

Presenting a Causal Model of the Perception of Classroom Management Style and Academic Self-Handicapping with the Mediating Role of Psychological Capital.

Reza Fathi ¹  | Ahmad Rastegar ²  | Mohammad hasan Seyf ³  | Somayeh Negahdari ⁴ 

1. Corresponding Author, Department of Energy, Materials and Energy Research Center , karaj, Iran. E-mail: r.fathi@merce.ac.ir
2. Associate professor, Department of educational Sciences. Payame noor university. Tehran, Iran E-mail: Rastegar_ahmad@pnu.ac.ir
3. Associate professor, Department of educational Sciences. Payame noor university. Tehran , Iran. E-mail: Mh_seyf@pnu.ac.ir
4. Assistant Professor, Department of educational Sciences. Payame noor university. Tehran , Iran. E-mail: so.negahdari89@pnu.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received:16 November 2024 Received in revised form: 7 December 2024 Accepted:13 January 2024 Published online: 18 June 2025 Keywords: Classroom Management Style, Academic Self-Handicapping, Psychological Capital.	This study aimed to present a causal model of the perception of classroom management style and academic self-handicapping, with the mediating role of psychological capital among students. The research method was descriptive-correlational. The statistical population included all secondary high school students in Abadeh county, totaling 4100 individuals in the 2022-2023 academic year, from which 351 students were selected via stratified random sampling. The research instruments included the Classroom Management Style questionnaire (Wolfgang & Glickman, 1986), the Academic Self-Handicapping Scale (Midgley et al., 2000), and the Psychological Capital Questionnaire (Luthans et al., 2007). Path analysis was performed using LISREL version 8.52 to analyze the data. The results indicated that interactive and non-interventionist classroom management styles have a direct and positive effect on psychological capital, while an interventionist management style has a direct and negative effect on psychological capital. Furthermore, an increase in psychological capital directly and negatively impacts academic self-handicapping. The interactive and non-interventionist management style indirectly reduces self-handicapping through the mediation of psychological capital, whereas the interventionist style indirectly leads to an increase in academic self-handicapping. The results indicated that among the exogenous variables, the interactive management style (-0.31), non-interventionist management style (-0.28), and interventionist management style (0.23) had the strongest to weakest correlation with academic self-handicapping, respectively. All coefficients were statistically significant at the 0.01 level. The results further indicated that among the endogenous variables, self-efficacy (-0.49), optimism (-0.42), resilience (-0.40), and hope (-0.38) demonstrated the strongest to weakest negative correlations with academic self-handicapping, respectively. All coefficients were negative and statistically significant at the 0.01 level. The strongest correlation was observed between self-efficacy and academic self-handicapping (-0.49), while the weakest correlation in the matrix was between the interventionist and interactive management styles (-0.18). Both correlations were statistically significant at the 0.01 level. Therefore, it can be concluded that improving students' perception of classroom management through the implementation of interactive and non-interventionist approaches, coupled with the enhancement of psychological capital, can serve as an effective strategy for reducing academic self-handicapping.

Cite this article: Fathi, R., Rastegar, A., & Seyf, M., & Negahdari, S (2025). Presenting a Causal Model of the Perception of Classroom Management Style and Academic Self-Handicapping with the Mediating Role of Psychological Capital.. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (58), 219-246. DOI: 10.22111/JEPS.2025.50270.5864



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50270.5864



ارائه مدل علی ادراک از سبک مدیریت کلاس و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای

سرمایه‌های روان‌شناختی

رضا فتحی^۱ | احمد رستگار^۲ | محمد حسن صیف^۳ | سمیه نگهداری^۴

۱. نویسنده مسئول، استادیار، پژوهشگاه مواد و انرژی، کرج، ایران. رایانامه: r.fathi@merce.ac.ir

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Rastegar_ahmad@pnu.ac.ir

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Mh_seyfi@pnu.ac.ir

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: so.negahdari89@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	این پژوهش با هدف ارائه مدل علی ادراک از سبک مدیریت کلاس و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان شناختی درمیان دانش‌آموزان انجام گرفت. روش انجام پژوهش توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه ی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان آباده به تعداد ۴۱۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که ۳۵۱ نفر از دانش آموزان به صورت طبقه ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه‌های سبک مدیریت کلاس (ولفگانگ و گلیکمن، ۱۹۸۶)، خودناتوان سازی تحصیلی (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) و سرمایه‌های روان‌شناختی (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار لیزرل ورژن ۸/۵۲ استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که سبک مدیریت کلاس تعاملی و غیر مداخله‌گر اثر مستقیم و مثبت بر سرمایه‌های روان‌شناختی دارد و سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر اثر مستقیم و منفی بر سرمایه‌های روان‌شناختی دارد. همچنین، افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی مستقیماً بر خودناتوان سازی تحصیلی تأثیر منفی بر جای می‌گذارد. سبک مدیریت تعاملی و غیرمداخله‌گر بصورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی موجب کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود و سبک مدیریت مداخله‌گر بصورت غیرمستقیم سبب افزایش خودناتوان سازی می‌شود. نتایج پژوهش نشان داد از میان متغیرهای برونزا به ترتیب سبک مدیریت تعاملی (۰/۳۱-)، سبک مدیریت غیر مداخله‌گر (۰/۲۸-)، و سبک مدیریت مداخله‌گر (۰/۲۳) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با خودناتوان سازی تحصیلی دارا می باشند که همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند از میان متغیر های درونزا نیز به ترتیب خودکارآمدی (۰/۴۹-)، خوش بینی (۰/۴۲-)، تاب آوری (۰/۴۰-)، و امیدواری (۰/۳۸-)، بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با خودناتوان سازی تحصیلی دارا هستند که تمامی این ضرایب منفی و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۴۹-)، و پایین‌ترین ضریب همبستگی در این ماتریس مربوط به رابطه بین سبک مداخله‌گر و سبک تعاملی (۰/۱۸-) است که هر دو از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بهبود ادراک دانش‌آموزان از سبک مدیریت کلاس از طریق به‌کارگیری رویکردهای تعاملی و غیرمداخله‌گرانه، همراه با تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی، می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد مؤثر در کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: فتحی، رضا؛ رستگار، احمد؛ صیف، محمد حسن؛ و نگهداری، سمیه (۱۴۰۴). ارائه مدل علی ادراک از سبک مدیریت کلاس و خودناتوان‌سازی

تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۵۸)، ۲۱۹-۲۴۶.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50270.5864



مقدمه

فضای آموزشی معاصر، عرصه‌ای پیچیده از تعاملات روان‌شناختی و اجتماعی است که کیفیت آن تأثیرات عمیقی بر فرآیندها و پیامدهای تحصیلی دارد. در کانون این فضا، سبک مدیریت کلاس مدرس قرار دارد که به عنوان مجموعه‌ای از باورها، رفتارها و راهبردهای معلم برای سازماندهی محیط یادگیری، ایجاد نظم و تسهیل آموزش تعریف می‌شود (گرانزرا و همکاران، ۲۰۲۴). ادراک دانش‌آموزان از این سبک - اعم از اقتدارگرا، دموکراتیک یا ساختاردهنده - به عنوان یک عامل کلیدی محیطی، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای انگیزش، درگیری و بهزیستی آنها شناخته شده است. پژوهش‌های نوین بر این نکته تأکید دارند که ادراکات دانش‌آموزان از کنترل بیش‌ازحد یا حمایت‌گرایی ناکافی معلم، می‌تواند زمینه‌ساز سازوکارهای انطباقی منفی شود (وانگ و اکسلز، ۲۰۲۴). یکی از مهمترین این سازوکارهای مخرب خودناتوان‌سازی تحصیلی است؛ راهبردی شناختی-رفتاری که در آن به طور پیش‌دستانه موانعی را بر سر راه عملکرد خود ایجاد می‌کند تا شکست‌های بالقوه را به این موانع نسبت دهد و از ارزشیابی شایستگی خود حفاظت کند (آیسل و آکگان، ۲۰۲۴). اگر چه خودناتوان‌سازی ممکن است در کوتاه‌مدت از عزت-نفس حفاظت کند، اما پیامدهای بلندمدت آن شامل کاهش عملکرد واقعی، افزایش اضطراب و تثبیت چرخه‌های اجتناب از چالش است. فرایند انجام رفتارها به منظور تخریب وظایف قبلی خود و در نتیجه، استفاده از رفتارهای منفی به عنوان حقایقی برای شکست به عنوان خودناتوان‌سازی شناخته می‌شود. (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲)

