کنند و به عبارتی دانش آموزان خود نظم ده هستند، معمولاً در زمینه تحصیلی توانایی های خود را بالاتر از سایر همکلاسی ها برآورد می کنند و همین عامل باعث ایجاد یک حس برتری برای کسب موفقیت های بیشتر در آنها می شود، به طوری که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان سازی تحصیلی آنها می شود.

فرضیه فرعی دهم: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیر مستقیم دارد. بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین سبک اسناد و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان با میانجی گری تنظیم شناختی برابر با ۰/۱۸۱ است پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی تنظیم شناختی به صورت جزئی است. نتیجه بدست آمده با نتیجه تحقیق انصاری مقدم و همکاران (۱۳۹۸) همسو می باشد.

در تئوری اسناد ارزش متشکل از هیجان هایی مثل غرور، شرمساری، گناه و ترحم است که به وسیله فرآیند اسناد تولید می شود را شامل می شود. افراد به هنگام موفقیت و شکست و یا زمانی که پذیرفته یا طرد میشوند به صورت هیجانی پاسخ می دهند. افراد بعد از پیامدهای مثبت احساس شادی می کنند و بعد از پیامدهای منفی احساس غمگینی یا ناراحتی می کنند. اما نظریه اسناد میگوید افراد علاوه بر این واکنش های هیجانی که پیامدها آن هارا به بار می آورند می خواهند بدانند که چرا موفق شدند یا شکست خوردند و زمانی که آن را برای خودشان توجیه کردند، هیجان های تازه ای نمایان میشود. اهمیت عواطف ایجاد شده اسنادها در این است که آنها به عنوان عوامل برانگیزاننده رفتارهای بعدی عمل میکنند. به دنبال وقوع یک واقعه ارزیابی اولیه- ای از پیامد آن واقعه صورت می گیرد. با توجه به مطلوب یا نامطلوب بودن پیامد، عواطف عمومی مثبت یا منفی در فرد ایجاد می شود. این عواطف عبارتند از احساس خوشحالی از موفقیت و احساس ناامیدی و اندوه از عدم موفقیت که تحت عنوان عواطف وابسته به پیامد مستقل از اسناد نامید می شود. در واقع این عواطف در اثر دسترسی یا عدم دسترسی هدف مطلوب و نه علل پیامدهای آن ایجاد می شوند. پس از این سستبابط علی صورت می گیرد. این استنباط علی منجر به عواطف ویژه ای جدا از عواطف عمومی اولیه می گردد. این عواطف را عواطف وابسته به اسناد می نامند.

فرضیه فرعی یازدهم: تنظیم شناختی در رابطه بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر دلگان اثر غیرمستقیم دارد. بررسی مدل ساختاری نشان می دهد که ضریب مسیر بین سبک اسناد و خودناتوان سازی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر دلگان با میانجیگری تنظیم شناختی برابر با ۰/۲۵۱ است پس می توان نتیجه گرفت که فرضیه تایید می شود. نقش میانجی تنظیم شناختی به صورت جزئی است. نتیجه بدست آمده همسو با نتیجه قدم پور (۱۳۹۷) می باشد. در تبیین این یافته ها می توان گفت یکی از ویژگی های بارز دانش آموزان تیزهوش نحوه اسنادی آنها می باشد دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان عادی موفقیت ها و شکست هایشان را به میزان بالاتری به عوامل درونی نسبت می دهند. این دانش آموزان موفقیت های خود را با احتمال بیشتری به توانایی و عوامل درونی قابل کنترل و پایدار نسبت می دهند و کمتر به شانس یا عوامل بیرونی غیرقابل کنترل و ناپایدار نسبت می دهند بالعکس دانش آموزان عادی موفقیت ها و شکست هایشان را به میزان بالاتری به عوامل بیرونی نسبت می دهند. در واقع دانش آموزان تیزهوش موفقیت خود را بیشتر از دانش آموزان عادی به کوشش خود نسبت می دهند، همچنین دانش آموزان تیزهوش موفقیت خود را بیشتر از دانش آموزان عادی به ساده بودن تکلیف که یک عامل بیرونی و پایدار مثبت هست، نسبت می دهند.

پیشنهادهای پژوهش

الف- پیشنهاد های کاربردی

- ۱- با شناسایی سبک های اسنادی دانش آموزانی که از سبک اسنادی نادرست میتوان به دانش آموزان آموزش داد که چگونه از سبک اسناد در موفقیت تحصیلی خود و کاهش خودناتوان سازی کمک کنند.
- ۲- معلمان به دانش آموزان کمک کنند که بتوانند عوامل شکست خود در موفقیت تحصیلی را بشناسند و راهکارهایی برای آن ارائه دهند.
- ۳- به مسئولین آموزشی و مشاوران پیشنهاد می شود به دانش آموزان کمک کنند تا در مواجهه با شکست ها و موفقیت ها از اسناد های مناسب استفاده کنند و با اسناد های مناسب، خود کارآمدی شان را بهبود بخشند.
- ۴- برنامه های آموزشی برای دانش آموزان دارای خودناتوان سازی به جهت بهبود استفاده از اسناد مناسب تدارک دیده شود.
- ۵- جلسات پرسش و پاسخ برای شناخت عوامل موثر بر عزت نفس دانش آموزان توسط معلمان برگزار شود.

ب- پیشنهادهای آتی

- ۱- اجرای پژوهش های مشابه با استفاده از گروههای نمونه و روشهای آماری مختلف، میتواند اولاً تکرار پذیری یافته های پژوهش حاضر را مورد بررسی قرار دهد و ثانياً ابهام های مربوط به روابط همبستگی در پژوهش حاضر را بر طرف سازد.
- ۲- انجام پژوهش های میان فرهنگی مشابه و مقایسه با پژوهش حاضر، می تواند در تبیین بهتر یافته ها مفید باشد. با توجه به اینکه خود کارآمدی و سبک های اسنادی، تا حد زیادی وابسته به فرهنگ هستند، رابطه میان این متغیرها در فرهنگ های دیگر غیر اسلامی و غیر ایرانی ممکن است نتایج جالبی را در برداشته باشد.
- ۳- در پژوهش حاضر بعضی نتایج به دست آمده نیاز به توجه بیشتری دارد. از جمله اینکه سطح خود کارآمدی دانش آموزان علوم انسانی در مقایسه با دانش آموزان گروه های آموزشی دیگر، بالاتر است. گرچه در جهت تبیین این نتیجه مطالبی بیان شد، اما به جاست که جهت بررسی بیشتر این رابطه و رفع ابهام آن، پژوهش های مشابه دیگری در سایر محیط های آموزشی با توجه به نقش عوامل مؤثر انجام شود.

