

خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی

Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping in High School Students

Kazem Zabihollahi Mohammad J. Yazdani Varzaneh
MA in Educational Psychology PhD Candidate of Kharazmi University

محمدجواد یزدانی‌ورزانه کاظم ذبیح‌الهی
دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی کارشناس‌ارشد روانشناسی تربیتی

Masood GholamAli Lavasani, PhD
Tehran University

مسعود غلامعلی لواسانی
دانشیار دانشگاه تهران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و تفاوت‌های بین دو جنس در این متغیرها بود. از طریق نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای، ۳۸۷ دانش‌آموز پایه چهارم دبیرستان‌های دولتی شهر تهران (۱۹۹ دختر، ۱۸۸ پسر) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (میجلی و دیگران، ۱۹۹۶) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (مکیلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲) را تکمیل کردند. داده‌ها به وسیله آزمون‌های همبستگی، Z فیشر و تحلیل واریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد و جنس نمی‌تواند رابطه این دو متغیر را تعدیل کند. همچنین، نتایج نشان دادند که میزان خودکارآمدی تحصیلی دختران به‌طور معناداری بالاتر از پسران و میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی پسران به‌طور معناداری بیشتر از دختران است. نتایج در قالب نظریه شناختی-اجتماعی و ویژگی‌های خاص بافت اجتماعی اثرگذار بر دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان در ایران مورد بحث قرار گرفتند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی، تفاوت‌های جنسی

Abstract

The aim of the present study was to examine the relationship between academic self-efficacy, academic self-handicapping, and gender. Three hundred and eighty seven students of Tehran public high school in fourth grade (199 females, 188 males) completed the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS; Midgley et al., 1996) and the Academic Self-Efficacy Scale (ASES; McIlroy & Bunting, 2002). The sample was selected by the cluster random sampling. The data were analyzed using Pearson correlation coefficient, Fisher's Z test and multivariate analysis of variance. The results indicated that academic self-efficacy was negatively related with academic self-handicapping and gender couldn't play a moderating role in the relationship between these two variables. The results also indicated that female students reported significantly more academic self-efficacy than males and male students reported significantly more academic self-handicapping than females. The results were discussed within the social cognitive theory and social-specifics affecting the fourth grade high school students in Iran.

Keywords: academic self-efficacy, academic self-handicapping, high school students, gender differences

received: 14 January 2011

accepted: 11 September 2012

دریافت: ۹۰/۱۰/۲۵

پذیرش: ۹۱/۶/۲۱

Contact information: kazemzabih@alumni.ut.ac.ir

مقدمه

خودکارآمدی اغلب انگیزه دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند و ممکن است موجب شود که آنها تکالیف‌شان را کوچک بشمارند (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاژارس، ۱۹۹۶). پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که باور داشتن یا نداشتن توانایی راهبردی است که پیش از موفقیت یا شکست واقع می‌شود (مبجلی، آرونکومار و اوردان، ۱۹۹۶). به سخن دیگر، هر چه احساس خودکارآمدی بالاتر باشد، میزان پافشاری و تلاش بیشتر خواهد بود و بالعکس (بندورا، ۱۹۹۷؛ پاژارس و شونک، ۲۰۰۲). مفهوم مرتبط با خودکارآمدی، حرمت خود^۱ است. حرمت خود مفهومی کلی است که احساس عاطفی فرد به خود در موقعیت‌ها و نقش‌های گوناگون را شامل می‌شود (روزنبرگ، ۱۹۷۹). از نظر مک‌فارلند^۲ (۱۹۸۸) نقل از زاده‌محمدی، عابدی و خانجانی، ۱۳۸۷) داشتن حرمت خود بالا برای داشتن خودکارآمدی سالم و قوی ضروری است. حرمت خود در زمینه‌های تحصیلی و شغلی با موفقیت رابطه دارد و به‌نظر می‌رسد که در چنین زمینه‌هایی، حرمت خود همان شکل تعمیم‌یافته خودکارآمدی باشد (پاژارس، ۱۹۹۷). اگر حرمت خود در یک حوزه (مثل حوزه تحصیلی) در معرض تهدید قرار گیرد، ممکن است افراد به‌منظور مدیریت این تهدید راهبردهایی را مورد استفاده قرار دهند تا از حرمت خود دفاع کنند که از مهم‌ترین این راهبردها، خودناتوان‌سازی^{۱۱} است (آکین، اِسی و آکین، ۲۰۱۱؛ اوردان و مبجلی، ۲۰۰۱). خودناتوان‌سازی هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد است که امکان بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. در حقیقت، فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را به‌وجود می‌آورد تا از این طریق حرمت خود را حفظ کند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). از نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی راهبردی است که پیش از عملکرد واقع می‌شود و با کارکردهای حفاظت از خود^{۱۲} در صورت شکست احتمالی و ارتقای خود^{۱۳} در صورت موفقیت احتمالی، موجب حفظ یا افزایش میزان حرمت خود می‌شود. یوسال و کنی (۲۰۱۲) عقیده دارند خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت موجب افزایش حرمت خود می‌شود، اما

