

خودناتوان‌سازی براساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

The Self-Handicapping Based on Family Processes: Mediational Effect of Academic Self-Efficacy

Mina Mahbod
PhD Candidate of
Shiraz University

Razieh Sheikholeslami, PhD
Shiraz University

راضیه شیخ‌الاسلامی
دانشیار دانشگاه شیراز

مینا مهبد
دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه فرایندهای خانواده، خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی دانشجویان دانشگاه انجام پذیرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۳۳۵ نفر (۲۰۸ دختر و ۱۲۷ پسر) از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند که براساس روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیرهای پژوهش هر یک از شرکت‌کنندگان مقیاس فرایندهای خانواده نوجوان ازدمیر، وازسونی و کوک، (۲۰۱۳)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (گرین و دیگران، ۲۰۰۴)، و مقیاس خودناتوان‌سازی (جونز و رادوال، ۱۹۷۹) را تکمیل کردند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان نشان دادند: الف) ابعاد فرایندهای خانواده (نزدیکی و تأیید همسال) خودناتوان‌سازی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کنند، ب) ابعاد خانواده (نزدیکی و تأیید همسال) پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی تحصیلی است، ج) خودکارآمدی تحصیلی به طور منفی پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی است. در مجموع، نتایج نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به عنوان متغیر واسطه‌ای بین دو بعد فرایندهای خانواده (نزدیکی به والدین و تأیید همسال از سوی والدین) و خودناتوان‌سازی در نظر گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، خودناتوان‌سازی، فرایندهای خانواده

Abstract

The present study examined the relations among family processes, academic self-efficacy, and self-handicapping. Three hundred and thirty five students (208 females, 127 males) were selected by multistage random cluster sampling from Shiraz University. The participants completed the Adolescent Family Process Measure (Ozdemir, Vazsonyi & Cok, 2013), the Academic Self-efficacy Scale (Greene et al., 2004), and the Self-handicapping Scale (Jones & Rhodewalt, 1979). The results of simultaneous regression analysis indicated that a) dimensions of family processes (closeness and peer approval) predicted self-handicapping negatively, b) dimensions of family processes (closeness and peer approval) predicted self-efficacy positively, c) self-efficacy predicted self-handicapping negatively. The findings suggested that academic self-efficacy could be regarded as a mediator between family processes (closeness and peer approval) and self-handicapping.

Keywords: academic self-efficacy, family processes, self-handicapping

received: 10 May 2014

accepted: 28 September 2014

Contact information: sheslami@shirazu.ac.ir

دریافت: ۹۳/۲/۲۰

پذیرش: ۹۳/۷/۶

مقدمه

برگلاس و جونز (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی^۱ را هر عمل یا زمینه‌ عملی که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی به عنوان بهانه، و موفقیت را به عوامل درونی، به منظور کسب افتخار نسبت دهد، تعریف کرده‌اند. در واقع فرد خودناتوان‌ساز از مسئول جلوه دادن خود در قبال ناکامی‌ها امتناع کرده و خود را قربانی شرایط و نه قربانی ناتوانی معرفی می‌کند (کولدتیز و آرکین، ۱۹۸۲).

انگیزه‌ای که در پس خودناتوان‌سازی نهفته است، تمایل به ارائه یک خودپنداشت مثبت است که عملکرد فرد را تضعیف می‌کند. زمانی که فرد در مورد قابلیت‌های خویش برای کسب موفقیت احساس تردید می‌کند، این راهبرد دفاعی با خلق موانعی بر سر راه عملکرد، سعی در حفظ حرمت خود دارد (رادوالد و واس، ۲۰۰۵)، به باور یوسال و کنی (۲۰۱۲) خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت حرمت خود را افزایش داده، لکن بهایی طولانی‌مدت برای فرد خودناتوان‌ساز در پی خواهد داشت.

ذکر آسیب‌هایی که خودناتوان‌سازی بر عملکرد شخص و بالاخص دانش‌آموز دارد، ضرورت انجام این پژوهش را نمایان می‌سازد. میجلی و اوردان (۲۰۰۱) نشان دادند خودناتوان‌سازها عملکرد ضعیف‌تر تحصیلی در مقایسه با همسالان عادی خود دارند و از آنجا که موفقیت تحصیلی شاخص ثبات وضعیت شغلی و اقتصادی است (دوپری شیلدز، ۲۰۰۷)، می‌توان پیش‌بینی کرد این افراد در دوران بعد از تحصیل از جایگاه حرفه‌ای و معیشتی پایین‌تری برخوردار خواهند شد. علاوه بر موارد فوق‌الذکر زا کرمن و تسای (۲۰۰۵) نشان دادند راهبردهای خودناتوان‌ساز منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و احتمال مصرف مواد مخدر می‌شود.

هنگام صحبت از پیشایندهای خودناتوان‌سازی، عواملی همچون خانواده در رأس قرار می‌گیرند چرا که خانواده به عنوان عمده‌ترین نهاد اجتماعی، اولین پایگاه سازمان‌یافته‌ای است که مؤلفه‌های آن به شیوه‌ای متفاوت بر فرایند تحول فرزندان تأثیر می‌گذارد. از نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) یکی از اساسی‌ترین علل خودناتوان‌سازی، سابقه عدم دریافت مراقبت و عشق بی‌قید و

