

## تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار\*\*

شراره میرزایی<sup>1</sup>، علیرضا کیامنش<sup>2\*</sup>، الهه حجازی<sup>3</sup> و شکوه السادات بنی جمالی<sup>4</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه ادراک شایستگی با تاب‌آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌های دولتی تهران در سال تحصیلی 93-94 تشکیل می‌دادند. از این جامعه 438 نفر انتخاب شدند. شیوه نمونه‌گیری به گونه تصادفی خوشه‌ای انجام گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند (1989)، پرسش‌نامه ادراک شایستگی ویلیامز و دسی (1996) و پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین (2003) بودند. داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که نه تنها تاب‌آوری یادگیرندگان به گونه مستقیم از راه ادراک شایستگی قابل پیش‌بینی است بلکه این رابطه از راه انگیزش خودمختار تحصیلی نیز میانجی‌گری می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش خودمختار، ادراک شایستگی، تاب‌آوری، شایستگی، انگیزش.

1- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

2- استاد گروه روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

3- دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

4- دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

\*- نویسنده مسئول مقاله: a.kiamanesh@srbiau.ac.ir

\*\*- این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه دکتری می‌باشد.

## پیشگفتار

کاهش فاصله یادگیرندگان در معرض خطر شکست تحصیلی با دانش آموزان موفق از هدف‌های مهم نهادهای آموزشی است. از جمله عوامل‌های دخالت‌کننده در ایجاد این فاصله تاب‌آوری<sup>1</sup> یادگیرندگان است. تاب‌آوری سازه‌ای با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است (Jowkar, Kojuri, Kohoulat & Hayat, 2014). افرادی که در رویارویی با شرایط ناگوار سازگاری نشان می‌دهند، گاهی از افسردگی و اختلال‌های استرسی پس از حادثه رنج می‌برند (Luthar, Cicchetti & Baker, 2000).

(Waxman, Gray & Padron, 2003) تاب‌آوری در محیط آموزشی را به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی با وجود مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. (Martin & Marsh, 2003, 2006) نیز تاب‌آوری تحصیلی را توانایی مقابله مؤثر با فشار، استرس و مشکلات در فعالیتهای تحصیلی تعریف می‌کنند. (Hart & Gagnon, 2014) تاب‌آوری را غلبه بر ناملایمات، توانایی دستکاری و تغییر شکل دادن آن‌ها بیان می‌کنند. در برخی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شخصی<sup>2</sup> و در برخی دیگر آن را فرایند تعاملی پویا<sup>3</sup> معرفی کرده‌اند (Herrman & Colleagues, 2011). تاب‌آوری نوعی ویژگی شخصیتی قابل‌تغییر است و بیش‌تر حاصل تجربه‌های محیطی افراد است. بنابراین، می‌توان واکنش افراد را در مقابل رویدادهای ناخوشایند و دشواری‌ها تغییر داد، به گونه‌ای که بتوانند بر مشکلات و تأثیرات منفی محیط غلبه کنند.

بنیان نظری تاب‌آوری تحصیلی شامل نظریه‌های نیاز به پیشرفت<sup>4</sup>، نظریه انگیزشی خودارزشمندی، نظریه خودکارآمدی، نظریه ارزش - انتظار، نظریه اسناد و کنترل و نظریه جهت‌گیری انگیزش است (Martin, 2002; Martin & Marsh, 2006). بر اساس نظریه‌های بالا می‌توان پاسخ داد که چرا و چگونه دانش‌آموزان تکالیف خود را انجام می‌دهند، چقدر به توانایی خود برای انجام کار مطمئن هستند و توانایی آنان برای حل کردن موانع و مشکلات پیش از روبه‌رو شدن و پس از آن چگونه است (Martin & Marsh, 2003).

(Martin, 2006) با ارائه الگوی چرخ انگیزش یادگیرنده<sup>5</sup> افکار، احساسات و رفتارهای زیربنایی مربوط به درگیری تحصیلی<sup>6</sup> را توضیح می‌دهد. در این الگو، عوامل افزاینده انگیزش<sup>7</sup> شامل:

1- Resiliency

2- Personal Trait

3- Interactive Dynamic Process

4- Need to Achievement Theory

5- Student Motivation Wheel

6- Academic Engagement

7- Motivation Booster

خودباوری، تمرکز بر یادگیری، ارزشمند بودن آموزش مدرسه<sup>1</sup>، پافشاری، برنامه ریزی و مدیریت مطالعه و عامل‌های تضعیف‌کننده انگیزش<sup>2</sup> یعنی: اضطراب، کنترل کم، ترس از شکست و خود تخریبی معرفی شده اند

(Martin, 2006) بر این اساس افرادی را که دارای عامل‌های افزایش‌دهنده انگیزش و فاقد عامل‌های تضعیف‌کننده آن هستند، نسبت به شکست، استرس و فشارهای تحصیلی تاب‌آور می‌داند. همچنین، وی اذعان می‌دارد با افزایش عامل‌های تقویت‌کننده انگیزش و کاهش عامل‌های تضعیف‌کننده می‌توان تاب‌آوری را در حوزه تحصیلی پرورش داد.