در دیدگاه شناختی-اجتماعی، انسان‌ها تنها از محیط متأثر نمی‌شوند بلکه بر اساس فرایندهای شناختی^۱ خود می‌توانند بر محیط اثر بگذارند. بنابراین، خود انسان‌ها دارای عاملیت^۲ هستند (اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صالح‌صدق‌پور، ۱۳۸۳). به نظر بندورا^۳ (۲۰۰۱ نقل از تونگنوم، ۲۰۰۲) مهم‌ترین سازوکار عاملیت شخصی^۴ افراد، باورهای خودکارآمدی^۵ است. خودکارآمدی به باورهای شخصی درباره ظرفیت‌های خود برای یاد گرفتن یا انجام فعالیت‌ها در سطوح معین اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). باورهای خودکارآمدی به‌عنوان مهم‌ترین باورهای خودمرجع^۶ بین دانش و رفتار واسطه می‌شوند و زمینه‌ساز عاملیت انسانی و اعمال مهارت^۷ می‌شوند. از نظر بندورا (۱۹۸۶) افراد باورهای شخصی‌ای را اتخاذ می‌کنند که آنها را قادر به اعمال مهارت بر افکار، احساسات و رفتارهایشان می‌کند. در واقع، آنچه مردم فکر می‌کنند، عقیده دارند و احساس می‌کنند بر چگونگی رفتار آنها تأثیر می‌گذارد.

خودکارآمدی دارای ویژگی مختص به فرهنگ^۸ است؛ یعنی، درجه بالایی از خودکارآمدی در حوزه‌ای خاص منجر به خودکارآمدی بالا در حوزه دیگر نمی‌شود. بنابراین، خودکارآمدی در حوزه‌های مختلفی مانند تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی می‌تواند وجود داشته باشد و بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (بندورا، ۱۹۹۳، ۱۹۹۷). در حوزه تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آنهایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (مک‌کوچ، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۳) معتقد است که باورهای خودکارآمدی بیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند.

ادراک دانش‌آموزان از مهارت‌های خود بر نوع فعالیت‌هایی که برمی‌گزینند، میزانی که خود را در آن فعالیت‌ها به چالش می‌کشند و سرسختی و سماجتی که در انجام دادن آن فعالیت‌ها نشان می‌دهند، تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۷۷). پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند کمبود یا فقدان

1. cognitive processes

2. agency

3. Bandura, A.

4. personal agency

5. self-efficacy beliefs

6. self-reference

7. control

8. culture specific

9. self-esteem

10. McFarland, R.

11. self-handicapping

12. self-protection

13. self-enhancement

۲۰۹ دانشجوی دختر و پسر کانادایی دریافتند که افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان همراه است و بالعکس.

تفاوت‌های انسان‌ها بر پایه جنس، پدیده مهمی است که تمام ابعاد زندگی روزمره افراد را زیر تأثیر قرار می‌دهد (بوسی و بندورا، ۱۹۹۹). از نظر لین‌مارتین، روبل و سنزکریبالو (۲۰۰۲) در نظریه شناختی-اجتماعی، تلاش برای تبیین جنس و تفاوت‌های جنسیتی بر اطلاعات اجتماعی متفاوت در مورد هر یک از دو جنس است. بر این پایه، پذیرش نظریه شناختی-اجتماعی به‌عنوان الگویی برای پژوهش در تفاوت‌های فردی، از جمله تفاوت‌های جنسیتی، متضمن در نظر گرفتن همبسته‌های اجتماعی و فرهنگی جنسیت است که در تعامل با عوامل شخصی و رفتاری، تعیین‌کننده بخشی از تفاوت‌های فردی افراد است. در همین جهت، بوسی و بندورا (۱۹۹۹) در «نظریه شناختی-اجتماعی تحول و تمایز جنسیت»^۴ خود، شکل‌گیری مفهوم جنسیت را نیز مانند سایر پدیده‌های روان‌شناختی حاصل تعیین‌گری متقابل عوامل سه‌گانه (عوامل شخصی، رویدادهای محیطی و الگوهای رفتاری) می‌دانند.