شرط است. بر همین اساس گریون، سانتور، تامپسون و زورف (۲۰۰۰) عوامل تحولی را کلیدی در پیدایش خودناتوان‌سازی می‌دانند. از نظر بالبی (۱۹۸۲) دلبستگی نیرومند بین والد و فرزند موجب افزایش احساس خودارزشی در بزرگسالی می‌شود. یک مراقب حساس و پاسخگو، با فراهم آوردن محیطی غنی و تحریک‌کننده به کودک خود احساس مهار و تأثیر بخشیده و حرمت خود او را ارتقا می‌دهد. درمقابل، شخصیت نالیمن مراقب، با سرکوب احساس ارزشمندی و تهدید حرمت خود کودک، خودناتوان‌سازی را ایجاد می‌کند. همسو با دیدگاه بالبی، می‌توان فرایندهای خانواده را نیز به عنوان عاملی در حوزه خانواده دانست که در شکل‌گیری بسیاری از توانمندی‌های انگیزشی و شناختی مؤثر است. منظور از فرایندهای خانواده، کنش‌هایی است که امکان سازماندهی و انطباق هرچه مؤثرتر را برای اعضای خانواده مهیا می‌سازد (سامانی، ۲۰۱۰). این کنش‌ها شامل مواردی مانند مهارت‌های ارتباطی، سبک‌های تربیتی، مهارت‌های مقابله، مهارت در تصمیم‌گیری و حل مسئله، انسجام خانوادگی انعطاف‌پذیری خانواده، مهارت در بیان خود و... است (سامانی و صادق‌زاده، ۱۳۸۶).

از این رو، فرایندهای والدگری^۲، نه تنها به طور مستقیم، بلکه به واسطه عوامل انگیزشی همچون خودکارآمدی^۳ قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی‌اند. بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را ادراک و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌های خویش و یک متغیر واسطه‌ای نیرومند در انواع رفتار پیشرفت می‌داند. از زاویه دید بندورا، مهد خودکارآمدی، خانواده است. در واقع، با پاسخگویی والدین به نیازهای فرزندان، خانه و خانواده، نخستین مکانی است. که کودک می‌تواند شایستگی و خودباوری را تجربه کند. در یک محیط تحریک‌کننده، کودک به اکتشاف پرداخته، پی‌می‌برد که اعمالش پیامدهایی به دنبال دارد و به این ترتیب احساس خودکارآمدی در او شکل می‌گیرد (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی با کنترل میزان کوشش و زمان پایداری در برابر موانع پیش‌رو، سطح انگیزش افراد را تعیین می‌کند. افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا، فعالیت‌های تحصیلی چالش‌برانگیز را برگزیده و شکست را پیامدی از میزان توانایی ذاتی، قلمداد نمی‌کنند. از سوی دیگر، آنان که به

خودکارآمدی عمومی مورد تأیید قرار داده‌اند (فرانک، پلانکت و اوتن، ۲۰۱۰).

گروه دوم شامل پژوهش‌هایی است که پیامدهای خودکارآمدی را بر خودناتوان‌سازی بررسی کرده‌اند. در این راستا، پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودکارآمدی پایین، به‌کارگیری بیشتر راهبردهای خودناتوان‌ساز را در پی دارد (کودوایل، جرنیگون و مارتین‌جینیس، ۲۰۱۱؛ کودوایل و دیگران، ۲۰۰۸؛ کوزکا و تریشر، ۲۰۰۵؛ مارتین و براولی، ۲۰۰۲؛ برزگر و خضری، ۲۰۱۲). در پژوهش گادبویس و استروجن (۲۰۱۱) رابطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی در بافت تحصیلی مورد مطالعه قرار داده شده است و آنها دریافتند افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان کانادایی با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان همراه است و برعکس. ذبیح‌الهی، یزدانی ورزنه و غلامعلی‌لواسانی (۱۳۹۱) به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. نتایج این بررسی نشان دادند میزان خودکارآمدی تحصیلی دختران بالاتر از پسران و میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی پسران بیشتر از دختران است. پولفورد، جانسون و اویدا (۲۰۰۵) در پژوهشی بین‌فرهنگی دریافتند دانش‌آموزان انگلیسی با خودکارآمدی پایین، خودناتوان‌سازی بیشتری را گزارش می‌کنند و دانش‌آموزان دختر لبنانی نسبت به پسران خودناتوان‌سازتر هستند.

گروه سوم شامل پژوهش‌هایی است که پیامدهای عوامل خانوادگی را بر خودناتوان‌سازی بررسی کرده‌اند. در این راستا، وانت و کلیتمن (۲۰۰۶) و هیرابایچی (۲۰۰۵) و گریون و دیگران (۲۰۰۰) بر رابطه منفی نزدیکی به والدین با خودناتوان‌سازی تأکید دارند. افزون بر آن، حیدری، دهقانی و خداپناهی (۱۳۸۸) با بررسی تأثیر سبک فرزندپروری ادراک‌شده بر خودناتوان‌سازی دریافتند خودناتوان‌سازی کلی در سبک فرزندپروری استبدادی به طور معنادار بیش از سایر سبک‌های فرزندپروری است.

دست آخر پژوهش‌هایی قرار دارند که اثر واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی را بررسی کرده‌اند (حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ هایاکی و دیگران، ۲۰۱۱؛ لنت، ۲۰۰۴؛ یاماواکی، نلسون و اومری، ۲۰۱۱؛ نونشواندر، ویدا، گرت و اکسلز، ۲۰۰۷). درمدل فولادوند، فرزند و شهرآرای (۱۳۸۷) اثرات مستقیم و غیرمستقیم

خودباوری نسبت به توانایی‌ها نرسیده‌اند، از کوشش خود می‌کاهند و به راه‌حل‌های پیش پا افتاده تن می‌دهند و با استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز، پشت نقاب شرایط پنهان می‌شوند تا شکست خود را قابل توجیه جلوه دهند (کودوایل، مارتین‌جینیس و فاموس، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر، اگر خودکارآمدی و حرمت خود فرد در یک حوزه مانند حوزه تحصیلی در معرض تهدید قرار گیرد، ممکن است فرد به منظور مدیریت این تهدید راهبردهایی را مورد استفاده قرار دهد تا از حرمت خود دفاع کند که یکی از مهم‌ترین راهبردهای دفاعی، خودناتوان‌سازی است (آکین و ابسی و آکین، ۲۰۱۱؛ میجلی و اوردان، ۲۰۰۱).

