

## تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع محمد سیدصالحی<sup>1\*</sup>، نورعلی فرخی<sup>2</sup>

1. کارشناس ارشد، سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، دانشگاه علامه طباطبائی

2. دانشیار، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی

تاریخ دریافت: 1395/03/02 تاریخ پذیرش: 1396/01/28

### Explanation of Academic Self-Handicapping Based on Effective Factors: Examination of a Comprehensive Conceptual Model M. SayyedSalehi<sup>\*1</sup>, N. Farrokhi<sup>2</sup>

1. M.A., Assessment and Measurement (Psychometrics), Allameh Tabataba'i University

2. Associate Professor, Assessment and measurement, Allameh Tabataba'i University

Received: 2016/05/22 Accepted: 2017/04/17

#### Abstract

This research was conducted to determine the causal relationships of variables that have most effect on academic self-handicapping in the university students of Tehran. The population was the university students of Tehran that 520 people were selected as a sample from the universities of Allameh Tabataba'i, Tehran, south branch of Payam-e-Noor & Islamic Azad through voluntary sampling. The research tools was include the short form of NEO Personality inventory, perfectionism Multidimensional Questionnaire, General self-efficacy Questionnaire, classroom motivational scale, academic self-handicapping Questionnaire, self-esteem Questionnaire. The data were analyzed using structural equations modeling. The findings provided a robust support for the hypothesized structural relationships and show that personality traits, perfectionism, self-esteem, academic performance and academic motivation could directly affect academic self-handicapping and self-efficacy could indirectly affect academic self-handicapping with the mediating effects of academic performance. Also personality traits and perfectionism could indirectly affect academic self-handicapping with the mediating effects of academic performance and academic motivation. With the increase in neuroticism and by reducing the openness experience, academic self-handicapping will probably emerge and also high level of self-esteem, self-efficacy and academic motivation Will lead to lower levels of academic self-handicapping but high level of perfectionism and academic performance Increases the academic self-handicapping behaviors.

#### Keywords

Academic Motivation, Academic Performance, Academic Self-Handicapping, Perfectionism, Personality Traits, Self - Efficacy, Self - Esteem.

#### چکیده

این پژوهش به منظور تعیین روابط سببی متغیرهایی که بیشترین اثر را بر روی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانشجویان شهر تهران داشتند، صورت گرفته است. جامعه آماری همه دانشجویان شهر تهران بودند که از بین آنان تعداد 520 نفر از چهار دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، آزاد اسلامی مرکز تهران جنوب و پیام نور واحد تهران جنوب به روش داوطلبانه به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های فرم کوتاه شخصیتی NEO، کمال‌گرایی چندبعدی، خودکارآمدی عمومی، انگیزش تحصیلی، خودناتوان‌سازی و عزت نفس بود. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج به‌دست‌آمده، حمایت‌کننده برازش مدل با داده‌ها و روابط ساختاری مفروض است و در مجموع نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی، کمال‌گرایی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی به طور مستقیم و خودکارآمدی به طور غیر مستقیم و با میانجی‌گری عملکرد تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. همچنین ویژگی‌های شخصیتی و کمال‌گرایی به طور غیر مستقیم نیز از طریق میانجی‌گری عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر می‌گذارند. با افزایش روان‌رنجورخویی و کاهش گشودگی، خودناتوان‌سازی تحصیلی احتمال بروز پیدا می‌کند و همچنین عزت نفس، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی بالا موجب پایین آمدن میزان خودناتوان‌سازی می‌گردد اما میزان بالای کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی احتمال بروز رفتارهای خودناتوان‌ساز را افزایش می‌دهد.

#### واژگان کلیدی

انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی، کمال‌گرایی، ویژگی‌های شخصیتی.

\* نویسنده مسئول: محمد سیدصالحی

\*Corresponding Author: mohammad.salehi200@gmail.com

ایمیل نویسنده مسئول:

## مقدمه

می‌تواند تبیینی برای خودناتوان‌سازی باشد (کلارک و مک‌کان<sup>6</sup>، 2016a).

خودناتوان‌سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود: 1. خودناتوان‌سازی رفتاری<sup>7</sup>، ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است (ریکرت، مراس و ویتکو<sup>8</sup>، 2014). 2. خودناتوان‌سازی ادعا شده<sup>9</sup>: بیان کردن یک شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد بررسی شود. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه‌تراشی است. شکل‌های مختلف خودناتوان‌سازی رفتاری عبارت‌اند از: استفاده از الکل یا مواد، طفره رفتن یا به تعویق انداختن کارها، خودداری عمدی از تلاش و امتناع از انجام وظایف تحصیلی، تظاهر به تلاش نکردن و رفتار از هم گسیخته. افراد برای اقدام به خودناتوان‌سازی به طور مستقیم در کارشان اختلالی ایجاد نمی‌کنند، بلکه از طریق یک عامل واسطه، موقعیت خود را طوری بروز می‌دهند که توجیه کننده باشد. یکی از این ترندها ابراز اختلالی است که هیچ کنترلی روی آن نداشته باشیم (آینک، هرت، هندریکس و گالاتنه<sup>10</sup>، 2017).

به دلیل اینکه خودناتوان‌سازی به مثابه یک نوع رفتار اجتنابی<sup>11</sup> مستقیماً عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کند (متساپلتو<sup>12</sup> و همکاران، 2015) و در مجموع با تأثیر بلندمدت بر روی سازگاری و شخصیت افراد رشد شخصیت را با مشکل مواجه می‌کند، نیازمند توجه و بررسی زیادی است (کلارک و مک‌کان، 2016b). از دلایل مهمی که باعث می‌شود نیازمند پرداختن به خودناتوان‌سازی باشیم، توجه روزافزون پژوهش‌های داخلی و خارجی به این موضوع است (حیدری، دهقانی و خدایانه، 1388). چون نوجوانان و جوانان به حضور و توجه دیگران بیشتر اهمیت می‌دهند، بهتر است که خودناتوان‌سازی در بین دانشجویان و دانش‌آموزان بررسی شود (دل‌مارفرداس، فرایر، نونز، پینرو و روساریو<sup>13</sup>، 2016).

متخصصان تربیتی همواره در پی این بوده‌اند که چرا برخی یادگیرندگان، خود را مسبب موفقیت‌های تحصیلی‌شان می‌دانند اما در مقابل ضعف‌ها قبول مسئولیت نمی‌کنند. خودناتوان‌سازی<sup>1</sup> در چند سال اخیر به مثابه یکی از موانع پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. این سازه از سال 1960 به ادبیات روان‌شناسی ورود پیدا کرد. برگلاس و جونز<sup>2</sup> (1978) که متقدمان بررسی این موضوع بودند، خودناتوان‌سازی را چنین معرفی کرده‌اند: «یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکردها که فرصت مناسب را به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهند» (نوسنکو، آرشاوا و نوسنکو<sup>3</sup>، 2014).