اردلان و حسین‌چاری (۱۳۸۹) با مرور برخی پژوهش‌ها در زمینه تفاوت‌های جنسی در خودکارآمدی، گزارش می‌کنند در این پژوهش‌ها، خودکارآمدی پسران در برخی ورزش‌ها، ظاهر فیزیکی، ریاضی و کامپیوتر، و تعامل اجتماعی با همسالان بیشتر از دختران بوده است؛ حال آنکه خودکارآمدی دختران در عادات بیانی، خواندن و نوشتن از پسران پیشی گرفته است. در مورد خودکارآمدی تحصیلی نیز برخی از پژوهش‌ها به عدم تفاوت دو جنس دست یافتند (شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰؛ اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۸۹؛ زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸؛ غلامعلی‌لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸؛ افروز و معتمدی، ۱۳۸۴) و برخی این تفاوت را تأیید می‌کنند (ظهره‌وند، ۱۳۸۹؛ حجازی و ذبیحی‌حصاری، ۱۳۸۶؛ مومانی، اگوما و میسیگو، ۲۰۱۰؛ ریچاردسون، ۲۰۰۷). این تفاوت‌ها به تأثیر تفاوت‌های درون‌فردی (مانند شخصیت) و محیطی (مانند فرهنگ) (لینن‌برینک^۵

خودناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی خواهد داشت.

خودناتوان‌سازی می‌تواند در هر موقعیتی که توانایی فرد مورد تهدید قرار می‌گیرد، اتفاق بیفتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار 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، ۲۰۰۱). نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خودنظم‌دهنده^۱ است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی استفاده می‌شود (برزگر و خضری، ۲۰۱۲؛ گادبویس و استرجن، ۲۰۱۱؛ گارسیا، ۱۹۹۵). همچنین، بین خودناتوان‌سازی و عملکرد دانش‌آموزان رابطه منفی بالایی مشاهده شده است (میجلی و اوردان، ۱۹۹۵).

اطمینان پایین به خود^۲ ممکن است به اتخاذ راهبردهای خودناتوان‌سازی شامل تلاش ناکافی، به تعویق انداختن و ادعای داشتن خلق بد یا تنیدگی^۳ و در پی آن به موفقیت کمتر بینجامد (جونز و رودولت، ۱۹۸۲). بر این اساس، از مشخصه‌های افراد خودناتوان‌ساز خودکارآمدی پایین آنهاست (هایجینز و برگلاس، ۱۹۹۰). در واقع، 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 (مارتین و براولی، ۲۰۰۲). بنابراین، باور نسبت به توانایی‌هایی خود در یک موقعیت خاص، یکی از تعیین‌کننده‌های مهم رفتار خودناتوان‌سازی است. برای مثال، فردی که خودکارآمدی پایینی برای انجام یک رقابت ورزشی دارد، بیشتر احتمال دارد که از خودناتوان‌سازی استفاده کند (کودیولی، جرنیگون و مارتین‌جینیس، ۲۰۱۱؛ کودیولی، مارتین‌جینیس و فاموس، ۲۰۰۸؛ کوزکا و ترشر، ۲۰۰۵؛ مارتین و براولی، ۲۰۰۲). پژوهش گادبویس و استروجن (۲۰۱۱) تنها پژوهشی است که رابطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی را در بافت تحصیلی مطالعه کرده است. آنها در پژوهش خود در

1. self-regulated
2. low self-confidence
3. stress

4. social cognitive theory of gender development and differentiation
5. Linnenbrink, E. A.

