Education Strategies in Medical
2016;9(4):266-276
www.edcbmj.ir
Original Article
Farname Inc.

Pattern of Causal Relationships of Academic Self-handicapping of Students

Saba Hasanvandi[1], Roghieh Nooripour[2], Samira Soheili Zadeh[3], Padideh Amir Siafi[4], Simin Hoseinian[2], Mohammad Ali Jamshidi[5]

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran
2. Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran Iran
3. Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran
4. Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, Islamic Azad University, Roodehen Branch, Iran
5. Department of Health Psychology, Edalat University, Tehran, Iran

Article Information

Article history:

Received: 2016/06/15
Accepted: 2016/12/30
Available online: 2017/01/15

EDCBMJ 2016; 9(4): 266-276

Corresponding author at:
Saba Hasanvandi

Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

Tel:
09332625599

Email:
hasanvandi2010@yahoo.com

Abstract

Background and Aims: The present study aimed to test related variables with Self-handicapping among students**.**

Methods: Using multi-stage sampling procedure, 305 students (142 boys, 163 girls) were selected and investigated in this research. The tools included Fear of Negative Evaluation Scale; Acquisitive Goal Orientation Measure; Avoidance Goal Orientation Measure**;** The Assessment Scale of Academic Achievement Emotions; The Scale of Academic Engagement; Burnout Inventory; Academic Self-handicapping Measure. Structural equation modeling was used to test causal relationships of academic self-handicapping by LISREL version-8.

Results: Fit indices of presumed models indicated that forecasting model of well-being positive indicators through fear of negative evaluation, achievement goals, academic self-handicapping, and positive achievement emotions, achievement goals, academic self-handicapping, and negative achievement emotions and model of well-being negative indicators through fear of negative evaluation, achievement goals, academic self-handicapping**.**

Conclusions: The results of current study showed that suggested causative model for the structural relations of academic self-handicapping has required power for forecasting the academic self-handicapping among students.

KeyWords: Academic Self-handicapping, Student, Goal, Emotion

Copyright © 2016 Education Strategies in Medical Sciences. All rights reserved.

How to cite this article:

Hassanvandi S, Nooripour R, Soheilizadeh S, Siafi P, Hosseinian S, Jamshidi M A. Pattern of Causal Relationships of Academic Self-handicapping of Students . Educ Strategy Med Sci. 2016; 9 (4) :266-276

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
مهر-آبان ۱۳۹۵
2016;9(4): 266-276
www.edcbmj.ir
مقاله پژوهشی
Farname Inc.

الگوی علّی خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان

صبا حسنوندی[۱]، رقیه نوری پورلیاولی[۲]، سمیرا سهیلی زاده[۳]، پدیده امیرسیافی[۴]، سیمین حسینیان[۲]، محمدعلی جمشیدی[۵]

۱. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،دانشگاه الزهرا، تهران، ایران
۲. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران
۳. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
۴. گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، ایران
۵. گروه روان شناسی سلامت، دانشگاه عدالت، تهران، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله
دریافت:۱۳۹۵/۰۴/۰۴
پذیرش:۱۳۹۵/۱۰/۰۷
انتشار آنلاین: ۱۳۹۵/۱۰/۲۶

EDCBMJ 2016; 9(4): 266-276

نویسنده مسئول:
صبا حسنوندی
گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

تلفن:
۰۹۳۳۲۶۲۵۵۹۹

ست الکترونیک:
hasanvandi2010@yahoo.com

چکیده

زمینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر آزمون متغیرهای مرتبط با خود ناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانشجویان بود.

روش بررسی: جهت انجام پژوهش ۳۰۵ نفر از دانشجویان (پسر ۱۴۲، دختر ۱۶۳)، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای این تحقیق مقیاس ترس از ارزیابی منفی؛ پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت گرایش مدار، پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت اجتناب مدار، مقیاس ارزیابی هیجان پیشرفت تحصیلی، مقیاس تعهد تحصیلی، مقیاس فرسودگی تحصیلی، پرسشنامه خود ناتوان‌سازی تحصیلی بودند. به‌منظور آزمون الگوی روابط علی خود ناتوان‌سازی تحصیلی از روش مدل یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸ استفاده شد.

یافته‌ها: شاخص‌های پردازش الگوهای مفروض حاکی از آن بود که الگوی پیش‌بینی نشانگرهای مثبت بهزیستی از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی تحصیلی و هیجانات پیشرفت مثبت، و هیجانات پیشرفت منفی و الگوی پیش‌بینی نشانگرهای منفی بهزیستی دانشگاه از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی تحصیلی و هیجانات پیشرفت مثبت، با داده‌ها برازش قابل قبولی داشتند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاضر نشان داد مدل علی پیشنهادی روابط ساختاری خود ناتوان‌سازی تحصیلی توانایی لازم برای پیش‌بینی خود ناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانشجویان را دارد.

کلمات کلیدی: خود ناتوان‌سازی تحصیلی، دانشجو،هدف، هیجان

کپی‌رایت ©: حق چاپ، نشر و استفاده علمی از این مقاله برای مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی محفوظ است.

مقدمه

خود ناتوان‌سازی تحصیلی از راهبردهای کمتر شناخته‌شده‌ای است که برای تبیین شکست به کار می‌رود [۱]. درواقع این استراتژی فعال فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست (من در امتحان شکست خوردم، زیرا مریض بودم و نتوانستم پژوهش کنم) و موفقیت را برای درونی جلوه دادن (من باهوش هستم و برای امتحان زیاد پژوهش نمی‌کنم و همیشه هم خوب عمل می‌کنم) افزایش می‌دهد. عواملی ازجمله؛ ترس از ارزیابی منفی و هداف پیشرفت، با این متغیر در ارتباط‌اند. مطالعات پیشین همچنین تأثیرگذاری خود ناتوان‌سازی تحصیلی را بر هیجان پیشرفت و بهزیستی تحصیلی [۳-۶] نشان داده‌اند.

