University of Tehran Press

Journal of Applied Psychological Research

2026

Home Page: https://japr.ut.ac.ir

Online ISSN: 2676-4504

The Mediating Role of Learned Helplessness in the Relationship between Gender Discrimination and Academic Motivation School Female in Disadvantaged Areas

Zahra Sharifi[1], Fatemeh Behjati Ardakani[2]*, Yaser Rezapour Mirsaleh[3], Sirus Mansuri[4]

1. Department of Counseling, Humanities and Social Sciences Faculty, Ardakan University, Ardakan, Iran. Email: zahrasharifiazar@yahoo.com
2. Corresponding Author. Assistant Professor, Department of Counseling, Humanities and Social Sciences Faculty, Ardakan University, Ardakan, Iran. Email: behjati@ardakan.ac.ir
3. Department of Counseling, Humanities and Social Sciences Faculty, Ardakan University, Ardakan, Iran. Email: y.rezapour@ardakan.ac.ir
4. Department of Education, Faculty of Humanity, Arak University, Arak, Iran. Email: S-mansoori@araku.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 30 Sep 2025
Revised: 29 Nov 2025
Accepted: 09 Feb 2026
First Published: 08 Nov 2026

Keywords:
Academic Motivation,
Disadvantaged Areas,
Gender Discrimination,
Learned Helplessness

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the mediating role of learned helplessness in the relationship between gender discrimination and academic motivation among female students in deprived areas of Bahmai County, Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province. The correlation investigation conducted in this study employs. The secondary school students of Bahmai County, Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province in the academic year 2024-2025 comprised the statistical population in this study. The sample size of 200 pupils was determined using the available sampling method. Motivation Harter Educational Motivation (HEM) , Schedule of Sexist Events (SSE) and learned Helplessness Scale (LHS) were utilized as data collection instruments. Statistical analysis of data was performed using SPSS 26 and Amos 24 software. The results of the structural equation modeling indicated that gender discrimination has a direct positive effect on learned helplessness. Furthermore, gender discrimination exerts a direct positive influence on motivation, whereas learned helplessness has a direct negative effect on academic motivation. Consequently, gender discrimination can predict students' academic motivation indirectly through the mediating role of learned helplessness. Therefore, establishing an equitable environment and altering dysfunctional beliefs contribute to the weakening of learned helplessness, thereby enhancing academic motivation and enthusiasm

Cite this article: Behjati Ardakani, F., Sharifi, Z., Rezapour Mirsaleh, Y. & Mansuri, S. (2026). The Mediating Role of Learned Helplessness in the Relationship between Gender Discrimination and Academic Motivation School Female in Disadvantaged Areas .*Journal of Applied Psychological Research*, (In press/ Accepted). https://doi.org/10.22059/japr.2026.403317.645369

Publisher: University of Tehran Press
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.403317.645369

© The Author(s).

فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی

۱۴۰۵

سایت نشریه: https://japr.ut.ac.ir

شاپا الکترونیکی: ۴۵۰۴-۲۶۷۶

انتشارات دانشگاه تهران

نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته شده در ارتباط بین تبعیض جنسیتی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مناطق محروم

زهراشریفی [۱]، فاطمه بهجتی اردکانی [۲*]، یاسررضاپورمیرصالح [۳]، سیروس منصوری [۴]

۱. گروه مشاوره، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

۲. نویسندهٔ مسئول، استادیار، گروه مشاوره، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

۳. گروه مشاوره، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

۴. گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۷.

کلیدواژه‌ها:
انگیزش تحصیلی،
تبعیض جنسیتی،
درماندگی آموخته شده،
مناطق محروم

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته شده در ارتباط بین تبعیض جنسیتی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر مناطق محروم شهرستان بهمئی استان کهکیلویه و بویر احمد بود. روش مطالعه همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در شهرستان بهمئی استان کهکیلویه و بویراحمد سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که ۲۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مطالعه شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر(HEM)، پرسشنامه رویدادهای تبعیض‌آمیز جنسیتی کلونوف و لندرین (SSE) و پرسشنامه درماندگی آموخته شده کوپینلس و نلسون (LHS) بود. داده‌ها با استفاده از میانگین و انحراف معیار و روش تحلیل مسیر با نرم‌افزارهای SPSS نسخه‌ی ۲۶ و نرم‌افزار Amos نسخه‌ی ۲۴ مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل نشان داد تبعیض جنسیتی با درماندگی آموخته شده تأثیر مستقیم مثبت دارد. همچنین تبعیض جنسیتی بر انگیزش اثر مستقیم مثبت و درماندگی آموخته شده بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم منفی دارند. مدل نیز برازش مطلوبی داشت. در نتیجه تبعیض جنسیتی از طریق نقش میانجی درماندگی آموخته شده می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند.بنابراین ایجاد بستر عادلانه و تغییر باورهای ناکارآمد به تضعیف درماندگی آموخته شده کمک می‌کند و انگیزه و اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد.

In press/ Accepted

استناد: بهجتی اردکانی، ف.، شریفی، ز.، رضاپور میرصالح، ی.، و منصوری، س. (۱۴۰۵). نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته شده در ارتباط بین تبعیض جنسیتی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دختر مناطق محروم. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، (آماده انتشار/ پذیرش شده).* https://doi.org/10.22059/japr.2026.403317.645369

© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران
DOI: https://doi.org/10.22059/japr.2026.403317.645369

۱. مقدمه

دانش‌آموزان دختر در محیط‌های آموزشی با فضایی ناعادلانه مواجه می‌شوند که بر پیشرفت تحصیلی، آنها اثرات بازدارنده دارد. دخترانی که در محیط‌های آموزشی با میزان بالای تبعیض جنسیتی مشغول به تحصیل هستند، بر این باورند که آینده روشنی برای موفقیت در جامعه ندارند و به این طریق این باور موجب کاهش انگیزه ادامه تحصیل در مدرسه می‌شود؛ زیرا احساس نادیده گرفته شدن و عدم اعتبار در جامعه سبب کاهش اعتماد به نفس دختران در مدارس و به دنبال آن کاهش عملکرد مطلوب در مدرسه می‌شود (شیهان[۱]، ۲۰۱۲). پژوهش‌های پیشین نشان داده اند که انگیزه تحصیلی در نتیجه انتظارات خانواده و ارزش‌های جامعه شکل می‌گیرد. تفاوت‌های جنسیتی و تفاوت‌های فردی در هر جنس در انتخاب‌های تحصیلی و شغلی بر اساس انتظارات موفقیت و ارزش‌ها مرتبط است (نوانز و همکاران[۲]، ۲۰۱۹). زنانی و دخترانی که با چنین نگرش‌هایی روبرو هستند، توانایی‌هایشان محدود شده و از خود اختیار عمل کم‌تری دارند (پری و همکاران[۳]، ۲۰۱۳). درنتیجه، توانایی خود را برای حل مسائل و مواجهه کارآمد با چالش‌ها از دست داده و دچار اختلال در عملکرد خواهند شد. ناتوانی در حل مسئله می‌تواند سبب ایجاد احساس درماندگی آموخته شده در افراد شود (سادرلند و همکاران[۴]، ۲۰۰۴). زنان عناصری موثر در تغییر ارزش‌ها، باورها واخلاقیات جامعه دانسته می‌شوند و بواسطه نقش تربیتی، محور رشد خانواده هستند (یاسری و اخوان نیلچی، ۱۳۹۷). همسان با آن، مجموعه‌ای از نگرش‌های کلیشه‌ای، تصورات غالبی که بازتاب خصومت نسبت به زنان و تحمیل یک سری محدودیت‌ها برای زنان موجبات تبعیض جنسیتی را فراهم می‌کند (نلسون[۵]، ۲۰۰۹).

تبعیض جنسیتی[۶]، نوعی تبعیض است که جامعه، با برتر دانستن یا ترجیح یک جنس بر دیگری، منجر به رفتار ناعادلانه می‌شود. منشأ تعصبات جنسیتی، کلیشه‌ها و نقش‌هایی است که می‌توان آن را در سیاست‌ها و برنامه‌های مردانه‌محور شناسایی کرد که شکاف قانونی بین دو جنس را ترویج می‌کنند، و اگرچه ممکن است بر مردان و زنان تأثیر بگذارد، اغلب زنان مستعد تجربه تبعیض جنسیتی هستند (یانگ[۷]، ۲۰۰۱؛ به نقل از پوپا و بوکور[۸]، ۲۰۱۴). با وجود توسعه‌های آموزشی اخیر، چالش‌های قابل توجهی برای مشارکت دختران و زنان جوان در تحصیل، مانند هنجارهای فرهنگی که ارزش تحصیل دختران را به رسمیت نمی‌شناسند و ازدواج و بارداری زودهنگام، وجود دارد که نگرانی‌های فراوانی را برای دختران به وجود می‌آورد (کامرون[۹]، ۲۰۰۱). آن‌ها بر این باورند که آینده روشنی برای موفقیت در جامعه ندارند و به این طریق این باور موجب کاهش انگیزه ادامه تحصیل در مدرسه می‌شود؛ زیرا احساس نادیده گرفته شدن و عدم اعتبار در جامعه سبب کاهش اعتماد به نفس دختران در مدارس و کاهش عملکرد مطلوب در مدرسه می‌شود (شیهان، ۲۰۱۲). از این رو، افرادی که حمایت اجتماعی کافی از سوی جامعه و اطرافیان دریافت نمی‌کنند، ممکن است به هیجانات منفی و ابراز آن‌ها بپردازند (محمدنژاد و میکائیلی، ۱۴۰۴). بسیاری از دختران در مناطق محروم کشور متاسفانه از فرصت‌های تحصیلی مشابه پسران در آن مناطق برخوردار نیستند (حمیدی، ۱۳۸۴). ابعاد محرومیت در سطح کلان شامل دو بعد عینی و ذهنی است. بعد ذهنی بیشتر بر روی نگرش‌ها و رضایت فرد از سطح زندگی و بعد عینی بیشتر بر واقعیت‌ها تاکید دارد (پورطاهری و همکاران، ۱۳۹۳). علاوه بر نابرابری در توزیع منابع کشور، آمارها نشان می‌دهد که نابرابری با محور جنسیت بین دختران و پسران در این مناطق نیز وجود دارد که در دوره متوسطه چشمگیرتر می‌شود (نجفی، ۱۳۹۷). از این رو، یکی از معیارهای اصلی ارزیابی توسعه و موفقیت سیستم آموزشی هر کشور در پرورش و راهنمایی متخصصان بومی، مفهوم انگیزه تحصیلی است (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهش‌های پیشین نشان دادند که انگیزه تحصیلی در نتیجه انتظارات خانواده و ارزش‌های جامعه شکل می‌گیرد. تفاوت‌های جنسیتی و تفاوت‌های فردی در هر جنس در انتخاب‌های تحصیلی و شغلی بر اساس انتظارات موفقیت و ارزش‌ها مرتبط است (اکلس[۱۰]، ۲۰۱۱).

In press/ Accepted

1. Sheehan
2. Nwanze et al
3. Perry et al
4. Sutherland et al
5. Nelson
6. Gender Discrimination
7. Young, B
8. Popa & Bucur
9. Cameron
10. Eccles

انگیزش تحصیلی[1] نوعی درگیری تحصیلی محسوب می‌شود و به بیانی سرمایه‌گذاری چندجانبه‌ای (شناختی، عاطفی و رفتاری) برای پیشرفت در تعلیم و تربیت است (تاکر و همکاران[2]، ۲۰۰۲). تأمل کردن دانش‌آموزان روی ارزش‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های مثبت خود باعث می‌شود احساس انسجام خود آن‌ها افزایش یابد و این انسجام خود نیز احساس شایستگی و ارزشمند بودن را که لازمه انگیزش درونی است در آنان ایجاد می‌کند (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انگیزش دانش‌آموزان در یادگیری، اهمیت بالاتری در مقایسه با متغیر هوش دارد و علاوه بر این، درباره اثر انگیزش بر یادگیری نشان دادند که انگیزش بالا به یادگیری پایدار و انگیزش کم به یادگیری موقت می‌انجامد. پژوهش‌های انجام شده نیز تأیید می‌کنند که عواملی مانند سبک‌های فرزندپروری، فضای خانواده، متغیرهای آموزشی، جنسیت، وضعیت اجتماعی، وجود سیستم پاداش و تنبیه، ارزیابی عملکرد معلمین و دانش‌آموزان، سطح سواد والدین، درآمد خانواده، شغل پدر، تعداد افراد خانواده و موارد مشابه، بر انگیزش تحصیلی تأثیرگذارند (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷). انگیزه‌های پیشرفت در دختران و پسران با هم متفاوت است. دختران به دلیل مشکلات و چالش‌هایی که غالبا به دلیل جنسیت‌شان در مسیر رشد و رسیدن به آرمان‌هایشان قرار دارد، به مرور زمان انگیزه پیشرفت‌شان را از دست می‌دهند. این در حالیست که پسران به علت لزوم حضور و کسب درآمد و موفقیت در جامعه و وجود امکانات بیشتر، از این لحاظ مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرند (اسکوئیلر و همکاران[3]، ۲۰۱۰). اختلال در انگیزه می‌تواند منجر به مشکلات عاطفی و رفتاری شود و محیطی را ایجاد کند که منجر به بدبینی، اضطراب، افسردگی و مشکلات سلامت روان، همراه با کاهش قابل توجه عملکرد فردی، اجتماعی و شغلی شود (نژادحسینی و همکاران[4]، ۲۰۲۴).