و پینتریج^۱، ۲۰۰۳ نقل از حجازی و ذبیحی-حصاری، ۱۳۸۶)، اثر متفاوت منابع خودکارآمدی بر باورهای خودکارآمدی افراد (بندورا، ۱۹۹۷) و نیز تصورات قالبی در مورد نقش جنسیتی در فرهنگ‌های مختلف (مومانی و دیگران، ۲۰۱۰) نسبت داده شده است.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در مورد تفاوت‌های بین دو جنس در خودناتوان‌سازی نیز ناهم‌هنگ است. بعضی از مطالعات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی در مردان و زنان متفاوت است (براون، پارک و فولگر، ۲۰۱۲؛ میجلی و اوردان، ۱۹۹۵) و برخی دیگر چنین تفاوتی را تأیید نمی‌کنند (برای مثال، فیک و رودولت، ۱۹۹۷). در زمینه خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز پژوهش لئوناردی و گونیدا (۲۰۰۷) در مورد ۷۰۲ دانش‌آموز دختر و پسر سنین اوایل ابتدایی تا اواخر دبیرستان نشان داد که تفاوت معناداری بین دو جنس وجود ندارد. اوردان و میجلی (۲۰۰۱) گزارش می‌کنند که از چهار مورد پژوهش آنان در مورد خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان سنین پایین‌تر از دبیرستان، یک پژوهش عدم تفاوت دو جنس و سه پژوهش بیشتر بودن خودناتوان‌سازی پسران را نشان داده‌اند. این محققان به پژوهش‌هایی اشاره می‌کنند که در آنها تفاوت‌هایی در میزان خودناتوان‌سازی در فرهنگ‌های مختلف (آفریقایی آمریکایی‌ها در برابر اروپایی آمریکایی‌ها) مشاهده شده است.

جوزفس^۲ و دیگران (۱۹۹۲ نقل از واتکینز، ۲۰۰۰) معتقدند که حرمت خود زنان و مردان، تا حدی به چگونگی پاسخ‌دهی آنان به هنجارهای فرهنگی جامعه که برای دو جنس متفاوت است، مربوط می‌شود. انتظار جامعه از مردان، مستقل، خودمختار و بالاتر از دیگران بودن است، در حالی که از زنان، حساس بودن، عطوفت و وابستگی متقابل انتظار می‌رود. بر این پایه، به احتمال زیاد تصور از خود و متعاقب آن حرمت خود در مردان بر مبنای خودادراکی‌های مستقل فردی و در زنان بر مبنای یک خود جمع‌نگر^۳ و با وابستگی متقابل ساخته می‌شود. قبلاً حرمت خود به‌عنوان ارتباط‌دهنده خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی معرفی شد. با توجه به تفاوت‌های کیفی در حرمت خود دو جنس، و نیز تفاوت‌های احتمالی در خودکارآمدی

و خودناتوان‌سازی تحصیلی، به‌نظر می‌رسد متغیر جنسیت بتواند رابطه دو متغیر را نیز تعدیل کند؛ به‌عبارت دیگر، شدت رابطه دو متغیر برای دو جنس متفاوت باشد، گرچه در حد اطلاع پژوهشگران یافته پژوهشی در این زمینه وجود ندارد.

تحقیقاتی که تا به امروز در این زمینه انجام شده است، بیشتر بر رابطه حرمت خود با خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی متمرکز بوده‌اند و مطالعات کمی درباره رابطه بین خودکارآمدی با خودناتوان‌سازی انجام شده است. همچنین، در اکثر پژوهش‌ها خودناتوان‌سازی به‌طور کلی - نه محدود به یک موقعیت ویژه مثل تحصیل - در نظر گرفته شده است. بر پایه محدودیت‌های پژوهش‌های قبلی، در پژوهش حاضر رابطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی در شکل اختصاصی آنها در حیطة تحصیلی (خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی) مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش در دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان انجام شده است. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که در این پایه تحصیلی، آماده شدن دانش‌آموزان برای کنکور، چالش‌های ویژه‌ای برای باورهای خود آنان در حیطة تحصیل ایجاد کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی و تعیین تفاوت‌های جنسی در این گروه از دانش‌آموزان است. بر اساس ادبیات پژوهش، این فرضیه که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی دارد، تدوین شد. با توجه به ضعف یا ناهم‌هنگی پیشینه پژوهشی در مورد تفاوت‌های جنسی، این پژوهش در پی پاسخ به این دو پرسش نیز است که آیا متغیر جنس می‌تواند رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را تعدیل کند؟ و آیا میزان خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دختران و پسران متفاوت است؟

روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه چهارم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در نیمسال دوم

نمونه‌برداری خوشه‌ای انتخاب شد. در نهایت، پس از حذف ۳۳ فرم ناقص، نمونه‌ای به حجم ۳۸۷ نفر شامل ۱۸۸ پسر و ۱۹۹ دختر با میانگین سنی ۱۷/۹۷ و انحراف استاندارد ۰/۵۵ سال به‌دست آمد. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

