

Modeling the Academic Self-handicapping Based on Attributional Styles with the Mediating Role of Emotional Self-regulation and Achievement Goals Bias of the Senior High School Students of Shahed Schools in Yasouj City, Iran

Heydari M¹, *Kazemi SA², Barzegar M³, Sohrabi Shegefti N³

Author Address

1. PhD Student in Psychology, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran;

2. Associate Professor, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran;

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

*Corresponding Author Email: kazemi_edu@yahoo.com

Received: 2021 January 13; Accepted: 2021 October 20

Abstract

Background & Objectives: The concept of academic self-handicapping is considered a common psychological trauma among learners of educational systems. Achieving educational goals, maintaining, promoting, and improving the mental health of school and university students are among the goals of every education system. Therefore, identifying problems and variables related to these factors is of critical value. People face many tasks and goals with varying levels of difficulty, reflecting their chances of success or failure and their beliefs. Experiences often play a key role in determining the motivation for doing tasks, future goals, and people's willingness to face new tasks in a phenomenon called self-handicapping, which has a major role in this respect. The present study aims to explain the mediating role of emotional self-regulation and goal orientation in high school students' attributional style and academic self-handicapping.

Methods: This descriptive-correlational research was conducted using a structural equation modeling on senior high school students of Shahed schools of Yasouj City, Iran, in the academic year of 2018–2019. According to officials of the Education Department, the study population was estimated to be 640 people, of which 280 were selected through a multi-stage cluster random sampling method. Some answers were excluded due to outliers and incomplete questionnaires, and the data of 259 students (130 males and 129 females) were analyzed. The inclusion criteria were as follows: being the child of a veteran and a martyr, being a Shahed school student, and having consent to fill out research questionnaires. The exclusion criteria were as follows: not completing the questionnaires, and being data outliers, for example, choosing only one option in the questionnaires. Research tools were Achievement Goal Questionnaire (AGQ) (Elliot & McGregor, 2001), Academic Self-Handicapping Scale (ASHS) (Schwinger & Steinmeister Plasterer, 2011), Attributional Style Questionnaire (ASQ) (Peterson et al., 1982), and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Bouffard et al., 1995). Data were analyzed with the Pearson correlation coefficient and structural equation modeling at an error level of 0.05 in SPSS version 23 and AMOS version 24 software.

Results: Results showed the direct effect of attributional styles on academic self-handicapping ($\beta = -0.23, p < 0.001$), achievement goal orientation ($\beta = 0.39, p < 0.001$), and self-regulation ($\beta = 0.44, p < 0.001$) was significant. Also, the direct effects of achievement goal orientation ($p < 0.001, \beta = -0.20$) and self-regulation ($p < 0.001, \beta = -0.23$) on academic self-handicapping were significant. The indirect effect of attributional styles through the achievement goal orientation ($p < 0.001, \beta = -0.078$) and the indirect impact of attributional styles through self-regulation ($p < 0.001, \beta = -0.10$) on academic self-handicapping was significant. In addition, the research model had a good fit with the collected data (RMSEA=0.025, GFI=0.98, NFI=0.98, CFI=0.99, $\chi^2/df=1.15$).

Conclusion: Based on the research results, attributional styles with the mediating role of self-regulation and achievement goal orientation can be a good model for explaining academic self-handicapping. So, it is possible to improve the performance of students.

Keywords: Emotional self-regulation, Goal orientation, Attributional style, Academic self-handicapping.

مدل تبیین خودناتوان سازی تحصیلی براساس سبک های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت گیری اهداف پیشرفت دانش آموزان شاهد و ایثارگر مقطع دوم متوسطه شهر یاسوج

مهدی حیدری^۱، *سلطانعلی کاظمی^۲، مجید برزگر^۳، نادره سهرابی شگفتی^۳

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران؛

۲. دانشیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، ایران؛

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، ایران.

*رأبای نامه نویسنده مسئول: kazemi_edu@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۲۴ دی ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۲۸ مهر ۱۴۰۰

چکیده

زمینه و هدف: مفهوم خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان آسیبی روان شناختی شایع در میان فراگیران نظام های آموزشی مدنظر است. این پژوهش با هدف ارائه مدل تبیین خودناتوان سازی تحصیلی براساس سبک های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت گیری اهداف پیشرفت دانش آموزان انجام گرفت.

روش بررسی: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری را تمامی دانش آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر مقطع (دوره) دوم متوسطه در مدارس شاهد شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. نمونه پژوهش ۲۸۰ نفر از دانش آموزان بودند که با رضایت آگاهانه به سؤالات پرسش نامه ها پاسخ دادند. تعدادی از پاسخ نامه ها به علت داده های پرت یا تکمیل نبودن پرسش نامه ها کنار گذاشته شدند و در مجموع داده های ۲۵۹ نفر تحلیل شد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی (شوینگر و استینسمر-پلستر، ۲۰۱۱)، پرسش نامه سبک های اسنادی (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲)، پرسش نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵) و پرسش نامه هدف پیشرفت (الیوت و مکرگور، ۲۰۰۱) بود. داده ها با ضریب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری در سطح خطای ۰/۰۵ در نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و AMOS نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شد.