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 به وجود می‌آورد تا از این طریق حرمت خود را حفظ کند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). میجلی و اوردان (۲۰۰۱) نشان دادند که خودناتوان‌سازها عملکرد ضعیف‌تر تحصیلی درمقایسه با همسالان عادی خود دارند و بعد از تحصیل از جایگاه حرفه‌ای و معیشتی

پایین‌تری برخوردار خواهند شد (دوپری-شیلدز، ۲۰۰۷). همچنین راهبردهای خودناتوان-ساز منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش-ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و احتمال مصرف مواد مخدر می‌شود. هنگام صحبت از پیشایندهای خودناتوان-سازی، عواملی همچون مدرسه و کلاس درس در راس قرار می‌گیرند که می‌توان با تعامل در کلاس درس و انتخاب روش‌های مناسب مدیریت کلاس از هدر رفتن زمان برای رفع این مشکلات رفتاری جلوگیری کرد (عالی و امین-یزدی، ۱۳۸۷) و از عواقب منفی این پدیده در امان ماند. به اعتقاد برگلاس و جونز (۱۹۸۷) خود ناتوان-سازی یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد می‌باشد که فرصت مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی، به عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهند. استفاده از استراتژی‌های خودناتوان-سازی برای توجیه شکست تحصیلی احتمالی آینده در داخل و خارج از کشور بیانگر تاثیر منفی استفاده از این استراتژی‌ها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی است (تابع بردبار و رستگار، ۱۳۹۴) زمانی که فرد از مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی خودناتوان-سازی را به کار می‌گیرد (رئسی و همکاران، ۱۳۸۳، به نقل از مارتین، ۱۹۹۸). افراد مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. در موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه افراد در حد بالا ارزیابی می‌شود، تمایلات خودناتوان-سازی افزایش می‌یابد. وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خود پنداره فرد دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت نفس وی تهدید می‌شود ساز-وکارهای غلبه بر این تهدید که همان خود-ناتوان-سازی است، فعال می‌گردد. ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها، شکست تلقی می‌شود و استرس زیاد ناشی از آن فرد را به استفاده از این راهبرد سوق می‌دهد (کانتز و همکاران، ۲۰۱۳).

خودناتوان سازی به دو طریق می تواند ظاهر شود: خودناتوان سازی رفتاری که به ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است می پردازد مانند استفاده از مواد یا الکل، طفره رفتن یا به تعویق انداختن کارها، تظاهر به تلاش نکردن و رفتار از هم گسیخته (ریکرت و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از سبزیان و همکاران، ۱۴۰۲) و خودناتوان سازی ادعا شده که به بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی شود مثل فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان می پردازد (آینک، هرت، هدریکس و گالاتنه، ۲۰۱۷) خودناتوان ساز در کوتاه مدت حرمت خود را افزایش داده، لیکن بهایی طولانی مدت برای فرد خودناتوان ساز در پی خواهد داشت. راهبردهای خودناتوان سازی ابتدا در زمینه ی روان شناسی اجتماعی مطرح شد و بعد در حیطه های دیگر نظیر آموزش و پرورش وارد شد، کاوینگتون (۱۹۹۲) به نقل از شرکن و همکاران، (۱۳۸۴) با طرح نظریه خود ارزشی، خودناتوان سازی را در حیطه های آموزشی مطرح کرد. نظریه خود ارزشی وی بیان می دارد که هدف دانش آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود می باشد. کاوینگتون همچنین استفاده از مسامحه کاری را به عنوان یک راهبرد خودناتوان سازی قرار داد، مسامحه کاران خود را در شرایط برنده - برنده قرار می دهند. اگر عملکردشان ضعیف شده می توانند بگویند، موکول کردن مطالعه به آخرین لحظه، علت آن بوده است. از سوی دیگر، اگر علی رغم مسامحه کاری عملکرد خوبی داشته باشد، دیگران به آن ها به عنوان فردی توانا می نگرند (کاوینگتون، ۱۹۹۲)، که برای رسیدن به این هدف نگرش ها و نوع آموزش و سبک مدیریت معلم می تواند موثر باشد.

مدیریت کلاس درس به یک محیط امن و تحریک کننده یادگیری اشاره دارد. این اصطلاح ترکیبی از شخصیت معلم، رفتار حرفه ای و توانایی های اوست و طراحی شده تا همه ی نقش های حرفه ای معلم انجام شود. همچنین شامل فرآیندهای است که بر روی گروهی از

دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (دجیگیک، ۲۰۱۱). رسالت آن‌ها از یک سو تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های صنعتگر خلاق، خودآگاه و رشد یافته است و از سوی دیگر، تأمین‌کننده‌ی نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است (بخشایش و آذریناد، ۲۰۱۲). موارد زیر را به عنوان ابعاد اساسی مهارت مدیریت کلاس درس در نظر گرفته‌اند: ۱) فراهم کردن حمایت تحصیلی ۲) فراهم کردن حمایت عاطفی ۳) نظارت هم‌زمان و دقیق کلاس درس ۴) مدیریت تعارض (تال، ۲۰۱۰).

هدف مدیریت کلاس این است که یک محیط مثبت و مولد داشته باشیم تا بتوانیم در پرورش مهارت‌های اجتماعی و خلاقیت‌های دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشیم و همچنین بتوانیم سرمایه‌های روان‌شناختی از قبیل خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی را در آن‌ها تقویت کرده و از این طریق نشاط، شادابی و بهزیستی روانی بیشتری در درون آن‌ها ایجاد کرد و باورهای فرد به توانایی‌هایش را برای دستیابی به موفقیت، تحمل کردن مشکلات و داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف خود ارتقا دهیم. آنچه در دهه اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده نه تنها اقدامات معلم، بلکه ادراکات و تفسیرهای دانش‌آموزان از آن اقدامات است. ادراک از مدیریت کلاس به معنای چگونگی فهم، تفسیر و ارزیابی دانش‌آموز از تمامی راهبردها، تعاملات و ساختارهایی است که معلم برای ایجاد و حفظ یادگیری مولد و مثبت به کار می‌گیرد. (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). این ادراکات ذهنی که از فیلترهای هیجانی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموز عبور می‌کنند، تعیین‌کننده اصلی پاسخ‌های رفتاری، انگیزشی و شناختی آنان هستند، به عبارت ساده‌تر، تأثیر یک اقدام مدیریتی خاص نه در نیت معلم، که در ادراک دانش‌آموز از آن اقدام نهفته است (مین‌هارد و همکاران، ۲۰۲۳).