در این میان یکی دیگر از موانع مهم در انجام مسئولیت‌های اجتماعی که زنان عهده‌دار آنند، درماندگی‌آموخته شده‌ای[5] است که یکی از خطوط اصلی پژوهش در این حوزه است. درماندگی آموخته شده بیانگر منفی‌ترین حالت خودپنداره است (حاجی اربابی، ۱۳۹۰؛ به نقل از نیکنام و همکاران، ۲۰۲۳). به نظر سلیگمن[6] (۱۹۷۵)، تجربه ناکامی‌های مکرر یا احساس ناتوانی می‌تواند تمایل فرد را برای تلاش و تغییر موقعیت کاهش دهد. درواقع احساس ناتوانی در کسب موفقیت تحصیلی و پیشرفت منجر به شکل‌گیری احساس درماندگی آموخته شده می‌گردد (نیکنام و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس نظریه انگیزش مبتنی بر هویت، یکی از جنبه‌های حیاتی انگیزش تحصیلی که ارتباط ویژه‌ای با چنین فرآیندهایی دارد، تفسیر فرد از دشواری است (فیشر و اویسرمن[7]، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است که درماندگی آموخته شده در نوجوانان و دانش‌آموزان به علت نوع تفسیر فرد از شرایط با انگیزه پایین تحصیلی و افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل روبه‌رو می‌شوند (شارما و سیما[8]، ۲۰۲۲). کودکان از خانواده‌های با موقعیت اجتماعی پایین‌تر، مهارت‌های تحصیلی (مهارت زبان، خواندن، ریاضی و توانایی‌های شناختی عمومی) را نسبت به همسالان خود به شکل ضعیف‌تری خود نشان می‌دهند (موکوروا و همکاران[9]، ۲۰۱۲). نوجوانان تمایل دارند اعتقادات جنسیتی مربوط به شایستگی و ارزش‌های اجتماعی را تایید کنند که مربوط به باورهایی است که در محیط فرهنگی درک می‌کنند و به ویژه مربوط به اعتقادات والدین آن‌ها است. والدین چنین باورهایی را هم از طریق گفتمان صریح و هم ناخودآگاه منتقل می‌کنند (دوچه[10]، ۱۹۶۲). این عوامل تعیین‌کننده روانی–اجتماعی و زمینه‌ای بر درونی‌سازی نگرش‌های درماندگی در سن مدرسه تأثیر می‌گذارند و این احساس مداوم بی‌کفایتی پیامدهای گسترده‌ای نه تنها برای مشارکت تحصیلی، بلکه برای رفاه عاطفی و عملکرد بین فردی به دنبال دارند (پرز–مارکو و همکاران[11]، ۲۰۲۵). شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که یادگیری قبلی می‌تواند منجر به تغییر شدید در رفتار شود و به دنبال توضیح این است که چرا افراد ممکن است علی‌رغم توانایی واضح خود در تغییر موقعیت‌ها، موقعیت‌های منفی را بپذیرند و منفعل بمانند. وقتی افراد احساس می‌کنند که کنترلی

In press/ Accepted

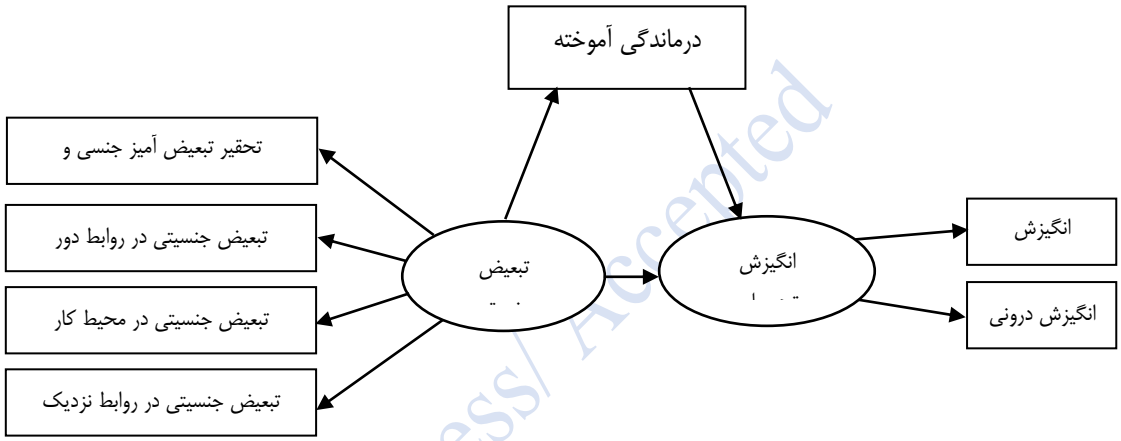
1. Academic Motivation
2. Tucker et al
3. Esquealer et al
4. Nezhadhoseini et al
5. Learned Helplessness
6. Seligman, M
7. Fisher & Oyserman
8. Sharma & Seema
9. Mokrova et al
10. Deutscher
11. Pérez-Marco et al

بر موقعیت خود ندارند، ممکن است شروع به رفتار درمانده کنند (ناویولا[1]، ۲۰۱۶). توانایی خود را برای حل مسائل و مواجهه کارآمد با چالش‌ها از دست داده و دچار اختلال در عملکرد خواهند شد. ناتوانی در حل مسئله می‌تواند سبب ایجاد احساس درماندگی آموخته شده در افراد شود (سادرلند و همکاران[2]، ۲۰۰۴). در حالت درماندگی آموخته شده، افراد توانایی کنترل شرایط و جنبه‌های مختلف زندگی‌شان را از دست می‌دهند و اگر باور کنند که نمی‌توانند بر ابعاد گوناگون زندگی خود اعمال کنترل نمایند، تغییر رفتارشان برای کنترل زندگی خود، خانواده و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، غیر ممکن به نظر می‌رسد. لذا بدین منظور که آن‌ها بتوانند نقش‌های خود را در جامعه به خوبی ایفا کنند می‌بایست ابتدا آن‌ها را از درماندگی‌آموخته‌شده رهانید (اولسوی و دوی[3]، ۲۰۱۳). در واقع محیط‌های آموزشی با ایجاد بستری مناسب‌تر همراه با امکانات ویژه برای جنسیت مذکر، فضای نامأنوس و ناخوشایندی را برای دختران پدید می آورد که بر انگیزه تحصیلی انان اثر سوء داشته و میزان پیشرفت تحصیلی آن‌ها را در مقایسه با پسران کاهش می‌دهد (کلایفتون و همکاران[4]، ۲۰۰۸). در مقابل، اگر افراد اطمینان یابند که توسط یک محیط حمایتی و درک متقابل احاطه شده‌اند، ممکن است تمایل بیشتری به فعال ماندن داشته باشند و برای مقابله با ترس‌هایشان احساس قدرت کنند (شی و همکاران[5]، ۲۰۲۳). با توجه به رابطه متغیرها، درماندگی آموخته شده و تبعیض جنسیتی در پژوهش حاضر با تلفیق مبانی خود با ابداع چارچوب مفهومی برای توصیف تجربیات زندگی، توجه به نحوه تعبیر رویدادها، تلاش‌های مستمر و هدفمند، و عوامل محیطی و خانوادگی قصد دارد انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی نماید. چه بسا، این امر به بهبود عملکرد فردی، اجتماعی و تحصیلی منجر می‌گردد. فلاح و همکاران (۱۴۰۲) در تحقیقی بر روی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نشان دادند ادراک شایستگی و ادراک حمایت معلمان تأثیر قابل توجهی بر کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی دارد. همچنین، تبعیض جنسیتی ادراک شده (در طول سال گذشته و در تمام عمر) و سبک هویتی سردرگرم–اجتنابی با درماندگی آموخته شده رابطه مثبت و معناداری دارد و سبک‌های هویتی هنجاری، اطلاعاتی و تعهد هویت با درماندگی آموخته شده رابطه منفی و معنادار دارند (رفیعی و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر مثبت دارد (امیری، ۱۴۰۰). یادگیری مهارت‌های حل مسئله در افزایش خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دختر با درماندگی آموخته شده اثربخشی دارد (احدی و همکاران، ۱۴۰۰). خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان رابطه مثبت و معناداری دارد و بین درماندگی آموخته شده و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد (قادری و خلیل‌زاده، ۱۳۹۹). درماندگی آموخته شده، اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی و معنادار دارند (امیریان و همکاران، ۱۳۹۶). تبعیض جنسیتی به‌عنوان یک منبع استرس و اضطرابِ مختص زنان به‌صورت شایع در جامعه وجود دارد (یعقوبی و الهی، ۱۳۹۲). دختران غالبا از دیدگاه‌های جنسیتی در خانواده، مدرسه و جامعه آسیب می‌بینند و به جای انتخاب بر اساس توانمندی و منافع خود، به انتخاب بر اساس کلیشه‌های هویتی و جنسی می‌پردازند (جین[6]، ۲۰۲۳). مواجهه با تبعیض جنسیتی در دختران، بر عزت نفس، انتخاب‌های تحصیلی و آرزوهای شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (مینگ[7]، ۲۰۲۳). محرومیت نسبی در دانشجویان اثر پیش‌بینی کننده منفی و معناداری بر اهمالکاری تحصیلی دارد. عواطف منفی نقش واسطه‌ای در رابطه با محرومیت نسبی و اهمالکاری تحصیلی دارد (شوو و همکاران[8]، ۲۰۲۳). اهمال‌کاری رابطه مثبت و معناداری با درماندگی آموخته شده دارد اما با انگیزه پیشرفت رابطه منفی دارد (شارما و همکاران، ۲۰۲۲). اعمال یک رویکرد انگیزشی و بازخورد حمایتی در آموزش از جمله رفتار معلمان، نتایج مثبتی در کاهش درماندگی آموخته شده و افزایش عملکرد تحصیلی دارد (قاسمی، ۲۰۲۱). خشونت روانی، قدرت و کنترل توسط عاملان خشونت بر درماندگی آموخته شده بر افراد تأثیر دارد و موجب کمبود انگیزشی، شناختی و کمبود عاطفی می‌شوند (نیکن و حمیده[9]، ۲۰۲۰). بین دانشجویان دختر و پسر در درماندگی آموخته شده تفاوت معناداری وجود دارد. دختران اسنادهای بیرونی برای موفقیت‌ها و شکست‌ها به کارمی‌برند (اوچهو و اوکه[10]، ۲۰۱۸). تفاوت‌های جنسیتی در انگیزه پیشرفت هنوز وجود دارد

1. Nuvvula
2. Sutherland et al
3. Ulusoy & Duy
4. Clifton et al
5. Xie et al
6. Jin
7. Ming
8. Xu et al
9. Niken & Hamidah
10. Ocheho & Oke

(میس و اگر[1]، ۲۰۱۸). انگیزه دانش‌آموزان، تأثیر قابل توجهی بر عملکرد آنان و بر سطح دسته‌بندی جنسیتی درس و میزان درماندگی آموخته‌شده آنها در درس دارد (ننتی و همکاران[2]، ۲۰۱۷). تورکینسکایت و همکاران[3] (۲۰۱۵) نیز تأثیر تفاوت‌های جنسیتی و شرایط اجتماعی، اقتصادی بر انگیزش تحصیلی را تأیید کردند.

