

# Predicting academic self-handicapping based on metacognitive beliefs, fear of negative appraisal and perfectionism regarding the mediating role of goal orientation: Presenting a structural model

Nasser Ghaffarzadeh<sup>1</sup> , Rana Saken Azary<sup>2\*</sup> , Mohammad Azad Abdollahpour<sup>3</sup>, Naeimeh Moheb<sup>4</sup>

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

## Abstract

**Introduction:** Self-handicapping is the factor involved in academic achievement and also is of the less known strategies used to explain the failure. The present study was carried out for the purpose of predicting academic self-handicapping based on metacognitive beliefs, fear of negative appraisal, and perfectionism regarding the mediating role of goal orientation in senior high school students of Urmia city.

**Methods:** This study's methodology was descriptive-correlational that was done through a structural equation pattern. The statistical population of this research included all the senior high school students in Urmia. Among them, 827 people were selected by randomized cluster sampling method (413 people for a fit of the primary model and 414 people for the measurement model). The data collection instruments included the followings: the Metacognitive Beliefs Questionnaire, Hewitt & Flett's Perfectionism Questionnaire, Academic Self-Handicapping Scale (ASHS), and Goal Orientation Scale. In order to examine data, the structural equation method and especially the method of Bootstrapping was used.

**Results:** The results of the structural equation analysis indicated that the presented structural equation has a good fit, all the indices have an excellent fit, and the good fit index was 0.933.

**Conclusion:** According to the findings, it was concluded that the model of metacognitive beliefs, fear of negative appraisal, and perfectionism predicts academic self-handicapping by the mediating role of goal orientation.

**Received:** 23 Aug. 2021

**Revised:** 10 Apr. 2022

**Accepted:** 12 Apr. 2022

### Keywords


Metacognitive beliefs  
Perfectionism  
Academic self-handicapping  
Goal orientation  
Students

### Corresponding author

Rana Saken Azary, Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sarab Branch, Sarab, Iran

**Email:** R.sakenazary@yahoo.com



 doi.org/10.30514/icss.24.2.43

**Citation:** Ghaffarzadeh N, Saken Azary R, Azad Abdollahpour M, Moheb N. Predicting academic self-handicapping based on metacognitive beliefs, fear of negative appraisal and perfectionism regarding the mediating role of goal orientation: Presenting a structural model. *Advances in Cognitive Sciences*. 2022;24(2):43-56.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, adolescent students' academic lives are complicated and full of challenges. The learners' interactions in the educational environment are usually identified as an essential factor and a leading and fundamental resource

in expressing the emotional experiences, including self-handicapping. Academic self-handicapping is one of the less known strategies that are used to explain the failure. It has unpleasant academic outcomes for the students

and other actors of the field in education. Some factors like metacognitive beliefs and perfectionism are related to this variable. Metacognition is a multi-aspect concept referring to psychological structures, event knowledge, and procedures, which are involved in control and explanation. The structure of perfectionism, the other structure studied in this research, refers to self-destructive thoughts and behaviors whose goal is to reach to be unreal. Some believe that perfectionism is an advantageous motivational property that increases success and accomplishment to priority and perfection. On the other hand, the concept of goal orientation indicates a coherent pattern of the person's beliefs, attributions, and emotions that leads him to have different tendencies to the situations. The present research was carried out with the purpose of determining the role of metacognitive beliefs and perfectionism in predicting academic self-handicapping by mediating goal orientation in senior high school students in Urmia.

## Methods

This study's methodology was descriptive-correlational, done through a structural equation pattern. The statistical population of this research included all the senior high school students in Urmia, who were totally 30984 people. Among them, 827 people were selected by randomized cluster sampling method (413 people for the fitness of the primary model and 414 people for the measurement model). The sample was selected among 69 male schools and 77 female schools. The data collection instruments included the following: 1) Metacognitive Beliefs Questionnaire (1997) that was designed by Cartwright Hawton & Wells, and its short form has 30 items in five subscales. On this scale, Cronbach's alpha in Iran was measured as 0.91, and its reliability for the total scale was 0.73. 2) Hewitt & Flett's Perfectionism Questionnaire (1991) designed by Hewitt & Flett and had 30 items. On this scale, Cronbach's alpha in Iran has measured as 0.90 to 0.78 for

all its subscales, and its reliability for scale was between 0.80 to 0.84. 3) Midgley et al. designed the Academic Self-Handicapping Scale (1996), which has five items. This scale's internal consistency in Iran was measured as 0.77, and 4) goal orientation scale (1998) was firstly designed by Midgley et al. It has 12 items in four subscales. This scale Cronbach's alpha in Iran was measured as 0.87. The structural equations method and especially Bootstrapping method were used To test the data ( $H1: P=0.001$ ;  $H2=0.037$ ).

## Results

The results of structural equation analysis in which there are three independent variables, four dependent or mediating variables, and a primary dependent variable indicated that the presented structural equation has a good fit, all the indices have an excellent fit, and the good fit index was 0.933. Confirmatory factor analysis of academic self-handicapping was carried out using first rank confirmatory factor analysis in the components level, which was done in graphic Amos software. The Academic Self-Handicapping Scale has 23 items, and item 21 was eliminated because of low reliability. The analysis showed that factor loads obtained for all the items are more than 0.4 and have enough validity to be kept in the measurement model. Also, the factor load of all the items is significant at the level of 95 percent. In order to examine the mediating role of one variable self-regulating method was used because of being easy. Regarding the results, it is observed that without the involvement of mediating variable of goal orientation, fear of negative appraisal has no significant effect on academic self-handicapping. An indirect effect of fear of negative appraisal on academic self-handicapping is insignificant. In order to examine the mediating effect of goal orientation on the influence of metacognitive beliefs on the students' academic self-handicapping, Bootstrapping's method was

used. Based on the obtained results, it was observed that metacognitive beliefs significantly affect the student's academic self-handicapping without the involvement of the goal orientation mediating variable ( $t=-4.31$ ,  $P=0.001$ ). On the other hand, in the mediating model, the direct route of metacognitive beliefs in metacognitive beliefs on academic self-handicapping is significant in 95 percent of confidence ( $P=0.001$ ). Nevertheless, the value of the direct standard coefficient in the direct model, which was equal to  $-0.506$ , decreased and became  $-0.502$ . Accordingly, it could be concluded that goal orientation has a minimal mediating effect on the relationship between metacognitive beliefs on the students' academic self-handicapping. In order to study the mediating effect of goal orientation in the relationship between perfectionism on the student's academic self-handicapping, Bootstrapping's method was used. Based on the results it was observed that perfectionism has a reverse effect on the students' academic self-handicapping without the involvement of mediating variable of goal orientation. On the other hand, in the mediating model, the direct route of perfectionism on academic self-handicapping is not significant in 95 percent of confidence ( $P=0.986$ ). In other words, adding the mediating variable of several types of goal orientation to the model causes the direct route coefficient for this structure, i.e., perfectionism with academic self-handicapping, to change from a significant to an insignificant state. Thus, it could be concluded that goal orientation fully mediates the relationship between perfectionism on the student's academic self-handicapping.