یکی از نظریات مهم در این حوزه، نظریه خود ارزشی Covington است[۷]. این نظریه بر این اساس است که تلاش و فعالیت زیاد برای افراد خود ناتوان به‌مثابه شمشیر دو لبه عمل می‌کند به این معنی که هرچند تلاش می‌تواند به موفقیت منجر

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

شود اما از سوی دیگر اگر این تلاش‌ها با شکست مواجه گردد، بر روی احساس خود ارزشی فرد تأثیر منفی می‌گذارد. دلیل این اثر منفی می‌تواند این باشد که شکست باوجود کوشش زیاد را احتمالاً به عدم شایستگی و ناتوانی خود نسبت می‌دهند. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را بری استفاده از رفتار خود ناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانشجویان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت قرار می‌دهد [۸]. مکانیزم خود ناتوان‌سازی رفتارهایی مثل انزوا، تعصب، بی‌برنامگی، اتخاذ اهداف سطح بالا و سطح پایین، عدم درخواست کمک از دیگران و خود ناتوان‌سازی تحصیلی را شامل می‌شود. با انجام این رفتارها، دانشجویان بهانه بهتری نسبت به عدم توانایی برای کارایی ضعیف دارند[۹]. Covington معتقد است یکی از روش‌هایی که برای حفظ ارزشمندی توسط دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده می‌شود خود ناتوان‌سازی تحصیلی است[۷].

اهداف پیشرفت سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود [۱۰]. اهداف پیشرفت به دو گروه اهداف تسلطی و اهداف عملکردی تقسیم‌شده‌اند و اهداف عملکردی نیز به اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد تقسیم‌شده است.[۱۱]. اهداف عملکرد مدار اساس ترس از شکست هستند، عملکرد دانشجویان هدف‌گرای تسلط گرا و تسلط گریز هر دو در این جنبه مشترک است که بر مطالب درسی چیرگی و تسلط پیدا می‌کنند و مهارت‌های خودشان را رشد می‌دهند. اما دانشجویان دارای جهت‌گیری اهداف تسلط مدار درصدد هستند دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند، درحالی‌که دانشجویان متمرکز بر جهت‌گیری اجتناب مدار تلاش دارند که دانش و مهارت‌های قبلی خود را از دست ندهد و در مطالب درسی دچار سوءتفاهم نشوند. هر دو درباره عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان درگیر هستند. دانشجویان عملکرد مدار بر عملکرد بهتر از دوستان خود یا بر عدم عملکرد بد در مقایسه با دوستان خود تمرکز دارند [۱۲].

Falender & Shafranske در پژوهشی نشان دادند بین اهداف رویکرد-عملکرد و خودکارآمدی رابطه مثبتی وجود دارد. نتایج تلویحی این مطالعه حاکی از آن بود که شایستگی، اثر غیرمستقیمی بر اهداف پیشرفت دارد. همین‌طور اهداف تسلط مدار و عملکرد مدار، با انتظارات شایستگی بالا مرتبط است درحالی‌که اهداف اجتناب مدار، با انتظارات شایستگی پایین رابطه دارند[۱۳].

اهداف تسلطی با الگوهای سازش یافته یادگیری از قبیل خودکارآمدی، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق و پایداری در انجام تکالیف درسی مرتبط است [۱۴]. در ضمن رابطه اهداف رویکرد- عملکرد با بازده‌های یادگیری با توجه به ماهیت بازده‌ها، ویژگی افراد و شرایط محیطی متفاوت است[۱۵]. همچنین برخی مطالعات نشان می‌دهند که؛ رابطه منفی‌ای بین اهداف رویکرد – عملکرد و خودکارامدی وجود دارد. از سویی پایداری و تلاش واسطه‌گر جهت‌گیری هدفی تسلطی و رویکرد – عملکرد با عملکرد امتحانی هستند و عدم سازمان‌دهی تنها واسطه‌گر میان اهداف اجتناب- عملکرد امتحانی است.[۱۶].

بهزیستی تحصیلی متغیری است که باارزش‌مندی دانشگاه، تعهد نسبت به انجام دادن تکالیف، فرسودگی تحصیلی ارزیابی می‌شود[۱۷]. تعهد نسبت به انجام تکالیف دارای مؤلفه‌هایی از قبیل تحصیلی، عواطف (لذت و علاقه در ارتباط با چالش‌های مرتبط با تحصیل)، شناخت (تمایل برای یادگیری) و رفتار (حضور در موقعیت تحصیلی و قبول وظایف) است. فرسودگی تحصیلی به‌عنوان نشانه‌ای از خستگی، افسرده شدن و بدبینی نسبت به شایستگی‌های خود، تعریف می‌شود[۱۸].

پژوهش Vergara & Roberts نشان داد فرسودگی نه‌فقط به‌مثابه پدیده‌ای رایج در محیط‌های حرفه‌ای، بلکه به‌عنوان سازه‌ای روان‌شناختی در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، در کانون توجه گروه کثیری از محققان قرارگرفته است [۲۰،۱۹]. پژوهش‌ها حاکی از آن است که متغیر خود ناتوان‌سازی تحصیلی در ارتباط با متغیرها شامل ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، هیجان پیشرفت و بهزیستی تحصیلی موردبررسی قرارگرفته است. Shih بیان می‌کند خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌وسیله بدبینی پیش‌بینی می‌شود[۲۰]. همچنین پژوهش‌های انجام‌گرفته توسط Chen, Wu, Kee, Lin & Shui نشان می‌دهد افراد دارای ترس از ارزیابی منفی به اتخاذ اهداف عملکرد مدار گرایش دارند و این گرایش منجر به بروز هیجانات ناخوشایند خواهد شد[۲۱]. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta [۲۲] نشان دادند افراد دارای اهداف پیشرفت گرایشی درک ارزشمندی از دانشگاه دارند. درنتیجه منجر به استفاده کمتری از روش‌های خود ناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود.