کوبینگتون (1984) خودناتوان‌سازی را وارد عرصه آموزش کرد و چنین می‌پنداشت که خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل رفتارهایی است که یادگیرندگان بیشتر برای حفاظت خود از شکست‌های تحصیلی پیش رو به کار می‌گیرند. به اعتقاد او رفتارهای خودناتوان‌ساز اغلب در موقعیت‌هایی که احساس خودارزشی افراد مورد تهدید قرار می‌گیرد، بروز می‌کنند و این موقعیت‌ها در مدارس و دانشگاه‌ها به وفور یافت می‌شوند (اسنایدر، میلان، دنت و لیننبرینک - گارسیا<sup>4</sup>، 2014).

گرایش به خودناتوان‌سازی باید در موقعیت‌های اجتماعی بررسی شود، زیرا معمولاً در موقعیت‌هایی که از افراد انتظار بیشتری می‌رود، آنها در مورد احتمال موفقیت دچار تردید و در مورد شکست دچار ضعف عزت نفس می‌شوند، خیلی‌ها اسنادهایی را شکل می‌دهند تا پیروزی‌ها را به یک منبع درونی مثل توانایی و شکست‌ها را به یک منبع بیرونی مثل سختی کارها نسبت بدهند (ووسیک و اکسوم<sup>5</sup>، 2016). به همین دلیل، از پذیرش عللی که شکست را تحت تأثیر عوامل درونی و پیروزی را سرچشمه گرفته از عوامل بیرونی نشان دهد، پرهیز می‌کنند که این

6. Clarke & MacCann

7. behavioural self-handicapping

8. Rickert, Meras & Witkow

9. Claimed self-handicapping

10. Eyink, Hirt, Hendrix & Galante

11. Avoidance behaviors

12. Metsäpelto

13. Del Mar Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro & Rosário

1. Self-handicapping

2. Berglas & Jones

3. Nosenko, Arshava & Nosenko

4. Snyder, Malin, Dent & Linnenbrink-Garcia

5. Wusik & Axsom

خودناتوان‌سازی دارای علل گوناگون فردی و اجتماعی است که می‌توان برخی از آنها را به عنوان دلایل اصلی در جامعه مورد پژوهش ذکر کرد، زیرا میزان شیوع و پیشینه تحقیقاتی آنها بیشتر است و همچنین اثر بیشتری در ایجاد خودناتوان‌سازی دارند. این عوامل عبارت‌اند از: ویژگی‌های شخصیتی (لیتوینوا، بالارابه و محمد<sup>8</sup>، 2015؛ تابع بردبار و رستگار، 1394؛ بوبو، ویتاکر و استرونک<sup>9</sup>، 2013)، عزت نفس (توروک، زابو و بودا - اوجلاکی<sup>10</sup>، 2014؛ رپو، آلسی و پیپی<sup>11</sup>، 2016؛ آزادی، فتح‌آبادی و حیدری، 1392)، کمال‌گرایی (فیروز، زاده‌باقریان، کاظمی و کرمی، 2016؛ استوارت و دی‌جرج - واکر، 2014؛ اویسال و لو<sup>12</sup>، 2010)، خودکارآمدی (آنتونی<sup>13</sup>، 2016؛ ماماریل، آشر و کویل، 2013؛ مهبد و شیخ‌الاسلامی، 1394)، عملکرد تحصیلی (هرت و مک‌کرا<sup>14</sup>، 2009؛ چانگ<sup>15</sup>، 2010؛ تولیتی، 1390) و انگیزش تحصیلی (دل‌مارفاداس و همکاران، 2016؛ کلارک و مک‌کان، 2016a؛ چن و سنگ<sup>16</sup>، 2012). همچنین عملکرد تحصیلی ارتباط نیرومندی با عزت نفس (ویرتانن، کیورو، لرکانن، پیکئوس و کورلاتی<sup>17</sup>، 2016؛ دی‌جونتا<sup>18</sup> و همکاران، 2013؛ خسروپور و نیکویی، 1393) و خودکارآمدی (هونایک و برودبنت<sup>19</sup>، 2016؛ گالا<sup>20</sup> و همکاران، 2014؛ پوراصغر، کیامنش و سرمدی، 1395) دارد. انگیزش تحصیلی نیز در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی (چیکسنت‌میهای و ونگ<sup>21</sup>، 2014؛ دی‌فیتز، کاتز، ویگنا و برینگز<sup>22</sup>، 2012؛ سیدصالحی و یونس، 1394) و کمال‌گرایی (بانگ، هوانگ، نو و کیم<sup>23</sup>، 2014؛ فلچرو

در پژوهش‌های بسیاری به رابطه عوامل مختلف با خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته شده و یا تأثیرات جداگانه هر کدام از آنها بررسی شده است؛ ولی همان‌طور که انتظار می‌رود هر پدیده‌ای تحت تأثیر عوامل بسیار و چندگانه قرار دارد (کرلینجر و پدهازر، ترجمه سرایی، 1391). حتی با وجود پژوهش‌هایی که از طریق رگرسیون چندمتغیری رابطه متغیرها و خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحلیل کرده‌اند؛ ولی تعیین روابط علت و معلولی و مسیرهایی که به طور نسبتاً هم‌زمان خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به میزان کافی در پژوهش‌های داخلی بررسی نشده است.

هدف اصلی این پژوهش آزمون یک مدل جامع از متغیرهای مهم و اثرگذار بر خودناتوان‌سازی تحصیلی است. در نتیجه با شناخت کامل‌تر این پدیده، نظام آموزشی خواهد توانست برای کاهش و جلوگیری از شیوع آن در بین فراگیرندگان خود اقدامات مفیدی را به عمل آورد.

اصلی‌ترین مسئله پژوهش، برانزده بودن مدل پیشنهادی خودناتوان‌سازی تحصیلی برای داده‌ها است. با توجه به نقش اثرگذار خودناتوان‌سازی تحصیلی بر کیفیت عملکرد تحصیلی یادگیرندگان و در نتیجه کیفیت نظام آموزشی، پژوهش حاضر تلاش دارد تا با بهره‌گیری از مبانی نظری و تجربی موجود در این زمینه و بررسی جامع‌تر و دقیق‌تر پدیده خودناتوان‌سازی تحصیلی، به متولیان نظام آموزشی کمک کند تا با راهکارهایی خردمندانه برای کاهش و جلوگیری از شیوع این پدیده گام بردارند.

درباره علل و عوامل ساختاری پدیده خودناتوان‌سازی چهار نظریه مرسوم وجود دارد که عبارت‌اند از: 1. نظریه خودارزشی<sup>1</sup> (کاوینگتون<sup>2</sup>، 1984)، 2. نظریه هدف<sup>3</sup> (2000)، 3. نظریه انگیزش اجتنابی<sup>5</sup> (میدگلی، کاپلان و میدلتون<sup>6</sup>، 2001) و 4. نظریه نیاز به پیشرفت<sup>7</sup> (کاوینگتون، 2000). پژوهش حاضر تاحدودی بیشتر متوجه نظریه خودارزشی است.

