MEJDS. 2023; 13:11.

Published online 2023 May. **Original Article**

# Academic Self-handicapping Based on Metacognitive Beliefs and Perfectionism Regarding the Mediating Role of Goal Orientation

Ghaffarzadeh N[1], *Sakene Azari R[2], Azad Abdollahpour M[3], Moheb N[4]

**Author Address**
1. PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sarab Branch, Sarab, Iran;
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Mahabad Branch, Mahabad, Iran;
4. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran.
***Corresponding Author Email:** sakenazari@iausa.ac.ir

**Received:** 2021 June 1; **Accepted:** 2021 November 13

## Abstract

**Background & Objectives:** The learners' interactions in the educational environment are usually identified as an important factor and fundamental resource in expressing emotional experiences, including self–handicapping. Academic self–handicapping is a less–known strategy used to justify failure. Some factors like metacognitive beliefs and perfectionism are related to this factor. Metacognition is a multi–aspect concept that refers to psychological structures, event knowledge, and procedures involved in the control and explanation.
Perfectionism refers to self–destructive thoughts and behaviors that aim to direct goals toward becoming extreme and unreal. The concept of goal orientation indicates a coherent pattern of the person's beliefs, attributions, and emotions that leads people to have different tendencies to the situations. The present research was conducted to determine the role of metacognitive beliefs and perfectionism in predicting academic self–handicapping by mediating goal orientation in senior high school students in Urmia City, Iran.
**Methods:** This correlational study has a descriptive–analytical design using structural equation modeling. The statistical population included all the senior high school students in Urmia, totaling 30984. Of them, 827 students were selected by randomized cluster sampling method. The sample was selected from 69 male schools and 77 female schools. The data collection tools included Self–handicapping Scale (Midgley et al., 1996), Goal Orientation Questionnaire (Midgley et al., 1998), Metacognitive Beliefs Questionnaire (MCQ–30) (Wells & Cartwright–Hatton, 2004), and Perfectionism Questionnaire (Hewitt & Flett, 1991). The present study used the mean and standard deviation to summarize and describe the data. The structural equation modeling method, specifically the bootstrap method, was used to investigate goal orientation's mediating role. Data analysis was done in SPSS version 26 and AMOS version 24 software at a significant level of 0.05.
**Results:** The results showed that without the intervention of the mediating variable of goal orientation, the direct path coefficients between metacognitive beliefs ($p$=0.023, β=0.49) and perfectionism ($p$=0.006, β=0.58) were significant with academic self–handicapping. The results showed that goal orientation had a mediating effect on the relationship between metacognitive beliefs and students' academic self–handicapping ($p$=0.005, β=0.248). Also, goal orientation had a mediating effect on the relationship between perfectionism and students' academic self–handicapping ($p$=0.009, β=–0.488). The goodness of fit indices indicated the appropriate fit of the research model (GFI=0.929, CFI=0.939, NFI=0.914, RMSEA=0.051).
**Conclusion:** According to the findings, the intervention of the mediating variable of goal orientation, metacognitive beliefs, and perfectionism has significant effects on the academic self–handicapping of students.
**Keywords:** Metacognitive beliefs, Perfectionism, Academic self–handicapping, Goal orientation, Students.

[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

Copyright © 2023, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۲؛ (۱۳):۱۱.

انتشار برخط اردیبهشت ۱۴۰۲ مقاله پژوهشی اصیل

# خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی باتوجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه

ناصر غفارزاده[۱]، *رعنا ساکن آذری[۲]، محمد آزاد عبدالله‌پور[۳]، نعیمه محب[۴]

**توضیحات نویسندگان**

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

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سراب، سراب، ایران؛

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، مهاباد، ایران؛

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** sakenazari@iausa.ac.ir

**تاریخ دریافت:** ۱۱ خرداد ۱۴۰۰؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۲ آبان ۱۴۰۰

**چکیده**

**زمینه و هدف:** خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان ازجمله عوامل دخیل در نبود پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌آید. تحقیق حاضر با هدف مدل‌سازی خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی باتوجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه انجام شد.

**روش‌بررسی:** روش تحقیق حاضر توصیفی‌تحلیلی از نوع همبستگی بود که در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه تشکیل دادند. از این میان ۸۲۷ نفر به‌عنوان نمونه به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی (ولز و کارترایت ـ هاتون، ۲۰۰۴)، پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی (هویت و فلت، ۱۹۹۱)، مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶) و پرسش‌نامهٔ جهت‌گیری اهداف (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و به‌طور خاص از روش بوت‌استراپ استفاده شد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزارهای SPSS نسخهٔ ۲۶ و AMOS نسخهٔ ۲۴ و سطح خطای ۰/۰۵ انجام گرفت.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد، بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، ضریب مسیر مستقیم بین باورهای فراشناختی ($p$=۰/۰۲۳، β=۰/۴۹) و کمال گرایی ($p$=۰/۰۰۶، β=۰/۵۸) با خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار به‌دست آمد. جهت‌گیری هدف بر رابطهٔ بین باورهای فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان اثر میانجیگری داشت ($p$=۰/۰۰۵، β=۰/۲۴۸)؛ همچنین جهت‌گیری هدف بر رابطهٔ بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، دارای اثر میانجی بود ($p$=۰/۰۰۹، β=-۰/۴۸۸). شاخص‌های نکویی برازش حاکی‌از برازش مناسب مدل پژوهش بود (GFI=۰/۹۲۹، CFI=۰/۹۳۹، NFI=۰/۹۱۴، RMSEA=۰/۰۵۱).

**نتیجه‌گیری:** باتوجه به یافته‌ها نتیجه‌گیری می‌شود که با دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند.

**کلیدواژه‌ها:** باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، دانش‌آموزان.

**حق انتشار محفوظ است © ۱۴۰۲، مجله مطالعات ناتوانی.** این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار ـ غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

## ۱ مقدمه

دوران نوجوانی و بلوغ یکی از دوره‌های مهم زندگی است. شناخت تحولات این دوران از بروز مشکلات رفتاری و عاطفی جلوگیری می‌کند (۱). امروزه زندگی تحصیلی فراگیران نوجوان پیچیده و پر از چالش است (۲). تعاملات فراگیران در محیط آموزشی همواره به‌عنوان عاملی مهم و منبعی عمده و اساسی در بروز تجارب هیجانی و ازجمله خودناتوان‌سازی[1] شناخته می‌شود (۳). خودناتوان‌سازی تحصیلی[2] از راهبردهای کمتر شناخته‌شده‌ای است که برای تبیین شکست به‌کار می‌رود (۴). اخیراً، یالچینکایا و همکاران نشان دادند که خودناتوان‌سازی بسته به سن و جنسیت و پایهٔ تحصیلی تفاوت ندارد. خودناتوان‌سازی دارای عواقب تحصیلی ناگواری برای دانش‌آموزان و بازیگران عرصهٔ آموزش و پرورش است (۵). عواملی مانند باورهای فراشناختی[3] و کمال‌گرایی[4] با این متغیر در ارتباط است. فراشناخت، مفهومی چندوجهی است که به ساختارهای روان‌شناختی، دانش وقایع و فرایندهایی اطلاق می‌شود که در کنترل و تغییر و تفسیر درگیر هستند (۶). مدل فراشناخت دو نوع باور فراشناختی را شناسایی کرده است: باورهای فراشناختی مثبت؛ باورهای فراشناختی منفی (۷).