تحصیلی ۹۰-۸۹ است. آمار دقیق جامعه تا زمان اجرای پرسشنامه‌ها مشخص نبود، ولی با توجه به آمار سال‌های گذشته حجم جامعه کمتر از ۳۰۰۰۰ نفر تخمین زده شد که با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) نمونه لازم برای این تعداد ۳۷۹ نفر بود. برای کفایت بهتر نمونه و احتراز از افت احتمالی، نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر به روش

جدول ۱

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه به تفکیک جنس و رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	دختر		پسر		کل	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
ریاضی و فیزیک	۱۵/۵	۶۰	۲۰/۹	۸۱	۳۶/۴	۱۴۱
علوم تجربی	۱۹/۴	۷۵	۱۶/۱	۶۲	۳۵/۴	۱۳۷
علوم انسانی	۱۶/۵	۶۴	۱۱/۶	۴۵	۲۸/۲	۱۰۹
کل	۵۱/۴	۱۹۹	۴۸/۶	۱۸۸	۱۰۰/۰	۳۸۷

عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به‌دست آمده ($RMSEA=0/02$, $GFI=0/99$ و $AGFI=0/98$) برازندگی مناسب مدل تک‌عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند. در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به‌دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون، آزمون Z فیشر و تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در کل نمونه و به تفکیک جنس نشان داده شده است.

برای تعیین رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضریب همبستگی دو متغیر برای نمونه مردان برابر با ۰/۳۲-، نمونه زنان ۰/۳۹- و در کل نمونه ۰/۳۷- محاسبه شد. تمامی این ضرایب در سطح خطای کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار بود. آزمون Z فیشر نشان داد که شدت ضرایب همبستگی در نمونه زنان و مردان تفاوت معناداری ندارد ($P>0/05$; $Z_T=0/78$). بر این اساس، رابطه منفی خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ (میجلی و دیگران، ۱۹۹۶). این مقیاس رفتارهای ناتوان‌کننده دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد و شامل شش ماده است. ماده‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. میجلی و دیگران (۱۹۹۶) ضریب اعتبار مقیاس را با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به‌دست آمد و شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی ($df=2/70$, $GFI=0/98$, $CFI=0/95$ و $RMSEA=0/06$) برازش مدل تک‌عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند و روایی سازه آن را تأیید کردند.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۲ (مکیلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲). این ابزار متشکل از ۱۰ ماده است. ماده‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. مکیلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار این مقیاس را بر پایه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش غلامعلی‌لواسانی، خضری‌آذر، امانی و مال‌احمدی (۱۳۸۹) ضریب اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد و برای روایی سازه از تحلیل

تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت و پاسخ سؤال اول پژوهش مشخص شد: متغیر جنس قادر به تعدیل رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی در نمونه مورد بررسی نیست.

جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس

متغیرها	دختر		پسر		کل	
	SD	M	SD	M	SD	M
خودکارآمدی تحصیلی	۸/۶۰	۵۲/۴۶	۷/۶۱	۵۰/۶۵	۸/۱۷	۵۱/۵۸
خودناتوان سازی تحصیلی	۴/۹۷	۱۴/۳۶	۴/۸۶	۱۵/۷۴	۴/۹۶	۱۵/۰۳

تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۱ بین دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس میانگین‌های ارائه شده در جدول ۲، می‌توان دریافت که خودکارآمدی تحصیلی دختران به طور معناداری بیش از پسران و خودناتوان سازی تحصیلی پسران به طور معناداری بیش از دختران است.

به منظور تعیین تفاوت دو جنس در متغیرهای مورد بررسی از تحلیل واریانس چندمتغیری یک راهه استفاده شد. آزمون اثر هوتلینگ نشان داد در متغیرها، بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد (۰/۰۰۱ = P, ۷/۳۶ = F_(۲,۳۸۴), ۰/۰۳۸ = اثر هوتلینگ). نتایج آزمون‌های تک‌متغیری در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، در خودناتوان سازی

جدول ۳

نتایج تحلیل واریانس برای مقایسه دو جنس در متغیرهای پژوهش

منبع تغییرات	متغیر وابسته	SS	df	MS	F
جنس	خودناتوان سازی تحصیلی	۲۵۷/۴۹	۱	۲۵۷/۴۹	۱۰/۷۵*
	خودکارآمدی تحصیلی	۶۰۷/۷۷	۱	۶۰۷/۷۷	۹/۲۳*
خطا	خودناتوان سازی تحصیلی	۹۲۱۵/۷۸	۳۸۵		
	خودکارآمدی تحصیلی	۲۵۳۳۷/۴۶	۳۸۵		