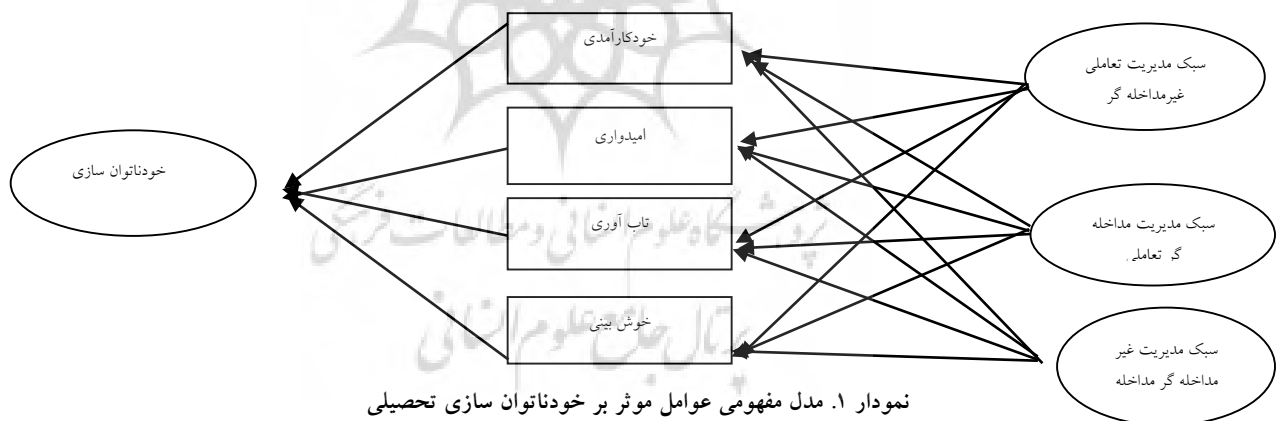
ولفگانگ (۲۰۰۴) با تکیه بر روانشناسی یادگیری و مدیریت کلاس، یک چارچوب مفهومی از سه رویکرد مدیریت کلاس بر روی پیوستاری از کنترل ترسیم کرده است که به ترتیب عبارتند از

مداخله-گرایان، تعامل-گرایان و غیرمداخله-گرایان. در این پیوستار هر چه از مداخله-گرایی به سمت غیرمداخله-گرایی پیش رویم، میزان کنترل کم و در مقابل مشارکت و مسئولیت دانش-آموزان در کلاس افزایش می-یابد. در بسیاری از کلاس-ها معلمان سعی می-کنند دستورالعمل-هایی را به عنوان روش مدیریت کلاس به شاگردان بدهند و انتظار دارند که شاگردان نیز از آن خواسته-ها و انتظارات پیروی کنند. در برخی از کلاس-ها نیز می-بینیم که معلم به عنوان راهنما و تسهیل کننده یادگیری عمل می-کند (حمید، ۲۰۰۹). هم-چنین در بعضی از کلاس-ها شاهد اشتراک مساعی و همکاری جمعی معلم و شاگردان هستیم. پژوهش-ها نشان می-دهد که در کلاس-های نوع اول (کلاس-های معلم-مدار)، شاگردان به یادگیری دانش-های موجود در کتاب-ها دست می-یابند، اما در کلاس-های نوع دوم (یعنی کلاس-هایی که مبتنی بر روابط متقابل و حرمت جمعی است)، شاگردان قادر می-شوند که به ساختن دانش در ذهن خویش دست یابند (بخشایش، ۱۳۹۲). مطالعه شویینگر و همکاران (۲۰۲۳) که روی دانش-آموزان دبیرستانی انجام شد نشان داد که ادراک از سبک مدیریت کنترل-گر معلم با سطوح بالای خودناتوان-سازی و ادراک حمایت از خودمختاری با سطوح پایین-تر خودناتوان-سازی مرتبط است. همچنین ژو و همکاران (۲۰۲۴) در یک مطالعه طولی نشان دادند که کاهش ادراک حمایت از خودمختاری معلم در طول زمان، با افزایش رفتارهای خودناتوان-سازانه دانش-آموزان همراه بود.

نهادینه کردن و ساختن دانش در ذهن دانش-آموز می-تواند پاورها و نگرش های وی را نسبت به خود و محیط پیرامون خود تغییر دهد، پس در رابطه بین مدیریت کلاس و خودناتوان-سازی سرمایه های روان شناختی می تواند موثر باشد. سرمایه های روان-شناختی یکی از شاخص های روان شناسی مثبت گرایی می باشد که دارای چهار سازه خود کارآمدی (اعتماد به نفس)، امیدواری (داشتن انگیزه لازم جهت رسیدن به اهداف)، تاب-آوری (سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار) و خوش-بینی (در انتظار نتیجه مثبت بودن) می-باشد که با ویژگی هایی از قبیل باور فرد

به توانایی‌هایش برای دست‌یابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (لوتانز، ۲۰۰۴). سرمایه روان‌شناختی بیانگر حالت‌های توسعه‌یافته مثبت روان‌شناختی فرد است که قابل رشد بوده و نقش اساسی در مواجهه با چالش‌ها ایفا می‌کند (آوی و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین برخورداری از سرمایه‌های روان‌شناسی افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه قرار بگیرند لذا این گونه افراد دارای سلامت روان‌شناختی بالاتری هستند (رابینس، ۱۹۹۸). از نظر لوتانز (۲۰۰۲) این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده و تلاش فرد برای تغییر موقعیتهای فشارزا را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده، و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین میکند. در این میان، امید، یک حالت انگیزش مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است. در امید، از یک سو انگیزه خواستن به اراده برای حرکت به سوی اهداف و از طرف دیگر بررسی راه‌ها، مناسب برای حصول اهداف نهفته است. همچنین خودکارآمدی، قضاوت فرد در مورد توانایی‌هایش در مورد انجام یک عمل تعریف می‌شود. از سویی خوش‌بینی، به معنای داشتن انتظارات مثبت برای نتایج و پیامدهاست و این پیامدها به عنوان عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند. تاب‌آوری نیز سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. در واقع تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست. بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است. خشنودی و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای روی دانش‌آموزان دریافتند که ادراک مثبت از ساختار کلاس درس ارتباط مثبتی با سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد. فونگ و لام (۲۰۲۴) در یک فراتحلیل از مطالعات طولی دریافتند که تدریس حمایتگر از خودمختاری به شکل مثبت بر رشد سرمایه‌های روانشناختی مثبت تاثیر می‌گذارد در حالیکه

تدریس کنترل-گر اثرات معکوس دارد. بابنکو و همکاران (۲۰۲۳) به طور مستقیم نقش سرمایه-های روانشناختی را در کاهش اجتناب تحصیلی از جمله خودناتوان-سازی بررسی کردند. نتایج نشان داد دانش-آموزان با سطوح بالاتر سرمایه-های روانشناختی کمتر از راهبردهای خودناتوان-سازی استفاده می-کنند. همچنین هاسپل و گالاند (۲۰۲۳) نشان دادند که دو مؤلفه-ی خودکارآمدی تحصیلی و امیدواری پیش-بین-های قوی منفی برای خودناتوان-سازی در دانش-آموزان هستند. بنابراین با توجه به رابطه بین ادراک از سبک-های مدیریت کلاس و سرمایه-های روان-شناختی از یک سو و سرمایه-های روان-شناختی و خود-ناتوان-سازی تحصیلی از سوی دیگر، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه-ای سرمایه-های روان-شناختی، در رابطه بین ادراک از سبک-های مدیریت کلاس و خودناتوان-سازی تحصیلی در چارچوب یک مدل علی است.



روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود؛ زیرا در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل علی تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می گیرد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان

دوره دوم متوسطه‌ی شهرستان آباءه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. جهت انتخاب نمونه آماری به دلیل ناهمگون بودن جامعه آماری بر اساس متغیر جنسیت، منطقه محل تحصیل و پایه‌های تحصیلی از روش نمونه گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده گردید. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۵۱ نفر (۱۷۲ زن و ۱۷۹ مرد) مشغول به تحصیل در دبیرستان‌های دولتی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها در این پژوهش مقیاس‌های خودگزارشی زیر مورد استفاده قرار گرفت.