منابع و مأخذ

۱. اتکینسون، ریتال. اتکینسون، ریچارد. هیلگارد، ارنست (۱۹۸۳). زمینه روانشناسی بالینی، ترجمه محمد تقی براهنی و دیگران، جلد دوم، چاپ دهم، ۱۳۷۵، تهران: انتشارات رشد.
۲. احسانیرضا و صدوقی، میترا (۱۳۹۵)، رابطه فرهنگ سازمانی ادراکی و میزان تاب آوری کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس، کنفرانس بین المللی اقتصاد، مدیریت، روانشناسی، قم، دانشگاه علمی کاربردی استانداری قم.
۳. احمدی، حمیرا، زندی، مژگان، صالح زاده، اکرم و درویشی، مجید (۱۳۹۴). بررسی میزان اعتیاد اینترنتی و ویژگی های شخصیتی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور، کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، ترکیه - استانبول، شرکت مدیران ایده پردازان پایتخت ایلیا.
۴. اشرفی فرد، سمیه و مفاخری، عبدالله (۱۳۹۵)، بررسی رابطه بین سبک های اسنادی و مهارت های فراشناختی با میزان ترس از موفقیت دردانشجویان، کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.
۵. اقوامی، مریم السادات خواجهوند خوشلی، و افسانه (۱۳۹۵)، پیش بینی کیفیت زندگی کتابداران شهرستان شاهرود توسط سبکهای اسنادی و سبک های دلبستگی، اولین کنفرانس ملی پژوهش های نوین در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان.
۶. بحری، لیلا (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی، مهارتهای اجتماعی و تعامل رفتاری- عاطفی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
۷. بستان پیرا، مریم؛ پارسا، مرضیه و خواجهویی، حدیث (۱۳۹۵)، رابطه بین ویژگیهای شخصیتی کارکنان دانشگاه پیامنور و رفتار شهروندی سازمانی آنان، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس.
۸. بشارت، محمدعلی، صالحی، مریم، شاه محمدی، خدیجه، نادعلی، حسین، زبردست، عذرا (۱۳۹۰). رابطه تاب آوری و سخت کوشی باموفقیت ورزشی و سلامت روانی در ورزشکاران. مجله روانشناسی معاصر، دوره سوم، شماره ۲، صص ۴۹-۳۸.
۹. تمنایی، فاطمه. (۱۳۹۰). تبیین نقش واسطه گری تاب آوری در رابطه بین معنویت و استرس ناباوروری در زنان ناباور. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ارسنجان.
۱۰. جوادی، رحم خدا؛ آقا بخشی، حبیبغ رفیعی، حسن؛ عسگری، علی؛ بیان معمار، احمد؛ و عبدی زرین، سهراب. (۱۳۹۰). رابطه کارکرد خانواده و تاب آوری در برابر مصرف مواد در دانش آموزان پسر دبیرستانی مدارس پر خطر. فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی، سال یازدهم، شماره ۴۱: ۴۴۴-۴۲۱.