پژوهش‌های انجام‌شده در قلمرو پیش‌بینی خودناتوان‌سازی براساس فرایندهای خانواده با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان به چند گروه تقسیم کرد: گروه اول شامل پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای خانوادگی مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند (بندورا، کاپرارا، باربارانلی، پاستورلی و رگالی، ۲۰۰۱؛ کرول و دیگران، ۲۰۰۹). برای مثال الاین‌شا (۲۰۰۸) با بررسی رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، خودکارآمدی تحصیلی^۱ و سازش‌یافتگی تحصیلی^۲ در یک نمونه ۳۱ نفری از دانشجویان سال اول رشته مهندسی دریافت بین فرزندپروری مقتدرانه مادر و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، رابطه معناداری وجود دارد. اما وجود رابطه بین سبک فرزندپروری پدر و خودکارآمدی تحصیلی تأیید نشد. همچنین چائو (۲۰۰۱) در پژوهش خود دریافت که دانشجویان متعلق به خانواده‌های مقتدر، نمره‌های بالاتری در تحصیل کسب کرده و از توانایی بالایی برای رویارویی با چالش‌های تحصیلی برخوردارند. همچنین لیم و لنگ‌لو (۲۰۰۱) در پژوهش خود رابطه منفی و معناداری را بین شیوه فرزندپروری مستبد (کنترل بالا و محبت پایین) و میزان خودکارآمدی دانشجویان به دست آوردند. بررسی‌ها نشان داده‌اند افراد دارای خودکارآمدی پایین، والدینی دارند که چندان توجهی به فرزندان ندارند و میزان توقع‌شان بسیار بالاست. فن و ویلیامز (۲۰۱۰) مشارکت والدین در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان را عاملی اساسی در ایجاد خودکارآمدی تحصیلی در فرزندان به حساب می‌آورند. برخی از پژوهش‌ها نیز نقش عوامل خانوادگی را در شکل‌گیری

فرض بر آن است فرایندهای خانواده و خودکارآمدی تحصیلی، خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کنند. افزون بر آن، خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ابعاد فرایندهای خانواده و خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی مبتنی بر تحلیل مسیر است. فرایندهای خانواده، متغیر برون‌زاد، خودکارآمدی تحصیلی، متغیر واسطه‌ای و خودناتوان‌سازی، متغیر درون‌زاد است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه شامل ۳۳۵ نفر از دانشجویان پسر و دختر (۲۰۸ دختر و ۱۲۷ پسر) سال اول دانشگاه شیراز بود که به شیوه نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از دانشکده‌های علوم (۱۰۰ نفر)، علوم انسانی (۱۱۵ نفر) و مهندسی (۱۲۰ نفر) انتخاب شدند. ابتدا از هر دانشکده به تصادف تعدادی بخش و از هر بخش به تصادف یک کلاس انتخاب شد و سپس کلیه دانشجویان حاضر در کلاس به صورت گروهی مورد ارزیابی قرار گرفتند. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس ارائه شده است.

متغیرهای حمایت اجتماعی بر سلامت روانی به واسطه تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داده شده است. در پژوهش مورس، اسمیت، لامبیچ و میستر (۲۰۰۱) نشان داده شد سبک فرزندپروری بی‌توجه و سرد، بر خودکارآمدی فرزندان تأثیر منفی دارد و خودکارآمدی پایین نیز باعث افسردگی و به خطر افتادن سلامت روانی فرزندان می‌شود.

نکته حائز توجه، غفلت پژوهشگران از بررسی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین عوامل خانوادگی و خودناتوان‌سازی است. اگرچه نقش واسطه‌گری خودکارآمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی و فرایندی در ارتباط با عوامل خانوادگی مورد توجه محققان پیشین نیز بوده است، خودناتوان‌سازی به عنوان متغیر ملاک در ارتباط با دو سازه یادشده، موضوع بحث محققان واقع نشده است. با در نظر داشتن آنکه یکی از هدف‌های عمده نظام‌های تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است، بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده خودناتوان‌سازی، به منظور پیشگیری از پیامدهای آن ضرورت می‌یابد. این پژوهش با هدف پر کردن این خلأ، به بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین ابعاد فرایندهای خانواده و خودناتوان‌سازی پرداخته است. براساس دیدگاه برگلاس و جونز (۱۹۷۸)، روی‌آوردشناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و ادبیات پژوهشی،

جدول ۱

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس

متغیرها	دختر		پسر	
	SD	M	SD	M
فرایندهای خانواده	۳/۲۴	۱۶/۰۰	۳/۲۴	۱۶/۰۰
نزدیکی	۲/۲۶	۱۱/۵۱	۲/۲۶	۱۱/۵۱
نظارت	۲/۵۶	۱۰/۸۵	۲/۵۶	۱۰/۸۵
تأیید همسال	۴/۳۷	۲۴/۱۸	۴/۳۷	۲۴/۱۸
خودکارآمدی تحصیلی	۷/۷۷	۴۲/۵۵	۷/۷۷	۴۲/۵۵
خودناتوان‌سازی				

تعارض^۴ را به عنوان مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده فرایندهای خانواده در نظر گرفتند. وازسونی، هیبرت و اشنايدر (۲۰۰۳) با گسترش این ابعاد، شش مؤلفه نزدیکی^۵، ارتباط^۶، حمایت^۷، نظارت^۸، تأیید همسال^۹ و تعارض را مطرح کردند. این ابزار در سال ۲۰۱۳ توسط ازدمیر، وازسونی و کوک، کوتاه و در سه

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

سنجش فرایندهای خانواده نوجوان^۱ (استینبرگ و

سیلک، ۲۰۰۲). این ابزار به منظور تعیین چگونگی پیوندهای عاطفی بین نوجوان با والدین تدوین شده است. استینبرگ و سیلک (۲۰۰۲) سه مقوله مجزای هماهنگی^۲، استقلال^۳ و

1. Adolescent Family Process Measure (AFP)
2. harmony
3. autonomy

4. conflict
5. closeness
6. communication

7. support
8. monitoring
9. peer approval

بود. ضرایب آلفای کرونباخ نیز برای زیرمقیاس تأیید همسال، نظارت و نزدیکی به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ به دست آمد.