بنابراین یکی از مؤلفه‌هایی که مانع آموزش و تحصیل دختران در مناطق محروم است تبعیض جنسیتی است که به نوبه خود دختران را به سمت انفعال و درماندگی سوق می‌دهد، ضرورت دارد بررسی جامعی صورت گیرد. مطالعات محدودی ارتباط تبعیض جنسیتی با متغیر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان و اثرگذاری درماندگی آموخته شده را مورد بررسی قرار دادند و اکثر آن‌ها متغیرهای مذکور را به تنهایی بررسی کردند، این امر مانع فهم دقیق از چگونگی و وسعت این پیوندها شده است. بدین ترتیب اهمیت و کارایی موضوع درماندگی آموخته شده سبب شد تا در این پژوهش نقش درماندگی آموخته شده در ارتباط بین تبعیض جنسیتی و انگیزش تحصیلی دختران مقطع متوسطه مناطق محروم بررسی شود. به این منظور مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ توصیف شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

In press/ Accepted

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی با استفاده از روش معادلات ساختاری صورت گرفت. جامعه آماری مورد بررسی در این پژوهش دختران مقطع متوسطه مناطق محروم استان کهگیلویه و بویراحمد شهرستان بهمئی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند و ۲۰۰ دانش‌آموز به‌شیوه نمونه‌گیری غیر تصادفی دردسترس انتخاب شدند. ملاک انتخاب حجم نمونه معادلات ساختاری براساس تعداد سوالات یا گویه‌های پرسش‌نامه مشخص می‌شود و طبق نظر کلاین[4] (۲۰۱۱) حداقل تعداد نمونه‌ها ۲۰۰ نفر است. همچنین ملاک تعیین مناطق محروم مطابق تصویب قانون بودجه سال ۱۴۰۱، سازمان برنامه و بودجه کشور بود که شهرستان بهمئی در ردیف مناطق محروم ویژه معرفی شد (میرپنجی، ۱۴۰۲). ملاک‌های ورود مبنی بر شاغل به تحصیل، ساکن مناطق محروم استان کهگیلویه و بویراحمد و محدوده سنی ۱۵-۱۸ سال بودند. ملاک خروج از پژوهش نیز ابتلا به بیماری روانشناختی بود. به منظور گردآوری داده‌های پژوهش، پس از مراجعه به مدارس، لیستی از افراد واجد شرایط اولیه حضور در پژوهش تهیه و در نهایت ۲۰۰ نفر از افرادی که معیارهای ورورد به پژوهش را داشتند، انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.سپس داده های خام از طریق نرم افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ملاحظات اخلاقی جمله رضایت شرکت کننده، حفظ حریم خصوصی و اصل رازداری نیز رعایت شد.

1. Meece & Agger
2. Nenty et al.
3. Turčinskaitė-Balčiūnienė et al.
4. Kline

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر[1] (HEM)

این مقیاس توسط هارتر[2] (۱۹۸۱) ابداع شد که انگیزش تحصیلی را در دو بعد بیرونی و درونی می‌سنجد و پاسخ آزمودنی به هر سؤال یکی از دلایل بیرونی یا درونی را برآورد می‌کند. طریقه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۵درجه‌ای لیکرت است و سؤالات ۳،۴،۵،۹،۱۰،۱۵،۱۶،۱۹،۲۱،۲۷،۳۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در بعد انگیزش درونی ۳ مؤلفه ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی (سؤالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۹، ۳۰ و ۳۳)، تمرکز بر کنجکاوی (سؤالات ۱، ۱۳ و ۱۹) و تمایل به تسلط مستقلانه (سؤالات ۲، ۸، ۱۴، ۲۰ و ۲۶)؛ در بعد انگیزش بیرونی نیز ۳ مؤلفه ترجیح کار آسان (سؤالات ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷ و ۳۱)، تمرکز بر خوشایندی معلم (سؤالات ۴، ۱۰، ۱۶ و ۲۲) و وابستگی به قضاوت معلم (سؤالات ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸ و ۳۲) است (وارسته‌نیا و اوجی‌نژاد، ۱۴۰۱). دامنه نمرات بین ۳۳ تا ۱۶۵ می‌باشد و نمره بالاتر به انگیزش تحصیلی بالاتر اشاره دارد. هارتر (۱۹۸۱) ضریب اعتبار را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ گزارش کرده است. ضریب بازآزمایی نیز در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است (بحرانی، ۱۳۸۸). پایایی این آزمون در پژوهش لپر و همکاران[3] (۲۰۰۵) با روش بازآزمایی به فاصله شش هفته ۰/۷۴ به دست آمد. ضریب آلفا نیز برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی ۰/۷۸ و برای انگیزش درونی ۰/۹۰ گزارش کرده است. پرسشنامه حاضر در ایران توسط بحرانی (۱۳۸۸) بررسی شد. در این مطالعه، ضرایب همبستگی هر گویه با نمره کل مقایس ها بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ به دست آمد. تحلیل عاملی چهار عامل را استخراج کرد که یک عامل به طور روشن بیانگر انگیزش درونی کلی بود و سه خرده مقیاس انگیزش بیرونی نیز با وضوح کمتری شناسایی شدند. همچنین، رابطه ابعاد مختلف مقیاس با یکدیگر و با معدل تحصیلی در جهت مورد انتظار بود که شواهدی از روایی سازه مقیاس فراهم کرد.برای روایی مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی استفاده شد که بیشترین همبستگی مربوط به عامل انگیزش درونی با مقدار ضریب ۰/۸۴ بود. پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرد (بحرانی،۱۳۸۸). درتحقیق وارسته‌نیا و همکاران (۱۴۰۱) با ضریب آلفای کرونباخ در مقیاس کلی ۰/۸۶ و در ابعاد انگیزش درونی (ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی ۰/۸۴، تمرکز بر کنجکاوی ۰/۷۳ و تمایل به تسلط مستقلانه ۰/۷۴) و انگیزش بیرونی ترجیح کار آسان۰/۷۹، تمرکز بر خوشایندی معلم۰/۸۲ و وابستگی به قضاوت معلم ۰/۷۹) به دست آمد که نتایج پایایی و همبستگی درونی مناسبی را گزارش می‌کند. پایایی با محاسبه آلفای کرونباخ در مطالعهٔ حاضر نیز ۰/۷۸ بود.

۲-۲-۲- پرسشنامه رویدادهای تبعیض آمیز جنسیتی[4] (SSE)

پرسشنامه رویدادهای تبعیض آمیز جنسیتی توسط کلونوف و لندرین[5] در سال ۱۹۹۵ ایجاد شد. این پرسشنامه خودسنجی و دربرگیرنده ۲۰ گویه است که در مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱(رویداد هرز اتفاق نیفتاده است) تا ۶ (رویداد تقریبا همیشه اتفاق افتاده است) تکمیل می‌گردد. براساس تحلیل عاملی کلونوف و لندرین (۱۹۹۵) سؤالات این پرسشنامه، فراوانی رویدادهای تبعیض‌آمیز جنسیتی تجربه‌شده توسط زنان را در چهار حیطه تحقیر تبعیض‌آمیز جنسیتی[6]، تبعیض جنسیتی در روابط دور[7]، تبعیض جنسیتی در روابط نزدیک[8] و پیامدهای آن و تبعیض جنسیتی در محیط کار[9] ارزیابی می‌کند. هر سوال در پرسشنامه رویدادهای تبعیض‌آمیز جنسیتی (SSE) نیازمند دو پاسخ است: یکی برای سنجش میزان این رویدادها در طول زندگی فرد و دیگری برای ارزیابی آن‌ها در سال گذشته است. کلونوف و لندرین (۱۹۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌های رویدادهای تبعیض آمیزجنسیتی در طول زندگی و سال گذشته به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۹۰ گزارش کردند و پایایی پرسشنامه به روش دونیمه کردن را برای این مقیاس‌ها به‌ترتیب r= ۰/۸۷ و۰/۸۷ r= به‌دست

1. Harter Educational Motivation (HEM)
2. Harter
3. Lepper et al
4. Schedule of Sexist Events (SSE)
5. klonoff & Landrine
6. Degradation
7. Distant Relationships
8. Close Relationships
9. Workplace

In press/ Accepted

آوردند. در ایران نیز یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲) به هنجاریابی این پرسشنامه پرداختند و پایایی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای مقیاس طول زندگی و ۰/۹۵ برای مقیاس سال گذشته به دست آوردند. روایی سازه نیز به روش تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آزمون میزان کفایت نمونه برداری برای مقیاس طول زندگی ۰/۹۲ و برای مقیاس سال گذشته ۰/۹۱ و آزمون بارتلت ۰/۳۳ گزارش کردند. رفیعی و همکاران (۱۴۰۰) پایایی پرسشنامه بر حسب ضریب آلفای کرونباخ برای دو مؤلفه رویدادهای تبعیض‌آمیز سال گذشته ۰/۸۵ و رویدادهای تبعیض‌آمیز طول زندگی ۰/۸۹ اعلام نمودند. پایایی با محاسبه آلفای کرونباخ در مطالعهٔ حاضر ۰/۸۲ بود.

۲-۲-۳. پرسشنامه درماندگی آموخته‌شده[1] (LHS)

این مقیاس به وسیله کوینلس و نلسون۲ در سال ۱۹۸۸ طراحی شده و دارای ۲۷ گویه است که افراد وضعیت خود را به صورت یک طیف از یک تا ده مشخص می‌کنند. بر اساس پژوهش‌ها این ابزار برای مشخص‌کردن زمینه‌های مختلف درماندگی آموخته شده در افراد کاربرد بالایی دارد. حداقل نمره فرد ۲۷ و حداکثر آن ۲۷۰ می‌باشد که نمره بالاتر نشان‌دهنده درماندگی آموخته شده بیشتر است. برخی سؤالات (۱،۴،۵،۷،۱۰،۱۸،۲۰،۲۵،۲۷) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. کوینلس و نلسون (۱۹۸۸) اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۹و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده اند. همچنین روایی سازه این مقیاس در پژوهش کوینلس و نلسون (۱۹۸۸)، ازطریق تحلیل عاملی بررسی گردید که نتایج، حاکی از وجود پنج عامل بود: سه عامل اول که در مجموع ۰/۴۵ از کل واریانس را تبیین می‌کردند، مربوط به مولفه‌های درونی-بیرونی، کلی-اختصاصی و با ثبات-بی ثبات بودند. در ایران نیز میرنسب و قره آغاجی (۱۳۹۴) روایی سازه این مقیاس را با تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی محاسبه کردند. در مطالعه آنان، شاخص کفایت نمونه گیری برابر با ۰/۸۵ و آمار آزمون کرویت بارتلت برابر با ۰/۳۲ گزارش شد. در این پژوهش پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بود. همچنین ضرایب همبستگی بین سؤالات پرسشنامه با به کارگیری، آزمون کایزرمایر اولکین[3] (شاخص کفایت نمونه‌گیری) و آزمون کرویت بارتلت[4] (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۳۲ محاسبه شد. پایایی با محاسبه آلفای کرونباخ در مطالعهٔ حاضر نیز ۰/۸۶بود.

۲-۲-۴-. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

پس از توزیع پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری شده از آمار توصیفی برای ویژگی‌های جمعیت‌شناختی از درصد فراوانی مطلق و میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. در مورد آمار استنباطی به منظور آزمودن فرضیات پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. داده‌های پرت چندمتغیره از طریق شاخص ماهالونوبیس[5] بررسی شد و دراین پژوهش یافت نشد. همچنین پرسشنامه‌ها به طور کامل تکمیل شد و پرسشنامه‌های ناقص قبل از ورود دیتاها حذف شدند. بنابراین داده گمشده وجود نداشت. برای بررسی پیش فرض‌های توزیع نرمال چند متغیره از مقدار ضریب مردیا[6] و نسبت بحرانی وابسته به این ضریب ،شاخص چولگی و کشیدگی و همخطی بین متغیرهای مستقل از مقادیر مربوط به دو شاخص (VIF[7] و Tolerance) با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه‌ی ۲۶ و نرم افزار Amos نسخه‌ی ۲۴ تحلیل شد.

1. learned Helplessness Scale (LHS)
2. Quinless & Nelson
3 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)
4 Bartlett's Test of Sphericity
5. Mahalanobis
6. mardia, K.v
7. variance Inflation Factor

In press/ Accepted

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

در مجموع ۲۰۰ نوجوان دختر ساکن مناطق محروم در این پژوهش مشارکت کردند؛ ۲۶/۵ درصد شرکت کنندگان ۱۵ ساله، ۲۸/۵ درصد ۱۶ ساله، ۲۹/۵ درصد ۱۷ ساله و ۱۵/۵ درصد ۱۸ ساله بودند. ۳۳ درصد شرکت کنندگان در پایه دهم، ۲۸ درصد پایه یازدهم و ۳۹ درصد در پایه دوازدهم مشغول تحصیل بودند. درخصوص ملاک محروم بودن ، مطابق تصویب قانون بودجه سال ۱۴۰۱، سازمان برنامه و بودجه کشور بود که شهرستان بهمئی در ردیف مناطق محروم ویژه معرفی شد (میرپنجی، ۱۴۰۲). شاخص محرومیت مناطق روستایی[1] (HPI) استان‌های کشور محاسبه شده و بر اساس این نتایج به ترتیب استان سیستان و بلوچستان با شاخص (۰/۹۴۱)، ایلام با شاخص (۰/۶۹۹)، کهگیلویه و بویراحمد با شاخص (۰/۶۸۷) واستان هرمزگان با شاخص (۰/۵۹۹) از جمله محروم‌ترین مناطق روستایی کشور را دارا هستند (تقوایی، ۱۳۸۵).