۱۱. حسن شاهی، محمد علی. (۱۳۹۰). رابطه تاب آوری، خود کارآمدی و هوش هیجانی با رضایت زوجی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد ارسنجان.
۱۲. خردمندزاده، کامران (۱۳۹۰). بررسی ارتباط صفات شخصیت اسکیزوتیپی با الگوی پنج عاملی شخصیت. مجله تازه های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۲، صص ۴۵-۴۰.
۱۳. خرمایی، فرهاد. فرمانی، اعظم (۱۳۹۳). بررسی شاخص های روان سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. مجله روش ها و مدل های روان شناختی. سال ۴، شماره ۱۶، صص ۳۹-۲۹.
۱۴. دادستان، پریخ. (۱۳۸۹). اختلال های زبان، روش های تشخیص و بازپروری. روانشناسی مرضی تحولی، تهران؛ انتشارات سمت.
۱۵. داورنیا، رضا. شاکرمی، محمد. بجنوردی، المیرا (۱۳۹۳). پیش بینی آسیب پذیری در برابر استرس براساس ویژگی ها شخصیت. چاپ پنجم، نشر سمت.
۱۶. دهقانی، زهرا و صیف، محمدحسین، (۱۳۹۵)، بررسی رابطه بین تاب آوری شغلی و رفتار کارآفرینانه در بین کارکنان سازمان مدیریت پسماند شهر شیراز، همایش بین المللی مدیریت نوین در افق ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده دولت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق.
۱۷. ذاکرزاده، زینب (۱۳۹۴)، بررسی رابطه افکار خودکشی، هوش معنوی و نوع سبک اسنادی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان آمل. کنفرانس ملی دانش و فناوری در روانشناسی و علوم تربیتی.
۱۸. راتوس، اسپنسر. (۲۰۰۷). روانشناسی عمومی، ترجمه حسین ابراهیمی و همکاران، ۱۳۸۸، تهران: نشر ساوالان.
۱۹. رستمی، سمیرا (۱۳۹۱). بررسی نقش باورهای غیرمنطقی الیس، مهارتهای زندگی و ویژگی های شخصیتی در پیش بینی بروز پرخاشگری در نوجوانان شهر کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه رازی.
۲۰. رستمی، سمیرا (۱۳۹۱). بررسی نقش باورهای غیرمنطقی الیس، مهارتهای زندگی و ویژگی های شخصیتی در پیش بینی بروز پرخاشگری در نوجوانان شهر کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه رازی.
۲۱. زارعی؛ (۱۳۹۲). آسیب شناسی روانی و مشکلات شخصی ارتباطی زنان قربانی خشونت خانگی، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال ۷ شماره ۲۷.
۲۲. زمانی، بی بی عسرت. شهریاری نیستانی، شهناز. عابدینی، یاسمن (۱۳۹۱). "رابطه بین میزان و نوع استفاده از تلفن همراه و صفات شخصیتی دانشجویان". فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات. سال سیزدهم. شماره ۱۹، صص ۱۵۹ - ۱۴۱
۲۳. سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۹۰). تاب آوری، سلامت روان و رضایت از زندگی. مجله روانپزشکی و روانشناسی ایران، سال سیزدهم، شماره ۳، ۲۹۵-۲۹۰.
۲۴. سانتراک، جان دبلیو (۲۰۱۴). زمینه روانشناسی سانتراک، ترجمه مهرداد فیروز بخت، ۱۳۸۳، تهران: نشر رسا
۲۵. سلاجقه، سنجر و کریمی افشار، سمانه (۱۳۹۲)، بررسی رابطه بین ویژگیهای شخصیتی و کارآفرینی سازمانی درسازمانهای دولتی شهر کرمان، اولین همایش ملی مدیریت کسب و کار، همدان، شرکت علم و صنعت طلوع فرزین، دانشگاه بوعلی سینا.
۲۶. سید محمودی، سید جواد، رحیمی، چنگیز، محمدی، نوراله. (۱۳۹۰). عوامل موثر بر تاب آوری در افراد مواجه با ضربه روانی، مجله دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱(۱)، ۱۴-۵.
۲۷. شاکری، ج؛ پرویزی فرد، ع؛ صادقی، خ. (۱۳۹۱). ویژگی های شخصیتی، استرس، شیوه های مقابله، نگرش های مذهبی در افراد اقدام کننده به خودکشی. دانشگاه علوم پزشکی رازی کرمانشاه.
۲۸. شولتز، دوان (۲۰۰۹). نظریه های شخصیت. ترجمه ییحیی سیدمحمدی (۱۳۹۱)، ویرایش هشتم، تهران: نشر ویرایش.
۲۹. صداقت، اکبر (۱۳۹۰). مقایسه درون گرایی، برون گرایی، احساس تنهایی در دانشجویان وابسته و غیروابسته به پیامک در دانشگاه های شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