Seifert نیز نشان داد تعهد تحصیلی ارتباط معکوسی با اجتناب از عملکرد دارد[۹]. تعهد تحصیلی با معناداری تکالیف نیز مرتبط است. دانشجویانی که نسبت به تکالیف حس معنادار بودن دارند، پاسخ‌های هیجانی کمتری را بروز می‌دهند. خود ناتوان‌سازی تحصیلی یکی از مفاهیمی است که تأثیر مستقیم و

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

غیرمستقیمی در پیامدهای تحصیلی دارد. برخی مطالعات در این حوزه انجام‌شده یا در حال انجام است، اما بررسی دقیق‌تر آن شکاف پژوهشی است که توجهات بیشتری را می‌طلبد. انجام این پژوهش و این‌چنین پژوهش‌هایی، می‌تواند در افزایش دانش نظری ما مؤثر باشد. از سویی بررسی ارتباط این متغیر در ارتباط با سایر متغیرها می‌تواند در تکمیل دانش نظری ما در این حوزه کارآمد باشد. حوزه‌های تأثیر خود ناتوان‌سازی برای نظام آموزشی و خلق‌وخوی دانشجویان شامل تخریب عملکرد تحصیلی، تأثیر پایداری بر شخصیت، سازگاری، عزت‌نفس و آینده فرد است. ازآنجایی‌که دانشجویان جز سرمایه‌های مملکت محسوب می‌شوند لزوم توجه به مشکلات آن‌ها بیش‌ازپیش احساس می‌شود. هدف این پژوهش، تبیین اثر و نقش متغیرهای وابسته به خود ناتوان‌سازی تحصیلی بر مبنای نظریه خود ارزشمندی Covington است.

روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی است که در آن از روش آماری الگو یابی معادلات ساختاری استفاده‌شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۰۵ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. ۳۲۰ پرسشنامه بین شرکت‌کنندگان توزیع شد و در این میان ۱۵ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن (عدم پاسخ به بیش از ۱۰ درصد پرسش‌ها) حذف شدند ۳۰۵ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت که در این پژوهش، شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

دانشجویان در همه مراحل با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری دانشکده، گروه‌های آموزشی، رشته تحصیلی و کلاس انتخاب شدند. ابتدا، از مجموع دانشکده‌های دانشگاه فردوسی ۳ دانشکده به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس از بین گروه‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب ۳ گروه آموزشی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. پس از مراجعه به گروه‌های آموزشی از بین کلاس‌های درسی مختلف، ۴ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند. لازم به ذکر است که عدم پاسخ‌گویی به ۱۰ درصد از سؤالات مقیاس‌های مورداستفاده در این پژوهش توسط هر یک از شرکت‌کنندگان به‌عنوان ملاک خروج در این پژوهش در نظر گرفته شد. جهت تکمیل پرسشنامه‌ها با همکاری مشارکت‌کنندگان طی روزهای مشخص، با مراجعه به محل حضور آن‌ها در دانشکده‌ها از آن‌ها درخواست شد طی زمان‌بندی مشخص به پرسش‌ها پاسخ دهند. جهت رعایت اصول اخلاقی به مشارکت‌کنندگان تضمین حفظ اطلاعات شخصی آن‌ها و عدم ادامه مشارکت در پژوهش در هر مرحله از پژوهش داده شد.

مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، Midgley Arunkumar & Urdan ، مقیاس پنج آیتمی به‌منظور ارزیابی خود ناتوان‌سازی تحصیلی ساختند که شرکت‌کننده در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) به سؤال‌ها پاسخ می‌دهد. Tannenbaum ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۷۸ به دست آورده است. در پژوهش Goodarz Naseri باهدف آزمون روایی عاملی مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش وریمکس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از ساختار تک عاملی استخراج‌شده ۵۲/۷۵ از واریانس عامل زیربنایی خود ناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. همسانی درونی سؤالات پرسشنامه خود ناتوان‌سازی تحصیلی نیز ۰/۷۷ به دست آمد[۲۵-۲۳].

فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی، مقیاس ترس از ارزیابی منفی لری (۱۹۸۳) مقیاسی شامل ۱۲ پرسش است. شرکت‌کننده وضعیت خود را در طیف پنج‌درجه‌ای از هرگز صدق نمی‌کند (۱) تا تقریباً همیشه صدق می‌کند (۵) مشخص می‌کند. چهار پرسش در این مقیاس به‌صورت معکوس و هشت پرسش به‌صورت مثبت نمره‌گذاری می‌گردند. لری ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را در بین دانشجویان بررسی کرد و همبستگی بالایی بافرم بلند نشان داد (r=۹۶) و همسانی درونی با a=۰/۹۶ پایایی باز آزمایی پس از چهار هفته r=۰/۷۵ به دست آمد [۲۶]. در پژوهش Shokri, Geravand, Naghash, Tarkhan, Paeizi [۲۷] همسانی درونی برای عامل نمره‌گذاری شده مثبت a= ۰/۸۷ و برای مقیاس کامل a=۰/۸۴ و برای عامل نمره‌گذاری شده منفی a=۰/۴۷ قابل‌قبول بود و درمجموع پایایی و روایی لازم را برای اندازه‌گیری ترس از ارزیابی منفی نشان داد. برای آزمون روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که FNES-B از یک عامل تشکیل‌شده است. عامل مزبور ۳۶/۵۳ از واریانس عامل زیربنایی را تبیین کرد. در پژوهشی حاضر ضریب همسانی درونی مقیاس FNES-B، ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف گرایشی، اهداف اکتسابی توسط ۱۲ آیتم ارزیابی می‌شوند. شرکت‌کننده پاسخ خود را در طیف ۷ درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۷) مشخص می‌نماید. این مقیاس شامل ۴ عامل می‌شود (اهداف