مارتین فرایند پرورش تاب‌آوری در یادگیرندگان را معرفی کرده است. بر اساس نظر وی نخستین مؤلفه در این رابطه ایجاد و افزایش خودباوری در یادگیرندگان است. فراهم کردن فرصت‌های موفقیت و تجربه در یادگیرنده موجب رشد خودباوری در یادگیرندگان می‌شود. بتدریج یادگیرندگان می‌توانند برای دستیابی به موفقیت برنامه‌ریزی کنند. به این باور می‌رسند که کلید پیشرفت در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خود آنان است. به عبارتی بر وضعیت تحصیلی خود احساس کنترل خواهند داشت. احساس تسلط بر شرایط و باور خود در دستیابی به موفقیت موجب تأکید بر تلاش بیش‌تر می‌گردد، به گونه‌ای که به آسانی دست از تلاش بر نمی‌دارند. در این صورت برای تسلط بر محتوای یادگیری تعهد و پایبندی دارند و کم‌تر تحت تأثیر ترس از شکست قرار می‌گیرند. به این ترتیب، مارتین تاب‌آوری تحصیلی را متشکل از خود باوری (اعتماد به نفس<sup>3</sup>)، احساس کنترل، اضطراب کم (خویشتن داری<sup>4</sup>) و پافشاری<sup>5</sup> (تعهد، پایبندی<sup>6</sup>) معرفی می‌کند (Martin & Marsh, 2003).

تاب‌آوری تحصیلی تحت تأثیر عامل‌هایی چندگانه است. این عامل‌ها برای افرادی که در معرض شکست تحصیلی قرار دارند، نقش محافظتی<sup>7</sup> دارند یا به بیان دیگر، عامل‌های حمایت‌کننده<sup>8</sup> تاب‌آوری بشمار می‌روند (Waxman & Colleagues, 2003). روی هم رفته، می‌توان آن‌ها را در دو دسته عامل‌های فردی و عامل‌های محیطی - خانوادگی طبقه بندی کرد. در این پژوهش به بررسی

1- Value of Schooling

2- Motivation Guzzler

3- Confidence

4- Composure

5- Persistence

6- Commitment

7- Protective

8- Supporter

عامل‌های فردی تاب‌آوری پرداخته می‌شود. از جمله عامل‌های فردی مؤثر بر تاب‌آوری شایستگی ادراک شده<sup>1</sup> و انگیزش تحصیلی خودمختار<sup>2</sup> یادگیرندگان می‌باشند.

(Reeve, 1390) شایستگی را نیازی روان‌شناختی می‌داند که برای پیگیری و تسلط بر چالش‌های بهینه، انرژی و انگیزش لازم را فراهم می‌کند. (Deci & Ryan, 1985) نیز شایستگی را نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط دانسته‌اند که بیانگر دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط بر آن‌ها با استفاده از استعدادها و مهارت‌های خود است. از سوی دیگر، (Harter, 1974, 1978) نقل از (Reeve, 1390) نتیجه می‌گیرد که دست‌یابی به مهارت، نیاز به شایستگی را در یادگیرندگان ارضا می‌کند و یادگیرندگانی که با موفقیت از چالش‌ها گذر می‌کنند، به شایستگی ادراک شده می‌رسند. یادگیرندگان که به خاطر انتخاب شخصی (یعنی، تنظیم همانند سازی شده) یا به خاطر تجارب لذت بخش و ارضا کننده ناشی از فعالیت‌های آموزشی (انگیزش درونی) به دانشگاه می‌روند، به عنوان افرادی واجد انگیزش تحصیلی خودمختار<sup>3</sup> توصیف می‌شوند (Grolink & Ryan, 1987). (Guay & Vallerand, 1997). از سوی دیگر، یادگیرندگانی که فعالیت‌های آموزشی را به خاطر فشارهای بیرونی (تنظیم بیرونی) و یا از روی بی انگیزگی انجام می‌دهند، افرادی هستند که انگیزش تحصیلی خودمختار ندارند (Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

هنگامی که پرداختن به فعالیتی نیاز روان‌شناختی (نیاز شایستگی) فرد را ارضا می‌کند، فرد احساس رضایت و خشنودی دارد. این موضوع موجب برانگیخته شدن فرد به تکرار یا ادامه آن کار می‌شود. این انرژی روانی یا همان انگیزش، نیروی محرکه انجام فعالیت‌ها می‌باشد که ناشی از ارضای نیازهای روان‌شناختی است. پس انتظار می‌رود فردی که در تکالیف تحصیلی خود به شایستگی ادراک شده دست یافته، انگیزش لازم برای انجام آن کار را دارد و بر عکس اگر فرد در آن حوزه به ادراک شایستگی نرسیده باشد، انگیزه لازم برای انجام آن فعالیت را ندارد.