سازهٔ کمال‌گرایی، دیگر سازهٔ بحث‌شده در این تحقیق نیز در یک تعریف به افکار و رفتارهای خودتخریب‌گرانه‌ای اشاره می‌کند که هدف آن‌ها نیل اهداف به افراطی و غیرواقع‌گرایانه‌شدن است. برخی پژوهشگران بر این باور هستند که کمال‌گرایی، ویژگی انگیزشی مفید است که موفقیت و دستیابی به برتری و کمال را افزایش می‌دهد (۸). کمال‌گرایی از سه بُعد مجزا تشکیل شده است و شامل کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی دیگرمدار و کمال‌گرایی القاشدهٔ اجتماعی می‌شود (۹).

طبق تعریف ایمز، مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهندهٔ الگوی منسجمی از باورها و اسنادها و هیجانات فرد است که سبب می‌شود فرد به‌روش‌های مختلفی گرایش به موقعیت‌ها داشته باشد (۱۰). الیوت و مک‌گریگور هدف‌های پیشرفت را به‌صورت ماتریسی دوبُعدی پیشنهاد کردند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد و شامل هدف‌های تبحر گرایش، تبحر اجتناب، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب است (۱۱). مطابق با نتایج تحقیقاتی همچون پژوهش هاشمی رزینی و همکاران جهت‌گیری اهداف با تأثیری که بر باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی دارد، می‌تواند احساس خودناتوان‌سازی را متأثر کند (۱۲). در زمینهٔ رابطهٔ کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی در بین فراگیران، گادبویز و استورجن (۴) و کارنر هوتلیاک (۱۳) و پالفورد و همکاران (۱۴) نشان دادند که خودناتوان‌سازی رابطهٔ مثبت با کمال‌گرایی دارد. کودویل و همکاران به رابطهٔ بین اهداف پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی اشاره داشتند (۱۵). دربارهٔ رابطهٔ بین باورهای فراشناخت و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان، قدم‌پور و همکاران (۱۶) و فیروزی و کرمی (۱۷) تحقیقاتی را انجام دادند و وجود این رابطه را تأیید کردند.

خاطر نشان می‌شود، پژوهش‌های مختلفی در زمینهٔ متغیرهای اثرگذار بر خودناتوان‌سازی صورت گرفته است؛ اما پژوهشی انجام نشده است که به بررسی متغیرهای مؤثر در قالب یک مدل بپردازد؛ به‌طورکلی اجرای پژوهش حاضر بدین‌لحاظ دارای اهمیت است که از بُعد نظری، موجب شناسایی نحوه و میزان تأثیر هریک از متغیرهای مؤثر در خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان شد. باتوجه به مطالب مذکور، هدف تحقیق حاضر، مدل‌سازی خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی باتوجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه بود.

## ۲ روش‌بررسی

روش تحقیق حاضر توصیفی‌تحلیلی از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیر پیش‌بین مکنون (باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی) و متغیر واسطه‌ای مکنون (جهت‌گیری هدف) و متغیر ملاک مکنون (خودناتوان‌سازی) در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه (۱۶تا۱۹ سال) تشکیل دادند. براساس استعلام از آموزش‌وپرورش شهر ارومیه، تعداد مدارس پسرانه در شهر ارومیه ۶۹ مدرسه، تعداد مدارس دخترانه ۷۷ مدرسه و در این مدارس تعداد کل دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه ۳۰۹۸۴ نفر بود. از این تعداد، ۱۵۸۷۳ دانش‌آموز پسر و ۱۵۱۱۱ دانش‌آموز دختر بودند. در تحقیق حاضر نمونه‌گیری به‌روش تصادفی خوشه‌ای انجام گرفت. از میان مدارس شهر ارومیه بیست مدرسه در نظر گرفته شد و در هر مدرسه دو کلاس انتخاب شد و روی دانش‌آموزان این کلاس‌ها مطالعه صورت گرفت. به‌منظور تعیین تعداد نمونه، قاعدهٔ کلاین (۱۸) به‌کار رفت. در قاعدهٔ کلاین نسبت بیست مورد به‌ازای یک پارامتر آزاد پیشنهاد شده است؛ پس طبق این قاعده و مدل مفهومی تحقیق که ۴۲ پارامتر آزاد داشت، حجم نمونه ۸۴۰ نفر تعیین شد که پس از کنارگذاشتن سیزده پرسش‌نامهٔ مخدوش، نمونهٔ نهایی تحقیق برابر ۸۲۷ نفر به‌دست آمد.

با دریافت معرفی‌نامه از معاونت محترم پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز مبنی‌بر همکاری با مجری طرح پژوهشی دانشجویی (پایان‌نامه)، به ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان آذربایجان غربی مراجعه شد. ادارهٔ کل نیز پس از بررسی اولیهٔ پرسش‌نامه‌ها توسط حراست و دریافت تعهدنامه برای ارائهٔ یک نسخه از پایان‌نامه برای بهره‌برداری در واحد پژوهش آموزش‌وپرورش و نیز تعهد به نسخهٔ بارگزاری‌شده و انطباق آن با پرسش‌نامه‌های تأییدشده، محقق را به مناطق یک و دوی آموزش‌وپرورش برای جمع‌آوری اطلاعات پژوهشی براساس پرسش‌نامه‌های ممهور ارجاع داد. در این مرحله نیز به ادارات مناطق مراجعه شد و فهرست همهٔ مدارس و آدرس آن‌ها از هر ناحیه خواسته شد. سپس با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مدارس تعیین گردید و به‌علت تعطیلی مدارس و حضورنداشتن دانش‌آموزان در مدارس، با ثبت‌نام و پرداخت هزینه برای دو دورهٔ یک‌ماهه در سامانهٔ پرس‌لاین، در راستای بارگذاری پرسش‌نامه‌های زیر و اجرای آن اقدام شد. باتوجه به مجازی‌بودن اجرای پرسش‌نامه‌ها، تأکیدی بر معرفی

[1]. Self-handicapping
[2]. Academic self-handicapping
[3]. Metacognitive beliefs
[4]. Perfectionism



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

شخص نبود. این نکته نیز ذکر شد که شرکت در تحقیق داوطلبانه و اختیاری است و اطلاعات فقط برای کار پژوهش استفاده می‌شود و اطلاعات پاسخ‌دهنده‌ها کاملاً محرمانه خواهد بود.

برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارهای زیر در پژوهش به‌کار رفت.

ـ مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی[1]: میدگلی و همکاران مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی را در سال ۱۹۹۶ با پنج آیتم به‌منظور ارزیابی خودناتوان‌سازی تحصیلی ساختند (۱۹). در این مقیاس، شرکت‌کننده در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) به سؤال‌ها پاسخ می‌دهد. حداقل نمره در این مقیاس ۶ و حداکثر ۳۰ است. نمرهٔ میانگین بیشتر در این مقیاس میزان بیشتری از خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد (۱۹). در پژوهش میدگلی و همکاران پایایی مقیاس به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمد (۱۹). در پژوهش سیدصالحی و دلاور، روایی محتوایی این مقیاس به تأیید پنج متخصص رسید. میزان پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱۸ و با روش دونیمه‌کردن ۰/۷۶۷ به‌دست آمد (۲۰).

ـ پرسش‌نامهٔ جهت‌گیری اهداف[2]: پرسش‌نامهٔ جهت‌گیری اهداف توسط میدگلی و همکاران در سال ۱۹۹۸ ساخته شد (۲۱). در این پرسش‌نامه اهداف اکتسابی توسط دوازده آیتم ارزیابی می‌شود. شرکت‌کننده پاسخ خود را در طیف پنج‌درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۲) مشخص می‌کند. این پرسش‌نامه شامل چهار مؤلفه می‌شود: اهداف عملکردمدار گرایشی: گویه‌های ۱، ۲، ۳؛ اهداف تسلط‌مدار اجتنابی: گویه‌های ۴، ۵، ۶؛ اهداف تسلط‌مدار گرایشی: گویه‌های ۷، ۸، ۹؛ اهداف اجتناب از عملکرد: گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲. هر عامل توسط سه پرسش اندازه‌گیری می‌شود. حداقل نمره ۱۴ و حداکثر نمره ۷۰ است. نمرات بیشتر در هر خرده‌مقیاس، به‌معنای داشتن اهداف تسلط‌مدار قوی‌تر، اهداف عملکردمدار قوی‌تر و اهداف اجتنابی قوی‌تر است (۲۱). پایایی این پرسش‌نامه به‌روش آلفای کرونباخ در پژوهش میدگلی و همکاران از ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شد (۲۱). در پژوهش کارشکی و همکاران پایایی این ابزار براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به‌دست آمد (۲۲).

ـ پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی[3]: پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی در سال ۲۰۰۴ توسط ولز و کارترایت ـ هاتون ساخته شد (۲۳). این پرسش‌نامه دارای سی ماده است. این فرم کوتاه با نام پرسش‌نامهٔ باورهای فراشناختی ولز همانند فرم اصلی، پنج مؤلفه دارد که عبارت است از: مهارناپذیری و خطر؛ باورهای مثبت دربارهٔ نگرانی؛ وقوف شناختی یا خودآگاهی شناختی؛ اطمینان به حافظه یا اطمینان شناختی؛ نیاز به مهار افکار. این پرسش‌نامه در طیفی چهاردرجه‌ای از «موافق نیستم» تا «خیلی موافقم» نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ است. درصورتی‌که نمرات پرسش‌نامه بین ۳۰ تا ۶۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت ضعیف است. اگر نمرات پرسش‌نامه بین ۶۰ تا ۹۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت در سطح متوسطی است. درصورتی‌که نمرات بیشتر از ۹۰ باشد، میزان باورهای فراشناخت بسیار خوب است (۲۳). ولز و کارترایت ـ هاتون ضریب آلفای این پرسش‌نامه را از ۰/۷۲ تا ۰/۹۳ و پایایی بازآزمایی آن را ۰/۷۵ گزارش کردند (۲۳). در ایران، شیرین‌زاده دستگیری ضریب همسانی درونی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۱ و برای زیرمقیاس‌ها در دامنهٔ ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ به‌دست آورد و پایایی بازآزمایی را در فاصلهٔ چهار هفته برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۳ و برای زیرمقیاس‌ها در دامنهٔ ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ گزارش کرد (۲۴).

ـ پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی[4]: این پرسش‌نامه توسط هویت و فلت در سال ۱۹۹۱ تدوین شد (به‌نقل از ۲۵). این پرسش‌نامه، ابزاری سی‌سؤالی است که سؤالات ۱ تا ۱۰ آن کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، سؤالات ۱۱ تا ۲۰ کمال‌گرایی دیگرمدار و سؤالات ۲۱ تا ۳۰ کمال‌گرایی جامعه‌مدار را در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از نمرهٔ ۱ تا ۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمرهٔ آزمودنی در زیرمقیاس‌های سه‌گانه به‌ترتیب ۱۰ و ۵۰ است؛ یعنی فردی با نمرهٔ ۱۰، دارای کمترین میزان کمال‌گرایی و فردی با نمرهٔ ۵۰، دارای بیشترین میزان کمال‌گرایی در هریک از سه بُعد کمال‌گرایی است. چنانچه نمرهٔ محاسبه‌شده بین ۳۰ تا ۶۰ باشد، نشانهٔ کمال‌گرایی در فرد در حد کم است. اگر نمرهٔ محاسبه‌شده بین ۶۰ تا ۹۰ باشد، کمال‌گرایی در فرد متوسط است. چنانچه نمرهٔ محاسبه‌شده بیشتر از ۹۰ باشد، کمال‌گرایی در فرد زیاد است (۲۵). فلت و هویت هماهنگی درونی این پرسش‌نامه را برای ابعاد مختلف آن از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ به‌دست آوردند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی برابر با ۰/۷۱ بود (۲۵). در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی مقیاس توسط بشارت، این پرسش‌نامه روی نمونه‌ای ۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران اجرا شد و آلفای کرونباخ برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ۰/۹۰ و کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۷۸ به‌دست‌آمد که نشانهٔ همسانی درونی زیاد مقیاس است. ضرایب همبستگی بین چهل نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصلهٔ چهارهفته‌ای برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار ۰/۸۴ و برای کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۲ و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰ بود که نشانهٔ پایایی بازآزمون زیاد پرسش‌نامه است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامهٔ کمال‌گرایی برابر ۰/۸۹ بود (۹).