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱. انگیزش تحصیلی	۱۱۰/۳۷	۱۹/۰۵	-۰/۶۱۸	۱/۱۵۶
۲. انگیزش درونی	۴۵/۱۶	۹/۳۴	۰/۰۸۳	۰/۶۰۳
۳. انگیزش بیرونی	۶۵/۲۲	۱۳/۳۶	-۱/۰۳۰	۰/۸۸۹
۴. درماندگی آموخته شده	۱۶۰/۲۹	۴۱/۶۹	-۰/۳۵۳	-۰/۸۷۸
۵. تحقیر تبعیض‌آمیز جنسی و پیامدهای آن	۲۰/۰۹	۱۲/۴۸	۰/۸۸۲	-۰/۴۷۳
۶. تبعیض جنسیتی در روابط دور	۱۲/۴۳	۷/۰۹	۰/۷۷۸	-۰/۴۸۶
۷. تبعیض جنسیتی در محیط کاری	۹/۳۴	۴/۹۴	۰/۷۱۰	-۰/۵۰۱
۸. تبعیض جنسیتی در روابط نزدیک	۹/۲۱	۴/۵۱	۰/۲۳۴	-۰/۹۸۳
۹. تبعیض جنسیتی	۵۱/۲۶	۲۶/۲۹	۰/۶۰۲	-۰/۸۷۷

در جدول ۱، میانگین انگیزش تحصیلی (۱۱۰/۳۷)، درماندگی آموخته شده (۱۶۰/۲۹) و تبعیض جنسیتی (۵۱/۲۶) و همچنین سایر اطلاعات متغیرهای پژوهش، گزارش شده است. مقادیر چولگی استفاده شد که مقادیر آن نشان‌دهنده نرمال بودن تک‌متغیره توزیع بود. چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه -۲ تا ۲ قرار دارد؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است.

۳-۳. بررسی مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری پژوهش

برای سنجش نرمال بودن تک متغیره داده ها از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده شد که در جدول ۱ گزارش شد. همچنین در این پژوهش جهت بررسی برقراری یا عدم برقراری نرمال بودن چندمتغیره از مقدار ضریب مردیا[2] و نسبت بحرانی وابسته به این ضریب استفاده شده است. نسبت بحرانی مرتبط با این ضریب که از تقسیم مقدار کشیدگی چندمتغیره بر خطای معیار آنها حاصل شده است قابل مقایسه با مقدار ۲/۵۸ است. قدرمطلق‌های بزرگ‌تر از این مقدار برای نسبت بحرانی کشیدگی می‌توانند به عنوان نشانه‌ای از تفاوت معنادار توزیع چندمتغیره با یک توزیع نرمال تفسیر شوند. با توجه به مقدار ضریب مردیا در پژوهش حاضر (۱/۱۶۳) پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیره برای مدل مورد بررسی، برقرار بوده است.

1. Human Poverty Index (HPI
2. mardia, K.v

In press/ Accepted

همچنین به منظور بررسی همخطی بین متغیرهای مستقل در مدل معادله ساختاری از مقادیر مربوط به دو شاخص (VIF[1] و Tolerance) استفاده شده است. با مدنظر قرار دادن نقطه برش مربوط به شاخص‌های Tolerance و VIF به ترتیب ۰/۹۴ و ۱/۰۷بالاتر بودن مقدار شاخص Tolerance از ۰/۴ و پایین‌تر بودن مقدار شاخص VIF از ۲/۵) نتایج این دو شاخص در پژوهش حاضر بیانگر عدم وجود همخطی چندگانه و یا به عبارتی مطلوبیت این پیش‌فرض است.

جدول ۲. برآورد مقادیر شاخص‌های همخطی چندگانه متغیرهای مستقل

متغیر	Tolerance	VIF
کارکردهای خانواده	۰/۹۴	۱/۰۷
تبعیض جنسیتی	۰/۹۴	۱/۰۷

در جدول ۳ نیز ضرایب همبستگی متغیرها قابل مشاهده می‌باشد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای مختلف تحقیق

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. انگیزش تحصیلی	۱								
۲. انگیزش درونی	۰/۷۶۳**	۱							
۳. انگیزش بیرونی	۰/۸۹۲**	۰/۳۸۹**	۱						
۴. درماندگی آموخته شده	-۰/۳۸۹**	-۰/۲۹۱**	-۰/۳۵۲**	۱					
۵. تحقیر تبعیض‌آمیز جنسی و پیامدهای آن	-۰/۲۷۶**	-۰/۱۲۰	-۰/۳۱۰**	۰/۱۹۲**	۱				
۶. تبعیض جنسیتی در روابط دور	-۰/۲۹۶**	-۰/۰۹۵	-۰/۳۵۶**	۰/۲۱۶**	۰/۷۵۴**	۱			
۷. تبعیض جنسیتی در محیط کاری	-۰/۲۶۴**	-۰/۱۲۷	-۰/۲۸۸**	۰/۲۵۲**	۰/۶۹۷**	۰/۷۳۷**	۱		
۸. تبعیض جنسیتی در روابط نزدیک	-۰/۲۳۵**	-۰/۱۴۲*	-۰/۲۳۵**	۰/۲۶۷**	۰/۷۳۳**	۰/۶۸۷**	۰/۷۰۲**	۱	
۹. تبعیض جنسیتی	-۰/۳۲۰**	-۰/۱۴۱*	-۰/۳۵۷**	۰/۲۵۴**	۰/۹۲۸**	۰/۸۹۴**	۰/۸۴۶**	۰/۸۴۷**	۱

* معنی‌دار در سطح کمتر از ۰/۰۵ ** معنی‌دار در سطح کمتر از ۰/۰۱

نتایج جدول ۳، نشـــان می‌دهد بین درماندگی آموخته شـــده با متغیر تبعیض جنســـیتی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (P< ۰/۰۰۱، r = ۰/۲۵۴). ولی بین درماندگی آموخته شده با انگیزش تحصیلی (P< ۰/۰۰۱، r = -۰/۳۸۹) و بین تبعیض جنسیتی با انگیزش تحصیلی (P< ۰/۰۰۱، r = -۰/۳۲۰)، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.

۳-۴. آزمون مدل معادلات ساختاری

جدول ۴. برآورد ضرایب استاندارد و مستقیم در پژوهش

مسیرهای مستقیم	Beta	S.E	C.R.	معناداری
تبعیض جنسیتی ← درماندگی آموخته شده	۰/۲۶۹	۰/۸۱۶	۳/۶۸۷	۰/۰۰۱
تبعیض جنسیتی← انگیزش تحصیلی	-۰/۳۲۱	۰/۱۳۵	-۲/۹۷۶	۰/۰۰۱
درماندگی آموخته شده ← انگیزش تحصیلی	-۰/۳۸۹	۰/۰۱۳	-۳/۳۵۴	۰/۰۰۱

1. variance Inflation Factor

In press/ Accepted

طبق نتایج جدول ۴، اثر استاندارد و مستقیم تبعیض جنسیتی بر متغیر درماندگی آموخته شده به لحاظ آماری مثبت و معنادار است (P< ۰/۰۰۱ و β= ۰/۲۶۹). در مقابل، اثر استاندارد و مستقیم تبعیض جنسیتی بر متغیر انگیزش تحصیلی معنادار است (P< ۰/۰۵ و β= −۰/۳۲۱) و اثر مستقیم درماندگی آموخته شده بر متغیر انگیزش تحصیلی به لحاظ آماری معنادار است (P< ۰/۰۱ و β= −۰/۳۸۹) و این رابطه منفی و معنی‌دار است.

جدول ۵. نتایج بوت‌استراپ تبعیض جنسیتی با میانجیگری درماندگی آموخته شده بر انگیزش تحصیلی

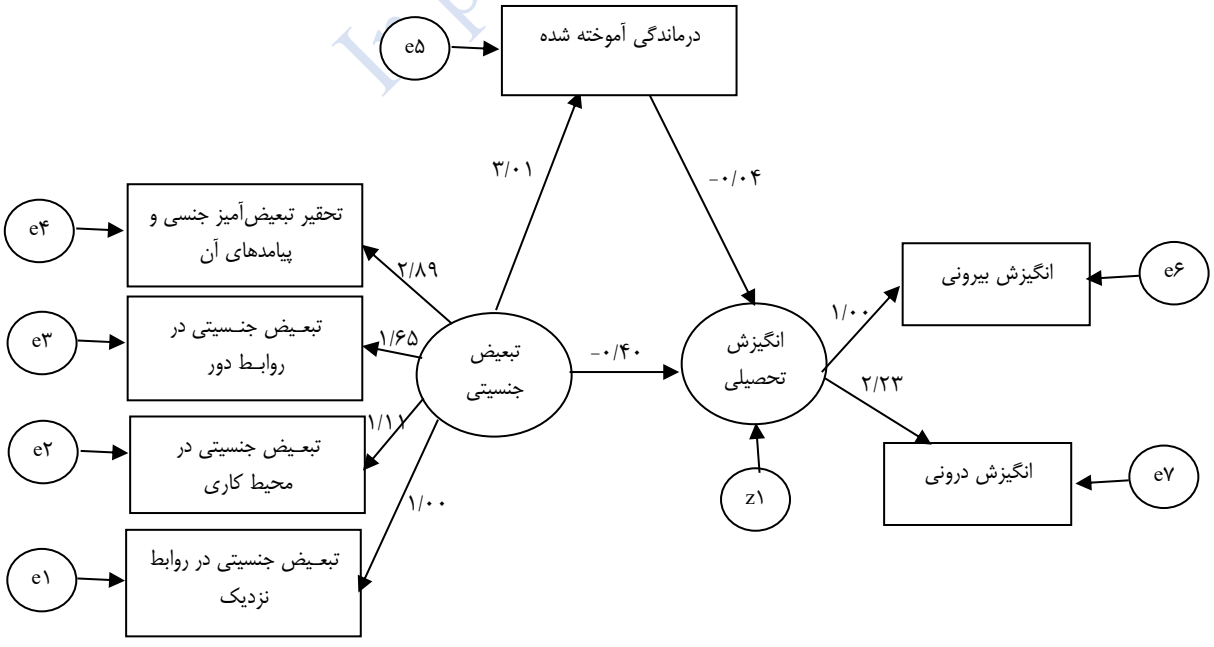
مسیر غیرمستقیم	سطح اطمینان ۹۵٪		معناداری
	حد پایین	حد بالا	
تبعیض جنسیتی ← درماندگی آموخته شده ← انگیزش تحصیلی	−۰/۲۲۳	−۰/۰۲۵	۰/۰۰۴

براساس جدول ۵، از آنجا که حد بالا و پایین این آزمون، هردو منفی هستند و صفر مابین این دو حد قرار نگرفته است، مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار هستند. در ادامه، برای ارزیابی مدل تحلیل عامل تأییدی از مشخصه‌های χ2/df، RMSEA، GFI، TLI، NFI، CFI، IFI و RMSEA استفاده شد.