مقیاس سبک مدیریت کلاس: جهت اندازه‌گیری سبک مدیریت کلاس از پرسشنامه‌ی ولفگانگ و گلیکمن^۱ (۱۹۸۶) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۵ گویه است که در آن پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از گویه‌ها بر روی طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز (نمره یک) تا همیشه (نمره ۴) ثبت می‌گردد. لذا دامنه نمرات می‌تواند از ۲۵ تا ۱۰۰ تغییرپذیری داشته باشد. نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مداخله‌گرا و نمره پایین نشانگر سبک غیرمداخله‌گرا می‌باشد. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف بین دو سبک دیگر قرار دارد. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ توسط (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴) گزارش شده است. نمره‌دهی برای برخی از سوالات این پرسشنامه به صورت معکوس می‌باشد. روایی پرسشنامه با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی مورد بررسی و تایید قرار گرفته است (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۴). ضریب آلفای کرونباخ نیز برابر با ۰/۷۰ به دست آمد که بیانگر ثبات اندازه‌گیری این مقیاس است.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: جهت سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی از پرسشنامه‌ی میجلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این مقیاس ۲۶ گویه‌ای راجع به ادراک دانش‌آموزان، ویژگی‌های والدین، معلمان و همسایگان می‌باشد. در مطالعه حاضر از خرده مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی استفاده خواهد شد که شامل ۶ گویه است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک

^۱. Vulfang and Glickman

طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) مشخص شده است. گویه‌های مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی، میزان استفاده دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان سازی نشان می‌دهد. هر یک از گویه‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموزان با استفاده از آن، عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند میجلی و همکاران (۲۰۰۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش میجلی و همکاران (۱۹۹۶) روایی این مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به تعلیم و تربیت $r = 0.29$ و با مقیاس هدف‌های عملکردی $r = 0.23$ بوده است. در پژوهش بغروی (۱۳۹۲) نیز در بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خود ناتوان سازی تحصیلی ضریب ۰/۷۸ را گزارش کرده است. ضریب آلفای کرونباخ نیز برابر با ۰/۷۷ به دست آمد که بیانگر ثبات اندازه گیری این مقیاس است.

مقیاس سرمایه روان‌شناختی: جهت سنجش متغیر سرمایه‌های روان شناختی از پرسشنامه لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) استفاده شده است. این مقیاس استاندارد شده ۲۴ گویه دارد. ۷ گویه مولفه خود کارآمدی، ۶ گویه مولفه امیدواری، ۶ گویه مولفه تاب‌آوری و ۶ گویه مولفه خوش‌بینی را مورد سنجش قرار می‌دهد. فروهر (۱۳۹۰) این پرسشنامه را مورد استفاده قرار داد که ضریب پایایی آن را ۰/۸۷ برآورد کرد و در پژوهشی دیگر رضایی جندانی (۱۳۹۴) ضریب پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه کرد. لوتانز (۲۰۰۷) گزارش کرد که نسبت کای دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌های CFI, RMSEA، در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ هستند. همچنین، میزان پایایی این پرسشنامه در ایران بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد (بهادری خسرو شاهی و همکاران، ۱۳۹۱). روایی این پرسشنامه در داخل کشور در پژوهش نجاری و همکاران (۱۳۹۲) بدست آمده است و مورد تایید قرار گرفته است.

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم افزار لیزرل استفاده شده است. در این پژوهش سبک های مدیریتی به عنوان متغیر برونزا و خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان متغیر درون زا و سرمایه های شناختی به عنوان متغیر واسطه ای در نظر گرفته شده است. در جدول شماره ۱ شاخص های مربوط به نمونه مورد بررسی آورده شده است.

جدول ۱. شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
سبک مدیریت تعاملی	۱۲/۵۷	۴/۳۸	۰/۹۷	۱/۲۱
سبک مدیریت غیر مداخله گر	۲۵/۹۸	۲/۵۱	۰/۱۱	۰/۰۹
سبک مدیریت مداخله گر	۳۷/۱۶	۳/۵۶	-۰/۳۰	۰/۱۱
امیدواری	۲۱/۰۰	۵/۲۳	۰/۲۴	-۰/۲۳
تاب آوری	۲۴/۶۳	۳/۲۰	۰/۱۸	-۰/۱۱
خودکارآمدی	۲۷/۴۶	۲/۷۵	۰/۳۶	۱/۵۲
خوش بینی	۲۳/۱۱	۴/۹۱	۰/۴۰	۰/۳۹
خودناتوان سازی تحصیلی	۲۰/۵۴	۴/۵۳	۰/۴۸	-۰/۳۴

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کنیم

از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده می شود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سبک مدیریت تعاملی	۱							
سبک مدیریت غیر مداخله گر	**۰/۲۰	۱						
سبک مدیریت مداخله گر	**۰/۱۸	**۰/۲۰	۱					
امیدواری	**۰/۲۵	**۰/۱۹	**۰/۲۰	۱				

تاب آوری	۰/۳۷**	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۱۹*	۱
	*	-	-	-	-
خودکارآمدی	۰/۳۳**	۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۲۶**	۱
	*	-	-	-	-
خوش بینی	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۲۱**	۱
	*	-	-	-	-
خودناتوان سازی تحصیلی	۰/۳۱**	۰/۲۸**	۰/۲۳**	۰/۳۸**	۱
	-*	-	-	-*	-*

با توجه به جدول ۲ می بینیم که از میان متغیرهای برونزا (مولفه های ادراک از مدیریت کلاس درس) به ترتیب سبک مدیریت تعاملی (۰/۳۱-)، سبک مدیریت غیرمداخله گر (۰/۲۸-) و سبک مدیریت مداخله گر (۰/۲۳) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با خود ناتوان سازی تحصیلی دارا می باشند که همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند. البته توجه داشته باشیم که به جز ضریب همبستگی بین سبک مدیریت مداخله گر و خودناتوان سازی تحصیلی سایر ضرایب منفی است. از میان متغیرهای درونزا (مولفه های سرمایه های روانشناختی) نیز به ترتیب خودکارآمدی (۰/۴۹-)، خوش بینی (۰/۴۲-)، تاب آوری (۰/۴۰-) و امیدواری (۰/۳۸-)، بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با خود ناتوان سازی تحصیلی دارا هستند که تمامی این ضرایب منفی و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. ضمناً در ماتریس فوق بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی (۰/۴۹-) و پایین ترین ضریب همبستگی در این ماتریس مربوط به رابطه بین سبک مداخله گر و سبک تعاملی (۰/۱۸-) است که هر دو از نظر آماری معنی دار در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند.