یافته ها: اثر مستقیم سبک های اسنادی بر خودناتوان سازی تحصیلی ($\beta = -0/23, p < 0/001$) و بر جهت گیری اهداف پیشرفت ($\beta = 0/39, p < 0/001$) و بر خودتنظیمی ($\beta = 0/44, p < 0/001$) معنادار بود. اثرهای مستقیم جهت گیری اهداف پیشرفت ($\beta = -0/20, p < 0/001$) و خودتنظیمی ($\beta = -0/23, p < 0/001$) بر خودناتوان سازی تحصیلی معنادار بود. اثر غیرمستقیم سبک های اسنادی به واسطه جهت گیری اهداف پیشرفت ($\beta = -0/078, p < 0/001$) و اثر غیرمستقیم سبک های اسنادی به واسطه خودتنظیمی ($\beta = -0/10, p < 0/001$) بر خودناتوان سازی معنادار بود. به علاوه مدل مفروض پژوهش با داده های گردآوری شده برازش مطلوبی داشت (GFI=0/98, RMSEA=0/025) و شاخص های ($\chi^2/df=1/15, CFI=0/99, NFI=0/98$).

نتیجه گیری: براساس نتایج پژوهش، سبک های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی و جهت گیری اهداف پیشرفت می تواند مدل مطلوبی برای تبیین خودناتوان سازی تحصیلی باشد و بر این اساس می توان برای بهبود عملکرد دانش آموزان اقدام کرد.

کلیدواژه ها: خودتنظیمی هیجانی، جهت گیری هدف، سبک اسنادی، خودناتوان سازی تحصیلی.

شناختی، فراشناختی، پیشرفت و انگیزش تحصیلی مثبت همراه است (۱۱) و می‌تواند بهترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد و پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان باشد (۱۲).

ازجمله نظریه‌های مؤثر در ادبیات پژوهشی معاصر که در چارچوب رویکرد شناختی-اجتماعی قرار دارد، نظریه اهداف پیشرفت^۳ است (۱۳). در سال‌های اخیر، جهت‌گیری هدف به‌عنوان یکی از موضوعات بسیار محبوب مدنظر محققان روان‌شناسی اجتماعی، رشد و تربیتی قرار گرفته است؛ بنابراین، نوع اهداف تحصیلی دانش‌آموزان از متغیرهای بسیار مهم تحقیق انگیزشی در زمینه‌های آموزشی است (۱۴). باتوجه به شرایط خاص دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر (ازقبیل نبود پدر در خانه، معلولیت پدر جانباز، بیماری‌های اعصاب و روان پدر)، ممکن است این دانش‌آموزان در زندگی با چالش‌های روان‌شناختی روبه‌رو باشند و از نظر تحصیل دچار افت عملکرد یا خودناتوان‌سازی تحصیلی شوند. بر این اساس، هدف اصلی تحقیق حاضر، ارائه مدل تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس سبک‌های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع (دوره) دوم متوسطه شهر یاسوج بود.

۲ روش بررسی

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر شاهد و ایثارگر پایه‌های دهم و یازدهم و دوازدهم مدارس شاهد شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. تعداد کل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم و دوازدهم شاهد و ایثارگر شهر مذکور در این سال تقریباً ۶۴۰ نفر بود. حجم نمونه تحقیق براساس قاعده پیشنهادی محققان حوزه مدل‌سازی معادلات ساختاری مینی‌بر آن بود که تعداد نمونه حداقل باید ۱۵ تا ۲۰ برابر تعداد متغیرهای مشاهده‌شده باشد (۱۵). در مدل مفهومی (شکل ۱) حدود ۹ متغیر مشاهده‌شده وجود داشت؛ بنابراین باتوجه به این قاعده، حجم نمونه ۲۸۰ نفر در نظر گرفته شد؛ البته بعد از جمع‌آوری داده‌ها تعدادی از پرسش‌نامه‌ها کنار گذاشته شدند و داده‌های ۲۵۹ پرسش‌نامه تحلیل شد. روش نمونه‌گیری باتوجه به جنسیت دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. به این ترتیب که در ابتدا، از بین مدارس مقطع (دوره) دوم متوسطه شاهد و ایثارگر، انتخاب یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی، صورت گرفت. درگام بعد، از میان مدارس دخترانه پنج کلاس و از مدارس پسرانه پنج کلاس انتخاب شدند. درنهایت تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب پرسش‌نامه‌های پژوهش را پر کردند. معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش عبارت بود از: فرزند جانباز و شهید بودن؛ دانش‌آموز مدرسه شاهد بودن؛ رضایت داشتن برای پرکردن پرسش‌نامه‌های پژوهش. معیارهای خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش، تکمیل‌نکردن کامل پرسش‌نامه‌ها و پرت بودن داده‌ها به‌عنوان مثال انتخاب فقط یک گزینه