جدول ۶. برآورد شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل

شاخص	CMIN	DF	CMIN/DF	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
مقدار	۲۱/۷۰	۱۲	۱/۸۱	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۶
دامنه قابل قبول	–	–	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸

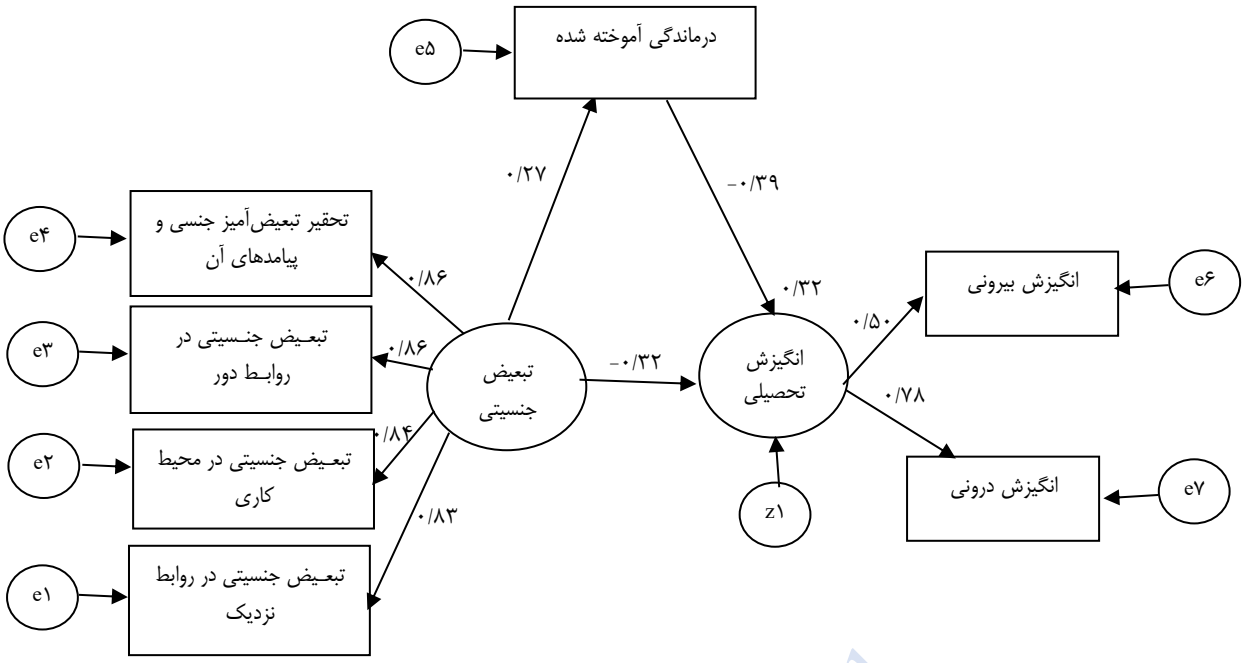
طبق جدول ۶، دامنه مطلوب این شاخص‌ها نشان می‌دهد که مدل مفروض تدوین شده، مورد حمایت داده‌های پژوهش قرار گرفته است، به عبارت دیگر، داده‌ها به خوبی با مدل تطابق دارند و شاخص‌های برازش، حاکی از مطلوبیت و کارایی مدل معادله ساختاری هستند. مدل تبیین روابط ساختاری فرضیات تحقیق براساس نقش میانجی درماندگی آموخته‌شده در شکل زیر گزارش شده‌است.



In press/ Accepted

شکل ۲. تأثیر تبعیض جنسیتی بر انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری درماندگی آموخته شده در حالت غیراستاندارد

In press/ Accepted



شکل ۳. تأثیر تبعیض جنسیتی بر انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری درماندگی آموخته شده در حالت استاندارد

شکل های ۲ و۳ مدل ساختاری و نهایی پژوهش را نشان می‌دهند. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R2) یا واریانس تبیین‌شده برای انگیزش تحصیلی براساس تبعیض جنسیتی با نقش میانجی درماندگی آموخته شده ۰/۳۲ به‌دست آمد. این موضوع بیانگر آن است که تبعیض جنسیتی با میانجی درماندگی آموخته شده درمجموع ۳۲ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین می‌کنند.

۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای درماندگی آموخته‌شده در رابطه بین تبعیض جنسیتی و انگیزش تحصیلی صورت گرفت و نتایج نشان داد تبعیض جنسیتی بر متغیر درماندگی آموخته شده رابطه مستقیم دارد. نتایج حاصل با نتایج پژوهش‌های رفیعی و همکاران (۱۴۰۰)، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲)، نیکن و حمیده (۲۰۲۰)، اوچهو و اوکه (۲۰۱۸) و ننتی و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. هر چقدر میزان تبعیض جنسیتی ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان دختر نوجوان ساکن مناطق محروم بیشتر باشد، میزان درماندگی آموخته شده در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. دختران و زنانی که تبعیض جنسیتی را به واسطه فرهنگ اجتماعی منطقه به میزان بالا را تجربه می‌کنند، مشکلات روان‌شناختی بیشتری را گزارش کرده و احتمالا به میزان بیشتری دچار افسردگی، خلق پایین و بی انگیزگی می‌شوند. آن‌ها معمولا در مواجهه با مسائل و چالش‌های زندگی، بیشتر واکنش‌های هیجانی و حالات خلقی منفی واکنش نشان می‌دهند و نمی‌توانند خود را مسئول حل مشکلات بدانند و از این نظر احساس درماندگی می‌کنند. بنابراین در مواجه با مشکلات منفعلانه عمل می‌کنند (رفیعی و همکاران،۱۴۰۰). همچنین تبعیض جنسیتی، مانند هنجارهای پدرسالارانه می‌تواند بر درماندگی آموخته شده در دختران مؤثر باشد و بر انگیزه، شناخت و احساسات آن‌ها تأثیر بگذارد (نیکن و حمیده،۲۰۲۰). مطابق با پژوهش ننتی و همکاران (۲۰۱۷) یکی از دلایلی که دانش آموزان دختر که عملکرد ضعیفی را در دروس نشان می‌دهند، نشأت گرفته از بی انگیزگی است که حاصل درماندگی آموخته شده در سطح شناختی آن‌هاست. در ادامه، این پژوهش نشان داد دانشجویان، مربیان مرد را باهوش‌تر مربیان زن ارزیابی کرده و رفتارهای مشکلات‌ساز آن‌ها قابل توجیه‌تر است. همین تفاوت در نگرش جنسیتی، الگوی اسنادی منفی و درماندگی آموخته شده را تشدید می‌کند. مطابق با نظر سلیگمن (۱۹۷۵) مفاهیم اسنادی با درماندگی آموخته شده مرتبط است به گونه‌ای که فرد پیامد رفتارهایش را به عوامل ثابت و خارج از کنترل مثل جنسیت نسبت داده و خود را در برابر تغییر موقعیت درمانده می‌یابد، در نتیجه در مواجهه با مسائل منفعلانه واکنش نشان می‌دهد (نیکنام و همکاران، ۲۰۲۳). تجربه تبعیض جنسیتی خصوصا در طول دوران زندگی، یک منبع اضطراب و افسردگی در زنان است

In press/ Accepted

و تأثیرات نامطلوب بر سلامت روان بانوان دارد که نشأت گرفته از فرهنگ اجتماعی بیرونی است (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲). تلاش‌های مکرر بانوان برای اعطای حقوق و کسب جایگاهی متناسب با شأن انسانی خود و به دنبال آن مواجهه با موانع اجتماعی که به شکل قابل توجهی در مناطق محروم به صورت فقر فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی وجود دارد، سبب یادگیری نوعی درماندگی در دختران می‌شود که به دنبال تجربیات قبلی در آنان شکل گرفته است.

همچنین یافته دیگر نشان داد تبعیض جنسیتی بر انگیزش تحصیلی رابطه مستقیم دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش فلاح و همکاران (۱۴۰۲)، جین (۲۰۲۳)، مینگ (۲۰۲۳) و میس و اگر (۲۰۱۸) همسو می‌باشد. تبعیض جنسیتی ادراک شده توسط دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه سبب کاهش یافتن انگیزه تحصیلی در آن‌ها می‌شود. امروزه شکاف‌های جنسیتی در بسیاری از حوزه‌های مربوط به موفقیت کاهش یافته است اما تفاوت‌های جنسیتی در انگیزه تحصیلی هنوز وجود دارد (میس و اگر، ۲۰۱۸). تبعیض جنسیتی می‌تواند در محیط خانوادگی، مدرسه و جامعه بر دختران تأثیرگذار باشد. غالباً کلیشه‌های جنسیتی در این سه بعد بر دختران اعمال می‌شود که یکی از مهمترین و تأثیرگذارترین محیط‌هایی که تربیت دختران نوجوان در آن شکل می‌گیرد، مدرسه است. در نتیجه این آسیب اعتماد به نفس دختران کاهش یافته و مشکلات سلامت روان از قبیل اضطراب، افسردگی و ناامیدی تحصیلی بیشتری نسبت به پسران دارند. از این رو برای انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی متناسب با علایق و استعدادها و منافع خود، بر اساس کلیشه‌ها و نقش‌های جنسیتی مورد تأیید جامعه عمل می‌کنند (جین، ۲۰۲۳). همچنین دانش‌آموزان دختر در دسترسی به آموزش عالی با چالش‌هایی روبرو هستند که وجود این تبعیض علیه دختران می‌تواند بر عزت نفس، انتخاب‌های تحصیلی و آرزوهای شغلی آن‌ها مؤثر باشد (مینگ، ۲۰۲۳). قرار گرفتن موانعی برای تحقق موفقیت از طریق تحصیل، که در جوامع محروم بر سر راه موفقیت دختران وجود دارد، سبب عقب نشینی و پذیرش وضعیت موجود توسط دختران شده و موجب ادامه چرخه محرومیت برای جنسیت زن می‌شود. در واقع حمایتی که دانش‌آموز نوجوان از محیط جامعه و مدرسه و خصوصا بازخوردهای رفتاری معلمان در مواجهه با موفقیت و شکست دانش آموز دریافت می‌کند، می‌تواند نقش قابل توجهی در احساس شایستگی و استحقاق و به دنبال آن، انگیزه بالا برای موفقیت در امور تحصیلی داشته باشد (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲)؛ و حمایت خانواده و معلمان از دانش‌آموزان پسر و عدم رعایت مساوات، انگیزه دختران را برای ادامه تحصیلی و موفقیت کاهش می‌دهد.

دیگر یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که درماندگی آموخته شده بر متغیر انگیزش تحصیلی رابطه مستقیمی دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های شارما و همکاران (۲۰۲۲)، قاسمی (۲۰۲۱)، امیری (۱۴۰۰)، احدی و همکاران (۱۴۰۰)، قادری و همکاران (۱۳۹۹)، امیریان و همکاران (۱۳۹۶)، همسویی داشت. احساس درماندگی آموخته شده، سبب کاهش میل و انگیزه تحصیل در دختران نوجوان محصل می‌شود. اسنادهای منفی سبب احساس درماندگی آموخته شده می‌شود (کرمی، ۱۳۹۷). یعنی زمانی که دانش‌آموز بر این باور باشد که برای پیشگیری از شکست راهی وجود ندارد، و توانایی خود را کم و ناچیز قلمداد کند و موفقیت‌های قبلی خود را به عوامل بیرونی همچون شانس و شرایط خاص و شکست خود را به عوامل درونی و غیرقابل تغییر و پایدار نسبت دهد، عملکرد تحصیلی او نیز تحت تأثیر عقاید درماندگی قرار می‌گیرد (قادری و همکاران، ۱۳۹۹). به این صورت که دانش آموزانی که دچار درماندگی آموخته شده هستند، فاقد مهارت‌های مثبت اندیشی، عزت نفس، کارآمدی و تاب آوری بوده و اغلب دچار تحریفات شناختی می‌شوند و معتقدند تلاش و برنامه ریزی برای آینده بی فایده است بنابراین از انگیزه پایینی برای تحصیل دارند (امیری،۱۴۰۰). همچنین پایین بودن مهارت‌های حل مسئله در دانش آموزان دختر سبب درماندگی آموخته می‌شود و به دنبال آن پایین آمدن میزان اشتیاق و انگیزه تحصیلی می‌یابد (احدی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین شارما و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزانی که درماندگی آموخته شده دارند در مقایسه با سایر دانش‌آموزان انگیزه پایین‌تری برای پیشرفت تحصیلی دارند. امیریان و همکاران (۱۳۹۶) با نمونه‌ای از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه، نشان دادند که درماندگی آموخته شده باعث کاهش انگیزه تحصیلی و میل به پیشرفت می‌شود. شیوه‌های بازخورد و رفتار معلمان تأثیر قابل توجهی در کاهش درماندگی آموخته شده داشته و کاهش درماندگی آموخته شده سبب افزایش انگیزه تحصیلی می‌شود (قاسمی، ۲۰۲۱). در واقع فردی که دچار درماندگی آموخته شده می‌باشد، پیامد رفتارش را از نتیجه حاصله مستقل می‌داند و تلاش برای تغییر نتیجه را امری بی‌فایده تلقی می‌کند. بنابراین تلاش برای پیشرفت تحصیلی را حتی در صورت موفقیت، اتفاقی و حاصل عوامل بیرونی می‌داند و در نتیجه انگیزه پایینی برای تلاش برای تحصیل و موفقیت تحصیلی دارد.