## Conclusion

According to the present study's findings, it was con-

cluded that the model of metacognitive beliefs, fear of negative appraisal, and perfectionism predict academic self-handicapping by the mediating role of goal orientation. The findings of this research regarding the factors that have a role in the student's academic self-handicapping could be applied in the schools and by the counselors, school psychologists, and teachers. Considering the importance of the adolescence period, which is a passing period in life, the the present study's findings could increase more knowledge about using self-handicapping behaviors and their outcomes and the success or failure factors in them.

## Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

The participants were assured that the obtained personal information would be confidential. Also, the freedom of the subjects to participate in the research was considered.

### Authors' contributions

All the authors participated in carrying out this research and had an equal share in writing and editing this article.

### Funding

This research was done at the personal expense of the first author.

### Acknowledgments

The authors would like to acknowledge the staff and teachers of the education district of Urmia city.

### Conflict of interest

There is no conflict of interest among the authors.

## پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان: ارائه مدل ساختاری

ناصر غفارزاده<sup>۱</sup> (ID)، رعنا ساکن آذری<sup>۲</sup> (ID)\*، محمد آزاد عبدالله‌پور<sup>۳</sup>، نعمیه محب<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، 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.

### چکیده

**مقدمه:** خودناتوان‌سازی از جمله عوامل دخیل در پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود و نیز از راهبردهای کمتر شناخته شده‌ای است که برای تبیین شکست به کار می‌رود. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه انجام شد.

**روش کار:** روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود که در قالب الگوی معادلات ساختاری صورت گرفت. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه تشکیل می‌دادند که از این میان ۸۲۷ نفر به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند (۴۱۳ نفر برای برازش مدل اصلی و ۴۱۴ نفر برای مدل اندازه‌گیری). ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها عبارت بودند از: پرسشنامه باورهای فراشناختی (Metacognitions Questionnaire-30 (MCQ-30) (۱۹۹۷) و پرسشنامه کمال‌گرایی (Perfectionism Scale) (۱۹۹۱)، مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (Self-handicapping scale) (۲۰۰۱)، فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNES) (۱۹۸۳) و مقیاس جهت‌گیری اهداف (Goal orientation questionnaire) (۱۹۹۸). جهت بررسی داده‌ها از روش معادلات ساختاری و استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل معادلات ساختاری و به طور خاص روش بوت استرپینگ حاکی از آن بود که مدل ساختاری ارائه شده دارای برازش مطلوب می‌باشد ( $P=0/001$  و  $P=0/037$ ) و تمام شاخص‌های برازش در حد مطلوب یا قابل قبول بودند و شاخص نیکویی برازش (GFI)  $0/933$  بود.

**نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری نمود که مدل ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف می‌باشد.

**دریافت:** ۱۴۰۰/۰۶/۰۱

**اصلاح نهایی:** ۱۴۰۱/۰۱/۲۱

**پذیرش:** ۱۴۰۱/۰۱/۲۳

### واژه‌های کلیدی

باورهای فراشناختی  
کمال‌گرایی  
ترس از ارزیابی منفی  
خودناتوان‌سازی تحصیلی  
جهت‌گیری هدف

### نویسنده مسئول

رعنا ساکن آذری، استادیار گروه روان‌شناسی،  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد سراب، سراب،  
ایران

ایمیل: R.sakenazary@yahoo.com



doi.org/10.30514/ics.24.2.43

### مقدمه

تغییرات فراوان قرار می‌گیرد. امروزه زندگی تحصیلی فراگیران نوجوان نیز پیچیده و پر از چالش است (۲). تعاملات فراگیران در محیط آموزشی همواره به عنوان عاملی مهم و منبعی عمده و اساسی در بروز تجارب هیجانی شناخته می‌شوند که یکی از اینها، خودناتوان‌سازی می‌باشد (۳). خودناتوان‌سازی یک راهبرد دفاعی است که به وسیله آن، افراد قبل از انجام تکلیف، برای خود موانعی را ایجاد می‌کنند تا بعداً عملکرد نامطلوب

دوران نوجوانی و بلوغ یکی از دوره‌های مهم زندگی است. شناخت این تحولات از بروز مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در این دوره سنی جلوگیری می‌نماید (۱). توجه به مقطع سنی اواخر نوجوانی، در دانش‌آموزان متوسطه، بیش از سایرین حائز اهمیت است؛ چرا که به همراه تغییرات بدنی، بروز هیجان‌های روان‌شناختی، انتخاب نقش‌های مختلف اجتماعی، وظایف و مسئولیت‌پذیری‌های فرد، نیز دستخوش

را به این موانع نسبت دهند (۴). خودناتوان‌سازی، هر عمل یا انتخاب تنظیم عملکردی است که فرصت بیرونی‌سازی شکست و درونی‌سازی موفقیت را افزایش می‌دهد (۵). رفتارها در خودناتوان‌سازی تحصیلی منعکس‌کننده یک عمل برنامه‌ریزی شده است که فرد وانمود می‌کند بدون هیچ‌گونه نیتی درگیر آن شده است (۶). در پژوهش حاضر عوامل دخیل در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد. یکی از این عوامل باورهای فراشناختی است. در رویکرد فراشناختی، باورهای فراشناختی، کلید و راهنمایی است که شیوه پاسخ‌دهی افراد به افکار منفی، باورها، علائم و هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نیروی محرکه‌ای در پس‌الگوی تفکر مسموم (سندرم شناختی-توجهی) است که به رنج روانی و هیجانی می‌انجامد (۷). لطفی نشان داد بین باورهای فراشناختی با خودناتوان‌سازی نیز رابطه منفی وجود دارد (۸). دهقانی و حکمتیان فرد در مطالعه خود نشان دادند که باورهای فراشناختی از جمله عوامل پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان است (۹).

دیگر سازه مورد بحث در این مطالعه در رابطه با عوامل دخیل در خودناتوان‌سازی فراگیران، مفهوم ترس از ارزیابی منفی می‌باشد. گفته می‌شود فرد دچار ترس از ارزیابی منفی معتقد است که مورد ارزیابی منفی دیگران قرار گرفتن ممکن است به این دلیل باشد که آنها به نظر دیگران نگران می‌آیند یا به خاطر انجام کاری خجالت‌آور، ناجور به نظر رسیدن یا اشتباه کردن است. همچنین بعضی معتقدند که جنبه‌هایی از ظاهر یا رفتارشان انتقاد دیگران را موجب می‌شود (۱۰). یافته‌های مطالعه بیانگر و دهنویاری خاص به منظور پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی نشان داد که ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (۱۱).