مقیاس خودناتوان‌سازی^۴ (جونز و رادوال، ۱۹۸۲). مقیاس اصلی خودناتوان‌سازی به وسیله جونز در سال ۱۹۷۹ طراحی شد (رادوال، ۱۹۹۰). جونز و رادوال در سال ۱۹۸۲ فرم ۲۵ ماده‌ای این مقیاس را طراحی کردند که دارای روایی همگرایی خوبی برای داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه‌های مختلف است. این مقیاس بر مبنای لیکرت پنج‌تایی از کاملاً مخالفم (نمره یک) تا کاملاً موافقم (نمره پنج) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری این مقیاس در ماده‌های ۳، ۵، ۶، ۱۰، ۱۳، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به طور معکوس صورت می‌گیرد. نمره کل مقیاس، نشان‌دهنده سطح خودناتوان‌سازی است، بدین‌صورت که نمره‌های بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی و نمره‌های پایین، نمایانگر میزان پایین خودناتوان‌سازی است. حداکثر نمره آزمودنی در این مقیاس ۱۲۵ و حداقل نمره ۲۵ است.

رادوال (۱۹۹۰) در تعیین اعتبار این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۸ گزارش کرده است. همچنین در جهت تعیین اعتبار این مقیاس، ضریب بازآزمایی به فاصله یک‌ماه را نیز ۰/۷۴ به دست آورد (رادوال، مورف، هازلت و فریلد، ۱۹۹۱؛ رادوال، سالزمن و ویتمر، ۱۹۸۴). تحلیل‌های صورت‌گرفته با افزایش حجم نمونه نیز نشان‌دهنده ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و ضریب بازآزمایی به فاصله یک‌ماه برابر با ۰/۷۴ است که نمایانگر اعتبار مناسب این مقیاس است (رادوال، ۱۹۹۰).

حیدری، دهقانی و خدائاهی (۱۳۸۸) مقیاس خودناتوان‌سازی را ترجمه و روایی آن را توسط روش تحلیل عاملی احراز کردند. وجود سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و بهانه‌تراشی توسط آنها تأیید شد و اعتبار مقیاس با روش بازآزمایی و همسانی درونی، مطلوب ارزیابی شد.

در این پژوهش نیز به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عاملی استفاده شد و ماده‌های ۷، ۸، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷ و ۲۴ به علت ضریب همبستگی پایین با نمره کل حذف شدند. ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین اعتبار مقیاس مذکور، ۰/۷۱ به دست آمد.

مؤلفه نزدیکی، نظارت و تأیید همسال خلاصه شد. در پژوهش حاضر از آخرین ویرایش آن استفاده شده است. نیمی از ماده‌های این سنجش به روابط پدر با نوجوان و نیمی دیگر به روابط مادر با نوجوان اختصاص دارد. مؤلفه نزدیکی با شش ماده نشان‌دهنده روابط عاطفی والد و نوجوان است و میزان صمیمیت، پذیرش و پاسخگویی والد را نسبت به فرزند نشان می‌دهد (برای مثال، اینقدر که من به مادرم نزدیکم، همسالانم به مادرشان نزدیک نیستند). مؤلفه نظارت با چهار ماده نشان‌دهنده میزان مهار و نظارت والد بر فعالیت‌های نوجوان است (برای مثال، زمانی که خانه نیستم مادرم می‌داند، من حدوداً کجا هستم). مؤلفه تأیید همسال شامل سه ماده است (برای مثال، تا چه اندازه مادر شما دوست‌تان را تأیید می‌کند؟). ماده‌های مؤلفه‌های نزدیکی و نظارت روی طیفی از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. ماده‌های مؤلفه تأیید همسال نیز طیفی از یک (هرگز) تا پنج (همیشه) را دربر می‌گیرد.

وازشی و دیگران (۲۰۰۳) با بررسی روایی و اعتبار این سنجش در چهار فرهنگ گوناگون نشان دادند سنجش فرایندهای خانواده، در هر چهار فرهنگ از همسانی درونی مطلوبی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ آن برای گروه دختران و گروه پسران، از ۰/۷۷ تا ۰/۸۲ متغیر بود. ازدمیر و دیگران (۲۰۱۳) همسو با پژوهش اسکارپت، وازسونی، بورکو، تورنته و شو (۲۰۰۸) ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های نزدیکی، نظارت و تأیید همسال از سوی مادر را به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۴ و مؤلفه‌های نزدیکی، نظارت و تأیید همسال از سوی پدر را به ترتیب، ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۶۴ به دست آوردند.

در این پژوهش به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس سه عامل را استخراج کرد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری^۱ و ارزش ویژه^۲ بالاتر از یک بود. مقادیر ضرایب KMO^۳، ۰/۷۷ و کرویت بارتلت (۱۰۹۳/۳۸۹)، $P < ۰/۰۰۱$ ، نشان از کفایت نمونه‌برداری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. ماده‌های ۱ و ۶ به دلیل سرگردانی بین سه عامل، حذف شدند. دامنه بار عاملی ماده‌ها بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۹

1. scree plot 2. eigen value 3. Kaiser-Meyer-Olkin Measure 4. Self-Handicapping Scale (SHS)

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱ (گرین، میلر، کراوسون، داک و اکی، ۲۰۰۴). این مقیاس که بیانگر سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با یک موقعیت مشکل‌زای تحصیلی است، هفت ماده دارد و بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. خودکارآمدی تحصیلی افراد بر حسب نمره کل به دست آمده از مقیاس، محاسبه می‌شود.

