

نقش میانجی حمایت تحصیلی در رابطه بین شایستگی تحصیلی با دلز دگی تحصیلی در دانش آموزان دختر شهر اصفهان

محسن امیدی چشمه کبود^۱، دکتر سپیده فلاحیه^۲، زهرا مرادزاده^۳، نوشین نادری^۴

۱. کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.
۲. دکترای مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمینی شهر، خمینی شهر، ایران (نویسنده مسئول).
۳. کارشناس ارشد علوم تربیتی، گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوارسگان، خوارسگان، ایران.
۴. کارشناس علوم اقتصادی-اقتصاد بازرگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر، خمینی شهر، ایران.

مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه و پنجم، سال ۱۴۰۱، صفحات ۵۷۹-۵۸۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۱۰/۰۱

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش میانجی حمایت تحصیلی در رابطه بین شایستگی تحصیلی با دلز دگی تحصیلی در دانش آموزان دختر شهر اصفهان شده است. طرح پژوهش توصیفی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. این پژوهش با حضور ۳۰۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس از بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به روش آنلاین انجام شد. برای اندازه گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس دلز دگی تحصیلی (AEQ) پکران و همکاران (۲۰۱۱)، مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی (ACES) دپیرنا و الیوت (۱۹۹۹) و مقیاس حمایت تحصیلی (ASS) ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) استفاده شد. داده ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی با دلز دگی تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم این پژوهش معنادار شدند و مسیرهای غیرمستقیم شایستگی تحصیلی از طریق نقش میانجی حمایت تحصیلی بر دلز دگی تحصیلی دانش آموزان معنادار بود. بر اساس یافته های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA = 0/055$ و $P\text{-value} < 0/05$) و مدل نهایی ارزیابی شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر دلز دگی تحصیلی در بین دانش آموزان است.

کلیدواژه: دلز دگی تحصیلی، شایستگی تحصیلی، حمایت تحصیلی.

مقدمه

هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم با نتایج تحصیلی گره‌خورده‌اند (شائو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ بهانسالی و شارما^۲، ۲۰۲۰) که عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی شوند (پوتوین^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به‌طور فعال در جستجوی فرصت‌ها و منابع یادگیری باشند و تلاش و استمرار بیشتری در موقعیت‌های تحصیلی از خود نشان دهند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). برعکس، افراد با هیجانات منفی تحصیلی، مانند اضطراب و خستگی، از احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی) و تمایل به اجتناب (انگیزشی) رنج می‌برند (دراکشان^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). امروزه روانشناسان تربیتی معتقدند که یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند. پکران (۲۰۰۶) هیجانات ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان هیجان‌های تحصیلی معرفی کرد و از این‌رو، هیجان‌های تحصیلی به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره‌خورده‌اند. هیجانات تحصیلی شامل هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت و امیدواری در کلاس) و منفی (دلزدگی از کلاس) است. بر اساس نظریه مهار-ارزش هیجانات پیشرفت^۵ ارزیابی از سطح چالش تکلیف را بیانگر نوعی کنترل ذهنی بر فعالیت تحصیلی تلقی می‌کنند. در واقع دانش‌آموزان دلزدگی را زمانی تجربه می‌کنند که احساس می‌کنند فعالیت‌های پیشرفت خارج از کنترل‌شان است. لذا می‌توان دلزدگی تحصیلی را می‌توان به‌عنوان خارج از کنترل تصور کردن فعالیت‌های پیشرفت درسی دانش‌آموزان تعریف کرد (پکران^۶ و همکاران، ۲۰۱۱).

یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های دلزدگی می‌تواند شایستگی تحصیلی باشد، چرا که داشتن شایستگی تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و درس مشتاق کند و کمتر دلزده شوند. شایستگی تحصیلی شامل مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی است که منجر به قضاوت معلم‌ها از عملکرد و نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در کلاس می‌شود؛ بنابراین می‌توان گفت که شایستگی تحصیلی ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت‌های آشکار و ناآشکار است که به دانش‌آموزان این توانایی و ظرفیت را می‌دهد که وظایف خود را به شکلی اثربخش انجام دهند (دراگانیدیس و منتزاس^۷، ۲۰۰۶). شایستگی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان ارزیابی معلم از رفتار یک دانش‌آموز و دل‌مشغولی احساسی او تعریف شود (گوین و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از موسوی و همکاران، ۱۳۹۶). شایستگی تحصیلی اشاره به ساختاری چندوجهی دارد که در برگزیده مهارت‌ها، نگرش‌ها، و رفتارهای یادگیرنده است که منجر به موفقیت‌های تحصیلی در طول دوران تحصیل می‌شود (دپیرونا و الیوت، ۱۹۹۹). همچنین شایستگی‌های تحصیلی اشاره به ارزیابی یادگیرنده