۳۰. طاهری پور، لیلا؛ مرادی، مریم و صفاری زاده، سمیه (۱۳۹۴)، رابطه ی ویژگی های شخصیتی و هیجان خواهی با تاب آوری و سلامت روان در کارکنان بیمارستان های وابسته به دانشگاه جندی شاپور اهواز، اولین همایش ملی روانشناسی و خانواده، اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
۳۱. علیزاده، حمید (۱۳۹۲). تاب آوری شناختی (بهزیستی روانی و اختلال های رفتاری). تهران: انتشارات ارسباران.
۳۲. عنایت، زهرا و عذری، خانگه (۱۳۹۶)، بررسی مقایسه های ویژگیهای شخصیتی و تابآوری کارکنان زن و مرداداره زندان بم، سومین کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، بابل، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش.
۳۳. قنبری طلب، محمد و علی، قنبری (۱۳۹۴)، رابطه بین خودکارآمدی و سبک های اسنادی، اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
۳۴. کدیور، پروین (۱۳۸۹). سبک های تبیینی درماندگی آموخته شده و تاثیر انتظار معلم در کلاس های طبقه بندی شده. وزارت آموزش و پرورش. دفتر تحقیقات.
۳۵. گریوانی، هدی، (۱۳۹۵)، بررسی رابطه بین تاب آوری سازمانی با چابکی سازمانی و عملکردشغلی کارکنان ستادی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، اولین کنفرانس ملی تحول و نوآوری سازمانی با رویکرد اقتصاد مقاومتی، مشهد، دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
۳۶. مهرانی، محسن (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه اثر سه برنامه ی هدف چینی، بازآموزی اسنادی و ترکیبی بر میزان عزت نفس احساس خود سودمندی سبک اسنادی و انگیزه توفیق گرایی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه. حرکت، ۱۳: ۴۳-۳۱.
۳۷. موسوی، مریم و اصفهانی اصل، مریم (۱۳۹۴)، رابطه ویژگی های شخصیت و تاب آوری با فرسودگی شغلی در کارکنان بیمارستان گلستان شهر اهواز، کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ایلیا.
۳۸. موسوی، س. (۱۳۹۰). " رابطه سبک های شناسایی و گرایش مذهبی دانشجویان دانشگاه"، مطالعات یادگیری و آموزش، ش ۳، ص ۲۰-۲۳.
۳۹. ناجی حسین دوست، مینا و نجات، حمید (۱۳۹۵)، بررسی رابطه بین ویژگیهای شخصیتی و تاب آوری با خلاقیت مشاوران، چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.
۴۰. نجمی، سید بدرالدین (۱۳۹۰). رابطه ی صفات شخصیتی والدین با نوع اختلالات رفتاری کودکان. مجله اصول بهداشت روانی، دوره ۱۲، شماره ۴۶.
۴۱. نریمانی، محمد؛ طالبی جویباری، مسعود؛ ابوالقاسمی، عباس ۱۳۹۲ مقایسه سبک اسناد و تاب آوری در دانش آموزان آسیب دیده و عادی. فصلنامه افراد استثنایی، سال سوم، شماره ۱۰.
۴۲. نظرزاده، محمدعلی و حاجی اربابی، فاطمه (۱۳۹۵)، رابطه سبک های اسنادی و تاب آوری تا ضادکامی معلمان مقطع ابتدایی، چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.
۴۳. یزدانی، امین (۱۳۹۱)، بررسی رابطه ویژگیهای شخصیتی سرسختی و تاب آوری با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش، پایان نامه دکترا ی پزشکی عمومی، دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران.
۱. Annamaria, Fabio, Donald H.Saklofske.(2018). The contributions of personality and emotional intelligence to resiliency, Personality and Individual Differences Volume 123 , 140-144.
۲. Bonanno, G.A., Bucciareli, A., & Vlahov, D. (2011). What predicts psychological
۳. Bonano. S. (2014). Attachment, Coping, and Explanatory Style in Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 27 (2), 121-139.