شمس و تابع‌بردبار (۱۳۹۰) برای بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و بار عاملی ماده‌ها را از ۰/۴۲ تا ۰/۷۶ گزارش کردند. اعتبار مقیاس نیز برحسب آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ گزارش شد.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، وجود یک عامل در ماده‌ها را تأیید کرد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. مقادیر ضرایب KMO

جدول ۲

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
فرایندهای خانواده						
۱. نزدیکی	۱۶/۲۲	۳/۱۵	-			
۲. نظارت	۱۴/۱۵	۳/۵۳	۰/۲۸*			
۳. تأیید همسال	۱۱/۴۱	۲/۵۳	۰/۴۲*	۰/۲۲*		
۴. خودکارآمدی تحصیلی	۲۴/۸۰	۴/۳۳	۰/۳۴*	۰/۱۶*	۰/۳۱*	
۵. خودناتوان‌سازی	۴۰/۹۴	۷/۹۵	-۰/۳۶*	-۰/۱۸*	-۰/۴۲*	۰/۴۱*

*P < ۰/۰۱

رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی بر فرایندهای خانواده محاسبه شد. در مرحله سوم رگرسیون خودناتوان‌سازی بر خودکارآمدی تحصیلی با کنترل فرایندهای خانواده محاسبه شد. جدول‌های ۳، ۴ و ۵ نتایج تحلیل‌ها را نشان می‌دهند.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند نزدیکی پیش‌بینی‌کننده‌های منفی معناداری برای خودناتوان‌سازی هستند. همچنین ابعاد فرایندهای خانواده ۲۱ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی را تبیین می‌کنند.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهند نزدیکی (P < ۰/۰۰۱; $\beta = ۰/۲۲$)

با توجه به جدول ۲ کلیه ابعاد فرایندهای خانواده با خودناتوان‌سازی رابطه منفی معنادار دارند. همچنین ابعاد فرایندهای خانواده دارای رابطه مثبت معنادار با خودکارآمدی تحصیلی هستند. افزون بر آن، همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی معنادار است.

برای بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه فرایندهای خانواده و خودناتوان‌سازی در قالب مدل مفروض، از روش تحلیل مسیر به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. بدین ترتیب که در مرحله اول رگرسیون خودناتوان‌سازی بر فرایندهای خانواده و در مرحله دوم

و تأیید همسال ($\beta=0/18$; $P<0/01$) پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت معناداری برای خودکارآمدی تحصیلی هستند. همچنین ابعاد

جدول ۳

رگرسیون خودناتوان‌سازی بر فرایندهای خانواده

متغیر مستقل	<u>R</u>	<u>R</u> ^۲	<u>B</u>	β	<u>t</u>
نزدیکی			-۰/۴۸	-۰/۱۸	-۳/۰۷*
نظارت	۰/۴۵	۰/۲۱	-۰/۱۱	-۰/۰۵	-۰/۹۱
تأیید همسال			-۱/۰۲	-۰/۳۲	-۵/۳۸**

* $P<0/01$ ** $P<0/0001$

جدول ۴

رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی بر فرایندهای خانواده

متغیر مستقل	<u>R</u>	<u>R</u> ^۲	<u>B</u>	β	<u>t</u>
نزدیکی			۰/۳۱	۰/۲۲	۳/۶۶**
نظارت	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۹۱
تأیید همسال			۰/۳۲	۰/۱۸	۳/۱۱*

* $P<0/01$ ** $P<0/0001$

جدول ۵

رگرسیون خودناتوان‌سازی بر خودکارآمدی تحصیلی با کنترل فرایندهای خانواده

متغیر مستقل	<u>R</u>	<u>R</u> ^۲	<u>B</u>	β	<u>t</u>
نزدیکی			-۰/۳۱	-۰/۱۲	-۱/۹۸*
نظارت			-۰/۰۸	-۰/۰۳	-۰/۶۳
تأیید همسال	۰/۵۲	۰/۲۷	-۰/۸۳	-۰/۲۶	-۴/۴۹**
خودکارآمدی تحصیلی			-۰/۵۵	-۰/۲۹	-۵/۳۳**

* $P<0/05$ ** $P<0/0001$

هستند. همچنین ابعاد فرایندهای خانواده و خودکارآمدی تحصیلی ۱۳ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی را تبیین می‌کنند. نتایج جدول ۶، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل را نشان می‌دهند.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهند نزدیکی ($P<0/05$); $\beta=-0/12$ ، تأیید همسال ($P<0/0001$; $\beta=-0/26$) و خودکارآمدی تحصیلی ($P<0/0001$; $\beta=-0/29$) پیش‌بینی‌کننده منفی معناداری برای خودناتوان‌سازی

جدول ۶

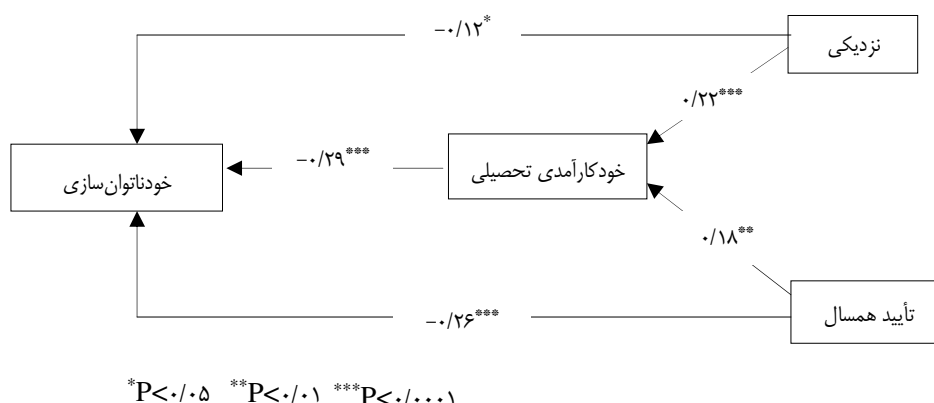
ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل مسیر

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
خودکارآمدی تحصیلی			
نزدیکی	۰/۲۲***	-	۰/۲۲
تأیید همسال	۰/۱۸**	-	۰/۱۸
خودناتوان‌سازی			
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۹***	-	-۰/۲۹
نزدیکی	-۰/۱۲*	-۰/۰۶	-۰/۱۸
تأیید همسال	-۰/۲۶***	-۰/۰۵	-۰/۳۱

* $P<0/05$ ** $P<0/01$ *** $P<0/0001$

به $-0/26$ کاهش یافته است. بنابراین خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌گری بین فرایندهای خانواده و خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند. مدل نهایی پژوهش در شکل ۱ آورده شده است.

با توجه به نتایج جدول‌های ۳ و ۵ و بر اساس پیشنهاد بارون و کنی (۱۹۸۶) چنانچه ملاحظه می‌شود ضریب استاندارد رگرسیون برای نزدیکی از $-0/18$ به $-0/12$ و برای تأیید همسال از $-0/32$



شکل ۱. نتایج تحلیل مسیر متغیرها

بحث

یافته‌ها نشان دادند نزدیکی به والدین و تأیید همسال، پیش‌بینی‌کننده منفی معنادار خودناتوان‌سازی هستند. یافته‌های پژوهش‌های گریون و دیگران (۲۰۰۰)، وانت و کلیتمن (۲۰۰۶) و هیرابایچی (۲۰۰۵) نیز رابطه منفی نزدیکی به والدین را با خودناتوان‌سازی تأیید کردند. این یافته نشان‌دهنده اهمیت صمیمیت رابطه والدینی، در کاهش شکل‌گیری خودناتوان‌سازی است که به لحاظ نظری با نظریه برگلاس و جونز (۱۹۷۸) مبنی بر وجود تاریخچه عدم دریافت محبت بی‌قید و شرط در افراد خودناتوان‌ساز و نیز نظریه بالبی (۱۹۸۲) مبنی بر تأثیر دلبستگی بر خودارزشمندی در دوران بزرگسالی، همخوانی دارد.

در توجیه این یافته باید خاطر نشان ساخت که پیوند عاطفی والد و فرزند، پناهگاهی امن را برای کودک پایه‌ریزی می‌کند که کودک با تکیه بر آن به استقبال چالش‌های محیطی می‌رود (اینثورث، ۱۹۸۲؛ بالبی، ۱۹۸۲). به تدریج که کودک تحول می‌یابد این پناهگاه بیرونی را در وجود خود درونی کرده و این احساس امنیت روانی را با خود به محیط‌های اجتماعی همچون مدرسه می‌برد و به این اعتبار، موقعیت‌های چالش‌برانگیز را تهدیدی در برابر حرمت خود خویش نمی‌یابد و دست به راهبردهای خودناتوان‌ساز به منظور دفع تهدیدهای روانی نمی‌زند (دوپری‌شیلد، ۲۰۰۷).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان دادند تأیید همسال پیش‌بینی‌کننده منفی معنادار خودناتوان‌سازی است. این یافته

همسو با پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند حمایت والدین از استقلال فرزند با کاهش مشکلات رفتاری (اکسلز، ارلی، فراسر، بلنسکی و مک‌کارتی، ۱۹۹۷؛ گری و استینبرگ، ۱۹۹۹) و افزایش خودنظم‌دهی (چریکو و رایان، ۲۰۰۱؛ گوای، راتله و چنل، ۲۰۰۸) همراه است زیرا تأیید منطقی همسال نوعی رفتار تقویت‌کننده استقلال در نوجوان از سوی والدین است (استینبرگ و سیلک، ۲۰۰۲). رفتاری که ضمن حفظ همنوایی و پیوستگی نوجوان با والدین، استقلال وی را قوت می‌بخشد (هولدن و میلر، ۱۹۹۹). آن دسته از رفتارهای والدین که زمینه استقلال فرزند را فراهم می‌سازد، ادراک نوجوان را از توانمندی‌هایش به نحوی مثبت، تحت تأثیر قرار می‌دهد. در چنین شرایطی است که حرمت خود فرد تأمین و عوامل زمینه‌ساز خودناتوان‌سازی سرکوب می‌شود.

همچنین، یافته‌ها نشان دادند نزدیکی به والد، خودکارآمدی تحصیلی را به صورت مثبت معنادار پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش‌های بندورا و دیگران (۲۰۰۱)، گرین و دیگران (۲۰۰۴) و کارول و دیگران (۲۰۰۹) همسو است. در توجیه این یافته باید تصریح کرد که والدین گرم و صمیمی، جهانی قابل اعتماد، امن و پیش‌بینی‌پذیر را برای فرزندان به تصویر می‌کشند. در چنین محیط پاسخگو و حساسی است که مراقب، پیامد مورد انتظار را در برابر رفتار فرزندش فراهم می‌کند و در نتیجه، وی به این باور می‌رسد که می‌تواند در محیط خویش تأثیرگذار بوده و آن را مهار کند. بدین ترتیب، خودکارآمدی شکل می‌گیرد و فرد را قادر می‌سازد به توانمندی‌های خود در موقعیت‌های

والد و خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند. این نتایج همسو با پژوهش یاماواکی و دیگران (۲۰۱۱) و نونشواندر و دیگران (۲۰۰۷) است. به واقع تجربه‌های ایمن، زیربنای خودباوری مثبت هستند و به این واسطه خودناتوان‌سازی را در حاشیه قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، پایگاه امن خانوادگی با پدید آوردن محیطی اقناع‌کننده نوجوان را متوجه پیامد رفتار خویش کرده و رابطه بین تلاش و موفقیت حاصل از آن را برای وی شفاف می‌کند و در چنین شرایطی است که خودکارآمدی رشد می‌یابد. باورهای خودکارآمدی نشأت گرفته از شرایط مساعد خانوادگی به فرد امکان می‌دهد تهدیدهای بالقوه را به عنوان چالش‌های قابل اداره، تفسیر کند و با کاستن افکار نگران‌کننده و منفی، حالت هیجانی خود را تنظیم کند. این باورها همچنین با توانمند ساختن افراد برای تقاضای حمایت اجتماعی، راه را برای رسیدن به موفقیت‌های تحصیلی هموار می‌کند. زمانی که نوجوان توانمندی‌هایش را تکیه‌گاه خویش می‌داند، به راهبردهای خودناتوان‌ساز میدان نداده و به جای گریختن، با چالش‌ها رو در رو می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).