1. Shao

2. Bhansali & Sharma

3. Putwain

4. Derakshan

5. control- value theory of achievement emotions

6. Pekrun

7. Draganidis & Mentzas

از توانایی‌های خود، و همچنین باور وی درباره منابع مورد نیاز برای عملکرد مطلوب دارد که می‌تواند تحت تأثیر تجارب تحصیلی شکل گیرد و در کسب موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها نیز تأثیر به سزایی داشته باشد (آنتونی و دیپرنا، ۲۰۱۸).

افزون بر این، حمایت تحصیلی مهیا کردن هر منبعی است که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم موجب افزایش میزان رغبت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد. حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد (مانند همسالان، پدر، مادر و معلم)، جنبه‌های مختلفی را نیز در برمی‌گیرد که از عمده‌ترین آن‌ها می‌توان به حمایت عاطفی (مهیا کردن مشوق‌ها)؛ حمایت ابزاری (مانند همکاری در انجام تکالیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانش‌آموز) اشاره کرد (ویتزل^۱، ۱۹۹۸، به نقل از سامانی و جعفری، ۱۳۹۰). با توجه به آنچه گفته شد هرچند هرکدام از متغیرهای نامبرده (شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی) می‌توانند با دزدگی تحصیلی در ارتباط باشند؛ اما پژوهشی که به ارزیابی جامعی از متغیرهای نامبرده به‌صورت یکجا و در قالب مدل پرداخته باشد مبتنی بر جستجوهای نگارنده چه در خارج یا داخل از کشور انجام نشده است. به‌طور کلی‌تر چنین می‌توان اظهار کرد که حمایت پژوهشی بالایی از رابطه متغیرهای مذکور با دزدگی تحصیلی وجود دارد. باین حال اینکه چه مکانیزم‌هایی رابطه شایستگی تحصیلی با دزدگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند تا اندازه زیادی ناشناخته‌اند که همین مسئله اهمیت بررسی نقش متغیرهای میانجی را در رابطه شایستگی تحصیلی با دزدگی تحصیلی را بیشتر نمایان می‌کند؛ بنابراین با نظر به توضیحات پیشینه، پژوهش حاضر با توجه به شیوع بالای دزدگی تحصیلی در میان جمعیت دانش‌آموزی، با اتکا به پیشینه پژوهش، به این سؤال پاسخ داده می‌شود که آیا دزدگی تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی با نقش میانجی حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی می‌باشد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش مشتمل از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. به‌رغم عدم وجود توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدلیابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است. به ازای هر متغیر نیز حدود ۱۰ یا ۲۰ آزمودنی لازم است (کلاین^۲، ۲۰۱۶). در این پژوهش برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و احتمال ریزش برخی پرسشنامه‌ها حجم نمونه ۳۰۰ نفر انتخاب شد. از شیوه نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس^۳ (داوطلبانه و به‌صورت آنلاین) استفاده شد. رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش از ملاک‌های ورود به پژوهش بودند و ناقص بودن پاسخنامه افراد نمونه از ملاک خروج از پژوهش بودند. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی و انسانی، کدهای اخلاقی مطرح‌شده توسط سازمان نظام روانشناسی ایران و انجمن روانشناسی آمریکا مدنظر قرار گرفت. بر اساس این نکات سه گانه زیر در خصوص دانش‌آموزان رعایت شد. ۱- داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش؛ ۲- پرسشنامه‌ها بدون نام در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت؛ ۳- امکان انصراف دانش‌آموزان در صورت عدم تمایل به همکاری در هر

^۱. Wentzel

^۲. Kline

^۳. convenience sampling

مرحله از پژوهش. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل شد. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح استنباطی جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. نرم‌افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۴ بود.