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

عملکرد مدار گرایشی: گویه‌های ۱، ۲، ۳، اهداف تسلط مدار اجتنابی: گویه‌های ۴، ۵، ۶ و اهداف اجتناب از عملکرد: گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲) که هر عامل توسط ۳ پرسش اندازه‌گیری می‌گردد[۱۰].Tannenbaum ضرایب همسانی درونی را برای جهت‌گیری اهداف عملکرد مدار گرایشی ۰/۷۵، عملکرد مدار اجتنابی، ۰/۷۴، تسلط مدار گرایشی ۰/۸۲ و تسلط مدار اجتنابی را ۰/۸۲ به دست آورد[۲۴].

پرسشنامه اجتناب از عملکرد، پرسشنامه اجتناب از انجام تکالیف ۳ آیتم دارد[۹]. شرکت‌کننده پاسخ خود را در طیف ۷ درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۷) مشخص می‌نماید.Tannenbaum ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۲ اعلام نمود. گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵ در پرسشنامه اجتناب از انجام تکالیف را ارزیابی می‌کنند. در این پژوهش باهدف آزمون روایی عاملی مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پنج عامل زیربنای پرسشنامه اهداف پیشرفت گرایشی و اجتناب از انجام تکالیف را تشکیل می‌دهند که شامل: اهداف تسلط مدار گرایشی، ۱۶/۲۵؛ اهداف تسلط مدار اجتنابی، ۰۹/ ۱۶؛ اهداف عملکرد مدار گرایشی، ۸۵/ ۱۳؛ اهداف اجتناب از عملکرد، ۱۳/۲۱. همچنین مقادیر همسانی درونی عوامل گویه‌های اهداف تسلط مدار اجتنابی، ۰/۷۶؛ اهداف اجتناب از تسلط، ۰/۸۱؛ اهداف عملکرد مدار گرایشی، ۰/۷۳؛ اهداف اجتناب از عملکرد، ۰/۷۷ و اجتناب از عملکرد، ۰/۷۵ می‌باشد[۲۴].

پرسشنامه هیجان پیشرفت، پرسشنامه هیجان پیشرفت از نوع خود گزارشی مداد- کاغذی است و دارای ۲۳۲ گویه می‌باشد. در این پژوهش از کل پرسشنامه بخش مربوط به هیجان‌ها (۷۷ گویه) در حین امتحان انتخاب گردید. پاسخ‌ها بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درجه‌بندی می‌شوند[۱۵]. Pekrun et al ضرایب همسانی درونی برای آیتم‌های مرتبط با امتحان را به این نحو گزارش دادند[۱۵]: لذت ۰/۷۸، امید ۰/۸۰، غرور ۰/۸۶، آسودگی ۰/۷۷، خشم ۰/۸۶، اضطراب ۰/۹۰، شرم ۰/۸۷و ناامیدی ۰/۹۲. نتایج تحلیل عاملی پژوهش Goodarz Naseri ۴ عامل زیربنای مقیاس هیجان را نشان داد. که شامل: شرم ۲۵/۶۳، امید ۱۱/۸۵،اضطراب ۹/۷۹، لذت ۷/۴۷. مقادیر همسانی درونی به تفکیک عوامل شرم، ۰/۹۰، امید ۰/۶۹، اضطراب ۰/۶۵ و لذت ۰/۶۵ می‌باشد[۲۵].

پرسشنامه تعهد نسبت به انجام تکالیف، مقیاس سنجش تعهد نسبت به انجام تکالیف مقیاسی ۹ آیتمی است. شرکت‌کنندگان پاسخ‌های خود را با توجه به گزینه‌های هرگز، یک‌بار در ماه، دو بار در ماه، دو بار در سال، یک با در هفته، دو بار در هفته و هرروز مشخص می‌کنند. سه عامل انرژی (گویه‌های ۱، ۴، ۸)، خود جذبی (گویه‌های ۳، ۶، ۹) و اختصاص خود برای انجام وظایف (گویه‌های ۲، ۵، ۷)، در این مقیاس موردسنجش قرار می‌گیرند[۲۸]. در پژوهش Salmela-Aro & Upadaya، ضرایب همسانی درونی برای این مقیاس به‌این‌ترتیب به دست آمد: انرژی ۰/۸۲، تخصیص خود به فعالیت ۰/۹۵، خود جذبی ۰/۹۱. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که EDA از دو عامل زیربنایی اشباع می‌شود. شامل انرژی، ۱۲/ ۳۵؛ فریفتگی، ۷۱/ ۲۹. همچنین همسانی درونی انرژی ۰/۸۲ و همسانی درونی فریفتگی ۵۶/ ۲۸ به دست آمد[۲۸].

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، مقیاس فرسودگی تحصیلی ۹ آیتم را شامل می‌شود[۲۹]. شرکت‌کننده پاسخ خود را در طیف ۶ در جه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) مشخص می‌نماید. این مقیاس، ۳ عامل خستگی از انجام تکالیف (گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۹)، بدبینی به معناداری دانشگاه و تکالیف (گویه‌های ۲، ۵، ۶) و احساس بی‌کفایتی در دانشگاه (گویه‌های ۳، ۸) را شامل می‌شود.