In press/ Accepted

یافته دیگری نشان داد درماندگی آموخته‌شده در ارتباط بین تبعیض جنسیتی و انگیزه تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. به گونه‌ای که تبعیض جنسیتی از طریق درماندگی آموخته شده موجب کاهش انگیزه تحصیلی می‌شود. این یافته با شوو و همکاران (۲۰۲۳)، تورکینسکایت و همکاران (۲۰۱۵) همسویی داشت. مطالعات حاکی از آن هستند که درماندگی آموخته شده می‌تواند به عنوان متغیر میانجی بین تبعیض جنسیتی و انگیزه تحصیلی قرار بگیرد. تبعیض جنسیتی عموماً در جوامعی که دارای شاخصه‌های محرومیت هستند، به طرق گوناگونی بر میزان انگیزه به تحصیل دانش آموزان دختر تأثیرگذار است. مطابق با پژوهش تورکینسکایت و همکاران (۲۰۱۵)، وضعیت اقتصادی و اجتماعی بر میزان انگیزش تحصیلی تأثیر دارد به گونه‌ای که زنان با محرومیت اقتصادی که متعلق به طبقه اجتماعی پایین بودند، انگیزه پایین‌تری برای تحصیل داشتند. نابرابری‌های جنسیتی که غالباً در جوامع با محرومیت نسبی وجود دارد، به واسطه عواطف منفی، انگیزه تحصیلی را کاهش می‌دهد (شوو و همکاران، ۲۰۲۳). دخترانی که تبعیض جنسیتی را به واسطه فرهنگ اجتماعی منطقه به میزان بالا را تجربه می‌کنند، معمولا در مواجهه با مسائل و چالش‌های زندگی، بیشتر واکنش‌های هیجانی و حالات خلقی منفی واکنش نشان می‌دهند و نمی‌توانند خود را عامل حل مشکلات بدانند و از این نظر احساس درماندگی می‌کنند. بنابراین در مواجه با مشکلات منفعلانه عمل می‌کنند (رفیعی و همکاران،۱۴۰۰).

در مجموع این پژوهش نشان داد تبعیض جنسیتی باعث کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، هر چه دانش‌آموزان تجربه تبعیض جنسیتی بیشتری داشته باشند، عملکرد تحصیلی و خودباوری آنان تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود از جمله گویش محلی شرکت‌کنندگان فهم سؤالات را که با گویش فارسی ارائه شده بود دشوار می‌کرد. روش نمونه‌گیری این پژوهش از نوع در دسترس بود که دقت تعمیم نتایج را پایین می‌آورد. همچنین در پژوهش حاضر امکان کنترل اثرات شرایط خانوادگی و اقتصادی، بیماری‌های جسمانی و روانی فراهم نبود. بنابراین پیشنهاد می‌شود سبک‌های فرزندپروری، الگوی ارتباطی والدین و الگوی خانوادگی و اجتماعی در رابطه درماندگی آموخته شده بررسی شود. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شود تا امکان تعمیم‌پذیری نتایج را فراهم کند. پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی جهت ارتقاء سطح آگاهی معلمان برای مواجهه با بی انگیزگی و بالابردن انگیزه درونی و بیرونی دانش‌آموزان دختر تدوین شود.کارگاه‌های آموزشی توسط مدارس و مراکز روانشناختی در مناطق محروم جهت آگاهی والدین از اهمیت تحصیل دختران برگزار شود. همچنین، برنامه‌های مخصوص زنان و دختران جهت ارتقاء سلامت روان آنان تدوین شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

ملاحظات اخلاقی پژوهش مبنی بر حضور آگاهانه و با رضایت شخصی در این پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات افراد شرکت‌کننده رعایت شد، همچنین پژوهش حاضر هیچ‌گونه تضاد و تعارضی با هنجارهای اجتماعی جامعه ندارد.این پژوهش دارای کد اخلاق به شماره IR.ARDAKAN.REC.1404.036 از دانشگاه اردکان است.

۶. سپاسگزاری

نویسندگان مقاله بدین وسیله از همکاری دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مطالعه و دانشگاه اردکان به خاطر حمایت معنوی در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

۷. حمایت مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سوی سازمان‌های دولتی، دانشگاهی، خصوصی یا سایر نهادها دریافت نکرده است و هزینه‌های اجرای پژوهش و تهیه مقاله توسط نویسندگان تأمین شده است.

۸. تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند در این مقاله تعارض منافعی وجود ندارد.

In press/ Accepted

منابع

امیری، ف. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی آموخته شده بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده. دانشکده غیرانتفاعی رفاه. http://lib.refah.ac.ir:81/uni/opac/index.php?lvl=record_display&id=9562

امیریان، س.خ.، عبدخدائی، م.س.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرانه اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۷(۲)، ۵-۲۲. https://doi.org/10.22067/ijap.v7i2.46452

احدی، ا.، انتصار فومنی، غ.، و کیانی، ق. (۱۴۰۰). تعیین اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با درماندگی آموخته شده. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۱(۱)، ۵۱-۵۹. https://jdisabilstud.org/article-1-2369-fa.html

بحرانی، م. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. مطالعات روان‌شناختی،۵(۱)، ۵۱-۷۲. https://doi.org/10.22051/psy.2009.1591

پورطاهری، م.، محمدی، ن. و رکن‌الدین افتخاری، ع. (۱۳۹۳). ارزیابی و سنجش محرومیت در سطح مناطق روستایی مورد: بخش مرکزی شهرستان جوانرود. اقتصاد فضا و توسعه روستایی، ۳(۹)، ۱۷-۴۰. https://serd.khu.ac.ir/article-1-2149-fa.html

تقوایی، مسعود. (۱۳۸۵). تحلیل و طبقه‌بندی مناطق روستایی استان‌های کشور بر اساس شاخص توسعه انسانی. تحقیقات جغرافیایی، ۲۱ (۳)، ۲۸-۴۳. http://noo.rs/NKky4

حمیدی، ف. (۱۳۸۴). بررسی مقایسه‌ای نیازهای جسمانی، عاطفی، اجتماعی و مذهبی نوجوانان مناطق محروم بر اساس جنسیت. پژوهش زنان، ۳ (۲)، ۱۵۹-۱۷۹. https://jwdp.ut.ac.ir/article_13251.html

رفیعی، م.، عباسی، م.، راوند، م.، و کشمیری، ع. (۱۴۰۰). بررسی نقش تبعیض جنسیتی ادراک شده و سبک‌های هویتی در پیش بینی درماندگی آموخته شده در دختران با تجربه فرار از خانه. نشریه رویش روان شناسی،۱۰(۱۱)، ۱۴۹-۱۵۸. https://frooyesh.ir/article-1-3050-fa.html

عباس‌زاده، م.، علیزاده اقدم، م.ب.، و کوهی، ک. (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. مطالعات جامعه شناسی، ۱(۱)، ۴۳-۶۶ https://sanad.iau.ir/Journal/jss/Article/957690

علیزاده، ی.، شهنی، م.، عالیپور بیرگانی، س.، و مکتبی، غ. (۱۴۰۴). تأثیر روش تأیید خود بر عملکرد تحصیلی، تهدید مربوط به رفتارهای قالبی، استرس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایهٔ نهم مدارس دولتی شهرستان ایلام. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۱)، ۲۶۷-۲۸۲. https://doi.org/10.22059/japr.2023.351059.644443

فلاح، م.، غضنفری، ا.، چرامی، م.، و احمدی، ر. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰(۴۰)، ۷۷-۹۲. https://doi.org/10.30473/etl.2023.66224.3909

قادری، ک.، و خلیل‌زاده، ن. (۱۳۹۹). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس خودکارآمدی و درماندگی آموخته شده در بین دانش‌آموزان پایه پنجم شهر پیرانشهر. پیشرفت‌های نوین در روان شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳(۳۳)، ۸۶-۹۸. https://jonapte.ir/showpaper/5102501

کرمی، ش. (۱۳۹۷). تدوین برنامه آموزشی سبک اسناد و اثربخشی ان بر سلامت روان و درماندگی آموخته شده در دختران نوجوان با آسیب بینایی. رساله دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. https://d-lib.atu.ac.ir/site/catalogue/695400

محمدنژاد، ع.، و میکائیلی، ن. (۱۴۰۴). رابطهٔ مدل فراشناختی و فراهیجان با آمادگی به اعتیاد نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی در نوجوانان. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۲)، ۱۴۷-۱۶۲. https://doi.org/10.22059/japr.2025.355227.644536

میرنسب، م.م.، و قره آغاجی، س. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته‌شده در رابطه‌ی بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. آموزش پژوهی نوین، ۱(۱)، ۱-۱۳. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html

میرپنجی، م.م. (۱۴۰۲). آسیب شناسی شاخص‌های محرومیت و مناطق کمتر توسعه‌یافته در قوانین کشور. تهران، ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. https://report.mrc.ir/article_9460.html

نجفی، پ. (۱۳۹۷). بررسی عوامل بازدارنده مشارکت تحصیلی و اجتماعی دختران روستایی. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه خوارزمی. https://library.khu.ac.ir/dl/search/default.aspx?Term=15091&Field=0&DTC=5

وارسته‌نیا، م. و اوجی‌نژاد، ا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی انگیزهٔ پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۱)، ۵۰۵-۵۳۱. https://pma.cfu.ac.ir/article_2208.html

یاسری، ز.، و اخوان نیلچی، ن. (۱۳۹۷). الگوی تبیین مفهومی نقش آفرینی زنان در اجرای تمدن نوین اسلامی. مطالعات بنیادین تمدن نوین اسلامی،۱(۲)، ۱۳۳-۱۵۲. https://doi.org/10.22070/nic.2018.788

یعقوبی هشجین، س.ف.، و الهی، ط. (۱۳۹۲). تأثیر تبعیض جنسیتی ادراک شده بر سلامت روان زنان. فصلنامه مطالعات اجتماعی- روان شناختی زنان، ۱۱(۳)، ۷-۲۶. https://doi.org/10.22051/jwsps.2014.1444

In Press/Accepted

References

Alizadeh, Y., Shehni Yailagh, M., Allipour Birgani, S. & Maktabi, G. (2025). The impact of the self-affirmation method on the academic performance, stereotype threat, stress, and academic motivation of male pupils in the third grade of secondary schools in Ilam. Journal of Applied Psychological Research, 16(1), 267-282. (In Persian). https://doi.org/10.22059/japr.2023.351059.644443

Amiri, F. (2021). The effectiveness of training on overcoming learned helplessness on academic procrastination and self-efficacy in second-grade female high school students. Master's Thesis Family counseling. Refah University. http://lib.refah.ac.ir:81/uni/opac/index.php?lvl=record_display&id=9562.(In Persian).

Amirian, S. K., Abdekhodaee, M. S. & Kareshki, H. (2018). The mediating role of academic procrastination and test anxiety in the relationship between learned helplessness with academic achievement. Research in Clinical Psychology and Counseling, 7(2), 5-22. https://doi.org/10.22067/ijap.v7i2.46452 (In Persian).

Ahadi, E., Entesar Foumani, G. & Kiani, G. (2021). The effects of problem-solving skills training on academic self-efficacy and engagement in female students with learned helplessness. Middle Eastern Journal of Disability Studies ,11(1), 59-59. https://jdisabilstud.org/article-1-2369-fa.html (In Persian)

Abbaszadeh, M., Alizadeh Aghdam, M.B & Koohi, K. (2008). Socio-individual factors affecting academic motivation in high school students. Sociological Review, 1(1), 43-66. https://sanad.iau.ir/en/Journal/jss/Article/957690 (In Persian).

Bahrani, M. (2009). The study of validity and reliability of harter's scale of educational motivation. Journal of Psychological Studies, 5(1), 51-72. https://doi.org/10.22051/psy.2009.1591 (In Persian).

Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation a limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). Review of Educational Research, 71(1), 29-42. https://doi.org/10.3102/00346543071001029

Clifton, A. R., perry, P. R., Roberts, L.W. & Peter, T. (2008). Gender psychosocial dispositions and the academic achievement of college students. Res High Education, 49(8), 684–703. https://doi.org/10.1007/s11162-008-9104-9.

Deutscher, I. (1962). Socialization for postparental life. In Human behavior and social processes (pp. 506-525). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315008196-29/socialization-postparental-life-irwin-deutscher

Esquealer, N., Jamhari, F., Tabatabaei, A. & Karimi, Y. (2010). The Nature and Structure of Intelligence. Tehran: Keyvan Publishing. https://www.ketabforushan.ir/b/

Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. International Journal of Behavioral Development, 35(3), 195-201. https://doi.org/10.1177/0165025411398185

Fallah, M., Ghazanfari, A., Charami, M. & Ahmadi, R. (2023). Investigating the mediating role of competence perception in the relation-ship between teacher support perception and students' academic demotivation. Research In School and Virtual Learning, 10(4), 77-92. https://doi.org/10.30473/etl.2023.66224.3909 (In Persian)

Fisher, O., & Oyserman, D. (2017). Assessing interpretations of experienced ease and difficulty as motivational constructs. Motivation Science, 3(2), 133–163. https://doi.org/10.1037/mot0000055.

Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. Learning and Motivation, 73, 101705. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705

Ghaderi, K. & Khalilzadeh, N. (2020). Predicting academic performance based on self-efficacy and learned helplessness among fifth-grade students in Piranshahr. New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education, 3(33), 86-98. https://jonapte.ir/showpaper/5102501(In Persian).