ابزار پژوهش

مقیاس دلزدگی تحصیلی^۱ (AEQ) پکران و همکاران (۲۰۱۱): این مقیاس یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانات تحصیلی (AEQ) پکران و همکاران (۲۰۱۱) است که در پژوهش بیلکی^۲ و همکاران (۲۰۲۱) نسخه کوتاه آن که شامل ۸ سؤال است مورد بررسی قرار گرفته است و ۲ مؤلفه شامل دلزدگی مرتبط با کلاس^۳ با سوالات ۱، ۲، ۳ و ۴؛ دلزدگی مرتبط با یادگیری^۴ با سوالات ۵، ۶، ۷ و ۸ را اندازه‌گیری می‌کند. در مقیاس موردنظر دانش‌آموزان تجربیات خود را در مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از ۵ درجه‌بندی می‌کنند. به این صورت که خیلی مخالفم ۵ نمره، مخالفم ۴ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافقم ۲ نمره و خیلی موافقم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۱۱) آلفای کرونباخ آن بررسی و ضریب آلفای کرونباخ برای دلزدگی مرتبط با کلاس ۰/۸۸ و دلزدگی مرتبط با یادگیری ۰/۸۵ به‌دست‌آمده است. همچنین در پژوهشی که نسخه کوتاه شده پکران و همکاران (۲۰۱۱) را اعتبارسنجی کرده‌اند ضریب ۰/۹۶ به‌دست‌آمده است (بیلکی و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه و به‌دست‌آمده است.

مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی^۵ (ACES) دپیرنا و الیوت^۶ (۱۹۹۹): این پرسشنامه شامل ۶۷ سؤال است که دو عامل مهارت‌های تحصیلی با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱؛ ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸؛ ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰؛ توانمندسازهای تحصیلی^۷ با سوالات ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸ و ۳۹؛ ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶ و ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵ و ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که کاملاً موافقم ۵ نمره، موافقم ۴ نمره، نه موافقم و نه مخالفم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. این مقیاس در ایران ترجمه و موسوی و همکاران (۱۳۹۶) روایی همگرایی مقیاس شایستگی تحصیلی با پرسشنامه هیجانات تحصیلی^۸ (AEQ) پکران^۹ و همکاران (۲۰۰۵) را بررسی و ضرایب همبستگی آن با هیجانات تحصیلی منفی در دامنه ۰/۲۷۵ تا -۰/۵۲۷ و ضرایب همبستگی آن با هیجانات تحصیلی مثبت در دامنه ۰/۲۸۳ تا ۰/۴۸۰ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به‌دست‌آمده است (موسوی و همکاران، ۱۳۹۶). در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ

1. Academic Boredom Questionnaire (ABQ)

2. Bieleke

3. class-related boredom

4. learning-related boredom

5. Academic Competence Evaluation Scale (ACES)

6. DiPerna & Elliott

7. academic enablers

8. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)

9. Pekrun

۰/۸۱ به دست آمده است (محمودپور و همکاران، ۱۳۹۹). در خارج از کشور پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۹۰ گزارش شده است (اونس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه و به دست آمده است.

مقیاس حمایت تحصیلی^۲ (ASS) ساندز و پلانکت^۳ (۲۰۰۵): این مقیاس شامل ۲۴ سؤال و چهار خرده مقیاس حمایت تحصیلی از سوی همسال با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶؛ حمایت تحصیلی از سوی پدر با سوالات ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ حمایت تحصیلی از سوی مادر با سوالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸؛ و حمایت تحصیلی از سوی معلم با سوالات ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ و ۲۵ را اندازه گیری می کند. نمره گذاری آن در طیف لیکرت ۴ درجه ای می باشد به این صورت که کاملاً مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، موافقم ۳ نمره و کاملاً موافقم ۴ نمره تعلق می گیرد. سازندگان پرسشنامه پایایی مقیاس را بررسی و ضرایب در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ را محاسبه و به دست آورده اند (ساندز و پلانکت، ۲۰۰۵). این مقیاس در ایران توسط سامانی و جعفری (۱۳۹۰) ترجمه و هنجاریابی شده است و ضرایب پایایی با آلفای کرونباخ برای حمایت تحصیلی از سوی همسال ۰/۷۶، حمایت تحصیلی از سوی پدر ۰/۸۵، حمایت تحصیلی از سوی مادر ۰/۸۶ و حمایت تحصیلی از سوی معلم ۰/۸۵ و ضرایب بازآزمایی برای حمایت تحصیلی از سوی همسال ۰/۶۴، حمایت تحصیلی از سوی پدر ۰/۷۳، حمایت تحصیلی از سوی مادر ۰/۷۸ و حمایت تحصیلی از سوی معلم ۰/۷۳ به دست آمده است (سامانی و جعفری، ۱۳۹۰). در یک پژوهش دیگر در ایران پایایی مقیاس بررسی و آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمده است (خالق خواه و کریمیان پور، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده است.