در پژوهش Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi ضرایب همسانی درونی عامل‌های مقیاس به‌این‌ترتیب به دست آمد: خستگی از انجام تکالیف ۰/۸۸، بدبینی نسبت به معناداری تکالیف ۰/۸۰، احساس بی‌کفایتی در دانشگاه ۰/۶۷. در این پژوهش نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که SBI از دو عامل زیربنایی اشباع‌شده است. شامل خستگی از تحصیل، ۳۹/۱۲ و بدبینی،۷۰/ ۲۱. همچنین همسانی درونی خستگی ۰/۷۲ و بدبینی ۰/۶۸ به دست آمد[۲۹].به‌منظور آزمون الگوی روابط علی خود ناتوان‌سازی تحصیلی از روش مدل یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸ استفاده شد.

یافته‌ها

در این مطالعه ۱۶۳ دختر و ۱۴۲ پسر که ۱۱۰ نفر از دختران در مقطع کارشناسی و ۵۳ نفر از آنان در مقطع کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. از میان ۱۴۲ پسر

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

شرکت‌کننده، ۱۰۰ نفر در مقطع کارشناسی و ۴۲ نفر در مقطع کارشناسی ارشد تحصیل می‌کردند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان بین ۳۵-۱۹ سال بود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانشجویان

عامل کلی	زیر مقیاس‌ها	جنس	میانگین	انحراف استاندارد	N
ترس از ارزیابی منفی	ترس ارزیابی منفی	پسر	۲۲/۷۹	۵/۶۷	۱۴۲
اهداف پیشرفت گرایشی	عملکرد ـ گرایش		۱۷/۵۱	۴/۸۸	۱۴۲
	تسلط ـ گرایش		۱۶/۹۹	۵/۱۸	۱۴۲
اهداف پیشرفت اجتنابی	عملکرد ـ اجتناب		۱۵/۱۳	۵/۲۲	۱۴۲
	تسلط ـ اجتناب		۱۲/۷۸	۵/۱۵	۱۴۲
	اجتناب از کار		۸/۷۱	۲/۲۳	۱۴۲
اهمال‌کاری	اهمال‌کاری		۱۷/۹۹	۴/۹۹	۱۴۲
هیجانات پیشرفت منفی	احساس شرم		۲۷/۸۷	۶/۴۵	۱۴۲
	احساس اضطراب		۸/۷۹	۳/۴۲	۱۴۲
هیجانات پیشرفت مثبت	احساس امید		۱۴/۳۲	۵/۲۱	۱۴۲
	احساس لذت		۷/۳۹	۳/۲۱	۱۴۲
فرسودگی در دانشگاه	احساس خستگی در انجام تکالیف دانشگاه		۱۴/۱۳	۵/۳۷	۱۴۲
	بدگمانی نسبت به دانشگاه		۱۱/۳۲	۴/۷۸	۱۴۲
تعهد در انجام تکالیف دانشگاه	انرژی		۱۶/۴۸	۷/۸۷	۱۴۲
	فریفتگی		۱۴/۲۳	۶/۱۶	۱۴۲
ترس از ارزیابی منفی	ترس ارزیابی منفی	دختر	۲۶/۲۹	۵/۳۲	۱۶۳
اهداف پیشرفت گرایشی	عملکرد ـ گرایش		۱۹/۳۸	۴/۱۸	۱۶۳
	تسلط ـ گرایش		۱۶/۵۸	۳/۸۲	۱۶۳
اهداف پیشرفت اجتنابی	عملکرد ـ اجتناب		۱۳/۵۳	۴/۸۱	۱۶۳
	تسلط ـ اجتناب		۱۴/۶۷	۴/۸۳	۱۶۳
	اجتناب از کار		۷/۱۲	۴/۵۷	۱۶۳
اهمال‌کاری	اهمال‌کاری		۱۴/۹۷	۴/۵۹	۱۶۳
هیجانات پیشرفت منفی	احساس شرم		۲۷/۵۶	۷/۷۲	۱۶۳
	احساس اضطراب		۸/۷۶	۳/۶۱	۱۶۳
هیجانات پیشرفت مثبت	احساس امید		۱۱/۶۲	۴/۹۱	۱۶۳
	احساس لذت		۸/۱۲	۴/۷۸	۱۶۳
فرسودگی در دانشگاه	احساس خستگی در انجام تکالیف دانشگاه		۱۵/۲۵	۵/۱۱	۱۶۳
	بدگمانی نسبت به دانشگاه		۶/۴۴	۵/۶۶	۱۶۳
تعهد در انجام تکالیف دانشگاه	انرژی		۱۸/۳۱	۵/۸۹	۱۶۳
	فریفتگی		۱۵/۶۹	۵/۴۴	۱۶۳

نتایج ماتریس همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه مثبتی بین ترس از ارزیابی منفی با ابعاد عملکرد مدار گرایشی و تسلط مدار گرایشی، منفی و معنادار و رابطه بین ترس از ارزیابی منفی با ابعاد عملکرد مدار اجتنابی، تسلط مدار اجتنابی، اجتناب از تکلیف و خود ناتوان‌سازی دیده می‌شود. نتایج ماتریس همبستگی جدول ۳ نشان می‌دهد بین خود ناتوان‌سازی با ابعاد عملکرد ـ گرایش و تسلط ـ گرایش منفی و معنادار و رابطه بین خود ناتوان‌سازی با ابعاد عملکرد مدار اجتنابی، تسلط مدار اجتنابی و اجتناب از تکلیف رابطه مثبت وجود دارد. نتایج ماتریس همبستگی جدول ۴ نشان می‌دهد که رابطه بین ابعاد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

عملکرد مدار گرایشی و تسلط مدار گرایشی با هیجانات پیشرفت مثبتِ امید و لذت، مثبت و معنادار و رابطه بین ابعاد عملکرد مدار گرایشی و تسلط مدار گرایشی با هیجانات پیشرفت منفی شرم و اضطراب منفی و معنادار است. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین ابعاد عملکرد مدار اجتنابی، تسلط مدار اجتنابی و اجتناب از تکلیف بااحساس شرم مثبت و معنادار، رابطه بین ابعاد عملکرد مدار اجتنابی و اجتناب از تکلیف بااحساس اضطراب مثبت و غیر معنادار و رابطه بین بُعد تسلط مدار اجتنابی بااحساس اضطراب مثبت و معنادار است. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که رابطه ابعاد عملکرد مدار اجتنابی و اجتناب از تکلیف با هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و رابطه بین بُعد تسلط مدار اجتنابی با هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و غیر معنادار است. درنهایت، نتایج نشان می‌دهد که رابطه بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی با هیجانات پیشرفت منفی، مثبت و معنادار و رابطه بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی با هیجانات پیشرفت مثبت، منفی و معنادار است.