بنا بر پژوهش (Ghasem & Hosseinchari, 1391) خودکارآمدی (ادراک شایستگی) با تاب‌آوری رابطه‌ای مثبت دارد و می‌توان آن را پیش‌بینی کرد. آنان در تبیین این رابطه بیان می‌کنند که حس قوی خودکارآمدی نه تنها انجام شایسته کارها را تسهیل می‌کند بلکه فرد را برای ایستادگی و پایداری در برابر شکست و ناکامی یاری می‌دهد. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق، هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات با باور این موضوع که می‌توانند بر آن فائق آیند، به حل مسئله می‌پردازند (Milner, 2002). نقل از (Ghasem & Hosseinchari, 1391). همچنین، نتایج پژوهش (Zimmerman & Cleary, 2006) بیانگر این است

1- Perceived Competence

2- Academic Self- Determination Motive

3- Academic Self- Determination Motive

که مقدار استقامت در برابر مشکلات و انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های گوناگون، متأثر از خودکارآمدی (شایستگی ادراک شده) افراد است. نتایج پژوهش (Martin & Marsh, 2006) نیز حاکی از این است که خودکارآمدی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تاب‌آوری تحصیلی است زیرا رشد آن می‌تواند با بازسازی یادگیری، بیش‌ترین فرصت برای موفقیت را فراهم کند. پژوهش (Bahador Motlaq, Atary & Bahador Motlaq, 1391) نیز بیانگر این است که آموزش راهبردهای پیشرفت می‌تواند به بهبود ادراک شایستگی منجر شود. مطالعه (Hardre & Colleagues, 2006) نیز نشان داد، توانایی ادراک شده فرد بر درگیر شدن و تلاش برای توفیق در امور تحصیلی اثر می‌گذارد. یادگیرنده‌ای که احساس توانایی دارد، تلاشی بیش‌تر نیز برای انجام تکالیف درسی می‌کند.

(Martin, 2003) درالگوی تاب‌آوری آشکارا اشاره به این دارد که زیر بنای تاب‌آوری تحصیلی عامل‌های انگیزشی هستند. چنان که وی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری را از الگوی چرخ انگیزشی خود با عنوان عوامل افزایشنده و کاهشنده انگیزش، برگرفته است. بنابراین، بر اساس مطالعه وی تاب‌آوری مبنایی انگیزشی دارد.

افرادی که دارای انگیزش خودمختارند، یعنی انگیزش درونی بیش‌تری برای فعالیت‌های آموزشی دارند، بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیش‌تری دارند. به همین واسطه چنین افرادی تلاش‌هایی متناسب با چالش‌ها انتخاب می‌کنند و نسبت به انجام آن‌ها تأکید دارند. از سویی دیگر، تسلط افراد خودانگیزخته در موقعیت یادگیری موجب کاهش اضطراب یا ترس از شکست در آنان می‌شود. بنابراین، تلاش و تعهد همراه با عدم نگرانی از شکست موجب تاب‌آوری یادگیرنده می‌شود. نتایج مطالعه (Ghasem & Hosseinchari, 1391) حاکی از این است که انگیزش درونی (خودمختار) می‌تواند تاب‌آوری در یادگیرندگان را پیش‌بینی نماید. یافته‌های پژوهشی Glass & Singer, 1972 (، نقل از Pintrich & Shank, 1390) بیانگر این است که افراد هنگامی که احساس می‌کنند بر محیط خود کنترل دارند، محرک‌های آزارنده را بهتر تحمل می‌کنند و در سطح بالاتری عمل می‌کنند. به علاوه پژوهش (Hashemi & Jowkar, 1393) نیز بیانگر این است که تنظیم شناختی-عاطفی (انگیزشی) مثبت و درگیری در فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تاب‌آوری تحصیلی باشد. بطوریکه کنترل هیجانات در موقعیت‌های بغرنج یادگیرنده را تاب‌آورتر می‌نماید.

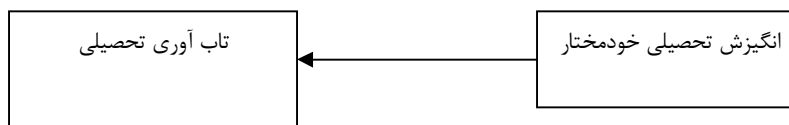
هدف اصلی این مطالعه تبیین علی روابط میان ادراک شایستگی، انگیزش خودمختار و تاب‌آوری تحصیلی است. روابط هر یک از متغیرهای پژوهش از بعد نظری مورد تأیید قرار گرفت (از جمله Zimmerman & Cleary, 2006, Ghasem & Hosseinchari, 1391, Martin, 2003).