امروزه روان‌شناسان نقش مهمی در بررسی و بهبود رفتارها و مشکلات روان‌شناختی دارند؛ در همین راستا، از موقعیت‌های بسیار مهم کاربردی در روان‌شناسی، موضوعات مربوط به آموزش است (۱). ازسوی دیگر، یکی از اهداف آموزش و پرورش، کسب دستاوردهای آموزشی در کنار حفظ و ارتقا و بهبود سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان مدرسه و دانشگاه است؛ ازاین‌رو، شناسایی مشکلات و متغیرهای مربوط به این عوامل از اهمیت زیادی برخوردار است (۲). افراد با وظایف و اهداف بسیاری روبه‌رو می‌شوند که دشواری‌های متفاوت دارند و منعکس‌کننده موفقیت یا شکست آن‌ها و اعتقادات به خود هستند. تجارب قبلی نیز اغلب در تعیین انگیزه برای انجام وظایف یا اهداف آینده و تمایل فرد برای رویارویی با وظایف جدید در پدیده‌ای به نام خودناتوان‌سازی^۱ نقش اساسی دارند (۳). رفتارهای خودناتوان‌سازی را که باعث ایجاد موانعی در موفقیت افراد می‌شود، می‌توان بهانه‌ای برای شکست آن‌ها توصیف کرد (۴). برخی دیگر به این نکته اشاره کرده‌اند که خودناتوان‌سازی موانعی است که به فرد اجازه می‌دهد شکست را در صورت اطمینان نداشتن از موفقیت در آینده‌اش توضیح دهد (۵) یا هر عملی که به فرد امکان می‌دهد شکست در انجام وظایف خود را به عامل‌های دیگر و عوامل خارجی و موفقیت خود را به عوامل داخلی نسبت دهد (۶).

در چند دهه اخیر مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان آسیب روان‌شناختی شایع در میان فراگیران نظام‌های آموزشی، توجه محققان روان‌شناسی تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (۱). خودناتوان‌سازی، به‌مثابه سازوکاری برای مراقبت از حرمت خود، بر استفاده از اصل کنارگذاری کلی مبتنی است (۷). بر این اساس فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند ناتوانی استفاده نمی‌کند و در عوض، به‌منظور جلوگیری از تهدیدشدن بیش از پیش قضاوت‌های ارزشیابانه درباره خویشتن، شکست را به نبود تلاش نسبت می‌دهد. ازطرف دیگر، اگر به‌طور معجزه‌آسایی موفقیتی به‌دست آید، فرد با استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از خود به‌نمایش می‌گذارد (۸). درواقع توجه اصلی محققان به این مسئله معطوف بوده است که چه باید کرد تا دانش‌آموزان در آموختن مستقل باشند و بتوانند یادگیری خود را شخصاً اداره و رهبری کنند؛ یعنی مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند و رفتار خود را کنترل کنند تا متکی به معلم نباشند (۹).

خودتنظیمی^۲ یکی از مباحث بررسی‌شده در زمینه آموزش و پرورش است و درک یادگیری خودتنظیمی در دنیای تحصیلی و اجتماعی امروز ضرورت دارد (۱۰). یادگیری، فرایندی پیچیده است که بسیاری از دانش‌آموزان، باوجود سال‌ها تحصیل، هنوز اسرار آن را پیدا نکرده‌اند. درک مفهوم خودتنظیمی برای توسعه موفقیت‌های دانش‌آموزان بسیار مهم است (۹). در میان عوامل مؤثر و مرتبط با یادگیری خودتنظیمی می‌توان به نقش اسنادهای علی افراد در خودتنظیمی اشاره کرد؛ به‌طوری‌که پژوهش‌ها نشان می‌دهد، سبک اسناد با نتایج مثبت

^۳. Achievement goals

^۱. Self-handicapping

^۲. Self-regulation

در پرسش‌نامه‌ها بود. بعد از هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش شهرستان یاسوج، پرسش‌نامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. به‌منظور رعایت اخلاق پژوهشی، دربارهٔ محرمانه‌بودن اطلاعات آن‌ها به نوجوانان اطمینان داده شد. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه‌های زیر بود.

– پرسش‌نامه هدف پیشرفت^۱ (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱): قصد پرسش‌نامه هدف پیشرفت، ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود انتخاب می‌کند. الیوت و مک‌گریگور، پرسش‌نامه سنجش اهداف پیشرفت را مطابق با الگوی چهاروجهی (۲*۲) تهیه کردند که مشتمل بر دوازده گویه است (۱۶). سؤالات ۱ و ۶ و ۹ هدف عملکرد– گرایشی، سؤالات ۲ و ۵ و ۷ هدف عملکرد– اجتنابی، سؤالات ۳ و ۱۰ و ۱۲ هدف تسلط– اجتنابی و سؤالات ۴ و ۸ و ۱۱ هدف تسلط– گرایشی را می‌سنجد. مقیاس نمره‌دهی این پرسش‌نامه از نوع لیکرت است و در طیفی پنج‌تایی از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ قرار می‌گیرد (۱۶). الیوت و مک‌گریگور با استفاده از روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص کردند که عبارت است از: ۱. هدف تسلط– گرایشی؛ ۲. هدف تسلط– اجتنابی؛ ۳. هدف عملکرد– گرایشی؛ ۴. هدف عملکرد– اجتنابی. این چهار عامل در مجموع ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل مختلف این ابزار بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۰ گزارش شد (۱۶). در تحقیق شکری و همکاران، روایی این پرسش‌نامه (AGQ-R) با مقادیر ضرایب همسانی درونی برای هدف تسلط‌مدار اجتنابی ۰/۸۸، تسلط‌مدار گرایشی ۰/۸۵، هدف عملکردی اجتناب‌مدار ۰/۷۷ و هدف عملکردی گرایش‌مدار ۰/۷۷ به‌دست آمد. نتایج تحلیل عاملی به‌روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس گویای چهار عامل بود که در مجموع ۶۸/۳۴ درصد واریانس را تبیین کرد. همچنین پایایی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شد (۱۷).

– مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۲ (شوینگر و استینسمر–پلستر، ۲۰۱۱): این مقیاس، پرسش‌نامه‌ای تک‌عاملی و دارای هفت گویه است که خودناتوان‌سازی تحصیلی را به‌صورت کلی اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس نمره‌دهی پرسش‌نامه از نوع لیکرت است و در طیفی پنج‌تایی از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ قرار می‌گیرد (۱۸). روایی ابزار را سازندگان تأیید کردند. شوینگر و استینسمر–پلستر پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ با توجه به ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ به‌دست آوردند (۱۸). در ایران نیز تابع بردبار و رستگار این پرسش‌نامه را روی ۲۵۸ نفر اجرا کردند. در پژوهش آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۶ به‌دست آمد (۱۹).

– پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی^۳ (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲): این پرسش‌نامه نخستین‌بار برای اندازه‌گیری اسنادهای افراد برای رویدادهای کنترل‌نشده توسط پترسون و همکاران ساخته شد (۲۰). این پرسش‌نامه دارای ۴۸ سؤال است که در مقیاس هفت‌درجه‌ای

لیکرت اندازه‌گیری می‌شود. این پرسش‌نامه دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب یا موفقیت و شش رویداد بد یا شکست) دارد و برای هریک از شش موقعیت مثبت، ۱ کمترین رتبه و ۷ بیشترین یا بهترین گزینه برای بُعد مثبت است. برای شش موقعیت منفی، نمره‌گذاری به‌صورت معکوس است؛ بنابراین، برای موقعیت‌های منفی رتبه ۱ بیشترین یا بهترین گزینه و نمره ۷ کمترین یا بدترین گزینه به‌شمار می‌آید. برای محاسبه نمره کل تجارب مثبت، ابتدا نمره‌های تمام موقعیت‌های مثبت باهم جمع شده و سپس بر تعداد آن‌ها تقسیم می‌شود. بیشترین نمره تجارب مثبت ۲۱ و کمترین آن ۳ است. نمره کل برای رویدادهای منفی با جمع‌کردن نمره‌های همه موقعیت‌های منفی و با تقسیم آن بر تعداد آن‌ها محاسبه می‌شود. بیشترین نمره برای رویدادهای منفی ۳– و کمترین آن ۲۱– است. برای محاسبه نمره کل رویدادها، نمره کل تجارب مثبت از نمره کل تجارب منفی کسر می‌شود. بهترین نمره برای کل رویدادها ۱۸+ و بدترین آن نمره ۱۸– است. همچنین سؤال ۱ برای درک بهتر سؤالات دیگر است و در نمره‌گذاری استفاده نمی‌شود. به‌علاوه، سؤالات موقعیت‌های مثبت ۱، ۳، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۲ و سؤالات موقعیت‌های منفی ۲، ۴، ۵، ۷، ۸ و ۱۱ است. درواقع در این پرسش‌نامه نمرات وقایع مثبت و منفی به‌طور مجزا محاسبه می‌شود؛ چراکه نمره کمتر برای واقعه‌ای مثبت، اسنادی منفی است؛ درحالی‌که نمره کمتر برای واقعه‌ای منفی، اسنادی مثبت است (۲۰). پترسون و همکاران ضریب آلفای کرونباخ را برای عوامل مختلف این ابزار بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۹ گزارش کردند (۲۰). در پژوهش شکری و همکاران در ایران، ضرایب آلفای کرونباخ برای موقعیت‌های مثبت شامل ابعاد درونی/بیرونی بودن ۰/۶۵، پایدار/ناپایدار ۰/۷۷، خاص/کلی ۰/۶۴ و موقعیت‌های منفی شامل ابعاد درونی/بیرونی بودن ۰/۶۶، پایدار/ناپایدار ۰/۷۲، خاص/کلی ۰/۶۷ به‌دست آمد (۲۱).

– پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۴ (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵): برای اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری استفاده شد (۲۲). این پرسش‌نامه سازه خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر چهارده گویه است. برای هر سؤال پنج گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم و به‌ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز است؛ ضمن‌اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵ و ۱۳ و ۱۴ به‌صورت معکوس است. این پرسش‌نامه دو بخش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را می‌سنجد. برای به‌دست‌آوردن امتیاز کلی پرسش‌نامه، مجموع امتیازات همه سؤالات باهم جمع می‌شود (۲۲). بوفارد و همکاران پایایی این پرسش‌نامه را برای دو مقوله شناخت و فراشناخت با استفاده از روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۲ گزارش کردند و ضریب آلفای کل را ۰/۶۸ به‌دست آوردند (۲۲). پژوهشی در ایران نیز روایی و پایایی این پرسش‌نامه را مطالعه کرد. روایی سازه این پرسش‌نامه با بهره‌گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل ضرایب همبستگی تفکیکی میان

^۳. Attributional Style Questionnaire (ASQ)

^۴. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

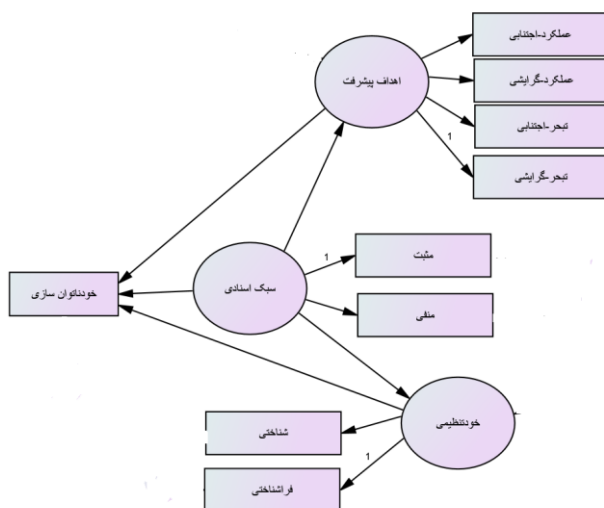
^۱. Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

^۲. Academic Self-Handicapping Scale (ASHS)

آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. برازندگی الگوی پیشنهادی براساس شاخص خی دو^۱، شاخص برازندگی تطبیقی^۲ (CFI)، شاخص نکویی برازش^۳ (GFI)، شاخص برازش هنجار شده^۴ (NFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۵ (RMSEA) ارزیابی شد. برای بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم، روش بوت استراپ به کار رفت. مدل مفهومی پژوهش با توجه به مبانی نظری و تجربی، به صورت شکل ۱ تدوین شد.

سؤالات پرسش نامه در حد مطلوب گزارش شد و ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش همسانی درونی ۰/۸ بود (۲۳).

با استفاده از پرسش نامه های پژوهش، داده های لازم برای بررسی هدف مطالعه جمع آوری شد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۳ و AMOS نسخه ۲۴ و نیز ضریب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری در سطح خطای نوع اول ۰/۰۵ صورت گرفت. به منظور بررسی نرمال بودن داده های پژوهش از



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش برای تبیین خودناتوان سازی تحصیلی براساس سبک های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت گیری اهداف پیشرفت دانش آموزان

معادل ۳۸/۲ درصد از شرکت کنندگان در پژوهش در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. به منظور بررسی نرمال بودن داده های پژوهش، آزمون کولموگروف اسمیرنوف به کار رفت. این آزمون برای تمام متغیرها معنادار نشد ($p > 0.05$): از این رو فرض نرمالیتی متغیرهای سبک های اسنادی، خودتنظیمی، جهت گیری اهداف پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی رد نشد. در جدول زیر شاخص های توصیفی متغیرهای مشاهده شده پژوهش ارائه شده است.

۳ یافته ها

میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان در پژوهش 16.48 ± 2.3 سال بود و ۱۳۰ نفر معادل ۵۰/۲ درصد شرکت کنندگان در پژوهش پسر و ۱۲۹ نفر معادل ۴۹/۸ درصد شرکت کنندگان در پژوهش دختر بودند. همچنین ۸۰ نفر معادل ۳۰/۹ درصد شرکت کنندگان در پایه دهم و ۸۰ نفر معادل ۳۰/۹ درصد شرکت کنندگان در پایه یازدهم و ۹۹ نفر

جدول ۱. یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی ها

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	مقدار احتمال آزمون کولموگروف اسمیرنوف
خودناتوان سازی	۸۰/۹	۱۵/۹۵	۳۲/۰۰	۱۲۳/۰۰	۰/۱۸۸
سبک های سبک های	اسنادی مثبت	۱۵/۲	۱۰/۰۰	۲۰/۱۷	۰/۱۴۱
	اسنادی منفی	۱۳/۴	۶/۶۷	۱۹/۶۷	۰/۴۹۱
جهت گیری اهداف پیشرفت	عملکرد-اجتنابی	۸/۹	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۰/۳۹۰
	تبحر-اجتنابی	۹/۱	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۰/۳۷۹
	تبحر-گرایشی	۹/۱	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۰/۳۶۷
	عملکرد-گرایشی	۹/۰	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۰/۳۷۲
خودتنظیمی	فرانشناختی	۲۰/۸	۷/۰۰	۳۵/۰۰	۰/۱۲۲
	شناختی	۲۱/۰	۱۱/۰۰	۳۱/۰۰	۰/۰۵۳

^۴. Normed fit index

^۵. Root mean square error of approximation

^۱. χ^2

^۲. Comparative fit index

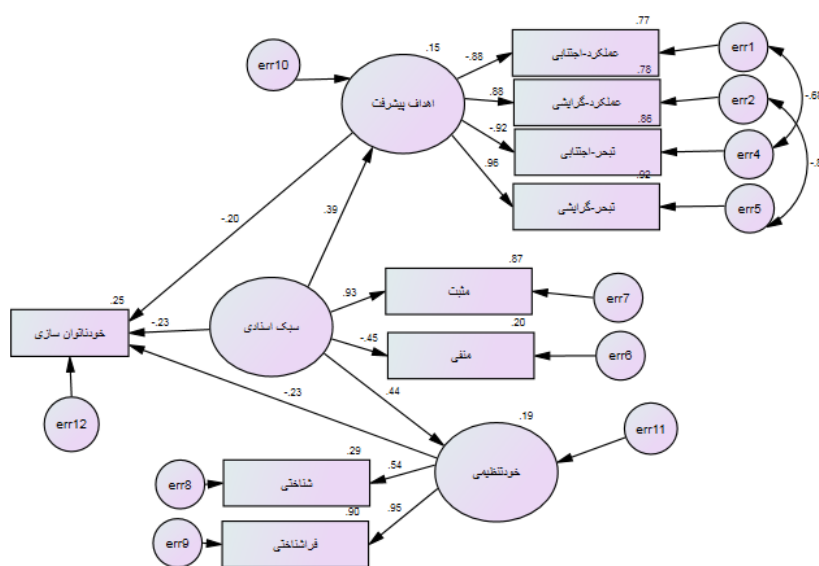
^۳. Goodness of fit index

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی با بتای استاندارد

مسیرها	بار عاملی استاندارد (β)	مقدار احتمال
مسیر کل	سبک‌های اسنادی بر (جهت‌گیری اهداف پیشرفت، خودتنظیمی هیجانی) بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.41
مسیر	سبک‌های اسنادی بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.078
غیرمستقیم	سبک‌های اسنادی بر خودتنظیمی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.10
مسیر مستقیم	سبک‌های اسنادی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.23
	سبک‌های اسنادی بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت	0.39
	سبک‌های اسنادی بر خودتنظیمی	0.44
	جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.20
	خودتنظیمی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی	0.23

غیرمستقیم سبک‌های اسنادی به واسطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی ($\beta = -0.078$, $p < 0.001$) و اثر غیرمستقیم سبک‌های اسنادی به واسطه خودتنظیمی بر خودناتوان‌سازی ($\beta = -0.10$, $p < 0.001$) معنادار بود؛ بنابراین جهت‌گیری اهداف پیشرفت و خودتنظیمی در رابطه سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی نقش واسطه‌ای داشتند. در ادامه مدل نهایی پژوهش آورده شده است.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، اثر مستقیم سبک‌های اسنادی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.23$, $p < 0.001$) و بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت ($\beta = 0.39$, $p < 0.001$) و بر خودتنظیمی ($\beta = 0.44$, $p < 0.001$) معنادار بود. همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.20$, $p < 0.001$) و اثر مستقیم خودتنظیمی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ($\beta = -0.23$, $p < 0.001$) معنادار بود. با توجه به نتایج جدول، اثر



شکل ۲. برازش‌شده مدل ساختاری تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس سبک‌های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر

۴ بحث

سبک‌های اسنادی با خودناتوان‌سازی حاکی از معناداری رابطه سبک اسناد شکست-بعد منبع و موفقیت-بعد منبع با خودناتوان‌سازی بود (۲۴).

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که سبک‌های اسنادی از طریق خودتنظیمی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی اثر غیرمستقیم و معناداری دارد و منجر به کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود. هرچه علت شکست از دیدگاه دانش‌آموزان درونی‌تر و علت پیروزی بیرونی‌تر باشد، از میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی آن‌ها کاسته می‌شود؛ چراکه دانش‌آموزان استرس و اضطراب

هدف از انجام این پژوهش، ارائه مدل تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس سبک‌های اسنادی با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان شاهد و ایثارگر مقطع (دوره) دوم متوسطه شهر یاسوج بود. نتایج پژوهش نشان داد، خودتنظیمی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت رابطه سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. پژوهشی همسو با نتایج پژوهش حاضر یافت نشد؛ اما نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش نظری شهرکی همسوست. در پژوهش وی، نتایج همبستگی در رابطه بین

رسید که خودناتوان‌سازی با افزایش اهمال‌کاری رابطه دارد و نیز دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی بیشتر، دارای مکان کنترل بیرونی هستند (۲۹).

۵ نتیجه‌گیری

در نتیجه‌گیری کلی از پژوهش حاضر بیان می‌شود که جهت‌گیری اهداف پیشرفت و خودتنظیمی در رابطه سبک‌های اسنادی و خودناتوان‌سازی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند؛ بنابراین با آموزش سبک‌های اسنادی و خودتنظیمی می‌توان خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داد.