از سویی دیگر، کمال‌گرایی، به عنوان دیگر عامل اثرگذار بر خودناتوان‌سازی فراگیران، در شکل مرضی، اعتقاد یا باور به این موضوع است که کار یا بازده هر چیزی که کامل نیست، غیر قابل قبول است (۱۲). پژوهشگران با مطالعه کمال‌گرایی دانش‌آموزان دریافتند افسردگی و اضطراب به صورت غیر مستقیم به افت تحصیلی منجر شود؛ تأثیر افسردگی و اضطراب بر کاهش عملکرد از جمله عملکرد تحصیلی ثابت شده است (۱۳).

شاه حسینی تازیک و صالح‌پور (۵)؛ Alodat و همکاران (۱۴) نشان دادند بین هر یک از ابعاد هشت‌گانه کمال‌گرایی با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت و مستقیم معناداری وجود دارد و بنابراین ابعاد کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی هستند. عرب محبی سهرابی و همکاران طی پژوهشی از نقش واسطه‌ای ترس از ارزیابی منفی در رابطه بین ابعاد خودناتوان‌سازی و ناپایداری حرمت خود حمایت

کردند (۱۵). بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که ناپایداری حرمت خود تا حدودی از طریق ترس از ارزیابی منفی، بر خودناتوان‌سازی تأثیر می‌گذارد. در نتیجه با تمرکز بر الگوی نظری و پرداختن به ترس از ارزیابی منفی می‌توان موجب ارتقای پایداری حرمت خود در نوجوانان شود.

در نهایت، سازه جهت‌گیری هدف یا هدف‌های پیشرفت در تحقیق حاضر به عنوان متغیر واسطه‌ای رابطه ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان، به صورت هدف‌ها و مقاصدی محسوب می‌شود که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد. نظریه‌ها در مورد جهت‌گیری هدف بیان می‌دارند که همه کنش‌های افراد به وسیله اهدافی که دنبال می‌کنند، معنا و جهت می‌یابند و کیفیت و شدت رفتار با تغییر این اهداف تغییر می‌یابد (۱۶). نتایج پژوهش یوسفی و فروزش نشان دادند داشتن هدف تبحری و ادراک از هدف تبحری معلم، برای دانش‌آموز و همچنین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی قبلی بالا، با تمایل دانش‌آموزان به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی دارد (۱۷). Coudeville و همکاران طی پژوهشی نشان دادند جهت‌گیری هدف می‌تواند خودناتوان‌سازی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (۱۸). با توجه به نتایج پژوهش‌هایی همچون عرب محبی سهرابی و همکاران (۱۵) و نیز هاشمی‌رزینی و همکاران (۱۹) که تأثیر جهت‌گیری اهداف بر باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی و در نهایت تأثیر بر احساس خودناتوان‌سازی را تایید کردند و از آن جا که یکی از اهداف عمده نظام‌های تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است، لذا، بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی، به منظور پیشگیری از عواقب آن ضرورت می‌یابد و زمانی که صحبت از خودناتوان‌سازی در محیط آموزشی به میان می‌آید، بررسی پیشایندهای شناختی در رأس قرار می‌گیرند، بررسی تأثیر متغیرهایی همچون فراشناخت، کمال‌گرایی، جهت‌گیری اهداف و ترس از ارزیابی منفی از حیث تأثیری که بر فرایند یادگیری و آموزش دارد، از اهمیت بالایی برخوردار است. این مطالعه به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال می‌باشد که آیا خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌تواند بر اساس ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه را پیش‌بینی نماید یا خیر؟

## روش کار

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود که در قالب الگوی



از ارزیابی منفی برابر ۰/۸۹۸ به دست آمد.

### مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی (Self-handicapping scale):

Midgley و همکاران (۱۹۹۶) مقیاس پنج آیتمی به منظور ارزیابی خودناتوان‌سازی تحصیلی ساختند که شرکت‌کننده در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) به سؤال‌ها پاسخ می‌دهد (۲۲). در پژوهش ناصری با هدف آزمون روایی عاملی مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش وریمکس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از ساختار تک عاملی استخراج شده ۵۲/۷۵ از واریانس عامل زیربنایی خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد (۲۳). همسانی درونی سؤالات پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز ۰/۷۷ به دست آمد.

### پرسشنامه جهت‌گیری اهداف (orientation questionnaire):

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف توسط Midgley و همکاران در سال ۱۹۹۸ تدوین شده است (۲۴). در این پرسشنامه اهداف اکتسابی توسط ۱۲ آیتم ارزیابی می‌شوند. شرکت‌کننده پاسخ خود را در طیف ۷ درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۲) مشخص می‌نماید. این مقیاس شامل چهار مؤلفه می‌شود (اهداف عملکرد مدار گرایشی: گویه‌های ۱، ۲ و ۳؛ اهداف تسلط مدار اجتنابی: گویه‌های ۴، ۵ و ۶؛ تسلط مدار گرایشی: گویه‌های ۷، ۸ و ۹؛ اهداف اجتناب از عملکرد: گویه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲). که هر عامل توسط سه پرسش اندازه‌گیری می‌گردد. در پژوهش کارشکی و همکاران پایایی این ابزار بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد (۲۵). روایی سازه پرسشنامه نیز در پژوهش مشتاقی و همکاران از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی شده و چهار مؤلفه فرعی در جامعه فراگیران ایرانی نیز تایید شده است (۲۶).

### پرسشنامه باورهای فراشناختی (MCQ-30):

پرسشنامه باورهای فراشناختی Wells که دارای ۶۵ ماده بود، توسط Wells و Curtwright-Hotton در سال ۱۹۹۷ ساخته شد. با توجه به زیاد بودن تعداد ماده‌ها، در سال ۲۰۰۴ نسخه ۳۰ ماده‌ای این پرسشنامه توسط Wells و Curtwright-Hotton ساخته شد. فرم کوتاه با نام پرسشنامه باورهای فراشناختی Wells همانند فرم اصلی دارای ۵ مؤلفه است که عبارتند از: مهارناپذیری و خطر، باورهای مثبت درباره نگرانی، وقوف شناختی یا خودآگاهی شناختی، اطمینان به حافظه یا اطمینان شناختی و نیاز به مهار افکار. این پرسشنامه در یک طیف چهار درجه‌ای از «موافق نیستم» تا «خیلی موافقم» نمره‌گذاری می‌شود (۲۷). در

معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر ارومیه بود. بر اساس استعلام انجام شده از آموزش و پرورش شهر ارومیه تعداد مدارس پسرانه در شهر ارومیه ۶۹ مدرسه و تعداد مدارس دخترانه ۷۷ مدرسه بود که در این مدارس تعداد کل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه ۳۰۹۸۴ نفر بود که از این تعداد، ۱۵۸۷۳ نفر دانش‌آموز پسر و ۱۵۱۱۱ نفر دانش‌آموز دختر بود. روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی خوشه‌ای بود. از میان مدارس شهر ارومیه ۲۰ مدرسه انتخاب شد و در هر مدرسه ۲ کلاس انتخاب شده و دانش‌آموزان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. بازه زمانی پژوهش سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بوده است. جهت تعیین تعداد نمونه از قاعده کلاین (۵) الی ۲۰ مورد به ازای هر متغیر مشاهده شده) استفاده شد و ۸۲۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در پژوهش حاضر به علت تعطیلی مدارس و عدم حضور دانش‌آموزان در مدارس به خاطر شرایط اپیدمیک کرونا، پرسشنامه‌های زیر در سامانه پرس لاین اجرا شده و داده‌ها به این وسیله از دانش‌آموزان جمع‌آوری شدند. روش کار بدین صورت بود که لینک پرسشنامه‌ها از طریق معلمان در کلاس‌های انتخاب شده قرار می‌گرفت و دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل می‌کردند.

