

## مدل یابی علی رابطه ترس از ارزیابی منفی، حرمت خود ناپایدار و کمالگرایی مثبت با خودناتوان

### سازی تحصیلی دانشجویان

راضیه ابدالی<sup>۱</sup>، سعیدمشتاقی\*<sup>۲</sup>

(۱) گروه روانشناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

(۲) گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

\*نویسنده مسئول: saeed1788@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۹۸/۱۲/۰۵

تاریخ دریافت مقاله ۹۸/۰۸/۰۳

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین ترس از ارزیابی منفی، حرمت خود ناپایدار، کمالگرایی مثبت و خودناتوان سازی تحصیلی صورت گرفت. این پژوهش از نوع همبستگی بود. به همین منظور، تعداد ۳۳۱ نفر از حدود شش هزار دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اندیمشک به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه ای و ساده انتخاب شدند. جهت اندازه گیری متغیرهای پژوهش، دانشجویان مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی (جونز و رودوال، ۱۹۸۲)؛ پرسشنامه کمالگرایی مثبت (تری شورت و همکاران، ۱۹۹۵)، نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹) و مقیاس حرمت خود ناپایدار (هاوارد، ۲۰۱۷) را تکمیل کردند. ارزیابی مدل به روش تحلیل مسیر انجام شد. یافته ها نشان دادند مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار بوده و ترس از ارزیابی منفی، حرمت خود ناپایدار و کمالگرایی مثبت به طور معنادار بر خودناتوان سازی تحصیلی اثر مستقیم دارند. علاوه بر این، با توجه به نتایج آزمون بوت استراپ، اثر غیرمستقیم ترس از ارزیابی منفی و حرمت خود ناپایدار بر روی خودناتوان سازی تحصیلی از طریق کمالگرایی مثبت نیز معنادار بود ( $p < 0/05$ ). بر مبنای نتایج فوق، ترغیب و ایجاد کمالگرایی مثبت در دانشجویان می تواند زمینه بروز خودناتوان سازی تحصیلی را در آنها کاهش دهد.

کلید واژه گان: ارزیابی منفی، حرمت خود، کمال گرایی، خودناتوان سازی تحصیلی

#### مقدمه

دشوار و پیشبینی شکست می باشد. به نظر آنها، خودناتوان سازی ناخودآگاهانه بروز می کند و فرد به کمک آن تلاش می کند تا ارزیابی های دیگران درباره توانمندی و کارآمدی اش را مهار کرده و در قبال شکستهای احتمالی از حرمت خود خویش حمایت کند (آردن، ۲۰۰۴: ۶۹). وانت و کلایتمن (۲۰۰۶) توصیف می کنند که آدمی همیشه در تلاش برای مهار تصورات دیگران در قبال رفتار و توانمندی هایش می باشد و بر این اساس برانگیخته می شود تا به شیوه و راهبرد مطلوبی برداشتهای دیگران را مهار کرده و از خود در قبال ارزیابی های بیرونی دفاع کند. مسلم است که شکست در انجام یک تکلیف دشوار می تواند خطری برای کاهش حرمت

دانشجویان قشر وسیعی از جمعیت فعال کشور ما را تشکیل می دهند. در همه کشورهای دنیا، به طور اعم و در کشور ما به طور اخص، مسائل دانشگاهی و مشکلات تحصیلی دانشجویان دامنه وسیعی به خود گرفته و به نظر می رسد که تنوع این مشکلات نیز گسترش یافته است. یکی از این مشکلات، شیوع پدیده خودناتوان سازی تحصیلی است. برای نخستین بار جونز و برگلاس (۱۹۷۸) (به نقل از راس، کانادا و راش، ۲۰۰۲: ۱۳۳) این سازه روان شناختی را برای توصیف رفتارهایی به کار بردند که هدف آن خلق موانعی برای انجام یک تکلیف

(میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱: ۶۷) و ۴. نظریه نیاز به پیشرفت (کاوینگتون، ۲۰۰۰: ۴۳). خودناتوان سازی دارای علل گوناگون فردی و اجتماعی است. فالکونر و دیجوکیس (۲۰۱۹) در مطالعه خود در بین دانشجویان دکتری نشان دادند که عامل سن، نژاد و طبقه اجتماعی اقتصادی دانشجویان با میزان خودناتوان سازی آنها رابطه ندارد؛ اما یکی از عوامل فردی که پژوهشهای بسیاری را به خود جلب کرده است در حوزه حرمت خود و سطوح مختلف این متغیر است (زیگلر هیل و شاورز، ۲۰۰۷: ۱۴۸). نتایج یافته های بسیاری از پژوهشگران نشان می دهد که افراد با حرمت خود پایین بیشتر از افراد با حرمت خود بالا از راهبردهای خودناتوان کننده استفاده می کنند، زیرا حرمت خود پایین افراد را بیشتر با موقعیت هایی مواجه می کند که موجب تردید آنها نسبت به توانایی هایشان و کسب موفقیت می شود (کادویل، جرنیگون و مارتین جنیس، ۲۰۱۱: ۱۵۷). البته وجود ارتباط بین حرمت خود پایین و به کارگیری راهبردهای خودناتوان کننده به این معنا نیست که افراد با سطوح بالای حرمت خود از این راهبردها استفاده نمی کنند، نتایج پژوهشها که در مورد سطوح حرمت خود و خودناتوان سازی حاکی از آن است که هم افراد با حرمت خود بالا و هم پایین، دست به خودناتوان سازی می زنند (میدگلی و آردن، ۲۰۰۱: ۶۷).

پژوهشها براساس پرسشنامه روزنبرگ در کارهای طولی نشان می دهد که افراد دارای حرمت خود ناپایدار، نوعی تمایل به رفتارهای خودناتوان سازانه دارند. اشخاص با ناپایداری حرمت خود بر جنبه های تهدیدآمیز و وقایع بین فردی ناخوشایند تمرکز می کنند و شکست تحصیلی در این گروه بیشتر دیده شده و این احساس تهدیدآمیز باعث ایجاد رفتار خودناتوان سازی می شود (کوینز، ۲۰۰۹: ۲۷۷). بنابراین، به نظر می رسد یکی از عوامل اصلی و پیش بینی کننده خودناتوان سازی، علاوه بر سطح حرمت خود در افراد، ناپایداری حرمت خود باشد. زمانی که حرمت خود ناپایدار است افراد حساسیت

خود و خود ارزشمندی محسوب شود و فرد تلاش می کند تا با استفاده از انواع راهبردهای مدیریت برداشت، تصورات دیگران را درباره خود به شیوه مطلوب تغییر دهد. کاوینگتون (۱۹۸۴) خودناتوان سازی را وارد عرصه آموزش کرد و چنین می پنداشت که خودناتوان سازی تحصیلی شامل رفتارهایی است که یادگیرندگان بیشتر برای حفاظت خود از شکستهای تحصیلی پیش رو به کار می گیرند. به اعتقاد او رفتارهای خودناتوان ساز اغلب در موقعیتهایی که احساس خودارزشی افراد مورد تهدید قرار می گیرند، بروز می کنند و این موقعیتهای در مدارس و دانشگاه ها به وفور یافت می شوند (اسنایدر، میلان، دنت و لیننبرینک-گارسیا، ۲۰۱۴: ۲۰۱).

خودناتوان سازی از دو طریق می تواند ظاهر شود: الف. خودناتوان سازی رفتاری: ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است. این راهبردی خود محافظتی است که برای حفاظت از اسنادهای مرتبط با توانایی استفاده می شود. افرادی که از راهبردهای خودناتوان سازی رفتاری استفاده می کنند موانعی بر سر راه موفقیتهاشان به وجود می آورند تا در صورت شکست، پیامدهای منفی ناشی از شکست متوجه آن موانع باشد نه توانمندیهای آنان (ریکرت، مراس و ویتکو، ۲۰۱۴: ۶). ب. خودناتوان سازی ادعاشده: شامل ادعای وجود مانع برای انجام دادن موفقیت آمیز اعمال است. این موانع ممکن است عوامل خارجی مثل اوضاع و شرایط نامساعد یا موانع داخلی مثل ناتوانی، بیماری، فقدان انگیزه و شرایط نامساعد روانی باشند. ناتوانی های ادعاشده ممکن است لزوماً رابطه مستقیم و منفی با عملکرد مورد نظر نداشته باشند، اما در صورت شکست توجیه کننده آن قرار بگیرند (عرب محبی شهرابی، پاکدامن و حیدری، ۱۳۹۵: ۱۴۹).

برای علل و عوامل ساختاری پدیده خودناتوان سازی چهار نظریه مرسوم وجود دارد که شامل: ۱. نظریه خودارزشی (کاوینگتون، ۱۹۸۴: ۱۷)؛ ۲. نظریه هدف (کاوینگتون، ۲۰۰۰: ۳۸)؛ ۳. نظریه انگیزش اجتنابی

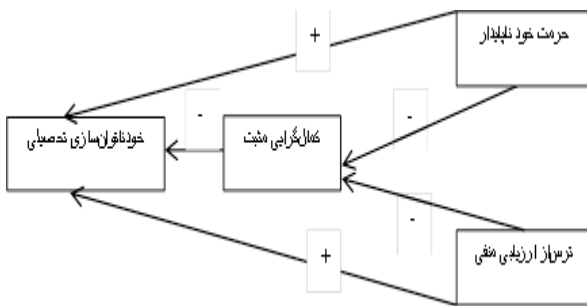
آوردن موقعیت هایی که بازیکنان ترس از شکست کمتری را تجربه کنند می توان از بروز رفتارهای خودناتوان ساز جلوگیری کرد. در ایران نیز، آزادی، فتح آبادی و حیدری (۱۳۹۲) به بررسی رابطه عزت نفس ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی در نوجوانان دانش آموز تهرانی اقدام کردند. نتایج نشان داد همبستگی همبستگی مثبت و معناداری بین عزت نفس ناپایدار و همچنین ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی وجود دارد و این دو متغیر پیشبینی های تعیین کننده ای برای سازه خودناتوان سازی تحصیلی به حساب می آیند. به طور مشابهی، عرب محبی شهرابی، پاکدامن و حیدری (۱۳۹۵) نیز با تحلیل رگرسیون نشان دادند که حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی رابطه مستقیمی با خودناتوان سازی دانشجویان داشته و توان پیش بینی کنندگی دارند. همچنین ناپایداری حرمت خود تا حدودی از طریق ترس از ارزیابی منفی بر خودناتوان سازی تاثیر می گذارد.

کمالگرایی متغیری است که هم با خودناتوان سازی و هم حرمت خود و ترس از ارزیابی منفی در ارتباط است. کمالگرایی و خودناتوان سازی دارای ویژگی های مشابهی مانند نگرانی در مورد دستیابی به استانداردها و نگرانی در مورد قضاوت دیگران در صورت عدم نیل به نتیجه هستند. در پژوهشی که متغیرهای پیشینی کننده خودناتوان سازی در دو نمونه از دانشجویان کشورهای مختلف و با فرهنگ های متفاوت (فردگرا و جمع گرا) بررسی شد، کمالگرایی، حرمت خود (عزت نفس) و خودکارآمدی روی خودناتوان سازی مهمترین پیش بینها معرفی شدند. در نتیجه این مطالعه مشاهده شد دانشجویانی که نمره بالاتری در مقیاس خودناتوان-سازی داشتند، نمره کمتری در خودکارآمدی بدست آوردند. همچنین، کمال گرایی و حرمت خود پیش بینی کننده های اصلی خودناتوان سازی معرفی شدند (پالفورد، جانسون و آویدا، ۲۰۰۶: ۶۶۷). کمال گراها به عنوان افرادی شناخته می شوند که تمایل دارند در تمام ابعاد زندگی کامل باشند. کمالگرایی به صورت گرایش به سوی

بیشتری به بازخورد ارزیابی دارند و به میزان بیشتری در مورد نحوه نمایش خود احساس نگرانی می-کنند. در مقابل، افراد با حرمت خود بالا و پایدار از رویدادهایی که آنها را مورد ارزیابی قرار می دهند، کمتر اثر می پذیرند (مایر و زیگر هیل، ۲۰۰۸: ۱۰۱).

مطابق با تعریف خودناتوان سازی می توان چنین نتیجه گرفت که عامل ابتدایی و اصلی خودناتوان سازی ترس از شکست و به دنبال آن ترس از ارزیابی شدن توسط دیگران است (چن، زانگ و دینگ، ۲۰۱۵: ۵۰۳)؛ زیرا ترس از شکست به عنوان تمایل به اجتناب از موقعیت هایی تعریف می شود که احتمال بروز نتایج منفی و احساس شرمساری ناشی از آن، چه به صورت فرضی چه به صورت واقعی وجود دارد (الیوت و تراش، ۲۰۰۴: ۱۰۱). ترس از ارزیابی منفی شامل احساس دلهره و نگرانی در مورد ارزیابی های دیگران، نگرانی ناشی از این ارزیابی های منفی و انتظار این است که دیگران در مورد فرد فقط به طور منفی قضاوت کنند. این ترسی روانشناختی است که نبود تعادل بین خواسته های موقعیتی یا محیطی حاصل می شود (جین و سودهیر، ۲۰۱۰: ۲۰۸). ترس از ارزیابی منفی به عنوان یکی از ویژگیهای مشترک در اضطراب اجتماعی و کمالگرایی شناخته می شود و بر عملکرد تحصیلی فرد تاثیر می گذارد (بروک و ویلوبی، ۲۰۱۵: ۱۷۷؛ واچ، اسپنگلر، گاتسلینگ و اسپیناث، ۲۰۱۵: ۹۹). پژوهش بارتل و هرمان (۲۰۱۱) نشان داد که فراگیری که ترس از شکست دارند به میزان بیشتری از راهبردهای شناختی مانند خودناتوان سازی استفاده می کنند و به کارگیری این راهبردها خود شرایط را برای تداوم شکستهای بعدی فراهم می کند. همچنین، بر اساس نتایج مطالعه سلیمان و کانوال (۲۰۱۴) خودناتوان سازی با ترس از ارزیابی منفی رابطه مثبت معنادار دارد. در این پژوهش مشخص شد مردان با سطوح بالاتر ترس از ارزیابی منفی، بیش از زنان به خودناتوان سازی می پردازند. نتایج مطالعه ون استارلن (۲۰۱۵) روی بازیکنان تنیس حاکی از آن بود که با فراهم

شده است. حال با توجه به آنچه بیان شد، تاکنون مطالعه جامعی که این متغیرها را در کنار هم بررسی نموده و سهم هر کدام را در تبیین خودناتوان سازی تحصیلی مشخص نموده باشد، انجام نشده است. لذا می توان گفت مساله اساسی این پژوهش بررسی مدل علی است که در آن خودناتوان سازی به عنوان متغیر درون زاد، کمال گرایی مثبت به عنوان متغیر میانجی و حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی به عنوان متغیرهای برون زاد در یک مدل مسیر بررسی می شوند و هدف آزمون برازندگی مدل مفهومی (شکل ۱) در بین دانشجویان می باشد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی رابطه حرمت خود ناپایدار، ترس از ارزیابی منفی و کمال گرایی مثبت با خودناتوان سازی تحصیلی

### روش شناسی

نظر به ماهیت موضوع مورد مطالعه این پژوهش کاربردی به لحاظ کنترل متغیرها از جمله تحقیقات غیرآزمایشی است که به شیوه همبستگی روابط بین حرمت خود ناپایدار، ترس از ارزیابی منفی و خودناتوان سازی تحصیلی را در قالب یک مدل تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می دهد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد اندیمشک است که در سه مقطع کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه نزدیک به شش هزار نفر است. نمونه آماری به روش تصادفی طبقه ای انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا بر حسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه دانشجوی زن و مرد تقسیم شد. بعد برای هر گروه زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی بر حسب متغیر مقطع

عملکرد بی نقص، تعیین اهداف در سطح بالا و ارزیابیهای سختگیرانه نسبت به خود شناخته می شود (فلت و هویت، ۲۰۰۲: ۲۳۴). کمال گراها اهمیت زیادی به ارزیابی دیگران می دهند، از عدم تایید توسط دیگران نگرانند و از انجام کارهایی که باعث رنجش و در نتیجه عدم تایید دیگران می شود، اجتناب می ورزند (فلت و هویت، ۲۰۰۲: ۲۳۴). البته افرادی چون «هاماچک» (نقل از نیکنام، حسینیان و یزدی، ۱۳۸۹: ۱۰۴). معتقدند که دو نوع کمال گرایی بهنجار (مثبت) و نابهنجار (منفی) وجود دارد. به اعتقاد او، کمال گراهای مثبت اهداف منطقی وضع می نمایند و در زمان نیل به این اهداف احساس رضایت دارند؛ اما کمال گراهای منفی، اهداف غیرواقعی برای خود وضع می کنند و از پذیرش اشتباهات خود سرباز می زنند. کارنر هو (۲۰۱۶) در مطالعه خود بر روی ۱۳۶ دانشجوی روانشناسی که مقیاس کمالگرایی چندبعدی را تکمیل کرده بودند، رابطه مثبت کمالگرایی با خودناتوان سازی تحصیلی را گزارش دادند. نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) دریافتند بین کمالگرایی مثبت و منفی با خودناتوان سازی دانشجویان به ترتیب همبستگی منفی و مثبت معنی داری وجود دارد. به طور مشابهی مدنی، شاه حسینی تازیک و امیریان (۱۳۹۴) نیز رابطه کمال گرایی مثبت (بهنجار) و منفی (نوروتیک) را با خودناتوان سازی دانشجویان پسر به ترتیب منفی و مثبت گزارش دادند. حکیم و نقش (۱۳۹۷) نیز در یک پژوهش مدل یابی در بین دانشجویان نشان دادند بین کمال گرایی منفی با خودناتوان سازی رابطه مثبت و مستقیم و با کمال گرایی مثبت رابطه منفی و مستقیم وجود دارد. رئوف، خادمی و نقش (۱۳۹۸) نیز نشان دادند کمال گرایی مثبت به طور مستقیم با خودناتوان سازی تحصیلی در ارتباط است. در پژوهش حاضر کمال گرایی مثبت با داشتن رابطه منفی با خودناتوان سازی تحصیلی به عنوان یک متغیر تعدیل کننده و میانجی در ارتباط دو متغیر حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی که به عنوان پیش بینی کننده های مثبت خودناتوان سازی قلمداد می شوند، در نظر گرفته

توسط بشارت (۱۳۸۲) به فارسی ترجمه و در بین ۲۱۲ دانشجو اجرا کرد. ضریب پایایی آلفا برای کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز با روش همسانی درونی میزان ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ محاسبه شد.

ج. نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی (FNES-B): این مقیاس توسط واتسون و فرند (۱۹۶۹) در ۱۲ گویه برای اندازه گیری ترس از ارزیابی منفی دیگران به عنوان ملاک در تشخیص هراس اجتماعی و اختلال های دیگر تهیه شد. در این مقیاس به هر گویه روی یک طیف پنج درجه ای پاسخ داده می شود. نمره های بالاتر نشان دهنده سطوح بالاتر تجربه اضطراب و ترس است. در ایران توسط گراوند، شکری، خدایی، امرایی و طولابی (۱۳۹۰) این مقیاس به فارسی ترجمه و اعتباریابی شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نشان دهنده احراز روایی سازه بود ( $RMSEA=0/05$ )؛ در تحلیل عامل اکتشافی با اولیمن نیز کلیه ۱۲ گویه بارهای عاملی بین ۰/۵۳ تا ۰/۷۸ نشان دادند. همچنین، پایایی نیز با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و با روش بازآزمایی با فاصله دو هفته ای برابر ۰/۸۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه شد.

د. مقیاس حرمت خود ناپایدار (SEI): این مقیاس توسط هاوارد (۲۰۱۷) در ۱۲ گویه و به صورت یک مقیاس تک بُعدی ساخته شد. هر گویه این مقیاس در یک طیف ۷ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری می شود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی که توسط سازنده انجام شد، روایی سازه مقیاس را در حد مطلوب نشان داد. همچنین ضریب پایایی آلفا برای مقیاس ۰/۹۵ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز مقیاس به فارسی ترجمه شد و جهت بررسی روایی محتوایی و مطابقت گویه های ترجمه شده با نسخه لاتین نظرات تاییدی چند تن از متخصصان زبان انگلیسی و روانشناسی اخذ شد. در تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه های اصلی یک عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک ( $6/147$ ) استخراج شد که

دانشگاهی، زیر طبقه دیگر شکل گرفت. در نهایت با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه در هر طبقه و زیر طبقات، گروه نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برابر با ۳۶۱ نفر برآورد شد اما پس از جمع آوری و حذف پرسشنامه های مخدوش ۳۳۱ پرسشنامه در تحلیل نهایی استفاده شد. جهت گردآوری داده ها از چهار مقیاس زیر استفاده شد: الف. مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی (SHS): یک مقیاس خود گزارشی مداد- کاغذی است که توسط جونز و رودالت (۱۹۸۲) با ۲۵ گویه ساخته شد و گرایش افراد به خودناتوان سازی را در طیف لیکرت با پاسخ های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (۱ تا ۶) می سنجد. حیدری، دهقانی و خدایانی (۱۳۸۸) در ایران این مقیاس را به فارسی ترجمه و به روش تحلیل عامل اکتشافی ساختار عاملی مقیاس را بررسی کردند که از ۲۵ گویه، ۲۳ گویه روی سه خرده مقیاس خلق منفی (۹ گویه)، تلاش (۷ گویه) و عذر تراشی (۷ گویه) بار شدند. ترکیب خرده مقیاس خلق منفی با نمره معکوس شده خرده مقیاس تلاش نشان دهنده خودناتوان سازی رفتاری و ترکیب خلق با عذر تراشی نشان دهنده خودناتوان سازی ادعایی است. جمع نمرات سه خرده مقیاس هم نشان دهنده خودناتوان سازی کلی در فرد است. ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۸ و برای کل مقیاس ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر با روش همسانی درونی و استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس خلق منفی، تلاش و عذر تراشی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۷۳ و برای کل مقیاس ۰/۸۱ محاسبه شد.

ب. پرسشنامه کمال گرایی مثبت (PPQ): این مقیاس بخشی از پرسشنامه ۴۰ گویه ای تری شورت و همکاران (۱۹۹۵) است که برای سنجش کمالگرایی مثبت (بهنجار) و کمالگرایی منفی (نوروتیک) تهیه شده است. کمالگرایی مثبت با ۲۰ گویه و در طیف ۵ درجه ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم سنجیده می شود. این پرسشنامه

کشیدگی گزارش شده (بین ۲- و ۲+) و آماره مربوط به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرها می باشد. همچنین مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تایید گردید که به دلیل اختصار از ذکر نمودار خودداری شد. بنابراین می توانیم جهت بررسی یافته ها از روش تحلیل مسیر استفاده کنیم.

با توجه به این امر که ضرایب همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل های علی هستند، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی همراه با سطح معناداری آنها در جدول ۲ آمده است.

این عامل ۵۱/۲۲۴ درصد واریانس کل را تبیین می کرد و یک مقیاس تک عاملی را در جامعه ایرانی نشان داد. در تحلیل عامل تاییدی نیز شاخص های برازش همگی بالاتر از ۰/۹۰ بودند و از روایی سازه این مقیاس خبر دادند. همچنین پایایی مقیاس نیز با روش همسانی درونی و ضریب آلفا برابر با ۰/۹۲ بدست آمد.

داده های پژوهش با استفاده از نرم افزارهای SPSS-18 و AMOS-18 تحلیل شدند. برای پاسخ به سوالات پژوهش از روش تحلیل مسیر با رعایت مفروضه ها استفاده شد. در مرحله بررسی چگونگی پردازش الگوی پیشنهادی از شاخص های خی دو (به شرط فقدان معنی داری)، برازش تطبیقی (بین ۰/۹۰ تا ۱)، نیکویی برازش (بین ۰/۹۰ تا ۱)، ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (کمتر از ۰/۰۵) استفاده شد. قبل از آغاز تحلیل مسیر، مفروضه های نرمال بودن همراه با شاخصهای توصیفی و ماتریس همبستگی بررسی شدند.

#### یافته ها

اولین قدم در تحلیل مسیر، بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش است اما قبل از این به بررسی پیش فرضهای استفاده از تحلیل مسیر و شاخص های توصیفی می پردازیم.

در جدول ۱ شاخص های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی (n=۳۳۱) آمده است، مقادیر کجی و

جدول ۱. شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش، همراه با آزمون K-S

آزمون K-S		کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	متغیر
Sig.	Z					
۰/۰۹	۱/۱۸	۱/۱۱	۰/۸۹	۹/۲۵	۹۳/۴۱	خودناتوان سازی تحصیلی
۰/۳۷	۰/۸۶	-۰/۴۶	۰/۵۱	۷/۹۲	۵۱/۲۷	کمال گرایی مثبت
۰/۱۴	۱/۱۱	۰/۸۸	۱/۰۷	۴/۶۳	۳۴/۴۰	ترس از ارزیابی منفی
۰/۱۱	۱/۱۴	۰/۹۲	۱/۲۰	۴/۰۱	۲۸/۵۶	حرمت خود ناپایدار

جدول ۲. ماتریس همبستگی خودناتوان‌سازی، کمال‌گرایی مثبت، ترس از ارزیابی منفی، حرمت خود ناپایدار

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱			
۲. کمال‌گرایی مثبت	** $-.۰/۴۵$	۱		
۳. ترس از ارزیابی منفی	** $۰/۶۸$	** $-.۰/۵۷$	۱	
۴. حرمت خود ناپایدار	** $۰/۵۲$	** $-.۰/۶۲$	** $۰/۳۵$	۱

\*\* $p < ۰/۰۱$

\* $p < ۰/۰۵$

قبول است (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸: ۵۳۳). بر این مبنا مقدار  $۴/۷۴۷$  برای نسبت مذکور نشان از برازش قابل قبول مدل است و نشان می‌دهد داده‌های تجربی، مدل نظری پژوهش را در اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی مورد تأیید قرار می‌دهد. مقدار شاخص RMSEA برای مدل‌هایی که برازش بسیار خوبی دارند،  $۰/۰۵$  به پایین است و مقادیر بالاتر از  $۰/۰۸$ ، خطاهای معقولی را در جامعه آماری نشان می‌دهند. از آنجا که این مقدار در پژوهش حاضر  $۰/۰۶۳$  است، می‌توان گفت برازندگی خوبی مشاهده شده است. برای شاخص (PCFI) مقدار یکسانی برای قابل قبول بودن مدل ذکر نشده است اما حداقل  $۰/۵۰$  و سختگیرانه‌تر آن حداقل  $۰/۶۰$  بیشتر مورد توافق است (قاسمی، ۱۳۸۹). شاخص‌های CFI و NFI دارای دامنه صفر تا یک هستند؛ هر چه مقدار آنها به یک نزدیک‌تر باشد بر برازندگی مطلوب‌تر مدل دلالت دارند، که با مشاهده جدول ۳ مقدار این شاخص‌ها بیشتر از  $۰/۹۰$  است و دلالت بر برازندگی خوب مدل است. در جمع بندی کلی، با توجه به شاخص‌های اشاره شده، فرضیه اصلی تحقیق مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۴ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد.

نتایج نشان می‌دهد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با کمال‌گرایی مثبت رابطه منفی و معنی‌دار و با ترس از ارزیابی منفی و حرمت خود ناپایدار رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. از دیگر نکات قابل توجه جدول، رابطه معنی‌دار منفی بین کمال‌گرایی مثبت با ترس از ارزیابی منفی و حرمت خود ناپایدار بود ( $p < ۰/۰۱$ ).

جهت آزمون مدل مسیر مفهومی پژوهش ابتدا بررسی برازندگی مدل با بهره‌گیری از شاخص‌های برازش انجام گرفت. از بین شاخص‌های برازش مطلق، شاخص مجذور کای ( $\chi^2$ ) و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)؛ از شاخص‌های تطبیقی، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، و شاخص برازش هنجار شده<sup>۱</sup> بتلر-بونت (NFI) و از جمله شاخص‌های مقتصد<sup>۲</sup>، شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحلیل در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص	$\chi^2/df$	CFI	NFI	PCFI	RMSEA
مقدار	$۴/۷۴۷$	$۰/۹۵۶$	$۰/۹۵۳$	$۰/۵۰۹$	$۰/۰۶۳$
معیار حد	کوچکتر	$۰/۹۰$	$۰/۹۰$	$۰/۵۰$	
مطلوب	از ۵	۱	۱	$۰/۶۰$	$۰/۱۰-۰$

برای شاخص نسبت خبی دو به درجه آزادی چنین پیشنهاد شده است در صورتی که این مقدار کوچکتر از ۲ باشد، مطلوب است و اگر از ۵ کوچک‌تر باشد، قابل

۱. normal fit index

۲. parsimony.adjusted measures

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل مسیر پیشنهادی

معناداری مسیر	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	مسیرها	
				از روی:	به:
۰/۰۰۴	۰/۱۵۵	-۰/۱۵۵	---	خود ناتوان سازی تحصیلی	کمال گرایی مثبت
-	-	-	-	-	-
۰/۰۰۱	۰/۵۱۴	۰/۶۸۲	-۰/۱۶۸	خود ناتوان سازی تحصیلی	ترس از ارزیابی منفی
۰/۰۰۱	۰/۲۳۷	۰/۴۱۶	-۰/۱۷۹	خود ناتوان سازی تحصیلی	حرمت خود ناپایدار
۰/۰۰۱	۰/۴۳۸	-۰/۴۳۸	---	کمال گرایی مثبت	ترس از ارزیابی منفی
-	-	-	-	-	-
۰/۰۰۱	۰/۵۱۰	-۰/۵۱۰	---	کمال گرایی مثبت	حرمت خود ناپایدار
-	-	-	-	-	-

جهت بررسی دقیق تر نقش میانجی (غیرمستقیم) کمال گرایی مثبت در ارتباط حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی از روش بوت استرپ ماکرو پیشنهادی توسط پریچر و همیز (۲۰۰۸) مورد آزمون قرار گرفتند. جدول ۵ نتایج حاصل از بوت استرپ روابط غیرمستقیم (میانجی) موجود در مدل پیشنهادی را به تفکیک نشان می دهد.

با توجه به مسیرهای پیش بینی شده در مدل، خودناتوان سازی تحصیلی به وسیله حرمت خود ناپایدار ( $\beta=۰/۴۱۶$ ) و ترس از ارزیابی منفی ( $\beta=۰/۶۸۲$ ) به طور مثبت و کمال گرایی مثبت ( $\beta=-۰/۱۵۵$ ) به طور منفی و مستقیم پیش بینی می شود ( $p<۰/۰۱$ ). علاوه بر این، اثر غیرمستقیم حرمت خود ناپایدار ( $\beta=-۰/۱۷۹$ ) و ترس از ارزیابی منفی ( $\beta=-۰/۱۶۸$ ) بر روی خودناتوان سازی تحصیلی از طریق کمال گرایی مثبت نیز معنی دار است.

جدول ۵. نتایج آزمون بوت استرپ روابط میانجی (غیرمستقیم)

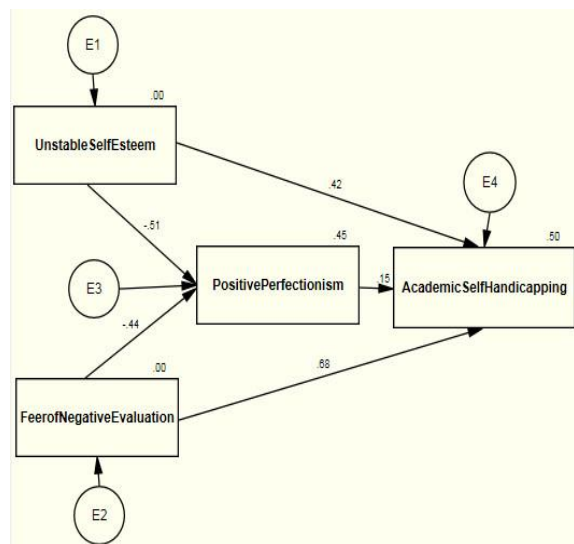
موجود در مدل مسیر پیشنهادی

فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	سوگیری	بوت استرپ	متغیر وابسته (ملاک)	متغیر میانجی (رابطه غیرمستقیم)	متغیر مستقل (پیش بین)
حد بالا	حد پایین						
۰/۵۲۸۰	۰/۱۴۱۴	۰/۰۹۶۰	-۰/۰۰۲۹	۰/۳۳۱۳	خودناتوان سازی	کمال گرایی مثبت	حرمت خود ناپایدار
۰/۵۶۶۶	۰/۰۵۹۴	۰/۱۲۴۳	۰/۰۱۷۱	۰/۲۳۷۳	خودناتوان سازی	کمال گرایی مثبت	ترس از ارزیابی منفی



دانشجویان با حرمت خود ناپایدار رفتاری را از خود بروز می دهند که حرمت نفس آنها را حفاظت کند، از جمله عذرتراشی و نداشتن وقت کافی برای مطالعه. این گونه دانشجویان روی جنبه های تهدیدآمیز و وقایع بین فردی بیشتر متمرکز می گردند و شکست تحصیلی در این گروه هم بیشتر است و این رفتار تهدیدآمیز باعث بروز رفتار خودناتوان سازی در آنها می شود (کرنیس و همکاران، ۲۰۰۰، ۱۳۰۱). افراد با ناپایداری حرمت خود اغلب خودپنداشت ضعیف دارند و در مواجهه با رویدادهای تنیدگی زای زندگی از سبک های دفاعی رشد نیافته استفاده می کنند (مایر و زیگلر هیل، ۲۰۰۸: ۱۰۶). بی ثباتی و تغییرپذیری حرمت خود نشان دهنده حساسیت به تنیدگی های موقعیتی و ارزیابی منفی از خودارزشمندی و موجب گرایش بیشتر فرد به خودناتوان سازی است. افراد با استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی سعی می کنند آثار منفی شکست احتمالی را بر حرمت خود به حداقل برسانند. در شرایط معمول اگر فردی در تکلیف خود شکست بخورد این شکست به ناتوانی او نسبت داده می شود و بر حرمت خود او تاثیر منفی می گذارد، ولی اگر فرد در شرایط نامساعد شکست بخورد عدم موفقیت او را به شرایط نسبت می دهند، در نتیجه موفقیت فرد به رغم شرایط نامساعد نمایشی از توانایی بیشتر او نسبت به کسانی است که در شرایط مساعد به موفقیت دست یافته اند (نی، یه، بروک و کروکر، ۲۰۱۰: ۱۰۵). همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه مستقیم و مثبتی نیز بین ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش چن و همکاران (۲۰۱۱)، آزادی و همکاران (۱۳۹۲)، عرب محبی شهرابی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت افراد دچار ترس از ارزیابی در مورد معیارهایی که ممکن است بر اساس آن سنجیده شوند، دچار پیشگویی هایی هستند و سعی در تطابق خود با آن معیارها دارند. آنها به دلیل سوگیری منفی احساس می کنند در تطابق با معیارهای دیگران شکست می خورند و در نتیجه علائم

همان طور که جدول ۵ نشان می دهد، حدود پایین و بالای فواصل اطمینان برای هر دو مسیر، صفر را در برنمی گیرند. بنابراین، نقش میانجی یا رابطه غیرمستقیم کمال گرایی مثبت در رابطه حرمت خود ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی تحصیلی مورد تایید قرار گرفت. در نهایت مدل مسیرهای مفروض آزمون شده متناسب با خروجی نرم افزار در شکل ۲ آمده است. لازم به ذکر است مسیرهای ذکر شده ضرایب استاندارد شده هستند.



شکل ۲: ضرایب مسیر استاندارد شده متناسب با خروجی نرم افزار

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان برازش مدل پیشنهادی با داده های تجربی به دست آمده بود. با توجه به شاخص های به دست آمده می توان نیکویی برازش قابل قبولی را برای این مدل اظهار کرده و یافته ها فرض اصلی پژوهش را مبنی بر برازش مدل با داده ها مورد تایید قرار دادند. از یافته های پژوهش چنین بر می آید که حرمت خود ناپایدار به طور مستقیم و مثبت می تواند خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار دهد. این یافته در داخل با پژوهش های آزادی و همکاران (۱۳۹۲) و عرب محبی شهرابی و همکاران (۱۳۹۵) همسویی دارد.

و این باعث می شود فرد اهداف واقع بینانه برای خود تدوین کند و کمتر دچار اضطراب و نگرانی شود. در پرتو این فرایند احتمال استفاده از رفتارهای خودناتوان ساز، کاهش یافته و فرد به جای اندیشیدن به ایجاد بهانه ای مناسب (رفتار خودناتوان ساز) اقدامات موثرتری در رابطه با اهداف و تکالیف خود انجام می دهد. پس قابل انتظار است که این متغیر بتواند نقش میانجی بین دو متغیر حرمت ناپایدار خود و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی ایفا کند و تاثیر کاهنده داشته باشد.

این پژوهش مقطعی است و طرح استنتاج های علی از یافته های آن برای پژوهشگران امکان پذیر نیست بر این اساس، به منظور کسب اطلاع از تغییرپذیری یا تغییر ناپذیری ویژگی های کارکردی مفاهیم منتخب و بر مدل مفروض، جمع آوری اطلاعات به کمک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می شود. همچنین، این بررسی به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه های مبتنی بر کسب تایید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به بی کفایتی فردی ترغیب کرده باشد. به بیان دیگر، به منظور تایید مقیاس های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص های بالینی استفاده نشده است. با توجه به ترکیب مفهومی انتخاب شده در مدل پیشنهادی و نیز با توجه به فن آماری منتخب برای آزمون مدل مفروض، ضرورت آزمون مدل های رقیب که ظرفیت اطلاع دهندگی بررسی منتخب را افزایش می دهد، پیشنهاد می شود.

رفتاری و شناختی حاصل از تصور ذهنی خود از منظر دیگران، چرخه ای از اضطراب در آنها به وجود می آورد. این چرخه معیوب ممکن است زمینه را برای بروز رفتارهای خودناتوان ساز فراهم آورد. نکته قابل تامل دیگر اینکه با توجه به وجود جو رقابتی در مدارس و دانشگاه ها، جامعه تحصیلی ما به سوی فردگرایی سوق پیدا کرده است. مطابق با نظر پولفورد، جانسون و اویدا (۲۰۰۵) در جوامع جمع گرا تاکید می شود که وجود دارد بیشتر روی سرنوشت گروهی، پیشرفت گروه، تمامیت و یکپارچگی گروه و خانواده، اطاعت و فرمانبرداری است در حالی که در جوامع فردگرا تاکید روی سرنوشت شخصی، موفقیت فردی، لذت و رقابت خود فرد می شود و خودناتوان سازی در فرهنگ های جمع گرا ممکن است بیشتر به وسیله نیاز به حفاظت از حرمت خود عمومی صورت گیرد در حالی که در فرهنگ فردگرا خودناتوان سازی برای حفاظت از حرمت خود شخصی صورت می گیرد.

این پژوهش همچنین نشان داد که کمال گرایی مثبت هم رابطه مستقیم و منفی با خودناتوان سازی دارد و هم می تواند نقش میانجی میان حرمت ناپایدار خود و ترس از ارزیابی منفی با خودناتوان سازی ایفا کند. کمال گرایی مثبت از طریق ویژگی هایمانند واقع بینی، پذیرش محدودیت های شخصی، رضایت از عملکرد شخصی و تقویت حرمت خود، فرد را از راهبردهای خودناتوان سازی به عنوان وسیله ای برای محافظت از حرمت خود بی نیاز می سازد. کمال گرایی مثبت به فرد کمک می کند تا محیط را حمایت گر و غیر تهدید کننده تلقی کند و این نقطه مقابل کمال گرایی منفی است که موجب می شود که فرد محیط را متخاصم و تهدید کننده در نظر بگیرد و این به نوبه خود باعث شود که فرد به راهبردهای حمایت و حفاظت از خود مثل خودناتوان سازی روی آورد (نیکنام و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۰۶). کمال گرایی مثبت سازه ای ایجابی و روی آوری است که بر اساس مثبت نگری و توجه به واقعیت ها بنا شده است

## منابع

- قاسمی، و. (۱۳۸۹). مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics. تهران، انتشارات جامعه شناسان.
- گراوند، ف؛ شکری، ا؛ خدایی، ع؛ امرایی، م؛ طولابی، س. (۱۳۹۰). هنجاریابی، روایی و پایایی نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی در نوجوانان دانش آموز ۱۸-۱۲ ساله شهر تهران. مطالعات روان شناختی، ۷(۱): ۶۵-۹۵.
- مدنی، ی؛ شاه حسینی تازیک، س؛ امیریان، ا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه کمال گرایی بهنجار و نوروتیک با خودناتوان سازی و زیرمقیاس های آن در دانشجویان پسر. پژوهش های مشاوره، ۱۴(۵۶): ۱۴۷-۱۶۲.
- نیکنام، م؛ حسینیان، س؛ یزدی، س. م. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال گرایانه و رفتارهای خودناتوان ساز در دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۴(۲): ۱۰۸-۱۰۳.
- Brook, C. A., & Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: social anxiety and academic achievement across the university years. *Youth & Adolescence*, 44(5): 1139-52.
- Bartels, J. M., & Herman, W. E. (2011). Fear of Failure, Self-Handicapping, and Negative Emotions in Response to Failure. Online Submission.
- Cheng, G., Zhang, D., & Ding, F. (2015). Self-esteem and fear of negative evaluation as mediators between family socioeconomic status and social anxiety in Chinese emerging adults. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(6): 569-76.
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & MartinGinis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, (9): 1131-41.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and imprecations. *Elementary school*, 85(1), 5-20
- Covington, M. V. (2000). Making the Grade: A self- Worth Perspective on Motivation and
- آزادی، ا؛ فتح آبادی، ج؛ حیدری، م. (۱۳۹۲). رابطه عزت نفس ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خود ناتوان سازی در نوجوانان دانش آموز تهرانی، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۳ (۲۹): ۲۳-۳۶.
- بشارت؛ م. ع. (۱۳۸۲). قابلیت اعتماد (پایایی) و درستی (اعتبار) مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی. علوم روانشناختی، ۸: ۳۵۹-۳۶۶.
- حکیم، س. م. ه؛ نقش، ز. (۱۳۹۷). مدل یابی رابطه کمال گرایی و سلامت روان با بررسی نقش واسطه ای متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی. پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۹(۳): ۳۵-۵۴.
- حیدری، م؛ خدایپناهی، م. ک؛ دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس خودناتوان سازی. تحقیقات علوم رفتاری، ۷(۲): ۱۸-۳۱.
- رئوف، ک. خادمی، م؛ نقش، ز. (۱۳۹۸). رابطه کمال گرایی با اهمالکاری تحصیلی: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان سازی تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵(۱): ۱۱-۲۲.
- شوماخر، آر. ای؛ لومکس، آر. جی. (۲۰۰۴). مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری. ترجمه قاسمی، وحید، ۱۳۸۸، تهران: جامعه-شناسان.
- عرب محبی شهرابی، ع؛ پاکدامن، ش؛ حیدری، م. (۱۳۹۵). رابطه بین خودناتوان سازی و حرمت خود ناپایدار: نقش واسطه ای ترس از ارزیابی منفی. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۳(۵۰): ۱۴۳-۱۵۵.

- Philosophy in Psychology, Fieldin Graduate University, 277.*
- Kernis. M. H., & Paradise, A.W., & Whitaker, D.J., & Wheatman, S.R. & Goldman, B.N. (2000). Master of one's psychological domain? No likely if one's self esteem is unstable. *Personality & Social Psychology Bulletin, 26* (10): 1297- 1305.
- Leary, R. M. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale, *Personality & Social Psychology Bulletin, 9*: 371-75.
- Myers, E. M., & Zeigler-Hill, V. (2008). No shades of gray: Splitting and self-esteem instability. *Personality & Individual Differences, 45*: 139-45.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1): 61-75.
- Niiya, Y., & Brook, A. T., & Crocker, J. (2010). Contingent self-worth and self-handicapping: Do incremental theorists protect self-esteem? *Self and Identity, 9*(3): 276-97.
- Pulford BD, Johnson A, Awaida M. (2006). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality & Individual Differences, 39*: 727-37
- Ross S. R. & Canada, K. E. & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality & Individual Differences, 23*: 1173-84.
- Rickert, N.P. & Meras, I.L. & Witkow, M.R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning & Individual Differences, 36*: 1-8
- Snyder, K.E. & Malin, J.L. & Dent, A.L. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Educational Psychology, 106*(1): 230-41.
- Sultan, S., & Kanwal, F. (2014). Gender Differences in Self-handicapping: The Role of Self-esteem and Fear of Negative Evaluation. *Gender & Social Issues, 13*(1): 45-56.
- Terry-short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative *school Reform*. Cambridge: Cambridge university press, 33-45.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., & Shui, S. H. (2011). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology, 48* (4): 967-79.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality & Social Psychology Bulletin, 30* (8): 957-71.
- Falconer, A., & Djokic, B. (2019). Factors affecting academic self-efficacy and academic self-handicapping behaviors in doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies, 14*, 637-649.
- Flett, G.L., & Hewitt, P.L. (2002). *Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional and treatment issues*. In: Hewitt PL, Flett GL, editors. *Perfectionism*. Washington, DC: American Psychological Association. 234.
- Howard. Matt C. (2017). Personality and Individual Differences Measuring self-esteem instability through a single-administration scale: Still a fruitless endeavor? *Personality & Individual Differences, 104*: 522-32.
- Jain, M., & Sudhir, P. M. (2010). Dimensions of perfectionism and perfectionistic self-presentation in social phobia. *Asian journal of Psychiatry, 3* (4): 216-21.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attribution about the self through self-handicapping strategies: the appeal of alcohol and the role of under achievement. *Personality & social psychology Bulletin, 4*, 200-206.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self Handicapping Scale. Retrieved October 10, 2005, from <http://www.psych.utah.edu/people/faculty>.
- Karner-Hu, A. (2016). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 142*: 434-438.
- Koinis, N. C. (2009). Self-esteem level, self-esteem stability, and procrastination: predictors of Academic Achievement in first year medical students. *Doctoral Dissertation of*

perfectionism. *Personality & Individual Differences*, 18: 663-68.

Urden, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Educational Psychology*, 96 (2): 251-64.

Van Stralen, M. (2015). Fear of Failure and Self Handicapping Behaviours in Tennis: Should All Junior Players Learn to “Tank”? Retrieved 5 May, from: <http://www.stms-web.org>, 72.

Wach, F. S., & Spengler, M., Gottschling, J., & Spinath, F. M. (2015). Sex differences in secondary school achievement—The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning & Instruction*, 36:104-12.

Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality & Individual Differences*, 40 (5): 961-71.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety, *Consulting & Clinical Psychology*, 33: 448-57.

Zeigler-Hill, V., & Showers, C. J. (2007). Self-structure and self-esteem stability: The hidden vulnerability of compartmentalization. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 33: 143-59.

---

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 10, No. 4, Winter 2019, No 40



Journal of Educational  
Psychology

---

## Causal modeling of relationship between fear of negative evaluation, self-esteem instability and positive perfectionism with Students' academic self-handicapping

Raziah Abdali<sup>1</sup>, Saeed Moshtaghi\*<sup>2</sup>

1. Department of psychology, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran
2. Department of Educational Sciences, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

\*Corresponding author: saeed1788@gmail.com

---

### Abstract

The aim of this study was to explain the causal relationship between fear of negative evaluation, self-esteem instability and positive perfectionism and academic self-handicapping. This was a correlational study. For this purpose, 331 students of Andimeshk Islamic Azad University were selected by stratified random sampling method. The participants completed the Self-Handicapping Scale (Jones & Rvdvlt, 1982), Positive Perfectionism Questionnaire (Terry-Short et al, 1995), brief form of the Fear of Negative Evaluation (Leary, 1989) and Self-Esteem Instability (Howard, 2017). The model was evaluated using path analysis and with the help of Amos software. The results indicated that the proposed model had acceptable fit with regard to the indices obtained. In this model, the fear of negative evaluation, self-esteem instability and positive perfectionism have a significant direct effect on academic self-handicapping. In addition, the indirect effect of fear of negative evaluation and self-esteem instability on academic self-handicapping through the positive perfectionism was also significant ( $p < 0.05$ ). Based on the above results, encouraging and orienting the goal of positive perfectionism in students can reduce the incidence of academic procrastination in them.

**Key words:** Self-Handicapping, Negative Evaluation, Self-Esteem Instability, Perfectionism.

---