۶ تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله مقطع دکتری در دانشگاه آزاد مرودشت است؛ بنابراین از تمامی شرکت‌کنندگان در طرح و همچنین اساتید محترم که صبورانه در این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

مقاله برگرفته از رساله مقطع دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی و دارای کد تصویب پروپوزال ۳۳۳ مورخ ۱۹ اسفند ۱۳۹۶ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت است. ملاحظات اخلاقی رعایت شده در این پژوهش عبارت بود از: تمامی شرکت‌کنندگان به‌طور شفاهی اطلاعاتی درباره پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل در آن مشارکت کردند؛ این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمامی اطلاعات آنان محرمانه می‌ماند و به‌منظور رعایت حریم خصوصی آن‌ها ثبت نمی‌شود.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند، هیچ‌گونه تضاد منافع ندارند.

منابع مالی

این پژوهش، بدون حمایت مالی نهاد یا سازمانی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول نگارش مقاله و نویسنده دوم مشاوره و راهنمایی را در آنالیز داده‌ها انجام دادند. نویسندگان سوم و چهارم نظارت بر نگارش مقاله را بر عهده داشتند.

کمتری از خود نشان می‌دهند. درواقع از خودتنظیمی بیشتری برخوردار هستند. دانش‌آموزانی که خودناتوان‌سازی بیشتری دارند، راهبردهایی را به‌کار می‌برند که دربرابر شکست‌های احتمالی آن‌ها را قربانیان شرایط جلوه دهد، نه افرادی که لیاقت و شایستگی و توانایی کمتری دارند؛ ازاین‌رو این دانش‌آموزان هنگامی که شکست می‌خورند، سعی می‌کنند علت این شکست را بیرونی بدانند تا اعتمادبه‌نفس خود را حفظ کنند و اضطراب کمتری داشته باشند؛ اما وقتی موفق می‌شوند، سعی می‌کنند بیشتر موفقیت خود را ناشی از توانایی‌های درونی در نظر بگیرند و تصور کنند که شایستگی و توانایی لازم برای موفق‌شدن را دارند؛ ازاین‌رو است که هرچه خودناتوان‌سازی افزایش می‌یابد، احتمال آنکه شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند، بیشتر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با سایر نتایج پیشینه همسوست؛ همچنان‌که آراضینی استوارت و دی جورج واکر در پژوهشی به رابطه و نقش منبع کنترل با واسطه‌گری خودتنظیمی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی پی بردند (۲۵)؛ قدم‌پور و همکاران نیز نشان دادند، راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان به‌صورت منفی و باورهای فراشناختی منفی و راهبردهای ناسازگار تنظیم شناختی هیجان به‌صورت مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند (۲۶). در تبیین رابطه منفی بین هدف تبهر-اجتنابی با خودناتوان‌سازی می‌توان گفت که نتیجه این جهت‌گیری، اضطراب و شکست است و نقص در خودتنظیمی را در افراد به‌دنبال دارد؛ بنابراین همین امر باعث افزایش خودناتوان‌سازی در چنین افرادی می‌شود. یادگیرندگانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، برای جبران پیشرفت‌نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند. ازآنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا تمرکز می‌کنند و از تقابل با چالش اجتناب می‌ورزند، با توسل به افسردگی به‌عنوان رفتار خودناتوان‌ساز از مسئولیت فردی در آن موقعیت دوری می‌کنند (۲۷). خودناتوان‌سازی هرگونه اقدام یا انتخاب تنظیم عملکردی است که موجب گسترش فرصتی برای نسبت‌دادن شکست به عوامل بیرونی و موفقیت به عوامل درونی می‌شود؛ به عبارت دیگر، اگر فردی خودناتوان‌ساز کاری را ضعیف انجام دهد و شکست بخورد، می‌توان آن را به عملکرد وی نسبت داد، نه به توانایی‌ها یا صلاحیت‌های وی (۲۸). آکا در تحقیق خود با بررسی رابطه بین خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری تحصیلی و مکان کنترل در بین دانش‌آموزان، به این نتیجه

References

1. Zarshenas L, Jahromi LA, Jahromi MF, Manshadi MD. Self-handicapping among nursing students: an interventional study. BMC Med Educ. 2019;19(1):26. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1441-6>
2. Borhani F, Abbas Zadeh A, Sabzevari S. Talash baraye edalat amoozeshi: tabyeen farayand arzeshyabi balini daneshjouyan parastari, yek motaleye geranded theory [Striving for educational justice: explaining the process of clinical evaluation of nursing students, a grounded theory study]. Akhlagh-e-Zisti. 2013;3(9):25-58. [Persian] <https://doi.org/10.22037/bioeth.v3i9.13957>
3. Atoum AY. Self-handicapping and its relation to self-efficacy among Yarmouk University Jordanian students. Current Research Journal of Social Sciences and Humanities. 2020;2(2):93-102. <http://dx.doi.org/10.12944/CRJSSH.2.2.05>
4. Midgley C, Urdan T. Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. Contemp Educ Psychol. 2001;26(1):61-75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
5. Covington MV. Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform. First edition. New York: Cambridge University Press; 1992. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>