جدول۲. ماتریس همبستگی ترس از ارزیابی منفی با اهداف پیشرفت و خود ناتوان‌سازی تحصیلی

	عملکرد- گرایش	تسلط ـ گرایش	عملکرد ـ اجتناب	تسلط ـ اجتناب	اجتناب از تکلیف	خود ناتوان‌سازی
ترس از ارزیابی منفی	۰/۱۵-**	۰/۱۴-**	۰/۲۲**	۰/۲۳**	۰/۱۷*	۰/۱۸**

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

جدول ۳. ماتریس همبستگی خود ناتوان‌سازی تحصیلی و اهداف پیشرفت

	عملکرد ـ گرایش	تسلط ـ گرایش	عملکرد ـ اجتناب	تسلط ـ اجتناب	اجتناب از تکلیف
خود ناتوان‌سازی	۰/۱۵-*	۰/۲۹-**	۰/۱۷*	۰/۱۵**	۰/۳۵**

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

جدول ۴. ماتریس همبستگی اهداف پیشرفت و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با هیجانات پیشرفت

	احساس شرم	احساس اضطراب	احساس امید	احساس لذت
عملکرد ـ گرایش	۰/۱۵-*	۰/۱۵-**	۰/۲۳**	۰/۲۴**
تسلط مدار گرایشی	۰/۱۵-*	۰/۸-*	۰/۳۳**	۰/۲۳**
عملکرد مدار اجتنابی	۰/۲۸**	۰/۰۹	۰/۲۱-**	۰/۱۹-*
تسلط مدار اجتنابی	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۰۵-	۰/۱۸-
اجتناب از تکلیف	۰/۲۷**	۰/۰۶	۰/۳۲-**	۰/۲۱-**
خود ناتوان‌سازی	۰/۲۹**	۰/۱۸*	۰/۱۷-*	۰/۱۲-**

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با بدگمانی نسبت به دانشگاه و احساس خستگی در انجام تکالیف دانشگاه مثبت و معنادار و رابطه بین هیجانات پیشرفت منفی با ابعاد انرژی و فریفتگی منفی و معنادار است. همچنین، رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با بدگمانی نسبت به دانشگاه منفی و معنادار و رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با بُعد احساس خستگی در انجام تکالیف دانشگاه منفی و غیر معنادار است و رابطه بین هیجانات پیشرفت مثبت با ابعاد انرژی و فریفتگی مثبت و معنادار است.

بحث

هدف پژوهش حاضر تبیین خود ناتوان‌سازی تحصیلی از طریق بررسی متغیرهایی از قبیل ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، هیجان پیشرفت و بهزیستی تحصیلی بود.

در تبیین تأثیر ترس از ارزیابی منفی بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان اشاره کرد که افراد حس خود ارزشمندی پایین

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

نسبت به موقعیت‌های تحصیلی نگرانی بیشتری از خود نشان می‌دهند و درک تحریف‌شده‌ای از توانمندی‌های واقعی خود نشان می‌دهند[۷]. این ترس و نگرانی خود منشأ ارزیابی منفی و حس تردید می‌شود و به‌موجب آن خود ناتوان‌سازی نیز به‌عنوان مکانیسم مقابله‌ای به را می‌افتد[۳۰].

جدول ۵. ماتریس همبستگی هیجانات پیشرفت با خود ناتوان‌سازی تحصیلی

	بدگمانی نسبت به دانشگاه	احساس خستگی در انجام تکالیف دانشگاه	انرژی	فریفتگی
احساس شرم	۰/۲۷**	۰/۳۸**	-۰/۲۹**	-۰/۲۸**
احساس اضطراب	۰/۲۴**	۰/۳۵**	-۰/۱۶*	-۰/۲۳**
احساس امید	-۰/۳۶**	-۰/۰۴	۰/۱۷**	۰/۲۶**
احساس لذت	-۰/۳۷**	-۰/۰۷	۰/۳۲*	۰/۲۳**

افراد با اهداف گرایشی عملکرد مدار و اجتناب مدار به دلیل خود ارزش‌گذاری نامطلوبی که دارند، سبک‌های اسناد ناکارآمدی دارند، شکست را به عوامل درونی نسبت می‌دهند و کمتر وی معیارهای درونی متمرکزند. هیجانات ناخوشایند بخش مهمی از تجارب تحصیلی آنان است. از سویی اهداف پیشرفت عملکرد مدار و اجتناب مدار قادر به پیش‌بینی خود ناتوان‌سازی تحصیلی بودند. در تبیین این یافته باید گفت در راستای پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، افراد با جهت‌گیری اهداف تسلط مدار به دلیل اعتمادبه‌نفس بالا، خود ارزش‌گذاری بالایی دارند و تجارب شکست آمیز و یا موفقیت‌آمیز خود را به یک عامل درونی قابل‌تغییر (تلاش) نسبت می‌دهند. همچنین سبک‌های اسنادی کارآمدتری دارند. درنتیجه کمتر به استفاده از خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان یک مکانیزم دفاعی جهت حفظ خود ارزشمندی روی می‌آورند [۳۱].نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد بهزیستی تحصیلی از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی تحصیلی و هیجانات پیشرفت پیش‌بینی می‌گردد. این یافته با پژوهش Goetz,Sticca, Pekrun, Murayama & Elliot و Goodarz Naseri همخوان است[۲۵،۳۲]. این پژوهشگران به این نتیجه رسیدند اهداف پیشرفت گرایشی منجر به درک ارزشمندی دانشگاه می‌شوند و دانشجویان از روش‌های خود ناتوان‌سازی تحصیلی کمتری استفاده می‌کنند و بهزیستی تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. همچنین Seifert در پژوهشی به بررسی اهداف پیشرفت پرداخت نشان داد معناداری تکالیف ارتباط منفی با اجتناب از انجام تکالیف دارد و چنانچه درک معناداری تکالیف افت کند اجتناب از انجام تکالیف بیشتر خواهد شد که منجر به بروز پاسخ‌های عاطفی منفی از قبیل هیجانات منفی و درنهایت خود ناتوان‌سازی می‌شود[۹].

یافته دیگر این پژوهش آن بود که بهزیستی دانشگاه از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی تحصیلی و هیجانات پیشرفت پیش‌بینی می‌شود. Shih در پژوهش خود به تبیین این یافته می‌پردازد. او معتقد است خود ناتوان‌سازی تحصیلی با کاهش علاقه و فاقد ارزش درک کردن یادگیری در ارتباط است و منجر به عدم تعهد به دانشگاه و انجام تکالیف می‌شود[۲۰]. همچنین Weeks & Howell در تبیین یافته‌های خود در این حوزه، دریافتند عموماً دانشجویان با جهت‌گیری اجتنابی، ترس از ارزیابی منفی از سوی دیگران را بیشتر تجربه می‌کنند و از راهکارهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی بیشتری استفاده می‌کنند و درنتیجه هنگام رویارویی با تکالیف دشوار عدم تعهد نسبت به انجام تکالیف را تجربه می‌کنند[۳۳].

همچنین بهزیستی دانشگاه از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی و هیجانات پیشرفت به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌شد. Urdan & Midgley به این نتیجه رسیدند که افرادی که مایل‌اند تصویر خوب خود را در نظر دیگران حفظ کنند، اهداف عملکرد مدار را انتخاب می‌کنند و از خود ناتوان‌سازی جهت افزایش ارزشمندی خود نزد دیگران استفاده می‌کنند[۳۴]. Qiao & Schaufeli نیز در تبیین چنین یافته‌ای معتقدند خود ناتوان‌سازی در دانشگاه ارتباط مثبت با عدم علاقه نسبت به دانشگاه دارد و درنتیجه منجر به فرسودگی تحصیلی می‌شود[۳۵].در پایان نیز بهزیستی دانشگاه از طریق ترس از ارزیابی منفی، اهداف پیشرفت، خود ناتوان‌سازی و هیجانات پیشرفت به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌شد. این یافته با پژوهش Wang, Sperling & Haspel مبنی بر این‌که دانشجویان با اهداف پیشرفت اجتنابی، الگوهای ناسازگارانه از انگیزه و بهزیستی را نشان می‌دهند و فرسودگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

همخوان است. این پژوهشگران نشان دادند دانشجویان دارای هیجانات پیشرفت منفی تمایلی به اسناد کارآمد نتایج تحصیلی خود ندارند. این عدم تمایل منجر به استفاده از راهبردهایی مانند خود ناتوان‌سازی می‌گردد[۳۶].

این پژوهش باوجوداینکه قطعه دیگری به پژوهش‌های مرتبط به حوزه خود ناتوان‌سازی می‌افزاید اما با برخی محدودیت‌ها انجام‌شده است. این پژوهش به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارشی به‌جای پژوهش رفتار واقعی دانشجویان ممکن است نتواند معرف اطلاعات واقعی از شرکت‌کنندگان پژوهش نباشد. همچنین به دلیل دامنه سنی کم دانشجویان ممکن است اطلاعات به‌دست‌آمده مطابق با واقعیت نباشند.

پیشنهاد می‌شود جهت کاهش روی آوردن دانشجویان به روش‌هایی از قبیل خود ناتوان‌سازی، از روش‌های در نظام درسی استفاده شود که از اهداف تسلط مدار به‌جای اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی استفاده شود. متخصصان و مشاوران تحصیلی بایستی با تعدیل کلاس درس، در کنار آموزش اهداف تسلطی راهبردهای مناسب و سبک‌های اسناد کارآمد را پرورش دهند.

نتیجه‌گیری

خود ناتوان‌سازی عواقب تحصیلی ناگواری برای دانشجویان و بازیگران عرصه آموزش‌وپرورش دارد. شناخت علل خود ناتوان‌سازی و راه‌های تعدیل آن، باعث می‌شود دانشجویان بتوانند بر توانایی‌های فردی خود تکیه کنند و اعتمادبه‌نفس بالاتری داشته باشند. آشنایی با علل این راهبرد ناسازگاری، درزمینه تحصیلی دانشجویان را به رفتارهای ناسازگارانه‌شان آگاه می‌کند، هرچند در کنار این آگاهی باید روش‌های مفید سازگارانه‌ای نیز آموزش داده شود. راهبردهایی از قبیل سبک‌های اسنادی کارآمد، مدیریت هیجانات و کنترل ارزیابی‌های منفی درباره تکالیف درسی. این عوامل همگی به گرایش بیشتر دانشجویان به اهداف تسلطی منجر می‌گردد و از گرایش آن‌ها به اهداف عملکردی و اجتنابی ممانعت می‌کند، اهدافی که زمینه‌ساز خود ناتوان‌سازی تحصیلی هستند. درمجموع، برای بهبود شرایط آموزشی نیاز به شناخت، مداخله و ارزیابی احساس می‌شود، حیطه خود ناتوان‌سازی این از این امر مستثنا نیست.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از کلیه دانشجویان مشارکت‌کننده و کلیه همکاران حاضر در مدارس تشکر و قدردانی می‌شود.