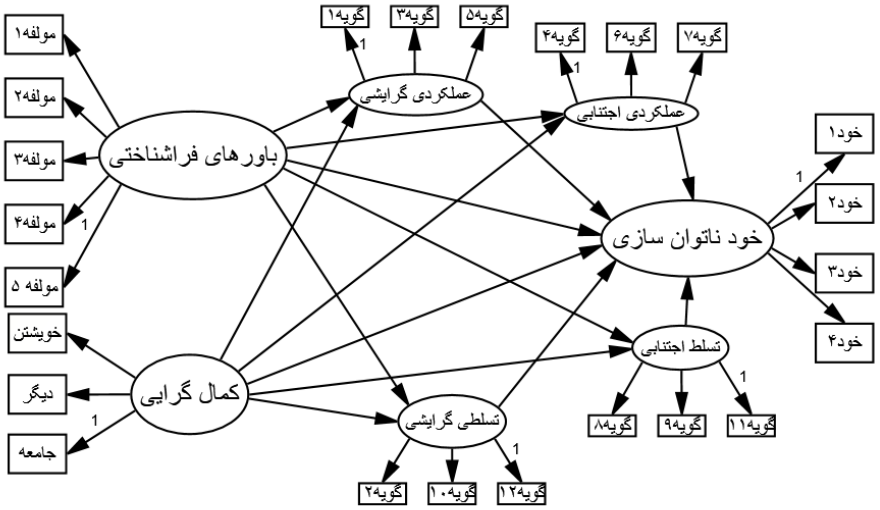
در پژوهش حاضر، شاخص گرایش مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف معیار برای خلاصه‌کردن و توصیف داده‌ها به‌کار رفت. از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و به‌طور خاص از روش بوت‌استراپ برای بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف استفاده شد. ارزیابی نرمال‌بودن تک‌متغیری داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف‌اسمیرنف و شاخص‌های چولگی و کشیدگی و نرمال‌بودن چندمتغیری نیز با استفاده از شاخص ماردیا صورت گرفت. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۶ و AMOS نسخهٔ ۲۴ در سطح خطای نوع اول ۰/۰۵ انجام پذیرفت. برازندگی مدل اصلی پژوهش نیز براساس شاخص مجذور خی‌دو ($X^2$)، نسبت خی‌دو به درجهٔ آزادی ($X^2/df$)، شاخص برازندگی تطبیقی[5] (CFI)، شاخص نکویی برازش[6]

[1]. Self-Handicapping Scale
[2]. Goal Orientation Questionnaire
[3]. Metacognitive Beliefs Questionnaire (MCQ-30)
[4]. Perfectionism Questionnaire
[5]. Comparative fit index
[6]. Goodness of fit index



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

(GFI)، شاخص برازش هنجارشده[1] (NFI) و ریشهٔ خطای میانگین مجذورات تقریب[2] (RMSEA) بررسی شد. مدل مفهومی تحقیق در شکل ۱ آورده شده است.




شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش دربارهٔ ارتباط خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی باتوجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف

## ۳ یافته‌ها

نمونهٔ نهایی تحقیق حاضر، ۸۲۷ دانش‌آموز بود که از این تعداد ۴۵۶ (۵۵درصد) دانش‌آموز دختر و ۳۷۱ (۴۵درصد) دانش‌آموز پسر بودند. میانگین (انحراف معیار) سن نمونه برابر با ۱۶/۴۸ (۰/۸۵) سال بود. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون کولموگروف‌اسمیرنف ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

| سازه | متغیرها | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی | آمارهٔ Z | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| خودناتوان‌سازی تحصیلی | مؤلفهٔ اول | ۳/۹۴ | ۱/۱۹ | ـ۰/۹۴ | ـ۰/۰۵ | ۰/۲۵۱ | ۰/۰۶۱ |
| | مؤلفهٔ دوم | ۲/۵۶ | ۱/۳۳ | ۰/۴۱ | ـ۰/۹۸ | ۰/۱۸۶ | ۰/۰۷۴ |
| | مؤلفهٔ سوم | ۲/۵۹ | ۱/۲۲ | ۰/۴۱ | ـ۰/۶۹ | ۰/۱۸۶ | ۰/۰۷۴ |
| | مؤلفهٔ چهارم | ۲/۱۹ | ۱/۱۸ | ۰/۹۵ | ۰/۱۳ | ۰/۲۵۳ | ۰/۰۶۰ |
| باورهای فراشناختی | باورهای مثبت دربارهٔ نگرانی | ۱۳/۲۸ | ۴/۷۸ | ۰/۳۲ | ـ۰/۶۷ | ۲/۱۹۲ | <۰/۰۰۱ |
| | کنترل‌ناپذیری و خطر | ۱۴/۲۰ | ۴/۷۹ | ۰/۲۹ | ـ۰/۸۱ | ۲/۵۳۹ | <۰/۰۰۱ |
| | اطمینان شناختی | ۱۱/۱۴ | ۴/۵۰ | ۰/۹۷ | ۰/۳۱ | ۳/۹۳۸ | <۰/۰۰۱ |
| | نیاز به کنترل افکار | ۱۴/۲۷ | ۴/۱۴ | ۰/۲۸ | ـ۰/۴۴ | ۲/۲۰۱ | <۰/۰۰۱ |
| | خودآگاهی شناختی | ۱۸/۲۰ | ۳/۵۰ | ـ۰/۱۵ | ـ۰/۵۲ | ۲/۱۰۶ | <۰/۰۰۱ |
| کمال‌گرایی | کمال‌گرایی خویشتن‌مدار | ۳۰/۲۸ | ۷/۹۳ | ۰/۱۰ | ـ۰/۱۴ | ۱/۲۳۸ | ۰/۰۹۳ |
| | کمال‌گرایی دیگرمدار | ۳۰/۷۰ | ۷/۴۳ | ـ۰/۰۳ | ۰/۰۵ | ۱/۴۴۶ | ۰/۰۳۰ |
| | کمال‌گرایی جامعه‌مدار | ۳۲/۰۴ | ۷/۹۷ | ـ۰/۱۸ | ـ۰/۲۴ | ۱/۱۲۲ | ۰/۱۶۱ |
| جهت‌گیری هدف | عملکردمدار گرایشی | ۶/۹۵ | ۳/۰۸ | ۰/۵۵ | ـ۰/۴۰ | ۳/۱۲۶ | <۰/۰۰۱ |
| | تسلط‌مدار اجتنابی | ۷/۳۴ | ۲/۹۸ | ۰/۴۷ | ـ۰/۳۱ | ۳/۲۴۳ | <۰/۰۰۱ |
| | تسلط‌مدار گرایشی | ۶/۶۸ | ۳/۲۵ | ۰/۶۹ | ـ۰/۳۷ | ۳/۸۰۲ | <۰/۰۰۱ |
| | عملکردمدار اجتنابی | ۶/۲۱ | ۳/۲۴ | ۱/۰۷ | ۰/۳۳ | ۵/۱۶۸ | <۰/۰۰۱ |