بنابر پژوهش (Martin & Marsh, 2006) و (Zimmerman & Cleary, 2006) مقدار استقامت و تاب‌آوری افراد در برابر مشکلات متأثر از خودکارآمدی آنان است. بر این اساس، فرض ما این است که شایستگی ادراک شده بر تاب‌آوری تحصیلی اثر دارد (نمودار 1).



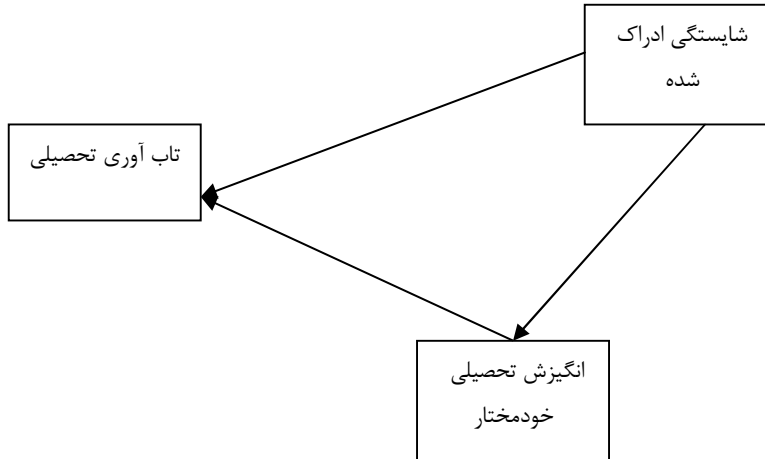
#### نمودار 1- الگوی مفهومی.

بنابر نظریه (Martin, 2003) و پژوهش (Hashemi & Jowkar, 1393) انگیزش می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کند. بر همین اساس، می‌توان فرض کرد که انگیزش تحصیلی خودمختار می‌تواند موجب ارتقاء تاب‌آوری شود (نمودار 2).



#### نمودار 2- الگوی مفهومی.

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری افراد هر چقدر نیاز شایستگی شان ارضاء شود، بیش‌تر به درونی‌سازی تکالیف می‌پردازند و انگیزه آنان به سمت انگیزه خودمختار پیش می‌رود. بنابراین، بنظر می‌رسد ادراک شایستگی از سویی دیگر با میانجی‌گری انگیزش خودمختار (درونی) بتواند تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کند (نمودار 3).



### نمودار 3- الگوی مفهومی

بر اساس آنچه گفته شد، این پژوهش در پی آن است که با استفاده از روش مدل‌یابی معادله‌های ساختاری به آزمون این مدل مفهومی پرداخته و روابط بین متغیرهای شایستگی ادراک شده، انگیزش خودمختار و تاب‌آوری تحصیلی را در دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران بررسی کند.

### روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، عبارت است از تمامی دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران که در نیم‌سال دوم تحصیلی 93-94 مشغول به تحصیل بوده‌اند.

برای نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به گونه‌ای که واحد نمونه‌گیری به جای فرد کلاس‌های درس انتخاب شدند. حجم نمونه (آزمودنی‌ها) بر اساس روش (Kline, 2011) حاصل ضرب تعداد متغیرها در 40 آزمودنی یا حاصل ضرب آیتم‌ها در 5 به شرط این که نمونه زیر 200 نباشد، محاسبه شده است. در این پژوهش 3 متغیر (ادراک شایستگی، انگیزش خودمختار و تاب‌آوری تحصیلی) مورد بررسی قرار گرفتند و بر این اساس کم‌ترین حجم نمونه باید 200 نفر باشد، اما بمنظور برآزش بهتر، نمونه‌ای به حجم 440 نفر انتخاب شد. از آن میان 2 پرسش‌نامه مخدوش بود و بنابراین، حجم نمونه نهایی 438 نفر شد.

این پژوهش از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط علی است. مدل‌یابی روابط علی یا مدل‌یابی معادله ساختاری<sup>1</sup> تحلیلی نیرومند از خانواده رگرسیون چند متغیری است که به پژوهشگر امکان بررسی هم‌زمان مجموعه‌ای از معادله‌های رگرسیون را می‌دهد (Schumacker & Lomax, 2004).

در این پژوهش از 3 ابزار اندازه‌گیری استفاده شده است که عبارتند از: مقیاس انگیزش تحصیلی (Vallerand & Collegues, 1993)، مقیاس ادراک شایستگی (Williams & Deci, 1996) و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (Martin, 2002).

مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>2</sup> این مقیاس ابتدا در سال 1989 به وسیله والرند، بلیز، بریر و پلتیر<sup>3</sup> در کانادا به زبان فرانسه منطبق بر نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسازی شد.

در ایران نسخه دانشگاهی آن ترجمه، پایاسازی و رواسازی گردید (Author, 1395). این مقیاس 28 گویه دارد و تمامی گویه‌های مقیاس برای پاسخ‌گویی به پرسش: «چرا به دانشگاه می‌روید؟» تنظیم شده‌اند. آزمودنی‌ها بر اساس یک پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت، مقدار موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کنند. در این پیوستار عدد 1 نشانگر مخالفت کامل و عدد 7 نشانگر موافقت کامل و عدد 4 نشانگر حدوسط است.

روایی این مقیاس به وسیله تحلیل عامل بدست آمده که شامل 5 عامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تحریک، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده و بی‌انگیزگی می‌باشد. مقادیر آلفا برای خرده‌مقیاس‌ها (عامل‌ها) بین 0/75 تا 0/889 در تغییر است. این مقدار برای کل آزمون 0/891 است که نشانگر همسانی درونی مناسب مقیاس است.

مقیاس ادراک شایستگی: مقیاس ادراک شایستگی بخشی از مجموعه مقیاس‌هایی است که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری<sup>4</sup> به وسیله (Williams & Deci, 1996) تدوین شده است. این ابزار به وسیله مؤلف (1395) ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. این مقیاس مشتمل بر 4 عبارت خبری است که بیانگر احساس کفایت و قابلیت یادگیرنده در آن موضوع است. آزمودنی‌ها بر اساس پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت از 1 (کاملاً نادرست) تا 7 (کاملاً درست) به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند. برای تعیین قابلیت اعتماد و اعتبار ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد.

1- Structural Equation Modeling (SEM)

2- Academic Motivation Scale (AMS)

3- Vallerand, Blais, Briere & Pelletier

4- Self-Determination Theory (SDT)



میزان همسانی درونی از روش آلفای کرونباخ 0/916 بدست آمد که بیانگر اعتبار و قابلیت اعتماد مناسب این ابزار می باشد.

مقیاس تاب آوری تحصیلی: این مقیاس به وسیله (Martin,2003) بمنظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی یادگیرندگان در برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی طراحی شده است. این مقیاس یک مقیاس تک بعدی بوده و شامل 6 گویه است. هر گویه با مقیاس لیکرت از 1 (کاملاً مخالفم) تا 7 (کاملاً موافقم) درجه بندی شده است. این پرسش‌نامه برای نخستین بار در ایران به وسیله (Hashemi,1389) ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. در این پژوهش نیز از تحلیل عاملی اکتشافی و همسانی درونی برای بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی یک عامل را شناسایی کرد. این عامل در کل 56/655 درصد از واریانس کل تاب‌آوری تحصیلی را پیش بینی می کند. هم‌چنین، ضریب همسانی درونی برابر 0/845 بدست آمد.

روش تحلیل آماری در این پژوهش مدل یابی معادله‌های ساختاری است که یک روش تحلیل چند متغیری بسیار کلی و نیرومند از خانواده رگرسیون چند متغیری است.

## یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های توصیفی (میانگین، میانه و انحراف معیار) برای کل نمونه بررسی و در جدول 1 گزارش شدند. میانگین و انحراف معیار محاسبه شده نشان می‌دهند که نمره‌ها از پراکندگی خوبی برخوردارند.

جدول 1- شاخص‌های آمار توصیفی در باره تأثیر ادراک شایستگی بر تاب آوری تحصیلی.

متغیرها	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	کشیدگی	چولگی
انگیزش خودمختار تحصیلی	-10/91	-10/5	16/69	-0/079	-0/107
ادراک شایستگی	23/47	24	4/26	0/046	-0/256
تاب آوری تحصیلی	32	32	6/05	0/265	-0/443

همان‌گونه که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، انگیزش خودمختار تحصیلی که برآیند تفاوت انگیزش بیرونی و درونی است، به دلیل بیش‌تر بودن انگیزش بیرونی منفی شده است. با توجه به داده‌های گرد آوری شده، ضریب‌های همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی محاسبه و به صورت