تأییدیه اخلاقی

کلیه آزمون‌ها فاقد نام خانوادگی بوده است.

تعارض منافع

نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

منابع مالی

تأمین منابع مالی این پژوهش کاملاً شخصی است و از هیچ سازمانی حمایت مالی دریافت نشده است.

References

1. Gadbois S, Sturgeon R. Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. British J of Edu Psy 2011; 81(2):207-22.

2. Strunk K, Steele M. Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. Psych rep 2011;109(3):67-74.

3. DeBoer L, Medina J, Davis M, Presnell K, Powers M, Smits J. Associations between fear of negative evaluation and eating pathology during intervention and 12-month follow-up. Cog the & res 2013;37(5):941-52.

4. Huang C. Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. J of Edu Psy 2012;104(1):48-56.

5. Martin A. Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday ‘and ‘classic ‘resilience in the face of academic adversity. Sch Psy Inter 2013;34(5):488-500.

6. Maidment J, Macfarlane S. Older women and craft: Extending educational horizons in considering wellbeing. So wo edu 2011;30(6):700-11.

7. Covington M. The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. Ele Sch J 1984 1;85(1):5-20.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

8. Green M, Hellemann G, Horan W, Lee J, Wynn J. From perception to functional outcome in schizophrenia: modeling the role of ability and motivation. Arch of Gen Psy 2012; 69(12):1216-24.

9. Seifert T. Understanding student motivation. Edu research 2004;46(2):137-49.

10. Elliot A, McGregor H. A 2× 2 achievement goal framework. J of pers and so psy 2001;80 (3):501.

11. Deemer ED, Carter AP, Lobrano MT. Extending the 2× 2 achievement goal framework: Development of a measure of scientific achievement goals. J of Ca Ass . 2010.

12. Pires RR. Beyond the fear of discretion: Flexibility, performance, and accountability in the management of regulatory bureaucracies. Reg & Gov . 2011;5(1):43-69.

13. Falender C, Shafranske E. The importance of competency-based clinical supervision and training in the twenty-first century: why bother?. J of Conte Psycho 2012;42(3):129-37.

14. Haight S, Chibnall J, Schindler D, Slavin S. Associations of medical student personality and health/wellness characteristics with their medical school performance across curriculum. Acad Med 2012;87(4):476-85.

15. Pekrun R, Goetz T, Frenzel AC, Barchfeld P, Perry RP. Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Conte edu psy 2011;36(1):36-48.

16. ter Wolbeek M, van Doornen L, Kavelaars A, Tersteeg-Kamperman M, Heijnen C. Fatigue, depressive symptoms, and anxiety from adolescence up to young adulthood: a longitudinal study. Bra, beh, and imm 2011;25(6):1249-55.

17. Sznitman S, Reisel L, Romer D. The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health policies. J of Ado H 2011;48(2):135-42.

18. Hakanen J, Schaufeli W. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. J of aff dis 2012 10;141(2):415-24.

19. Vergara C, Roberts J. Motivation and goal orientation in vulnerability to depression. Cog & emo 2011;25(7):1281-90.

20. Shih S. The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. Sch Psy Inte 2012 ;0143034312466423.

21. Chen L, Wu CH, Kee Y, Lin M, Shui S. Fear of failure, 2× 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. Conte Edu Psych 2009;34(4):298-305.

22. Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. L and Indivi Diff 2012; 22(3):290-305.

23. Midgley C, Arunkumar R, Urdan T. "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. J of Edu Psy 1996;88(3):423.

24. Tannenbaum R. Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students. ProQuest; 2007.

25. Goodarz Naseri E. Antecedents and implications of self-handicapping relationships among students. Master's thesis Educational Psychology, Shahid Beheshti University; 2013.135-69. [Persian].

26. Wester S, Vogel D, O'Neil J, Danforth L. Development and evaluation of the Gender Role Conflict Scale Short Form (GRCS-SF). Psych of Men & Mas 2012; 13(2):199.

27. Shokri O, Geravand F, Naghash Z, Tarkhan R, Paeizi M. Psychometric Properties of Fear of Negative Evaluation Scale-Short Form .Iranian J of Psych and Cli Psy 2008;3(4). 325- 316 [Persian].

28. Salmela-Aro K, Upadaya K. The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). Eu J of Psy Ass 2012;28(1):60.

29. Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi J. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. European J of Psy Ass 2009; 25(1):48-57.

30. Schwinger M. Structure of academic self-handicapping—Global or domain-specific

31. Snyder K, Malin J, Dent A, Linnenbrink-Garcia L. The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. J of Edu Psy 2014;106(1):230.

32. Goetz T, Sticca F, Pekrun R, Murayama K, Elliot A. Individual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: experience sampling approach. Lear and Instr 2016; 41:115-25.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]

33. Weeks J, Howell A. The bivalent fear of evaluation model of social anxiety: further integrating findings on fears of positive and negative evaluation. Cog Be Th 2012; 41(2):83-95.

34. Urdan T, Midgley C. Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. Edu Psy Re 2001;13(2):115-38.

35. Qiao H, Schaufeli W. The convergent validity of four burnout measures in a Chinese sample: A confirmatory factor-analytic approach. App Psych 2011; 60(1):87-111.

36. Wang J, Sperling R, Haspel P. Patterns of Procrastination, Motivation, and Strategy Use across Class Contexts and Students' Abilities. J of Psych 2015;3(2):61-73.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-31]