جدول ۳. نتایج برآورد ضرایب معناداری تی و ضریب مسیر استاندارد شده ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی

برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده

متغیر برآورد	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
--------------	------------	----------------	--------	-------------------

بر روی امیدواری از

مداخله گر	۰/۱۴**	- ۰/۱۴**	۰/۱۰	۰/۲۱**	- ۰/۱۴**
تعاملی	۰/۲۱**	۰/۲۱**			
غیر مداخله گر	۰/۱۲**	۰/۱۲**			
بر روی خودکارآمدی از					
مداخله گر	۰/۲۲**	- ۰/۲۲**	۰/۱۹	۰/۲۶**	- ۰/۲۲**
تعاملی	۰/۲۶**	۰/۲۶**			
غیر مداخله گر	۰/۱۵**	۰/۱۵**			
بر روی تاب آوری از					
مداخله گر	۰/۱۵**	- ۰/۱۵**	۰/۲۰	۰/۳۱**	- ۰/۱۵**
تعاملی	۰/۳۱**	۰/۳۱**			
غیر مداخله گر	۰/۱۸**	۰/۱۸**			
بر روی خوش بینی از					
مداخله گر	۰/۲۶**	- ۰/۲۶**	۰/۱۵	۰/۱۹**	- ۰/۲۶**
تعاملی	۰/۱۹**	۰/۱۹**			
غیر مداخله گر	۰/۱۰**	- ۰/۰۸**			
بر روی خود ناتوان سازی از					
مداخله گر	۰/۲۰**	- ۰/۲۰**	۰/۳۹	۰/۲۱**	- ۰/۲۰**
تعاملی	۰/۲۵**	- ۰/۲۵**			
غیر مداخله گر	۰/۱۴**	- ۰/۱۴**			
امیدواری	۰/۲۱**	- ۰/۲۱**			
خودکارآمدی	۰/۳۳**	- ۰/۳۳**			
تاب آوری	۰/۲۳**	- ۰/۲۳**			
خوش بینی	۰/۲۶**	- ۰/۲۶**			

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می کنیم هیچ کدام از ابعاد ادراک از مدیریت کلاس درس به عنوان متغیرهای برونزای پژوهش (سبک مدیریت تعاملی، سبک مدیریت غیر مداخله گر، سبک مدیریت مداخله گر) بر خودناتوان سازی تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند. در حالی که اثر غیر مستقیم هر سه بعد ادراک از مدیریت کلاس درس شامل سبک مدیریت تعاملی (۰/۲۵-)، سبک مدیریت غیر مداخله گر (۰/۱۴-) و سبک مدیریت مداخله گر (۰/۲۰) بر خودناتوان سازی تحصیلی از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است که این امر بیانگر نقش واسطه ای موثر متغیر سرمایه های روانشناختی در میان مولفه های ادراک از مدیریت کلاس درس و خودناتوان سازی تحصیلی است.

جدول ۵. مشخصه های نکویی برازندگی مدل پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی

مشخصه	برآورد
نسبت مجذور کای	۲۵/۴۱
Df	۹
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۸۲
p-value	۰/۰۲
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۸
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۳
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۷

با توجه به مشخصه های نکویی برازش که در جدول شماره ۵ گزارش شده برازش مدل پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی در سطح نسبتاً مطلوبی می باشد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین ادراک از سبک مدیریت کلاس و خود ناتوان سازی تحصیلی با نقش واسطه ای سرمایه های روان شناختی، در میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه به اجرا درآمد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ادراک از سبک مدیریت تعاملی بر سرمایه‌های روان‌شناختی دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد. بر اساس این یافته نتیجه می‌گیریم که دانش‌آموز می‌تواند با ابراز نظر و تعامل در کلاس، اعتماد به نفس بیشتری به دست آورد که این امر موجب تحریک رشد شخصی و مدیریت رفتار در وی گشته و موجب می‌شود توانایی‌های خود باور کند و خودکارآمدی خویش را بالا ببرد. این یافته با نتایج تحقیقات جرتراد (۱۹۹۳)، مک دونالد (۲۰۰۵)، عالی و امین یزدی (۱۳۸۴) که نشان دادند سطح مهارت‌های فراشناختی و روان‌شناختی دانش‌آموزان معلمان تعاملی در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان مداخله‌گر بالاتر است نیز همسو و هم جهت است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی معلمان از یک سبک تعاملی استفاده می‌کنند (یعنی سبکی که بر گفتگو، مشارکت، هدایت و احترام متقابل استوار است) دانش‌آموزان این رفتار را چگونه دریافت و تفسیر می‌کنند. این ادراک مثبت، مبنای لازم برای تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی آنان را فراهم می‌کند. سبک مدیریت تعاملی سه نیاز اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان یعنی احساس شایستگی، احساس استقلال و احساس ارتباط را فراهم می‌کند. زمانی که دانش‌آموزان معلمان خود را درگیر تعاملاتی مبتنی بر گفت‌وگوی باز، مشارکت در تصمیم‌گیری و احترام متقابل می‌بینند، این تجربه به‌طور مستقیم بستر لازم برای رشد و شکوفایی سرمایه‌های درونی آنان را فراهم می‌آورد (لوتانز، ۲۰۲۳). در چنین فضایی، احساس شایستگی دانش‌آموزان از طریق دریافت بازخوردهای سازنده و مواجهه با چالش‌های متناسب با سطح توانایی‌شان تقویت می‌شود. همچنین، با فراهم شدن فرصت‌هایی برای ابراز نظر و انتخاب، نیاز به استقلال و خودمختاری آنان ارضا شده و از طریق ایجاد پیوندهای عاطفی مثبت و احساس تعلق، نیاز به ارتباط و پیوندجویی آنان پاسخ داده می‌شود. این ارضای همزمان سه نیاز اساسی روان‌شناختی، سوخت لازم برای تقویت چهارچوب سرمایه‌های روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوش‌بینی را تأمین می‌کند. در واقع، مدیریت تعاملی یک محیط امن روان‌شناختی ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز می‌آموزد که قادر به کنترل و تأثیرگذاری بر محیط آموزشی خود است، می‌تواند موانع را به عنوان چالش ببیند نه تهدید، و باور داشته باشد که مسیرهای مختلفی برای دستیابی به اهداف تحصیلی پیش روی اوست. این یافته بر اهمیت بازتعریف نقش معلم از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به تسهیل‌گر و سازمان‌دهنده محیط یادگیری تأکید دارد، جایی که کیفیت تعاملات انسانی به عنوان سنگ بنای توسعه

سرمایه‌های روان‌شناختی عمل می‌کند. چنین رویکردی نه تنها راهبرد پیشگیرانه‌ای در برابر پیامدهای منفی چون خودناتوان‌سازی تحصیلی محسوب می‌شود، بلکه با تقویت بنیان‌های روان‌شناختی مثبت، دانش‌آموزان را برای مواجهه فعالانه با چالش‌های تحصیلی و زندگی آینده تجهیز می‌کند.

همچنین یافته‌ها بیانگر اثر مستقیم و مثبت ادراک از سبک مدیریت غیرمداخله‌گر بر سرمایه‌های روان‌شناختی می‌باشد. در سبک غیرمداخله‌گر مشارکت و مسئولیت دانش‌آموزان در کلاس درس افزایش می‌یابد و بچه‌هایی که احساس خوب درباره‌ی خود و توانایی‌هایشان دارند دارای نظام خود مثبت می‌شوند این امر منجر به توسعه‌ی خودآگاهی دانش‌آموز از خویش و توسعه اعتماد به نفس وی در ارتباط با دیگران خواهد شد که نتیجه‌ای جز توسعه‌ی سرمایه‌های روان‌شناختی در دانش‌آموزان در پی نخواهد داشت. این نتایج با نتایج پژوهش کریمی (۱۳۹۵) و همچنین عباس زاده و استوار (۱۳۹۵) مرتبط و همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان معلم خود را به عنوان فردی درک می‌کنند که فضای کافی برای خودگردانی و استقلال عمل فراهم می‌آورد، این ادراک به شکل معناداری به تقویت سرمایه‌های درونی آنان می‌انجامد. در چنین محیط آموزشی، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که فرصت و آزادی لازم برای کشف علایق، آزمون راه‌های شخصی و پذیرش مسئولیت یادگیری خود را دارند که این امر به طور مستقیم بر رشد خودکارآمدی تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. همچنین، فضای غیرمداخله‌گرانه باعث تقویت حس کفایت و شایستگی می‌شود، چرا که دانش‌آموزان موفقیت‌های خود را بیشتر به تواناییها و تلاشهای شخصی نسبت می‌دهند تا راهنماییها و کنترل‌های بیرونی. این سبک مدیریتی با ایجاد فرصت برای تصمیم‌گیری مستقل و حل مسئله، تاب‌آوری روانشناختی دانش‌آموزان را در مواجهه با چالشهای آموزشی افزایش می‌دهد و از طریق تقویت حس استقلال و خودمختاری، زمینه شکوفایی امیدواری و خوشبینی را در آنان فراهم می‌آورد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، تأثیر مثبت این سبک مدیریتی مستلزم وجود بسترهای مناسب از جمله بلوغ نسبی دانش‌آموزان، وجود چارچوبهای مشخص و روشن، و پایش غیرمستقیم فرآیند یادگیری است تا آزادی عمل به بی‌ساختاری و بی‌توجهی منجر نشود. بنابراین ایجاد فضای آموزشی متعادلی که در آن استقلال