نتایج

جدول ۱. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
دلزدگی مرتبط با کلاس	۳۰۰	۵	۲۰	۱۱/۴۴	۴/۰۹۷
دلزدگی مرتبط با یادگیری	۳۰۰	۵	۱۹	۱۲/۴۸	۵/۳۲۴
مهارت های تحصیلی	۳۰۰	۳۰	۱۳۵	۷۷/۲۵	۶۵/۴۲۹
توانمندسازهای تحصیلی	۳۰۰	۳۰	۱۳۵	۶۴/۶۲	۴۱/۴۶۲
حمایت از سوی همسال	۳۰۰	۵	۱۶	۹/۳۶	۳/۷۲۵
حمایت از سوی پدر	۳۰۰	۶	۱۴	۸/۰۸	۲/۶۲۶
حمایت از سوی پدر	۳۰۰	۵	۱۴	۸/۹۶	۲/۸۸۲
حمایت از سوی معلم	۳۰۰	۵	۱۵	۹/۲۴	۲/۷۳۶

جدول ۱- تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. تعداد آزمودنی ها ۳۰۰ نفر بودند. از آنجایی که یکی از مفروضات مهم در معادلات ساختاری وجود روابط همبستگی معنادار بین متغیرهاست در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

¹. Owens

². Academic Support Scale (ASS)

³. Sands & Plunkett

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- دزدگی تحصیلی	۱						
۲- مهارت های تحصیلی	-۰/۳۷۰ ^{۰۰}	۱					
۳- توانمندسازهای تحصیلی	-۰/۷۰۶ ^{۰۰}	۰/۳۷۹ ^{۰۰}	۱				
۴- حمایت از سوی همسال	-۰/۷۱۰ ^{۰۰}	۰/۳۰۷ ^{۰۰}	۰/۵۶۱ ^{۰۰}	۱			
۵- حمایت از سوی پدر	-۰/۴۷۷ ^{۰۰}	۰/۲۳۲ ^{۰۰}	۰/۳۵۲ ^{۰۰}	۰/۶۹۹ ^{۰۰}	۱		
۶- حمایت از سوی پدر	-۰/۴۹۸ ^{۰۰}	۰/۴۲۵ ^{۰۰}	۰/۴۳۹ ^{۰۰}	۰/۸۷۶ ^{۰۰}	۰/۶۲۱ ^{۰۰}	۱	
۷- حمایت از سوی معلم	-۰/۵۲۹ ^{۰۰}	۰/۴۸۸ ^{۰۰}	۰/۴۶۴ ^{۰۰}	۰/۸۵۴ ^{۰۰}	۰/۵۶۷ ^{۰۰}	۰/۷۹۷ ^{۰۰}	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. بین شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی با دزدگی تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. همان طور که در جدول ۲- نشان داده شد، همبستگی بین متغیرها معنادار است از این رو، امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید که نتایج ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و برازش مدل در ادامه آمده است.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و مسیرهای مستقیم شایستگی تحصیلی، حمایت تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی

مسیرهای مستقیم	Beta	S.E	C.R.	معناداری
شایستگی تحصیلی → دزدگی تحصیلی	-۰/۷۶۱	۰/۰۱۲	-۶/۳۵۴	۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی → دزدگی تحصیلی	-۰/۲۱۵	۰/۰۸۶	-۲/۵۹۸	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۳- مشاهده می شود ضریب استاندارد و مستقیم شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی بر دزدگی تحصیلی معنادار بود. در ادامه جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استروپ در دستور کامپیوتری پریچر و هیز^۱ (۲۰۰۴) استفاده شده است. نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای واسطه ای غیرمستقیم در جدول ۴- ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج بوت استروپ شایستگی تحصیلی با میانجی گری حمایت تحصیلی بر دزدگی تحصیلی

مسیر غیرمستقیم	سطح اطمینان ۰/۹۵			معناداری
	حد پایین	حد بالا		
شایستگی تحصیلی → حمایت تحصیلی → دزدگی تحصیلی	-۰/۱۸۳	-۰/۰۸۰		۰/۰۰۱