از سوی دیگر یافته‌ها نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی بین تأیید همسال و خودناتوان‌سازی نیز نقش واسطه‌ای دارد. در همین راستا، حسینی و خیر (۲۰۱۱) نشان دادند حرمت خود اجتماعی بین حمایت والدین از استقلال فرزند و تنظیم هیجانی نقشی واسطه‌ای ایفا می‌کند. هنگامی که والدین به نوجوان خود استقلال می‌بخشند، حس کفایت و خودباوری، در او ایجاد و برای مواجهه با سایر موانع دنیای واقعی همچون تحصیل، مهیا می‌شود. چنین نوجوان مستقل و خودکارآمد خود را قربانی شرایط نمی‌داند و چالش‌ها را به منظور محک زدن توانمندی‌ها تجربه می‌کند.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند تلویحات متعددی برای آموزگاران، دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش مطرح سازد. ضروری است که آموزش‌هایی برای بهبود کیفیت روابط هیجانی والد و کودک ارائه شود تا با شکل‌گیری پایگاهی عاطفی در دانش‌آموز و خودباوری مثبت، زمینه کاهش استفاده از راهبردهای خودناتوان‌ساز را در ایجاد سازد. از آنجا که خودباوری مثبت در شرایطی به وقوع می‌پیوندد که فرد

مختلف اجتماعی همچون مدرسه تکیه کند (زولا، ۲۰۰۸).

یافته‌های پژوهش حاضر این نکته را نیز نشان دادند که تأیید همسال می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را به صورت مثبت معنادار پیش‌بینی کند. این یافته همسو با نتایج بررسی‌های است که رابطه حمایت از استقلال عمل نوجوان را با متغیرهایی همچون حرمت خود (کنت، پلوچیک، پیکارد، بوک و بایرام‌کاراسو، ۱۹۹۶؛ چیرکو و رایان، ۲۰۰۱) تأیید کرده‌اند. براساس نظریه خودتعیین‌گری^۱ (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، استقلال عمل از نیازهای اساسی روان‌شناختی است و محیطی که چنین حمایتی را برای نوجوان مرتفع می‌سازد با افزایش انگیزش درونی، به سازگاری روان‌شناختی و خودباوری وی نیرو می‌بخشد (تنهای‌رشوانلو و حجازی، ۱۳۹۰). بدیهی است زمانی که بر انتخاب مستقلانه دوست توسط والد ارج نهاده شود، نوجوان توانمندی‌هایش را باور کرده و در حوزه تحصیل نیز قابلیت‌هایش را دست کم نمی‌گیرد.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی معنادار خودناتوان‌سازی است. این یافته همسو با پژوهش‌های پیشین (برزگر و خضری، ۲۰۱۲؛ کودوایل و دیگران، ۲۰۰۸؛ ریچاردسون، ۲۰۰۷) و از دیدگاه شناختی-اجتماعی توجیه‌پذیر است. روی‌آوردی که در آن، انسان‌ها تنها از محیط متأثر نمی‌شوند بلکه براساس فرایندهای شناختی، خود می‌توانند بر محیط تأثیر بگذارند. بنابراین، خود انسان‌ها دارای عاملیت^۲ هستند. به نظر بندورا (۱۹۸۶) مهم‌ترین سازوکار عاملیت شخصی افراد، باورهای خودکارآمدی است. بندورا (۱۹۹۷) بر این باور است که ادراک دانش‌آموزان از مهارت‌های خود بر نوع فعالیت‌هایی که برمی‌گزینند، میزانی که خود را در آن فعالیت‌ها به چالش می‌کشند و سرسختی و سماجتی که نشان می‌دهند، تأثیر می‌گذارد. بنابراین، اگر حرمت خود 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 خودناتوان‌سازی از جمله این راهبردهاست (آکین و دیگران، ۲۰۱۱؛ میجلی و اوردان، ۲۰۰۱).

بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی نشان داد خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای مهمی در نزدیکی به

نوجوانان براساس مدل فرایند و محتوای خانواده. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۳۰، ۱۲۴-۱۱۱.

شمس، ف. و تابع‌بردبار، ف. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱)، ۸۳-۹۶.

فولادوند، خ.، فرزاد، و. و شهرآرای، م. (۱۳۸۷). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روان. *مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه شیراز.*

Akin, A., Abaci, R., & Akin, U. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3, 1155-1168.

Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, Ng: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: W. H. Freeman.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regali, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 125-135.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Barzegar, K., & Khezri, H. (2012). Predicting academic cheating among the fifth grade students: The role of

رابطه‌ای آشکار بین سطح تلاش خود و نتیجه عمل می‌یابد، از این منظر آموزگاران موظف‌اند تا چنین موقعیتی را خلق و این تصور مثبت را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. شرایط آموزشی می‌بایست به گونه‌ای تنظیم شود که دانش‌آموزان به این سطح از اطمینان برسند که حتی کوشش‌های اندک آنها نیز بی‌پاسخ نمی‌ماند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که تقویت در مقاطع تحصیلی تنها به نتایج و نمره‌های دانش‌آموز محدود نشود، بلکه این سطح تلاش دانش‌آموز است که باید ارج نهاده شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به گروه نمونه مورد مطالعه اشاره کرد، از آنجا که شرکت‌کنندگان در پژوهش از بین دانشجویان مقطع کارشناسی انتخاب شده بودند، لذا تعمیم نتایج بایستی با احتیاط صورت گیرد و به همین دلیل پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در سایر گروه‌های سنی نظیر دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دبیرستان تکرار شود.