دانش‌آموزان محترم شمرده می‌شود، ولی همراه با حمایت و راهنمایی غیرمستقیم معلم است تا بتواند به شکلی بهینه به تقویت سرمایه‌های روانشناختی فراگیران بینجامد، مورد تأکید قرار می‌گیرد.

از سویی نتایج پژوهش بیانگر اثر مستقیم و منفی سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌باشد. در خصوص یافته‌های فوق می‌توان نتیجه گرفت معلمانی که دارای سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر می‌باشند معمولاً از طریق تعیین رویه‌ها و قوانین کلاس قدرت انتخاب و انعطاف‌پذیری را در بین دانش‌آموزان محدود می‌نمایند و از سوی دیگر توانایی برخورد آنان با مسایل چالش‌برانگیز را نیز کاهش می‌دهند؛ از این رو می‌توان گفت استفاده از سبک مداخله‌گر می‌تواند منجر به اثرات منفی بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان گردد که با نتایج تحقیقات کریمی (۱۳۹۵) همسو و هم‌جهت می‌باشد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، سبک‌های مدیریت مداخله‌گر با محدود کردن نیاز به خودمختاری دانش‌آموزان، به کاهش معنادار سرمایه‌های روان‌شناختی منجر می‌شوند (ریو و چن، ۲۰۲۱). این یافته‌ها نشان می‌دهند که محیط‌های آموزشی کنترل‌محور با ایجاد فضای محدودکننده، و از طریق ارائه بازخوردهای کنترل‌کننده و محدود کردن فرصت‌های انتخاب، به کاهش تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی منجر می‌شوند و خودکارآمدی دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند. (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

مطالعه طولی واسمن (۲۰۲۴) نشان داد که استفاده از سبک مدیریت مداخله‌گر نه تنها بر انگیزش درونی تأثیر منفی دارد، بلکه به کاهش امیدواری و خوش‌بینی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. این تأثیر منفی به ویژه در دانش‌آموزان دوره متوسطه بیشتر مشهود است. از سوی دیگر، یافته‌ها حاکی از آن است که سبک مدیریت تعاملی با تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی شامل شایستگی، استقلال و ارتباط، به طور مستقیم به تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی منجر می‌شود. این سبک مدیریتی با ایجاد فضای امن برای بیان عقاید و مشارکت در تصمیم‌گیری، زمینه‌ساز رشد خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوش‌بینی می‌شود. همچنین سبک مدیریت غیرمداخله‌گر با فراهم آوردن فضای کافی برای خودگردانی و استقلال عمل، به رشد سرمایه‌های روان‌شناختی کمک می‌کند. با

این حال، تأثیر مثبت این سبک مدیریتی مستلزم وجود بسترهای مناسب از جمله بلوغ نسبی دانش‌آموزان و چارچوب‌های مشخص است تا آزادی عمل به بی‌ساختاری منجر نشود. این یافته‌ها بر اهمیت انتخاب سبک مدیریتی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان و شرایط آموزشی تأکید دارد و نشان می‌دهد که سبک‌های مدیریتی مشارکتی و غیرمداخله‌گر می‌توانند به عنوان راهبردهای مؤثر برای توسعه سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند. از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به اثر مستقیم و منفی سرمایه‌های روان‌شناختی (امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اشاره کرد. بر اساس نظریه سرمایه روان‌شناختی لوتانز چهار مؤلفه امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی به عنوان منابع درونی عمل می‌کنند که افراد را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی توانمند می‌سازند. (لوتانز و همکاران، ۲۰۲۲) پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، باور دارند که می‌توانند بر موانع تحصیلی غلبه کنند و بنابراین کمتر به راهبردهای خودناتوان‌ساز متوسل می‌شوند (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالا، شکست‌های تحصیلی را به عنوان موقعیت‌های موقتی در نظر می‌گیرند که قابل جبران هستند، نه به عنوان تهدیدی برای هویت تحصیلی آنها امیدواری نیز با ایجاد نگرش مثبت به آینده و شناسایی راه‌های جایگزین برای موفقیت، انگیزه لازم برای پایداری در برابر مشکلات تحصیلی را فراهم می‌آورد (ژو و همکاران، ۲۰۲۴). در نهایت، خوش‌بینی باعث می‌شود دانش‌آموزان چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد در نظر بگیرند، نه به عنوان تهدیدهایی که باید از آنها اجتناب کرد (فونگ و لام، ۲۰۲۴). یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات حسینی و همکاران (۱۳۹۲)، ذبیح‌الهی و همکارانش (۱۳۹۰)، برزگر و خضری (۲۰۱۲)، استرانک و استیل (۲۰۱۱)، ریچاردسون^۱ (۲۰۰۷) همسو و هم جهت است. اما با یافته‌های مطالعات سورن (۲۰۱۴) که نشان داد بین تاب‌آوری روان‌شناختی پایین و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنادار وجود ندارد همخوانی و مطابقت ندارد. همچنین معناداری اثر غیرمستقیم و منفی ادراک از سبک مدیریت تعاملی بر خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد برای افزایش روحیه و رضایت دانش‌آموزان در کلاس باید به ارضای نیازهای روانی آنها توجه شود و از تعاملات کلاسی برای رفع مشکل آنها استفاده کرد این اشتیاق و تلاش پایدار

^۱. Richardson

سبب توسعه‌ی سرمایه‌های روانشناختی می‌گردد که این توسعه موجب می‌گردد که دانش‌آموز توانایی‌های خود را باور کند و موقعیت‌های دشوار را با دید مثبت ارزیابی کند و امیدوار به گذر از مشکلات باشد و توانایی‌های خود را در گذر از این مشکلات دست کم نمی‌گیرد و همیشه دلگرم به آینده می‌ماند و به تلاش خود در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده ادامه می‌دهد و از شکست هراسی ندارد لذا به دنبال توجیه شکست و ناکامی خود نیست. این نتایج همسو با یافته‌های جرتراد (۱۹۹۳) و مک دونالد (۲۰۰۵) مبنی بر نقش گروه‌های دانش‌آموزی و تعاملات ناشی از آن در افزایش مهارت‌های فراشناختی و عملکرد حل مساله می‌باشد.