- 
8. Litvinova, Balarabe & Mohammed  
 9. Bobo, Whitaker & Strunk  
 10. Török, Szabó & Boda-Ujlaky  
 11. Rappo, Alesi & Pepi  
 12. Uysal & Lu  
 13. Antony  
 14. Hirt & McCrea  
 15. Chang  
 16. Chen & Tseng  
 17. Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti  
 18. Di Giunta  
 19. Honicke & Broadbent  
 20. Galla  
 21. Csikszentmihalyi & Wong  
 22. De Feyter, Caers, Vigna & Berings  
 23. Bong, Hwang, Noh & Kim

- 
1. Self-worth  
 2. Covington  
 3. Goal-theory  
 4. Martin  
 5. Avoidance-motivation  
 6. Midgley, Kaplan & Middleton  
 7. Need to achievement

روش جزء روش‌های پژوهش کمی است که مانند سایر روش‌های کمی مبتنی بر فلسفه اثبات‌گرایی<sup>5</sup> است و در آن رویکرد قیاسی<sup>6</sup> (حرکت از کلیات به جزئیات) اتخاذ می‌شود. (گراوتر و فورزانو،<sup>7</sup> 2015). جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد شهر تهران بود که در سال تحصیلی 93-1392 مشغول به تحصیل بوده‌اند. شیوه نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین دانشگاه‌های شهر تهران، دانشگاه‌های علامه طباطبایی، پیام نور واحد تهران جنوب، آزاد واحد تهران جنوب و تهران انتخاب شدند. در مرحله بعدی تعدادی از دانشجویان به روش داوطلبانه انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌ها بر روی آنها اجرا شد. حجم نمونه مورد مطالعه 520 نفر در نظر گرفته شد که از کفایت لازم برخوردار بوده است، زیرا در پژوهش‌های مدل‌یابی به ازای هر متغیر آشکار 15 تا 20 نفر شرکت‌کننده لازم است (تاباچنیک وفیدل<sup>8</sup>، 2012) و از آنجا که مجموع متغیرهای آشکار این پژوهش 17 متغیر بود؛ بنابراین حداقل به 340 نفر برای نمونه نیاز بود.

اسپیزر - نیومیستر<sup>1</sup>، 2012؛ شیخ اسمعیلی و کریمی، (1394) است.

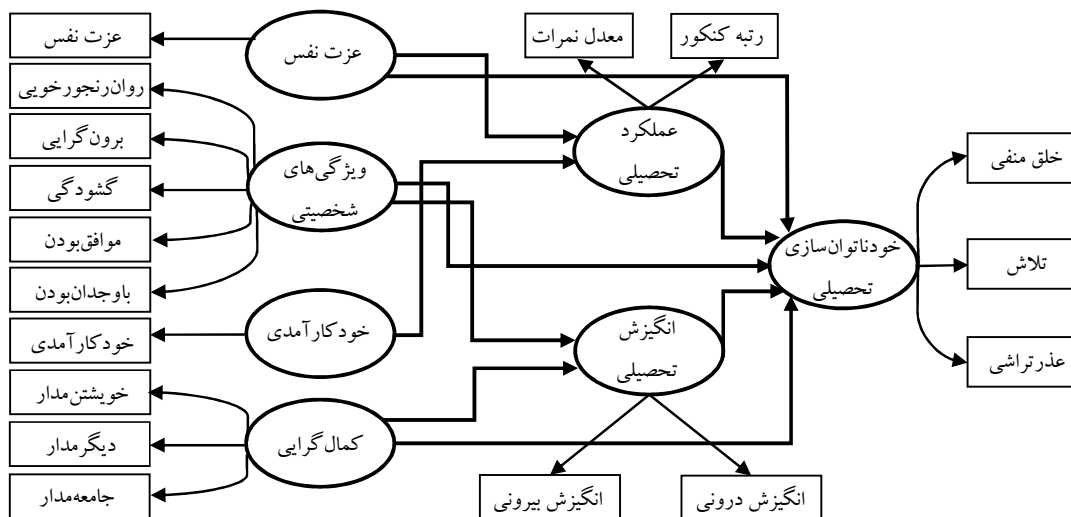
برای دست‌یابی به این مدل جامع ابتدا نظریه‌های موجود در این زمینه مورد مطالعه قرار گرفت تا تبیین‌های مختلف از خودناتوان‌سازی و ریشه‌های اصلی آن حاصل شود. سپس اغلب پژوهش‌های داخلی و خارجی که این موضوع را در پانزده سال اخیر بررسی کرده بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند تا پرتکرارترین متغیرهایی که رابطه آنها با خودناتوان‌سازی سنجیده شده بود، شناسایی شوند و در نهایت با نظر به یافته‌های پژوهش‌های گوناگون درباره نقش متغیرهای یادشده و همچنین با عنایت به مدل نظری که اوموندسن<sup>2</sup> (2001)، وانت و کلیتمن<sup>3</sup> (2006) و کادویل، گرنیگون و مارتین‌گینیس<sup>4</sup> (2011) ارائه داده‌اند ابتدا یک مدل مفهومی طرح‌ریزی شد و سپس با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد. شکل 1 مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

## روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، بنیادی است و در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی قرار دارد که به شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. این

## ابزار

همه ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش دارای مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای بودند که به شرح زیر هستند:



شکل 1. مدل مفهومی پیشنهادی برای خودناتوان‌سازی تحصیلی

5. Positivism
6. Deductive
7. Gravetter & Forzano
8. Tabachnick & Fidel

1. Fletcher & Speirs Neumeister
2. Ommundsen
3. Want & Kleitman
4. Coudeville, Gernigon & Martin Ginis

برخوردار بودند (RMSEA=0/04، NFI=0/92). تمامی سؤالات دارای بار عاملی معناداری با کل آزمون بودند؛ همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر پایین و با کل مقیاس بالا بود. پرسش‌نامه کمال‌گرایی چندبعدی بشارت (1386): این پرسش‌نامه دارای سی سوال و سه خرده‌مقیاس خویشتن‌مدار، دیگر مدار و جامعه‌مدار است. در اعتباریابی این مقیاس آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای خرده‌مقیاس‌ها بین 0/83 تا 0/90 و اعتبار بازآزمایی بین 0/80 تا 0/84 گزارش شد (بشارت، 1386). اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ 0/87 به‌دست آمد. در تحلیل عاملی مرتبه اول نتایج حاکی از برازش مدل سه‌عاملی با داده‌ها بود و در تحلیل عاملی مرتبه دوم میزان آماره‌خی‌دو معنادار به دست آمد (df=1065، p=0/001). همچنین سایر شاخص‌های برازش از مطلوبیت برخوردار بودند (RMSEA=0/07، NFI=0/90، CFI=0/93). تمامی سؤالات دارای بار عاملی معناداری با کل آزمون بودند؛ همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر پایین و با کل مقیاس بالا بود.

پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی شرر<sup>4</sup> (1982): برانی (به نقل از تگریان، 1387) جهت بررسی اعتبار این مقیاس از روش دو نیمه کردن استفاده کرد. ضریب اعتبار پرسش‌نامه از روش اسپیرمن - براون با طول برابر 0/76 و با طول نابرابر 0/76 و با روش دو نیمه کردن گاتمن برابر 0/76 به‌دست آمد. آلفای کرونباخ سؤالات برابر 0/79 به‌دست آمد که رضایت‌بخش است. اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ 0/73 به‌دست آمد. در تحلیل عاملی تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه تأیید شد. پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی برگلاس و جونز (1978): این پرسش‌نامه دارای 23 سوال و سه خرده‌مقیاس خلق منفی، عذرتراشی و تلاش است. این پرسش‌نامه را سید صالحی و دلاور (1394) روی یک نمونه 520 نفری از دانشجویان چهار دانشگاه شهر تهران اجرا کردند که روایی محتوایی و روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی

معدل نمرات دانشجوی در ترم پیشین و مرتبه آخرین کنکور سراسری، به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی دانشجویان در این پژوهش به کار گرفته شده است. به جهت بررسی صحت داده‌ها، با همکاری واحد آموزش هر کدام از دانشگاه‌ها نمرات سی نفر به صورت تصادفی بررسی شد که با اطلاعات جمع‌آوری شده همخوانی داشت. نسخه تجدیدنظر شده فرم کوتاه پرسش‌نامه شخصیتی NEO (کاستا و مک کرا<sup>1</sup>، 1992): این پرسش‌نامه شصت سؤال و پنج عامل دارد که بر مبنای تحلیل عاملی نمرات فرم بلند آن به‌دست آمده است. کاستا و مک کرا (1992) ضریب آلفای کرونباخ را بین 0/68 (برای موافق بودن) تا 0/86 (برای روان‌رنجورخویی) گزارش کرده‌اند. این پرسش‌نامه را در ایران گروسی (1377) هنجاریابی کرده است. اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از روش بازآزمایی در مورد 208 نفر از دانشجویان به فاصله سه ماه به ترتیب 0/83، 0/75، 0/80، 0/79 و 0/79 برای عوامل O، E، N، A، C به دست آمد (به نقل از فتحی آشتیانی، 1388). اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ برای عوامل یاد شده به ترتیب 0/64، 0/71، 0/69، 0/82 و 0/67 به‌دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی (هارتر<sup>2</sup>، 1980): این مقیاس 33 گویه و دو بعد اصلی انگیزش درونی و بیرونی دارد. ضرایب همسانی درونی تا 0/78 به دست آمده است. ابعاد مختلف این مقیاس با یکدیگر و با معدل دانش‌آموزان در حد انتظار بود که گواهی بر روایی مقیاس است. ضرایب اعتبار بازآزمایی و آلفای کرونباخ این ابزار در حد مطلوب و حاکی از ثبات در اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی است (بحرانی، 1388). اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ 0/76 به‌دست آمد. در تحلیل عاملی مرتبه اول نتایج حاکی از برازش مدل دو‌عاملی با داده‌ها بود و در تحلیل عاملی مرتبه دوم میزان آماره‌خی دو معنادار به دست آمد (df=1205، p=0/001،  $\chi^2=6875/12$ ) که به دلیل اثر حجم نمونه می‌توان از آن صرف نظر کرد (براون<sup>3</sup>، 2015) و همچنین سایر شاخص‌های برازش از مطلوبیت

1. Costa & McCerra  
2. Harter  
3. Brown

4. Sherer

جدول 1. شاخص‌های توصیفی متغیرهای آشکار

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
روان‌رنجورخوبی	3/29	0/84	1/14	1/03
برون‌گرایی	4/19	0/70	0/87	0/92
گشودگی	3/88	0/59	0/23	0/19
موافق‌بودن	4/24	0/60	0/43	0/21
باوجدان‌بودن	5/12	0/72	0/65	0/72
عزت نفس	4/46	0/95	0/96	0/79
مؤلفه خویش‌مدار	3/51	0/75	0/51	0/69
مؤلفه دیگرمدار	3/10	0/76	0/26	0/89
مؤلفه جامعه‌مدار	3/86	0/92	1/04	0/82
خودکارآمدی	3/23	0/46	0/13	0/05
معدل نمرات	16/34	1/71	1/61	1/48
رتبه کنکور	3887/57	156/4	1/98	1/85
انگیزش درونی	4/49	1/86	1/72	1/32
انگیزش بیرونی	3/56	0/32	0/16	0/09
خلق منفی	3/66	0/52	0/36	0/28
تلاش	3/79	0/46	0/78	0/03
عذرتراشی	2/97	0/34	0/91	0/59

بین شرکت‌کنندگان به لحاظ انگیزش بیرونی اشاره داشت. شاخص‌های کجی و کشیدگی مربوط به همه متغیرهای آشکار بین 2- و 2 قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است. می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات متغیرهای آشکار پژوهش نسبت به توزیع نرمال مشابهت مناسبی دارد و مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات برقرار است. ضرایب همبستگی مرتبه صفر متغیرها در جدول 2 در قالب ماتریس همبستگی نشان داده شده است.

مطابق جدول 2 همبستگی اکثر متغیرها با متغیرهای آشکار خودناتوان‌سازی بالا بوده و رابطه تفکیک‌نشده نسبتاً قوی با آن دارند. همچنین روابط متغیرها با یکدیگر از نوع خطی بود که به‌وسیله نمودار پراکنش بررسی شد. از سوی دیگر همبستگی متغیرهای برون‌زا با یکدیگر کمتر از همبستگی آنها با سایر متغیرهاست که نشان می‌دهد شرط حداقل بودن هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین (برون‌زا) تا حد قابل قبولی برقرار است. از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش برازش مدل با داده‌ها بود؛ یعنی اینکه تا چه حد یک مدل با داده‌های مربوط سازگاری و توافق دارد. یکی از آماره‌های مورد استفاده برای بررسی برازش مدل آماره  $\chi^2$  دو است. بر اساس این آماره فرض صفر این است که ماتریس واریانس

اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است. دامنه ضرایب اعتبار از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های یاد شده و کل مقیاس به ترتیب برابر 0/88، 0/87، 0/92 و 0/92 بود. اعتبار خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ بین 0/87 تا 0/92 به دست آمد. در تحلیل عاملی مرتبه اول نتایج حاکی از برازش مدل سه‌عاملی با داده‌ها بود و در تحلیل عاملی مرتبه دوم میزان آماره  $\chi^2$  دو معنادار به دست آمد ( $p=0/001$ ،  $df=227$ ). همچنین سایر شاخص‌های برازش از مطلوبیت برخوردار بودند ( $CFI=0/93$ ،  $NFI=0/92$ ،  $RMSEA=0/07$ ،  $GFI=0/94$ ). تمامی سؤالات دارای بار عاملی معناداری با کل مقیاس بودند؛ همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با یکدیگر پایین و با کل مقیاس بالا بود.

پرسش‌نامه عزت نفس روزنبرگ (1965): این مقیاس شامل ده گویه است. ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس بین 0/88 تا 0/88 و اعتبار بازآزمایی آن بین 0/82 تا 0/88 گزارش شده است. (روزنبرگ<sup>1</sup>، 1989؛ به نقل از علیزاده، 1382). اعتبار این ابزار در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ 0/87 به دست آمد. در تحلیل عاملی تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه تأیید شد.

## یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول 1 گزارش شده است.

در بین متغیرهایی که از طریق نمره‌گذاری طیف لیکرت به دست آمده‌اند، میانگین باوجدان‌بودن از همه بیشتر بود. انگیزش درونی دارای بیشترین انحراف استاندارد و انگیزش بیرونی دارای کمترین انحراف استاندارد بودند. بدین ترتیب میزان باوجدان‌بودن در بین شرکت‌کنندگان از سایر متغیرهای اندازه‌گیری شده با طیف لیکرت بالاتر بود؛ همچنین پراکندگی بیشتر در نمرات انگیزش درونی حاکی از این بود که شرکت‌کنندگان تفاوت فردی بیشتری در این متغیر داشتند؛ اما در سوی دیگر پراکندگی اندک نمرات انگیزش بیرونی به تفاوت‌های فردی اندک و شباهت بیشتر

جدول 2. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای آشکار

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 روان‌رنجور خوبی	1/00																
2 برون‌گرایی	-0/476**	1/00															
3 گشودگی	-/020	0/276**	1/00														
4 موافق بودن	-0/338**	0/386**	0/387**	1/00													
5 باوجدان بودن	-0/364**	0/382**	0/013	0/376**	1/00												
6 عزت نفس	-0/623**	0/492**	0/133	0/317**	0/346**	1/00											
7 کمال‌گرایی	0/460**	-0/160*	-0/014	-0/393**	-0/109*	-0/352**	1/00										
8 خویش‌نمدار	0/387**	-0/148*	-0/021	-0/417**	-0/122**	-0/373**	0/513**	1/00									
دیگرمدار	0/431**	-0/182*	-0/008	-0/378**	-0/098*	-0/324**	0/421**	0/764**	1/00								
جامعه‌مدار	0/483**	-0/194*	-0/052*	-0/293**	-0/364**	-0/425**	0/518**	0/486**	0/526**	1/00							
خودکارآمدی	-0/108*	-0/041	0/022	0/109*	0/384**	0/196*	0/190*	0/209**	0/168*	-0/121*	1/00						
معدل نمرات	0/99*	-0/33	0/014	0/98*	0/378**	0/188*	0/182*	0/201**	0/160*	-0/113*	0/614**	1/00					
رتبه کنکور	0/137*	0/116*	-0/038	-0/044	-0/060	-0/265**	0/258**	0/225**	0/273**	0/342**	-0/156*	0/148*	1/00				
انگیزش درونی	0/209*	0/124*	-0/052	-0/031	-0/054	-0/231**	0/274**	0/231**	0/249**	0/312**	-0/122*	0/114*	0/743**	1/00			
انگیزش بیرونی	0/460**	-0/216**	-0/049*	-0/288**	-0/180*	-0/250**	0/585**	0/562**	0/601**	0/532**	-0/049*	-0/041*	0/341**	0/532**	1/00		
خلق منفی	0/550**	-0/126**	-0/041*	-0/198**	-0/090*	-0/160**	0/675**	0/652**	0/691**	0/622**	-0/058*	-0/050*	0/431**	0/622**	0/464**	1/00	
تلاش	0/400**	-0/276**	-0/109*	-0/348**	-0/240**	-0/310**	0/525**	0/502**	0/541**	0/472**	-0/109**	-0/101**	0/281**	0/472**	0/349**	0/428**	1/00
عذر تراشی																	

\*\* معنادار در سطح 0/01، \* معنادار در سطح 0/05

شاخص‌های برازش مقتصد شاخص برازش تعدیل‌یافته<sup>7</sup> (AGFI) و از بین شاخص‌های برازش افزایشی شاخص برازش نرم<sup>8</sup> (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای<sup>9</sup> (CFI) و شاخص برازش افزایشی<sup>10</sup> (IFI) همگی بین 0/9 و 1 هستند و قابل قبول هستند. همچنین ملاک اطلاعات آکائیک<sup>11</sup> (AIC) و ملاک ثابت اطلاعات آکائیک<sup>12</sup> (CAIC) به دست آمده در مدل کمتر از میزان آماره‌های AIC و CAIC مربوط به مدل اشباع‌شده<sup>13</sup> و مدل استقلال<sup>14</sup> بود. می‌توان نتیجه گرفت که تمامی شاخص‌های نیکویی برازش به جز آماره‌ی دو به همان دلیلی که ذکر شد از مطلوبیت خوبی برخوردارند و مدل مورد نظر با داده‌ها برازش دارد. نتایج مربوط به مدل اندازه‌گیری در جداول 4 و 5 گزارش شده‌اند.

- کواریانس مدل به طور کامل با ماتریس واریانس - کواریانس جامعه همسان است (برن<sup>1</sup>، 2016).

جدول 3 شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد که از طریق روش برآورد حداکثر درست‌نمایی<sup>2</sup> (ML) به دست آمده‌اند. مقدار آماره‌ی دو در سطح 0/01 معنادار خواهد شد. در واقع فرض صفر این آزمون رد می‌شود. اما از آنجایی که آماره‌ی دو تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد اگر حجم نمونه بیشتر از 250 نفر باشد می‌توان از معناداری آن صرف‌نظر کرد (کلاین<sup>3</sup>، 2015). از بین شاخص‌های برازش مطلق میزان آماره‌ی ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب<sup>4</sup> (RMSEA) و ریشه استاندارد شده میانگین توان دوم خطا<sup>5</sup> (SRMR) کمتر از 0/05 و بسیار مطلوب است. همچنین میزان آماره‌های شاخص نیکویی برازش<sup>6</sup> (GFI) بین 0/9 و 1 قرار دارد. از بین

جدول 3. شاخص‌های نیکویی برازش میزان به دست آمده

AGFI	GFI	SRMR	IFI	CFI	NFI	RMSEA	p	df	$\chi^2$
0/980	0/990	0/039	0/988	0/997	0/998	0/016	0/001	33	491/46

7. Adjusted Goodness of Fit Index

8. Norm Fit Index

9. Comparative Fit Index

10. Incremental Fit Index

11. Akaike information criterion

12. Consistent akaike information criterion

13. Saturated Model

14. Independence Model

1. Byrne

2. Maximum likelihood

3. Kline

4. Root Mean Square Error of Approximation

5. Root Mean Square Residual

6. Goodness of Fit Index.

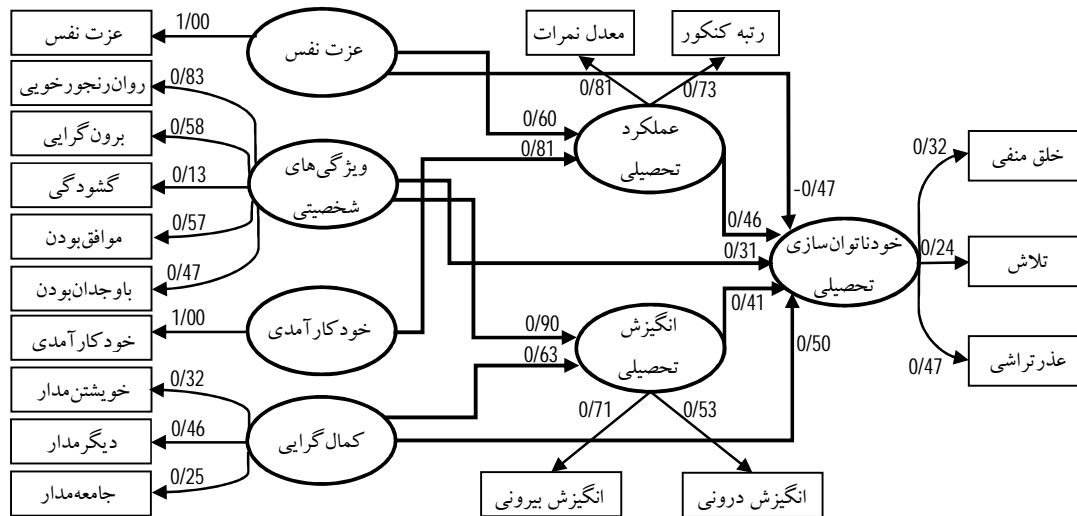
جدول 4. اثرها و ضرایب مسیر متغیرهای مدل اندازه‌گیری

متغیر مکنون	متغیر آشکار	ضریب مسیر	آماره t	مجذور همبستگی چندگانه
ویژگی‌های شخصیتی	روان رنجور خوبی	0/83	23/56 <sup>**</sup>	0/19
	برون‌گرایی	0/58	21/83 <sup>**</sup>	0/16
	گشودگی	0/13	12/74 <sup>**</sup>	0/14
عزت نفس	موافق بودن	0/57	21/67 <sup>**</sup>	0/21
	باوجدان بودن	0/47	20/29 <sup>**</sup>	0/18
	عزت نفس	1/00	25/84 <sup>**</sup>	0/92
کمال‌گرایی	خویش‌مدار	0/32	18/61 <sup>**</sup>	0/23
	دیگرمدار	0/46	20/06 <sup>**</sup>	0/37
	جامعه‌مدار	0/25	14/19 <sup>**</sup>	0/16
خودکارآمدی	خودکارآمدی	1/00	25/15 <sup>**</sup>	0/94
	معدل نمرات	0/81	21/31 <sup>**</sup>	0/42
عملکرد تحصیلی	رتبه کنکور	0/73	19/46 <sup>**</sup>	0/39
	انگیزش درونی	0/53	21/37 <sup>**</sup>	0/34
انگیزش تحصیلی	انگیزش بیرونی	0/71	22/51 <sup>**</sup>	0/52
	خلق منفی	0/32	16/49 <sup>**</sup>	0/27
خودناتوان‌سازی	تلاش	0/24	13/64 <sup>**</sup>	0/21
	عذرتراشی	0/47	20/91 <sup>**</sup>	0/31

\*\* معنادار در سطح 0/01، \* معنادار در سطح 0/05

به دست آمده‌اند و می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای آشکار از اعتبار کافی برخوردارند و شاخص‌های مناسبی برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون به شمار می‌روند. اعتبار

بر اساس جدول 4، ستون آخر مجذور همبستگی چندگانه ( $R^2$ ) را نشان می‌دهد که به عبارتی میزان واریانس تبیین‌شده هر کدام از متغیرهای مکنون به وسیله متغیر



شکل 2. ضرایب استاندارد شده مدل خودناتوان‌سازی تحصیلی

$$p_c = \frac{(\sum \lambda)^2}{[(\sum \lambda)^2 + (\sum \theta)]}$$

شاخص  $p_c$  برابر با اعتبار ترکیبی، شاخص  $\lambda$  برابر با بارهای عاملی مربوط به متغیرهای آشکار و شاخص  $\theta$  برابر با واریانس خطای متغیرهای آشکار است.

درصد از واریانس کمال‌گرایی، 94 درصد از واریانس خودکارآمدی، 81 درصد از واریانس عملکرد تحصیلی، 86 درصد از واریانس انگیزش تحصیلی و 79 درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی به وسیله متغیرهای آشکارشان تبیین شد. تمام ضرایب مسیر در سطح 0/05 و 0/01 معنادار



**جدول 5.** اعتبار ترکیبی مربوط به متغیرهای مکنون

اعتبار ترکیبی	متغیر مکنون
0/81	ویژگی‌های شخصیتی
0/74	عزت نفس
0/69	کمال‌گرایی
0/84	عملکرد تحصیلی
0/64	انگیزش تحصیلی
0/86	خودکارآمدی
0/81	خودناتوان‌سازی

در مورد اثرهای غیر مستقیم بین متغیرها باید گفت که اثرهای غیر مستقیم ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی بر خودناتوان‌سازی در سطح 0/01 و اثرهای غیر مستقیم کمال‌گرایی و عزت نفس بر آن در سطح 0/05 معنادار شد.

با جایگذاری مقادیر مربوطه میزان اعتبار ترکیبی برای متغیرهای مکنون پژوهش به دست آمد که همگی بالای 0/6 بود؛ بنابراین همه متغیرهای آشکار برای اندازه‌گیری متغیر مکنون مربوط به خودشان شاخص‌های قابل اعتمادی هستند. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها در جدول 6 گزارش شده‌اند.

اثرهای مستقیم ویژگی‌های شخصیتی، عزت نفس، کمال‌گرایی، عملکرد تحصیلی و انگیزش تحصیلی بر روی خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح 0/01 معنادار شد. متغیرهای مذکور به ترتیب 29، 18، 18، 11، 9 و 6 درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کردند. همچنین اثرهای مستقیم عزت نفس و خودکارآمدی بر روی عملکرد تحصیلی در سطح 0/01 و اثرهای مستقیم ویژگی‌های

**جدول 6.** اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها

متغیر برون‌زا	متغیر درون‌زا	اثرهای مستقیم	اثرهای غیر مستقیم	اثرهای کل	واریانس تبیین شده
ویژگی‌های شخصیتی	خودناتوان‌سازی	0/31**	0/63**	0/94**	0/29
عزت نفس	تحصیلی	-0/47**	-0/27*	-0/75**	0/18
کمال‌گرایی		0/50**	0/24*	0/74**	0/18
عملکرد تحصیلی		0/56**	-	0/56**	0/11
انگیزش تحصیلی		0/41**	-	0/41**	0/09
خودکارآمدی		-	0/37**	0/37**	0/06
عزت نفس	عملکرد تحصیلی	0/60**	-	0/60**	0/22
خودکارآمدی		0/81**	-	0/81**	0/34
ویژگی‌های شخصیتی	انگیزش تحصیلی	0/90**	-	0/90**	0/36
کمال‌گرایی		0/73**	-	0/73**	0/25

\*\* معنادار در سطح 0/01، \* معنادار در سطح 0/05

این مطلب نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و کمال‌گرایی می‌توانند با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی و عزت نفس نیز با میانجی‌گری عملکرد تحصیلی، خودناتوان‌سازی را به میزان مناسبی تبیین کنند. شکل 2 ضرایب استاندارد شده مدل خودناتوان‌سازی را نمایش می‌دهد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف نهایی این پژوهش پس از طراحی و تدوین مدل پیشنهادی، به‌دست آوردن مدلی بود که با داده‌های موجود برازش خوبی داشته باشد که با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده می‌توان نیکویی برازش قابل قبولی را برای این

شخصیتی و کمال‌گرایی بر روی انگیزش تحصیلی نیز در سطح 0/01 معنادار شد. عزت نفس و خودکارآمدی به ترتیب 22 و 34 درصد از واریانس عملکرد تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی و کمال‌گرایی به ترتیب 36 و 25 درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین کردند. در این بین، بیشترین اثر مستقیم معنادار را کمال‌گرایی بر روی خودناتوان‌سازی داشته و کمترین اثر مستقیم معنادار را کمال‌گرایی بر روی انگیزش تحصیلی داشته است. در مجموع 91 درصد از تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی، 56 درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی و 61 درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی به وسیله متغیرهای برون‌زا تبیین شد.

بیان دیگر اگر افراد جامعه مورد پژوهش دارای میزان بالایی از کمال‌گرایی باشند، احتمال اینکه رفتارهای خودناتوان‌ساز را از خود بروز دهند، بسیار است. همچنین کمال‌گرایی از طریق انگیزش تحصیلی به طور غیر مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته منطبق با نتایج پژوهش‌های فیروزی و همکاران (2016)، استوارت و دی‌جرج - واکر (2014) و اویسال و لو (2010) است. در ضمن کمال‌گرایی اثر مستقیم و مثبتی را بر روی انگیزش تحصیلی اعمال می‌کند که با یافته‌های پژوهش‌های بانگ و همکاران (2014)، فلچرو اسپیرز - نیومیستر (2012) و شیخ اسمعیلی و کریمی (1394) مطابقت دارد. این یافته بیانگر این است که احتمالاً با افزایش میزان کمال‌گرایی در افراد جامعه مورد نظر، میزان انگیزش تحصیلی آنان نیز افزایش پیدا خواهد کرد.

دیگر یافته پژوهش حاکی از اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار خودکارآمدی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی است. به بیان دیگر در این رابطه عملکرد تحصیلی به خوبی نقش متغیر میانجی را ایفا کرده است. این مطلب نشان می‌دهد که با توجه به اثرهای خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی افراد جامعه مورد پژوهش احتمالاً بتوان تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آنتونی (2016)، ماماریل و همکاران (2013) و مهید و شیخ‌الاسلامی (1394)، هونایک و برودنت (2016)، گالا و همکاران (2014) و پوراصغر و همکاران (1395) همسو است.

یافته بعدی پژوهش نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی اثر مستقیم و مثبتی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد و این نشان‌دهنده این مطلب است که در جامعه مورد پژوهش هرچه عملکرد تحصیلی بهتر شود و افراد نمرات بالاتری را کسب کنند احتمال بروز خودناتوان‌سازی در آنها کمتر خواهد بود. در واقع طبق نظریه خودارزشی کاونینگتون، در نظام آموزشی افراد نیازمند آن هستند تا با به‌دست آوردن شایستگی تحصیلی به این باور برسند که در محیط آموزشی مفید هستند. بنابراین فراگیرندگان تمایل دارند تا در صورت بروز عملکرد درسی ضعیف به‌نوعی ارزش خود را حفظ کنند و این اتفاق هنگامی بیشتر رخ می‌دهد که فراگیرندگان قبلاً از عملکرد تحصیلی خوبی برخوردار بوده‌اند (کاونینگتون، 1984). این یافته با نتایج پژوهش‌های چانگ (2010)، هرت

مدل اظهار کرد. یافته‌ها فرض اصلی پژوهش را مبنی بر برازش مدل با داده‌ها را تأیید کردند. این مطلب با نتایج پژوهش‌های کادویل و همکاران (2011)، وانت و کلیتمن (2006) و اوموندسن (2001) همسو است.

از یافته‌های پژوهش چنین برمی‌آید که ویژگی‌های شخصیتی هم به طور مستقیم و هم به طور غیر مستقیم به شدت خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های لیتونوا و همکاران (2015)، تابع بردبار و رستگار (1394) و بوبو و همکاران (2013) همسو است. طبق نتایج کسانی که در میزان مؤلفه روان‌رنجورخویی از شدت بیشتری برخوردارند، بیشتر دچار رفتارهای خودناتوان‌ساز خواهند شد؛ از طرف دیگر افراد خودناتوان‌ساز در میزان برون‌گرایی، موافق بودن و باوجدان بودن حد میانه‌ای را از خود بروز می‌دهند اما در نهایت با بالا رفتن میزان گشودگی افراد تمایل کمتری به خودناتوان‌سازی پیدا خواهند کرد. همچنین ویژگی‌های شخصیتی اثر مستقیم اندکی بر انگیزش تحصیلی دارد که با نتایج پژوهش‌های چیکسنت‌میهای و ونگ (2014)، دی‌فیتز و همکاران (2012) و سیدصالحی و یونسی (1394) هم‌راستا است و از این مطلب می‌توان دریافت که احتمالاً هرچه ویژگی‌های شخصیتی به ضرایب به‌دست‌آمده در پژوهش نزدیک‌تر باشد، میزان انگیزش تحصیلی بالاتر خواهد بود.

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن است که عزت نفس به طور مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما نمی‌تواند اثر غیر مستقیم معناداری را بر آن داشته باشد. در واقع عملکرد تحصیلی نمی‌تواند در این رابطه نقش میانجی‌گری را ایفا کند. این یافته منطبق بر نتایج پژوهش‌های ریو و همکاران (2016)، توروک (2014) و آزادی و همکاران (1392) است. اما عزت نفس، اثر مستقیم مثبت و معناداری نیز بر عملکرد تحصیلی دارد که با پژوهش‌های ویرتانن و همکاران (2016)، دی‌جوتتا و همکاران (2013) و خسروپور و نیکویی (1393) هم‌خوانی دارد. البته هر چند این اثر خیلی قوی نیست اما قابل تأمل است. در واقع هر چه میزان عزت نفس افراد بالاتر باشد احتمال اینکه عملکرد تحصیلی بهتری را از خود نشان دهند، افزایش می‌یابد.

یافته بعدی پژوهش نشان‌دهنده اثر مستقیم مثبت و معنادار کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی است. به

در مورد متغیرهای مکنون ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش تحصیلی نیز اتفاق افتاده است و متغیرهای آشکاری که برای این مدل انتخاب شده‌اند، همگی بار عاملی قوی روی متغیر مکنون مورد نظر خود دارند.

متغیرهای مکنون درون‌زا همگی تقریباً به یک میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده‌اند از بار عاملی مناسبی برخوردارند. البته در این میان عزت نفس دارای ضریب استاندارد شده بالاتری بوده که اهمیت بیشتری را داراست. در واقع با افزایش عزت نفس می‌توان خودناتوان‌سازی تحصیلی کمتری را در جامعه پژوهشی انتظار داشت.

در نهایت مسیری که از عزت نفس به عملکرد تحصیلی و سپس از آن به خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌رسد مهم‌ترین و اثرگذارترین مسیر پژوهش است و پیشنهاد می‌شود با تمرکز و کنترل روی اثرهای عزت نفس بر عملکرد تحصیلی و در ادامه اثرهای عملکرد تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان به بهبود و ارتقای وضعیت تحصیلی دانشجویان پرداخت. باید توجه داشت که برای تدوین مدل بهتر است ابتدا مبانی نظری را لحاظ کرده و بعد از آن به سنجش مدل پرداخت که این مطلب در پژوهش حاضر مد نظر قرار گرفت.

تابع بردبار، فریبا؛ رستگار، احمد (1394). مدل روابط ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال پانزدهم، شماره 3، 530-542.

تگریان، زینب (1387). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی یادگیری و عزت نفس و خودکارآمدی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

تولیتی، زهرا سادات (1390). تبیین رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن؛ خداپناهی، محمدکریم (1388). بررسی اثر فرزندپروری ادراک شده بر جنس و خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، سال پنجم، شماره 18، 125-137.

و مک‌کرا (2009) و تولیتی (1390) هم‌خوانی دارد. عملکرد تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. به عبارتی افزایش انگیزش تحصیلی تا حدودی متاثر از ارتقای عملکرد تحصیلی است و از طریق انگیزش فراگیرندگان ترغیب می‌شوند تا تکالیف و وظایف درسی خود را برای رسیدن به سطح خاصی از مهارت، تخصص و موفقیت به بهترین شکل انجام دهند.

آخرین یافته پژوهش مربوط به اثرهای انگیزش تحصیلی است. طبق نتایج به‌دست‌آمده انگیزش تحصیلی به طور مستقیم اثر معنادار و معکوسی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. هرچه انگیزش تحصیلی در افراد قوی‌تر باشد، بیشتر احتمال دارد که از رفتارهای خودناتوان‌ساز اجتناب کنند و گام‌های بیشتری در راه رفع مشکلات درسی و رسیدن به موفقیت بردارند. این یافته منطبق بر نتایج پژوهش‌های دل‌مارفرداس و همکاران (2016)، کلارک و مک‌کان (2016) و چن و سنگ (2012) اما اثر انگیزش تحصیلی بر عملکرد تحصیلی معنادار نشد.

ضرایب استاندارد شده مسیری که از کمال‌گرایی به مؤلفه‌های مربوطه وصل شده‌اند، بیانگر رابطه نسبتاً قوی بین این متغیر مکنون و متغیرهای آشکاری است که آن را اندازه‌گیری می‌کنند. در واقع این متغیرهای آشکار اندازه‌های مناسبی را از میزان کمال‌گرایی فراهم می‌کنند. همین مسئله

## منابع

آزادی، اسماعیل؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ حیدری، محمود (1392). رابطه عزت نفس ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان‌سازی در نوجوانان دانش‌آموز تهرانی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، شماره 29، 23-46.

بحرانی، محمود (1388). بررسی روایی و اعتبار مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی*، دوره پنجم، شماره 1، 51-72.

بشارت، محمدعلی (1386). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، دوره 10، شماره 1 و 2، 67-49.

پوراوغر، نصیبه؛ کیامنش، علیرضا؛ سرمدی، محمدرضا (1395). مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش از دور بر اساس متغیرهای فردی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال چهارم، شماره 14، 7-22.

- علیزاده، توران (1382). بررسی رابطه بین عزت نفس و منبع کنترل (درونی - بیرونی) با استرس ناباروری زنان و مردان در شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. فتحتی آشتیانی، علی (1388). آزمون‌های روان‌شناختی. تهران: انتشارات بعثت.
- کرلینجر، فردریک نیکلز و پدهازر، الازار جی (1391). رگرسیون چندمتغیری در پژوهش رفتاری. ترجمه حسن سرایی. تهران: سمت.
- کلاتتری، خلیل (1387). مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی - اقتصادی. تهران: فرهنگ صبا.
- مهید، مینا؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه (1394). خودناتوان‌سازی بر اساس فرایندهای خانواده، اثر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، شماره 44، 391.
- Antony, J. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are they Influenced by Self-Regulated Learning?. *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, 7(1), 15-22.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405.
- Bobo, J.L.; Whitaker, K.C. & Strunk, K.K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619-621.
- Bong, M.; Hwang, A.; Noh, A. & Kim, S.I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711.
- Brown, T.A. (2014). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford Publications.
- Byrne, B.M. (2016). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. Routledge.
- Chang, Y.P. (2010). A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2006-2010.
- Chen, H.R. & Tseng, H.F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and program planning*, 35(3), 398-406.
- خسروپور، فرشید؛ نیکویی، مژگان (1393). رابطه بین کمال‌گرایی، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته پرستاری. دو ماهنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، شماره 26، 542-549.
- سیدصالحی، محمد و دلاور، علی (1394). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، دوره 5، شماره 20، 97-117.
- سیدصالحی، محمد؛ یونسی، جلیل (1394). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال سوم، شماره 9، 7-20.
- شیخ اسمعیلی، پرستو؛ کریمی، گلناز (1394). رابطه کمال‌گرایی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مدارس خاص. همایش بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی.
- Clarke, I.E. & MacCann, C. (2016a). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Clarke, I.E. & MacCann, C. (2016b). What is self-handicapping?. *Personality and Individual Differences*, 101, 472.
- Coudeville, G.R.; Gernigon, C. & Martin Ginis, K.A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and imprecations. *Elementary school Journal*, 85(1), 5-20.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. & Wong, M.M.H. (2014). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 437-465). Springer Netherlands.
- De Feyter, T.; Caers, R.; Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motiva-

- tion. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448.
- Del Mar Ferradás, M.; Freire, C.; Núñez, J.C.; Piñeiro, I. & Rosário, P. (2016). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*. Volume 27, Pages 134-143
- Di Giunta, L.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, P.L.; Zuffiano, A. & Caprara, G.V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
- Eyink, J.; Hirt, E.R.; Hendrix, K.S. & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 102-110.
- Firoozi, M.; Zadebagheri, G.; Kazemi, A. & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(3), 94-98.
- Fletcher, K.L. & Speirs Neumeister, K.L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677.
- Galla, B.M.; Wood, J.J.; Tsukayama, E.; Har, K.; Chiu, A.W. & Langer, D.A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Gravetter, F.J. & Forzano, L.A.B. (2015). *Research methods for the behavioral sciences*. Nelson Education.
- Hobden, K. & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism: Self-presentation vs self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461-474.
- Honick, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Knee, C.R. & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115-130.
- Litvinova, A.; Balarabe, M. & Mohammed, A.I. (2015). Influence of Personality Traits and Age on Academic Self-Handicapping among Undergraduate Students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. *Psychology*, 6(15), 1995.
- Mamaril, N.A.; Usher, E.L. & Coyle, B.A. (2013). Academic self-handicapping and self-efficacy as predictors of mathematics achievement of African American middle school students. P20 Motivation and Learning Lab, University of Kentucky, College of Education, Kentucky, USA.
- Martin V.C. (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200
- Metsäpelto, R.L.; Pakarinen, E.; Kiuru, N.; Poikkeus, A.M.; Lerkkanen, M.K. & Nurmi, J.E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246.
- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Nosenko, D.; Arshava, I. & Nosenko, E. (2014). Self-handicapping as a coping strategy: approaches to conceptualization. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(3), 166.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.
- Rappo, G.; Alesi, M. & Pepi, A. (2016). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-12.
- Richards, H.D.B.; Johnson, G.; Collins, D.J. & Wood, J.E. (2002). Predictive ability of self-handicapping and self-esteem in physical activity achievement context. *Personality and individual differences*, 32(4), 589-602.
- Rickert, N.P.; Meras, I.L. & Witkow, M.R. (2014). Theories of intelligence and students'

- daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Snyder, K.E.; Malin, J.L.; Dent, A.L. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230.
- Stewart, M.A. & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Tabachnick, B. & Fidel, L. (2012). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education
- Török, L.; Szabó, Z.P. & Boda - Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self - conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, 21(2), 123-130.
- Uysal, A. & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 502-505.
- Virtanen, T.E.; Kiuru, N.; Lerkkanen, M.K.; Poikkeus, A.M. & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 8(2), 136-157.
- Want, J. & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961-971.
- Wusik, M.F. & Axsom, D. (2016). Socially Positive Behaviors as Self-Handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509.