باتوجه به نتایج تحلیل توصیفی در جدول ۱، متغیر وابستهٔ اصلی یعنی سازهٔ خودناتوان‌سازی از چهار مؤلفه تشکیل شد. میانگین و انحراف معیار مؤلفهٔ اول به‌ترتیب برابر ۳/۹۴ و ۱/۱۹ بود. دربارهٔ سایر سازه‌ها، متغیرهای مشاهده‌ای نیاز به کنترل افکار، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و

[1]. Normed fit index
[2]. Root mean square error of approximation



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

جهت‌گیری تسلط‌مدار اجتنابی میانگین بیشتری داشتند. باتوجه به مقادیر Z آزمون کولموگروف‌اسمیرنف و احتمال به‌دست‌آمده نتیجه گرفته می‌شود که متغیرهای مربوط به مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی، کمال‌گرایی خویشتن‌مدار و کمال‌گرایی جامعه‌مدار دارای توزیع نرمال بودند ($p$>۰/۰۵)؛ ولی برخی مؤلفه‌ها توزیع غیرنرمال داشتند ($p$<۰/۰۵). باوجود غیرنرمال‌بودن توزیع برخی مؤلفه‌ها در آزمون کولموگروف‌اسمیرنف، با درنظرگرفتن اینکه تعداد نمونه زیاد بود و ازطرفی شاخص‌های چولگی و کشیدگی مؤلفه‌ها نشان داد که توزیع متغیرها اختلاف زیادی با توزیع نرمال نداشت، می‌توان توزیع مؤلفه‌ها را نیز نرمال فرض کرد و آزمون‌های پارامتریک را به‌کار برد.

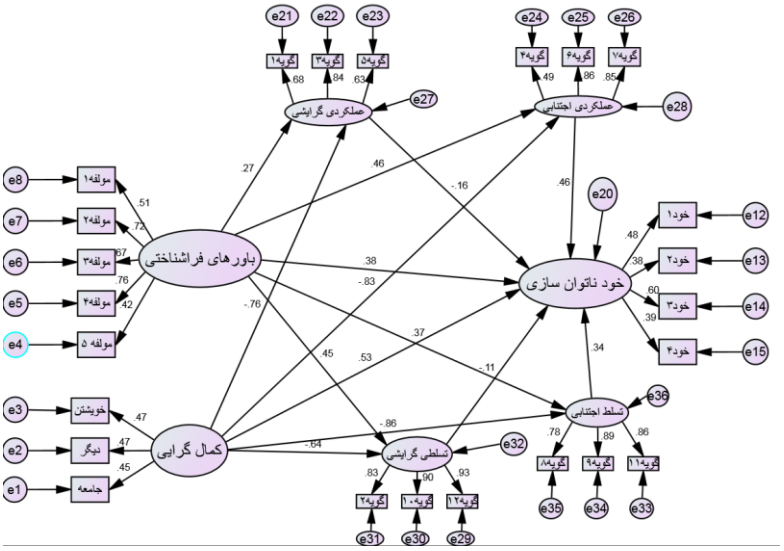
برای بررسی رابطهٔ بین متغیرهای برون‌زا و درون‌زا یا ملاک از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان‌دهندهٔ ارتباط معنادار آماری بین متغیرها بود. بیشترین ضریب همبستگی در مؤلفه‌های سه‌گانهٔ کمال‌گرایی مشاهده شد. دامنهٔ ضرایب از ۰/۴۷۶ تا۰/۵۴۹ بود. کمترین ضرایب همبستگی بین انواع جهت‌گیری هدف تسلطی رویکردی/اجتنابی و جهت‌گیری عملکردی/اجتنابی مشاهده شد که برابر با ۰/۱۲۴ بود. درضمن ضرایب همبستگی بین انواع مؤلفه‌های باورهای فراشناختی در دامنهٔ ۰/۱۳۲ تا۰/۵۷۳ قرار داشت که همگی در سطح ۰/۰۵ معنادار بود.

آزمون مدل با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. این آزمون، پس از بررسی و تأیید وجود پیش‌فرض‌های لازم در داده‌های جمع‌آوری‌شده، همچون نرمال‌بودن تک‌متغیری و چندمتغیری ازطریق آزمون کولموگروف‌اسمیرنف و شاخص ماردیا (۲>) صورت گرفت. شاخص‌های نکویی برازش مدل ساختاری پژوهش در دامنهٔ پذیرفتنی قرار داشت و این مطلب نشان‌دهندهٔ برازش خوب مدل ساختاری پژوهش با داده‌های تجربی بود (جدول ۲).

جدول ۲. شاخص‌های نکویی برازش مدل ساختاری

| $X^2$ | df | $X^2$/df | GFI | CFI | NFI | RMSEA | $p$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۷۲۶/۴۶ | ۲۲۹ | ۳/۱۷ | ۰/۹۲۹ | ۰/۹۳۹ | ۰/۹۱۴ | ۰/۰۵۱ | ≤۰/۰۰۱ |

در شکل ۲ مدل ساختاری اصلی پژوهش ارائه شده است.




شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در حالت بتای استاندارد

برای بررسی اثر واسطه‌ای جهت‌گیری هدف (تسلطی/عملکردی) در تأثیر باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان از روش بوت‌استراپ استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است. باتوجه به جدول ملاحظه می‌شود که بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت ($p$=۰/۰۲۳، β=۰/۴۹)؛ بنابراین، می‌توان به تحلیل میانجی ادامه داد. ضریب رگرسیونی استانداردشده برای مسیر غیرمستقیم باورهای فراشناختی_جهت‌گیری هدف_خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر با ۰/۲۴۸ و در سطح ۹۵درصد اطمینان معنادار بود ($p$=۰/۰۰۵). ازطرفی، در مدل میانجی، مسیر مستقیم باورهای فراشناختی به خودناتوان‌سازی تحصیلی از ۰/۴۹ در مدل اثرات مستقیم به ۰/۳۷۸ کاهش پیدا کرد؛ اما در سطح ۹۵درصد اطمینان معنادار بود ($p$=۰/۰۲۸)؛ بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که جهت‌گیری هدف در رابطهٔ بین باورهای فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان اثر میانجیگری داشت.

درخصوص بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در ارتباط بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی همان‌گونه که از نتایج مندرج در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشت ($p$=۰/۰۰۶، β=۰/۵۸)؛ بنابراین می‌توان به تحلیل میانجی ادامه



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

داد. ضریب رگرسیونی استانداردشده برای مسیر غیرمستقیم کمال‌گرایی_جهت‌گیری هدف_خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر ۰/۴۸۸_ و در سطح ۹۵درصد اطمینان معنادار بود ($p$=۰/۰۰۹). ازطرفی، در مدل میانجی، مسیر مستقیم کمال‌گرایی به خودناتوان‌سازی تحصیلی از ۰/۵۸ به ۰/۵۳۵ کاهش پیدا کرد و در سطح ۹۵درصد اطمینان معنادار بود ($p$=۰/۰۰۷)؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که جهت‌گیری هدف به‌صورت جزئی در رابطهٔ بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشت.

جدول ۳. جدول ضرایب برآوردشدهٔ مدل ساختاری تأثیر باورهای فراشناختی و نیز کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجیگری جهت‌گیری هدف

| از سازه | به سازه | اثر مستقیم C (مقدار احتمال) مدل مستقیم | اثر مستقیم 'C (مقدار احتمال) مدل میانجی | اثر غیرمستقیم (مقدار احتمال) مدل میانجی | اثر کل (مقدار احتمال) مدل میانجی |
|---|---|---|---|---|---|
| باورهای فراشناختی | خودناتوان‌سازی | ۰/۴۹ (۰/۰۲۳) | ۰/۳۷۸ (۰/۰۲۸) | ۰/۲۴۸ (۰/۰۰۵) | ۰/۶۲۷ (۰/۰۱۲) |
| کمال‌گرایی | خودناتوان‌سازی | ۰/۵۸ (۰/۰۰۶) | ۰/۵۳۵ (۰/۰۰۷) | ۰/۴۸۸ _ (۰/۰۰۹) | ۰/۰۴۷ (۰/۵۶۹) |

## ۴ بحث

هدف از انجام این تحقیق، مدل‌سازی خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی باتوجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر ارومیه بود. یافته‌های این تحقیق از نظر تأثیر باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی بر جهت‌گیری اهداف و درنهایت تأثیر بر خودناتوان‌سازی با نتایج مطالعات هاشمی رزینی و همکاران (۱۲) و جاویدان و همکاران (۲۶) همسوست. به این ترتیب که استفاده از راهبردهای فراشناختی باعث ارتقا و بهبود یادگیری خودراهبر فراگیران می‌شود. فراشناخت را اولین مؤلفهٔ مهم در یادگیری خودراهبر دانسته‌اند و آن را شامل راهبردهای برنامه‌ریزی و بازبینی و اصلاح شناخت‌ها یا راهبردهای شناختی معرفی کرده‌اند. یادگیری خودراهبر به‌صورت توانایی یادگیرنده برای یادگیری در نظر گرفته شده است. همچنین یادگیری خودراهبر، پیش‌بینی‌کنندهٔ این است که یادگیرنده چگونه یاد می‌گیرد و ضرورت آگاهی فراشناختی را نشان می‌دهد. بدین‌ترتیب که تئوری یادگیری خودراهبر به فراگیران اجازه می‌دهد، راهبردهای یادگیری فراشناختی را به‌منظور رسیدن به نیازهای یادگیری خود به‌کار برند و در کنار آن از باورهای خودناتوان‌ساز به دور باشند (۲۷). به‌باور زوست، ازجمله ویژگی‌های خودمدیریتی در فرایند یادگیری خودراهبر آن است که آزادی تحت کنترل خود، حق انتخاب و مسئولیت‌پذیری را در یادگیرندگان شکل می‌دهد و یادگیرندگان را برای کنترل و مدیریت موقعیت‌هایی که باعث دستیابی آن‌ها به اهدافشان می‌شود، درگیر می‌کند؛ ازاین‌رو برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی صحیح فرایند یادگیری، چیرگی بر موقعیت شناختی را تسهیل می‌سازد و راه را بر خودناتوان‌سازی می‌بندد. به‌عبارت‌دیگر، زمانی که شخص ضرورت‌های مسئله را تشخیص می‌دهد و با ابزارهای مقابله‌ای آن آشنا است، با مدیریت منابع خود، به استقبال موقعیت چالش‌برانگیز می‌رود و دلیلی نمی‌یابد که با پنهان‌شدن در پس نقاب شرایط، از نفس خود حفاظت کند. به‌عبارتی نقش اجرایی و رهبریت فراشناختی در ذهن شخص این فرصت را به او می‌دهد تا بیناتر باشد. باتوجه به این نکته که داشتن هدف و کنترل شناختی می‌تواند نقش مهمی در پیشگیری از بروز احساس پوچی و افزایش احساس بهزیستی ذهنی فراگیران داشته باشد، همهٔ این مؤلفه‌ها در کاهش یا افزایش عملکرد تحصیلی نیز نقش دارند (۲۸).

دربارهٔ تبیین رابطهٔ بین هدف تسلط اجتنابی با خودناتوان‌سازی می‌توان گفت که براساس تحقیقات، نتیجهٔ این جهت‌گیری، اضطراب و شکست است و نیز این رابطه باعث نقص در خودتنظیمی در افراد می‌شود؛ بنابراین همین امر، خودناتوان‌سازی را در چنین افرادی افزایش می‌دهد؛ به‌عنوان نمونه، یادگیرندگانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، برای جبران پیشرفت‌نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند. همچنین افرادی که دارای اضطراب امتحان هستند، در موقعیت امتحان دچار استرس بسیار زیادی می‌شوند و ازآنجاکه روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا تمرکز دارند و از تقابل با چالش اجتناب می‌کنند، با توسل به افسردگی به‌عنوان رفتار خودناتوان‌ساز از مسئولیت فردی در آن موقعیت اجتناب می‌ورزند (۲۹). اهداف عملکردی پیش‌بینی‌کنندهٔ مثبت و اهداف تسلط پیش‌بینی‌کنندهٔ منفی یا خنثی برای خودناتوان‌سازی هستند. پژوهش‌هایی که تمایز بین اهداف عملکردی را مدنظر قرار دادند، در بیشتر مواقع مشخص کردند که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کنندهٔ مثبت خودناتوان‌سازی است (۱۲).

دربارهٔ یافتهٔ مذکور پژوهش حاضر، نتایج تاحدی با یافته‌های مطالعات فلچر و اسپیرز نومایستر (۳۰) و فونگ و یوئن (۳۱) و مارگوت و رین (۳۲) همسوست. این محققان در پژوهش‌های خود به‌نوعی به رابطهٔ بین رفتار ناسازگارانه و راهبردهای خودناتوان‌ساز در بین دانش‌آموزان کمال‌گرا پی بردند. الودت و همکاران رابطهٔ بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را تأیید کردند (۳۳). این نتایج بیانگر باورهای افراد است؛ باورهایی که آن‌ها در طول زندگی خود ازطریق تجارب روزمره، شکست‌ها و موفقیت‌ها، بازخورد اطرافیان دربارهٔ خود، انتظارات آن‌ها و بسیاری از عوامل دیگر کسب کرده‌اند. اگر این تجارب باعث شکل‌گیری معیارهای واقع‌بینانه شود و براساس توانایی‌ها و استعدادها شکل بگیرد، سبب انگیزش درونی فرد برای تحقق‌بخشیدن به آن‌ها می‌شود. محققان معتقد هستند افرادی با کمال‌گرایی ناسازگارانهٔ بیشتر، براساس باورهای خود، اهدافی را انتخاب می‌کنند که خودانگیخته نبوده و توسط خود فرد تعیین نشده‌اند؛ بلکه این اهداف، ازطرف نیروهای بیرونی مانند والدین، معلمان، دوستان و سایر افراد به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر آن‌ها تحمیل شده و به‌صورت باورهای ناسازگارانه در فرد درونی شده است؛ بنابراین،



[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

منجربه باورهای خودناتوان‌ساز در آن‌ها می‌شود. یالچینکایا و همکاران باور داشتند، خودناتوان‌سازی ریشه در ابهام دربارهٔ عملکرد آیندهٔ فرد و موانع ایجادشده برای برونی‌سازی علت موارد منفی احتمالی دارد (۵). افراد دارای کمال‌گرایی سازگارانه از نقاط ضعف و قوت خودآگاهی دارند و براساس این ضعف‌ها و توانایی‌ها برای خود اهدافی خودانگیخته تعیین می‌کنند که احتمالاً دارای جهت‌گیری یادگیری هستند؛ همچنین برای دستیابی به اهداف از انگیزهٔ کافی برخوردار هستند و از تمام امکانات و راه‌حل‌های ممکن ازجمله خودباوری و باورهای خودکارآمدی استفاده می‌کنند (۳۴). همچنین محققانی چون برگلاس و جونز نشان دادند، کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی دارای ویژگی‌های مشابهی ازجمله نگرانی دربارهٔ قضاوت دیگران در زمینهٔ دست‌نیافتن به نتیجه است (۳۵). خودناتوان‌سازی هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد به‌شمار می‌آید که امکان بیرونی‌کردن شکست و درونی‌کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. شاید بتوان گفت، ازآنجاکه کمال‌گرایی به‌صورت اعتقاد به برتری درمقایسه با دیگران، دوری از هرگونه اشتباه، انجام بدون عیب و نقص امور، نگرانی دربارهٔ اشتباهات و ادراک تحمیل انتظارات آرمانی ازسوی دیگران نمود پیدا می‌کند، افراد با کمال‌گرایی زیاد، درصورت موفق‌نشدن در امور، حس سرزنش شدیدی درقبال خود پیدا می‌کنند و این فشار و استرس مداوم، نیروهای روان‌شناختی آن‌ها را تحلیل می‌برد (۹،۳۶).

به‌طورکلی، یافته‌های این پژوهش از لحاظ عوامل دارای نقش در خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان، می‌تواند در مدارس و توسط مشاوران و روان‌شناسان مدرسه و معلمان استفاده شود. باتوجه به وجود رابطهٔ بین باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود روان‌شناسان مدرسه و مسئولان مربوط برای بهبود این باورهای فراشناخت و نیز بهبود کمال‌گرایی منفی به‌منظور برطرف‌کردن افکار خودناتوان‌ساز فراگیران، گام‌های مثبت بردارند؛ برای مثال می‌توانند دوره‌های آموزش فراشناخت را در فوق‌برنامهٔ مدارس اجرا کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مشابه این تحقیق در سایر مقاطع تحصیلی اجرا شود و عوامل مؤثر در خودناتوان‌سازی فراگیران به‌خوبی شناسایی و تبیین گردد تا گام‌های بهتری درجهت بهبود این باور در میان فراگیران برداشته شود. ازآنجاکه ابزار جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق حاضر محدود به پرسش‌نامه بود، پیشنهاد می‌شود در سایر پژوهش‌ها، ابزارهایی همچون مصاحبه نیز به‌کار رود تا عوامل دخیل در خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان به‌خوبی مشخص شود.

## ۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش نتیجه گرفته می‌شود، با دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند.


## ۶ تشکر و قدردانی

مؤلفان لازم می‌دانند از مسئولان آموزش‌وپرورش شهر ارومیه و مدیران مدارس همکاری‌کننده مراتب سپاس و قدردانی خود را اعلام کنند.


## ۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری در رشتهٔ روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز است. به مشارکت‌کنندگان در پژوهش خاطرنشان شد، شرکت در تحقیق داوطلبانه و اختیاری است و اطلاعات فقط برای کار پژوهش استفاده می‌شود و اطلاعات پاسخ‌دهنده‌ها کاملاً محرمانه خواهد بود.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

دردسترس‌بودن داده‌ها و مواد

در صورت نیاز به بررسی، داده‌های پژوهش ازطریق ارسال به‌وسیلهٔ پست الکترونیکی توسط نویسندهٔ اول دردسترس خواهد بود.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.


منابع مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی سازمان خاصی صورت گرفته است.


مشارکت نویسندگان

سهم هریک از نویسندگان در نوشتن مقاله به‌تفکیک در فرم تعهدنامه ذکر شده است. همهٔ نویسندگان نسخهٔ دست‌نوشتهٔ نهایی را خواندند و تأیید کردند.

## References


1. Milanifar B. Mental health. Tehran: Ghomes Pub; 2009. [Persian]
2. Wentzel KR, Miele DB. Handbook of motivation at school. Routledge; 2016. https://doi.org/10.4324/9781315773384
3. Salehzadeh P, Shokri O, Fathabadi J. Health-oriented academic lifestyle: the newly emerging idea in the field of academic health psychology. Journal of Educational Psychology. 2018;13(46):1–30. [Persian] https://jep.atu.ac.ir/article_8474.html?lang=en
4. Gadbois SA, Sturgeon RD. Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. Br J Educ Psychol. 2011;81(2):207–22. https://doi.org/10.1348/000709910x522186
5. Yalçınkaya A, Bahadır Z, Erdoğan ÇH. An investigation on self-handicapping levels of sport management students. Journal of Education and Learning. 202;10(2):152–8. https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p152
6. Afshari A, Hashemi Z. The relationship between anxiety sensitivity and metacognitive beliefs and test anxiety among students. Journal of School Psychology. 2019;8(1):193–202. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_793.html?lang=en




[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

7. Falah Mehneh T, Yamini M, Mahdian H. The effect of teaching philosophy on metacognitive and irrational beliefs of male students of elementary school. Journal of Research & Health. 2020;10(3):183–92. [Persian] http://dx.doi.org/10.32598/JRH.10.3.1642.1
8. Atadokht A. The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on social anxiety of students. Journal of School Psychology. 2016;5(1):139–45. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_419.html?lang=en
9. Besharat MA, Mirzamani SM. Dimensions of perfectionism in depressed and anxious patients. Journal of Medical Sciences. 2004;29(4):157–60. https://ijms.sums.ac.ir/article_40154.html
10. Yaghoobi A, Zoghipaidar MR, Farhadi M, Yousefi B. Predicting educational well-being and mental vitality of high school students based on their feeling of belonging to the school mediated by goal orientation. Journal of School Psychology. 2020;9(2):190–9. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_947.html?lang=en
11. 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
12. Hashemi Razini H, Moosavi Panah SM, Shiri M. The relationship between achievement purposes and beliefs, motivational orientations of students' educational procrastination and self-handicapping. Journal of Educational and Scholastic Studies. 2015;3(4):67–79. [Persian] http://pma.cfu.ac.ir/article_501.html?lang=en
13. Karner-Huţuleac A. Perfectionism and self-handicapping in adult education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014;142:434–8. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699
14. Pulford BD, Johnson A, Awaida M. A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. Pers Individ Dif. 2005;39(4):727–37. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.008
15. Coudevylle GR, Boulley-Escriva G, Finez L, Eugène K, Robin N. An experimental investigation of claimed self-handicapping strategies across motivational climates based on achievement goal and self-determination theories. Educational Psychology. 2020;40(8):1002–21. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2020.1746237
16. 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://jeps.usb.ac.ir/article_3621.html?lang=en
17. Firoozi MR, Karami M. Barrasi rabetey elliye kamal geraei ba khod natavan sazi tahsili ba naghshe vasete'ei khod tanzimiye angizeshi, shenakhti va farashenakhti [Examining the causal relationship between perfectionism and academic self-handicapping with the mediating role of motivational, cognitive and metacognitive self-regulation]. In: International Conference on Humanities, Psychology, and Social Science [Internet]. Tehran: IRIB International Conference Center; 2015. [Persian]
18. Kline RB. Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press; 2016.
19. Midgley C, Arunkumar R, Urdan TC. "If I don't do well tomorrow, there's a reason": predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. Journal of Educational Psychology. 1996;88(3):423–34. https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423
20. Seyed Salehi M, Delavar A. Studding the psychometric properties of Self-Handicapping Scale. Quarterly of Educational Measurement. 2015;5(20):97-117. [Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_1789.html?lang=en
21. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr ML, Urdan T, Anderman LH, et al. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemp Educ Psychol. 1998;23(2):113–31. https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965
22. Kareshki H, Kharazi AN, Ghazi Tabatabaei SM. The study of relationship between perceptions of classroom environmental and achievement goals: what are differences between school type, academic field and area of life? Research in Clinical Psychology and Counseling. 2008;9(2):79–95. [Persian] https://tpccp.um.ac.ir/article_26773.html?lang=en
23. Wells A, Cartwright-Hatton S. A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ–30. Behav Res Ther. 2004;42(4):385–96. https://doi.org/10.1016/s0005-7967(03)00147-5
24. Shirinzadeh Dastgiri S. Moghayeseye bavar haye shenakhti va masouliat paziri dar beyn bimaran dochare ekhtelal vasvasi-ejbari, ezterabe montasher va afrad normal [Comparison of metacognitive beliefs and responsibility among patients with obsessive-compulsive disorder, diffuse anxiety and normal people] [Thesis for MSc]. [Shiraz, Iran]: Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University; 2006. [Persian]
25. Flett GL, Hewitt PL. Positive versus negative perfectionism in psychopathology: a comment on Slade and Owens's dual process model. Behav Modif. 2006;30(4):472–95. https://doi.org/10.1177/0145445506288026
26. Javidan Sh, Hossein Khanzadeh AA, Abolghasemi A. Effectiveness of meta-cognitive skills training on self-handicapping and self-efficacy of students. Iranian Rehabilitation Journal. 2018;16(1):69–76. [Persian] http://dx.doi.org/10.29252/nrip.irj.16.1.69
27. Ghomi M, Moslemi Z, Mohammadi SD. The relationship between metacognitive strategies with self-directed learning among students of Qom university of medical sciences. Educ Strategy Med Sci. 2016;9(4):248–59. [Persian] http://edcbmj.ir/article-1-1016-en.html
28. Zust JC. A cognitive path through resiliency. New York: Hyperion; 2010.

[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]

29. Allipour Birgani S, Maktabi Gh, Shehni Yailagh M, Mofradnejad N. The relationship of personality traits with academic self-handicapping and the comparison of parenting styles in regard of the later variable in high school students in Behbahan. Psychological Achievements. 2011;4(3):135–54. [Persian]
30. Fletcher KL, Speirs Neumeister KL. Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. Psychol Schs. 2012;49(7):668–77. https://doi.org/10.1002/pits.21623
31. Fong RW, Yuen M. Perfectionism and Chinese gifted learners. Roeper Review. 2014;36(2):81–91. https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884202
32. Margot KC, Rinn AN. Perfectionism in gifted adolescents: a replication and extension. J Adv Acad. 2016;27(3):190–209. https://doi.org/10.1177/1932202X16656452
33. Alodat AM, Abu Ghazal MM, Al-Hamouri FA. Perfectionism and academic self-handicapped among gifted students: an explanatory model. International Journal of Educational Psychology. 2020;9(2):195. https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426
34. Atarodi M, Kareshki H. The role of components of perfectionism and goal orientations in prediction of self-regulation in students. Knowledge and Research in Applied Psychology. 2013;14(2):100–8. [Persian] https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533874.html?lang=en
35. Berglas S, Jones EE. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. J Pers Soc Psychol. 1978;36(4):405–17. https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.4.405
36. Oros LB, Iuorno O, Serppe M. Child perfectionism and its relationship with personality, excessive parental demands, depressive symptoms and experience of positive emotions. Span J Psychol. 2017;20:9. https://doi.org/10.1017/sjp.2017.9

[ Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-02-10 ]