طبق رویکرد تعامل‌گرایان، معلم تعاملی کسی است که مسائل کلاس را از طریق مذاکره با دانش‌آموزان حل می‌کند و با توجه به نظریه یادگیری اجتماعی که ارتباط دو طرفه بین فرد و محیط و تاثیر و تاثیر آنها فرض می‌کند، سعی بر کمک به دانش‌آموز در پذیرش مسئولیت رفتار، یادگیری و رشد خود دارد. دست‌آوردهای چنین جوی عبارتند از ایجاد فرصت بیشتر برای تعامل مفید و سازنده در بین دانش‌آموزان کلاس، افزایش تعاملات منطقی بین معلم و دانش‌آموزان و ترغیب آنها به استدلال منطقی و توجیه عقاید خود و پذیرش قوانین منطقی، پذیرش مسئولیت در یادگیری و رفتار در کلاس و در نهایت رشد یک نظام خود مثبت است. دانش‌آموزان در چنین کلاسی از طریق تعامل با دانش‌آموزان دیگر و درگیر شدن در یادگیری مشارکتی می‌توانند روش‌های مختلف حل مساله را یاد گرفته و به کار برند. این امر موجب افزایش سرمایه‌های روانشناختی و در نهایت کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد.

معناداری اثر غیر مستقیم و منفی ادراک از سبک مدیریت کلاس غیرمداخله‌گر بر خودناتوان‌سازی تحصیلی منطبق با نتایج پژوهش کریمی (۱۳۹۵) و عباس زاده و استوار (۱۳۹۵) است که تایید می‌نماید که ادراک از سبک مدیریت غیرمداخله‌گر سبب توسعه‌ی سرمایه‌های روانشناختی در دانش‌آموزان می‌گردد. ادراک دانش‌آموز از سبک مدیریت غیرمداخله‌گر که با فقدان ساختار، راهنمایی و حمایت مشخص می‌شود، به طور غیرمستقیم و از طریق ایجاد احساس ناامنی آموزشی و تهدید روانشناختی، خودناتوان‌سازی تحصیلی را افزایش می‌دهد. این سبک مدیریت با عدم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی مانند شایستگی و احساس تعلق، زمینه را برای رشد ترس از شکست و باورهای انگیزشی ناسازگار فراهم می‌سازد. در چنین محیطی، دانش‌آموز برای محافظت از عزت نفس خود

در برابر انتظارات نامشخص و فقدان بازخورد سازنده، به راهبردهای خودشکنانه مانند به تعویق انداختن یا تلاش ناکافی روی می آورد. بنابراین، به رغم ماهیت غیرمستقیم این رابطه، اثر کلی ادراک از مدیریت غیرمداخله گر بر تشدید خودناتوان سازی معنادار و منفی ارزیابی می شود (آردان و کاپلان، ۲۰۲۳). این اثر عمدتاً از طریق ایجاد بی ساختاری آموزشی و سردرگمی نقش ها تشدید می شود، به طوری که فقدان چارچوب مشخص انتظارات، دانش آموز را در وضعیت ابهام مداوم قرار می دهد. مطالعات نشان می دهند چنین محیطی به طور مستقیم با کاهش درگیری شناختی و افزایش اضطراب آموزشی همراه است که خود محرک مهمی برای رفتارهای خودناتوان ساز محسوب می شود. از سوی دیگر، فقدان بازخورد سازنده در این سبک مدیریت، مانع رشد "ذهنیت رشد" شده و دانش آموز را به سوی تثبیت باورهای ثابت درباره توانایی های خود سوق می دهد. پیامد این روند، توسعه سبک های اسناد ناسازگار است که در آن شکست ها به عوامل درونی و ثابت نسبت داده می شوند. بنابراین مدیریت غیرمداخله گر نه تنها راهبردهای مقابله ای سازنده را تقویت نمی کند، بلکه با ایجاد چرخه معیوب خودتضعیفی، بستر روان شناختی مساعدی برای تثبیت خودناتوان سازی فراهم می نماید (بیگر و همکاران، ۲۰۲۴).

بدیهی است که رویکرد غیرمداخله گر بر پایه این اعتقاد و باور شکل گرفته است که هر فرد دارای نیازهای خاص خود می باشد و تمایل دارد که به شیوه ی مورد نظر خود این نیازها را برآورده کند. براساس پژوهش مارتین و بولدینگ (۲۰۰۸) در رویکرد عدم مداخله محیط بیرونی شکل دهنده به رشد می باشد و فراگیر بر مبنای شرایط محیطی تکامل می یابد؛ از این رو می تواند منجر به توسعه ی خودکارآمدی در دانش آموزان گردد و عزت نفس آنان را توسعه دهد و شوق یادگیری را در آنها برانگیخته می کند و به طور کلی زمان خود را مدیریت می کنند و به توسعه ابعاد سرمایه های روان-شناختی در درون خود اهتمام ورزند؛ از سوی دیگر به دنبال علت شکست در درون خود می باشند و کمتر به عوامل بیرونی و بهانه تراشی می پردازند؛ بنابراین توسعه سرمایه های روان شناختی سبب کاهش خود ناتوان سازی در دانش آموزان می شود.

معناداری اثر غیرمستقیم و مثبت ادراک از سبک مدیریت مداخله گر بر خودناتوان سازی تحصیلی نشان می دهد که ادراک دانش آموزان از سبک مدیریت مداخله گر که با کنترل شدید، محدودیت های انعطاف ناپذیر و نظارت مفرط مشخص می شود، به طور غیرمستقیم و از طریق ایجاد احساس ناتوانی

و تهدید به خودمختاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی را افزایش می‌دهد. این سبک مدیریت با نقض سیستماتیک نیازهای روان‌شناختی اساسی به ویژه نیاز به خودمختاری و شایستگی، زمینه را برای رشد اضطراب عملکردی و بی‌اثرسازی شخصی فراهم می‌سازد. در چنین محیط آموزشی، دانش‌آموز برای بازیابی احساس کنترل و محافظت از عزت نفس در برابر استانداردهای تحمیلی، به‌طور ناخودآگاه به راهبردهای خودشکنانه مانند تلاش ناکافی یا تعلل‌ورزی روی می‌آورد. مطالعات نشان می‌دهند این اثر از طریق مکانیسم‌های واسطه‌ای شامل کاهش انگیزش درونی، تضعیف خودکارآمدی و ایجاد سبک‌های اسناد ناسازگار تشدید می‌شود (آسور و همکاران، ۲۰۲۳؛ ریوو و ۲۰۲۴). در سبک مدیریت مداخله‌گر معلم با تعیین قوانین انضباطی و اجرای آن در کلاس درس برای کاهش بذر رفتاری دانش‌آموزان و عدم مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی مسئولیت اداره کلاس و نظارت بر رفتار دانش‌آموز را خود برعهده می‌گیرد. در چنین جوی دانش‌آموزان هیچ نوع اختیار و مسئولیتی در فرایند یادگیری احساس نمی‌کنند و باور دارند، فقط معلم است که می‌تواند رفتار آنها را کنترل، نظارت و اصلاح کند. این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله استفاده از روش مقطعی (غیر طولی)، تمرکز بر خودگزارش‌دهی که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های اجتماعی قرار گیرد، و تعمیم‌پذیری نتایج به دلیل نمونه‌گیری در دسترس مواجه است. همچنین، عدم کنترل کامل متغیرهای مخدوشگر بالقوه (مانند ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان) می‌تواند تفسیر روابط علی را با چالش مواجه کند. همچنین اتکا به پرسشنامه‌ها به عنوان تنها مقیاس‌های پژوهش از محدودیت‌های این پژوهش هستند. پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی با به‌کارگیری طرح‌های طولی، بررسی رابطه علی بین متغیرها در بازه‌های زمانی مختلف را ممکن سازند. همچنین، استفاده از روش‌های ترکیبی (کیفی-کمی) برای درک عمیق‌تر مکانیسم‌های واسطه‌ای و نیز تکرار پژوهش در بافت‌های فرهنگی و آموزشی مختلف جهت افزایش اعتبار بیرونی نتایج پیشنهاد می‌گردد. آموزش معلمان در به‌کارگیری سبک‌های مدیریت تعاملی (و اجتناب از سبک‌های مداخله‌گر افراطی و غیرمداخله‌گر) در قالب کارگاه‌های عملیاتی پیشنهاد می‌شود. همچنین، طراحی مداخلات روان‌شناختی برای تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی (مانند تاب‌آوری، خوش‌بینی) در دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان یک راهبرد مؤثر برای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی مدارس مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۲). رابطه سبک های مدیریت کلاس با ویژگی های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد. فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مroودشت، ۲: ۱۹۸-۱۸۵.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1392.4.14.11.7>
- بخشایش، علیرضا؛ آذرنياد، عادل. (۱۳۹۱). رابطه بين سبک رهبري معلمان با رضایت شغلي و سلامت رواني آنان. فصلنامه روش های نوین در مدیریت آموزشی، ۳(۹): ۸۲-۶۳.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1391.3.9.4.3>
- بهادري خسروشاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت آبادی، تورج؛ باباپور خیرالدین، جلیل. (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روانشناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. مجله تخصصی پژوهش و سلامت، مرکز تحقیقات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد. ۱(۲): ۲۸-۱.
- تابع بردبار، فریبا؛ رستگار، احمد (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی های شخصیت و خود ناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. مجله ی ایرانی/موزش در علوم پزشکی، ۶۸: ۵۴۲-۵۳۰.
- <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html>
- تمنایی فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفع، فریبرز؛ محمدآبادی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه راهبردهای آموزشی، ۳(۳): ۱۲۶-۱۲۱.
- URL: <http://edcbmj.ir/article-1-86-fa.html>
- سبزیان، سعیده؛ گراوند، هوشنگ و سلیمی، حسین. (۱۴۰۲). اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان پسر. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰(۴۹): ۶۴-۴۸.
- <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7167>