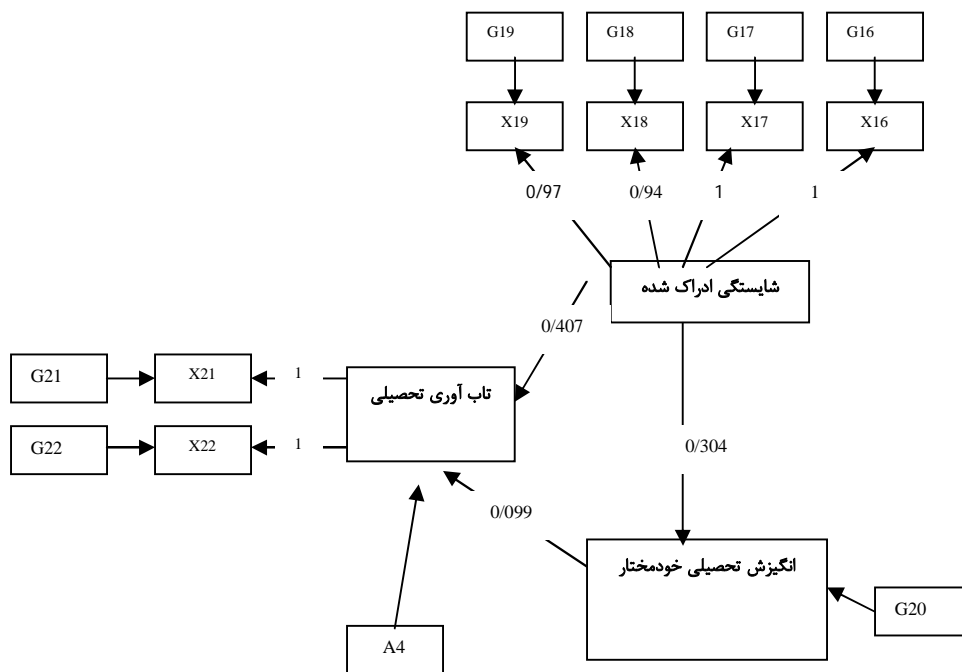
ماتریس همبستگی در جدول 2 ارائه شدند. چنانکه ملاحظه می‌شود، تمامی همبستگی‌ها در سطح  $P < 0/01$  معنادارند.

جدول 2- ماتریس همبستگی درباره تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی.

متغیرها	شایستگی ادراک شده	انگیزش خودمختار تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی
شایستگی ادراک شده	1		
انگیزش خودمختار تحصیلی	0/297 **	1	
تاب‌آوری تحصیلی	0/386 **	0/206 **	1

$P < 0/01$  \*\*  $P < 0/05$  \*

برای پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از راه مدل یابی معادله‌های ساختاری بررسی و از روش بیش‌ترین احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای ( $\chi^2$ )، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی ( $\frac{\chi^2}{df}$ )، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. با توجه به نتایج جدول 3 (آماره‌های مربوط به برازش مدل)، مشاهده می‌شود که شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر از 0/05 است و شاخص نیکویی برازش و شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش مقادیر نزدیک به 1 دارند. این مقادیر انطباق خوب الگو را با داده‌های مشاهده شده نشان می‌دهند. مدل برآورد شده را در نمودار 4 می‌توان ملاحظه کرد.



نمودار 4- الگوی برآورد شده.

جدول 3- مشخصه‌های برازش مدل.

CFI	Df	$\chi^2$	RMSEA	AGFI	GFI
0/99	12	17/14	0/03	0/97	0/98

پس از تأیید الگوهای اندازه‌گیری متغیرهای نهفته، الگوی تابع ساختاری (نمودار 4) با داده‌ها برازش شد. عامل‌های تاب‌آوری تحصیلی و ادراک شایستگی سازه‌های نهفته و انگیزش خودمختار متغیر مشاهده شده در الگوی پیشنهادی این پژوهش هستند. عامل تاب‌آوری شش نشانگر و ادراک شایستگی چهار نشانگر دارد. نتایج نشان داد که مسیرهای فرض شده از متغیرهای نهفته درون‌زای الگو بر تاب‌آوری تحصیلی ( $B=1/069$  و  $B=0/016$ ) معنادار است. (جدول 4)

جدول 4- مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری (پارامتر برآورد شده و استاندارد شده).

مسیرها	تأثیرات مستقیم	تأثیرات غیر مستقیم	تأثیرات کل
از شایستگی ادراک شده به تاب‌آوری تحصیلی	1/069 (0/407)**	0/079 (0/030)	1/148 (0/438)**
از انگیزش خودمختار به تاب‌آوری تحصیلی	0/016 (0/099)*	-	0/016 (0/099)*
از شایستگی ادراک شده به انگیزش خودمختار	4/902 (0/304)**	-	4/902 (0/304)**

$$P < 0/01 \quad ** P < 0/05$$

بررسی اثر کلی نشان می‌دهد متغیرها چه به گونه مستقیم و چه به گونه غیر مستقیم چه تأثیری بر متغیر دیگر می‌گذارند. با بررسی اثر کل معلوم شد که ادراک شایستگی و انگیزش خودمختار بر تاب‌آوری تحصیلی اثری مثبت و معنادار دارند. افزون بر این، بررسی اثرهای مستقیم نیز نشان داد که رابطه‌ای معنی‌دار بین متغیر مستقل و میانجی با متغیر وابسته برقرار است. مطالعه خطاهای ناشی از برآورد سازه مکنون و مشاهده شده (جدول 5) بیانگر این است که مدل از سوی هر دو متغیر ادراک شایستگی و انگیزش خودمختار قابل‌گسترش است. به این معنی که متغیرهای برونزای دیگری نیز می‌توانند بر مدل تأثیر داشته باشند.