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental psychology ,17(3), 300-312. https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300

Press - Accepted

Hamidi, F. (2005). Comparative study of physical, emotional, social, and religious needs of adolescents in deprived areas based on gender. Woman in Development & Politics, 3(2), 159-179. https://jwdp.ut.ac.ir/article_13251.html (In Persian)

Jin, X. (2023). How gender stereotype in education impact female students' development in secondary school. Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 12, 229-234. https://doi.org/10.54097/ehss.v12i.7644.

Klonoff, E. A., & Landrine, H. (1995). The schedule of sexist events: A measure of lifetime and recent sexist discrimination in women's lives. Psychology of Women Quarterly, 19(4), 439-470. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1995.tb00086.x

Karami, Sh. (2018). Developing an attributional style educational program and its effectiveness on mental health and learned helplessness in visually impaired adolescent girls. Doctoral dissertation. Allameh Tabataba'i University. https://d-lib.atu.ac.ir/site/catalogue/695400 (In Persian)

Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3rd.Ed.). New York: Guilfrod Press.https://psycnet.apa.org/record/2010-18801-000

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology, 97(2), 184–196. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184

Meece, J. L., & Agger, C. (2018). Achievement motivation in education. in K. Hytten (ed.), Oxford Research Encyclopedia of Education. New York, Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.7,

Ming. E. (2023). Research on gender differences and gender discrimination in Chinese Education. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 31(1), 97-101. https://doi.org/10.54254/2753-7048/31/20231855

Mirnasab, M. & Garaaghaji, S. (2015). The mediating role of goal orientation and learned helplessness in the relationship between implicit theories of intelligence and academic achievement. Quarterly Journal of Education Studies, 1(1), 1-13. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html?lang=en (In Persian).

Mohamadnezhad, A. & Mikaeili, N. (2025). The Relationship between metacognitive model and metaemotion with addiction readiness the mediating role of social support among adolescents. Journal of Applied Psychological Research, 16(2), 147-162. https://doi.org/10.22059/japr.2025.355227.644536 (In Persian).

Mirpanji, M. M. (2013). Pathology of Deprivation Indicators and Less Developed Areas in the Laws of the Country. Tehran, Iran: Research Center of the Islamic Consultative Assembly. (In Persian) https://report.mrc.ir/article_9460.html

Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012). Links between family social status and preschoolers' persistence: The role of maternal values and quality of parenting. Infant and Child Development, 21(6), 617-633. https://doi.org/10.1002/icd.1761

Nelson, T. D. (2009). Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781841697772

Nenty, H., Moeti, B., & Kgosidialwa, K. (2017). Motivation, Gender-typing, learned helplessness and performance in 2015 JSCE mathematics by JC students in Gaborone. Gender and Behaviour, 15(3), 9330-9349. https://www.ajol.info/index.php/gab/article/view/165548

Nezhadhoseini, P., Mousavi, SK. & Javadzadeh, A. (2024). The relationship between academic motivation and moral sensitivity in nursing students. BMC Med Educ, 24(1),1487. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06440-9.

Niken, C. A., & Hamidah, H. (2020). Learned helplessness in early adult women victims of dating violence who still stay with their partners. INSAN Journal of Psychology and Mental Health, 4(1), 36-42. https://doi.org/10.20473/jpkm.V4I12019.36-42

Nuvvula, S. (2016). Learned helplessness. Contemporary Clinical Dentistry, 7(4), 426. https://doi.org/10.4103/0976-237X.194124

In press/Accepted

Najafi, P. (2018). Investigating inhibiting factors of academic and social participation among rural girls. Master's thesis curriculum planning. Kharazmi University. https://library.khu.ac.ir/dl/search/default.aspx?Term=15091&Field=0&DTC=5 (In Persian)

Niknam, M., Zand Karimi, G., & Amiri, F. (2023). Effectiveness of Training to Overcome the Learned Helplessness on Academic Procrastination and Self-efficacy of Adolescent girls. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 4(4), 71-80. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.4.8

Nwanze, R., Opara, C. D., & Margaret, I. (2019). Cog-Motivational Factors as Correlates of Academic Learned Helplessness among Secondary School Students in Rivers State. Research on Humanities and Social Sciences, 8(9). https://doi.org/10.7176/RHSS/9-8-01.

Ocheho, T. & Oke, O. (2018). Gender Differences in learned helplessness and students' perceptions of lecturer's gender among university students in stem disciplines in South West, Nigeria. Journal of Education and Practice, 9(13), 9-14. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/42372

Popa, O. R., & Bucur, N. F. (2014). Gender discrimination and education practitioners. Reality, Perception, Possible Solutions. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127, 459 – 463. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.290.

Pérez-Marco, M., Fuster, A. & Gonzálvez, C. (2025). School non-attendance and learned helplessness: latent profiles and ROC curves. Frontiers Psychology, 16, 1557915. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557915.

Perry, B. L., Harp, K. L., & Oser, C. B. (2013). Racial and gender discrimination in the stress process: Implications for African American women's health and well-being. Sociological Perspectives, 56(1), 25-48.https://doi.org/10.1525/sop.2012.56.1.25

Pourtaheri, M., Mohammadi, N. & Eftekhari. A. (2014). The evaluation and assessment of deprivation level in rural areas Case: central part of Javanrood. Journal of Space Economy & Rural Development, 3 (9), 17-40. https://serd.khu.ac.ir/article-1-2149-fa.html(In Persian).

Quinless, F. W., & Nelson, M. A. (1988). Development of a measure of learned helplessness. Nursing Research, 37(1), 11-15. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3340571/

Rafie, M., Abbasi, M., Ravand, M. & Keshmiri, A. (2022). The role of perceived gender discrimination and identity styles in predicting learned helplessness in girls experiencing home running. Rooyesh, 10(11), 149-158. (In Persian). https://frooyesh.ir/article-1-3050-fa.html

Sharma, S. & Seema. M (2022). Procrastination in relation to learned helplessness and achievement motivation among adolescents. International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation, 3(6), 98-103. https://doi.org/10.54660/anfo.2022.3.6.3

Sheehan, K. (2012). Does gender inequality in education affect educational outcomes? Honors Scholar Theses Economics Major. University of Connecticut. https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/251

Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M., & Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. Behavioral Disorders, 29(2), 169-181. https://doi.org/10.1177/019874290402900208

Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., & Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. Psychology in the Schools, 39(4), 477-488. https://doi.org/10.1002/pits.10038

Taghvaei, M. (2006). Analysis and classification of rural areas of the country's provinces based on the human development index. Geographical Research, 21 (3), 28-43. http://noo.rs/NKky4 (In Persian)

Turčinskaitė-Balčiūnienė, A., Balčiūnas, J., & Merkys, G. (2015). The effects of gender and socioeconomic status on academic motivation: the case of Lithuania. International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering, 9(2), 160-162. https://doi.org/10.5281/zenodo.1338008

Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Effectiveness of a psycho-education program on learned helplessness and irrational beliefs. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1440–1446. https://psycnet.apa.org/record/2013-27151-004

Varasteniya, M. & ojinejad, A. (2022). Predicting Academic Achievement Motivation through Academic Adjustment, Burnout, and Test Anxiety. Educational and Scholastic studies, 11(1), 505-531. https://pma.cfu.ac.ir/article_2208.html. (In Persian)

Xu, X., Wang, Y., Xu, X., Lu, Y., & Zhu, D. (2023). Relative deprivation and academic procrastination in higher vocational college students: A conditional process analysis. The Asia-Pacific Education Researcher, 32(3), 341-352. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00657-2

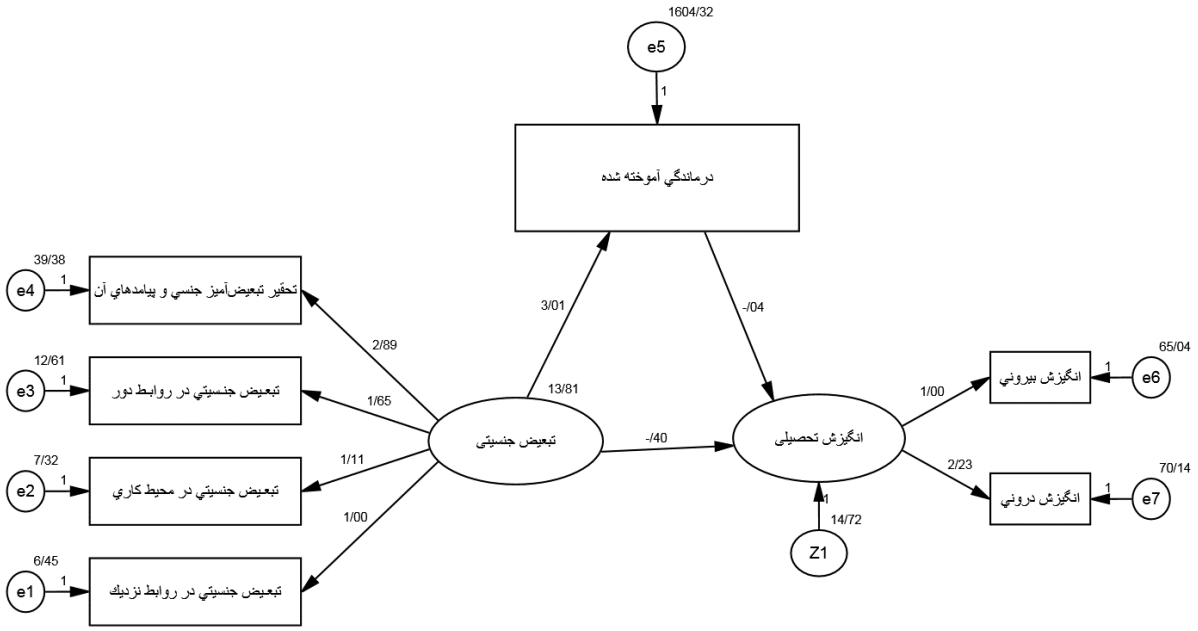
Xie, C., Li, L., Zhou, L., Sun, C., Zhang, Y. & Li, Y. (2023). Mediating role of learned helplessness' components in the association between health literacy/social support and self-management among maintenance haemodialysis patients in Changsha, China: a cross-sectional study. BMJ Open,13(8),1-9. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-068601.

Yaseri, Z., & Akhavan Nilchi, N. (2018). Explaining the conceptual model of women's role in the realization of the new Islamic civilization. Scientific Journal of New Islamic Civilization Fundamental Studies, 1(2), 133-152. https://doi.org/10.22070/nic.2018.788. (In Persian)

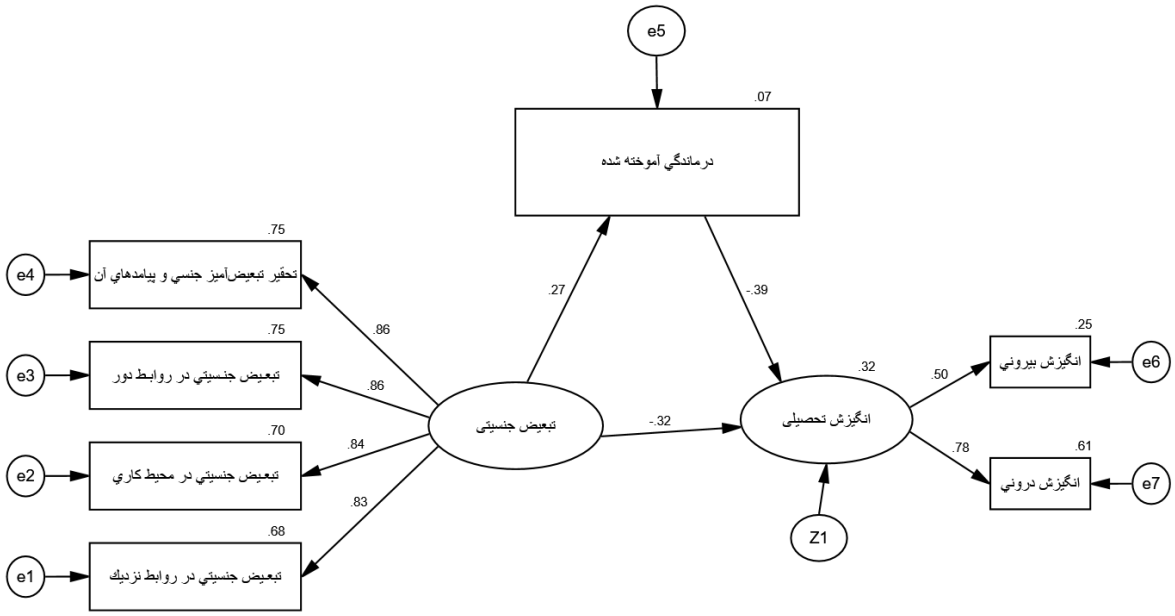
Yaghoubi Hashjin, S. F. & Elahi, T. (2013). Study of perceived gender discrimination on women's mental health. Women's Studies Sociological and Psychological, 11(3), 7-26. https://doi.org/10.22051/jwsps.2014.1444 (In Persian)

In press/ Accepted

پیوست ۱- شکل شماره ۲ – خروجی نرم افزار



پیوست ۲- شکل شماره ۳- خروجی نرم افزار



The Mediating Role of Learned Helplessness in the Relationship between Gender Discrimination and Academic Motivation among Female Students in Disadvantaged Areas

Extended Abstract

Aim

Gender discrimination refers to unfair treatment based on gender-related stereotypes, social expectations, and unequal opportunities. Such discrimination may undermine girls' confidence and perceptions of their academic abilities, potentially affecting their educational experiences and performance (Popa & Bucur, 2014; Sheehan, 2012). Gender stereotypes may also shape girls'

perceptions of their abilities and influence their participation in academic activities (Deutscher, 1962).