حسینی، سید عدنان؛ سلیمی، حسین و عیسی زادگان، علی. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۱۸): ۸۲-۱۰۲.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2014.1848>

ذبیح الهی، کاظم؛ یزدانی روزنه؛ جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۰). خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان سازی در دانش آموزان دبیرستانی. *روان شناسی تحولی: روان شناسی ایرانی*، ۹(۳۴): ۲۱۲-۲۰۳.

رئیزی، فاطمه؛ هاشمی شیخ شبانی؛ فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۳). رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکرد گرا و عملکرد گریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه های علوم شناختی*، ۶(۳): ۹۳ - ۱۰۱.

URL: <http://icssjournal.ir/article-1-96-fa.html>

شکر کن حسین، هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل، نجاریان، بهمن. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن به پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۲(۳): ۷۷-۱۰۰.

عالی، آمنه؛ امین یزدی، امیر. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی های معلم بر سبک مدیریت کلاس. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۱: ۱۳۷ - ۱۰۳.

عباس زاده، مسلم، استوار، رحیم. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر سبک رهبری عدم مداخله گر و ابعاد آن بر توانمند سازی روانشناختی کارکنان استانداری گهکلوپه و بویراحمد. *ششمین کنفرانس حسابداری و مدیریت، تهران، همایشگران مهر اشراق*.

کریمی، زهرا. (۱۳۹۵). ارائه مدل علی ادراک از سبک مدیریت کلاس و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور واحد شیراز.

References

- Assor, A., Yu, S., Yu, H., & Wang, Q. (2023). Autonomy as a potential moral resource: Parenting practices supporting youth need for autonomy negatively predict youth acceptance of academic dishonesty. *Learning and Individual Differences*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102245>.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2025). The state of psychological capital in the workplace: An updated review and meta-analysis. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 12.
- Bakhshayesh, A.R., & Azarniyad, A. (2012). Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction and Mental Health. <https://dori.net/dor/20.1001.1.20086369.1391.3.9.4.3>
- Brandt, T; Gomes, J; Boyanova, D, (2011). Personality and psychological capital as European countries. *Journal of business economics*, 3(11), 263-289
- Canter, n & Norman, j. k (1989) defensive pessimism and stress and coping . *social cognition*, 7, 92-112 .DOI:10.1521/soco.1989.7.2.92
- Djigic, Godana., Stojiljkovic, Snezana (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 65-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.543>
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.310
- Dupree shields, C. (2007) the relationships between goal orientation, parenting style and self-handicapping in adolescent. Unpublished doctoral dissertation. University in Alabama. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21755>

- Marzano, R. J. (2003). Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA, USA. Association for Supervision & Curriculum Development.
<http://site.ebrary.com/lib/akdeniz/Doc>.
- Eyink, J., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 102-110.
- Feray, k (1995). Teachers and students perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 15. 4093- 4097.
 URL: <http://rme.gums.ac.ir/article-1-265-en.html>
- Fong, C. J., & Lam, S. F. (2024). ** Navigating academic buoyancy: The role of daily academic coping and emotion regulation. **Educational Psychology Review*, 36*(2), 451–470. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09907-9>
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening- and- build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56, 218- 226. DOI:10.1037//0003-066X.56.3.218
- Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024). Teacher classroom management: Exploring its multidimensionality and links with student motivation and psychological well-being. *Journal of Educational Psychology*, 116(2), 245-261. (2024)
- Hamid, N. (2007). The relationship between hardiness characteristics and stress with Choronic disease. *Journal of medical*, 6(2), 219-225. (In Persian)
 DOI:10.4236/sm.2021.111002
- Hospel, V., & Galand, B. (2023). The joint effect of perceived classroom autonomy support and structure on students' engagement: The mediating role of basic psychological needs. *Learning and Instruction*, 86, 101763. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101763>
- Khoshnoodi, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2023). The relationship between conscientiousness and academic achievement: The mediating role of achievement goals and academic self-efficacy. *Current Psychology*, 42 (28), 24231–24242. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03515-y>
- Luthans, F., Jensen, S. M. (2002) Hope: A new positive strength for human resource development human. *Resource development review*, 1(3), 304-322.

<https://doi.org/10.1177/1534484302013003>

Mainhard, T., Wubbels, T., & den Brok, P. (2023). The social dimension of classroom management: Incorporating interpersonal perspective-taking into model teacher behavior. *Teaching and Teacher Education*, 122, 104336. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104336>

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2008). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11e20.

Martin, N.K., Yin, Z., & Baldwine, B (1998), Classroom Management Training, Class size and Graduate Study, ERIC Identifier, ED 420671.

Martin, N.K., Baldwin, B., & Yin, Z. (1996). Beliefs Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics.

Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 9, 6-13.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Educational Psychology*, 93, 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.

Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.

Robbins S, Millet B, Caccioppe R, Waters- Marsh T. Organisational behaviour, 2ndEdn. Australia: Prentice Hall; 1998.

Seligman, M. E & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am psychology*, 55, 5-14

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic selfhandicapping.

Journal of Educational Psychology, 114(3), 576.
<https://doi.org/10.1037/edu0000706>

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152. DOI:10.1007/s10643-010-0395-z

Urdan, T., & Kaplan, A. (2023). The fear of failure revisited: New perspectives on an old construct in achievement motivation research. *Educational Psychologist*, 58(1), 12-29.

Uysal, A., & C.R. (2012). Low trait self control predicts self handicapping. *Journal of personality*, 80, 59-78

Wolfgang, C. H. (2004). *Solving discipline and classroom Management problems* (6th ed.). New York: John Wiley & sons, INC.

Yeager, D. S., Hanselman, P., & Dweck, C. S. (2024). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573 (7774), 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07215-4>

Zhou, Y., Wang, X., & Chai, X. (2024). Teacher support and academic engagement: The mediating role of academic self-efficacy and the moderating role of perceived academic pressure. *Contemporary Educational Psychology*, 76, 102245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102245>