*P < ۰/۰۱

رو، نیازی به حفاظت از خود که یکی از دو کارکرد مهم خودناتوان سازی در نظریه برگلاس و جونز (۱۹۷۸) است، نمی‌بیند؛ زیرا بر اساس این کارکرد، فرد زمانی دست به خودناتوان سازی می‌زند که احتمال شکست می‌دهد و می‌خواهد با یک مسند مهارگری^۱ نامرتب با توانایی (مثل تلاش ناکافی) برای شکست در انجام تکلیف، از آسیب به حرمت خود پیشگیری کند. بنابراین، خودکارآمدی بیشتر، احتمال خودناتوان سازی را کاهش می‌دهد.

تبیین احتمالی دیگر آن است که از نظر بندورا (۱۹۹۳) خودکارآمدی از طریق فرایندهای چهارگانه شناختی، عاطفی، انگیزشی و انتخابی رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از لحاظ شناختی، ادراک فرد خودکارآمد از یک تکلیف دشوار به صورت

بحث

یافته‌ها نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (برزگر و خضری، ۲۰۱۲؛ استرانک و استیل، ۲۰۱۱؛ کودیولی و دیگران، ۲۰۰۸؛ ریچاردسون، ۲۰۰۷؛ کوزکا و ترشر، ۲۰۰۵؛ مارتین و براولی، ۲۰۰۲) همسو است. این یافته، به‌ویژه با یافته‌های پژوهش گادبویس و استروجن (۲۰۱۱) در مورد رابطه منفی خودکارآمدی و خودناتوان سازی در بافت تحصیلی، کاملاً همخوان است. برای این یافته می‌توان دو تبیین ارائه کرد:

نخست آنکه فرد با خودکارآمدی تحصیلی بالا، پیش از انجام امور تحصیلی احتمال موفقیت خود را بالا می‌بیند. از این

خودکارآمدی تحصیلی در بین دختران و پسران به‌طور معناداری متفاوت است. بدین صورت که خودکارآمدی تحصیلی دختران بیش از پسران است. این یافته با نتایج پژوهش‌های ظهره‌وند (۱۳۸۹)، ریچاردسون (۲۰۰۷) و مومانی و دیگران (۲۰۱۰) همسو است، اگرچه جهت تفاوت در پژوهش‌های گذشته عمدتاً به نفع پسران بوده است. همچنین، این یافته با نتایج پژوهش زینلی‌پور و دیگران (۱۳۸۸)، غلامعلی‌لواسانی و دیگران (۱۳۸۸)، و افروز و معتمدی، (۱۳۸۴) که عدم تفاوت دو جنس را نشان داده‌اند، ناهم‌سوست. احتمالاً در منابع خودکارآمدی دختران و پسران پایه چهارم متوسطه تفاوت وجود دارد، چنان‌که گیلیگان^۱ (۱۹۹۳) نقل از ظهره‌وند، (۱۳۸۹) بیان می‌کند که دیگران در توسعه اعتماد به خود دختران نقش اصلی دارند، در حالی که پسران به بازخوردهای محیطی حساس‌تر هستند. بر این اساس، می‌توان گفت که بازخوردهای منفی محیطی مبنی بر دشواری یافتن شغل و درآمد مناسب برای فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها به کاهش خودکارآمدی تحصیلی پسران منجر می‌شود، در حالی که دختران کمتر از چنین بازخوردهای محیطی (که یکی از منابع خودکارآمدی یعنی اقلان اجتماعی^۲ است) متأثر می‌شوند.

در زمینه خودناتوان‌سازی تحصیلی، یافته‌ها بیانگر آن بود که پسران نسبت به دختران خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتری دارند. این یافته با نتایج سه پژوهش مرور شده توسط اوردان و میجلی (۲۰۰۱) و پژوهش میجلی و اوردان (۱۹۹۵) همخوانی دارد. بر اساس نظر سلف (۱۹۹۰) که معتقد است خودناتوان‌سازی باید در بافت خاصی که در آن ارزشیابی وجود دارد بررسی شود، می‌توان گفت احتمالاً جامعه، ارزشیابی متفاوتی از شکست تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر به‌ویژه در مورد قبولی در کنکور دارد و شکست تحصیلی پسران نسبت به دختران با سرکوب و عواقب منفی بیشتری از جمله دست نیافتن به شغل مناسب همراه است، چرا که فرهنگ جامعه ما داشتن شغل و درآمد مناسب را برای پسر یک اجبار می‌داند و برای دختر تنها یک امتیاز. بر همین اساس، سنگین‌تر شدن شکست تحصیلی برای پسران، خودناتوان‌سازی