Repeated experiences of discrimination, negative evaluation, and limited perceived control may contribute to learned helplessness, a psychological state characterized by the expectation that one's actions are unlikely to change undesirable outcomes (Dweck et al., 1978). In academic contexts, learned helplessness may weaken expectations of success, persistence, and engagement in learning, thereby undermining academic motivation (Au et al., 2009). Thus, learned helplessness may be a potential psychological mechanism linking gender discrimination to lower academic motivation among girls.

Academic motivation is influenced by social expectations and individuals' beliefs about their competence and prospects for success. Eccles (2011) emphasized the role of expectancy and value beliefs in explaining gender-related differences in educational and career choices. From this perspective, gender discrimination may be associated with girls' academic motivation both directly and indirectly through learned helplessness. However, the proposed mediating role of learned helplessness requires empirical examination.

Therefore, the present study examines the relationship between gender discrimination and academic motivation among girls, with particular emphasis on the mediating role of learned helplessness. By investigating this pathway, the study aims to clarify whether learned helplessness helps explain the association between experiences of gender discrimination and girls' academic motivation.

Methodology

The present study was a descriptive-correlational study that was conducted using the structural equation modeling method. The statistical population studied in this study included all secondary school girls in deprived areas in the academic Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province, Bahmai City year 2023-2024, from which 200 students were selected using convenience sampling. The inclusion criteria were: being currently enrolled in school, residing in underprivileged areas of Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad province, and falling within the 15–18 age range. A diagnosis of a psychological disorder served as an exclusion criterion. The criterion for determining the sample size in structural equation modeling is based on the number of questionnaire items; according to Kline (2011), the minimum sample size is 200. Furthermore, the designation of deprived areas was determined by the Plan and Budget Organization in accordance with the 1401 (2022–2023) Budget Law, under which Bahmai County was classified as a "special deprived area" (Mirpanji, 2023). To collect data, schools were visited to compile a list of initially eligible candidates; ultimately, 200 individuals meeting the inclusion criteria were selected, and questionnaires were administered to the students. The raw data were subsequently analyzed using AMOS software. Ethical considerations—including participant consent, privacy protection, and the principle of confidentiality—were also observed. Data were analyzed using SPSS version 26 and AMOS version 24. To test the mediating effects, bootstrapping was performed with 5,000 resamples at a 95% confidence interval. Additionally, model fit indices were reported.

Data were collected using the following instruments:

1. **Academic Motivation Questionnaire Harter's (HEM):**

   This scale was developed by Harter (1981) to measure academic motivation in two dimensions: extrinsic and intrinsic, where participants' responses to each question estimate either extrinsic or intrinsic reasons. The scoring method for this questionnaire follows a 5-point Likert scale format. Regarding the intrinsic motivation dimension, there are three components: preference for challenging academic tasks (items 6, 7, 12, 18, 24, 25, 29, 30, and 33), focus on curiosity (items 1, 13, and 19), and desire for independent mastery (items 2, 8, 14, 20, and 26); similarly, the extrinsic motivation dimension comprises three components: preference for easy tasks (items 3, 9, 15, 21, 27, and 31), focus on pleasing the teacher (items 4, 10, 16, and 22), and

In press/ Accepted

reliance on the teacher's judgment (items 5, 11, 17, 23, 28, and 32) (Varasteh-Nia & Oji-Nejad, 2022). The score range is between 33 and 165, with higher scores indicating greater academic motivation. In the research by Lepper et al (2005), This questionnaire was reported in Iran by Varasteh-Nia et al. In the study by Varasteh-Nia et al. (2022), a Cronbach's alpha coefficient of 0.86 was obtained for the overall scale. indicating satisfactory reliability and internal consistency. In the present study, the reliability—calculated using Cronbach's alpha—was 0.78.

2. **Gender Discriminatory Events Questionnaire Klonoff and Landrine'(SSE) :**
   This questionnaire was created by Klonoff and Landrine in 1995. Klonoff and Landrine (1995) reported Cronbach's alpha coefficients of 0.92 and 0.90 for the lifetime and past-year sexist events scales, respectively, and obtained split-half reliability coefficients r = 0.87 and r = 0.87 for these scales, respectively. In Iran, Yaghoubi et al. (2013) standardized this questionnaire and obtained Cronbach's alpha reliability coefficients of 0.92 for the "lifetime" scale and 0.95 for the "past year" scale. Construct validity was assessed using exploratory factor analysis and correlations between subscales; the results indicated sampling adequacy values of 0.92 for the "lifetime" scale and 0.91 for the "past year" scale, with a Bartlett's test value of 0.33. The reliability, calculated using Cronbach's alpha, was 0.82 in the present study.
3. **Learned Helplessness Questionnaire Quinless and Nelson's(LHS):**
   This scale was designed by Quinless and Nelson in 1988 and contains 27 items where individuals indicate their status on a scale from one to ten. The score range is between 27 and 270, with higher scores indicating greater learned helplessness. Quinless and Nelson (1988) In Iran, Mirnasab and Ghareh-Aghaji (2015) also assessed the construct validity of this scale using principal component analysis. In their study, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was reported as 0.85, and the Bartlett's test of sphericity statistic was 0.32. The reliability of the questionnaire in that study was 0.93, based on Cronbach's alpha coefficient. Additionally, the correlation coefficients among the questionnaire items—evaluated using the Kaiser-Meyer-Olkin test (sampling adequacy index) and Bartlett's test of sphericity (correlation matrix adequacy index)—were calculated as 0.85 and 0.32, respectively. In the present study, the reliability was found to be 0.86, as determined by Cronbach's alpha.
4. **Data analysis**

Findings

As shown in Tabel 1, all direct paths are significant.

Table 1. Results of the direct effects analysis in research

Variables			Beta	S. E	C.R.	Significance
Gender Discrimination	→	**Learned Helplessness**	0.269	0.816	3.687	0.001
Gender Discrimination	→	**Academic Motivation**	-0.321	0.135	-2.976	0.001
Learned Helplessness	→	**Academic Motivation**	-0.389	0.013	-3.354	0.001

According to Table 1, the direct effects of Gender discrimination on the learned helplessness variable is statistically positive and significant. The standardized direct effect of gender discrimination on the learned helplessness variable is statistically positive and significant. Conversely, the standardized direct effect of gender discrimination on the academic motivation variable is significant, and the direct effect of learned helplessness on the academic motivation variable is statistically significant, with this relationship being negative and significant. To examine the indirect effects of Gender discrimination on academic motivation mediated by learned helplessness, the Bootstrap test was used.

Table 2. Bootstrap results of gender discrimination with the mediation of learned helplessness on academic motivation

Hypothesis	95% confidence level		Standardized Indirect Effects	Standard Eror	Significance
	Lower limit	Upper limit			

Gender Discrimination Learned Helplessness → Academic Motivation	-0.223	-0.025	-0.104	0.051	0.004

According to Table 2, The upper and lower bounds of this test are both negative, and zero does not fall between these two bounds; therefore, the indirect effect is significant.

Table 3. Fit indices of the proposed model

Index	CMIN	DF	CMIN/DF	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
Value	21.70	12	1.81	0.97	0.98	0.97	0.98	0.06
Acceptable Range	-	-	<3	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	<0.08

According to Table 3, Since all fit indices fall within acceptable ranges, the results indicate a favorable model fit.

Conclusions

The present study was conducted to determine the mediating role of learned helplessness in the relationship between gender discrimination and academic motivation; the results indicated a direct relationship between gender discrimination and the variable of learned helplessness. These findings align with the research of Rafie et al. (2022), Yaghoubi et al. (2013), Niken and Hamideh (2020), Ocheho and Oke (2018), and Nenty et al. (2017). The higher the level of perceived gender discrimination among adolescent girls living in underprivileged areas, the greater their level of learned helplessness. Girls and women who experience high levels of gender discrimination—often due to the region's social culture—report more psychological problems and are more likely to suffer from depression, low mood, and a lack of motivation. When facing life's issues and challenges, they tend to react with heightened emotional responses and negative moods; unable to view themselves as capable of solving these problems, they experience a sense of helplessness and, consequently, adopt a passive approach to dealing with difficulties (Rafie et al., 2022). Furthermore, gender discrimination—much like patriarchal norms—can contribute to learned helplessness in girls, thereby affecting their motivation, cognition, and emotions (Niken & Hamideh, 2020). According to research by Nenti et al. (2017), one of the reasons for the poor academic performance of female students is a lack of motivation stemming from learned helplessness at the cognitive level.

Another finding indicated a direct relationship between gender discrimination and academic motivation. This finding aligns with the results of studies by Fallah et al. (2023), Jin (2023), Ming (2023), and Meece and Egger (2018). Barriers to academic success facing girls in disadvantaged communities lead them to withdraw and accept the status quo, thereby perpetuating the cycle of deprivation for females. Indeed, the support adolescent students receive from their community and school environments—particularly the behavioral feedback from teachers regarding their successes and failures—can play a significant role in fostering a sense of competence and entitlement, and consequently, a strong motivation to succeed academically (Fallah et al., 2023). Other findings of this study indicate that learned helplessness has a direct relationship with the variable of academic motivation. The results of this study were consistent with the research conducted by Sharma et al. (2022), Ghasemi (2021), Amiri (2021), Ahadi et al. (2021), Ghaderi et al. (2020), and Amirian et al. (2018). When a student believes there is no way to prevent failure, views their own abilities as negligible, attributes past successes to external factors (such as luck or specific circumstances) while attributing failures to internal, stable, and unchangeable factors, their academic performance is inevitably influenced by these feelings of helplessness (Ghaderi et al., 2020). Specifically, students experiencing learned helplessness lack positive thinking skills,

self-esteem, a sense of efficacy, and resilience; they often suffer from cognitive distortions and believe that effort and future planning are futile, resulting in low academic motivation (Amiri, 2021). Furthermore, poor problem-solving skills among female students contribute to learned helplessness, subsequently leading to a decline in academic enthusiasm and motivation (Ahadi et al., 2021). Similarly, Sharma et al. (2022) demonstrated in their study that students exhibiting learned helplessness possess lower motivation for academic achievement compared to their peers (Amirian et al., 2018).

Another finding indicated that learned helplessness plays a mediating role in the relationship between gender discrimination and academic motivation; specifically, gender discrimination reduces academic motivation through the mechanism of learned helplessness. This finding aligns with the work of Xu et al. (2023) and Turcinskaite et al. (2015). Studies suggest that learned helplessness can serve as a mediating variable between gender discrimination and academic motivation. In societies characterized by deprivation, gender discrimination affects the academic motivation of female students in various ways. Research by Turcinskaite et al. (2015) indicates that socioeconomic status influences academic motivation; women from lower social classes facing economic deprivation exhibited lower motivation for education. Gender inequalities—often prevalent in societies characterized by relative deprivation—diminish academic motivation by fostering negative emotions (Xu et al., 2023). Girls who experience high levels of gender discrimination due to the local sociocultural context tend to respond to life's challenges with heightened emotional reactions and negative moods; unable to view themselves as agents capable of solving problems, they experience a sense of helplessness and, consequently, adopt a passive approach when facing difficulties (Rafie et al., 2022).

The limitations of the research were convenience sampling, single-region sample, limitation to female students in one city, and small sample size relative to the model's complexity.

Keywords*:* Academic Motivation, Disadvantaged Areas, Gender Discrimination, Learned Helplessness.

Ethical Considerations

This study was approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Psychology, Ardakan University, (code: IR. IR.ARDAKAN.REC.1404.036). All procedures followed in this study adhered to the ethical standards of the Declaration of Helsinki.

Acknowledgments and Funding

The authors would like to express their gratitude to all the participants in this study. This research did not receive any financial support from government or non-government organizations.

Conflict of Interes

The authors have reported no conflicts of interest in this study.

In press/ Accepted