6. Karner-Huțuleac A. Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014;142:434–8. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699>
7. Schwinger M, Stiensmeier-Pelster J. Prevention of self-handicapping—the protective function of mastery goals. *Learn Individ Differ.* 2011;21(6):699–709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
8. Rickert NP, Meras IL, Witkow MR. Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learn Individ Differ.* 2014;36:1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002>
9. Xiao S, Yao K, Wang T. The relationships of self-regulated learning and academic achievement in university students. *SHS Web Conf.* 2019;60:01003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196001003>
10. Wang JQ, Zhang W, Zhu ZD, Zhen SJ, Mai YJ, Li DP. A modulating model for the impacting factors in self-regulated learning of college students. *Acta Psychologica Sinica.* 2010;42(2):262–70. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2010.00262>
11. Perry RP, Hladkyj S, Pekrun RH, Pelletier ST. Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *J Educ Psychol.* 2011;93(4):776–89.
12. Shokouhi L, Khalatbari J, Rezaabakhsh H. Perceived stress among university students with various attribution styles. *Educational Management Innovations.* 2010;5(4):107–29. [Persian] https://jmte.riau.ac.ir/article_219.html?lang=en
13. Ng'ang'a MW, Mwaura PAM, Dinga JN. Relationship between achievement goal orientation and academic achievement among form three students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of Education and Research.* 2018;6(4):53–68. <https://www.ijern.com/journal/2018/April-2018/05.pdf>
14. Mahasneh RA, Al-Alwan AF. Goal orientation of university students and its relationship to self-efficacy and intrinsic motivation. *Journal of Institutional Research South East Asia.* 2011;9(2):22–35.
15. Sadeghi M, Khoshkhooy M. Comparative analysis of the economic factors and technical factors in improving energy efficiency in the Iranian household sector. *Journal of Research in Economic Modeling.* 2017;8(27):123–75. [Persian] <http://dx.doi.org/10.29252/jemr.7.27.123>
16. Elliot AJ, McGregor HA. A 2 × 2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol.* 2001;80(3):501–19. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
17. Shokri O, Tamizi N, Abdolapoor M, Taghvae Niva A. Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised among university students. *Journal of Cognitive Strategies in Learning.* 2015;3(4):107–22. [Persian] https://asj.basu.ac.ir/article_1267.html?lang=en
18. Schwinger M, Stiensmeier-Pelster J. Prevention of self-handicapping—the protective function of mastery goals. *Learn Individ Differ.* 2011;21(6):699–709. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004>
19. Tabe Bordbar F, Rastegar A. A model of relationships between personality traits and academic self-handicapping: the mediating role of achievement goals. *Iranian Journal of Medical Education.* 2016;15(68):530–42. [Persian]
20. Peterson C, Semmel A, von Baeyer C, Abramson LY, Metalsky GI, Seligman MEP. The Attributional Style Questionnaire. *Cogn Ther Res.* 1982;6(3):287–99. <https://doi.org/10.1007/BF01173577>
21. Shokri O, Tamizi N, Abdolapoor M, Taghvae Niya A. Psychometric analysis of the Farsi version of The Attribution Style Questionnaire among Iranian university students. *Journal of Applied Psychology.* 2015;9(1):79–101. [Persian] https://apsv.sbu.ac.ir/article_96340.html?lang=en
22. Bouffard T, Boisvert J, Vezeau C, Larouche C. The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *Br J Educ Psychol.* 1995;65(3):317–29. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
23. Kadivar P. The role of self-efficacy beliefs, self-regulation and intelligence in school performance among secondary school first grade. *Psychological Achievements.* 2003;10(3):45–58. [Persian] https://psychac.scu.ac.ir/article_17664.html?lang=en
24. Nazari Shahraki M. The relationship between personality traits, learning strategies and attribution styles in students' academic self-handicapping branch high school. *Quarterly Journal of Educational Psychology.* 2015;6(1):44–59. [Persian] http://psyedu.toniau.ac.ir/mobile/article_561319.html?lang=en
25. Arazzini Stewart M, De George-Walker L. Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: a path model. *Pers Individ Dif.* 2014;66:160–4. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038>
26. Ghadampour E, Yousefvand M, Rajabi H. The role of academic optimism, meta cognition belief, cognitive emotion regulation in predicting academic self- handicapping. *Journal of Educational Psychology Studies.* 2018;15(30):207–40. [Persian] https://jep.sbu.ac.ir/article_3621.html?lang=en
27. Yazdanpanah A, Ghasemi A, Siamian H, Javadian M. The Study of the attributional style of the students studying in Mazandaran university of medical sciences in 2008–2009. *J Mazandaran Univ Med Sci.* 2011;21(82):84–8. [Persian] <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-826-en.html>
28. Coudeville GR, Gernigon C, Martin Ginis KA. Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: a mediational analysis. *Psychol Sport Exerc.* 2011;12(6):670–5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
29. Akça F. An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning.* 2012;1(2):288. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p288>