با توجه به فرهنگ‌وابسته بودن کنش‌ها و فرایندهای خانواده، پیشنهاد ساخت پرسشنامه ایرانی فرایندهای خانواده منطقی به نظر می‌رسد. اگرچه این ابزار به لحاظ محتوا با نمونه مورد بررسی تناسب داشته اما می‌توان یک پرسشنامه ایرانی را به عنوان گزینه‌ای برتر جایگزین ساخت.

منابع

تنهای‌رثوانلو، ف. و حجازی، ا. (۱۳۹۰). درگیری، حمایت از خودمختاری و گرمی پدر و مادر: پیش‌بینی‌کننده‌های عزت نفس نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۵(۴)، ۳۵۰-۳۴۳.

حجازی، ا. و نقش، ز. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰(۴)، ۳۸-۲۷.

حیدری، م.، دهقانی، م. و خداپناهی، م. ک. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *خانواده پژوهی*، ۵(۲)، ۱۳۷-۱۲۵.

ذبیح‌الهی، ک.، یزدانی‌ورزنده، م. ج. و غلامعلی‌لواسانی، م. (۱۳۹۱). خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳۴(۹)، ۲۱۲-۲۰۳.

سامانی، س. و صادق‌زاده، م. (۱۳۸۶). بررسی خودگسستگی در

- A. (2011).** Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 670-675.
- Dupree Shilelds, C. (2007).** *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama: Alabama.
- Eccles, J. S., Early, D., Fraser, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997).** The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 263-286.
- Elaine Shaw, N. B. A. (2008).** *The relationships between perceived parenting style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students.* Master thesis, University of North Texas.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010).** The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Frank, G., Plunkett, S. W., & Otten, M. P. (2010).** Perceived parenting, self-esteem, and general self-efficacy of Iranian-American adolescents. *Journal of Child & Family Studies*, 19, 738-746.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011).** Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 207-222.
- Gray, M., & Steinberg, L. (1999).** Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- self-efficacy and academic self-handicapping. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2, 1-6.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978).** Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bowlby, J. (1982).** *Attachment and Loss (Vol.1): Attachment.* (2nd ed). New York: Basic Books.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009).** Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Chao, R. K. (2001).** Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European-Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001).** Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 618-635.
- Conte, H. R., Plutchik, R., Picard, S., Buck, L., & Byram Karasu, T. (1996).** Gender differences in recalled parental childrearing behaviors and adult self-esteem. *Comprehensive Psychiatry*, 37 (3), 66-157.
- Coudeville, G. M., MartinGinis, K. A., & Famos, J. P. (2008).** Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36, 391-398.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & MartinGinis, K.**

- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982).** *The Self-Handicapping Scale*. Retrieved October 10, 2005, from <http://www.psych.utah.edu/people/faculty/rhodewalt/handicapsurvey.pdf>
- Kolditz, R. A., & Arkin, R. M. (1982).** An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.
- 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, 539-550.
- Lent, R. W. (2004).** Toward unifying theoretical and practical perspective on well-being psycho-social adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lim, V. K. G., & Leng-Loo, G. (2001).** Effects of paternal job insecurity and parenting behaviors on youth's self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (2), 86-98.
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002).** Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1, 337-351.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001).** Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambichs, R., & Meesters, C. (2001).** Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 555-565.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., & Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000).** Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting style. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 631-646.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004).** Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008).** Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240.
- Hayaki, J., Herman, D. S., Hagerty C. E., de Dios, M. A., Anderson, B. J., & Stein, M. D. (2011).** Expectancies and self-efficacy mediate the effects of impulsivity on marijuana use outcomes: An application of the acquired preparedness model. *Addictive behavior*, 36 (4), 389-396.
- Hirabayashi, K. E. (2005).** *The role of parenting style on self handicapping and defensive pessimism in Asian-American college students*. Unpublished doctoral dissertation. University of southern California: California.
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999).** Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223-254.
- Hosseini, F. S., & Khayyer, M. (2011).** Scrutinizing the role of cognitive appraisal in mediating parenting influences on students academic emotions and emotional regulation. *Studies in Learning & Instruction*, 3 (1), 8-10.

- Dissertation, Roosevelt University.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000).** Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Samani, S. (2010).** Family types in the family process and content model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 727-732.
- Scarpate, M., Vazsonyi, A. T., Burcu, E., Torrente, G., & Sheu, J. (2008).** *Revisiting "The Exotic Enterprise: The adolescent family process measure in Slovenian, Spanish, Taiwanese, and Turkish youth.* Paper presented at The 12th Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL, USA.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002).** Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. 103-133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012).** Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Vazsonyi, A. T., Hibert, J. R., & Snider, J. B. (2003).** Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (2), 129-160.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006).** Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40, 961-971.
- Yamawaki, N., Nelson, J. A. P., & Omori, M. (2011).** Self-esteem and life satisfaction as mediators between parental bonding and psychological well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 1-15.
- Eccles, J. S. (2007).** Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 594-595.
- Ozdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Cok, F. (2013).** Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65-77.
- 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, 727-737.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. (2005).** Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York: Guilford Press.
- Rhodewalt, F. (1990).** Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp.69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S., & Faifeild, M. (1991).** Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 122-131.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T., & Wittmer, J. (1984).** Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5, 197-209.
- Richardson, D. E. (2007).** *Self-efficacy and self-handicapping: A cross-cultural comparison between adolescents in Bahama and the United States.* MA

Zulla, R. (2008). *Parental attachment, caretaking responsibilities and self-efficacy in the adjustment of Canadian immigrants.* MA thesis, University of Alberta.

being in Japanese young adults. *International Journal of Psychology and Counseling*, 3(1), 1-8.

Zukerman, N., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73 (2), 411-442.