### ابزار

فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (BFNES): مقیاس ترس از ارزیابی منفی Leary (۱۹۸۳) مقیاسی شامل ۱۲ پرسش است. شرکت‌کننده وضعیت خود را در طیف پنج درجه‌ای از هرگز صدق نمی‌کند (۱) تا تقریباً همیشه صدق می‌کند (۵) مشخص می‌کند. چهار پرسش در این مقیاس صورت به معکوس و هشت پرسش به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه دارای دو مؤلفه دشواری‌های بین فردی و اضطراب اجتماعی است. Leary ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را در بین دانش‌آموزان بررسی کرد و همبستگی بالایی با فرم بلند نشان داد (۰/۹۶) و همسانی درونی با آلفای ۰/۹۲، پایایی باز آزمایی پس از چهار هفته ۰/۷۵ به دست آمد (۲۰). در پژوهش شکر و همکاران همسانی درونی برای عامل نمره‌گذاری شده مثبت آلفای ۰/۸۷ و برای مقیاس کامل آلفای ۰/۸۴ و برای عامل نمره‌گذاری شده منفی آلفای ۰/۴۷ قابل قبول بود و در مجموع پایایی و روایی لازم را برای اندازه‌گیری ترس از ارزیابی منفی نشان داد (۲۱). برای آزمون روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که FNES-B از یک عامل تشکیل شده است. عامل مزبور ۳۶/۵۳ از واریانس عامل زیربنایی را تبیین کرد. در پژوهش حاضر میزان پایایی پرسشنامه ترس

۱۸۰ نفری از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران اجرا شد و آلفای کرونباخ به دست آمده برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار  $0/90$ ، برای کمال‌گرایی دیگرمدار  $0/83$  و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار  $0/78$  بوده، که نشانه همسانی درونی بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی بین ۴۰ نفر از دانشجویان در دو نوبت با فاصله چهار هفته‌ای برای کمال‌گرایی خویشتن‌مدار  $0/84$  و برای کمال‌گرایی دیگرمدار  $0/82$  و برای کمال‌گرایی جامعه‌مدار  $0/80$  بود که نشانه پایایی بازآزمون بالای فرم ایران مقیاس است. همچنین در پژوهش بشارت‌روایی پرسشنامه از طریق همبستگی معنادار آن با متغیرهای روان‌رنجوری و مشکلات بین فردی تایید شده است (۳۰). جهت بررسی داده‌ها از روش معادلات ساختاری و به طور خاص از روش بوت استرپینگ استفاده شد.

### یافته‌ها

نمونه نهایی پژوهش حاضر شامل ۸۲۷ دانش‌آموز بود که از این تعداد ۴۵۶ (۵۵ درصد) دانش‌آموز دختر و ۳۷۱ (۴۹ درصد) دانش‌آموز پسر بودند. میانگین (انحراف معیار) سن نمونه برابر  $16/48$  ( $0/85$ ) بود. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف ارائه شده است.

ایران، شیرین‌زاده دستگیری و همکاران، ضریب همسانی درونی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس  $0/91$  و برای زیرمقیاس‌ها در دامنه  $0/71$  تا  $0/87$  و پایایی بازآزمایی این آزمون را در فاصله چهار هفته برای کل مقیاس  $0/73$  و برای زیرمقیاس‌ها در دامنه  $0/59$  تا  $0/83$  گزارش کرد. در پژوهش مذکور روایی سازه، همزمان و افتراقی پرسشنامه نیز بررسی شده و در مجموع برای استفاده در جامعه ایرانی از لحاظ پایایی و روایی مطلوب گزارش شده است (۲۸).

### پرسشنامه کمال‌گرایی (Flett و Hewitt) (Perfectionism Scale)

(۱۹۹۱): این پرسشنامه توسط Flett و Hewitt در سال ۱۹۹۱ تدوین شده است. این پرسشنامه یک آزمون ۳۰ سوالی است که سوالات ۱-۱۰ آن کمال‌گرایی خویشتن‌مدار، سوالات ۱۱-۲۰ آن کمال‌گرایی دیگرمدار و سوالات ۲۱-۳۰، کمال‌گرایی جامعه‌مدار را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی (از نمره یک تا ۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های سه‌گانه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ است. یعنی کسی که نمره ۱۰ را به دست آورده است، دارای کمترین میزان کمال‌گرایی و کسی که نمره ۵۰ را کسب نموده دارای بیشترین میزان کمال‌گرایی در هر یک از سه بعد کمال‌گرایی می‌باشد (۲۹). در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس توسط بشارت، این پرسشنامه روی یک نمونه

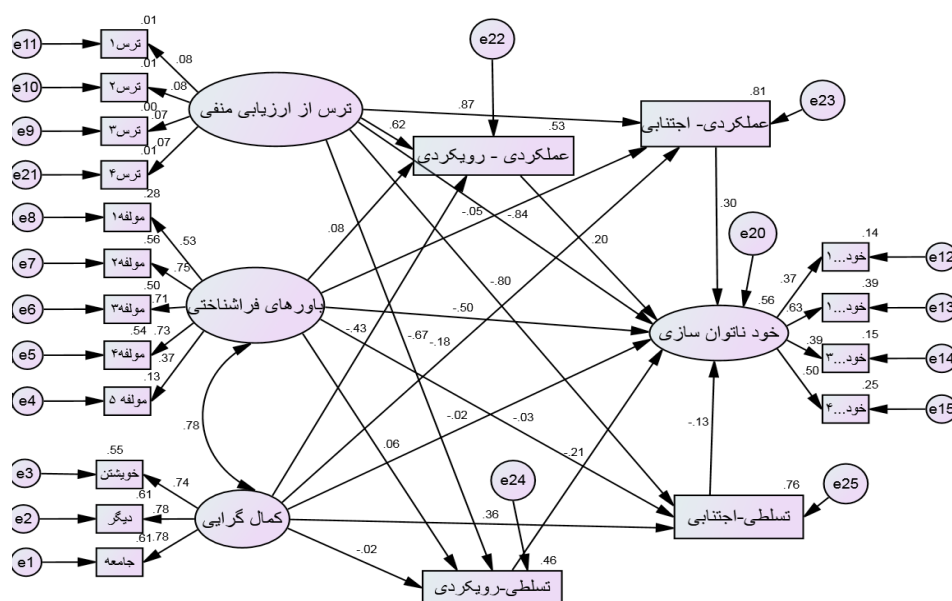
جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

سازه	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	Z	P
خودناتوان‌سازی تحصیلی	مولفه اول	۳/۹۴	۱/۱۹	-۰/۹۴	-۰/۰۵	۰/۲۵۱	۰/۰۶۱
	مولفه دوم	۲/۵۶	۱/۳۳	۰/۴۱	-۰/۹۸	۰/۱۸۶	۰/۰۷۴
	مولفه سوم	۲/۵۹	۱/۲۲	۰/۴۱	-۰/۶۹	۰/۱۸۶	۰/۰۷۴
	مولفه چهارم	۲/۱۹	۱/۱۸	۰/۹۵	۰/۱۳	۰/۲۵۳	۰/۰۶۰
باورهای فراشناختی	باورهای مثبت درباره نگرانی	۱۳/۲۸	۴/۷۸	۰/۳۲	-۰/۶۷	۲/۱۹۲	<۰/۰۰۱
	کنترل‌ناپذیری و خطر	۱۴/۲۰	۴/۷۹	۰/۲۹	-۰/۸۱	۲/۵۳۹	<۰/۰۰۱
	اطمینان‌شناختی	۱۱/۱۴	۴/۵۰	۰/۹۷	۰/۳۱	۳/۹۳۸	<۰/۰۰۱
	نیاز به کنترل افکار	۱۴/۲۷	۴/۱۴	۰/۲۸	-۰/۴۴	۲/۲۰۱	<۰/۰۰۱
	خودآگاهی شناختی	۱۸/۲۰	۳/۵۰	-۰/۱۵	-۰/۵۲	۲/۱۰۶	<۰/۰۰۱
کمال‌گرایی	کمال‌گرایی خویشتن‌مدار	۳۰/۲۸	۷/۹۳	۰/۱۰	-۰/۱۴	۱/۲۳۸	۰/۰۹۳
	کمال‌گرایی دیگرمدار	۳۰/۷۰	۷/۴۳	-۰/۰۳	۰/۰۵	۱/۴۴۶	۰/۰۳۰
	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۳۲/۰۴	۷/۹۷	-۰/۱۸	-۰/۲۴	۱/۱۲۲	۰/۱۶۱

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	Z	P	سازه
عملکرد مدار گرایشی	۶/۹۵	۳/۰۸	۰/۵۵	-۰/۴۰	۳/۱۲۶	<۰/۰۰۱	جهت‌گیری هدف
تسلط مدار اجتنابی	۷/۳۴	۲/۹۸	۰/۴۷	-۰/۳۱	۳/۲۴۳	<۰/۰۰۱	
تسلط مدار گرایشی	۶/۶۸	۳/۲۵	۰/۴۷	-۰/۳۷	۳/۸۰۲	<۰/۰۰۱	
عملکرد مدار اجتنابی	۶/۲۱	۳/۲۴	۱/۰۷	۰/۳۳	۵/۱۶۸	<۰/۰۰۱	

غیر نرمال بودند (مقدار احتمال کمتر از ۰/۰۵). علی‌رغم غیر نرمال بودن توزیع برخی مؤلفه‌ها در آزمون کولموگروف\_اسمیرنوف، با در نظر گرفتن این که تعداد نمونه زیاد بود و از طرفی شاخص‌های چولگی و کشیدگی مؤلفه‌ها نشان داد که توزیع متغیرها اختلاف زیادی با توزیع نرمال نداشتند، می‌توان توزیع مؤلفه‌ها را نیز نرمال فرض کرده و از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. افزون بر نرمال بودن تک‌متغیری، نرمال بودن چندمتغیری نیز از طریق شاخص ماردیا ( $<3$ ) بررسی شد. پس از تایید پیش‌فرض‌ها و بررسی مدل اندازه‌گیری سازه‌ها، آزمون مدل با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد.

نتایج تحلیل توصیفی بر اساس جدول ۱ نشان داد متغیر وابسته اصلی یعنی سازه خودناتوان‌سازی از چهار مولفه تشکیل شده بود. میانگین و انحراف معیار مولفه اول به ترتیب برابر ۳/۹۴ و ۱/۱۹ بود. در مورد سایر سازه‌ها، متغیرهای مشاهده‌ای کنترل‌ناپذیری و خطر، کمال‌گرایی جامعه‌مدار و جهت‌گیری تسلط مدار اجتنابی بیشترین میانگین را داشتند. با توجه به مقادیر Z آزمون کولموگروف\_اسمیرنوف و احتمال به دست آمده نتیجه گرفته می‌شود که متغیرهای مربوط به مولفه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی، کمال‌گرایی خویش‌مدار و جامعه‌مدار دارای توزیع نرمال بودند ( $P>0/05$ ). ولی برخی مؤلفه‌ها دارای توزیع



شکل ۱. مدل ساختاری نهایی پژوهش در حالت بتای استاندارد (n=۴۱۳)

می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری ارائه شده دارای برازش مطلوب می‌باشد. یعنی، مدل ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی و کمال‌گرایی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف دارای برازش است.

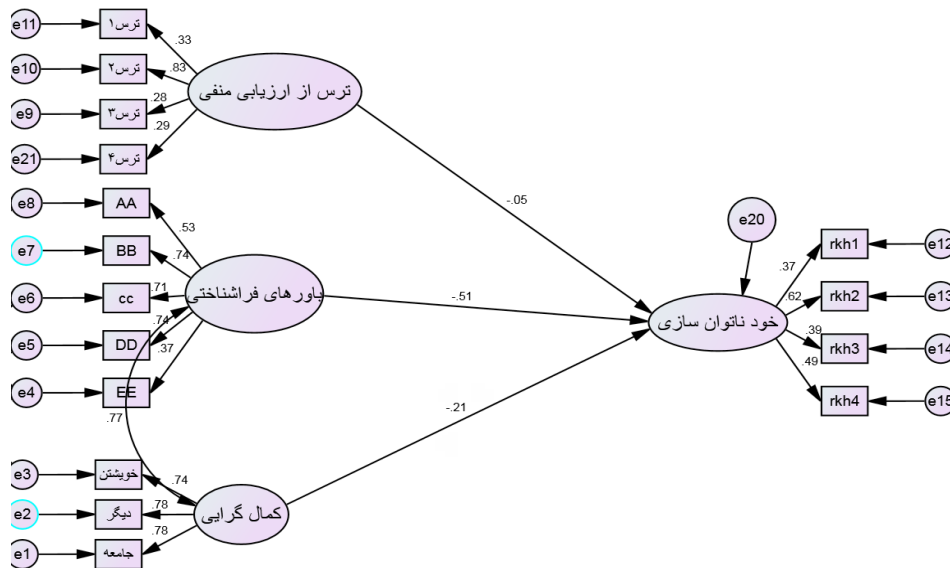
در پژوهش حاضر، جهت بررسی اثر میانجی جهت‌گیری هدف در تأثیر ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان از روش

نتایج نشان داد مقدار شاخص نسبت بحرانی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) کوچکتر از پنج، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۲۸، شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) ۰/۶۸۴، شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۳۳، شاخص توکر\_لوپس (TLI) ۰/۹۰۶ و مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۵۷ است. همه این شاخص‌ها در محدوده برازش مطلوب قرار دارند. بنابراین، در کل



هدف، ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری ندارد ( $t=0/54$ ,  $P=0/592$ ). بنابراین تحلیل میانجی قابل بررسی نیست و فقط می‌توان به اثر غیرمستقیم اشاره کرد. اثر غیرمستقیم ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نمی‌باشد ( $P=0/801$ ).

بوت استرپینگ (Bootstrapping) استفاده شد. در شکل زیر مدل اثرات مستقیم که در آن اثرات غیرمستقیم بین متغیرهای مستقل با وابسته اصلی حذف شده است نشان داده شده است: با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری



شکل ۲. مدل اثرات مستقیم با حذف اثرات غیرمستقیم

می‌شود که بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد ( $t=-4/31$ ,  $P=0/001$ ). بنابراین می‌توان به تحلیل میانجی ادامه داد.

جهت بررسی اثر میانجی جهت‌گیری هدف در تأثیر باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان از روش بوت استرپینگ استفاده شده است. نتایج در **جدول ۲** ارائه شده است. با توجه به جدول ملاحظه

جدول ۲. جدول ضرایب برآورد شده مدل ساختاری تأثیر ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی‌گری انواع چهارگانه جهت‌گیری هدف

مسیر	ضریب برآورد شده	خطای معیار برآورد	نسبت بحرانی	P	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد
اثر مستقیم ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-0/048	0/053	-0/896	0/370	-0/048	ندارد
اثر مستقیم ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (با دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-3/492	14/771	0/236	0/813	-0/84	0/643 ( $P=0/745$ )
اثر مستقیم باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-0/154	0/038	-4/031	0/001	-0/506	-
اثر مستقیم باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (با دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-0/152	0/045	3/399	0/001	-0/502	-0/008 ( $P=0/905$ )

مسیر	ضریب برآورد شده	خطای معیار برآورد	نسبت بحرانی	P	اثر مستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم استاندارد
اثر مستقیم کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-۰/۱۳۹	۰/۰۶۶	-۲/۰۹۰	۰/۰۳۷	-۰/۲۰۷	ندارد
اثر مستقیم کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (با دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف)	-۰/۰۱۱	۰/۰۶۴۰	-۰/۰۱۷	۰/۹۸۶	-۰/۰۱۷	-۰/۱۸۴ ( $P=۰/۶۸۴$ )

ضریب رگرسیونی استاندارد شده برای مسیر غیر مستقیم باورهای فراشناختی- جهت‌گیری هدف- خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر  $۰/۰۰۸-$  و در سطح  $۹۵$  درصد اطمینان معنادار نیست ( $P=۰/۹۰۵$ ). از طرفی در مدل میانجی، مسیر مستقیم باورهای فراشناختی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح  $۹۵$  درصد اطمینان معنادار شده است ( $P=۰/۰۰۱$ ). اما مقدار ضریب استاندارد مستقیم در مدل مستقیم که برابر  $۰/۵۰۶-$  بوده از لحاظ قدر مطلق کاهش پیدا کرده و  $۰/۵۰۲-$  شده است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که جهت‌گیری هدف در رابطه بین باورهای فراشناختی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان اثر میانجی‌گری جزئی دارد.

با توجه به جدول ملاحظه می‌شود که بدون دخالت متغیر میانجی جهت‌گیری هدف، کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معکوس معناداری دارد ( $t=-۲/۰۹$ ,  $P=۰/۰۳۷$ ). بنابراین می‌توان به تحلیل میانجی ادامه داد. ضریب رگرسیونی استاندارد شده برای مسیر غیر مستقیم کمال‌گرایی- جهت‌گیری هدف- خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر  $۰/۱۸۴-$  و در سطح  $۹۵$  درصد اطمینان معنادار نیست ( $P=۰/۶۸۴$ ). از طرفی در مدل میانجی، مسیر مستقیم کمال‌گرایی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح  $۹۵$  درصد اطمینان معنادار نشده است ( $P=۰/۹۸۶$ ). به بیان دیگر افزودن متغیر میانجی انواع جهت‌گیری هدف به مدل باعث شده است که ضریب مسیر مستقیم به این دو سازه یعنی کمال‌گرایی با خودناتوان‌سازی از حالت معنادار به حالت غیرمعنادار تبدیل شود. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که جهت‌گیری هدف در رابطه بین کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان اثر میانجی‌گری کاملی دارد.

## بحث

در تبیین وجود نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای فراشناخت و خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌توان گفت افرادی که دچار ناتوانی در کنترل افکارشان هستند، نمی‌توانند برای داشتن یک عملکرد تحصیلی

خوب و مناسب تلاش کنند؛ چرا که تمرکز لازم را ندارند؛ از سویی دیگر، افرادی که نسبت به افکار، انتظارات، باورها، اهداف و علایق خود، آگاهی و بر آنها تسلط کافی دارند، به راحتی می‌توانند برای داشتن یک عملکرد خوب تلاش کنند و در زمینه تحصیلی بسیار موفق و بهینه عمل کنند (۳۱). همین‌طور، پژوهشگرانی همچون Gavitic و همکاران معتقدند باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی که از جمله باورهای فراشناختی مثبت هستند، باعث ایجاد این احساس در دانش‌آموز می‌شوند که همیشه موفقیت‌های تحصیلی خود را بیشتر برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد (۳۲). همچنین خودآگاهی شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌ها و ضعف‌های خودآگاهی کامل داشته باشد و از توانایی‌های خود در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف‌های تحصیلی خود استفاده کند؛ بنابراین زمانی که دانش‌آموز به خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره خود و توانایی‌هایش رسید، به تدریج از میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی‌اش کاسته و بر موفقیت‌های تحصیلی خود اضافه می‌کند (۳۲). کنترل‌ناپذیری و افکار منفی و تضاد شناختی باعث می‌شود که یک دانش‌آموز به جای تمرکز برانجام تکالیف کلاس و کسب موفقیت بیشتر، بر شکست‌های تحصیلی و انجام ندادن تکالیف درسی تمرکز کند؛ بنابراین دانش‌آموز به خاطر عدم تلاش و شکست‌های تحصیلی متوالی که ناشی از باورهای فراشناختی منفی اوست، به تدریج دچار خودناتوان‌سازی می‌شود. فردی که به محتوای راهبردهای فراشناختی آگاه است و موقعیت متناسب با هر یک از راهبردها را تشخیص می‌دهد، می‌داند که می‌تواند چالش شناختی پیش‌رو را حل و فصل کند و لزومی به استفاده از فرآیند خودناتوان‌سازی برای گریز از موقعیت وجود ندارد. از سوی دیگر مهارت برنامه‌ریزی و تنظیم فراشناختی به هدف‌گذاری، انتخاب راهبرد مناسب و تخصیص منابع اشاره دارد (۳۳).

از سویی دیگر، بندورا نیز بر این باور است که ادراک دانش‌آموزان از مهارت‌های خود بر نوع فعالیت‌هایی که برمی‌گزینند، می‌زانی که خود

زمان اجرای مطالعه همزمان با ایام کرونا بود؛ و به خاطر تعطیلی مدارس، پژوهش به صورت اینترنتی و در سامانه پرس آنلاین اجرا شد؛ ابزار جمع‌آوری داده‌ها محدود به پرسشنامه و اجرای آن به صورت اینترنتی بود. همچنین، یافته‌های این مطالعه از جهت عواملی که در خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان ایفای نقش دارند، می‌تواند در مدارس و توسط مشاوران و روان‌شناسان مدرسه و معلمان مورد استفاده قرار گیرد.

با توجه به وجود رابطه بین باورهای شناختی و نیز ترس از ارزیابی منفی توسط دیگران و کمال‌گرایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود روان‌شناسان مدرسه و مسئولان ذی‌ربط برای بهبود این مؤلفه‌های شناختی به منظور برطرف کردن افکار خودناتوان‌ساز فراگیران گام‌های مثبتی بردارند. به عنوان مثال، می‌توانند دوره‌های آموزش مربوط به بهبود باورهای شناختی را در فوق برنامه مدارس اجرا کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مشابه این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی نیز اجرا شود و عوامل موثر در خودناتوان‌سازی فراگیران به خوبی شناسایی و تبیین شوند تا گام‌های بهتری در جهت بهبود این باور در میان فراگیران برداشته شود. از آنجایی که ابزار جمع‌آوری داده‌ها در مطالعه حاضر محدود به پرسشنامه بود، پیشنهاد می‌شود در سایر پژوهش‌ها از ابزارهایی همچون مصاحبه نیز استفاده شود تا عوامل دخیل در خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان به خوبی مشخص شود.

### نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت و ضرورت دوره نوجوانی که دوره گذار مهمی در زندگی می‌باشد، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند شناخت بیشتر در مورد استفاده از رفتارهای خودناتوان‌ساز و پیامدهای آن و عوامل موفقیت یا شکست را در آنان بالا ببرد. نوجوانان می‌توانند با آگاهی نسبت به این عوامل حداکثر استفاده از زمان و موفقیت در مدرسه برای به دست آوردن سطوح بالای آموزشی را به کار گیرند و نوجوانان تلاش و فعالیت خود را جهت کسب موقعیت شغلی، مالی و تحصیلی بهتر در آینده افزایش دهند. دانش‌آموزان جهت پیشرفت و موفقیت نیاز دارند فعالیت‌ها و تلاش‌های خود را افزایش دهند و به طور کلی هر عاملی که پیشرفت آنها را متوقف یا عملکرد آنها را سد می‌نماید، بایستی شناسایی شود تا با مداخلات مناسب از عهده آنها برآیند.

### ملاحظات اخلاقی

#### پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

با توجه به مجازی بودن اجرای پرسشنامه‌ها تأکید بر معرفی شخص نبوده و این نکته نیز ذکر شد که شرکت در پژوهش داوطلبانه و

را در آن فعالیت‌ها به چالش می‌کشند و سرسختی و سماجتی که نشان می‌دهند، تأثیر می‌گذارد. در این میان اگر حرمت نفس و به تبع آن، خودکارآمدی در یک حوزه در معرض تهدید قرار گیرد، ممکن است افراد به منظور مدیریت این تهدید راهبردهایی را مورد استفاده قرار دهند تا از حرمت خود دفاع کنند و از مهمترین این راهبردها، خودناتوان‌سازی است (۳۴).

به طور کلی، در مورد در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان گفت به طور کلی ترس از شکست، نگرانی از ارزیابی و نحوه تفکر دیگران در مورد خود، تدوین استانداردهای سطح بالا و عدم اطمینان به کسب موفقیت‌آمیز آنها و افکاری از این دست که افراد کمال‌گرا با آنها دست به گریبان هستند، همگی از موارد زمینه‌ساز بروز اضطراب در دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. بر اساس دیدگاه‌های شناختی فرض بر این است که افراد کمال‌گرا از طرحواره‌های شناختی برخوردارند که بدون توجه به توانایی‌های خود، اهدافی فراتر از توان و ظرفیت خویش بر می‌گزینند. آنان از شکست در دستیابی به کمال مورد نظرشان هراسان هستند و به جز موفقیت کامل به چیزی راضی نمی‌شوند. برخورداری از تفکرات کمال‌گرایانه خود به تنهایی منجر به افت انگیزه تحصیلی و افکار خودناتوان‌ساز در بین فراگیران می‌شود (۳۵). همین‌طور، اصولاً نوجوانان وقتی در اجتماع و در بین همسالان خود هستند نگران این موضوع بوده که دیگران در مورد آنها و توانایی‌شان چگونه فکر می‌کنند و این نگرانی ممکن است ترسی در آنها ایجاد نماید که مانع بروز توانایی آنان گردد و باعث دست زدن به راهبردهای خودناتوان‌سازی برای حفظ تصور مثبت از خود از منظر دیگران شوند. و تأکید و فشاری که در فرهنگ ما بر روی نوجوانان برای ابراز وجود و نشان دادن استعدادها وجود دارد زمینه استفاده از راهبردهای دفاعی را موجب می‌گردد (۳۶).

در تبیین نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در این مطالعه می‌توان گفت وجود رابطه بین جهت‌گیری هدف اجتنابی با خودناتوان‌سازی منجر به نقص‌هایی در خودتنظیمی در افراد می‌شود؛ بنابراین همین امر باعث افزایش خودناتوان‌سازی در چنین افرادی می‌شود. به عنوان نمونه، یادگیرندگانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، برای جبران پیشرفت نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند. همچنین فردی که دچار اضطراب امتحان است، در موقعیت امتحان دچار استرس بسیار زیادی شده و از آنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا متمرکز می‌شوند و از تقابل با چالش اجتناب می‌کنند، با توسل به افسردگی به عنوان رفتار خودناتوان‌ساز از مسئولیت فردی در آن موقعیت اجتناب می‌کنند (۳۷).

این پژوهش همچون هر پژوهشی با محدودیت‌هایی روبرو بود. از جمله:

### تشکر و قدردانی

مراتب سپاس ژرف خود را از همکاری و همگامی صمیمانه تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش و نیز از تمامی معلمان، مدیران و پرسنل مدارس ابتدایی شهر ارومیه که در راه گردآوری یافته‌های پژوهش حاضر با ما نهایت همکاری را داشتند به عمل می‌آوریم.

### تعارض منافع

نویسندگان مقاله حاضر اعلام می‌نمایند که هیچ‌گونه تعارض منافی در نگارش این پژوهش وجود ندارد.

اختیاری بوده و اطلاعات صرفاً برای کار پژوهش استفاده می‌شوند و اطلاعات پاسخ‌دهنده‌ها کاملاً محرمانه خواهد بود.

### مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در انجام پژوهش حاضر مشارکت کردند و در نوشتن مقاله سهم برابر داشتند.

### منابع مالی

پژوهش حاضر با استفاده از منابع مالی شخصی مولف اول انجام شد.

## References

- Milanifar, B. Mental health. Tehran:Gomes Publication;2018. (Persian)
- Ventzel KR, Miele DB, editors. Handbook of motivation at school. 2nd ed. New York:Routledge;2016.
- Salehzadeh P, Shokri O, Fathabadi J. Health-Oriented academic lifestyle: The newly emerging idea in the field of academic health psychology. *Educational Psychology*. 2017;13(46):1-30. (Persian)
- Uysal A, Lu Q. Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*. 2010;49(5):502-505.
- Shah Hosseini Tazik S, Salehpour G. A prediction model for self-handicapping in Bojnourd University students: The role of compatible and incompatible components of perfectionism. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*. 2020;7(5):92-103. (Persian)
- Afzali A, Gashami SMA, Hendi Varkane A. Developing a prediction model for the incidence of academic cheating tendency in students based on academic variables. *Educational Psychology*. 2020;16(65):75-96. (Persian)
- Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. New York:John Wiley & Sons;2002.
- Lotfi R. Investigating the relationship between metacognitive beliefs and academic procrastination and self-impairment in male students of the first period of secondary schools in Saqez city. The 7th Scientific & Research Conference on the Development and Promotion of Educational Sciences & Psychology in Iran; 2020 September 10; Tehran, Iran;2020. (Persian)
- Dehgani Y, Hekmatiyani Fard S. Investigation role of educational optimism, metacognitive beliefs and cognitive emotion regulation in prediction of self-handicapping in students with special learning disabilities. *Psychology of Exceptional Individuals*. 2020;10(37):135-159. (Persian)
- Teubert D, Pinquart M. A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*. 2011;25(8):1046-1059.
- Bayanfar F, Dehvari Khas A. Prediction of academic self-handicapping of Semnan Payame Noor University students based on fear of negative evaluation and self-efficacy. The 5th National Conference of Novel Approaches on Education & Research; 2020 December 17-18; Mahmudabad, Mazandaran;2020. (Persian)
- Alsaggaf MA, Wali SO, Merdad RA, Merdad LA. Sleep quantity, quality, and insomnia symptoms of medical students during clinical years: Relationship with stress and academic performance. *Saudi Medical Journal*. 2016;37(2):173-182.
- Yahyazadeh Darzi M, Hosseinzadeh B, Kiyapoor A. Students' achievement anxiety as a function of spiritual intelligence and academic perfectionism. *Journal of Education*.

- 2020;36(3):53-70. (Persian)
14. Alodat AM, Ghazal MM, Al-Hamouri FA. Perfectionism and academic self-handicapped among gifted students: An explanatory model. *International Journal of Educational Psychology*. 2020;9(2):195-222.
15. Arab Mohebi Shahrabi A, Pakdaman S, Heidari M. The relationship between self-handicapping and unstable self-esteem: The mediating role of fear of negative evaluation. *Developmental Psychology*. 2016;13(50):143-155. (Persian)
16. Atashafrouz A. The causal relationship between intelligence beliefs and some components of self-regulation with mediating role goals orientation of male junior high school student in Ahvaz. *Journal of Educational Psychology Studies*. 2018;15(29):1-36.
17. Yousefi A, Frozesh Z. Relationship among some motivational, approach and performance variables with academic self handicapping in students. First Conference of Applied Research in Education Processes; 2020 September 15; Minab, Iran;2020.
18. 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):1002-1021.
19. Hashemi Razini H, Moosavi Panah M, Shiri M. The relationship between achievement purposes and beliefs, motivational orientations of students' educational procrastination and self-handicapping. *Journal of Educational and Scholastic Studies*. 2014;3(4):67-79. (Persian)
20. Leary MR. A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1983;9(3):371-375.
21. Shokri O, Geravand F, Naghsh Z, Ali Tarkhan R, Paezi M. The psychometric properties of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2008;14(3):316-325. (Persian)
22. 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):423-434.
23. Naseri, E. Pattern of prerequisites and outcomes of academic self-handicapping in the students [MA Thesis]. Tehran:Shahid Beheshti University;2013.
24. 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. *Contemporary Educational Psychology*. 1998;23(2):113-131.
25. Kareshki H, Kharrazi SA, Ghazi Tabatabayi 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?. *Journal of Clinical Psychology and Counseling Research*. 2008;9(2):79-95. (Persian)
26. Moshtaghi S, Mirhashemi M, Sharifi H. An investigation of the psychometric properties of The Achievement Goal Questionnaire-Revised (Agq-R) among the student population. *Training Measurement*. 2012;3(7):63-81. (Persian)
27. Wells A, Cartwright-Hatton S. A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004;42(4):385-396.
28. Shirinzadeh Dastgiri S, Gudarzi MA, Ghanizadeh A, Taghavi SM. Comparison of metacognitive and responsibility beliefs in patients with obsessive-compulsive disorder, generalized anxiety disorder and normal individuals. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 2008;14(1):46-55. (Persian)
29. Flett GL, Hewitt PL. Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's dual process model. *Behavior Modification*. 2006;30(4):472-495.
30. Besharat MA, Mirzamani SM. Dimensions of perfectionism in depressed and anxious patients. *Iranian Journal of Medical Sciences*. 2015;29(4):157-160. (Persian)
31. Carciofo R, Song N, Du F, Wang MM, Zhang K. Metacognitive beliefs mediate the relationship between mind wandering and negative affect. *Personality and Individual Differences*. 2017;107:78-87.



32. Gavric D, Moscovitch DA, Rowa K, McCabe RE. Post-event processing in social anxiety disorder: Examining the mediating roles of positive metacognitive beliefs and perceptions of performance. *Behaviour Research and Therapy*. 2017;91:1-12.
33. Mahbod M, Yousefi F. Investigation of relationship between metacognition and self-handicapping with mediation of general self-efficacy. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*. 2017;5(8):39-59. (Persian)
34. Urdan T, Midgley C. Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*. 2001;13(2):115-138.
35. Lepp A, Barkley JE, Karpinski AC. The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*. 2014;31:343-350.
36. Azadi I, Fathabadi J, Heydari M. The relation of self-esteem instability and fear of negative evaluation with self-handicapping in adolescent students. *Journal of Educational Psychology*. 2013;9(29)23-46. (Persian)
37. 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. *Journal of Psychological Achievements*. 2011;18(2):135-154. (Persian)