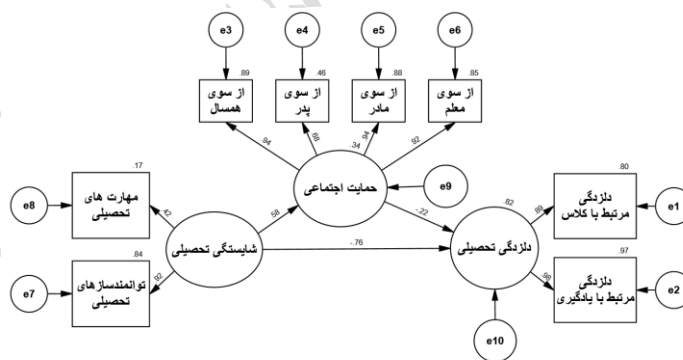
یک فرض زیربنایی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر وجود مسیر غیرمستقیم است. زمانی که تعداد نمونه چندان زیاد نباشد، بوت استروپ قدرتمندترین و منطقی ترین روش برای دستیابی به اثرات غیرمستقیم را فراهم می آورد. سطح اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه گیری مجدد بوت استروپ، ۱۰۰۰ است. برای تعیین معنی داری شایستگی تحصیلی بر دزدگی تحصیلی از طریق نقش میانجی حمایت تحصیلی از روش بوت استروپ در برنامه ماکرو آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۴) استفاده شد. بر اساس جدول ۴- نتایج بوت استروپ آمده است. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول ۴- این قاعده در مورد شایستگی تحصیلی بر دزدگی تحصیلی با نقش میانجی حمایت تحصیلی صدق می کند. در جدول ۵- شاخص های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

1. Preacher & Hayes

جدول ۵. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۲۹/۶۹۳	-
	درجه آزادی	۱۷	-
	CMIN/DF	۱/۷۴۷	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۵	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۸۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۲۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۵۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۲۳	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۷۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۳۸	بیشتر از ۰/۹۰

جهت آزمودن مدل موردنظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۵- استفاده شده است. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازندگی همگی مطلوب هستند. همچنین مقدار به دست آمده از شاخص خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ است که نشان‌دهنده برازش است (شرمله انگل^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). در نمودار ۱- مدل نهایی و برازش شده پژوهش آمده است.



نمودار ۱- مدل نهایی و برازش شده پژوهش

نمودار ۱- مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا ضریب تعیین برای متغیر دلزدگی تحصیلی توسط شایستگی تحصیلی برابر با ۰/۸۲ به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که شایستگی تحصیلی با میانجی‌گری حمایت تحصیلی در مجموع ۸۲ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی را تبیین می‌کند.

¹. Schermelleh-Engel

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش میانجی حمایت تحصیلی در رابطه بین شایستگی تحصیلی با دلزدگی تحصیلی در دانش-آموزان دختر شهر اصفهان شده است. نتایج نشان داد که بین شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی با دلزدگی تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم این پژوهش معنادار شدند و مسیرهای غیرمستقیم شایستگی تحصیلی از طریق نقش میانجی حمایت تحصیلی بر دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان معنادار بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برآزش مطلوبی برخوردار بود و مدل نهایی ارزیابی شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و گام مهمی در جهت شناخت عوامل مؤثر بر دلزدگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج تحقیقات موسوی و همکاران (۱۳۹۶) همسویی دارد. در تبیین این نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان گفت که شایستگی تحصیلی را می‌توان از مجموعه‌ای از رفتارها از جمله ابتکار عمل، شور و درگیری به حل چالش‌ها، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های مقابله‌ای استنباط کرد (لیونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج تحقیقات پیشین نشان می‌دهند که عوامل مختلفی می‌تواند بر میزان شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند؛ از جمله: احساس شرم و عزت نفس (کوک^۲ و همکاران، ۲۰۱۷)، عوامل فرهنگی و اقتصادی (لوب و هارد^۳، ۲۰۱۹)، ارتباطات اجتماعی و عاطفی در محیط مدرسه، آموزش‌های والدین و انتظارات معلمان (هرناندز^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، شایستگی تحصیلی می‌تواند یکی از ملزومات اساسی و موتور محرکه در هر سیستم آموزشی محسوب شود (ماتسن^۵ و همکاران، ۲۰۰۵)؛ بنابراین دانش‌آموزانی که شایستگی تحصیلی بیشتری دارند، حمایت تحصیلی بیشتری را نیز از سوی دیگران دریافت می‌کنند. دریافت حمایت از سوی والدین، همسالان و معلمان باعث می‌شود که دانش‌آموزان در رویارویی با چالش‌های تحصیلی انرژی بیشتری داشته باشند و به اصطلاح کم‌نیاورند. به همین دلیل است که شایستگی تحصیلی با تأثیر بر روی حمایت اجتماعی دانش‌آموزان آنان را در برابر استرس‌ها و چالش‌های درسی توانمند می‌کند و از دلزدگی تحصیلی در امان می‌دارد.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه مشغول به تحصیل در مدارس شهر اصفهان بوده است، بنابراین، در تعمیم نتایج به دیگر شهرها به دلیل تفاوت‌های قومیتی و فرهنگی باید جانب احتیاط را در تعمیم نتایج پژوهش حاضر رعایت کرد. این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش حاضر این مورد بوده است. اجرای پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین بود، این امکان تنها برای دانش‌آموزانی فراهم بوده است که دسترسی به لینک پرسشنامه داشته‌اند و بسیاری دیگر از دانش‌آموزان که دسترسی به لینک آنلاین نداشته‌اند شانس برای پاسخگویی به سوالات پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند که این محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر بوده است. پیشنهاد می‌شود برای رفع محدودیت پژوهش این مطالعه روی دانش‌آموزان

¹. Leung

². Cook

³. Loeb & Hurd

⁴. Hernández

⁵. Masten

پسر و همچنین دانش‌آموزان دیگر شهرها انجام شود. چرا که دلزدگی تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر عوامل فرهنگی و عامل جنسیت افراد قرار داشته باشد و انجام این پژوهش روی افراد دیگر نیز می‌تواند به رفع این محدودیت پژوهش کمک کند. می‌توان دستاوردها و پیامدهای حاصل از این فرضیه پژوهش را در دو سطح نظری و عملی مطرح کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش می‌تواند با تبیین نحوه متغیرهای شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی به گسترش دانش، مفاهیم و مدل‌های موجود در زمینه دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راهگشای پژوهش‌های جدیدتر به منظور گسترش دانش شایستگی تحصیلی و حمایت تحصیلی در زمینه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شود.

منابع

- خالق خواه، علی؛ و کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۹(۳)، ۵۰-۶۷.
- سامانی، سیامک؛ و جعفری، محمدعلی. (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روانسنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه‌ی فارسی). *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری. مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق*، ۳(۶۰)، ۴۷-۶۰.
- محمودپور، عبدالباسط؛ دربا، محمد؛ خانجانی وشکی، سحر؛ و پاشا، شیما. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی ادراک شده و تنظیم هیجان دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۱۹(۹۳)، ۱۱۲۴-۱۱۱۵.
- موسوی، سیده شایسته؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۶). ساختار عاملی تأییدی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱۱(۳)، ۲۷۵-۲۹۴.
- Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2018). Piloting a short form of the academic competence evaluation scales. *School Mental Health*, 10(3), 314-321.
- Bhansali, A., & Sharma, M. D. (2020). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation And Implementation For Undergraduate Physics Practicals. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International)*, 27(9), 21-36.
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101940.
- Cook, E. M., Wildschut, T., & Thomaes, S. (2017). Understanding adolescent shame and pride at school: Mind-sets and perceptions of academic competence. *Educational and Child Psychology*, 34(3), 119-129.
- Derakshan, N., Smyth, S., & Eysenck, M. W. (2009). Effects of state anxiety on performance using a task-switching paradigm: An investigation of attentional control theory. *Psychonomic bulletin & review*, 16(6), 1112-1117.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.
- Draganidis, F., & Mentzas, G. (2006). Competency based management: a review of systems and approaches. *Information management & computer security*, 14(1), 51-64.
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2016). School belonging, generational status, and socioeconomic effects on Mexican-origin children's later academic competence and expectations. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 241-256.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.), New York: The Guilford Press.
- Leung, C., Lo, S. K., & Leung, S. S. (2012). Validation of a questionnaire on behaviour academic competence among Chinese preschool children. *Research in developmental disabilities*, 33(5), 1581-1593.
- Loeb, E., & Hurd, N. M. (2019). Subjective social status, perceived academic competence, and academic achievement among underrepresented students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(2), 150-165.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733.
- Owens, J. S., Allan, D. M., Kassab, H., & Mikami, A. Y. (2020). Evaluating a short form of the academic competence evaluation scales: expanded examination of psychometric properties. *School Mental Health*, 12(1), 38-52.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology, 14(2), 15-21.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Nett, U. E., & Reiss, K. (2022). Achievement Emotions and Elementary School Children's Academic Performance: Longitudinal Models of Developmental Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 1(2), 1-10.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717-731.
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2021). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 347-367.
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69(2), 15-26.