چالشی است که باید بر آن مسلط شود، نه آسیبی که باید از آن دوری کند (بندورا، ۱۹۹۳). بنابراین، چون دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا کمتر تکلیف تحصیلی دشوار را برای حرمت خود آسیب‌زا ادراک می‌کند، کمتر خودناتوان‌سازی می‌کند. از نظر عاطفی نیز افراد واجد خودکارآمدی بالاتر، تنیدگی، افسردگی و اضطراب کمتری در موقعیت‌های آسیب‌زا احساس می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی بالاتر دانش‌آموز، میزان پیش‌بینی‌شده آسیب‌های عاطفی پس از شکست احتمالی را کمتر می‌کند و انگیزه خودناتوان‌سازی دانش‌آموز را کاهش می‌دهد. از نظر انگیزشی، فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش و پافشاری بیشتری می‌کند که این تلاش احتمال شکست را کم می‌کند و به‌نوبه خود سبب کاستن از خودناتوان‌سازی در امور تحصیلی می‌شود. از نظر فرایند انتخابی نیز، فرد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر تلاش می‌کند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کند که احتمال موفقیت بیشتری برای او داشته باشد که این انتخاب‌ها نیاز وی به خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد.

یافته‌ها نشان دادند جنس نمی‌تواند رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی را تعدیل کند. به عبارت دیگر، شدت رابطه دو متغیر برای دو جنس متفاوت نیست. در این زمینه، یافته پژوهشی وجود ندارد تا این یافته با آن مقایسه شود. گرچه حرمت خود دو جنس از نظر جوزفس و دیگران (۱۹۹۲) نقل از واتکینز، (۲۰۰۰) ممکن است به لحاظ کیفی متفاوت باشد یا از مسیرهای متفاوتی به‌دست آمده باشد، اما هم زنان و هم مردان نیازمند آن هستند که از آسیب به حرمت خود در برخورد با چالش‌ها محافظت کنند و خودکارآمدی می‌تواند ابزاری در دستیابی به این هدف باشد. این نکته نیز قابل تأمل است که اثر مثبت افزایش خودکارآمدی تحصیلی در کاهش خودناتوان‌سازی، به جنس وابسته نیست؛ از این رو، تقویت خودکارآمدی تحصیلی هم در دختران و هم در پسران می‌تواند به یک اندازه در کاستن از رفتارهای خودناتوان‌ساز دانش‌آموزان مفید باشد.

در پاسخ به سؤال پژوهش، نتایج نشان دادند که

بیشتر آنان را در پی خواهد داشت.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر مبنی بر رابطه منفی خودناتوان‌سازی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی و همچنین، خودکارآمدی تحصیلی بیشتر دختران نسبت به پسران، دور از انتظار نیست که خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر کمتر از پسران باشد. بر اساس یافته‌ها تلاش در جهت افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان توسط عوامل تعلیم و تربیت به احتمال زیاد کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان را در پی خواهد داشت. همچنین، نتایج نشان دادند که دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر خودکارآمدی ضعیف‌تر و خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتری دارند. این احتمال وجود دارد که همین تفاوت‌ها یکی از دلایل پیشی گرفتن قبولی دختران در دانشگاه‌ها باشد. این مطلب ضرورت توجه بیشتر پژوهشگران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به کاوش دلایل بیشتر ضعف پسران در این دو متغیر را گوشزد می‌کند.

پایه تحصیلی آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان پایه چهارم) و روش پژوهش (همبستگی) محدودیت‌هایی را در زمینه گسترش یافته‌ها، تفسیرها و اسنادهای علت‌شناختی متغیرهای بررسی شده پدید می‌آورد که باید در نظر گرفته شود. با توجه به اینکه تاکنون مطالعات اندکی در زمینه رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی انجام شده است، پیشنهاد می‌شود برای بررسی جامع‌تر و دقیق‌تر تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و کشف متغیرهای میانجی^۱ و تعدیل‌کننده^۲ رابطه، از روش‌های مدل‌سازی ساختاری، علی‌مقایسه‌ای و آزمایشی استفاده شود. همچنین تکرار پژوهش در نمونه‌های دانشجویی و نیز در پایه‌های تحصیلی پایین‌تر در پژوهش‌های آتی، امکان تعمیم یافته‌ها را فراهم خواهد ساخت.