جدول 5- مقدار خطای ناشی از برآورد در هر سازه.

خطای ناشی از برآورد سازه‌ها	مقدار برآورد	خطای استاندارد	مقدار t	معناداری
خطای ناشی از برآورد سازه مکنون ادراک شایستگی (a1)	1/067	0/101	10/618	P < 0/01
خطای ناشی از برآورد سازه انگیزش خودمختار (a2)	252/577	17/274	14/622	P < 0/01

## بحث

در بررسی فرضیه‌های پژوهش و با توجه به جدول 4، الگوی معادله ساختاری نشان می‌دهد که ادراک شایستگی بر تاب‌آوری اثر مستقیم مثبت و معنا دار دارد. این به معنی آن است که افزایش ادراک شایستگی در یادگیرندگان می‌تواند موجب ارتقای تاب‌آوری در آنان شود.

تاب آوری فرایندی است که از خودباوری آغاز می‌شود. با هدایت یادگیرنده در مسیر پیشرفت، وی به ادراک کنترل و تسلط بر موقعیت یادگیری دست می‌یابد. در ادامه ادراک کنترل در یادگیرنده به تعهد و تلاش بیش‌تر منجر می‌شود و در آخر تلاش و تعهد یادگیرنده وی را قادر می‌سازد تا با کنترل هیجان‌ها در برابر دشواری‌ها و موانع تاب بیاورد.

از سویی دیگر، تلاش برای تسلط رفتاری سازگارانه است که افراد از آن برای قابل پیش بینی کردن محیط استفاده می‌کنند. محیط‌هایی که انجام چنین رفتارهایی را تأیید و تقویت می‌کنند، احساس تسلط یا شایستگی را در یادگیرندگان ایجاد می‌کنند (Harter, 1982). به نقل از Pintrich (1990) و Shank (& Shank, 1990). درونی شدن تلاش‌های تسلط در یادگیرندگان موجب استقلال یادگیرنده در انجام آن‌ها می‌شود. ادراک درونی کنترل و تسلط بر موقعیت فزونی می‌یابد و یادگیرنده را به پایبندی بر تلاش و در نتیجه، تاب آور شدن هدایت می‌کند.

نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش (Ghasem & Hosseinchari, 1391)، (Bahador & Colleagues, 1391)، (Motlaq & Colleagues, 2006)، (Zimmerman & Cleary, 2006)، (Martin & Marsh, 2006) و (Hardre & Colleagues, 2006) می‌باشد.

در بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر رابطه انگیزش خودمختار و تاب آوری تحصیلی نیز نتایج الگوی معادله ساختاری (جدول 4) نشان می‌دهد، رابطه انگیزش خودمختار با تاب آوری تحصیلی رابطه ای مستقیم و معنادار است. به این مفهوم که هر چقدر یادگیرندگان انگیزش درونی بیش‌تری برای یادگیری داشته باشند، بیش‌تر در برابر مشکلات تاب آور خواهند بود.

یادگیرندگانی که فعالیت‌های آموزشی را بیش‌تر به دلیل لذت و علاقه ای که به آن‌ها دارند انجام می‌دهند، نه به دلیل فشار و اجبار مقررات آموزشی، واجد انگیزش تحصیلی خودمختار هستند (Grolnick & Ryan, 1987). افرادی که واجد انگیزش خودمختارند، یعنی انگیزش درونی بیش‌تری برای فعالیت‌های آموزشی دارند و بر موقعیت آموزشی احساس تسلط و کنترل بیش‌تری دارند. به همین واسطه چنین افرادی تلاش‌هایی متناسب با چالش‌ها انتخاب می‌کنند و نسبت به انجام آن‌ها تأکید دارند. از سویی دیگر تسلط افراد خودانگیزخته در موقعیت یادگیری موجب کاهش اضطراب یا ترس از شکست در آنان می‌شود. بنابراین، تلاش و تعهد همراه با عدم نگرانی از شکست موجب تاب‌آوری یادگیرنده می‌شود.

نتایج این پژوهش‌ها در تأیید این پژوهش است. (Glass & Singer, 1972). به نقل از Pintrich & Shank (1990)، (Ghasem & Hosseinchari, 1391) و (Hashemi & Jowkar, 1393).

