

## پیش بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش های ناکارآمد و معنای تحصیل

### Predicting students' achievement motivation based on academic self-handicapping, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, and the meaning of education

**Abdolbaset Mahmoudpour \***

PhD Student of Counseling, Department of Counseling, Faculty of psychology and educational sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

[mahmoudpour@atu.ac.ir](mailto:mahmoudpour@atu.ac.ir)

**Mohamad Darba**

M.Sc. Student of Family Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

**Sonay Sheikhi**

M.Sc. of Clinical Psychology, Department of Counseling, Faculty of Humanities Sciences, Islamic Azad University Ahvaz Branch, Khozestan, Iran.

**Mohammad Nowzari**

M.Sc of Family counseling, Department of Educational Sciences and Counselling, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

**Shadi Zolfaghari**

M.Sc of Psychometry, Faculty of psychology and educational sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

عبدالباست محمودپور (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

محمد دربا

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

سونای شیخی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان، ایران.

محمد نوذری

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

شادی ذوالفقاری

کارشناسی ارشد روانسنجی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

#### Abstract

Achievement Motivation is a tendency to try to choose and perform activities that aim to achieve success or avoid failure. The aim of this study was to Predicting students' achievement motivation based on academic self-efficacy, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, and the meaning of education. The research method was correlational. The statistical population included all male dormitory students of the University of Tehran and the statistical sample included 293 people who were selected as available. Research tools included the Hermans (1977) The achievement motivation Scale, Jones & Rhodewalt (1982) The self-handicapping scale, Jinks & Morgan (1999) The Academic Self-efficacy Scale, Weissman & Beck (1987) The Dysfunctional Attitude Scale, and Henderson-King and Smith (2006) The Learning Meaning Scale. Data were analyzed using Pearson correlation, regression and t statistical tests. The research findings showed that the relationship between academic self-empowerment, academic self-efficacy and the meaning of education with achievement motivation at the level of 0.01 is positive and significant and the relationship between dysfunctional attitudes and achievement motivation is negative and significant ( $P < 0/01$ ). Also, the results of regression analysis showed that the predictor variables explain 21% of the variance of the achievement motivation. The results of this study help identify the factors influencing the achievement motivation and show the

#### چکیده

انگیزه پیشرفت گرایش به تلاش برای انتخاب و انجام فعالیت هایی که هدف آنها رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است. این پژوهش با هدف پیش بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش های ناکارآمد و معنای تحصیل انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان خوابگاهی پسر دانشگاه تهران و نمونه آماری شامل ۲۹۳ نفر بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۷)، خود ناتوان سازی تحصیلی جونز و رودولت (۱۹۸۲)، خودکارآمدی تحصیلی جینگز و مورگان (۱۹۹۹)، نگرش های ناکارآمد بک و وایسمن (۱۹۸۷) و معنای تحصیل هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) بود. داده ها با استفاده از آزمون آماری همبستگی پیرسون، رگرسیون و t تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و معنای تحصیل با انگیزش پیشرفت در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است و رابطه نگرش های ناکارآمد با انگیزش پیشرفت منفی و معنادار است ( $P < ۰/۰۱$ ). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای پیش بین ۲۱ درصد از واریانس انگیزش پیشرفت را تبیین می کنند. نتایج این پژوهش به شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت کمک کرده و لزوم توجه بیشتر مسئولان

need for more attention of officials to these factors to promote achievement motivation and subsequent success.

**Keywords:** achievement motivation, academic self-handicapping, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, meaning of education.

را به این عوامل جهت ارتقای انگیزش پیشرفت و موفقیت‌های بعدی نشان می‌دهد.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش پیشرفت، خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد، معنای تحصیل.

ویرایش نهایی: آبان ۹۹

پذیرش: شهریور ۹۹

دریافت: مرداد ۹۹

نوع مقاله: پژوهشی

## مقدمه

ساختار انگیزشی عامل اثرگذاری در شکل‌گیری تغییرات و تحولات اجتماعی و ساختاری جوامع بوده است. در واقع انگیزش به‌عنوان گرایش به انجام هدف یا حرکت به‌سوی کاربست رفتاری خاص شناخته می‌شود (ماسچتی و هادلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). شناختن سرچشمه‌های تولید انگیزش، یافتن ابعاد قابل‌تغییر و دست‌کاری در انگیزش و همچنین آگاهی از انگیزش‌هایی که موجبات مشغولیت و بهزیستی ذهنی می‌شوند و آن‌هایی که مشکلات سازگاری و بهزیستی ایجاد می‌کنند، بسیار مفید است (لیم، مارتین، پارتو و کولمار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲).

یکی از انگیزه‌های اجتماعی که بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد، انگیزش پیشرفت<sup>۳</sup> است. انگیزش پیشرفت را نیاز به پیشرفت و دوری از شکست می‌توان تعریف کرد (نانان، شوچی و جیندن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). انگیزه پیشرفت بنیاد اساسی موفقیت و دستیابی به آرزوهایمان در طول حیات است. یک نیروی محرکه برای یادگیری بشر و از اهداف آموزش دانشگاهی برای ترغیب کنجکاوی عقلانی و عشق به یادگیری است (آلدمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). استلمیر<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) خاطر نشان می‌کند دانشجویانی که توان مدیریت بالای شناخت، انفعال، انگیزش، رفتار و محیط خود را دارند، در زمینه تحصیلی دارای انگیزه بالایی برای پیشرفت و کسب موفقیت دارند. محققان همبسته‌های مختلفی را برای انگیزش پیشرفت گزارش کرده‌اند که می‌توان به رابطه مثبت انگیزش پیشرفت با شاخص‌های عملکردی مثل نتایج تحصیلی مطلوب، رشد مهارت‌های تحصیلی و توانایی مقابله با چالش‌های زندگی روزمره در محیط آموزشی اشاره کرد (فربدونی مقدم، باورصاد، رضایی و چراغیان، ۱۳۹۶؛ افضل، علی، اصلان و حمید<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰).

محققان یکی از موانع رشد عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزه پیشرفت فراگیران را خود ناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۸</sup> می‌دانند (شوونینگر، ورثین، لمر و اشتاین مایر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان هر فعالیت یا مجموعه‌ای از عملکردها تعریف شده است که افراد از آن برای توجیه شکست‌ها به وسیله عوامل خارجی و نسبت دادن موفقیت‌ها به عوامل درونی استفاده می‌کنند (تقوایی نیا، رحیمیان بوگر و کرانی، ۱۳۹۸). راهبردهای خود ناتوان‌سازی جهت توجیه شکست تحصیلی در آینده، حفظ ارزش شخصی و جلوگیری از برچسب بی‌کفایتی به کار گرفته می‌شود (آکین و آکین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴). خود ناتوان‌سازی به‌مثابه یک رفتار اجتنابی، عملکرد تحصیلی را مستقیماً تضعیف می‌کند و بر سازگاری و شخصیت فرد تأثیر گذاشته و وی را با مشکلاتی مواجه می‌سازد (کلارک و مککان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶). بررسی‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهد که خود ناتوان‌سازی تحصیلی، موفقیت و عملکرد تحصیلی افراد را کاهش می‌دهد و در نهایت منجر به کاهش انگیزه پیشرفت و کناره‌گیری از محیط یادگیری می‌گردد (کوماری<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵). همچنین بابو وسلوماری<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۸)، فرراداس، نونز، پینیرو، روساریو<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۷)

1. Moschetti, & Hudley

2. Liem, Martin, Porter & Colmar

3. achievement motivation

4. Nannan, Xiuje & Jindan

5. Alderman

6. Settlemyer

7. Afzal, Ali, Aslam Khan & Hamid

8. academic self-handicapping

9. Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr

10. Akin & Akin

11. Clarke & MacCann

12. Kumari

13. Babu & Selvamari

14. Ferradas, Freire, Núñez, Pineiro, & Rosário

یو و مک‌لنن<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش‌های خود رابطه خود نانوایی سازی را با انگیزه پیشرفت، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را گزارش کرده‌اند.

در سالیان اخیر در ارتباط با تأثیر خودکارآمدی<sup>۲</sup> بر انگیزش پیشرفت پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته است (پیشانی، عبدی زرین، ۱۳۹۵). از نظر بندورا<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) خودکارآمدی تحصیلی نوعی از خودکارآمدی است که کاملاً انعطاف پذیر است و از عوامل مؤثر بر موفقیت در محیط‌های آموزشی است که در نحوه کارکرد افراد در انجام وظایف خاص تأثیرگذار بوده و موفقیت آنها را در فعالیت‌های آموزشی آتی پیش‌بینی می‌کند. خودکارآمدی تحصیلی دربرگیرنده پیامدهای روانشناختی خاصی چون انگیزش پیشرفت، اضطراب امتحان و نیز موفقیت تحصیلی است (پوتین، ساندر و لارکین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). در شرایط استرس‌زا، خودکارآمدی عامل مهمی جهت احساس کنترل بر شرایط، سازگاری و حفظ انگیزه است (اسکالویک و اسکالویک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). شوبر، شاته، کولر، مک‌لوانی و جیب‌اور<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) خودکارآمدی را عامل مهمی در انگیزش پیشرفت گزارش کردند. اوبه و پومبرا<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) خود پنداره و خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کننده‌های قوی برای انگیزش پیشرفت ذکر کرده‌اند. همچنین پژوهشگران امیدواری و خودکارآمدی و خود پنداره تحصیلی را بهترین پیش‌بینی کننده انگیزش پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌دانند (توماس، گوئیتز، جورجیوا و هرناندز<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰؛ آریاس، راموس، ویلالبا و کانگالیا<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰).

یکی از عوامل شناختی تأثیرگذار بر جریان موفقیت و شکست افراد در زندگی، نگرش‌های ناکارآمد است (پارک، بنت، کوچور و بلانچارد<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳). نگرش‌های ناکارآمد، باورهای کلی هستند که حاصل تجربه افراد نسبت به خود و جهان هستند (هالورسن، وانگ و ایسمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). به نظر گلدبرگ، گریستین، ونز، ولکر و بک<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۸) نگرش‌های ناکارآمد در سه دسته جای می‌گیرند: پیشرفت (گزینه معیارهای بالا در انجام کارها، میل به موفقیت و غیره)، پذیرش (نیاز به دوست داشتن و مورد قبول واقع شدن از سوی دیگران)، کنترل (نیاز به قدرت و کنترل رویدادها). این نگرش‌های ناکارآمد عاملی برای تعبیر ذهنی بیش‌ازحد منفی و ناکارآمد در موقعیت‌های خاص هستند. محیط‌های آموزشی یکی از شرایط چالش‌برانگیز شناخته می‌شود که ممکن است پس از وقوع رویدادهای منفی با فعال‌سازی نگرش‌های ناکارآمد، جریان پردازش اطلاعات مورد سوگیری و تفسیرهای منفی واقع شده و پیامدهایی همچون اضطراب، افسردگی، آسیب‌های روانی، کاهش انگیزه پیشرفت و شکست در فعالیت‌های تحصیلی به دنبال داشته باشد (پاریتو، ماتوتی و لوک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵؛ تهرانچی، نشاط دوست، امیری و پاور، ۲۰۱۹). پژوهشگرانی مانند موسلی، برویلس و کافمن<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۰) و کانورس<sup>۱۵</sup> (۲۰۲۰) بر این باورند که نگرش‌ها نقش عمده‌ای در بالا نگه داشتن انگیزش پیشرفت دارند. هاردویک<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۸) هم بر این باور است که کمال‌گرایی و نگرش‌های ناکارآمد بر سطح انگیزش پیشرفت و معنای تحصیل تأثیرگذار هستند.

معنای تحصیل<sup>۱۷</sup> متغیر دیگری است که منبعی برای انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود و می‌تواند در موفقیت و عملکرد تحصیلی یادگیرنده مؤثر باشد (کرایپل و هندرسون-کینگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰). معنای تحصیل به اهمیت تحصیل برای یادگیرندگان اشاره دارد و نوع تفسیر و انتظارات آنها را بیان می‌کند. درواقع تحصیل، به دلالت درونی خاص تحصیل برای دانشجویان اشاره دارد و ممکن است برای برخی به معنای دستیابی به اهداف خاصشان باشد و برای سایرین ارتباط اندکی با اهدافشان داشته باشد (هندرسون-کینگ و اسمیت<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶).

<sup>1</sup> Yu & McLellan

<sup>2</sup> Self-Efficacy

<sup>3</sup> Bandura

<sup>4</sup> Putwain, Sander & Larkin

<sup>5</sup> Skaalvik & Skaalvik

<sup>6</sup> Dysfunctional Attitude

<sup>7</sup> Ubhe & Bombra

<sup>8</sup> Tomás, Gutiérrez, Georgieva & Hernández

<sup>9</sup> Arias, Ramos, Villalba & Cangalaya

<sup>10</sup> Park, Bennett, Couture, & Blanchard

<sup>11</sup> Halvorsen, Wang & Eisemann

<sup>12</sup> Goldberg, Gerstein, Wenzel, Welker & Beck,

<sup>13</sup> Yarritu, Matute & Luque

<sup>14</sup> Mosley, Broyles & Kaufman,

<sup>15</sup> Connors

<sup>16</sup> Hardwick

<sup>17</sup> Meaning of Education

<sup>18</sup> Krypel & Henderson-King

<sup>19</sup> Henderson-King & Smith

هندرسون-کینگ و میشل<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) عنوان می‌کنند که مؤلفه‌های ده‌گانه معنای تحصیل شامل موارد زیر است: حرفه (تحصیل به معنای شاغل شدن)، استقلال (تحصیل فرصتی برای رشد)، آینده (کشف مسیر زندگی و آینده‌نگری)، یادگیری (فرصتی برای یادگیری)، ارتباط (فرصتی برای ایجاد دوستی)، دنیای پیرامون (تغییر دادن دنیای پیرامون)، رشد خویشتن (فرصتی برای خودشناسی)، گام بعدی (مرحله‌ای به‌مثابه مراحل قبلی تحصیلی)، فشار (منبعی برای فشار روانی) و رهایی (تحصیل یعنی گریز از تنش‌های بزرگسالی). سلیمان پور عمران (۱۳۹۷) نشان داد بین مشارکت در یادگیری، رسیدن به هدف، معنای تحصیل و انگیزه پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد. انیس<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) معنای تحصیل را عامل مهمی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌داند. احمد<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) هم معنای تحصیل را عامل مهمی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی گزارش می‌کند. با توجه به مبانی نظری و پژوهشی ذکر شده و نظر به اینکه انگیزه پیشرفت می‌تواند عامل مهمی در رشد و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان باشد لزوم توجه به پیشایندها و عوامل مؤثر بر آن بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ بنابراین چنانچه عوامل پیش‌بین انگیزه پیشرفت را بتوان شناسایی کرد می‌توان برنامه‌هایی طراحی کرد که از طریق سبک‌های مقابله‌ای و ایجاد بینش در دانشجویان، انگیزه پیشرفت را در آنها بهبود داد. در همین راستا هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل در بین دانشجویان می‌باشد.

## روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی است که به پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان خوابگاهی پسر دانشگاه تهران بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۲۹۳ نفر از دانشجویان پسر ساکن خوابگاه بودند که به شیوه در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود عبارت بودند از مشغول به تحصیل بودن در بازه زمان اجرای پژوهش، برخورداری از سلامت جسمی و روانی بدون سابقه روانپزشکی (به شکل خوداظهاری) و تمایل برای شرکت داوطلبانه در پژوهش و ملاکهای خروج نداشتن هریک از ویژگی‌های یادشده بود. میانگین سنی دانشجویان شرکت کننده در پژوهش ۲۳ سال بود و کم سن ترین دانشجو ۱۸ و مسن ترین دانشجو ۳۳ سال سن داشتند. برای تحلیل نتایج و بررسی داده‌ها از روش‌های آماری همبستگی رگرسیون استفاده شد.

## ابزار سنجش

**انگیزش پیشرفت هرمنس<sup>۴</sup>:** این پرسشنامه توسط هرمنس<sup>۵</sup> (۱۹۷۰) تهیه و تنظیم شده است. ۲۹ سؤال چهارگزینه‌ای دارد و مشتمل بر ۱۰ بعد (تنش، تکلیف، سطح آرزو، ادراک زمان، رفتار بازنشاسی، انتخاب دوست، رفتار پیشرفت، تحرک به طرف بالا، رفتار مخاطره‌آمیز، دیدگاه مربوط به زمان، مقاومت) می‌باشد و برای سنجش میزان انگیزه پیشرفت آزمودنی‌ها استفاده می‌شود. نمرات بالاتر از میانگین نشان‌دهنده وجود انگیزه پیشرفت بالا در فرد و نمرات پایین‌تر از میانگین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین است. ضریب روایی سؤالات از دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. اعتبار این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۲ به دست آمده است (هرمانس، ۱۹۷۰). اکبری (۱۳۸۶) ضریب پایایی این پرسشنامه را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده است.

**مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۶</sup> (SHS):** این پرسشنامه در سال ۱۹۸۲ توسط جونز و رودولت برای سنجش گرایش افراد به خود ناتوان‌سازی تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه و سه خرده مقیاس خلق منفی، عدم سعی و تلاش و عذر تراشی است. نحوه پاسخ‌دهی به شیوه طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافق (۵) است. ترکیب خرده مقیاس‌های خلق منفی و عدم تلاش نشان‌دهنده خود ناتوان‌سازی رفتاری و ترکیب عامل‌های خلق منفی و عذر تراشی بیانگر خود ناتوان‌سازی ادعایی هستند. استروب (۱۹۸۶) ضریب پایایی این مقیاس را با روش بازآزمایی ۰/۷۶ گزارش کرده است. حیدری، خداپناهی و دهقانی (۱۳۸۸) این مقیاس را به فارسی ترجمه کرده و در بررسی‌های خود آلفای کرونباخ را ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ عوامل از ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۷ بود. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۶۹ به دست آمد.

1. Henderson-King & Mitchell

2 Ennis

3 Ahmad

4. achievement motivation questionnaire

5. Hermans

6. self-handicapping scale

**مقیاس خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> (MJSES):** جینگ و مورگان (۱۹۹۹) از تحلیل عوامل جهت بررسی اعتبار عملی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی بهره گرفتند. نتایج به کشف سه عامل اصلی استعداد، بافت و کوشش منجر شد. این ابزار دارای ۳۰ سؤال بوده و نمره کلی از جمع نمره‌های این سه عامل به دست می‌آید. در این پژوهش از نمره کلی جهت تحلیل استفاده شده است. جهت سؤالات مثبت بوده و نحوه نمره‌گذاری آن روی طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. ضریب آلفای کرونباخ حاصل از سه عامل اصلی ۰/۸۲ بوده و برای هر کدام از زیرمقیاس‌های استعداد ۰/۷۸، بافت ۰/۷۰ و کوشش ۰/۶۶ به دست آمده است (جینگز و مورگان، ۱۹۹۹). جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲) ضریب پایایی را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و تلاش ۰/۵۹ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۴ به دست آمد.

**مقیاس نگرش‌های ناکارآمد<sup>۲</sup> (DAS):** کاربرد آن در حیطه سنجش طحوره‌های ناکارآمد و باورهای ناسازگارانه بزرگسالان است. در سال ۱۹۸۷ توسط بک و وایسمن ساخته شده است. دامنه نمرات از ۴۰ تا ۲۸۰ است و نمره‌گذاری برحسب مقیاس لیکرت از ۱-۷ است و در برخی از آیتم‌ها نمره‌گذاری معکوس است. بک و وایسمن ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۰ را برای مقیاس DAS گزارش کرده‌اند. اعتبار درونی این ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است (ذورالحیم و بیرامی، ۱۳۹۶). همچنین غرابی (۱۳۷۲) روایی این مقیاس را در جامعه ایرانی ۰/۷۷ گزارش کرده است. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۱ به دست آمد.

**پرسشنامه معنای تحصیل<sup>۳</sup> (MOE):** هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) این پرسشنامه را جهت اندازه‌گیری معنای تحصیل طراحی و اجرا کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۸۶ گویه است که ۱۰ مؤلفه اصلی دارد. حداکثر نمره فرد در آزمون بیانگر مؤلفه غالب او برای معنای تحصیل است. نحوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از نمره یک (خیلی کم) تا نمره پنج (خیلی زیاد) می‌باشد. تعداد گویه‌های هر مؤلفه عبارت‌اند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه)، رهایی (۱۱ گویه). پایایی این پرسشنامه با توجه به آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ به دست آمده است و از لحاظ روایی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (هندرسون-کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶). احمدیان (۱۳۸۸) اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کرده است. آلفای کرونباخ پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۷ به دست آمد.

## یافته‌ها

خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل در این تحقیق به‌عنوان متغیر پیش‌بین هستند که رابطه آن‌ها با انگیزه پیشرفت مورد سنجش واقع شده است. یافته‌های توصیفی مقیاس‌های پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۷۴/۷۸	۹/۲۳	-۰/۷۴	۰/۰۸
خودکارآمدی تحصیلی	۵۳/۵۱	۹/۱۳	-۰/۱۴	-۰/۴۹
نگرش‌های ناکارآمد	۱۳۳/۰۱	۲۷/۰۳	۰/۳۶	-۰/۵۴
معنای تحصیل	۲۳۵/۶۶	۶۱/۰۸	۰/۰۲	-۰/۴۴
انگیزه پیشرفت	۵۶/۳۵	۷/۱۶	-۰/۲۸	-۰/۸۲

برای بررسی نرمال بودن تک متغیری یک معیار کلی توصیه می‌کند که چنانچه کجی و کشیدگی در بازه (۳، -۳) نباشند داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند. (کولیکن، ۲۰۰۹). بر اساس داده‌های جدول ۱ مشخص می‌شود که شاخص کجی و کشیدگی هیچ‌یک از مؤلفه‌ها خارج از بازه (۳، -۳) نیست و بنابراین می‌توان آنها را نرمال یا تقریب نرمال در نظر گرفت.

۱. Academic self-efficacy scale

۲. Dysfunctional Attitude Scale

۳. Meanings of education questionnaires



علاوه بر مفروضه‌ی نرمال بودن، یکی از مفروضات رگرسیون عدم وجود اثر هم خطی بین متغیرهای مستقل می‌باشد. شاخص‌های تحمل واریانس و تورم واریانس این فرضیات را چک می‌کنند. مقدار شاخص تلورانس بین صفر و یک می‌باشد. به ازای هر متغیر مستقل یک مقدار برای این شاخص وجود دارد، اگر مقدار این شاخص به یک نزدیک باشد نشان از این است که این متغیر با بقیه‌ی متغیرهای مستقل اثر هم خطی ندارد و اگر به صفر نزدیک باشد عکس این حالت را نشان می‌دهد. هم‌چنین شاخص VIF نیز در صورتی نشان از تأیید عدم وجود اثر هم خطی بین متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد که مقداری کمتر از ۲ اختیار کند.

جدول ۲. شاخص تحمل واریانس و عامل تورم واریانس

شاخص‌های هم خطی چندگانه		
متغیرهای پیش‌بین	تلورانس	VIF
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۹۱	۱/۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۲	۱/۹۷
نگرش‌های ناکارآمد	۰/۶۱	۱/۶۴
معنای تحصیل	۰/۶۶	۱/۵۳

همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی اعداد نشان از عدم وجود اثر هم خطی شدید بین متغیرهای پیش‌بین می‌باشد. از دیگر مفروضات رگرسیون استقلال خطاها بود که باید فرض وجود همبستگی بین خطاها رد شود. برای چک کردن این فرض می‌توان از آماره دوربین واتسون استفاده کرد. برای تأیید این فرض لازم است که مقدار این آماره در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار داشته باشد. در این پژوهش این آماره برابر ۱/۵۶ شده است که حاکی از صادق بودن این پیش‌فرض می‌باشد. اولین آزمون تست مدل کلی می‌باشد. درواقع اگر حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین تحقیق روی متغیر ملاک تأثیر معنادار داشته باشد، مدل پژوهشگر تأیید می‌گردد. فرض صفر و خلاف به‌صورت زیر می‌باشد:

$$\begin{cases} H_0 : \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_5 = 0 \\ H_1 : \beta_i \neq 0 \quad \forall \text{ one } i \text{ for } i = 1, 2, 3, 4, 5 \end{cases}$$

جدول ۳. نتایج رگرسیون عوامل خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل بر انگیزه پیشرفت

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	²R	adj²R	sig
رگرسیون	۲۴۰۸/۹۰	۴	۶۰۲/۲۲	۱۳/۸۳	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۱	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۲۵۴۴/۱۹	۲۸۸	۴۳/۵۶					
کل	۱۴۹۵۳/۰۹	۲۹۲						

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود مقدار sig کمتر از ۰/۰۵ شده است و نشان از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون می‌باشد، یعنی حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک تأثیر معنادار دارد.

شاخص R<sup>2</sup> (ضریب تعیین چندگانه): این شاخص مشخص می‌کند که چند درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شوند به عبارت دیگر متغیرهای پیش‌بین چند درصد توانایی برازش متغیر وابسته را دارند. در این پژوهش مقدار R<sup>2</sup> برابر ۰/۲۲ شده است به این معنا که عوامل خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل ۲۲ درصد توانایی پیش‌بینی انگیزه پیشرفت را دارند و ۷۸ درصد باقیمانده مربوط به سایر عوامل می‌باشد.

شاخص R<sup>2adj</sup> (ضریب تعیین تصحیح‌شده): این شاخص توانایی پیش‌بینی متغیر وابسته را توسط متغیرهای پیش‌بین در جامعه بررسی می‌کند درواقع با کمی تعدیل، نمونه را به تمام جامعه بسط می‌دهد. مقدار این ضریب در این پژوهش ۰/۲۱ شده است، به عبارت دیگر

مؤلفه‌های خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل ۲۱ درصد توانایی پیش‌بینی انگیزه پیشرفت را دارند.

با توجه به معنادار بودن کل مدل اکنون باید بررسی کرد که کدام یکی از ضرایب صفر نیست و یا به عبارت دیگر کدام متغیر یا متغیرها تأثیر معنادار در مدل دارند. به این منظور از آماره  $t$  استفاده می‌شود.

جدول ۴. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و آماره تی متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

sig	آماره $t$	ضرایب رگرسیون		متغیر پیش‌بین
		استاندارد نشده	استاندارد شده	
۰/۰۰۱	۱۰/۰۳		۵۶/۳۲	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	-۳/۷۵	-۰/۲۱	-۰/۱۶	خود ناتوان‌سازی تحصیلی
۰/۰۰۱	۵/۶۷	۰/۴۰	۰/۳۱	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۴/۹۹	-۰/۳۰	-۰/۰۸	نگرش‌های ناکارآمد
۰/۰۰۲	۳/۱۳	۰/۲۱	۰/۰۳	معنای تحصیل

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی و معنای تحصیل با انگیزه پیشرفت در سطح ۵ درصد رابطه‌ی مثبت معنادار دارند و مثبت بودن این ضرایب در واقع نشان‌دهنده این است که با افزایش این عوامل، میزان انگیزه پیشرفت افزایش می‌یابد. همچنین بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی و نگرش‌های ناکارآمد با انگیزه پیشرفت رابطه منفی معنادار وجود دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه باهدف پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس خود ناتوان‌سازی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل انجام گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که بین انگیزش پیشرفت و خود ناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. بدین معنی که هر چه میزان خود ناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانشجویان بیشتر باشد، انگیزه پیشرفت در آنان کاهش می‌یابد. این یافته همسو با یافته‌های هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیرینی (۱۳۹۳)، ریاحی و همکاران (۱۳۹۷)، کلارک و همکاران (۲۰۱۶)، چن، سون و وانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، بابو وسلوماری (۲۰۱۸)، فراداس و همکاران (۲۰۱۷)، یو و مک‌لن (۲۰۱۹) می‌باشد. در پژوهش ریاحی و همکاران (۱۳۹۷) خود ناتوان‌سازی تحصیلی و انگیزش پیشرفت اثر معکوسی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان داشتند، به طوری که این دو متغیر در تقابل با یکدیگر قرار گرفته و خود ناتوان‌سازی تحصیلی منجر به کاهش انگیزه و موفقیت تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش چن و همکاران (۲۰۱۸) خود ناتوان‌سازی را یک سازه چندوجهی متشکل از دو عامل اصلی معرفی می‌کند: ۱- عامل درونی (مؤلفه‌های عاطفی و شناختی خود ناتوان‌سازی) و ۲- عامل بیرونی (مؤلفه‌های رفتاری خود ناتوان‌سازی). خود ناتوان‌سازی درونی با توانایی پایین کنترل در افکار شناختی ناکارآمد و تنظیم هیجانی در ارتباط است. از طرفی خود ناتوان‌سازی بیرونی با رفتارهایی نظیر تعلل ورزی قابل تشخیص است؛ در نهایت هر دو عامل درونی و بیرونی خود ناتوان‌سازی بر انگیزه پیشرفت تأثیر منفی گذاشته و فرد را از کسب موفقیت دور می‌کنند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که خود ناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان یک مکانیسم دفاعی عمل می‌کند که وظیفه‌اش صیانت از عزت‌نفسی است که به‌واسطه موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه فرد را مورد ارزیابی قرار می‌دهند، دچار استرس شده و مورد تهدید واقع شده است (شووبنر، ورثین، لمر و اشتاین مایر، ۲۰۱۴). همچنین خود ناتوان‌سازی راهبردی آگاهانه است که فرد تلاش و انگیزه کافی را برای عملکرد موفقیت‌آمیز نشان نمی‌دهد. در نتیجه از موقعیت‌های دشوار اجتناب کرده و فعالیت‌های خود را به لحظات آخر موکول می‌کند. مجموع این عوامل بر روی انگیزه فرد برای پیشرفت و کسب موفقیت تأثیر منفی می‌گذارد.

<sup>1</sup>. Chen, Sun & Wang

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که بین انگیزش پیشرفت و خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. این یافته‌ها همسو با یافته‌های نظامی، رضوی نعمت‌اللهی، سلطانی و زین الدینی میمند (۱۳۹۸)، کوهی مفتخری و همکاران (۱۳۹۵)، لیو و چنگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۸)، شوهر و همکاران (۲۰۱۸) و توماس و همکاران (۲۰۲۰) است. در تبیین این یافته‌ها این‌گونه می‌توان گفت که باورهای مثبت دانشجویان درباره توانایی‌های خود نظم‌دهی یادگیری بر میزان خودکارآمدی ایشان در عملکرد تحصیلی می‌افزاید و در نهایت سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود و این به این معناست که فعالیت‌های تحصیلی خودانگیخته دانشجویان از میزان باورهای خودکارآمدی متأثر می‌شود. همچنین دیویس<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) مطرح می‌کند که افراد خودکارآمدتر از راهبردهای شناختی-فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و انگیزه بالایی برای پیشرفت و انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. در کل می‌توان گفت که انگیزه پیشرفت بر خواسته از نوعی عزت‌نفس و باور درونی به خود است و خودکارآمدی تحصیلی نیز باور داشتن به توانمندی‌ها است و هر دو به‌نوعی در یک‌جهت حرکت می‌کنند. از سوی دیگر، انگیزش پیشرفت میل به موفقیت و انجام دادن خوب کارها است. افراد با انگیزه پیشرفت بالا معیار برتری خود را که شامل مواردی چون رقابت با خود و با دیگران است، مشخص کرده و پیروزی خود را درگرو باور به توانایی و خودکارآمدی‌شان می‌دانند.

بر اساس یافته‌های دیگر این پژوهش، بین انگیزش پیشرفت و نگرش‌های ناکارآمد رابطه منفی معنادار وجود دارد. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های شریعتمدار و نعیمی (۱۳۹۴)، عظیمی خویی و نوایی نژاد (۱۳۹۵)، بالکیز<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، کانورس (۲۰۲۰) و موسلی و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. نگرش‌های ناکارآمد به‌عنوان نوعی از راهبردهای مقابله ناکارآمد شناخته شده که بر روی انگیزش پیشرفت تأثیر منفی می‌گذارد (شریعتمدار و همکاران، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش موسلی و همکاران (۲۰۲۰) بیانگر اثرات منفی نگرش‌های شناختی ناکارآمد در ارتباط معلم-دانش آموز بود. به‌گونه‌ای که این افکار ناکارآمد منجر به کاهش انگیزه پیشرفت و افزایش رفتارهای مرتبط با شکست تحصیلی مانند تعلل ورزی گردید. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که کنترل شناخت‌ها و نگرش‌های منفی سهم بزرگی در حفظ انگیزه و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. به‌طوری‌که نگرش‌ها با شناخت، اعتقادات و اعمال فرد، پیوندی نزدیک دارد و احساس یا علاقه فرد بسته به نوع نگرش وی در مورد وقایع است. همچنین از آنجایی که نگرش‌های ناکارآمد افراد را آماده می‌سازند تا موقعیت‌های خاصی را به‌روالی بیش‌ازحد منفی و ناکارآمد تعبیر کنند و به دلیل همبستگی که این باورها با اضطراب اجتماعی و افسردگی دارند (ولز و متیور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴)، خود را در قالب سبک‌های ویژه پردازش و راهبردهای حل مسئله منفی نشان داده و بر انگیزش پیشرفت تأثیر منفی می‌گذارند.

بعلاوه بین انگیزش پیشرفت و معنای تحصیل رابطه مثبت معنی‌دار یافت شد. یافته‌های این بخش از پژوهش به‌نوعی همسو با یافته‌های میکاییلی منیع، عیسی زادگان و فتحی (۱۳۹۲)، کدخدایی و کرمی (۱۳۹۵)، هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)، پالارس-پیکر، پلانلا، چیوا و البار (۲۰۱۹) است. نتایج پژوهش کدخدایی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که متغیرهای خوش‌بینی و معنای تحصیل از ابعاد شناختی و عاطفی تحصیل هستند که بر انگیزش پیشرفت در دانشجویان مؤثر هستند. نتایج بررسی‌های پالارس-پیکر و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد هر نظام آموزشی که بخواهد پیشرفت کند و زمینه را برای موفقیت و افزایش انگیزه پیشرفت یادگیرندگان فراهم کند، می‌بایست معنای تحصیل متناسب با سیاست‌های آموزشی آن جامعه را در بین اعضایش گسترش دهد. در تبیین این یافته‌ها باید این نکته را بیان کرد که معنای تحصیل صرف‌نظر از اینکه چه معنایی را برای دانشجویان دارد، در حکم منبعی برای انگیزش دانشجویان محسوب می‌شود. در واقع هر چه معنای تحصیلی برای فرد ارزشمندتر باشد و آن را لازمه ایجاد تغییرات مثبت در زندگی آتی خود بداند، انگیزه پیشرفت بالایی داشته و برای دستیابی به اهداف و موفقیت‌های تحصیلی تلاش بیشتری می‌کند. همچنین معنای تحصیل با نوعی هدفمندی در زندگی تحصیلی همراه بوده که سیستم شناختی و دیدگاه دانشجویان را نسبت به تحصیل و دانشگاه تغییر داده و متعاقباً انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی را متأثر می‌سازد.

در مجموع می‌توان گفت کاهش ویژگی‌های منفی تحصیلی از جمله خودناتوان‌سازی تحصیلی و نگرش‌های ناکارآمد و از طرفی بهبود ویژگی‌های مثبت تحصیلی از جمله خودکارآمدی تحصیلی و معنای تحصیل در دانشجویان از موارد تأثیرگذار در انگیزش پیشرفت تحصیلی آنهاست. استفاده از نتایج پژوهش در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان از کاربردهای مهم این پژوهش می‌تواند باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و نقش خودناتوان‌سازی تحصیلی و نگرش‌های ناکارآمد، خودکارآمدی تحصیلی و معنای تحصیل، پیشنهاد می‌شود

1. Liu & Cheng

2. Davids

3. Balkis

4. Wells & Mtthews



که دوره‌هایی بر اساس این متغیرها جهت افزایش انگیزش پیشرفت دانشجویان در دانشگاه برگزار شود. پژوهش حاضر با محدودیتهایی هم روبرو بود. انجام پژوهش به روش همبستگی که دستیابی به روابط علت و معلولی بین متغیرها را دشوار می‌سازد، از محدودیتهای این پژوهش است؛ بنابراین به پژوهشگران توصیه می‌شود که جهت دستیابی به روابط علت و معلولی، این چنین پژوهش‌هایی را در صورت امکان به روش آزمایشی انجام دهند. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر آنکا به داده‌های حاصل از پرسشنامه خودگزارش‌دهی بود که در این سبک جمع‌آوری اطلاعات، شرکت‌کننده احتمالاً در پاسخ‌های خود سوگیری خواهد داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود از روشهای دیگر جمع‌آوری داده‌ها همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آید.

## منابع

- احمدیان، ل. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه معنای تحصیل در میان دانشجویان دانشگاه ارومیه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی. دانشگاه ارومیه. ارومیه. ایران.
- اکبری، ب. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی*، ۲۱(۱۶)، ۷۳-۹۶.
- پریشانی، ن.، عبدی زرین، س. (۱۳۹۶). نقش خودکارآمدی، هوش هیجانی و سبک‌های فرزندپروری والدین در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دختران دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۷(۲)، ۷۰-۷۹.
- تقوایی نیا، ع.، رحیمیان بوگر، ا.، کرانی، م. (۱۳۹۸). تأثیر مربیگری شناختی رفتاری بر کمال‌گرایی منفی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۵)، ۹۵-۱۱۰.
- جمالی، م.، نوروزی، آ.، طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۳-۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
- حیدری، م.، خداپناهی، م.، دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- ذوالرحیم، ر.، بیرامی، م. (۱۳۹۶). رابطه نگرش‌های ناکارآمد با مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز. *سلامت جامعه*، ۹(۳)، ۹-۱۷.
- ریاحی، ح.، ثناگو، ا.، عظیمی، م.، جویباری، ل. (۱۳۹۷). بررسی رابطه نشخوارهای ذهنی، خود ناتوان‌سازی و انگیزه پیشرفت با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های شهر گرگان در سال ۱۳۹۵. *مجله مطالعات آموزشی نما*، ۱۳(۱)، ۱-۱۱.
- سلیمان‌پور عمران، م. (۱۳۹۷). رابطه موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۵(۵۶)، ۷۵-۹۳.
- شریعتمدار، آ.، نعیمی، م. (۱۳۹۴). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های مقابله‌ای با مشکلات نوجوانان. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱۹۱-۲۱۰.
- عباسیان فرد، م.، بهرامی، ه.، احقر، ق. (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. *روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۱)، ۹۵-۱۰۹.
- عظیمی خوبی، آ.، نوایی نژاد، ش. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره دوم آموزش متوسطه مدارس غیرانتفاعی منطقه ۵. *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۳(۴)، ۴۳-۶۰.
- غرابی، ب. (۱۳۷۲). *هنجاریابی پرسشنامه نگرش‌های ناکارآمد در بیماران مبتلا به همیبودی اضطراب و افسردگی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی (منتشر نشده). تهران، انستیتو روانپزشکی ایران.
- فریدونی مقدم، م.، باورصاد، ن.، رضایی، ر.، چراغیان، ب. (۱۳۹۶). ارتباط انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال ۹۴-۱۳۹۳. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور*، ۸(۳)، ۳۳۵-۳۴۴.
- کدخدایی، م.، کرمی، ز. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه آموزش عالی*، ۹(۳۶)، ۱۵۹-۱۴۳.
- کوهی مفتخری اصفهانی، م.، محمودی، غ.، گلشنی، ف. (۱۳۹۵). رابطه خودکارآمدی و سبک‌های دلبستگی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۷(۱)، ۲۳-۳۶.
- میکاییلی منیع، ف.، عیسی زادگان، ع.، فتحی، س. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین معنای تحصیلی و انگیزش درونی و بیرونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر اسلام‌آباد غرب در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه.

پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل  
 Predicting students' achievement motivation based on academic self-handicapping, academic self-efficacy, ...

- نظامی، م.، رضوی نعمت‌اللهی و.، سلطانی، ا.، زین‌الدینی میمند، ز. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی خلایفانه و سبک یادگیری شناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۶)، ۱۶۹-۱۸۸.
- هاشمی رزینی، ه.، موسوی پناه، م.، شیری، م. (۱۳۹۳). رابطه جهتگیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمالکاری و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳(۴)، ۶۷-۷۹.
- Afzal, H., Ali, I., Aslam Khan, M., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. Available at SSRN 2899435.
- Ahmad, T. B. T. (2018). Finding Meaning in Education. *IUM Journal of Educational Studies*, 6(1), 1-2.
- Akin, A., & Akin, U. (2014). Examining the relationship between authenticity and self-handicapping. *Psychological reports*, 115(3), 795-804.
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Routledge.
- Arias, D., Ramos, T., Villalba, K., & Cangalaya, L. (2020). Self-Efficacy and Academic Procrastination: A Study Conducted in University Students of Metropolitan Lima. *Manuscript submitted for publication*.
- Asha Kumari, B. (2015). Academic Self-Handicapping in Adolescents: Predictors and Implications. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(4), 51-54.
- Babu, M. S., & Selvamari, S. (2018). How does Academic Self-Handicapping Relate to Achievement in Mathematic?: A Small Scale Study among Indian School Chult. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(3), 233-238.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of contro., New York: freeman.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*.
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological reports*, 121(4), 690-704.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Connors, N. A. (2020). *If You Don't Feed the Students, They Starve: Improving Attitude and Achievement Through Positive Relationships*. John Wiley & Sons.
- Davids, S. (2015). The relationship between self-efficacy, goal- setting and achievement motivation among final year students at a selected university in the Western Cape Province.
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241-250.
- Ferradas, M., Freire, C., Núñez, J. C., Pineiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135.
- Goldberg, J. F., Gerstein, R. K., Wenzel, S. J., Welker, T. M., & Beck, A. T. (2008). Dysfunctional attitudes and cognitive schemas in bipolar manic and unipolar depressed outpatients: Implications for cognitively based psychotherapeutics. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196(3), 207-210.
- Halvorsen, M., Wang, C. E., & Eisemann, M. (2010). Dysfunctional attitudes and early maladaptive schemas as predictors of depression: A 9-year follow-up study. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 368-379.
- Hardwick, B. C. (2018). *Perfectionism and Attitudes Towards Doping in Athletes: The Mediating Role of Achievement Goal Orientations* (Doctoral dissertation, York St John University).
- Henderson-King, D., & Mitchell, A. M. (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education?. *Social Psychology of Education*, 14(1), 119-134.
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of applied psychology*, 54(4), 353.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The self-handicapping scale. *Princeton, NJ: Princeton University*.
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives?. *Social Psychology of Education*, 13(3), 409-424.
- Liem, G. A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13.
- Liu, L., & Cheng, L. (2018). The relationship between self-efficacy and achievement motivation in adolescents: A moderated mediating model of self-identity and hope. *Psychology and Behavioral Sciences*, 7(3), 69-76.
- Moschetti, R. V., & Hudley, C. (2015). Social capital and academic motivation among first-generation community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(3), 235-251.

- Mosley, C., Broyles, T., & Kaufman, E. (2020). *Leader-member exchange, cognitive style, and student achievement*.
- Nannan, Z., Xiujie, C., & Jindan, C. (2014). The Relationship Between Achievement Motivation and Information Seeking Behavior of College Students. *Research on Library Science*, (9), 3.
- Pallarès-Piquer, M., Planella-Ribera, J., Chiva-Bartoll, O., & Albar, J. (2019). *The meaning of education: from self as an antidote to globalization*.
- Park, S. G., Bennett, M. E., Couture, S. M., & Blanchard, J. J. (2013). Internalized stigma in schizophrenia: relations with dysfunctional attitudes, symptoms, and quality of life. *Psychiatry research*, 205(1-2), 43-47.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self- efficacy in study- related skills and behaviours: Relations with learning- related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744.
- Settlemyer, B. J. (2010). *Achievement motivation profiles of 2010 academic year graduates newberry college*. Doctoral Dissertation, Oklahoma State University.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
- Tehranchi, A., Neshatdoost, H. T., Amiri, S., & Power, M. (2019). Analysis of Emotions and Dysfunctional Attitudes in Depression. *Japanese Psychological Research*, 61(3), 166-178.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self- efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203.
- Ubhe, Y., & Bombra, P. (2017). Self-concept, Self-efficacy and Achievement Motivation among middle school and high school students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(6), 334-348.
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation.
- Wells, A., & Matthews, G. (2014). *Attention and emotion (Classic edition): A clinical perspective*. Psychology Press.
- Yarritu, I., Matute, H., & Luque, D. (2015). The dark side of cognitive illusions: When an illusory belief interferes with the acquisition of evidence- based knowledge. *British Journal of Psychology*, 106(4), 597-608.
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.

پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان بر اساس خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نگرش‌های ناکارآمد و معنای تحصیل  
Predicting students' achievement motivation based on academic self-handicapping, academic self-efficacy, ...



شپوهنگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی