

## فصل دوم

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در این فصل متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر یعنی خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های انجام شده ارائه می‌گردد.

## بخش اول: مبانی نظری

در این بخش با توجه به ساختار، هر یک از مفاهیم ابتدا تعریف و سپس انواع، عوامل تاثیرگذار، حوزه‌ها، نظریه‌ها و... متغیرها و سپس در بخش دوم نیز به پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی پرداخته خواهد شد.

## تعریف خودکارآمدی

خودکارآمدی یکی از مفاهیمی است که هسته اصلی پژوهش در سه دهه گذشته در زمینه روانشناسی تربیتی بوده (چنگ، ۲۰۲۰) و عبارت است از «قضاوت خود فرد در خصوص تحقق ظرفیت سازماندهی موفقیت‌آمیز رویدادهای ضروری جهت دستیابی به اهداف مشخص» که می‌تواند بر ترجیحات افراد نسبت به یک حوزه‌ی خاص و رفتارهای آن‌ها تأثیر بگذارد (ایلورت، اولاس و آکان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). کوپاسا<sup>۲</sup> به مفهوم خودکارآمدی به عنوان میزان تکالیفی اشاره می‌کند که فرد می‌تواند بدون اینکه در معرض اختلالات روانی قرار گیرد، تحمل کند (نزار و عبدالحسین، ۲۰۱۷). می‌توان گفت خودکارآمدی عامل انگیزشی فعال‌ساز، نیرودهنده، پایدار و جهت‌دهنده رفتار به سوی هدف است. این مفهوم مبتنی بر یک چارچوب نظری بزرگ‌تر بوده که به عنوان نظریه شناختی-اجتماعی شناخته می‌شود. در این نظریه بندورا<sup>۳</sup> فرض می‌کند موفقیت انسان به تعامل بین رفتارهای فرد، عوامل شخصی (مانند افکار و باورها) و شرایط محیطی بستگی دارد بدین ترتیب مردم عوامل فعال در شرایط زندگی خود هستند نه صرفاً بازیگران منفعل. وی با این فکر که در نظریه شناختی و اجتماعی او یک عنصر کلیدی کم است، مفهوم خودکارآمدی را در سال ۱۹۷۷ مطرح نمود (عمر جعفر الدعجانی العتیبی، ۲۰۲۳؛ شانک و پاجارس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲).

---

<sup>1</sup> Yeşilyurt, Ulaş & Akan

<sup>2</sup> Copasa

<sup>3</sup> Bandura

<sup>4</sup> Schunk & Pajares

بندورا اثرات یک بعدی محیط بر رفتار فرد، که یکی از فرضیه‌های مهم روان‌شناسان رفتارگرا است، رد و بیان کرده است که انسان‌ها دارای یک نوع نظام خودکنترلی و نیروی خودتنظیمی هستند و توسط آن نظام بر احساسات، افکار و رفتارهای خود کنترل داشته و در سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند. از نظر وی (۲۰۰۶) رفتار انسان تنها تحت کنترل محیط نیست، بلکه فرآیندهای شناختی نقش مهمی در رفتار آدمی دارند. عملکردها و یادگیری انسان متأثر از گرایش‌های شناختی، عاطفی و احساسات، انتظارات، باورها و ارزشهاست. انسان موجودی فعال است و بر رویدادهای زندگی خود اثر می‌گذارد. انسان تحت تأثیر عوامل روانشناختی است و به طور فعال در رفتار و انگیزه‌های خود تاثیر دارد. بر اساس نظر بندورا، افراد نه توسط نیروهای درونی رانده می‌شوند و نه محرک‌های محیطی آن‌ها را به عمل سوق می‌دهند، بلکه کارکردهای روانشناختی، رفتار، محیط و محرکات آن را تعیین می‌کنند (احمدیان، ۱۳۹۷).

خودکارآمدی مهم ترین مولفه موفقیت در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا و روانشناسی مثبت محسوب می‌شود و تاثیر تعیین کننده‌ای بر مهارت‌های کنترل عاطفه، افکار و رفتارها دارد (آکار، دوغان و استونر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این مفهوم صرفاً توانایی فرد برای اجرای وظایف نیست و فرآیندهای شناختی، انتخاب رفتار، انگیزه و بلوغ شناختی اجتماعی آن‌ها را نیز دربرمی‌گیرد (فالكونر و جوکيج<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

فردی که صرفاً دانش و مهارت دارد، عموماً برای اجرای موفقیت‌آمیز یک کار خاص کافی نیست. آن فرد همچنین باید در مورد توانایی خود برای انجام این کار باور و انتظار داشته باشد. محققان نشان می‌دهند کسانی که به خود برای انجام وظایف محوله باور دارند در مقایسه با کسانی که به خود باور ندارند، عملکرد بهتری دارند. خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین عواملی است که تلاش‌های دانش‌آموزان را در طول فرآیند یادگیری حفظ می‌کند (آکار، دوغان و استونر، ۲۰۱۸).

خودکارآمدی نقش مهمی در خود سازگاری دارد زیرا به فرد کمک می‌کند تا بر رفتار، محیط و مواجهه با چالش‌های زندگی خود کنترل داشته باشد. در نتیجه، فرد احساس رضایت و خوشحالی خواهد کرد (لطفی جمعه محمود، ۲۰۱۹). از طرف دیگر، بندورا (۱۹۹۳) اشاره می‌کند که خودکارآمدی پایین به افسردگی کمک می‌کند زیرا چنین افرادی معمولاً فکر می‌کنند که توانایی آن‌ها برای مواجهه با چالش‌های زندگی کم‌تر از دیگران است. خودکارآمدی پایین سیستم ایمنی را تحت تاثیر قرار می‌دهد زیرا فرد معتقد است که کنترل نیازهای محیطی را از دست داده است و احتمال عفونت را افزایش می‌دهد. در واقع خودکارآمدی به دلیل تاثیری که بر رفتار و ایدئولوژی دارد، نقش مهمی در هر جنبه از شخصیت فرد ایفا می‌کند (ابود، الحربی، مهایدات و گازو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰).

<sup>1</sup> Akar, Dogan & Üstüner

<sup>2</sup> Falconer & Djokic

<sup>3</sup> Abood, Alharbi, Mhaidat & Gazo,

## منابع اطلاعاتی خودکارآمدی

از نظر بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۹۷) انتظاراتی خودکارآمدی بر اساس چهار منبع اطلاعاتی مختلف شکل می‌گیرد (سلیمانی، ۱۳۹۶). که عبارتند از:

- ۱- دستاوردهای عملکرد<sup>۱</sup>
- ۲- تجربه‌های جانشینی<sup>۲</sup>
- ۳- ترغیب کلامی<sup>۳</sup>
- ۴- حالت‌های فیزیکی و عاطفی<sup>۴</sup>

### ۱- دستاوردهای عملکرد

موثرترین و بانفوذترین منبع خودکارآمدی، دستاوردهای عملکرد است. بندورا (۱۹۸۶) معتقد است انتظارات کارآمدی در تجربیاتی که فرد در آن‌ها مهارت دارد، ریشه دارد. تجارب موفق به طور معمول انتظارات سطح بالا ایجاد می‌کند، در حالی که تجربیات مربوط به شکست انتظارات سطح پایین تولید می‌کند. اغلب یک بار که انتظارات کارآمدی قوی و بالا ایجاد شود احتمال اندکی وجود دارد که شکست‌های موقت تاثیر زیادی بر قضاوت‌های فرد در رابطه با قابلیت‌هایش داشته باشد. برعکس، زمانی که انتظارات کارآمدی پایین و ضعیف ایجاد شود، موفقیت‌هایی که به صورت گهگاهی به دست می‌آیند، در قضاوت‌های افراد از توانمندی‌های خودشان چندان موثر نیستند (کیوتر<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰).

### ۲- تجربه‌های جانشینی

از دیدن یا شنیدن دستاوردهای دیگران به دست می‌آید (نزار و عبدالحسین، ۲۰۱۷). یعنی دیدن دیگران در حال عملکرد موفق، خودکارآمدی آنان را تقویت می‌کند، خصوصاً زمانی که افراد مورد مشاهده به لحاظ توانایی شبیه به آن‌ها تصور شود. تاثیر این منبع اطلاعاتی از مورد قبل ضعیف‌تر است؛ اما زمانی که افراد از توانایی‌هایشان مطمئن نیستند یا وقتی تجربه‌های قبلی محدودی دارند، نسبت به آن حساس‌تر می‌شوند (کاوندیش<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵).

---

<sup>1</sup> performance accomplishments

<sup>2</sup> vicarious experiences

<sup>3</sup> verbal Persuasion

<sup>4</sup> physiological and affective states

<sup>5</sup> Kittur

<sup>6</sup> Cavendish

### ۳- ترغیب کلامی

یعنی گفتن این مطلب به افراد که آن‌ها قابلیت لازم جهت دستیابی به آنچه می‌خواهند را دارند. این عامل موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود و از متداول‌ترین روش‌هایی است که توسط معلمان، همسالان، دوستان و... مورد استفاده قرار می‌گیرد که باید در زمینه‌ای واقع‌بینانه انجام شود (باکانلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

### ۴- حالت‌های فیزیکی و عاطفی

طبق نظر بندورا (۲۰۰۱) این مورد ضعیف‌ترین منبع خودکارآمدی به شمار می‌آید. میزان آرامش یا ترس ما در شرایط استرس‌زا، منبع دیگری است که بر خودکارآمدی ما تاثیر می‌گذارد. ما این نوع از اطلاعات را به طور معمول به عنوان منبعی برای قضاوت درباره توانایی‌های خودمان به کار می‌گیریم. بندورا معتقد است زمانی که مردم با برانگیختگی آزار دهنده‌ای مواجه نشده‌اند، بیشتر انتظار موفقیت دارند تا زمانی که در شرایط استرس قرار می‌گیرند (سلیمانی، ۱۳۹۶).

## ابعاد خودکارآمدی

از دیدگاه بندورا (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی افراد دارای سه جنبه عمومیت<sup>۲</sup>، نیرومندی<sup>۳</sup> و سطح<sup>۴</sup> است.

### ۱- عمومیت

این بعد به میزان گسترش و تعمیم‌پذیری باورهای کارآمدی از یک موقعیت به موقعیت دیگر اشاره دارد. ممکن است افراد در یک حوزه و یا تنها در بخش کوچکی از آن خود را کارآمد بدانند. کارآمدی در این زمینه متاثر از چند عامل است: شباهت فعالیت‌ها و حیطة بروز آن‌ها در رفتارهای شناختی و عاطفی و کیفیت شرایط و خصوصیات شخصی که آن رفتار یا فعالیت به آن مربوط می‌شود (بندورا، ۲۰۰۱).

### ۲- نیرومندی

به قاطعیت باورهای فرد مبنی بر اینکه او می‌تواند از عهده یک رفتار یا تکلیف ویژه برآید، اشاره دارد. نیرومندی خودکارآمدی به تفاوت بین این فکر که «شاید بتوانم این کار را انجام دهم» و این فکر که «مطمئن هستم می‌توانم این کار را انجام دهم» بازمی‌گردد. در نتیجه‌ی تجربه‌های ناموفق باورهای خودکارآمدی ضعیف

---

<sup>1</sup> Bacanli

<sup>2</sup>. generality

<sup>3</sup>. strength

<sup>4</sup>. magnitude

شده و به راحتی بی‌اعتبار می‌شوند، اما افرادی که باور محکمی به توانمندی‌های خود دارند در برابر موانع و مشکلات موجود پافشاری خواهند کرد مگر اینکه مشکلات و موانع بی‌شمار باشند (بندورا، ۲۰۰۱).

### ۳- سطح

به درجه دشواری مشکلاتی که فرد آمادگی مقابله با آن‌ها را دارد، اشاره می‌کند. کارآمدی یک فرد در یک قلمرو ممکن است در حد کارهای ساده، متوسط یا سخت گردد (سلیمانی، ۱۳۹۶).

### عوامل موثر بر خودکارآمدی

بندورا (۱۹۹۳) بر چندین منبع اصلی که احساسات مربوط به خودکارآمدی را تقویت می‌کنند تاکید کرد: خانواده، دوستان، مدرسه و تأثیرات انتقالی. والدین در دوران کودکی با ترتیب دادن اهدافی که کودک باید به آن‌ها دست یابد و نشان دادن بهترین اهداف به دست آمده توسط دیگران نقش کلیدی دارند: به عبارت دیگر، درک تجربیات موفق و نشان دادن الگوهای مناسب که از قبل ایجاد شده‌اند، می‌تواند خودکارآمدی فرد را از طریق ترغیب و تشویق کلامی افزایش دهد (ابود و همکاران، ۲۰۲۰).

همچنین ادعا می‌شود که نقش معلمان به شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار است. طبق مطالعه‌ای که توسط بنفیلد انجام شد، رفتار منفی معلمان در کلاس بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. از سوی دیگر، رفتارهای تشویقی معلمان نسبت به دانش‌آموزان، تأثیر مثبتی در ایجاد خودکارآمدی آن‌ها داشت. به عنوان مثال، زمانی که معلم به دانش‌آموزی که شکست را در کلاس تجربه کرده است، بازخورد مثبتی می‌دهد، خودکارآمدی دانش‌آموز ممکن است تقویت شود و این می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا شکست خود را در آینده به موفقیت تبدیل کند. بنابراین، معلمان باید مراقب نوع رفتار و بازخوردشان نسبت به دانش‌آموزان خود باشند (ساتیسی و کن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

### بافت خانواده

والدین ارائه‌دهندگان کلیدی اطلاعات خودکارآمدی هستند. وقتی خانواده به کودک کمک می‌کند تا به طور اثربخش با محیط برخورد کند تأثیر مثبتی بر باورهای خودکارآمدی آن‌ها می‌گذارد. این تأثیر دو سویه است. از یک طرف والدین محیطی را فراهم می‌کنند که کنجکاوی کودکان را تحریک می‌کند و اجازه می‌دهد تجربیات مسلط، به ایجاد خودکارآمدی کودکان کمک کند. از طرف دیگر نیز، کودکانی که کنجکاوی و فعالیت‌های اکتشافی بیشتری از خود نشان می‌دهند، پاسخگویی والدین را افزایش می‌دهند.

---

<sup>1</sup> Satici & Can

هنگامی محیط‌ها غنی از فعالیت‌های جالب هستند که کنجکاوی کودکان را برانگیزد و آن‌ها را با چالش مواجه کند. در نتیجه این امر، آن‌ها برای کار بر روی فعالیت‌ها و در نتیجه یادگیری اطلاعات و مهارت‌های جدید ترغیب می‌شوند. والدینی که یک محیط گرم، پاسخگو و حمایتی در خانه فراهم می‌کنند، اکتشاف را تشویق کنجکاوی را تحریک می‌کنند و رشد فکری کودکان خود را تسریع می‌کنند. چنین والدینی، نسبت به والدینی که فرصت‌های کمتری را ترتیب می‌دهند، کودکان موثرتری پرورش می‌دهند. در مورد نوجوانان نیز به همین صورت، والدینی که نوجوانان خود را به انجام فعالیت‌های مختلف تشویق می‌کنند و از تلاش‌های آن‌ها حمایت می‌کنند، احساس توانمندی بیشتری در مواجهه با چالش‌ها در نوجوانان به وجود می‌آورند. اما در خانه‌هایی که فعالیت‌های جدید منع می‌شوند، خودکارآمدی آسیب می‌بیند (شانک و پاچاراس، ۲۰۰۲).

### تاثیر همسالان

همسالان از طریق شبکه‌های همسالان یا گروه‌های بزرگی از همسالان که دانش آموزان با آن‌ها در ارتباط هستند، تاثیرگذار است. آن‌ها به روش‌های مختلف بر خودکارآمدی افراد تاثیر می‌گذارند. مشاهده موفقیت دیگران مشابه می‌تواند خودکارآمدی ناظران را افزایش و به آن‌ها انگیزه دهد تا کار را انجام دهند. در مقابل، مشاهده شکست دیگران می‌تواند دانش آموزان را به این باور برساند که آن‌ها صلاحیت موفقیت را ندارند و آن‌ها را از تلاش برای این کار منصرف کند (بندورا، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۸۷).

استینبرگ، براون و دورنباچ (۱۹۹۶) دانش آموزان را از زمان ورود به دبیرستان تا سال آخر آن‌ها بررسی کردند و تاثیر فشار همسالان را بر بسیاری از فعالیت‌ها از جمله انگیزه و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار دادند. فشار همسالان در دوران کودکی شروع شده و در حدود کلاس ۸ یا ۹ اوج می‌گیرد اما سپس در دوران دبیرستان کاهش می‌یابد. زمان کلیدی نفوذ تقریباً بین سنین ۱۲ تا ۱۶ سالگی است، زمانی که طی آن دخالت والدین در فعالیت‌های کودکان کاهش می‌یابد (شانک و پاچاراس، ۲۰۰۲).

### نقش مدرسه

این یافته که باورهای خودکارآمدی با پیشرفت دانش آموزان در طول مدرسه کاهش می‌یابد، به عوامل مختلفی از جمله رقابت بیشتر، نمره‌دهی بیشتر به هنجارها، توجه کم‌تر معلم به پیشرفت فردی دانش آموز، و استرس‌های مرتبط با انتقال مدرسه نسبت داده شده است. این شیوه‌ها و دیگر شیوه‌های مدرسه می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی را تضعیف کنند، به خصوص در میان دانش آموزانی که از نظر علمی آمادگی کمتری برای مقابله با وظایف تحصیلی چالش برانگیز دارند. توالی‌های گام به گام آموزش برخی از دانش آموزان را که مهارت‌ها را درک نمی‌کنند و به طور فزاینده‌ای از همسالان خود عقب می‌افتند، ناامید می‌کند. گروه‌بندی توانایی می‌تواند خودکارآمدی را در میان کسانی که به گروه‌های پایین‌تر تنزل یافته‌اند، کاهش دهد. کلاس‌هایی نیز که امکان

مقایسه اجتماعی بیشتری را فراهم می‌کند، خودکارآمدی دانش‌آموزانی را که عملکرد خود را پایین‌تر از همسالان خود می‌بینند، کاهش می‌دهد.

مشارکت و همکاری دانش‌آموزان در مدرسه تا حدی به این بستگی دارد که محیط مدرسه چقدر به درک آن‌ها از استقلال و ارتباط کمک می‌کند، که به نوبه خود بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی آنان تاثیر می‌گذارد (شانک و پاچارس، ۲۰۰۱)

## تأثیرات انتقال

دوره‌های انتقال در مدرسه عوامل دیگری را درگیر می‌کند که بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد. اکلس و همکاران (اکلس، میدگلی و آدلر<sup>۱</sup>؛ اکلس و میدگلی، ۱۹۸۹) گزارش داده‌اند که دوره‌های گذار در مدرسه تغییرات متعددی به همراه دارد؛ در دوره ابتدایی دانش‌آموزان بیشتر روز در مدرسه کنار یک معلم و همسالان خود باقی می‌مانند، به کودکان توجه می‌شود و پیشرفت فردی مورد تاکید قرار می‌گیرد. اما در دوره متوسطه از آنجا که کلاس‌ها تغییر می‌کنند، دانش‌آموزان در معرض همسالانی قرار می‌گیرند که آن‌ها را نمی‌شناسند. در این سطح تحصیلی، بیشتر ارزیابی‌ها هنجاری است و توجه معلم به پیشرفت فردی کم‌تر است. از طرفی نیز تغییر در استانداردهای ارزشیابی، مستلزم آن است که دانش‌آموزان توانایی‌های تحصیلی خود را مجدداً ارزیابی کنند. در نتیجه، درک شایستگی تحصیلی معمولاً در دوران متوسطه شروع به کاهش می‌کند (شانک و پاچارس، ۲۰۰۲).

## پیامدهای خودکارآمدی

خودکارآمدی ادراک شده نقش تعیین‌کننده‌ای در گزینش هدف‌های چالش‌انگیز، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکار در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها دارد. باور خودکارآمدی از طریق این تعیین‌کننده‌ها بر رفتار انسان نقش اساسی را ایفا می‌کند. برخی از این تعیین‌کننده‌ها به شرح زیر است:

### ۱- انتخاب هدف‌ها

خودکارآمدی به عنوان یک عامل تعیین‌کننده مهم در انتخاب هدف‌های چالش‌انگیز و فعالیت‌های دشوار فردی عمل می‌کند. یک فرد معمولاً هدف‌هایی را انتخاب می‌کند که در کسب موفقیت‌آمیز آن‌ها، سطح معینی از توانایی را داشته باشد. بر این اساس، افراد از فعالیت‌هایی که توانایی انجام آن‌ها را ندارند، اجتناب می‌کنند. این اجتناب محدودیت ایجاد می‌کند (لطفی جمعه محمود، ۲۰۱۹).

---

<sup>1</sup> Eccles, Midgley & Adler



افراد با کارآمدی پایین از رویارویی با تکالیف، وظایف و هدف‌های مشکل‌پرهیز می‌کنند. در حالی که افراد خودکارآمد براساس هدف‌های انتخابی، خود را موظف به تعیین معیارهای عملکرد کرده و پس از آن به مشاهده و قضاوت درباره نتایج عملکرد خود می‌پردازند و در صورت مشاهده ناهمخوانی بین سطوح واقعی و مطلوب عملکرد، احساس نارضایتی می‌کنند. این عمل محرکی برای تعیین و اصلاح رفتار در آنها است.

## ۲- کسب نتایج یا پیامدهای مورد انتظار

افراد دارای کارآمدی بالا انتظار پیامدهای مطلوب از طریق عملکرد خوب را دارند ولی افراد دارای کارآمدی پایین، انتظار عملکرد ضعیفی را از خود دارند و در نهایت نتایج منفی یا ضعیفی را به دست می‌آورند. بنابراین، نظریه خودکارآمدی بیان می‌کند که باور فرد به توانایی‌های خود، رفتارهای مورد نیاز برای کسب نتایج مثبت مورد انتظار را ایجاد می‌کند و موجب می‌شود که فرد برای به‌کارگیری رفتار خود تلاش‌های مضاعفی انجام دهد.

## ۳- پیگیری هدف‌ها

کارآمدی درک شده نه تنها در انتخاب هدف‌ها بلکه بر اجرای آنها نیز اثر می‌گذارد. انجام یک تصمیم به هیچ وجه به افراد اطمینان نمی‌دهد که رفتارهای مورد نیاز را به طور موفقیت‌آمیز انجام دهند و در مواجهه با مشکلات، استقامت و پایداری داشته باشند. از این رو، تبدیل یک تصمیم‌گیری روانی به یک عمل روانی به باور کارآمدی بالایی نیاز دارد یعنی شخص باید یک خود-کرداری<sup>۱</sup> (عملکرد) را به یک خود-عزمی<sup>۲</sup> اضافه کند.

## ۴- میزان تلاش

خودکارآمدی درک شده بر میزان تلاش برای انجام یک وظیفه اثر می‌گذارد. افرادی که به کارآمدی خود باور دارند برای غلبه بر موانع و مشکلات تلاش‌های مضاعفی می‌کنند. در مقابل، افرادی که به شایستگی‌های خود شک می‌کنند و یا باور کارآمدی ضعیفی دارند، هنگام رویارویی با مشکلات، موانع و شکست‌ها تلاش کمی می‌کنند و یا منصرف می‌شوند و یا اینکه راه‌حل‌های پایین‌تر از حد معمول ارائه می‌دهند و علت شکست را به ناتوانی خویش نسبت می‌دهند، در چنین مواقعی توجه آنان به جای حل مساله، متمرکز بر فقدان شایستگی خود است. ولی افراد با کارآمدی بالا علت شکست را تلاش و کوشش کم خود می‌دانند.

## ۵- میزان استقامت و پشتکار

افراد کارآمد در مواجهه با رویدادهای دشوار، استقامت و پشتکار زیادی به خرج می‌دهند و از منابع مختلف فردی و محیطی بازخوردهای مثبت می‌گیرند که این بازخوردها به نوبه خود به عنوان تقویت‌کننده یا قدرت‌دهنده

1. self-deeds

2. self-decision

به خودکارآمدی عمل می‌کنند. برعکس، افراد با خودکارآمدی پایین و یا افرادی که در کسب نتایج مورد انتظار تلاش نمی‌کنند، بازخوردهایی که نشانگر عدم توان‌مندی آنان در انجام وظایف است، دریافت می‌کنند.

## ۶- استرس

افردا با کارآمدی بالا در موقعیت‌های فشارزا سطح استرس خود را کاهش می‌دهند. ولی افراد دارای خودکارآمدی پایین، در کنترل تهدیدها، اضطراب بالای را تجربه می‌کنند و عدم کارآمدی خود را گسترش می‌دهند. همچنین، این افراد بسیاری از جنبه‌های محیطی را پر خطر و تهدیدکننده می‌بینند، که این امر می‌تواند موجب استرس و فشار روانی آن‌ها شود. اما افرادی که باور به کارآمدی خود دارند می‌توانند تهدیدها و فشارهای بالقوه را کنترل کنند، عوامل آشفته ساز را به ذهن خود راه نمی‌دهند و در نتیجه به وسیله آنها آشفته نمی‌شوند (احمدیان، ۱۳۹۷).

## حوزه‌های خودکارآمدی

حوزه‌های کارآمدی به طور سنتی به عرصه‌های اجتماعی<sup>۱</sup>، هیجانی<sup>۲</sup>، جسمانی<sup>۳</sup> و تحصیلی<sup>۴</sup> مربوط می‌شود. باورهای یک حوزه هم ممکن است بر باورهای حوزه‌های دیگر تأثیر بگذارد و هم نه (ساتیسی و کن، ۲۰۱۶).

۱- **خودکارآمدی اجتماعی**: خودکارآمدی اجتماعی به حوزه اجتماعی و تعامل اجتماعی مربوط می‌شود که برای سازگاری‌های روانی و رفتار اجتماعی مؤثر بسیار مهم است. خودکارآمدی اجتماعی توانایی مشارکت و حفظ روابط بین فردی در زندگی اجتماعی و شغلی یک فرد است (حسین، عارفین و یوکونگدی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱)

۲- **خودکارآمدی هیجانی**: توانایی شناسایی و مدیریت احساسات خود و همچنین درک و مواجهه با احساسات دیگران. خودکارآمدی عاطفی در واقع پیش‌بینی‌کننده طیف وسیعی از رفتارها است. به عنوان مثال، به معیارهای هوش، موفقیت تحصیلی، رفتارهای اجتماعی و موفقیت شغلی مربوط می‌شود (تارکار، ماتالکا، کارترایت و کلووس<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲).

۳- **خودکارآمدی جسمانی**: به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان در انجام فعالیت‌ها و مهارت‌های فیزیکی و همچنین اطمینان از تاثیرگذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است (سلیمانی، ۱۳۹۵).

---

<sup>1</sup>. social

<sup>2</sup>. emotional

<sup>3</sup>. physical

<sup>4</sup>. academic

<sup>5</sup> Hossain, Arefin & Yukongdi,

<sup>6</sup> Tarkar, Matalka, Cartwright & Kloos

۴- خودکارآمدی تحصیلی: خودکارآمدی در چارچوب آموزشی (خودکارآمدی تحصیلی) به عنوان باورها و اعتماد دانش‌آموزان به توانایی‌هایشان برای موفقیت در وظایف تحصیلی تعریف می‌شود و به عنوان یک پیش‌بینی کننده قابل اعتماد برای نتایج تحصیلی شناسایی شده است (ایکمن، کینی، شیپرل و هنری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

## خودکارآمدی تحصیلی

در یک محیط آموزشی، خودکارآمدی بیشتر به عنوان اعتماد فرد به داشتن دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز برای عملکرد خوب در یک دوره خاص یا در یک کار خاص و برای ایجاد سطح خاصی از پیشرفت تحصیلی گفته می‌شود که اغلب به آن خودکارآمدی تحصیلی می‌گویند. خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دارد (شانک و پاچارس، ۲۰۰۲؛ هوانگ، ۲۰۱۳، فالکونر و جوکیچ، ۲۰۱۹؛ لو و همکاران، ۲۰۲۲). موفقیت تحصیلی بیشتر با نمرات یا معدل سنجیده می‌شود (نرونی، میجس، کیرشنه، زو و گروت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲).

مطالعات قبلی نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت بر مشارکت آن‌ها در مطالعات تأثیر می‌گذارد (احمد و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، برخی از محققین اظهار داشتند که دانش‌آموزان با خودباوری تحصیلی بالا در مقابل سختی‌ها انعطاف‌پذیری قوی‌تری از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با چالش‌ها برای مدت طولانی‌تری استقامت می‌کنند (کلاس و آشر، ۲۰۱۰). به این ترتیب بدون شک با تلاش‌های بی‌وقفه به عملکرد تحصیلی بالایی دست می‌یابند (لو، گائو، لیو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲).

خودکارآمدی تحصیلی تلاش ذهنی دانش‌آموز را برای یادگیری افزایش می‌دهد. دانش‌آموزانی که سطح خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها قوی است، برای غلبه بر وظایف تحصیلی محول شده تلاش پیگیرانه‌ای دارند و به راحتی تسلیم نمی‌شوند. همچنین وقتی دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر با دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین مقایسه می‌شوند، مشخص شد که افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، بیشتر مطالعه می‌کنند و با استفاده از راهبردهای یادگیری کارآمد، وظایف سخت تحصیلی را به‌طور مؤثر مدیریت می‌کنند. مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با سطوح خودکارآمدی بالاتر می‌توانند زندگی مدرسه‌ای خود را بهتر مدیریت کنند. دانش‌آموزان با سطوح پایین خودکارآمدی تحصیلی، شکست تحصیلی را بیشتر تجربه می‌کنند و در سازگاری با مدرسه مشکل دارند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با سطح خودکارآمدی تحصیلی پایین، خود را از وظایف تحصیلی دور می‌کنند، اجتناب از خود نشان می‌دهند، مشکلات انگیزشی و همچنین اضطراب با مدرسه را تجربه می‌کنند. با این وجود، دانش‌آموزان با سطوح بالای خودکارآمدی خود را بهتر با مدرسه وفق می‌دهند و خوش‌بین‌تر هستند و

<sup>1</sup> Eakman, Kinney, Schierl, & Henry

<sup>2</sup> Neroni, Meijs, Kirschner, Xu & Groot

<sup>3</sup> Luo, Gao & Liu

وقتی ضعیف عمل می‌کنند، خود را به دلیل تلاش نکردن کافی سرزنش می‌کنند. تجارب ناموفق دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی آنها تأثیر منفی می‌گذارد (ساتیسی و کن، ۲۰۱۶).

## خود ناتوان سازی تحصیلی

### تعریف خودناتوان سازی

خود ناتوانی یکی از سازه های اساسی روانشناسی تربیتی و اصطلاحی است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است (شوینگر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲). خود ناتوانی به روش های مختلفی توسط محققان تعریف شده است، اما اکثر آنها موافق اند که شامل ایجاد موانع برای انجام موفقیت آمیز وظایفی است که فرد آن را مهم می‌داند. خود ناتوانی به یک استراتژی محافظت از خود اشاره دارد و زمانی توسط افراد اعمال می‌شود که به عنوان تهدید کننده عزت نفس آن‌ها ارزیابی شود. به عنوان مثال، به تعویق انداختن، کناره‌گیری از تلاش و اجتناب با ارائه دلایل مختلف (ژوزا، اوه، آموکانه و ژوزا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). این کار فرصتی برای فرد فراهم می‌کند تا با درونی کردن موفقیت‌ها و بیرونی کردن شکست‌ها از تصویر ضعیف خود محافظت کند. عمدتاً این موانع بیرونی، اما گاهی نیز درونی تلقی می‌شود (محمد، شاهین و صابر، ۲۰۲۳).

چنین موانعی برای عملکرد می‌تواند نتیجه اقدام (مصرف الکل در شب قبل از امتحان) یا عدم اقدام (عدم مطالعه برای امتحان) باشد که قبل یا همزمان با فعالیت رخ می‌دهد، نه بعد از وقوع آن (اوردن و میدگلی، ۲۰۰۱). برگلاس و جونز<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) که از پیشگامان این حوزه هستند؛ خود ناتوان سازی را به عنوان رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از اقدامات تعریف کرده‌اند که فرصتی عالی برای افراد فراهم می‌کند تا شکست را بیرونی و موفقیت را درونی کنند (ایزدپناه و چرمی، ۲۰۲۲).

اوردن و میدگلی<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) خودناتوان سازی را به عنوان «استراتژی قبلی که مقدم بر موفقیت یا شکست است، در تلاش برای تأثیرگذاری بر ادراک دیگران، تعریف کردند» و نباید با اسنادی که به دنبال موفقیت یا شکست می‌آیند اشتباه گرفته شود. (گراوسی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹) در حالی که خود ناتوان سازی با اسناد موفقیت یا شکست ارتباط نزدیکی با هم دارند، اما دو پدیده متمایز هستند. خودناتوان سازی قبل از ارزیابی اتفاق می‌افتد در حالی که

---

<sup>1</sup> Schwinger & et al

<sup>2</sup> Józsa, Oo, Amukune, Józsa

<sup>3</sup> Berglas & Jones

<sup>4</sup> Urdan & Midgley

<sup>5</sup> Gervasi

اسناد پس از آن اعمال می‌شود. به عنوان مثال، رفتار خودناتوان دانش‌آموزی ممکن است درس نخواندن برای امتحان باشد و به جای عدم توانایی، آن را به عدم آمادگی نسبت دهد. (لی، فلک و ریچموند<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱).

کولدیتز و آرکین<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) پیشنهاد کردند که خودناتوانی برای مدیریت تأثیرات و در نتیجه محافظت از خود در برابر قضاوت دیگران رخ می‌دهد. ممکن است افراد در جوامع جمع‌گرا به دلایل متفاوتی نسبت به جوامع فردگرا رفتار خود ناتوانی را از خود بروز دهند. خود ناتوان سازی در جوامع جمع‌گرا ممکن است بیشتر ناشی از نیاز به حفاظت عزت عمومی (مدیریت برداشت‌ها) باشد، در حالی که در جوامع فردگرا ممکن است بیشتر ناشی از ضرورت حفاظت از عزت نفس خصوصی باشد (پولفورد، جانسون و آوایدا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

استراتژی‌های خود ناتوان سازی در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که در آن افراد عملکردشان را بازتابی از خود می‌دانند (سعید الحارثی، ۲۰۲۱). بنابراین، استدلال می‌شود که رفتار خود ناتوان‌کننده ناشی از تلاش برای محافظت یا ارتقای خود است. کاوینگتون<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) استدلال کرد که خودارزشمندی ریشه مکانیزم‌های محافظت از خود است، زیرا «در جامعه ما افراد به‌طور گسترده‌ای به اندازه توانایی‌هایشان در دستیابی به موفقیت ارزشمند تلقی می‌شوند». افراد با عزت نفس پایین به احتمال زیاد از این استراتژی‌ها برای محافظت از خود استفاده می‌کنند، زیرا آن‌ها تمایل به ارزیابی منفی بیشتری از خود دارند و انتظار دارند در یک کار ناموفق باشند (توماس، شانون و گدبویس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

طیف گسترده‌ای از رفتارها و تمایلات به عنوان نمونه‌هایی از خود ناتوان سازی پیشنهاد شده است؛ از جمله، اهمال کاری، عدم تلاش یا تمرین، بیماری، کمرویی، بهانه‌جویی، بدخلقی، مصرف مواد مخدر یا الکل، کم خوابی، و درگیری بیش از حد با دوستان یا فعالیت‌ها. برخی از این موارد مانند کمرویی و بدخلقی نسبت به مواردی همچون اهمال کاری یا مصرف مواد، کمتر فعال و عمدی هستند (محمد و همکاران، ۲۰۲۳).

از آنجایی که خودناتوانی یک استراتژی پیشگیرانه است، قبل از نتیجه و یا در حین فعالیت رخ می‌دهد. از این رو، مبنایی را برای یک انتساب فراهم می‌کند اما خود انتساب نیست. به عنوان مثال، گفتن اینکه به دلیل خستگی خوب کار نکردید یک انتساب است، در حالی که دیر بیدار ماندن عمدی به منظور استفاده از کم خوابی به عنوان بهانه ای در صورت عملکرد ضعیف، یک استراتژی خودناتوان سازی است (اوردن و میدگلی، ۲۰۰۱).

---

<sup>1</sup> Lee, Fleck & Richmond

<sup>2</sup> Kolditz & Arkin

<sup>3</sup> Pulford, Johnson & Awaida

<sup>4</sup> Covington

<sup>5</sup> Thomas, Shannon & Gadbois

گرچه راهبردهای خودناتوان‌سازی به فرد کمک می‌کند تا از خود محافظت کند، اما اثرات منفی دارد. خودناتوانی نوعی رفتار غیرعادی است که کیفیت زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مشکلی جدی است که نیاز به بررسی و رفع دارد. استفاده طولانی مدت از راهبردهای خود ناتوان سازی باعث کاهش عزت نفس و انگیزه درونی، افزایش خلق و خوی منفی، افسردگی، سوء مصرف مواد و مراجعه به ارائه‌دهندگان مراقبت‌های بهداشتی را به دنبال داشته باشد و همچنین می‌تواند باعث اثرات اجتماعی و عاطفی منفی همچون احساس غم، اندوه و پریشانی روانی شود (محمد و همکاران، ۲۰۲۳).

## خودناتوان‌سازی تحصیلی

اخیرا پژوهشگران به موضوع استفاده دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی در زمینه آموزشگاهی، توجه نشان داده‌اند. به نظر می‌رسد برخی دانش‌آموزان آگاهانه و عمدتاً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا اگر عملکرد بعدی آن‌ها ضعیف بود، این راهبردها و شرایط و نه فقدان توانایی و ارزشمندی، به عنوان علت عملکرد ضعیف جلوه نماید (غلامرضا، ۱۳۹۵).

طبق تعاریف، خودناتوان‌سازی تحصیلی به این معناست که دانش‌آموز از تکنیک‌های متنوعی برای توجیه عدم موفقیت تحصیلی خود استفاده می‌کند و دلالت بر ارتباط نامشخص بین ویژگی‌ها/شخصیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز دارد (گوپتا و گیتکا، ۲۰۲۰). خود ناتوانی تحصیلی به عنوان یک نوع رفتار اجتنابی طبقه‌بندی می‌شود که مشخصه آن عدم تلاش در مدرسه و تسلیم آسان است (لی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ همچنین یک استراتژی دفاعی است که در آن فرد موانعی را در برابر عملکرد تحصیلی ایجاد می‌کند تا اسناد خود را دستکاری کرده و به گونه ای عمل کند که نشان دهنده عدم کفایت او باشد (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲).

کاوینگتون (۱۹۹۲) نقش عمده ای در توضیح راهبردهای خودناتوان‌سازی ایفا کرده است. نظریه او در مورد خود ارزشمندی<sup>۱</sup> بیان می‌کند که دانش‌آموزان سعی می‌کنند تصویر مثبت خود را حفظ کنند و از گرفتن برچسب احمق اجتناب کنند. یکی از راه‌های اجتناب، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. او خودناتوان‌سازی را این‌گونه تعریف کرد: «ایجاد موانع واقعی یا درک شده برای عملکرد خود» دانش‌آموز با استفاده از این راهبردها، بهانه‌ای برای شکست‌های آینده‌اش می‌آورد. به عنوان مثال، تعیین اهداف دست نیافتنی، امتناع از یک تکلیف و بی اهمیت جلوه دادن آن، از استراتژی‌های خود ناتوان کننده هستند. همه این راهبردها می‌تواند

---

<sup>1</sup> self-worth

به دانش‌آموزان کمک کند تا ارزش‌های شخصی خود را حفظ کنند. با این حال، اگرچه این استراتژی‌ها تسکین دهنده هستند، اما در نهایت عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهند (پولفورد و همکاران، ۲۰۰۵).

تحقیقات نشان داده که دانش‌آموزان از خودناتوان‌سازی صرفاً به عنوان وسیله‌ای برای ادراک خود<sup>۱</sup> استفاده نمی‌کنند؛ بلکه تمرکز اصلی آن‌ها بر روی ارائه خود<sup>۲</sup> است (فلک و ریچموند، ۲۰۲۱). اگر چه به نظر می‌رسد خود ناتوان‌سازی دارای برخی از اثرات محافظتی است، اما شواهدی نیز وجود دارد که نشان می‌دهد خود ناتوان‌سازها هنگام خود ناتوان‌سازی خود را گول نمی‌زنند. برای مثال، این افراد می‌دانند که نسبت به افرادی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند، عزت نفس پایین‌تری دارند. در مطالعه کاوینگتون (۱۹۹۲) حتی زمانی که دانش‌آموزان دیگران را متقاعد کردند که عملکردشان منعکس کننده فقدان توانایی نیست، همچنان خود را با عبارات تحقیرآمیزی مانند «تنبیل» و «بی‌عرضه» توصیف می‌کردند. این نتایج، تعدادی از محققین را به این نتیجه رسانده است که خود ناتوانی در درجه اول یک استراتژی خودنمایی است که برای تغییر ادراک دیگران استفاده می‌شود تا درک خود. متاسفانه، (اوردن و میدگلی، ۲۰۰۱).

نیاز به استفاده از خودناتوانی به عنوان مکانیزمی برای حفظ ظاهری مطلوب، ممکن است به ویژه برای دانش‌آموزانی مهم باشد که ترس از شکست را زیادی دارند. خود ناتوانی با سابقه شخصی موفقیت یا شکست دانش‌آموز در مدرسه مرتبط است و بیشتر در دانش‌آموزان با سابقه پیشرفت کم پیش‌بینی می‌شود. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که خود را دارای شایستگی تحصیلی پایین می‌دانند، به احتمال زیاد رفتارهای خودناتوان‌کننده بیشتری از خود نشان می‌دهند. از جنبه انطباقی، خودناتوان‌سازی ممکن است از احساس به خود خصوصاً در دانش‌آموزانی که اقلیت هستند، محافظت کند. از جنبه ناسازگاری، تعداد زیادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودناتوان‌سازی عاطفه منفی، عزت نفس پایین، کاهش خودتنظیمی، افزایش خروج از مدرسه را پیش‌بینی می‌کند و مهم‌تر از همه باعث کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود (نزار و عبدالحسین، ۲۰۱۷؛ سعید الحارثی، ۲۰۲۱).

این ساختار پیامدهای زیادی داشته و اثرات نامطلوبی بر سیستم آموزشی هر کشور دارد. از این رو، بسیاری از مطالعات عوامل و فرآیندهایی را که منجر به خودناتوانی و پیامدهای آن می‌شود، شناسایی کرده‌اند (ایزدیناه و چرمی، ۲۰۲۲). اندرمن و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) دریافتند که راهبردهای خودناتوانی، ارتباط مثبتی با تقلب دارند. همچنین، میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند که دانش‌آموزانی که به دنبال اثبات شایستگی خود از طریق مشارکت در راهبردهای ناتوانی هستند، ممکن است تقلب را راهی مناسب برای دستیابی به این هدف بدانند (برزگر و خضری، ۲۰۱۲).

<sup>1</sup> self-perceptions

<sup>2</sup> self-presentation

<sup>3</sup> Anderman & et al

پژوهش‌ها همبستگی مثبتی را بین خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری، خلق افسرده در نوجوانان، نارضایتی از عملکرد، سطوح بالاتر اضطراب، خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر نشان داده‌اند. دیگر مطالعات پیش‌بینی‌کننده‌های خودناتوان‌سازی را عزت نفس پایین، جهت‌گیری هدف عملکرد، میزان وضوح خودپنداره، خود تنظیمی کم یادگیری، راهبردهای یادگیری سطحی و بدبینی تدافعی عنوان نموده‌اند (کوکورادا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

از این رو می‌توان گفت، رفتار خودناتوان‌کننده تحصیلی پیامدهای آموزشی مختلفی را برای سیاست‌گذاران و کارشناسان این حوزه فراهم می‌کند و تأثیر منفی بر پیامدهای تحصیلی و فعالیت‌های اصلی مانند پیشرفت و انگیزه دارد. از این رو، شخصیت و سازگاری آینده فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مانع توسعه فردی در بزرگسالی می‌شود. محققان مشاهده کردند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند، ویژگی‌های شخصیتی منفی بیشتری دارند (گوپتا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ ایزدپناه و چرمی، ۲۰۲۲).

اگرچه افراد خودناتوان‌ساز اغلب در منحرف کردن توجه دیگران از عدم توانایی خود موفق هستند، اما ناتوانی آن‌ها اغلب باعث می‌شود که دیگران برداشتهای نادرستی از کار غیر ممکن و ویژگی‌های شخصی خود داشته<sup>۳</sup> باشند و در طول زمان تأثیرات منفی قابل توجهی بر خودپنداره می‌گذارد (فیروزی، زادباقری، کاظمی و کریمی، ۲۰۱۶).

## انواع خودناتوان‌سازی

مهم است که بین خودناتوانی‌های ادعایی<sup>۴</sup> و رفتاری<sup>۵</sup> تفاوت قائل شویم؛

۱- **خودناتوان‌سازی ادعایی:** بهانه‌ای است که قبل از عملکرد به صورت شفاهی بیان می‌شود، حتی اگر این مانع واقعاً رخ نداده باشد. این فرضیه وجود دارد که یک فرد ممکن است برای کاهش مسئولیت‌پذیری خود در قبال شکست احتمالی و کاهش انتظارات دیگران از عملکرد بعدی خود، ادعای خودناتوانی کند. ادعای خودناتوان‌سازی در واقع ممکن است به عملکرد فوری یا کوتاه‌مدت کمک کند، زیرا می‌تواند اضطراب مرتبط با افزایش انتظارات عملکرد را کاهش دهد (کوچکا و ترژا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵).

۲- **خودناتوان‌سازی رفتاری:** برخلاف ادعای خودناتوان‌سازی، خودناتوان‌سازی رفتاری یک مانع رفتاری واقعی برای موفقیت است که در آن فرد کاری را انجام می‌دهد که موفقیت را دشوارتر می‌کند، مانند تمرین نکردن و یا

---

<sup>1</sup> Cocoradă

<sup>2</sup> Gupta

<sup>3</sup> Academic self-handicapping

<sup>4</sup> claimed

<sup>5</sup> behavioral

<sup>6</sup> Kuczka Treasure



نوشیدن زیاد الکل قبل از یک مسابقه مهم. بدیهی است که اثرات خودناتوانی رفتاری احتمالاً برای عملکرد کوتاه مدت و توسعه بلندمدت بسیار مضرتر از خود ناتوانی ادعایی است (کوچکا و ترزا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

علاوه بر دسته‌بندی فوق، خودناتوان‌سازی می‌تواند به دو صورت موقعیتی و مزمن نیز مورد استفاده قرار گیرد. خودناتوان‌سازان مزمن تمایل به استفاده مکرر از راهبردهای خودناتوان‌سازی را دارند. این خودناتوان‌سازی به صورت گسترده‌ای قابل اعمال است (به عنوان مثال، خودناتوان‌ساز مشکلات فراگیر روانی یا جسمانی را ادعا می‌کند). خودناتوان‌ساز موقعیتی یا گاه به گاه از راهبردهای زودگذری استفاده می‌کند که برای موقعیت‌های خاص توسعه داده است (مانند، من احساس خستگی می‌کنم یا من آسیب دیده‌ام (محمد و همکاران، ۲۰۲۳).

## علل خودناتوان‌سازی

در تحقیقات مختلف به تعدادی از عوامل موثر بر استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی اشاره شده است:

۱- **ترس از شکست:** فردی که عزت نفس او با ترس از شکست تهدید می‌شود، استراتژی‌هایی را به عنوان دلایلی برای توجیه عملکرد خود و در عین حال محافظت از شایستگی درک شده خود می‌سازد (گراوسی، ۲۰۱۹).

ترس از شکست می‌تواند باعث تمایل به انجام کارهای بسیار دشوار و یا کارهای بسیار آسان شود. در حالیکه افراد واجد انگیزش پیشرفت، کارهایی را ترجیح می‌دهند که درجه دشواری آن‌ها در سطح متوسط قرار گیرد. به زعم برگلاس و جونز (۱۹۷۸) افرادی که ترس از شکست دارند مانند کمال‌گرایان منفی، برای حفاظت از عزت نفس خود موقعیت‌هایی را برمی‌گزینند که در آن، موفقیت به توانمندی خود آن‌ها و شکست به عوامل بیرونی نسبت داده شود. از این رو افراد خودناتوان‌ساز به طور عمدی خود را در موقعیت نامناسبی قرار می‌دهند که شکست خویش را به موقعیت نامساعد نسبت دهند و اگر در چنین شرایطی موفق شدند آن را حاصل توانمندی خویش بدانند. به علاوه، این فرض نیز وجود دارد که افراد به این دلیل به خودناتوان‌سازی می‌پردازند که احساس عدم اطمینان نسبت به توانایی خود دارند (تری، ایونز، اسلید و دیویی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

۲- **شیوه‌های تربیتی والدین:** محققان معتقدند وقتی کودک نتواند بین تایید ناشی از عملکرد و ناشی از عشق بدون شرط، تمایز قائل شود، عقده شایستگی به وجود می‌آید. افراد خودناتوان‌ساز برای اجتناب از مواجه شدن با این احتمال ناخوشایند که ممکن است پذیرفته نشوند، شکست‌هایی را برای خودشان به وجود می‌آورند که به آنها کمک می‌کند که احساس کنند که پذیرفته شده‌اند (قویدل، ۱۳۹۹).

---

<sup>1</sup> Kuczka Treasure

<sup>2</sup> Terry, Owens, Slade & Dewey

علت دیگر به وجود آمدن عقده شایستگی، تقویت مثبت نامشروط است. جونز و برگلاس بیان می کنند که افراد خودناتوان ساز، کسانی هستند که تشویق و پاداش دریافت کرده اند اما دلیلی برای دریافت این پاداش ها نمی بینند. این عدم اطمینان درباره دلیل دریافت تشویق به این معنی است که افراد به توانایی خود شک می کنند و در نتیجه آزمون های بعدی که توانایی آنها را می سنجد تبدیل به منبع تهدید برای افراد می شود و خودناتوان سازی به عنوان راهبردی برای توضیح شکست به کار می رود (هیرابایچی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

**۳- حفظ خودارزشی و عزت نفس:** خود ناتوانی یکی از راهبردهایی است که افراد ممکن است برای حفظ عزت نفس خود و اجتناب از شکست احتمالی به آن متوسل شوند (نزار و عبد الحسین، ۲۰۱۷). به عقیده کاوینگتون (۲۰۰۰) خودارزشمندی ریشه مکانیزم های محافظت از خود است، زیرا «در جامعه ما افراد به طور گسترده ای به اندازه توانایی هایشان در دستیابی به موفقیت ارزشمند تلقی می شوند». از این رو، افراد با عزت نفس پایین به احتمال زیاد از این استراتژی ها برای محافظت از خود استفاده می کنند. (توماس و همکاران، ۲۰۰۷)

طبق دیدگاه برگلاس و جونز (۱۹۸۷) کنش خودناتوان سازی، ارتباط بین عملکرد و ارزیابی را مبهم می کند، در نتیجه ناظران نمی توانند نتیجه بگیرند که عملکرد ضعیف فرد نتیجه مستقیم عدم مهارت اوست. بنابراین افراد امیدوار هستند که با خودناتوان سازی عزت نفس خود را در نظر دیگران محفوظ نگاه دارند. دانش-آموزان نیز از این راهبردها استفاده می کنند. به عنوان مثال، آن ها درست قبل از امتحان ادعا می کنند که بیمار بوده اند، یا ممکن است در انجام تکالیف خود سعی و تلاش کافی به خرج ندهند زیرا می ترسند در صورت شکست، دیگران آن ها را شایسته ندانند (محمودی جزئی، ۱۴۰۰).

**۴- محیط های آموزشی:** علاوه بر باورهای دانش آموزان در مورد سطح شایستگی آنها که در رفتار خودناتوانی نقش دارد، باورهای آن ها در مورد مدرسه نیز مرتبط است؛ یعنی با افزایش نگرش های منفی نسبت به آموزش، خودناتوانی افزایش می یابد (لی و همکاران، ۲۰۲۱). معمولاً در محیط های آموزشی، شیوه های نمره دهی یا بصورت مقایسه ای است و یا بر اساس منحنی است. در نمره دهی مقایسه ای، از یک طرف، فرد در مورد توانایی ها و مهارت خود احساس دقیقی ندارد و از طرف دیگر رقابت در سطح بالا قرار می گیرد و فرد برای رفع استرس، از خودناتوان-سازی استفاده می کند. در نمره دهی بر اساس منحنی نرمال نیز چون اکثریت در وسط منحنی قرار می گیرند نیز فرد اطلاع دقیقی از میزان توانایی خود ندارد و همین ابهامات بروز رفتارهای خود ناتوان ساز را بیشتر می کند. تقویت کننده های نامرتبط با عملکرد تحصیلی (مثل شیوه های نمره دهی)، تمرکز بر توانایی های ذاتی مانند هوش و استعداد، تأکید بر نتیجه به جای تأکید بر پیشرفت و تلاش، و پیش بینی امکان عدم موفقیت از جمله عوامل ایجاد کننده ی خود ناتوان سازی می باشد (قویدل، ۱۳۹۹).

---

<sup>1</sup> Hirabayashi

## نظریه‌های خودناتوان‌سازی

### نظریه موری

هیچ کدام از روانشناسان به اندازه موری<sup>۱</sup> (۱۹۳۶) در مورد نیازها که انگیزه‌های مهم رفتار آدمی هستند، تاکید نکرده‌اند. به زعم وی نیاز، تصور آدمی از نیرویی است که در مغز جای دارد و اندیشه و عمل را چنان تنظیم می‌کند که وضعیت موجود نامطلوبی را به جهتی معین تغییر می‌دهد. مقصود موری از "اندیشه و عمل" این است که حرکت و فعلی را که نیاز برمی‌انگیزد، تصادفی و خود به خودی نیست و مقصود او از "وضعیت نامطلوب" این است که نیاز، زاده نارضایتی است و آدمی را به سوی هدف رضایت‌بخش متوجه می‌سازد (غلامرضا، ۱۳۹۵). در زیر به دو مورد از بیست نیازی که موری ارائه داده است و به نظر می‌رسد که فرد را به سمت خودناتوان‌سازی سوق می‌دهد اشاره می‌شود:

۱. نیاز به حفظ حیثیت: در برابر انتقاد، سرزنش، حمله و هجوم به دفاع از خود پرداختن، اشتباه یا شکستی را پنهان داشتن یا با دلیل تراشی به توجیه آن پرداختن.

۲. نیاز به پرهیز از شکست: خودداری از عمل به دلیل بیم از شکست احتمالی، دوری جستن از هر چیزی که موجب تحقیر شود. اجتناب کردن از وضعیت‌ها یا شرایطی که در آن احتمال تمسخر یا بی‌اعتنایی دیگران وجود دارد (زندیه، ۱۳۹۸)

### نظریه انگیزش پیشرفت<sup>۲</sup>

اتکینسون<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) نظریه انگیزش پیشرفت را نیاز به پیشرفت و موفقیت تعریف می‌کند. او دو انگیزه پیشرفت را مطرح می‌کند: (۱) جست‌وجوی موفقیت، (۲) ترس از شکست. بر این اساس افرادی که دارای انگیزه موفقیت بالا هستند، اهدافی را انتخاب می‌کنند که احتمال موفقیت در آن‌ها متوسط است، بر روی اهداف خود پافشاری کرده و برای رسیدن به موفقیت تلاش می‌کنند. در مقابل نیز، افراد دارای ترس از شکست از انجام تکلیف بسیار مضطرب می‌شوند و سعی می‌کنند با تعلل یا انتخاب اهداف سطح بالا و یا بسیار سطح پایین، خود را از اضطراب شکست نجات دهند و مانع سرزنش خود شوند.

<sup>1</sup> Murray

<sup>2</sup> Achievement And Motivation Theory

<sup>3</sup> Atkinson

## نظریه ارزش خود

همانطور که اشاره شد، در نظریه کاوینگتون (۱۹۹۲)، توانمند بودن نشانه ارزشمند بودن است. به دلیل اهمیتی که خود ارزشمندی دارد و به منظور حفظ خودپنداره مثبت، مردم مجموعه‌ای از راهبردهای خود حمایتی را جست‌وجو می‌کنند، این راهبردها عبارتند از:

۱. تعیین هدف غیر قابل دسترس و غیر واقعی، به طوری که بتوان شکست را به دشواری تکلیف نسبت داد نه به فقدان توانایی.

۲. بهانه‌جویی<sup>۱</sup> مانند نسبت دادن شکست به عوامل غیر قابل کنترل.

۳. استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی مختلف مانند مسامحه کاری یا فقدان مطالعه.

طبق این نظریه انگیزه اولیه انسان‌ها، انگیزه خودارتقایی است. یعنی افراد به دنبال اطلاعاتی هستند که تلویحات مثبتی برای عزت نفس داشته باشد و از اطلاعاتی که دارای تلویحات منفی هستند اجتناب می‌کنند (غلامزاده، ۱۳۹۵).

## نظریه اسناد<sup>۲</sup>

اسناد به تفسیر افراد از یک تجربه، چرایی و علت یک رفتار اشاره دارد. نظریه اسناد علی هاید<sup>۳</sup> که در سال‌های ۱۹۴۴-۱۹۵۸ مطرح گردید، به شرایطی مربوط است که در آن فرد مسئول پیامدهای رفتاری خود محسوب می‌شود. طبق این نظریه، اسنادها تحت‌تاثیر خواسته‌ها و نیازهای فرد قرار دارند و به منظور حفظ و افزایش عزت نفس، سوگیری اسناد صورت می‌گیرد. از این رو، موفقیت‌ها به توانایی‌ها و شکست‌ها به عوامل و شرایط بیرونی نسبت داده می‌شود (زندیه، ۱۳۹۸).

این را باید در نظر داشت که هرچند خودناتوان‌سازی در ظاهر شباهت‌هایی با اسناد دارد اما دارای تمایزهای مهمی با آن است. خودناتوان‌سازی قبل از ارزیابی اتفاق می‌افتد و زمینه لازم را برای اسناد فراهم می‌کند؛ در حالی که اسناد پس از آن اعمال می‌شود. به عنوان مثال، رفتار خودناتوان‌آموزی ممکن است درس نخواندن برای امتحان باشد و نسبت دادن آنها به عملکرد ضعیف به جای عدم توانایی، عدم آمادگی باشد (لی و همکاران، ۲۰۲۱).

---

<sup>1</sup> Excuse giving

<sup>2</sup> Attribution theory

<sup>3</sup> Hauder

## نظریه هدف<sup>۱</sup>

این نظریه در یک چارچوب شناختی اجتماعی، به اینکه افراد چگونه به خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می‌کنند، تمرکز دارد و با فراهم نمودن محدوده‌ای زمینه لازم را به وجود می‌آورد تا افراد وقایع را تعبیر کنند و به آن واکنش نشان دهند. طبق نظر پژوهشگران، اهداف دارای انواع و گروه‌های مختلف است اما در دو دهه اخیر بر دو نوع هدف تمرکز کرده‌اند:

۱. هدف تسلط<sup>۲</sup>، یادگیری یا هدف وظیفه که برای رشد توانایی است.

۲. هدف عملکرد<sup>۳</sup>، خود هدفی یا هدف وابسته به خود که برای اثبات توانایی است (سعید الحارثی، ۲۰۲۱).

در یک سطح کلی، هدف تسلط درگیر شدن با رفتار موفقیت‌آمیز به منظور رشد صلاحیت است و هدف عملکردی، درگیر شدن در رفتار موفقیت‌آمیز با قصد اثبات صلاحیت و یا اجتناب از عدم صلاحیت است. به طور خاص می‌توان گفت هدف تسلط بر تکلیف تمرکز دارد و برای فهمیدن و یادگیری موضوع است و فرد به دنبال یادگیری مهارت و بهبود عملکرد است. اما یک هدف عملکردی، بر توانایی خود متمرکز است و جهت انگیزشی آن موفق شدن با تلاش کم و اثبات توانمندی خود است. افراد دارای اهداف وابسته به خود به دنبال این هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به بیشترین حد برسانند و ارزیابی منفی از صلاحیت‌شان را تا جایی که می‌توانند کاهش دهند؛ در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط خود بر وظیفه و افزایش قابلیت‌هایشان تمرکز دارند (میدگلی و اوردان، ۲۰۰۱).

## نظریه آدلر<sup>۴</sup>

به زعم آدلر، انسان با احساس کمبود و حقارت<sup>۵</sup> به دنیا می‌آید و این احساس گریزناپذیر به عنوان نیروی برانگیزنده، تمام عمر همراه او است. آدمی سعی می‌کند تا احساس حقارت خود را جبران کند، بنابراین احساس حقارت منبع تمام تلاش‌های اوست. وی واقعیت اساسی زندگی را تلاش برای برتری<sup>۶</sup> دانست. برتری نه به معنای برتر بودن از دیگران بلکه به معنای انگیزه‌ای برای رشد و کمال. در این بین، اگر انسان نتواند احساس حقارت خود را جبران کند به عقده حقارت دچار می‌شود. چنین افرادی نظر نامطلوبی نسبت به خود داشته و احساس می‌کنند قادر نیستند با ضروریات زندگی کنار بیایند. عقده حقارت از سه منبع در کودکی ناشی می‌شود: حقارت عضوی،

---

<sup>1</sup> goal theory

<sup>2</sup> mastery - goal

<sup>3</sup> task - goal

<sup>4</sup> Adler

<sup>5</sup> Inferiority feeling

<sup>6</sup> Striving for superiority

لوس کردن و غفلت. به طور مثال، اگر فرد حقارت عضوی را بهانه‌ای برای انجام فعالیت‌های دشوار یا برای توجیه شکست‌هایش به کار ببرد، از کار و کوشش باز مانده و بر ناتوانی‌اش افزوده می‌شود (زندیه، ۱۳۹۸).

## پیامد و درمان خودناتوان سازی

اگر بپذیریم که خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید در نظر داشته باشیم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد. در بیشتر منابع عملکرد ضعیف، تظاهر و تقلب، کاهش عزت نفس و ایجاد برداشت‌های منفی در دیگران از جمله پیامدهای خودناتوان‌سازی در نظر گرفته شده‌اند. پژوهش‌های متعددی نیز انجام شده که این ادعا را تایید می‌کنند. به عنوان مثال، کوماری<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در تحقیق خود نشان داد که خودناتوانی تحصیلی موفقیت و عملکرد تحصیلی نوجوانان را کاهش می‌دهد و منجر به افت تحصیلی و در نهایت ترک تحصیل می‌شود (ایزدپناه و چرمی، ۲۰۲۲). مطالعات مختلف نشان داد که خودناتوانی دانش‌آموزان پیش‌بینی کننده چندین متغیر از جمله نتایج تحصیلی آن‌ها (اوردن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴)، عزت نفس آن‌ها (کوکورادا، ۲۰۱۱) و قصد آن‌ها برای ادامه تحصیل یا ترک تحصیل است. (لئونداري و گونیدا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). اندرمن و همکاران (۱۹۹۸) دریافتند که راهبردهای خودناتوانی، ارتباط مثبتی با تقلب دارند. همچنین، میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند که دانش‌آموزانی که به دنبال اثبات شایستگی خود از طریق مشارکت در راهبردهای ناتوانی هستند، ممکن است تقلب را راهی مناسب برای دستیابی به این هدف بدانند (برزگر و خضری، ۲۰۱۲). به طور کلی، مطالعات نشان داده است که رفتار خودناتوان‌کننده تحصیلی با انگیزه دانش‌آموز، اهداف درک شده کلاس، کیفیت عملکرد، استراتژی‌های مدیریت، صرفه‌جویی در زمان مطالعه و در نهایت پیشرفت تحصیلی مرتبط است. محققان مشاهده کردند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند، ویژگی‌های شخصیتی منفی بیشتری دارند (گوپتا، ۲۰۲۰).

بنابراین، با توجه به پیامدهای نامطلوب خودناتوان‌سازی، اقدام برای درمان آن نیز ضروری به نظر می‌رسد. برخلاف پیامدهای خودناتوان‌سازی، در زمینه درمان آن تحقیقات اندکی صورت گرفته است. هیگنز<sup>۴</sup> و برگلاس (۱۹۹۰) چند پیشنهاد در مورد روش درمانی مناسب پیشنهاد کردند. آن‌ها معتقدند یک رویکرد کاملاً رفتاری برای درمان رفتارهای خودناتوان‌سازی به احتمال زیاد ناکارآمد خواهد بود. بعنوان مثال، در شرایطی که خودناتوان‌سازها کماکان تمایل به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی داشته باشند، آموزش برخی مهارت‌ها همچون مدیریت زمان در وضعیت آن‌ها تفاوتی ایجاد نخواهد کرد. بنابراین لازم است این افراد دیدگاه‌ها و باورهایشان را

<sup>1</sup> Kumari

<sup>2</sup> Urdan

<sup>3</sup> Leondari & Gonida

<sup>4</sup> Higgins

تغییر دهند. این درمان می‌تواند با استفاده از تکنیک‌های شناختی مثل بررسی افکار خودکار، بازسازی شناختی و مشخص نمودن معیارهای موفقیت، انجام شود. چون این افراد اصولاً به صورت عمومی در مورد توانایی‌های خود مردد هستند و نمی‌دانند که چه چیزی موفقیت قلمداد می‌شود؛ در درمان حتماً باید معیارهای موفقیت تعریف شود. البته در زمینه چگونگی کاهش گرایش به رفتارهای خودناتوان‌ساز تحقیقاتی انجام گرفته است. مثلاً رودوالد و همکاران (۱۹۸۴) در پژوهش خود شواهدی دال بر اینکه کار گروهی به دلیل ترس از تحریم‌های گروهی می‌تواند به کاهش گرایش فرد به خودناتوان‌سازی منجر شود، یافتند. همچنین گریسرگ، پیسزکزینسکی و پاینسلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) شواهدی دریافتند که وجود مشوق‌های مالی بزرگ، از گرایش افراد به خودناتوان‌سازی می‌کاهد (زندیه، ۱۳۹۸).

## خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

از جمله ویژگی‌های فردی که ارتباط آن‌ها با خودناتوان‌سازی مورد مطالعه قرار گرفته عزت‌نفس، خودارزشمندی و خودکارآمدی است (لی و همکاران، ۲۰۲۲). عزت‌نفس مفهومی است مرتبط با خودکارآمدی که احساس عاطفی فرد به خود در موقعیت‌ها و نقش‌های گوناگون را شامل می‌شود. از نظر مک فارلند<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) داشتن عزت‌نفس بالا برای داشتن خودکارآمدی سالم و قوی ضروری است. عزت‌نفس در زمینه‌های تحصیلی و شغلی با موفقیت رابطه دارد و به نظر می‌رسد در این زمینه‌ها، عزت‌نفس همان شکل ترمیم یافته خودکارآمدی باشد. اگر عزت‌نفس در یک حوزه مورد تهدید قرار بگیرد، این احتمال وجود دارد که افراد برای مدیریت این تهدید راهبردهایی را مورد استفاده قرار دهند تا از حرمت خود دفاع کنند که می‌توان گفت از مهم‌ترین این راهبردها خودناتوان‌سازی است. به عبارت دیگر، فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را به وجود می‌آورد تا از این طریق عزت‌نفس خود را حفظ کند. (ذبیح‌اللهی، یزدانی ورزنده و لواسانی، ۱۳۹۱).

در طول یک دوره تحصیلی نیز، دانش‌آموزان اغلب تهدیدهایی برای عزت‌نفس خود دریافت می‌کنند که معمولاً پس از یک تجربه منفی، مانند رد شدن در امتحان یا دریافت بازخورد منفی از مربی خود، به وجود می‌آید. این تجربیات منفی به نوبه خود منجر به باورهای خودکارآمدی منفی می‌شود. از این رو بیشتر اوقات، دانش‌آموزان از خود ناتوانی به عنوان یک استراتژی برای تنظیم هرگونه تهدید عزت‌نفس استفاده می‌کنند (زاگرم، کیفر و کنی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). خود ناتوانی به رفتارهای خود تخریبی اشاره دارد که افراد از آنها به عنوان بهانه‌ای برای شکست احتمالی در انجام یک کار استفاده می‌کنند. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که از خود ناتوانی استفاده می‌کند ممکن

<sup>1</sup> Greenberg pyszczynski and paisley

<sup>2</sup> McFarland

<sup>3</sup> Zuckerman, Kieffer & Knee

است کار را به تعویق بیندازد، قبل از انجام وظیفه تلاش خود را کنار بگذارد، ادعای بیماری یا اضطراب داشته باشد (فالكونر و جوكيج ۲۰۱۹).

خودکارآمدی تأثیر مثبتی بر شروع و تداوم کار خواهد داشت، در حالی که خودکارآمدی پایین می‌تواند منجر به اجتناب از کار، عدم مشارکت و سایر رفتارهای خودناتوان‌کننده شود. بسیاری از مطالعات نیز همبستگی معکوس بین خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی را تایید کرده‌اند (پنتریچ، ۲۰۰۰). همچنین دانش‌آموزان با سطوح بالاتر خودکارآمدی برای کارهای اجتماعی یا روزمره، رفتارهای خودناتوان‌کننده کمتری مانند اهمال‌کاری را گزارش می‌کند (استوارتا و واکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

## بخش دوم: پیشینه پژوهش

اطلاعات این بخش از طریق جستجو کلید واژه‌ها در سایت‌های معتبر علمی استخراج شده است. برای مقالات مقالات فارسی پایگاه‌های نورمگز، سید، گنج و... و برای مقاله‌های لاتین، منابع مرتبط از طریق جستجوی معادل انگلیسی کلیدواژه‌ها در پایگاه‌های اطلاعاتی Elsevier، Taylor & Francis، Springer، ERIC، SAGE، Wiley و... استفاده شد.

### پیشینه داخلی

صادقی گوگری (۱۳۹۹) در پژوهش "بررسی واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی در ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی با خودمفهومی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان ارزوئیه" به این نتایج رسید که بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با خودمفهومی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد و همچنین میان خودکارآمدی تحصیلی با خودمفهومی تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و خودمفهومی تحصیلی به واسطه خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

سلیمانی، کلیبر و فرید (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای به "بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در پیش-بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی و هویت تحصیلی" پرداختند و به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین سبک‌های دلبستگی (ایمن، نایمن اجتنابی و دوسوگرا) و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. مسیرهای مستقیم از سبک دلبستگی ایمن به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی معنادار و از سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا به خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی

---

<sup>1</sup> Stewarta & Walker



تحصیلی از نظر آماری معنادار بوده است. سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا نیز از طریق خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بود.

احمدیان (۱۳۹۷)، در مطالعه خود تحت عنوان "تدوین مدل خود ناتوان سازی تحصیلی و اثربخشی آموزش مبتنی بر این مدل بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان کامیاران" به این نتیجه دست یافت که آموزش مبتنی بر مدل خودناتوان‌سازی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان کامیاران موثر می‌باشد.

مومنی و رادمهر (۱۳۹۷) در مطالعه خود "پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی" را مورد بررسی قرار دادند؛ نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان داد بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و درگیری تحصیلی، ارتباط منفی و معنی‌دار وجود دارد و بین دختران، متغیرهای خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم ۱۴ درصد و در بین پسران خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم ۱۲ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

سلیمانی (۱۳۹۶) در پژوهش خود یعنی "رابطه سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی و هویت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه" به این نتیجه رسید که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد.

هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیرینی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان "رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان" به این نتیجه دست یافتند که بین نمره خودناتوان‌سازی با خودکارآمدی و ارزش‌گذاری رابطه منفی و معنادار، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین میان خودناتوان‌سازی با هدف تسلط‌گرایشی و هدف تسلط اجتنابی رابطه منفی و معنادار و با عملکرد اجتنابی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت.

مهدی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۳) در پژوهش "خودناتوان‌سازی بر اساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه‌ای خودکارآمدی"، به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی به طور منفی پیش‌بینی کننده خودناتوان‌سازی است و همچنین خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به عنوان متغیر واسطه‌ای بین دو بعد فرایندهای خانواده (نزدیکی به والدین و تائید همسال از سوی والدین) و خودناتوان‌سازی در نظر گرفته شود.

ذبیح‌اللهی، یزدانی‌ورزنه و لواسانی (۱۳۹۱) در پژوهشی به "بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی" پرداختند و به این نتایج رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد و جنسیت نمی‌تواند رابطه بین این دو متغیر را تعدیل کند.

همچنین، میزان خودکارآمدی تحصیلی دختران به طور معناداری بالاتر از پسران و میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی پسران به طور معناداری بیشتر از دختران است.

## پیشینه خارجی

نتایج پژوهش عبدالجابر محمد و صابر شاهین (۲۰۲۳) با بررسی " خود ناتوانی و ارتباط آن با خودکارآمدی و منبع کنترل در نوجوانان در مرحله متوسطه" نشان داد که بین خودناتوان‌سازی و ابعاد آن با خودکارآمدی همبستگی منفی و معنی‌دار وجود دارد.

مقصودلونژاد، صفری‌نیا و شریف‌خان کویکان<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان "ارائه الگوی خودناتوان‌سازی بر اساس دیدگاه زمانی و باورهای هوشی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان" دریافتند که باورهای هوشی و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم و منفی بر خودناتوانی تحصیلی دارد.

آتوم، المومنی و آسیه<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در "پژوهش خود ناتوانی و ارتباط آن با خودکارآمدی در بین دانشجویان اردنی دانشگاه یرموک" به این نتیجه رسیدند که بین نمرات خودناتوان‌سازی در مجموع و نمره خودکارآمدی و ابعاد آن به جز بعد کارآمدی رفتاری همبستگی منفی آماری وجود دارد.

گراویس (۲۰۱۹) در پژوهشی تحت عنوان "نقش خودکارآمدی تحصیلی، ساختار هدف کلاسی درک شده و راهبردهای خود ناتوانی تحصیلی در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان" به این نتیجه رسید که متغیر جهت‌گیری هدف تسلط، قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی است و جهت‌گیری هدف عملکرد، خودناتوان‌سازی تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که انگیزه پیشرفت بالا و انتظارات بالای شایستگی با اهداف تسلط مرتبط است و انگیزه ناشی از ترس از شکست با اهداف رویکرد عملکردی مرتبط است.

نزار و عبدالحسین (۲۰۱۷) در پژوهش "بررسی منطقی همبستگی خودناتوان‌سازی، کمال‌گرایی، منبع کنترل و خودکارآمدی" به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. همچنین ارتباط متغیر خودکارآمدی با کمال‌گرایی مستقیم معنی‌دار و با منبع کنترل معکوس و معنی‌دار بود. خودناتوان‌سازی نیز با کمال‌گرایی رابطه منفی و معنادار و با منبع کنترل رابطه مثبت و معنادار داشت.

برزگر و خضری (۲۰۱۲) در "پیش‌بینی تقلب تحصیلی در بین دانش‌آموزان پایه پنجم: نقش خودکارآمدی و خود ناتوانی تحصیلی" به این نتیجه رسیدند که بین نمره خودکارآمدی تحصیلی و نمره تقلب

<sup>1</sup> MaghsoudluNejad, Saffarinia & Shirafkan Koupkan

<sup>2</sup> Atoum, Al-Momani & Asayyah

رابطه معکوس و معنادار وجود دارد، همچنین بین راهبردهای خود ناتوانی و نمره تقلب رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. همچنین با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه مشخص شد که از بین دو متغیر، راهبردهای خودناتوان سازی پیش‌بینی‌کننده بهتری برای تقلب تحصیلی بود.

کوچکا و ترزور<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) در پژوهش "خود ناتوانی در ورزش رقابتی: تأثیر جو انگیزشی، خودکارآمدی و اهمیت درک شده" به این نتیجه دست یافتند که ادراک از جو انگیزشی، خودکارآمدی و اهمیت رویداد درک شده، به طور منفی با خودناتوانی مرتبط است.

اسمیت، سینکلر و چاپمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در پژوهش "اهداف دانش‌آموزان، خودکارآمدی، خودناتوان‌سازی، و پاسخ‌های عاطفی منفی: مطالعه دانش‌آموزان دبیرستانی استرالیایی" نتایج یک واریانس چند متغیره برای نمونه‌ای از دانش‌آموزان سال آخر متوسطه استرالیایی را که در طول زمان بررسی نموده بودند، گزارش کردند. نتایج حاکی از افزایش معنادار عاطفه منفی، جهت‌گیری‌های هدف عملکرد-اجتناب و راهبردهای خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان و کاهش در جهت‌گیری هدف عملکردی و خودکارآمدی تحصیلی بود.<sup>۳</sup>

---

<sup>1</sup> Kuczka & Treasure

<sup>2</sup> Smith, Sinclair & Chapman

<sup>3</sup> Smith, Sinclair & Chapman

## منابع

### منابع فارسی

احمدیان، حسام. (۱۳۹۷). تدوین مدل خود ناتوان سازی تحصیلی و اثربخشی آموزش مبتنی بر این مدل بر خودناتوان سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان کامیاران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه لرستان.

ذبیح‌اللهی، کاظم، یزدانی‌ورزنده، محمدجواد، غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۱)، خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی، روانشناسی تحولی: روانشناسان ایران، ۹ (۳۴)، ۲۰۳-۲۰۱۲.

زندیه، مریم (۱۳۹۸). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس پنج عامل بزرگ شخصیت و خودناتوان‌سازی در دانشجویان دختر دانشگاه قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه قم.

سلیمانی، سمیرا. (۱۳۹۶). رابطه سبک‌های دلبستگی، خودکارآمدی و هویت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

سلیمانی، سمیرا، حبیبی کلیبر، رامین، فرید، ابوالفضل (۱۳۹۹)، بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی و هویت تحصیلی، دو فصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، ۴ (۱)، ۲۲۵-۲۴۶.

سلیمانی، مجتبی. (۱۳۹۵). پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر قیدار در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه قم.

صادقی‌گوغری، مرضیه. (۱۳۹۹). بررسی واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی در ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی با خودمفهومی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان ارزوئیه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تفت.

غلامرضا، پریسا. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی-هیجانی ایس بر کاهش خود ناتوان سازی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.

قویدل، الهام. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین کارکردهای اجرایی با خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه اول ناحیه ۷ مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.

محمودی جزئی، سیده فاطمه. (۱۴۰۰). رابطه کمال گرایی ناسازگارانه با احساس خستگی تحصیلی و خودناتوان سازی با اثر واسطه ای انتخاب اهداف عملکردی و شایستگی اجتماعی نوجوانان دختر و پسر شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.

مومنی، خدامراد و رادمهر، فرناز (۱۳۹۷)، پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس سازه های خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۴)، ۴۱-۵۰.

مهبد، مینا و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۳)، خودناتوان سازی بر اساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی، روانشناسی تحولی: روانشناسان ایران، ۱۱ (۴۴)، ۳۹۱-۴۰۴.

## منابع خارجی

صبحی سعید الحارثی، د (۲۰۲۱) تأثیر إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باستخدام النمذجة السببية. *مجلة العلوم التربوية*، ۳ (۲۵)، ۴۷۷-۵۳۲.

عمر جعفر الدعجانی العتیبی، ه (۲۰۲۳) توکید الذات وعلاقته بكل من فاعلیة الذات والضغوط النفسیة لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامیة بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربویة والنفسیة*، ۱۷ (۸)، ۵۷۷-۶۲۱.

لطفی جمعة محمود، نورا (۲۰۱۹) فاعلیة الذات والثقة بالنفس بین أطفال متلعثمین وغير متلعثمین. *مجلة بحوث كلية الآداب. جامعة المنوفیة*، ۳۰ (۱۱۹)، ۲۱۱۱-۲۰۷۵.

محمد، ریهام محجوب عبد الجابر، شاهین، هیام، صابر (۲۰۲۳) إعاقة الذات وعلاقتها بكل من فاعلیة الذات ووجهة الضبط لدى المراهقین بالمرحلة الثانوية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، ۳ (۱۰)، ۸۷-۱۱۷.

نزار، نجلا و عبدالحسين، اسرا (٢٠١٧)، نمذجة العالقة السببية بين إعاقة الذات والكمالية وموقع الضبط وفاعلية *International Journal of Educational Psychological Studies* لدى طلبة الجامعة، *(EPS)*, 2(2), 286-306

Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M. (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-128.

Akar, H., Dogan, Y. B., & Üstüner, M. (2018). The Relationships between Positive and Negative Perfectionisms, Self-Handicapping, Self-Efficacy and Academic Achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20.

Atoum, A. Y., Al-Momani, A. L., & Asayyah, A. M. (2019). Self-Handicapping and Its Relation to Self-Efficacy among Yarmouk University Jordanian Students. *Current Res. J. Soc. Sci. & Human.*, 2, 93.

Bacanli, F. (2006). Career search self-efficacy expectation scale: validity and reliability student. *Educational science: theory and practice*, 6(2), 318-330.

Barzegar, K., & Khezri, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth-grade students: The role of self-efficacy and academic self-handicapping. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(1), 1-6.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Cheng, Y. Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389-391.

Cocoradă, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, (2), 57-64.

Cavendish, S. (2005). *Self-efficacy and use of self-regulated learning strategies and academic self-handicapping among students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, Wayne State University).

Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, 39(8), 1005-1026.

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education*, 3(1), 139-186.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. R. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. *The development of achievement motivation*, 3, 283-331.
- Falconer, A. A., & Djokic, B. B. (2019). Factors affecting academic self-efficacy and academic self-handicapping behaviors in doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 637.
- 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(2), 45-49.
- Gervasi, E. (2019). The role of academic self-efficacy, perceived classroom goal structure and academic self-handicapping strategies on students' goal orientation.
- Gupta, S. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102.
- Hirabayashi, K. E. (2005). *The role of parental style on self-handicapping and defensive pessimism in Asian American college students*. University of Southern California.
- Hossain, M. U., Arefin, M. S., & Yukongdi, V. (2021). Personality traits, social self-efficacy, social support, and social entrepreneurial intention: The moderating role of gender. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1-21.
- Izadpanah, S., & Charmi, M. (2022). The effect of social networks on academic self-handicapping with the mediating role of self-regulatory learning strategies and academic achievement among EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 987381.
- Józsa, G., Oo, T. Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2022). Predictors of the Intention of Learning in Higher Education: Motivation, Self-Handicapping, Executive Function, Parents' Education and School Achievement. *Education Sciences*, 12(12), 906.
- Kittur, J. (2020). Measuring the programming self-efficacy of Electrical and Electronics Engineering students. *IEEE Transactions on Education*, 63(3), 216-223.

Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539-550.

Lee, A. A., Fleck, B., & Richmond, A. S. (2021). Exploring the Relations of Academic Self-Handicapping with Achievement Goals among Urban, Underrepresented Minority, Middle School Students. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(2), 79-105.

Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611.

Luo, Y., Gao, W., & Liu, X. (2022). Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: evidence from a cross-lagged model. *Frontiers in Psychology*, 13, 877343.

MaghsoudluNejad, F., Saffarinia, M., & Shirafkan Koupkan, A. (2021). Presenting a Model of Self-handicapping Based on Time Perspective and Intelligence Beliefs mediated by Academic Self-efficacy in Students. *Iranian journal of educational sociology*, 4(1), 166-175.

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.

Mohamed, R. M. A., Shaheen, P., & Saber, H. (2023). Self-handicapping and its relationship to both self-efficacy and the locus of control among adolescents at the secondary stage. *Educational Research and Innovation Journal*, 3(10), 87-117.

Neroni, J., Meijs, C., Kirschner, P. A., Xu, K. M., & de Groot, R. H. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, and grit in higher online education: Consistency of interests predicts academic success. *Social Psychology of Education*, 25(4), 951-975.

Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.

Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.



Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 576.

Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary educational psychology, 27*(3), 471-485.

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.

Tarkar, A., Matalka, B., Cartwright, M., & Kloos, H. (2022). Student-Guided Math Practice in Elementary School: Relation among Math Anxiety, Emotional Self-Efficacy, and Children's Choices When Practicing Math. *Education Sciences, 12*(9), 611.

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences, 18*(5), 663-668.

Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 101-119.

Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of educational psychology, 96*(2), 251.

Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*, 115-138.

Vrij, A., Palena, N., Leal, S., & Caso, L. (2021). The relationship between complications, common knowledge details and self-handicapping strategies and veracity: A meta-analysis. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 13*(2), 55-77.

Vrij, A., Palena, N., Leal, S., & Caso, L. (2021). The relationship between complications, common knowledge details and self-handicapping strategies and

veracity: A meta-analysis. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 13(2), 55-77.

Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in human Behavior*, 64, 591-601.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1619.