۴. Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2012). Adolescent resilience: a conceptual analysis. *Journal of Adolescent*, 26, 1-11.
۵. Campbell-sills, L., Cohen, Sh.L., Stein, M.B.(2011). Relationship or resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
۶. Celigman, F. , Chik csent mehali, P. B. (2000). Developing the Psychological Capital of Resiliency, *Human Resource Development Review*, 5, 1.
۷. Conner, K. M., Davidson, J. R. T. (2010). Development of a new resilience scale: the Conner-Davidson resilience scale (Cd- Risc). *Depression and Anxiety*; 18: 76- 82.
۸. Dunkel, C. (2011). Resilience in the Context of Chronic Stress and Health in Adults. *Social and Personality Psychology*, 5(9), 634- 652.
۹. Gallant, M. (2010). The influence of social support on chronic illness self management: A review and directions for research. *Health Education & Behavior*, 30(2), 170-195.
۱۰. García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M. & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). The Impact of Transformational Leadership on Organizational Trust and Job Success, *Journal of Business Research*, NO. 65, PP. 1040–1050. Gist, M. (1987), "Self-efficacy: implications for organizational behavior and human resource management", *Academy of Management Review*, Vol. 12 No.3, pp.472-85.
۱۱. Gattsman, J. (2008). Running Head: Secondry Traumatic Stress and Resilience. Doctoral Dissertation of Psychology, University of the Rockies.
۱۲. Gönül Kaya, Özbağ, (2016). The Role of Personality in Leadership: Five Factor Personality Traits and Ethical Leadership, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 235 (2016) 235 – 242.
۱۳. Jeon, I. H, & et al, (2013). "Attributional Style in Healthy Persons: Its Association with 'Theory of Mind' Skills", *Psychiatry Investig*, v. 10, p. 34-40.
۱۴. lamond, A.L., Depp, C.A., Allison, M., Langer, R., Reichstadt, J., Moore, D.J., Goldshan, Sh. , Ganiats, T.G & Jeste, D.V.(2014). Measurement and predictors of resilience among community – dwelling older women. *Journal of psychiatric Research*, 43, 148-156.
۱۵. Li ,Yuan ,Jijun, Lan, Chengting , Ju. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students, *Personality and Individual Differences* 79 (2015) 146–151.
۱۶. Masten, A. S. (2010) . ordinary magic: resilience processes in development. *American psychologist*, 56, 227-238.
۱۷. Masten, A. S. (2012). Risk and resilience in development. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* . New York, NY: Oxford University Press (in press).
۱۸. Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology* 24, 345–361.
۱۹. McCrae RR, Costa PT. (2003). *Personality in adulthood*. New York: Guilford
۲۰. Mirels (eds). *Intergrations of Clinical and Social Psychology*. New york: Oxford university press.
۲۱. Narimani, M., Soleymani, E. & Abolghasemi, A. (2014). A comparison of internal and external dimensions of thinking styles in blind and sighted students. *Journal of school psychology*, 1(1), 108-118.
۲۲. Neill, H. (2014). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2). 218-235.

۲۳. Newbury-Brich, D. (2012). Psychological stress, anxiety, depression, job Satisfaction and personality characteristics in preregistration house officers. *Postgrade. Med Journal*. Feb:77 (904):109-110
۲۴. Peterson, C., & Park, C. (1998). Learned helplessness and explanatory style. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. VanHasselt (Eds.), *Advanced Personality* (pp. 287-308), New York: Plenum.
۲۵. resilience after disaster? The role of demographic resources and life stress. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75(5), 671- 682.
۲۶. Rice F. Human Development. (2010). a life-span approach. 4th edition. Translated by Frough M. Tehran: Arjmand publication 2008. p. 235-287.
۲۷. Richardson, E. G. (2010). The Metatheory of resilience and resiliency, *journal of clinical psychology*, Vol. 58 (3), 307-321.
۲۸. Sdigman ,M.F.P. (1990). *Leamed optimum Sydney Random Home*.
۲۹. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. , & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions *American psychologist*, 60, 410-421
۳۰. Shu, Frank, Samuel T. McAbee, Roya Ayman. (2017). The HEXACO personality traits, cultural intelligence, and international student adjustment, *Personality and Individual Differences* 106 , 21-25.
۳۱. Sills, L. , Quhen, G. , Schtin, P. B. (2011). Developing the Psychological Capital of Resiliency, *Human Resource Development Review*, 5, 1.
۳۲. Stricker G, Gold J. Integrative therapy. In: Lebow JL, Editor. *Twenty-First Century Psychotherapies: Contemporary Approaches to Theory and Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons; 2013. p. 389-423.
۳۳. Stringer et al (2013). related locus of control beliefs: ethnicity gender, and family income. *Child Health - Care* 34: 47-59.
۳۴. Theron, L., & Theron, A. M. (2014). Education services and resilience processes: Resilient Black South African students' experiences. *Children and Youth Services Review*. 47:297-306.
۳۵. Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (5), 711- 725.
۳۶. Trina, R. H. (2002). self-handicapping Among Comparison of Honors and traditional college students utilization. Retrived from [www. Google. Com](http://www.Google.Com).
۳۷. Waller, T. (2015). The importance of male batters' attributions in understanding and preventing domestic violence. *Journal of Family Violence*, 23, 655-660.
۳۸. Wright, D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. *Handbook of Resilience in Children*.