منابع

اردلان، ا. و حسین‌چاری، م. (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷ (۶)، ۲۸-۲.

اعرابیان، ا.، خداپناهی، م. ک.، حیدری، م.، و صالح صدق‌پور، ب. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و

موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۳۲، ۳۶۰-۳۷۱.

افروز، غ. ع. و معتمدی، ف. (۱۳۸۴). خودکارآمدی و سلامت روانی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۶، ۸۹-۱۰۰.

حجازی، ا. و ذبیحی حصار، ن. خ. (۱۳۸۶). نظریه‌های ضمنی هوش و باورهای خودکارآمدی: مقایسه تطبیقی بر اساس جنسیت و رشته. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷ (۴)، ۸۱-۶۱.

زاده‌محمدی، ع.، عابدی، ع. و خانجانی، م. (۱۳۸۷). بهبود حرمت خود و خودکارآمدی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵، ۲۵۲-۲۴۵.

زینلی‌پور، ح.، زارعی، ا. و زندی‌نیا، ز. (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. *پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۹، ۲۸-۱۳.

شیخ‌الاسلامی، ر. و احمدی، س. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۳۱، ۲۴-۱۵.

ظهره‌وند، ر. (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، ۲۳، ۶۱-۴۵.

غلامعلی‌لواسانی، م.، ازهای، ج. و افشاری، م. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۵۱، ۳۰۵-۲۸۹.

غلامعلی‌لواسانی، م.، خضری‌آذر، ه.، امانی، ج. و مال‌احمدی، ا. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۵۶، ۴۳۲-۴۱۷.

Akin, A., Abaci, R., & Akin, U. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 1155-1168.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying

- edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21, 147-163.
- 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, 207-222.
- Garcia, T. (1995).** The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29-42.
- Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990).** The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving and back. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 239-274). New York: Plenum Press.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982).** *The Self-Handicapping Scale*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Krejcic, R. V., & Morgan, D. W. (1970).** Determining sample size for research activities. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005).** Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 539-550.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007).** Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 595-611.
- LynnMartin, C., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002).** Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986).** *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993).** Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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, 1-6.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978).** Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Brown, C. M., Park, S. W. , & Folger, S. F. (2012).** Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152, 136-148.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999).** Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychology Review*, 106, 676-713.
- Coudevylee, G. M., MartinGinis, K. A., & Famos, J. P. (2008).** Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36, 391-398.
- Coudevylee, G. R., Gernigon, C., & MartinGinis, K. A. (2011).** Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997).** The double-

- J. Aronson, & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces*, (pp. 5-25). New York: Academic Press.
- Richardson, D. E. (2007).** *Self-efficacy and self-handicapping: A cross-cultural comparison between adolescents in Bahama and the United States*. MA Dissertation, Roosevelt University.
- Rosenberg, M. (1979).** *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Self, E. A. (1990).** Situational influences on self-handicapping. In Higgins, Raymond L. (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 37-68). New York: Plenum Press.
- Strunk, K., & Steele, M. R. (2011).** Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports, 109*, 983-989.
- Thongnong, D. (2002).** *Self-efficacy, goal orientations, and self-regulated learning in Thai students*. PhD dissertation, Oklahoma State University.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001).** Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*, 115-138.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012).** Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality, 80*, 59-78.
- Watkins, D. (2000).** The nature of self-conception: Findings of a cross-cultural research program. In R. Craven & H. W. Marsh (Eds.), *Collected papers of the inaugural Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference* (pp. 108-117). Sydney, Australia: SELF Research Centre.
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002).** Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity, 1*, 337-351.
- McCoach, D. B. (2002).** A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 66-77.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002).** Personality, behavior and, academic achievement: Principals of educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 326-337.
- Midgley, C., & Urduan, T. C. (1995).** Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389-411.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urduan, T. C. (1996).** "If I don't do well, there's a reason:" Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423-434.
- Momanyi, J. M., Ogoma, S. O., & Misigo, B. L. (2010).** Gender differences in self-efficacy and academic performance in science subjects among secondary school students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioral Science, 1*, 62-77.
- Pajares, F. (1996).** Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- Pajares, F. (1997).** Current direction in self-efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002).** Self-efficacy in psychology and education: A historical perspective. In