نتایج بررسی فرضیه سوم مبنی بر این‌که انگیزش خودمختار در رابطه بین ادراک شایستگی و تاب آوری تحصیلی نقش متغیر میانجی را ایفا می‌کند، با توجه به معنادار نشدن رابطه غیرمستقیم

در حالی است که بین ادراک شایستگی و انگیزش خودمختار رابطه کلی و مستقیم معناداری وجود دارد.  $(P>0/05, \beta=0/030)$  بین این دو متغیر، بنظر می‌رسد وجود چنین نقشی را نتوان قایل شد. این

با توجه به این که رابطه کل از رابطه مستقیم بیش‌تر است، این حاکی از نقش متغیر میانجی در این رابطه است. بنابراین، چون رابطه کل بین دو متغیر ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی از رابطه مستقیم بیش‌تر است، احتمال نقش میانجی انگیزش خودمختار منفی نمی‌باشد. از سوی دیگر، به دلیل این که انگیزش خودمختار رابطه مستقیم معناداری  $(0/099)$  با تاب‌آوری تحصیلی دارد و هم‌چنین ادراک شایستگی نیز رابطه مستقیم معناداری  $(0/304)$  با انگیزش خودمختار دارد، پس می‌توان چنین استدلال کرد که اثر احتمالی متغیر برونزا یعنی ادراک شایستگی در این رابطه موجب تغییر اثر متغیر انگیزش خودمختار بر تاب‌آوری تحصیلی  $(0/099)$  شده است.

از سویی دیگر، چنین بنظر می‌رسد، با توجه به نظریه زیر بنایی تاب‌آوری تحصیلی (Martin, 2003) و انگیزش خودتعیین‌گر (Deci & Ryan, 2000) افراد با رویکرد انگیزشی بیرونی کم‌تر در برابر ناملازمات تاب‌آور خواهند بود. بنابراین، می‌توان چنین برداشت کرد که معنی‌دار نبودن رابطه غیرمستقیم ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی ناشی از ویژگی‌های جامعه یادگیرندگان درباره غالب بودن انگیزه بیرونی آنان بوده است.

در این مطالعه به بررسی مدل روابط ساختاری متغیرهای ادراک شایستگی و انگیزش خودمختار با تاب‌آوری تحصیلی پرداختیم. چنان‌که در نتایج پژوهش ملاحظه شد، متغیر ادراک شایستگی به عنوان متغیر برونزاد هم از راه متغیر میانجی بر متغیر تاب‌آوری (متغیر وابسته) تأثیر دارد و هم به گونه مستقیم بر آن اثر می‌گذارد. افزون بر این، معنی‌داری خطاهای برآورد (جدول 5) هر یک از سازه‌ها نشان می‌دهد که عامل‌های برونزای دیگری در رابطه متغیرهای این پژوهش با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند تأثیر داشته باشند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود عامل‌های دیگری مثل جهت‌گیری هدف یادگیرندگان، ادراک یادگیرندگان از جو کلاس به عنوان متغیرهای تأثیرگذار بر مدل ساختاری مورد پژوهش قرار گیرد.

## References

Author. (2016).

- Bahadormotlagh, E., Attari, Y., & Bahadormotlagh, G. (2012). The effectiveness of teaching cognitive strategy skills on perceived competence dimensions in students. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 33(9), 39-46.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model contemporary. *Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Ghasem, M., & Hosseinchari, M. (2012). Psychological resilience and intrinsic- extrinsic motivation: The mediating role of self-efficacy. *Developmental Psychology*, 33(9), 61-71.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211-233.
- Hardre, P. L., Chen, C.-H., Huang, S.-H., Chiang, C.-T., Jen, F.-L., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Hart, A., & Gagnon, E. (2014). Uniting resilience research with a social justice approach towards a fifth wave? Will be in proceeding from the second world. *Congress on Resilience: From person to Society*. Romania: Timisoara.
- Hashemi, Z. (2010). An explanatory model of educational resilience and emotional resilience. Shiraz University. Shiraz: unpublished doctoral dissertation.
- Hashemi, Z., & Jowkar, B. (2014). Academic and emotional resiliency prediction on the basis of psychological, familial and social factors: Compare profile prediction of the aspects of emotional and academic resiliency. *Psychological Studies*, 10(4), 137-162.
- Herman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. E., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? In Review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientation. *Journal of Advances in Medical and Professionism*, 2(1), 33-38.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience implications for interventions and social policies. *Development and Psychology*, 12(4), 857-885.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.

- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, Control, Composure and Commitment. NZARE/AARE. Auckland: Australian Association for research in education.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). New Jersey: Prentice hall.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey: Wiley.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. East Sussex: psychology press.
- Vallerand, R. J., Pletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological measurement*, 52, 1003-1017.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padrón, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience. Washington, DC: center for research on education, diversity & excellence.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biosychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, & T. C. Urdan, *Self-efficacy beliefs in adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing.