

Research Paper

Structural modeling of predicting adolescents' academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation mediated by aesthetic intelligence in teenagers



Khosro. Rashid¹ & *FazlOllah. Hasanvand²

1. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

2. Ph.D. student, Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.



Citation Khosro, R. & Hasanvand., F. (2021). [Structural modeling of predicting adolescents' academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation mediated by aesthetic intelligence in teenagers (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(3):33-48. <https://doi.org/10.22098/JSP.2021.1341>

doi [10.22098/JSP.2021.1341](https://doi.org/10.22098/JSP.2021.1341)



Article Info:

Received: 2018/09/27

Accepted: 2020/01/03

Available Online: 2021/12/01

Key words:

Aesthetic intelligence, academic buoyancy, life orientation, psychological playfulness, self-handicapping

ABSTRACT

Objective The purpose of this study was to explain the mediating role of aesthetic intelligence in the relation of self-handicapping on academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation in teenagers.

Methods The population included all students of high schools in Poldokhtar city in 2017-2018 amounting to 3990 people. According to Krejcie and Morgan's table, 350 participants were selected as the sample by multi-stage sampling. The following instruments were used to collect the data: Jones and Rudolph self-handicapping, Dehghanizadeh et al.'s academic buoyancy, Rashid et al.'s aesthetic intelligence, Shearer and Carver's life orientation and Shen, Chick and Zinn's psychological playfulness.

Results The findings showed that the conceptual model of research was confirmed and self-handicapping had a significant and negative effect on aesthetic intelligence, academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation. More importantly, aesthetic intelligence had a significant and positive effect on academic buoyancy and psychological playfulness, although, aesthetic intelligence did not have a significant effect on the participants' life orientation.

Conclusion As result, in schools, self-handicapping has harmful effects on the psychological characteristics and educational outcomes of teenagers; nevertheless, relying on aesthetic intelligence can help reduce the adverse effects of this unfavorable trait and provide a good basis for the emergence of positive psychological and educational outcomes.

Extended Abstract

1. Introduction

A

dolescents spend much of their daily time in school, but the primary goal of schools is to enable individuals to grow academically (Marin & Brown, 2008). Adolescence, on the other hand, is a critical moment in students' lives because many of the tasks expected of adolescents occur in the learning

environment (Mega, Ronconi & De Beni, 2014). Self-handicapping is a challenging trait that may be formed in adolescents as a result of failure to perform activities in the school environment, that they attribute failure to external factors (as an excuse) and success to internal factors (as an honor). (Berglas and Jones, 1978; quoted by Schwinger, 2013). Due to the negative consequences of the spread of Self-handicapping in adolescent students, recognizing and using latent human

*Corresponding Author:

FazlOllah. Hasanvand

Address: Ph.D. student, Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (66) 33436884

E-mail: fazl.hasanvand@gmail.com

abilities can be a base for moderating its negative effects, and aesthetic intelligence is one of these powerful and latent human capacities.

The phenomenon of aesthetics has been considered as an attractive and multidimensional subject by many thinkers. Having an aesthetic experience increases a person's cognitive ability and creates an arousal for thought and exploration (Eisner, 2002; Sigsmund, 2000). Paying attention to the aesthetic power of people can be a suitable background for the implementation of educational programs. Academic buoyancy is an ability that promotes students' adaptation to traumatic conditions, adversity, problems and stress (Mega et al., 2014) and many studies (Comerford, Batteson & Tormey, 2015; Fradas et al, 2016) have confirmed the positive relationship between this trait and positive academic outcomes and its negative relationship with negative academic outcomes. Psychological playfulness is the effort of individuals to create a happy situation with a sense of humor and entertainment for themselves (and perhaps others) (Barnett, 2007). Proyer (2014) defines the concept of playfulness as based on a five-factor explanation of cheerful-engaged, whimsical, creative-loving, and intellectual and impulsivity. Life Orientation (optimism or pessimism) as another component in this model means having positive and negative expectations for the future. People who are optimistic about life expect to have good and positive events. Overall, paying attention to the relationship between the mentioned research variables and the need to discover ways to modify the effects of self-handicapping on the personality, health and performance of students were

observed in this study. Thus, the main question in this study is whether aesthetic intelligence can be effective as a mediating variable in reducing the negative effects of self-handicapping on personality and academic characteristics?

2. Materials and Methods

This research is applied in terms of purpose and descriptive in nature. The statistical population included all high school male and female students in Poldakhtar city in 1397-1396 which were equal to 3990 people. Among the population, 350 people (175 girls and 175 boys) were considered as the sample size. To collect data from, Jones & Rudolph self-handicapping (1982), Dehghani Zadeh et al academic buoyancy (2013), Scheier & Carver Life Orientation (1994), psychological playfulness shen et al (2014), Rashid and Mahdavi Aesthetic Intelligence (2017) was used. Finally, after implementation, the data were entered in SPSS21 software and equation modeling was done in Amos 22 software.

3. Results

In this study, using structural equation analysis in Amos, the main goal of the research and the fit of the model were investigated. In Figure 1, using this structural modeling, the causal relationship of research variables is investigated. In this model, five research variables and the relationships between them are depicted.

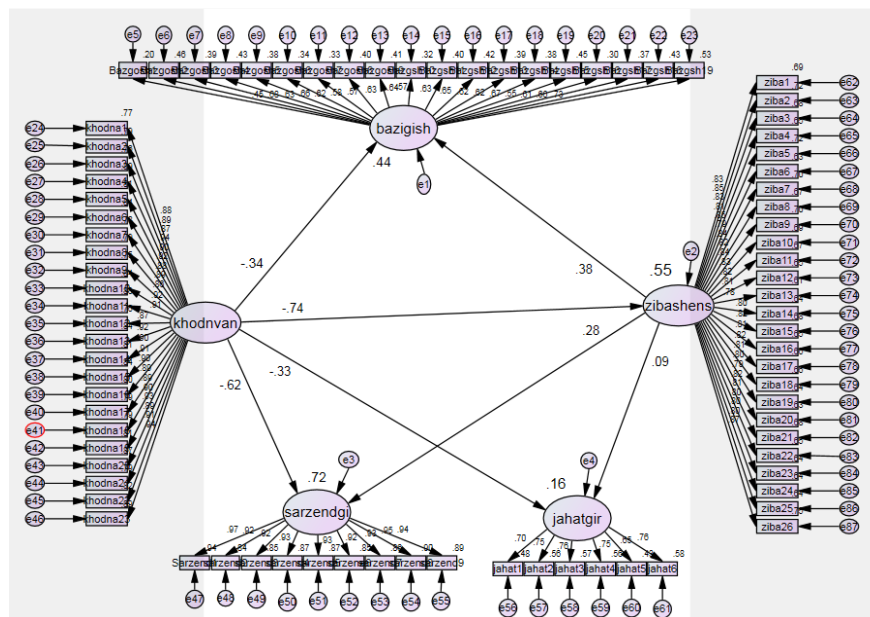


Figure 1. modeling mediating role of aesthetic intelligence in the relation self-disability and adolescent characteristics

According to Figure 1, the items of the questionnaires used to measure research variables have a suitable factor load. Also, RMSEA indice, chi-square factor division/df, standard fitness index and other indices showed the appropriate fitness of the model. Findings showed that self-handicapping has an effect of -0.74, -0.62, -0.34 and -0.33 on aesthetic intelligence, academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation. Also, aesthetic intelligence was a mediating variable with a significant positive effect in reducing the effects of self-handicapping on students' buoyancy and psychological playfulness. But although the effect of self-disabling was significant, the effect of aesthetic intelligence on life orientation was not significant.

4. Discussion and Conclusion

This study showed in the first that self-handicapping has an effect on academic buoyancy, psychological playfulness and life orientation. Also, aesthetic intelligence has a positive mediating role in the relationship between self-handpicking and academic buoyancy. According to the cognitive-social perspective, humans are not only affected by the environment, but also based on their cognitive and Metacognitive processes can affect the environment (Zabihalahi et al., 2012). People with high ability in aesthetic capacity by constantly discovering new and exciting aspects of learning setting can live more purposefully and energetically. Also, aesthetic intelligence played a positive mediating role in the relationship between self-handicapping and psychological playfulness that means, active children

in art classes and who are trying to understanding beauty have more emotional adaptation and report less socio-emotional problems (Sadeghi Sayyah, 2012). However, aesthetic intelligence could not significantly mediate the effects of self-handpicking on life orientation. The present study focused on high school, the lack of reliable resources in the field of aesthetic intelligence in the field of psychology and the lack of similar research on the role of aesthetics in education was samples of limitation in this study.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

الگوی ساختاری پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری هوش زیباشناسی در دانش‌آموزان نوجوانان

خسرو رشید^۱ و فضل‌الله حسنونند^۲

۱. دانشیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی دانش‌آموزان نوجوان بر اساس خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری هوش زیباشناسی انجام شد.

روش‌ها جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان پلدختر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۷ به تعداد ۳۹۹۰ نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. افراد نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب گردید. پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودولف، رزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و همکاران، هوش زیباشناسی رشید و مهدوی، جهت‌گیری زندگی شیر و کارور و بازیگوشی روان‌شناختی شن و همکاران مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS21 و AMOS22 تحلیل شد.

یافته‌ها یافته‌های پژوهش نشان داد که تأثیر خودناتوان‌سازی بر هوش زیباشناسی، سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی منفی و معنادار بود و تأثیر میانجی‌گرانه هوش زیباشناسی بر سرزندگی تحصیلی و بازیگوشی روان‌شناختی مثبت و معنادار، ولی بر جهت‌گیری زندگی معنادار نبود.

نتیجه‌گیری در نتیجه، در فضای مدرسه، تکیه بر هوش زیباشناسی و بهره‌گیری از درک زیبایی‌های جهان پیرامون در نوجوانان می‌تواند زمینه کاهش اثرات زیان‌بار خودناتوان‌سازی و پدیدایی پیامدهای مثبت تحصیلی را فراهم سازد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۹/۱۰

کلیدواژه‌ها:

بازیگوشی روان‌شناختی، جهت‌گیری زندگی، خودناتوان‌سازی، سرزندگی تحصیلی، هوش زیباشناسی.

مقدمه:

شمار می‌رود؛ زیرا بسیاری از وظایف و اموری که نوجوانان انتظار موفقیت در آن را دارند، در محیط آموزشی رخ می‌دهد و بدین سبب، یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای رویارویی با چالش‌ها، مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رانکونی و دینی، ۲۰۱۴). خودناتوان‌سازی، یکی از ویژگی‌های چالش‌برانگیز و تهدیدکننده است که ممکن است نوجوانان در اثر ناکامی در انجام فعالیت در محیط مدرسه در وجود خود شکل دهند

افراد نوجوان میزان زیادی از زمان روزانه خود را یا در مدرسه می‌گذرانند یا صرف انجام فعالیت‌های مرتبط با آن می‌کنند. این در حالی است که هدف ابتدایی مدارس فراهم کردن امکان رشد تحصیلی افراد است، ولی اثرات حضور در مدارس بسیار گسترده‌تر بوده و تنها منحصر به نتایج تحصیلی نیست و بسیاری از جنبه‌های دیگر مانند رشد اجتماعی، سلامت روانی، شادمانی و نشاط دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد (مارین و براون، ۲۰۰۸). از دیگر سو، نوجوانی برهه‌ای حساس در زندگی دانش‌آموزان به

1. Marin & Brown
2. Mega, Ronconi & De Beni

* نویسنده مسئول:

فضل‌الله حسنونند

نشانی: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

تلفن: ۳۳۴۳۶۸۸۴ (۶۶) ۹۸+

پست الکترونیکی: fazl.hasanvand@gmail.com

سیگسماند^{۱۲}، ۲۰۰۰). تنها از راه عواطف زیباشناختی است که انسان توانسته دل‌بستگی به محیط را ایجاد کرده و برای کنار زدن هر گونه نارسائی و ناپوستگی بکوشد. هنر مردمی می‌تواند از تبعیدگاه موزه، گالری و سالن‌های کنسرت خارج شود و در خدمت کیفیت بخشیدن به شناخت، شعور و آگاهی جمعی و تغییر و تحول اجتماعی قرار گیرد و رسالت اصلی خویش را ایفا نماید (عشایری، ۱۳۹۳؛ به نقل از رشید و همکاران، ۱۳۹۶). بر این اساس، با بهره‌گیری از هوش زیباشناختی افراد، امکان آموزش افراد برای درک زیبایی‌های جهان پیرامون و خلق پیامدهای مثبت در زندگی را فراهم ساخت. رشید و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که همسان با توجه به آزمون‌های هوش مانند وکسلر در مدارس در جهت اندازه‌گیری میزان هوش ذهنی افراد، لزوم توجه به سطح هوش زیباشناختی افراد برای تعیین توانایی کلی آنان در درک زیبایی‌های جهان پیرامون و قرار دادن آن‌ها در کلاس‌های متناسب با سطح زیبایی‌شناختی آنان امری منطقی است. در همین راستا، در مدل مفهومی پژوهش حاضر این گونه پنداشته شده که هوش زیباشناسی در دانش‌آموزان می‌تواند اثراتی مثبت بر پیامدهای تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی مانند سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی (خوش‌بینی) داشته باشد و به نوعی این توان را دارد که اثرات منفی و زیان‌بار خودناتوان‌سازی را تعدیل نماید و رشد آموزشی بیشتر را ممکن نماید.

سرزندگی تحصیلی^۱ به معنای توانایی‌ای است که موجب ارتقای سازگاری دانش‌آموزان در شرایط آسیب‌زا، ناملایمت‌ها، مشکلات و استرس می‌شود (مگا و همکاران، ۲۰۱۴) و به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تجربه‌شده در عرصه‌ی پایدار و جاری تحصیل در مدرسه اشاره دارد (پوتواین و دلی، ۲۰۱۳، ۴).

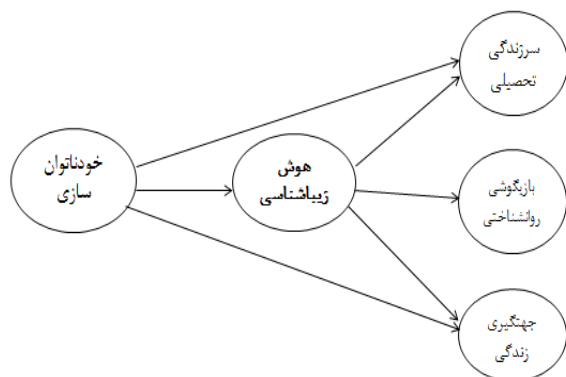
این مفهوم به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی^{۱۵} در بسیاری از نظام‌های پژوهشی در کانون توجه قرار گرفته است

1. Berglas & Jones
2. Schwinger
3. externalization
4. Akin
5. claimed
6. behavioral
7. Ferradas, Freire, Nunes, Pineiro & Rosario
8. aesthetic intelligence
9. Dickey
10. aesthetics
11. Eisner
12. Sigismund
13. academic buoyancy
14. Putwain & Daly
15. wellbeing

که اثرات منفی بسیاری بر رشد شخصیتی و تحصیلی آنان، به عنوان دانش‌آموز، داشته دارد (نریمانی، عینی، تقوی، ۱۳۹۵). برگلاس و جونز^۱ (۱۹۷۸)؛ به نقل از شوینگر^۲، ۲۰۱۳). از پیشگامان حوزه خودناتوان‌سازی، این مفهوم را به صورت هر نوع عمل یا زمینه عملی تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (به عنوان بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهد. در واقع، فرد خودناتوان‌ساز از مسئول جلوه دادن خود در قبال ناکامی‌ها پرهیز کرده و خود را قربانی شرایط، و نه قربانی ناتوانی خود، معرفی می‌نماید. این پدیده، فرآیندی است مشتمل بر کاربست راهبردهایی جهت برون‌سازی کردن^۳ است که بر اساس آن، یک فرد ناکامی خود را با بهانه‌سازی جبران می‌کند و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهد (اکین^۴، ۲۰۱۲). خودناتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌شود: ادعایی^۵ و رفتاری^۶. خودناتوان‌سازی ادعایی به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد، ادعا می‌کند که برخی عوامل مانند فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان وی را ناتوان می‌سازند، ولی خودناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به طور فعال، موانعی را ایجاد می‌کند که شانس موفقیت وی را کاهش می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت که خودناتوان‌سازی ادعایی نسبت به گونه‌ی رفتاری، خطرات کمتری به دنبال دارد (فرداس، فرایر، نانز، پینیرو و روزاریو^۷، ۲۰۱۶).

به سبب پیامدها و نتایج گسترش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان نوجوان، شناخت و استفاده از توانایی‌های نهفته انسانی می‌تواند زمینه‌ای برای کاهش و تعدیل اثرات منفی آن باشد و هوش زیباشناسی^۸ یکی از این ظرفیت‌های نیرومند و نهان آدمی است. پدیده زیباشناسی به عنوان یک موضوع جذاب و چندبعدی مورد توجه بسیاری از فلسفه‌دانان و هنرمندان بوده است. امروزه، یک توافق کلی درباره زیباشناسی به عنوان یک رشته علمی وجود ندارد؛ به نحوی که می‌توان آن را یک عبارت ذهنی، فرار و نسبتاً ناآشکار پنداشت (دیکی^۹، ۱۹۹۷؛ به نقل از رشید، حسوند و یعقوبی، ۱۳۹۶). برای نخستین بار، در هنگامه تبیین علم شناخت حسی توسط بامگارتن، زیباشناسی^{۱۰}، به عنوان شاخه‌ای پویا از علم مورد تأکید قرار گرفت و زیباشناسی به عنوان عالی‌ترین تحقق زیبایی در طبیعت تعریف گردید و تقلید از طبیعت بالاترین هنر توصیف گشت. داشتن تجربه زیبایی‌شناختی به سبب تأثیرپذیری عمیق حاصل از ادراک حسی رخ می‌دهد و موجب افزایش توانایی شناختی فرد و ایجاد زمینه برانگیختگی برای اندیشه و کنکاش می‌گردد (آیزنر^{۱۱}، ۲۰۰۲)؛

رسیدن به اهداف امیدوار می‌کند (بایلیس و چیپر فیلد^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از صادقی، یوسفوند و قدم‌پور، ۱۳۹۵). به گفته‌ای، خوشبینی به یک پیش‌آمدگی عاطفی و شناختی مبنی بر برتری رویدادهای خوب بر چیزهای بد اشاره دارد که بر تفسیر و پیش‌بینی پیامدها و نتایج زندگی اثرگذار است (استراسل، مک‌کی و پلانت^۲، ۲۰۰۰). بر اساس همین سودمندی مبرهن است که شناسایی راهی برای کاهش اثرات منفی خودناتوان‌سازی بر این سازه حیاتی ضرورت می‌یابد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روی‌هم‌رفته، لزوم توجه به رابطه‌ی متغیرهای پژوهشی مورد اشاره و ضرورت کشف راه‌های تعدیل‌کننده اثرات خودناتوان‌سازی بر شخصیت، سلامت و عملکرد دانش‌آموزان انجام این مطالعه را مبرهن می‌سازد. بدین ترتیب، بر اساس شکل ۱، پرسش اصلی در این پژوهش این است که آیا خودناتوان‌سازی دارای تأثیری منفی بر ویژگی‌های شخصیتی و تحصیلی دانش‌آموزان است؟ و آیا هوش زیبایی‌شناسی می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی در کاهش اثرات منفی خودناتوان‌سازی بر ویژگی‌های شخصیتی و تحصیلی اثرگذار باشد؟

1. Comerford, Batterson & Torney
2. psychological playfulness
3. Barnett
4. Peterson & Seligman
5. virtue of transcendence
6. gregarious
7. uninhibited
8. comedic
9. dynamic
10. Prayer
11. cheerful-engaged
12. whimsical
13. creative-loving
14. intellectual
15. other-directed
16. lighthearted
17. life orientation
18. optimistic
19. Galatzer - Levy & Bonanno
20. Carver, Scheier & Segerstrom
21. Bailis & Chipperfield
22. Strassle, Mckee & Plant

مطالعات زیادی (عینی، نریمانی و بشرپور، ۱۳۹۸؛ پوتواین و دیلی، ۲۰۱۳؛ کامرفورد، باتسون و تورمی، ۲۰۱۵؛ فراداس و همکاران، ۲۰۱۶) رابطه‌ی مثبت میان این ویژگی و پیامدهای مثبت تحصیلی و رابطه منفی آن با پیامدهای منفی تحصیلی را تأیید کرده‌اند.

بازیگوشی روان‌شناختی^۲ به عنوان متغیر ملاک دوم در مدل پژوهش، تلاش افراد برای ایجاد یک موقعیت شاد و همراه با شوخ‌طبعی و سرگرمی افراد برای خود (و شاید دیگران) است (بارنت^۳، ۲۰۰۷). پترسون و سلیگمن^۴ (۲۰۰۴)، بازیگوشی را به عنوان توان افراد در یک فضیلت برتر^۵ تعریف می‌کنند. بارنت (۲۰۰۷) چهار بعد گروه‌جویی^۶ (شاد، دوستانه و اجتماعی بودن)، انعطاف‌پذیری یا نابازدارندگی^۷، طنزآمیزی^۸ و پویایی^۹ را به عنوان مبنای بازیگوشی معرفی می‌کند. پرویر^{۱۱} (۲۰۱۴) زیربنای مفهوم بازیگوشی را مبتنی بر یک تبیین پنج عاملی با عنوان شاد و خوشحال بودن^{۱۱}، تنوع‌طلبی^{۱۲}، خلاقیت‌طلبی^{۱۳}، ذهن‌گرایی^{۱۴} و تکانشگری تعریف می‌کند و در سال ۲۰۱۵، بازیگوشی را با چهار عنصر دگرگرایی^{۱۵}، سرزندگی و نشاط^{۱۶}، ذهن‌گرایی و تنوع‌طلبی توصیف می‌کند (پرویر، ۲۰۱۷). بر اساس تعاریف گفته‌شده، پرویر (۲۰۱۴) دریافت که افزون بر کودکان، افراد بزرگسال‌تر مانند نوجوانان و جوانان هم می‌توانند از طیف گسترده‌ای از سودمندی‌های بازیگوشی در زندگی روزمره (در مدرسه و محیط پیرامون) بهره ببرند و به همین سبب، این ویژگی شایسته‌ی بازنگری در تعریف و مطالعه به منظور شناسایی پیشایندهای اثرگذار بر آن است و به همین سبب، در این پژوهش به عنوان یکی از متغیرهای ملاک در مدل پژوهش مورد تأکید قرار گرفته است.

جهت‌گیری زندگی^{۱۷} (خوش‌بینی یا بدبینی) به عنوان مؤلفه‌ی دیگر در این مدل، به معنای داشتن انتظارات مثبت و منفی نسبت به آینده است. افرادی که جهت‌گیری زندگی خوشبینانه^{۱۸} دارند، انتظار دارند که رویدادهای خوب و مثبتی برای آن‌ها به وجود آید، در حالی که جهت‌گیری بدبینانه تأکید بر فاجعه‌آمیزترین علت هر شکست و داشتن انتظارات منفی برای نتایج پیامدها است (گالاتزر - لوی و بانانو^{۱۹}، ۲۰۱۴). خوش‌بینی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی است که دربرگیرنده‌ی شناخت‌های مثبت است (کارور، شیر و سگرستروم^{۲۰}، ۲۰۱۰). بین خوش‌بینی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در برخی پژوهش‌ها به نوعی رابطه معکوس اشاره شده است (لکی، شگری، سپاه‌منصور و ابراهیمی، ۱۳۹۶ و کارور و همکاران، ۲۰۱۰). در حقیقت، خوش‌بینی از راه آرام ساختن نگرانی‌های فرد به نوعی تردید و شک را از بین می‌برد و او را برای تلاش بیشتر در جهت

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، از نوع کاربردی و از حیث ماهیت، توصیفی از نوع پژوهش همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان پلدختر در ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود که بر اساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش این شهرستان برابر با ۳۹۹۰ نفر بودند. از بین افراد جامعه، بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

خودناتوان‌سازی جونز و رودولف^۱ (۱۹۸۲): این مقیاس در سال ۱۹۸۲ توسط جونز و رودولف با ۲۵ گویه ساخته شد؛ که خودناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف می‌سنجد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس به معنای خودناتوان‌سازی بالا و گرفتن نمره کمتر نشان‌گر خودناتوان‌سازی پایین‌تر است. این مقیاس گرایش به استفاده از راهبردهایی مانند تلاش نکردن، تمارض، اهمال‌کاری، آشفتگی هیجانی و نگرانی را بررسی می‌کند. حیدری، دهقانی و خداپناهی (۱۳۸۸) این آزمون را ترجمه و ساختار عاملی آن را بررسی کرده‌اند که از ۲۵ ماده، ۲۳ ماده روی سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی بار عاملی مناسب داشتند و دو ماده حذف گردید. پایایی این مقیاس با روش بازآزمایی در پژوهش آکین (۲۰۱۲) برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد (به نقل از شهرابی و پاکدامن، ۱۳۹۵). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ محاسبه گردید.

سرزندگی تحصیلی^۲ (دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۳): این مقیاس بر اساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۶) با ۴ گویه ساخته شده است. دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) گویه‌های این مقیاس را ترجمه و بر اساس آن‌ها، ۱۰ گویه مناسب را بازنویسی کردند. پس از اجرای مقدماتی و اجرای ثانویه، نتایج نشان داد که با حذف یک گویه دیگر، پایایی پرسشنامه در حدی مطلوب است؛ که بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و روش بازآزمایی برابر ۰/۷۳ است. در بررسی روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی با چرخش واریماکس نشانگر تأیید روایی پرسشنامه بود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه گردید.

جهت‌گیری زندگی (شیر و کارور^۴، ۱۹۹۴): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۵ توسط شیر و کارور ساخته شد و بعدها در سال ۱۹۹۴ مورد بازبینی قرار گرفت (محمودیان، صفری، هاشم‌زاده، میرمحمدتبار و رضوانی‌فر، ۱۳۹۴). این ابزار دارای شش پرسش است که خوش‌بینی و بدبینی افراد نسبت به زندگی آینده را می‌سنجد (هر مؤلفه ۳ پرسش). ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۷۶ و پایایی بازآزمایی آن برابر با ۰/۷۹ گزارش شده است (شیر و کارور، ۱۹۹۴؛ به نقل از محمودیان و همکاران، ۱۳۹۴). **گودرزی (۱۳۸۰)** جهت تعیین روایی از همبستگی آن با پرسشنامه پنج‌عاملی بک استفاده کرد که در سطحی بالا تأیید گردید. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بود.

بازیگوشی روان‌شناختی (شن، چیک و زین^۵، ۲۰۱۴): این پرسشنامه در سال ۲۰۱۴ با ۱۹ پرسش توسط شن و همکاران (۲۰۱۴) ساخته شد. مقیاس پاسخگویی به پرسش‌ها بر اساس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شد. میزان پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای سازه کلی بازیگوشی برابر با ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس‌های آن از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی محتوایی (صوری) این پرسشنامه توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفت و روایی سازه آن به وسیله تحلیل عاملی مرتبه دوم اثبات گردید. روایی همزمان این ابزار از راه بررسی میزان همبستگی این پرسشنامه با مقیاس عمومی گرایش به بازی^۶ برابر با ۰/۵۹ و با مقیاس رفتار بازیگوشانه برابر با ۰/۵۵ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ محاسبه گردید.

پرسشنامه هوش زیباشناسی^۷ (رشید و مهدوی، ۱۳۹۶): این پرسشنامه در سال ۱۳۹۶ با ۲۶ پرسش ساخته شد. مقیاس پاسخگویی به پرسش‌ها بر اساس طیف لیکرت از گزینه کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. میزان پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای سازه کلی برابر با ۰/۹ گزارش شده است. روایی محتوایی (صوری) این پرسشنامه توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته و روایی سازه آن به وسیله تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم اثبات گردید. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ محاسبه گردید.

1. Jones & Rudolph
2. academic buoyancy
3. Martin & Marsh
4. Scheier & Carver Life Orientation Test
5. Shen, Chick & Zinn
6. global playfulness
7. aesthetic intelligence

و یا گزینش آن‌ها در دوره خاصی نمی‌شود. سپس، برای تکمیل پرسشنامه‌ها توضیحات لازم داده شد. در نهایت، پس از اجرا، پاسخ‌ها در نرم‌افزار SPSS21 وارد شد و در نرم افزار Amos 22، مدل‌سازی انجام گرفت.

نتایج:

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی ارائه شده است.

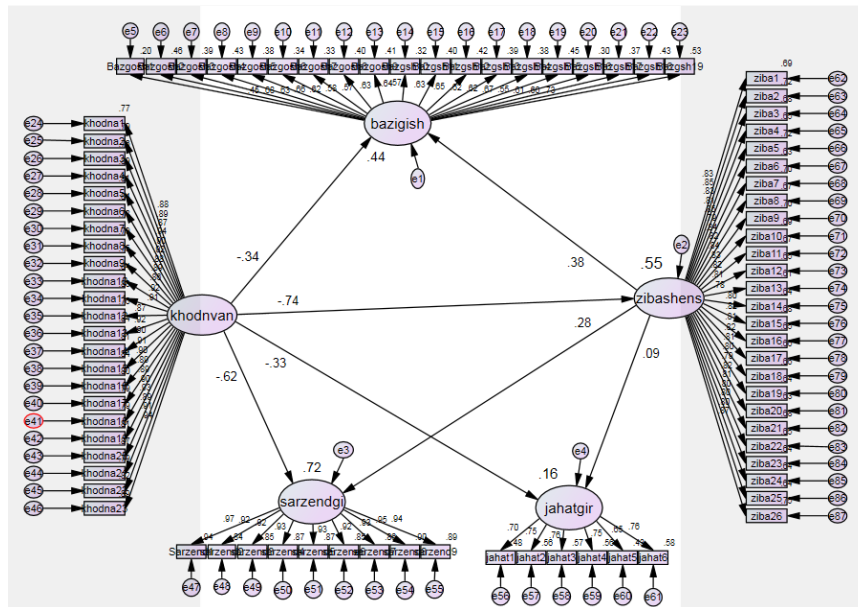
نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای به گونه‌ای انجام شد که ابتدا فهرستی از تمام مدارس متوسطه نوبت اول و دوم تهیه شد (شامل ۶۰ مدرسه در دوره متوسطه اول و ۳۵ مدرسه در دوره متوسطه دوم) و سپس، با استفاده از روش تصادفی تعدادی از مدارس انتخاب گردید و از میان دانش‌آموزان این مدارس، حجم نمونه مورد نظر مورد آزمون قرار گرفت؛ که از بین ۴۰۰ پرسشنامه گردآوری‌شده، ۳۵۰ پرسشنامه تحلیل گردید و بقیه به علت ناقص بودن مشخصات و یا عدم پاسخگویی به همه گویه‌ها از تحلیل کنار گذاشته شد. جهت اجرای پژوهش، در ابتدا، به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخ به این پرسشنامه‌ها و نتایج آن‌ها صرفاً جنبه پژوهشی دارد و مربوط به ارزیابی

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به متغیرهای پژوهشی

شاخص‌ها متغیرها	M	SD
خودناتوان‌سازی	۶۶/۱۵	۲۵/۳۵
هوش زیباشناسی	۸۲/۸۸	۲۸/۰۵
سرزندگی تحصیلی	۲۹/۲۷	۱۶/۳۴
بازیگوشی روان‌شناختی	۵۰/۰۱	۱۰/۰۱
جهت‌گیری زندگی	۱۸/۶۳	۵/۳۵

پس از بررسی شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و تأیید نرمال بودن داده‌ها، اکنون، با استفاده از مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزار آموس به بررسی فرضیه‌های اصلی پژوهش و برازش مدل پژوهشی پرداخته شده است. الگویابی معادلات ساختاری تکنیکی برای تحلیل داده‌ها است که به منظور ارزیابی رابطی بین دو متغیرهای آشکار (متغیرهایی قابل اندازه‌گیری و قابل مشاهده) و متغیرهای پنهان به کار می‌رود. استفاده از این روش تحلیل به نسبت دیگر تکنیک‌ها این امکان را فراهم می‌آورد که مدل‌های نظری پیچیده در یک فضای واحد آزمون گردد. در شکل ۲ تلاش شده است تا با استفاده از این مزیت الگویابی ساختاری، ارتباط علی متغیرهای پژوهشی بررسی شود. در این مدل پنج متغیر پژوهشی و روابط میان آن‌ها به تصویر کشیده شده است.

نرمال بودن یکی از پیش‌فرض‌های اساسی مدل معادلات ساختاری است که به وسیله‌ی آزمون کلموگروف - اسمیرنوف بررسی می‌گردد. سطح معناداری به‌دست‌آمده برای تمام متغیرهای این پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ است و به همین سبب، نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌شود. بر این اساس، خودناتوان‌سازی با آماره توزیع ۱/۲۱ در سطح معناداری ۰/۱۱، سرزندگی تحصیلی با میزان آماره توزیع ۱/۱۹ در سطح معناداری ۰/۱۲، هوش زیباشناسی با میزان آماره توزیع ۱/۳۵ در سطح معناداری ۰/۰۵۱، بازیگوشی روان‌شناختی با میزان آماره توزیع ۰/۶۹۱ در سطح معناداری ۰/۷۳ و جهت‌گیری زندگی با آماره توزیع ۱/۰۱ در سطح معناداری ۰/۲۶ نرمال هستند. اکنون، می‌توان با استفاده از مدل معادلات ساختاری به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخت.



شکل ۱. مدل تبیین نقش میانجی‌گری هوش زیباشناسی در تأثیر خودناتوان‌سازی بر ویژگی‌های نوجوانان

روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی دارای بار عاملی مناسب هستند؛ زیرا در صورتی که بار عاملی یک پرسش بالاتر از ۰/۳ باشد، اعتبار آن تأیید می‌شود (هومن، ۱۳۸۷).

بر اساس مدل برازش یافته در شکل ۱، مشاهده می‌شود که پرسش‌های پرسشنامه‌های به‌کار رفته برای اندازه‌گیری متغیرهای خود ناتوان‌سازی، هوش زیباشناسی، سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی

جدول ۳. شاخص‌های برازش محاسبه‌شده برای مدل پژوهش حاضر

وضعیت برازش	سطح مطلوب	مقدار شاخص	برازش مدل
مطلوب است	زیر ۰/۱	۰/۰۸۴	ریشه میانگین مجذورات تقریب
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۱	برازش استاندارد
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۱	برازش نرمال نشده
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۳	برازش تطبیقی
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۳	برازش تطبیقی نرمال شده
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۳	برازش این کوری متال
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۱	برازندگی نسبی
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۱	نیکویی برازش
مطلوب است	بالاتر یا مساوی ۰/۹	۰/۹۴	ضریب تاگر- لوئیس
مطلوب است	کمتر از ۵	۳/۱۴	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی

استفاده می‌کنند که اگر این شاخص کوچک‌تر از ۰/۱ باشد، برازندگی مدل خوب بوده و اگر بزرگ‌تر از این مقدار باشد، مدل طراحی شده ضعیف است. در پژوهش حاضر با توجه به این که مقدار این شاخص برابر با ۰/۰۸۴ و زیر ۰/۱ است، می‌توان گفت که برازش مدل تأیید می‌شود.

شاخص ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین، یکی از شاخص‌های اصلی نیکویی برازش در مدل‌یابی معادلات ساختاری است که در بیشتر تحلیل‌های عاملی تأییدی و مدل‌های معادلات ساختاری از آن استفاده می‌شود. بر اساس دیدگاه مک‌کالم و همکاران (۱۹۹۶)؛ به نقل از هومن، (۱۳۸۷)، اگر مقدار این شاخص کمتر از ۰/۰۵ باشد، برازندگی مدل بسیار عالی است، ولی بیشتر پژوهشگران از این قاعده

این کوری منتال، برازندگی نسبی، نیکویی برازش و ضریب تاکر- لوییس بالاتر یا مساوی ۰/۹ محاسبه شوند، برازندگی مناسب یک مدل را تأیید می‌نمایند؛ که بر اساس جدول ۳، در این مدل پژوهش هم این شاخص‌ها با میزان ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ مورد تأیید قرار می‌گیرند.

افزون بر این، زمانی که نتیجه تقسیم عامل χ^2 بر df کمتر از عدد ۵ باشد، برازش مدل در بهترین حالت تأیید می‌شود و با توجه به این که نتیجه این شاخص در پژوهش پیش‌رو برابر با ۳/۱۴ است، این شاخص برازش نیز نشان‌گر برازندگی مناسب مدل است. همچنین، هنگامی که شاخص‌های مانند برازش استاندارد، برازش نرمال‌نشده، برازش تطبیقی، برازش تطبیقی نرمال‌شده، برازش

جدول ۴. ضرایب تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهشی

متغیرها	متغیرها	ضرایب	واریانس
اثرات مستقیم	خودناتوان‌سازی × هوش زیباشناسی	- ۰/۷۴**	۰/۵۵
	خودناتوان‌سازی × سرزندگی تحصیلی	- ۰/۶۲**	۰/۳۸
	خودناتوان‌سازی × بازیگوشی روان‌شناختی	- ۰/۳۴**	۰/۱۲
	خودناتوان‌سازی × جهت‌گیری زندگی	- ۰/۳۳**	۰/۱۱
	هوش زیباشناسی × سرزندگی تحصیلی	۰/۲۸**	۰/۰۸
	هوش زیباشناسی × بازیگوشی روان‌شناختی	۰/۳۸**	۰/۱۵
اثرات غیرمستقیم	هوش زیباشناسی × جهت‌گیری زندگی	۰/۰۹	۰/۰۰۸
	خودناتوان‌سازی × هوش زیباشناسی × سرزندگی تحصیلی	- ۰/۷۴ × ۰/۲۸	۰/۲۱
	شناختی خودناتوان‌سازی × هوش زیباشناسی × بازیگوشی روان	- ۰/۷۴ × ۰/۳۸	۰/۲۸
	خودناتوان‌سازی × هوش زیباشناسی × جهت‌گیری زندگی	- ۰/۷۴ × ۰/۰۹	-

* رابطه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ** رابطه در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

و در سطح ۰/۰۱ و با مقدار t برابر با ۴/۷۶ معنادار بود، می‌توان گفت که هوش زیباشناسی یک متغیر میانجی‌گر با اثر مثبت و معنادار در کاهش اثرات خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی است. به منظور بررسی معناداری تأثیر میانجی‌گری هر متغیر در اثرگذاری یک متغیر بر متغیر دیگر از سه آزمون سوبل، آرویان و گودمن استفاده شد (تأثیر میانجی‌گری در صورت معناداری آماره آزمون‌ها در سطح ۰/۰۱ تأیید می‌شود). در ارتباط با این یافته، میزان آماره آزمون سوبل برابر با ۳/۵۶- با خطای استاندارد ۰/۰۶ در سطح معناداری ۰/۰۱؛ آماره آزمون آرویان برابر با ۳/۵۵- با خطای استاندارد ۰/۰۶ در سطح معناداری ۰/۰۱ و آماره آزمون گودمن برابر با ۳/۵۶- با خطای استاندارد ۰/۰۶ در سطح معناداری ۰/۰۱ معنادار بود. افزون بر این، خودناتوان‌سازی دارای تأثیری منفی به میزان ۰/۷۴- بر هوش زیباشناسی و از سوی دیگر، هوش زیباشناسی دارای تأثیری مثبت به میزان ۰/۳۸ بر بازیگوشی روان‌شناختی دانش‌آموزان، که در سطح ۰/۰۱ و با مقدار t برابر با ۵/۹۳ معنادار بود.

در این بخش، بر اساس جدول ۴، یافته‌های اصلی پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. نخست، یافته‌ها نشان داد که خودناتوان‌سازی دارای تأثیری منفی به میزان ۰/۷۴- بر هوش زیباشناسی بود که در سطح ۰/۰۱ و با مقدار t برابر با ۱۴/۵۱- معنادار است (هرگاه میزان t بالاتر از ۱/۹۶ باشد، ضریب تأثیر یک متغیر بر متغیر دیگر معنادار است). همچنین، تأثیر معنادار خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۶۲- در سطح ۰/۰۱ و مقدار t برابر با ۱۲/۳۸-؛ بر بازیگوشی روان‌شناختی برابر با ۰/۳۴- در سطح ۰/۰۱ و مقدار t برابر با ۴/۳۳- و بر جهت‌گیری زندگی برابر با ۰/۳۳- در سطح ۰/۰۱ و مقدار t برابر با ۴/۱۲- مورد تأیید قرار گرفت. بر این اساس خودناتوان‌سازی به صورت مستقیم بر متغیرهای پژوهشی تأثیر معنادار داشت. افزون بر تأثیر منفی معنادار خودناتوان‌سازی بر هوش زیباشناسی به میزان ۰/۷۴-، با توجه به این که هوش زیباشناسی دارای تأثیری مثبت به میزان ۰/۲۸ بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است

روان‌شناختی صحه گذاشته است. این بدان معنا است که افراد خودناتوان‌ساز به سبب سرزنش خود در اشتباه‌ها، ترس از ناکامی در کارهای جدید، عدم تمایل به آغازگری در کارها، توجه بیش از اندازه به پیامدهای امور، تأکید بر رقابت و بی‌توجهی به جنبه‌های سرگرمی کارهای گوناگون، ترجیح لذت‌های بزرگ و دیرآیند بر امور خوشایند کنونی، کمال‌گرایی، بی‌توجهی به بعد عاطفی وجود خود، تأکید بر خوب دیده شدن در نگاه دیگران و بی‌استعداد دانستن خود در کارهای جسمی و ورزشی مجالی برای حضور شوخ‌طبعانه در محیط‌های اجتماعی برای خود باقی نمی‌گذارند و از چیزهای شوخ و سرگرم‌کننده توسط دیگران استقبال نمی‌کنند. همچنین، این افراد انعطاف زیادی در برابر شرایط محیطی ندارند و به سبب نداشتن حس کنترل بر امور، واکنش‌های مناسبی به اندیشه‌های لحظه‌ای و غیربرنامه‌ریزی‌شده و احساسات ناگهانی (به عنوان مؤلفه‌های اساسی بازیگوشی روان‌شناختی) نمی‌دهند. نتایج پژوهش مک‌کویگان و هوی^۱ (۲۰۰۶)، هوی و اسمیت^۲ (۲۰۰۷)، فراداس و همکاران (۲۰۱۶)، صادقی و همکاران (۱۳۹۵) و لکی و همکاران (۱۳۹۶) نیز بیان‌گر اثر منفی خودناتوان‌سازی بر جهت‌گیری زندگی (خوش‌بینی نسبت به آینده) است. یعنی افراد خودناتوان‌ساز معمولاً به سبب داشتن سبک اسناد شکست‌منبع، ترس از ناکامی در موقعیت‌های آینده، کمال‌گرایی در انجام کارها و ناتوان پنداشتن خود در به پایان رساندن وظایف فردی، چندان نسبت به آینده خوش‌بین نیستند، معمولاً در انجام کارها انتظار حالت‌های نامطلوب را دارند، به ندرت در مورد رخ دادن چیزهای خوب برای خود حساب باز می‌کنند و توانایی‌های خود را کم برآورد می‌کنند و خوشبینی تحصیلی اندکی برای کسب موفقیت در آینده دارند (مرکولا^۳، ۲۰۰۲). زمانی که شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد (سگرسوم و سفتون، ۲۰۰۵؛ به نقل از صادقی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ این در حالی است که این گفته با ویژگی‌های خودناتوان‌سازی در تعارض است.

بر اساس نتیجه‌ی دیگر پژوهش، هوش زیباشناسی در رابطه خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی به طور مثبت و معناداری نقش میانجی‌گری دارد.

1. McGoeigan & Hoesi
2. Hoesi & Smith
3. Mercola

در ارتباط با این فرضیه، آمارهٔ آزمون سوبل برابر با $۵/۷۱$ - با خطای استاندارد $۰/۰۵$ در سطح معناداری $۰/۰۰۱$ ؛ آمارهٔ آرویان برابر با $۵/۷۲$ - با خطای استاندارد $۰/۰۵$ در سطح معناداری $۰/۰۰۱$ و گودمن برابر با $۵/۷۱$ - با خطای استاندارد $۰/۰۵$ در سطح معناداری $۰/۰۰۱$ معنادار بود.

در نهایت، با وجود آن که میزان تأثیر خودناتوان‌سازی بر هوش زیباشناسی برابر با $۰/۷۴$ - است بود، ولی تأثیر هوش زیباشناسی بر جهت‌گیری زندگی معنادار نبود (برابر با $۰/۰۹$)، همچنین، نتایج آزمون سوبل، آرویان و گودمن در سطح معناداری بالاتر از $۰/۰۵$ نشانگر این یافته بود. بر این اساس، خودناتوان‌سازی به طور مستقیم می‌تواند ۵۵ درصد از واریانس هوش زیباشناسی را تبیین نماید که در حدی مطلوب است. همچنین، خودناتوان‌سازی در مجموع به صورت مستقیم و غیرمستقیم توانست ۷۲ درصد از تغییرات واریانس سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. افزون بر این، خودناتوان‌سازی به صورت مستقیم و غیرمستقیم توانست ۴۴ درصد از واریانس بازیگوشی روان‌شناختی را تبیین نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش میانجی‌گری هوش زیباشناسی در تأثیر خودناتوان‌سازی بر سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی نوجوانان به انجام رسیده است؛ تا بدین وسیله بتوان به عاملی اثرگذار در تعدیل و کاهش اثرات منفی خودناتوان‌سازی دست پیدا کرد.

این پژوهش در وهلهٔ نخست نشان داد که خودناتوان‌سازی بر ویژگی‌های شخصیتی و پیامدهای مثبت تحصیلی مانند سرزندگی تحصیلی، بازیگوشی روان‌شناختی و جهت‌گیری زندگی (خوش‌بینی) تأثیر دارد. پوتواین و دیلی (۲۰۱۳) با تأکید بر رابطه منفی میان خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی، هم‌خوان با یافته‌های این پژوهش بیان می‌کنند که دانش‌آموزان دچار خودناتوان‌سازی معمولاً سرزندگی تحصیلی پایینی دارند. همچنین، ادراک دانش‌آموزان از مهارت و توانایی خود بر گزینش نوع فعالیت‌های و میزان به چالش انداختن خود و پایداری در به پایان رساندن آن‌ها اثرگذار است و این به معنای تعیین سطح سرزندگی متأثر از میزان خودناتوان‌سازی است.

نتایج پژوهش تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) و ریسی، هاشمی و فاتحی‌زاده (۱۳۸۲) نیز بر رابطه‌ی منفی خودناتوان‌سازی و بازیگوشی

در کلاس‌های هنری ضمن ارضای حس کنجکاوی و سرگرم شدن، شور و حرارت ویژه‌ای به زندگی می‌بخشد. گرایش نوجوانان به شعر و سرود در این دوره سنی می‌تواند ارضای حس زیادوستی آنان را به دنبال داشته و شرکت آنان در نمایش‌های هنری (نبوی، ۱۳۹۲) می‌تواند زمینه‌ساز سرگرم شدن و واکنش‌پذیری بیشتر نسبت به محرک‌های پیرامونی گردد.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که هوش زیباشناسی نتوانست به طور معناداری در کاهش اثرات خودناتوان‌سازی بر جهت‌گیری زندگی نقش میانجی‌گری ایفا کند. عدم معناداری نقش میانجی‌گری هوش زیباشناسی در تأثیر خودناتوان‌سازی بر خوش‌بینی نسبت به آینده به این سبب است که افراد دارای هوش زیباشناسی بالا در درک محرک‌های بیرونی و به دنبال آن، فهم موضوعات پیرامونی مانند مشکلات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی از توان بیشتری دارند. به همین سبب، فهم بیشتر شرایط محیطی زمینه‌ساز درک بیشتر دشواری‌ها و ناکامی و بدبینی افزون‌تر نسبت به رویدادهای آینده می‌گردد. کما این که بسیاری از نوجوانانی که در کلاس‌های هنری شرکت می‌کردند و آنانی که زیبایی‌های محیطی را بیشتر درک می‌کردند، همدردی و همدلی بیشتری نسبت به مشکلات افراد هم‌کلاسی و در سطح گسترده‌تر، افراد جامعه، نشان می‌دادند.

در رابطه با محدودیت پژوهش حاضر می‌توان گفت که این پژوهش صرفاً در مقطع متوسطه انجام شده است و در تعمیم نتایج آن به جامعه‌های دیگر باید احتیاط لازم را به عمل آورد. همچنین، مشکلات مربوط به کمبود منابع معتبر مانند مجله و کتاب در زمینه هوش زیباشناسی و کاربرد زیباشناسی در عرصه روان‌شناسی به ویژه در داخل کشور نمود آشکاری داشت. همچنین، تحقیقات مشابه اندکی هم در ایران و هم در خارج از کشور در ارتباط با نقش زیباشناسی بر متغیرهای روان‌شناختی در عرصه آموزش و پرورش انجام گرفته است که خود برهانی گویا در ضرورت گرایش پژوهشگران به این گستره‌ی موضوعی است. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که در عرصه عمل، جهت کاهش اثرات منفی خودناتوان‌سازی بر پیامدهای مثبت تحصیلی و ویژگی‌های روان‌شناختی در نوجوانان این انتظار وجود دارد که دبیران، مدیران مدارس و دست‌اندرکاران در سطوح کلان با طراحی برنامه‌های آموزشی در چارچوب برنامه درسی بر گسترش آموزش هنرهای چندگانه و پرورش حس زیباشناسی در فراگیران متمرکز گردند.

1. Williams

یافته بدست آمده از این فرضیه با نتایج پژوهش کامرورد و همکاران (۲۰۱۵) و فراداس، فرایر، نانز، پنیرو و روزاریو (۲۰۱۶)، **نریمانی، رشیدی و زردی (۱۳۹۸)** و صالحی و فرخی (۱۳۹۶) مبنی بر رابطه منفی میان خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی، انسان‌ها تنها متأثر از محیط نیستند، بلکه بر اساس فرآیندهای شناختی و فرانشناختی خود می‌توانند بر محیط و کارکرد خود اثر بگذارند (**ذبیح‌الهی، یزدانی‌ورزانه و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۱**) و به نوعی خود انسان‌ها عاملی اثرگذار بر رفتارهای خود هستند. اگر افراد دارای باورهای مثبتی بر توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز کارها داشته باشند، نشاط و سرزندگی بیشتری در امور تحصیلی دارند. از سوی دیگر، افراد زیبایی‌بین و توانمند در درک ظرافت‌ها و عناصر دلنشین محیط زندگی با کشف مداوم جنبه‌های نو و جذاب در بافت‌های یادگیری می‌توانند هدفمندتر، پرنرژی‌تر و جستجوگر زندگی کنند و این به معنای افزایش سرزندگی و عدم پرهیز از درگیری با جهان پیرامون است و نشان از نقش میانجی‌گرانه هوش زیباشناسی در رابطه خودناتوان‌سازی و سرزندگی تحصیلی دارد.

بر اساس یافته‌ی دیگر، هوش زیباشناسی در رابطه خودناتوان‌سازی و بازیگوشی روان‌شناختی به طور مثبت و معناداری نقش میانجی‌گری دارد. این یافته هماهنگ با پژوهش‌های **صفاران و خسروانی (۱۳۹۴)**، **طاهرخانی (۱۳۹۲)** و **صادقی سیاح (۱۳۹۱)** است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که کودکان فعال در کلاس‌های هنری و تلاش‌گر در زمینه درک زیبایی‌ها دارای سازگاری عاطفی بیشتری بوده و مشکلات اجتماعی - هیجانی کمتری گزارش می‌کنند (**صادقی سیاح، ۱۳۹۱**) که این گفته نشان می‌دهد که بعد انعطاف‌ناپذیری‌سازه بازیگوشی می‌تواند تحت تأثیر کلاس‌های هنری، به عنوان مأمونی برای پرورش هوش زیباشناسی قرار گیرد (**طاهرخانی، ۱۳۹۲**). همچنین، در رویکردهای هنری، تلاش برای انجام فعالیت‌های خلاق با استفاده از مواد و روش‌های هنری، دیداری و شنیداری اهمیت زیادی دارد (ویلیامز، ۲۰۰۷؛ **به نقل از صادقی‌سیاح، ۱۳۹۱**) و آموزش هنر می‌تواند موجب افزایش خلاقیت افراد در امور گوناگون گردد (**یوسفی افرشته، شیخی، مظفری و رشیدی، ۱۳۹۰**)؛ که این سخن نشان‌گر این است که پرورش زیباشناسی می‌تواند اثرات مثبتی بر گسترش و پرورش بعد آغازگری و واکنش‌پذیری بازیگوشی روان‌شناختی داشته باشد. افزون بر این، انجام فعالیت‌های مثبتی بر درک زیبایی‌ها مانند مطالعه داستان‌های عاطفی و اخلاقی و حضور

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسینچاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی*، ۳۲ (۹)، ۳۰-۱.

https://jep.atu.ac.ir/article_62.html

ذبیح‌الهی، کاظم؛ یزدانی‌ورزنه، محمدجواد و غلامعلی لوسانی، مسعود (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۴)، ۲۱۲-۲۰۳.

رشید، خسرو؛ حسونند، فضل‌الله و یعقوبی، ابوالقاسم (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی آزمون هوش زیباشناسی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۶ (۸)، ۹۶-۶۹.

http://jpmm.miau.ac.ir/article_2717.html

رشید، خسرو؛ مهرمحمدی، محمود؛ دلاور، علی؛ قطریفی، مریم (۱۳۸۷). بررسی مراحل تحول زیباشناسی در دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۲۷ (۷)، ۱۲۳-۹۸.

http://noavaryedu.oerp.ir/article_78885.html

ریسی، فاطمه؛ هاشمی، اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۲). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۶ (۳ و ۴)، ۱۰۲-۹۳.

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

شهرابی، عطیه و پاکدامن، شهلا (۱۳۹۵). رابطه بین خودناتوان‌سازی و حرمت خود‌ناپایدار: نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی. *مجله‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۰)، ۱۵۶-۱۴۳.

صادقی، مسعود؛ یوسفوند، مهدی و قدم‌پور، عزت‌الله (۱۳۹۵). نقش خوش‌بینی تحصیلی و تاب‌آوری روان‌شناختی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. *همایش ملی علوم آموزشی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی در آغاز هزاره‌ی سوم*. صادقی‌سیاح، علی (۱۳۹۱). نقش هنر درمانی در سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی کودکان دارای اختلال یادگیری. *مجله‌ی تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۲، ۴۵-۲۷.

https://irisweb.ir/files/site1/rds_journals/727/article-727-165099.pdf

پیشنهاد دیگر این که با برقراری تعامل میان صدا و سیما و دفتر برنامه‌ریزی کتب درسی می‌توان محتوایی مناسب برای پرورش درک دانش‌آموزان از زیبایی‌های جهان هستی ایجاد کرد که مبتنی بر دیدگاه متخصصان، روان‌شناسان و هنرمندان مطرح کشور باشد. به دیگر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در دیگر مقاطع تحصیلی پژوهش‌هایی مشابه انجام دهند تا بدین وسیله دیگر سازه‌های روان‌شناختی و تحصیلی اثرپذیر از متغیر هوش زیباشناسی مورد شناسایی قرار گیرد؛ تا زمینه برای قانع‌سازی مسئولان آموزش و پرورش برای توجه جدی به تربیت هوش زیباشناسی ایجاد گردد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

تابع‌بردبار، فریبا و رستگار، احمد (۱۳۹۴). مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۶۸)، ۵۴۳-۵۳۰.

<https://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.pdf>

به ناتوانی یادگیری خاص. سلامت روان کودکان، ۳(۳)، ۳-۱۱

<https://childmentalhealth.ir/article-1-152-fa.html>

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۷). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: نشر سمت.

یوسفی‌افراشته، مجید؛ شیخی‌فینی، علی‌اکبر؛ مظفری صالح، سلطان حسین و رشیدی، مهران. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مؤثر هنر

در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان. *مجله‌ی علوم تربیتی*

دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۹ (۲)، ۱، ۶۶-۴۷.

https://education.scu.ac.ir/article_10079.html

References:

Akin, A. (2012). The relationship self-handicapping and burnout. *Journal of Psychological Reports*, 110 (1), 187-196. [Doi: 10.2466/01.02.14.PR0.110.1.187-196]

Barnett, L.A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43 (4), 949-958. [Doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018]

Carver, C.S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30, 789-889.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia- Social and Behavioral Sciences: seventh World Conference on Educational Sciences*, 197, 98-103.

Dehghanizadeh, M.H., Hossein Chari, M., Moradi, M., & Soleimani khashab, A.A. (2014). Educational equacy and perception of patterns of family communication and classroom structure; Intermediate role of self-efficacy dimensions. *Journal of Educational Psychology*, 32 (9), 30-1. (Persian)

Einy, S., Narimani, M., & Basharpour, S. (2019). Prediction of academic achievement based on academic buoyancy and self-directed learning of female students. *Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 33-45. (Persian) https://asj.basu.ac.ir/article_2782.html

Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT, Yale University Press publication.

صفاران، الیاس و خسروانی زنگنه، مریم (۱۳۹۴). تأثیر آموزش هنر در رشد خلاقیت، نوآوری و ارتقای سطح مهارت‌های کارآفرینی کودکان پیش‌دبستانی (نمونه موردی کودکان مقطع پیش‌دبستانی دخترانه و پسرانه مبتکر نوین آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران). فصلنامه تحقیقات بازاریابی نوین، ویژه‌نامه چهارمین همایش ملی مدیریت و کارآفرینی دانشگاه پیام‌نور مرکز خوانسار.

طاهرخانی، زهرا (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش هنر بر خلاقیت دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهرستان تاکستان در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران رشته علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی.

عینی، ساناز؛ نریمانی، محمد و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۳۳-۴۵.

https://asj.basu.ac.ir/article_2782.html

گودرزی، محمدعلی (۱۳۸۰). روایی و پایایی مقیاس نومییدی بک در گروهی از دانشجویان دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۷۱(۱)، ۳۲-۴۵.

لکی، داوود؛ شکری، امید؛ سپاه‌منصور، مژگان و ابراهیمی، سارا (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *مجله‌ی روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۴ (۵۵)، ۳۲۹-۳۴۳.

نبوی، سیدصادق (۱۳۹۲). نقش هنر در پرورش خلاقیت و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان. *مجله‌ی رشد آموزش*، ۸(۴)، ۱۰-۱۶.

نریمانی، محمد؛ رشیدی، جمال و زردی، بهمن. (۱۳۹۸). نقش خودپنداره کودکان، حمایت اجتماعی خانواده و سبک والدگری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۱۱۲-۱۳۳.

http://jld.uma.ac.ir/article_791.html

نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز و تقوی، رامین. (۱۳۹۵). الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا

- Ferradas, M., Freire, C., Nunez, J. C., Pineiro, I., & Rosario, P. (2016). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143. [Doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.018]
- Galatzer-Levy, I., & Bonanno, G.A. (2014). Predicting the course and consequence of depression trajectories in response to Heart Attack. *Optimism and Death journal*, 25 (12), 2177-2188. [Doi: 10.1177/0956797614551750]
- Goodarzi, M.A. (2001). The validity and reliability of Beck Despair Scale in a group of students at Shiraz University, *Journal of Social Sciences and Human Sciences, Shiraz University*, 71 (1), 45-32. (Persian).
- Hoei, H., & Smith, Z. (2007). Test anxiety and mathematics anxiety as a function of mediated learning experience and metacognitive skills, Thesis of doctoral, philosophy in counselor education, university of Wyoming.
- Hooman, H. A. (2008). Modeling Structural Equations Using LISREL Software. Tehran. Samt publication.
- Laky, D., Shokri, O., SepahMansour, Mojgan. & Ebrahimi, S. (2017). The Relationship between Academic Vulnerability and Cognitive Values with Educational Self-handicapping: The mediating role of progress emotions. *Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, 14 (55), 343-329. (Persian)
- Mahmoudian, H., Safari, H., HashemzadehVaez, H., & Mirmohammadabad, S.A. Rezvanifar, S. (2016). Investigating the relationship between life orientation and achievement goals with student life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 11 (25), 140-125. (Persian)
- Marin, P., & Brown, B. (2008). The school environment and adolescent wellbeing: beyond academics. *Trend Child Research Brief*, 26, 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=ED503383>
- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2006). Academic buoyancy: Towards an understanding of student's everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 58 – 83.
- McGoeigan, F. & Hoei, H. (2006). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 79 (14), 406-414. [Doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261]
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121-133. [Doi/10.1037/a0033546]
- Nabavi, S.S. (2013). The role of art in fostering creativity and promoting mental health of students. *Journal of Educational Growth*, 8 (4), 16-10 .(Persian)
- Narimani, M., Einy, S., & Tagavy, R. (2016). Classroom Behavior Pattern and Academic Self-Handicapping in Students with Specific Learning Disabilities . *Journal of Child Mental Health*, 3 (3), 3-11. (Persian) <https://childmentalhealth.ir/article-1-152-fa.html>
- Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3),112-133. (Persian)http://jld.uma.ac.ir/article_791.html
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Character strengths and virtues: Handbook and classification. New York: Oxford University Press.
- Proyer, R.T. (2014). A psycho-linguistic approach for studying adult playfulness: A replication and extension toward relations with humor. *Journal of Psychology*, 148 ,717–735.
- Proyer, R.T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 108, 113–122.
- Putwain, D.V., & Daly, A.L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences journal*, 27, 157 – 162.
- Raisi, F., Hashemi, I., & Fatehizadeh, M. (2003). The relationship between Self-handicapping with Mastery, Functionalism and unfunctionalism purposes of Students, Parents, Teachers and Class. *Advances in cognitive science*, 6, 93-103. (Persian) <http://icssjournal.ir/article-1-99-fa.html>
- Rashid, K., & Mahdavi, S. (2018). Designing and standardization of aesthetic intelligence questionnaire. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*. In print Sadeghi, M., Yousofond, M., & Ghadampour, E. (2016). The Role of Educational Optimism and Psychological resiliency in the Estimation of Self-handicapping. *Conferences on Educational Sciences, Psychology and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium*.

- Rashid, K., Hasanwand, F., & Yagwobi, A. (2016). Construct and validate the aesthetic intelligence test. *Methods and Psychological Models*, 6 (8), 96-69. (Persian) http://jpm.miaou.ac.ir/article_2717.html
- Rashid, K., Mehrmohammadi, M., Delavar, A., & Qatrifi, M. (2008). Stages of aesthetic evolution in students of Tehran. *Journal of Educational Innovations*, 27(7), 98-98. (Persian) http://noavaryedu.oerp.ir/article_78885.html
- Sadeghi, A. (2013). The role of art therapy in educational, social and emotional adaptation of children with learning disabilities. *Exceptional Education Magazine*, 112, 45-27. (Persian) https://irisweb.ir/files/site1/rds_journals/727/article-727-165099.pdf
- Safaran, E., & Khosravani Zanganeh, M. (2015). The Effect of Artistic Education on Creating Creativity, Innovation and Advancement of Pre-school Children's Entrepreneurship Skills (Girls and Boys Preschoolers in Modern Education of District 5 of Tehran). *Journal of New Marketing Research, Special Issue, Fourth National Conference on Management and Entrepreneurship of Payame Noor University, Khansar Center*. (Persian)
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping – global or domain-specific Construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134 – 143. [Doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.009]
- Shahrabi, A., & Pakdaman, S. (2016). Relationship between self-handicapping and unstable self-esteem: mediating role of fear of negative evaluation. *Journal of Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, 13 (50), 156-143. (Persian)
- Shen, X. S., Chick, G & Zinn, H. (2014). Validating the adult playfulness trait scale (APTS)an examination of personality ,homological network of playfulness. *American Journal of Play*, 6, 3, 345-370. [DOI:10.5167/uzh-63532]
- Sigismund, R. (2000). Reasoned perception: Art education at the end of art. Unpublished dissertation. Stanford University, Palo Alto: California.
- Strassle, C.G., Mckee, E.A., & Plant, D.D. (2000). Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment journal*, 72 (2), 190-199. [doi: 10.1207/S15327752JP720203]
- Taabe Bordbar, F. & Rastegar, A. (2013). The relationship model of personality characteristics and self-assessment: The mediating role of progress. *Journal of Education in Medical Sciences*, 15 (68), 543-530. (Persian) <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.pdf>
- Taherkhani, Z. (2013). The Effect of Art Education on the Creativity of Elementary School Students in Takestan City. Thesis for master Degree, Islamic Azad University of Tehran, Social Sciences, Faculty of Social Sciences. (Persian)
- Yousefi Afrasht, M., SheikhFini, A.A., Mozaffari Saleh, S.H., & Rashidi, M. (2011). The effect of effective education on students' creativity. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 19 (2), 1, 66-47. (Persian) https://education.scu.ac.ir/article_10079.html
- Zabihalahi, K., Yazdanoozaneh, M.J., & Gholam Ali lavasani, M. (2012). Self-efficacy and self-handicapping in high school students. *Journal of Psychological Development: Iranian Psychologists*, 9 (34). 212-203. (Persian).