

Research Paper

Construction, Validity and Reliability of Academic Self-Defeating Behaviour Questionnaire in Adolescents

Bahareh Ajarbin¹, Khadijeh Abolma'alialhosseini^{*2}, Reza Ghorban Jahromi³, Fariborz Dortaj

1. Ph.D. Student of Department of Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Associate professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

4. Professor, Department of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Received: 2021/08/20

Revised: 2021/11/03

Accepted: 2020/05/30

Use your device to scan and read the article online



DOI:

10.30495/jpmm.2022.28755.3467

Keywords:

Academic Self-defeating Behaviour, Factor analysis, Reliability, Validity.

Abstract

Introduction and Objectives: Conscious and deliberate behaviours that despite of positive consequences finally led to failure are called self-defeating behaviours. The major aim of the current research was "Construction, Reliability and Validity of Academic Self-defeating Behaviour Questionnaire in Adolescents".

Materials and Methods: In this descriptive survey study the statistical population included the secondary school students in Tehran in the academic year 2020-2021. The research sample included a total of 1265 person (548 boys and 717 girls) that selected by cluster random sampling methods. To develop the questionnaire, we reviewed previous studies of Academic Self-defeating Behaviour, Cunningham Self-defeating Behavior Questionnaire (54) and investigating components based on theoretical literature. To evaluate the construct validity, data were divided into two groups (633 and 632 people). The first half data were used for exploratory factor analysis and the second half data were used for confirmatory factor analysis.

Results: The results of exploratory factor analysis showed that 35 items have high loading on 3 factors, included "procrastination/self-handicapping," "inability to goal orientation/performance," and "inaccurate self-assessment," which together explained 0/38 of the total variance of questionnaire. After combining the items, confirmatory factor analysis showed that the model has a good fit with the data. Too the internal consistency of the total questionnaire was obtained 0.85.

Discussion and Conclusion: The present questionnaire was developed to investigate academic self-defeating behaviour and our findings revealed that the mentioned questionnaire met desirable validity and reliability, so that it can be used along with other diagnostic tools to assess academic self-defeating behaviour.

Citation: Ajarbin, B., Abolma'alialhosseini, Kh., Ghorban Jahromi, R., Dortaj, F., Construction, Validity and Reliability of Academic Self-Defeating Behaviour Questionnaire in Adolescents: Journal of Psychological Methods and Models 2022; 13 (47): 81-100.

***Corresponding Author:** Khadijeh Abolma'alialhosseini

Address: Associate professor, Department of Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Tell: 09123901124

Email: Kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

Extended Abstract

Introduction

Conscious and deliberate behaviors that lead to failure or harming oneself with a negative effect on well-being are called self-defeating behaviors. Although those involving these behaviors are permanently looking for positive consequences, they will face the negative ones in the long term (5). Renn, Allen, Fedro, and Davis (6) believe that self-defeating behavior will result in the following problems: procrastination, inaccurate self-assessment, self-handicapping, emotional self-absorption, escalation of commitment, and inability to delay gratification (7). In Cunningham's inventory, some components weren't assessed, such as inability to self-regulation, low self-esteem, an inability to goal orientation for academic self-defeating behaviors. There was a comprehensive test that covered all these dimensions. So, in the present study to cover all components that referred in the theoretical literature to defining self-defeating, it is used other tools that, combined with Cunningham's inventory, can present a relative comprehensive size of academic self-defeating behaviors.

So, the researchers in the present study used Cunningham's inventory, Cooper Smith Self-Esteem inventory to examine self-esteem components, Elliot & McGregor's goal orientation questionnaire to examine inability in goal orientation, and Tangen and et al. (2004) self-control questionnaire to examine self-regulation. Regarding the important role that academic self-defeating behaviors play in learning, the researchers decided to perform the research titled: "Construction, Reliability, and Validity of Academic Self-defeating Behaviour questionnaire" on statistical population students who study in the 10th, 11th, and 12th grades of high school in Tehran.

Materials and Methods

The present study was a kind of descriptive survey and applied research. The statistical population was 1256 girls (717) and boys (548) 10th, 11th, and 12th grades of high school in Tehran in the academic year 1399-1400 that choose by clustering sampling. The components of the survey are collected through several questionnaires: 1. Cunningham self-defeating inventory (SDBC),

such as procrastination, self-handicapping, inaccurate self-assessment, escalation commitment, inability to delay gratification, emotional self-absorption. 2. Decision-Making Style inventory (60) 3. Self-esteem inventory (55) 4. Goal orientation questionnaire (56), 5. Procrastination (61), Self-control questionnaire (57). In the first stage, it is a prepared questionnaire with 50 components, and it is designed based on LikertScale (completely disagree to completely agree). After primary implementation and examination by professionals and researchers, it is reduced to 38 items. It is used face and content and constructs validity (confirmatory and exploratory analysis) and Cronbach's alpha respectively to validity and reliability.

Findings

The self-defeating questionnaire included 38 components after analyzing and primary evaluating and modifying inappropriate components. To analyze the data, at first, the construct validity was approved through exploratory factor analysis (PCA). KMO index calculated 0/901 to examine sampling quality, and Bartlett's Test of sphericity is significant statistically that indicated approving implementing exploratory factor analysis. The analysis results showed that nine components are higher than one that inferring the 55/23 percent of the total variance. But the result of the scree test supported three factors. For the second time, it used Varimax rotation; three components were deleted because of a lack of factor load higher than 0.4 on three extracted factors. The fit indexes weren't good at the first time except for RMSEA. After using exploratory factor analysis through integrating components, again it used confirmatory factor analysis by AMOS 24 and ML, and the fit indexes indicated proportionality of model to collected data. ($\chi^2/df=4/87$, CFI= 0/903 , GFI= 0/913 , AGFI = 0/872, RMSEA = 0/078). The results based on confirmatory and exploratory factor analysis showed that extracted factors inferred the test's variance reasonably. The internal consistency of the questionnaire and its components for the first, second, and third components were 0/91, 0/71, 0/62, respectively, and the total Cronbach's Alpha coefficient was 0/85. Also, the findings showed that self-defeating questionnaire got an appropriate internal consistency, and there

is a positive and significant correlation between components that indicate optimistic internal consistency.

Discussion

The results of the present study based on confirmatory and exploratory factor analysis showed that the extracted factors from this questionnaire inferred well test's variance. The procrastination/ self-handicapping as the first factor from this questionnaire are correlated to components that its contents included features such as procrastinating, preparing for the test, avoidance of decision making, controlling on yourself (thinking, emotions, impact, performance), inability feeling, drowning in social commitment, creating obstacles to succeeding, focus on perception. The second factor was the inability to performing/goal orientation with regard to related concepts to academic self-defeating behaviors. The factor was correlated to components that included emphasizing excelling, done tasks better than others, lack of mental and practical independence of decision-maker, and it isn't examined in Cunningham's inventory. Finally, the third factor was inaccurate self-assessment and is related to components that included social self-esteem, total self-esteem, and academic self-esteem.

Conclusion

The present study examined the constructing and validating academic self-defeating behaviors questionnaire in the 10th, 11th, and 12th grades of high school in Tehran. The extracted factors from the questionnaire included: procrastination/ self-handicapping, inability to perform/ goal orientation, inaccurate self-assessment can infer the dimension of academic self-defeating behaviors. It is a token account of literature and contents of components to entitling extracted factoring. It is noted that briefing and

comprehensive components included noted concepts in conceptual literature and it is implemented easily individually or collectively and applied easily to research activities as its advantage.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

The present study received an ethical code (IR.IAU.SRB.REC. 1399.200) from Ethics Committee in Research from Islamic Azad University, Science and Research Branch before performing the questionnaire. Besides, the authors were committed to regarding the ethical principles and the participants' content to take part in the study during the research.

Funding

No funding.

Authors' contributions

Author and Researcher: Bahareh Ajdarbin, in cooperation with the Supervisor and Advisor of doctoral dissertations

Conflict of Interests

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش نامه رفتار خودشکن تحصیلی در نوجوانان

بهاره اژدریین^۱، خدیجه ابوالمعالی الحسینی^{۲*}، رضا قربان جهرمی^۳، فریبرز درتاج^۴

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه روان شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه روان شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. استاد تمام گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: رفتارهای خودشکن، اعمالی هستند که آگاهانه و از روی عمد انجام می شوند و با وجود پیامدهای مثبت، در نهایت منجر به شکست می شوند. این پژوهش با هدف ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش نامه رفتار خودشکن تحصیلی انجام شد.

مواد و روش ها: این مطالعه توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری، شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود و نمونه پژوهش ۱۲۶۵ نفر (۵۴۸ پسر و ۷۱۷ دختر) به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. در ساخت پرسش نامه از مطالعات پیشین رفتار خودشکن تحصیلی، پرسش نامه رفتار خودشکن کانینگهام (۵۴) و بررسی مؤلفه های آن بر اساس ادبیات نظری استفاده شد. برای بررسی روایی سازه، داده های به دست آمده به دو گروه (۶۳۳ و ۶۳۲ نفر) تقسیم شد. داده های گروه اول برای تحلیل عامل اکتشافی و داده های گروه دوم برای تحلیل عامل تأییدی به کار گرفته شد.

یافته ها: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد ۳۵ گویه بر ۳ عامل شامل «اهمال کاری/خود ناتوان سازی»، «ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی» و «ارزیابی نادرست از خود» بارگذاری شدند که در مجموع توانستند ۰/۳۸ درصد از واریانس آزمون را تبیین کنند. پس از تلفیق گویه ها تحلیل عاملی تأییدی نشان از برازش خوب مدل با داده ها داشت. هم چنین، همسانی درونی کل پرسش نامه معادل ۰/۸۵ بود.

بحث و نتیجه گیری: این پرسش نامه برای بررسی رفتار خودشکن تحصیلی ساخته شده است و نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان داد که پرسش نامه پدیدار شده از روایی و پایایی مطلوب برخوردار و برای سنجش رفتار خودشکن تحصیلی در کنار ابزارهای تشخیصی دیگر مناسب است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۹

تاریخ داوری: ۱۴۰۰/۰۹/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۹

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/jpmm.2022.28755.3467

واژه های کلیدی:

رفتار خودشکن تحصیلی، تحلیل عاملی، پایایی، روایی

* نویسنده مسئول: خدیجه ابوالمعالی الحسینی

نشانی: دانشیار گروه روان شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

تلفن: 09123901124

پست الکترونیکی: Kh.abolmaali@iau-tnb.ac.ir

مقدمه

رفتار خودشکن^۱، یکی از مهم‌ترین مشکلات سیستم آموزشی است و حدود ۵۰ درصد از فراگیران را درگیر خود ساخته است (۱). متغیر مذکور هزینه‌هایی بیش‌تر از منافع به ارمان می‌آورد و به اشتباهات، ضرر شخصی و رنج پایدار منجر می‌شود؛ به بیان دیگر، شامل اقداماتی است که به برنامه‌های خود و دیگران آسیب می‌رساند. این مدل رفتاری به لحاظ روان‌شناختی در جمعیت سالم نیز وجود دارد و لزوماً عمدی نیستند (۲، ۳، ۴). از نظر بامیستر و بوشمن (۵) رفتارهای خودشکن رفتارهایی هستند که فرد آگاهانه و از روی عمد انجام داده و در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود شده و بر بهزیستی اثری منفی دارد. افرادی که این رفتارها را انجام می‌دهند همواره در پی پیامدهای مثبت هستند، اما در طولانی مدت پیامدهای منفی را به دنبال خواهد داشت.

از نظر رن، آلن، فیدور و داویس (۶) رفتار خودشکن برای افراد مشکلات متعددی نظیر اهمال‌کاری^۲ (ایجاد یک چرخه خودتخریبی از هیجانات منفی و تأخیر انداختن در کارها)، خود ارزیابی نادرست^۳ (تفسیر نادرست اطلاعات گردآوری و ناتوانی در زمینه شناسایی رفتارهای مرتبط به پیشرفت)، خودناتوان‌سازی^۴ (انتساب شکست به عوامل بیرونی و موفقیت به عوامل درونی)، خودجذبی عاطفی^۵ (تمرکز بیش از حد بر احساسات و حالت‌های عاطفی خود)، افزایش تعهد^۶ (تعهد بیش از حد و غیرمنطقی به انجام امور و ترس از انجام ندادن آن‌ها)، ناتوانی در تأخیر ارضاء^۷ (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش و گزینش دقیق) (۷) در پی دارند. افراد درگیر رفتار خودشکن با اینکه به دنبال نتایج مثبت یا مفید هستند، اما این اهداف را احتمالاً به شیوه‌ای دنبال می‌کنند که پیامدهای منفی ایجاد می‌کند.

اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای مرتبط با رفتار خودشکن به عنوان به تعویق انداختن نیت یا انجام تکالیف تحصیلی، به دلایل غیرمنطقی تعریف شده است (۸). این متغیر، به تأخیر منفی و ناسازگارانه در انجام یک تکلیف خاص اشاره دارد بدین صورت که تکلیف برنامه‌ریزی شده به صورت غیرضروری و بدون استدلال به تعویق می‌افتد (با وجود اینکه دلیل منطقی برای انجام این تکلیف وجود دارد و الزامی برای موقوف کردن آن به آینده وجود ندارد)؛ و فرد از پیامدهای منفی

آن نظیر کارایی ضعیف، افزایش استرس و کاهش بهزیستی آگاه است (۹). رفتار اهمال‌کاری عموماً به عنوان یک پدیده مشکل‌ساز به مشکلاتی در مدیریت زمان و سازماندهی، دستاوردهای تحصیلی پایین، حواسپرتی و شکاف آشکار بین قصد و عمل منجر خواهد شد (۱۰). اکنون بر همگان آشکار شده است که به تعویق انداختن کارها و اهمال‌کاری، تخطیاز هنجارهای مقبول جامعه است در حالی که از خلاقیت، پویایی و انجام دادن به موقع تکالیف به عنوان رفتارهایی اثربخش و کارآمد یاد می‌شود (۱۱).

افراد اهمال‌کار تا زمانی که برای تکمیل فعالیت‌ها زیر فشار نباشند، توجه خود را از اجرای آنها منحرف می‌کنند و به هنگام کار بخاطر فشار ناشی از حجم فعالیت و حضور دیگران، خطاهای مرتبط با فعالیت بیش‌تری را نسبت به سایرین نشان می‌دهند (۱۲). به تعویق انداختن فعالیت می‌تواند راهی برای خودناتوان‌سازی باشد (۱۳). در حوزه تحصیلی نیز اهمال‌کاری عمدتاً در فعالیت‌هایی نظیر آماده کردن تکالیف منزل، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحانات بیان می‌شود (۱۴). هم‌چنین، می‌تواند به حوزه‌هایی مانند ناخشنودی از روابط اجتماعی، مشکلات خواب، زودرنجی، احساس گناه، اضطراب و استرس مربوط باشد که ارتباط مستقیمی با مطالعه ندارند (۱۵). اهمال‌کاری در افراد نوجوان و جوان بویژه از سن ۱۴ تا ۲۹ سالگی بیش‌تر دیده می‌شود و بر مبنای شواهد پژوهشی، شیوع آن در مردان بیش‌تر از زنان است (۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹). برخلاف جمعیت عمومی که شیوع اهمال‌کاری حدود ۲۰ تا ۲۵ درصد برآورد شده است، در زمینه تحصیلی تقریباً ۸۰ تا ۹۰ درصد گزارش شده است (۲۰، ۲۱)، و در شیوع آن در جامعه دانشجویی ایران نیز ۶۰ تا ۸۵ درصد گزارش شده است (۲۲، ۲۳).

یکی از مؤلفه‌های مرتبط با رفتار خودشکن مفهوم خودنظم‌دهی است. در پژوهش (۲۴، ۲۵، ۲۶) به ارتباط بین این مؤلفه و اهمال‌کاری نیز اشاره شده است و شایان ذکر است که با سازوکار خودتنظیمی می‌توان اهمال‌کاری را کاهش داد. شماری از پژوهش‌ها نشان دادند که در افراد اهمال‌کار نقایصی نظیر نقص در کارکردهای اجرایی (۲۷، ۲۸)، تکانشگری (۲۹)، شکاف قصد-عمل (۳۰)، ضعف راهبرد خودکنترلی (۳۱) و راهبردهای شناختی و فراشناختی (۳۲) دیده می‌شود. علل نقص در خودتنظیمی می‌تواند با بدکارکردی پایه‌های عصب‌شناختی (از جمله کارکردهای اجرایی)، ویژگی‌های شخصیتی افراد (از جمله تکانشگری) و یا ناکارآمدی راهبردهای مقابله‌ای مرتبط باشد (۳۳، ۳۴). پژوهشگران این حوزه معتقدند که اهمال‌کاری یک نوع نقص خودتنظیمی بشمار می‌رود. نقص خودتنظیمی می‌تواند پیامدهای منفی متعددی از جمله هزینه‌های بهره‌وری

1. Self-Defeating Behavior
2. Procrastination
3. Inaccurate Self-Assessment
4. Self-Handicapping
5. Emotional Self-Absorption
6. Escalation of Commitment
7. Inability to Delay Gratification

خود در نظر نمی‌گیرند و ارزش اندکی برای فعالیت‌های تحصیلی قائل‌اند (۴۷) و بیش‌تر در زمان حال زندگی می‌کنند. دانش‌آموزان در دوره تحصیلات متوسطه از لحاظ آینده‌نگری تحصیلی متفاوت‌اند. پژوهش‌ها نشان داده است دانش‌آموزانی که بیش‌تر نگران آینده شغلی و تحصیلی خود هستند از راهبردهای یادگیری سازش‌یافته‌تری استفاده می‌کنند و انگیزه بیش‌تر برای پرداختن به فعالیت‌های تحصیلی دارند (۵۰، ۴۰). آنان تأثیر مثبت فعالیت‌های تحصیلی جاری را در زندگی آینده خود در نظر می‌گیرند و برای فعالیت‌های تحصیلی ارزش بیش‌تری قائل هستند (۴۷). یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان با رفتارهای خودشکن درگیر هستند و تعداد این افراد نیز سیر صعودی دارد (۵۱، ۵۲، ۱). رفتارهایی که علاوه بر مشکلات تحصیلی، پیامدهای روان‌شناختی نامطلوبی مانند اضطراب، احساس درماندگی، افسردگی و تنیدگی نیز به دنبال دارند (۵۳، ۲).

براساس مبانی نظری روی هم رفته، به این مؤلفه‌ها: اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر، افزایش تعهد، رفتار تکانشی، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری، ضعف در خودتنظیمی، عزت‌نفس پایین، ناتوانی در جهت‌گیری هدف برای رفتار خودشکن تحصیلی اشاره شده است، اما پرسش‌نامه کاین‌گهام (۵۴) ضعف در خودتنظیمی، عزت‌نفس پایین، ناتوانی در جهت‌گیری هدف برای رفتار خودشکن تحصیلی را نمی‌سنجد و می‌توان گفت آزمون جامعی که تمام این ابعاد را زیر پوشش قرار دهد وجود ندارد. لذا این پژوهش برای زیر پوشش قرار دادن مؤلفه‌هایی که در مبانی نظری برای تعریف رفتار خودشکن به آن‌ها اشاره شده، از ابزارهای دیگر کمک گرفته شد که در تلفیق با ابزار کاین‌گهام (۵۴) بتوانند اندازه نسبتاً جامعی را از رفتار خودشکن تحصیلی ارائه دهند. بنابراین، در این پژوهش محقق ضمن استفاده از پرسش‌نامه کاین‌گهام (۵۴) برای بررسی مؤلفه عزت‌نفس از برخی از گویه‌های پرسش‌نامه عزت‌نفس (۵۵)، مؤلفه ناتوانی در جهت‌گیری هدف از برخی گویه‌های پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف (۵۶) و برای مؤلفه خودتنظیمی از برخی از گویه‌های پرسش‌نامه خودکنترلی (۵۷) استفاده کرد. بنابراین، با توجه به نقش مهم رفتارهای خودشکن تحصیلی در یادگیری دانش‌آموزان، محققان در این پژوهش درصدد ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتار خودشکن در جامعه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران برآمدند.

مواد و روش‌ها

این پژوهش از حیث ماهیت، توصیفی-پیمایشی و از نظر هدف و جهت‌گیری کاربردی است. هدف از این پژوهش

و کارایی و هزینه‌های سلامت روان شناختی و جسمی برای افراد اهمال‌کار در پی داشته باشد (۹).

پژوهش صمدی، موسوی، اکبری و رضایی (۳۵) نشان دادند که با استفاده از آموزش خودکارآمدی می‌توان بر شروع فرایند خودتنظیمی و اجرای برنامه‌ها و همچنین، بر ارتقای رفتارهای سالم دانشجویان اهمال‌کار تأثیر گذاشت. همچنین، نتایج مطالعه رشیدی، زندی، یاراحمدی و اکبری (۳۶) بیانگر آن است که برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی موجب کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

خودارزیابی نادرسته عنوان یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با رفتار خودشکن به این اشاره دارد که بین من واقعی و آرمانی انطباق وجود ندارد. خودارزیابی نادرست به این‌اشاره دارد که افراد با سطح بالای عزت‌نفس احتمالاً معیارهای سختگیرانه‌تری را برای خود تعیین می‌کنند و فقط هنگام رسیدن به این استانداردها خود را «به اندازه کافی خوب» ارزیابی می‌کنند، در نتیجه خودارزیابی مثبت و درگیری تحصیلی افزایش می‌یابد (۳۷). ذکر این نکته لازم است که دستیابی با این استانداردها همیشه رخ نخواهد داد.

خودناتوان‌سازی به عنوان یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با رفتار خودشکن معمولاً بصورت رفتاری (ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که در برگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است) و ادعایی (بیان کردن یک شرایط نامساعد پیش از اینکه فرد بررسی‌های لازم را انجام دهد) ظاهر می‌گردد و مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه‌تراشی است (۳۸، ۳۹). چشم‌انداز نیز می‌تواند به عنوان یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با رفتار خودشکن در نظر گرفته شود. با توجه به متغیر رفتار خودشکن تحصیلی و نقش آن در دوران تحصیلی می‌توان گفت کاهش انگیزش و پیشرفت تحصیلی از آغاز دوره متوسطه پدیده‌ای شناخته شده در پژوهش‌های تربیتی است که تاکنون نظریه‌پردازان توضیحات متفاوتی برای آن مطرح کرده‌اند. امروزه، بررسی آینده‌نگری دانش‌آموزان به یکی از سازه‌های اصلی در مطالعات مرتبط با انگیزش دانش‌آموزان تبدیل شده و پژوهشگران توافق دارند که در اواخر نوجوانی، بازنمایی ذهنی دانش‌آموزان از آینده خود با پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی مطلوب‌تر مرتبط است (۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳). در مطالعات گوناگون (۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷) ارزش انگیزشی اهداف آینده در موقعیت تحصیلی مشخص شده است. پیشرفت تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری معطوف به آینده است (۴۸).

برخی از دانش‌آموزان چشم‌انداز روشنی از نقش تحصیلات در کیفیت زندگی و پیشرفت آینده خود دارند (۴۹)، اما برخی دیگر فواید فعالیت‌های تحصیلی کنونی را برای زندگی آینده

ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتار خودشکن تحصیلی است. کامری (۵۸)؛ به نقل از هومن (۵۹) بر این باور است که حجم نمونه ۱۰۰۰ نفری برای تحلیل عاملی عالی است. بدین منظور نمونه‌ای، شامل ۱۲۶۵ نفر از دانش‌آموزان پسر (۵۴۸ نفر) و دختر (۷۱۷ نفر) دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند.

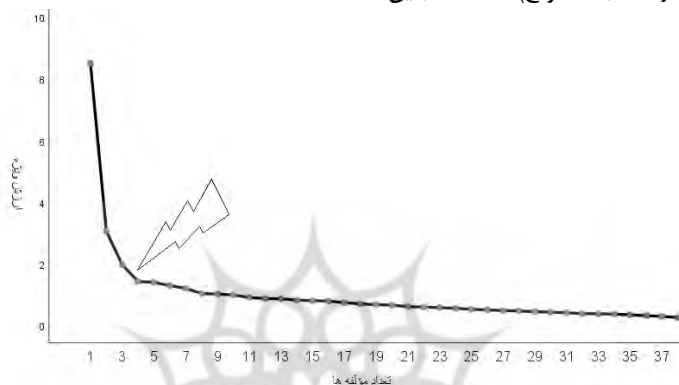
پرسش‌نامه رفتار خودشکن کایننگهام (۵۴) مؤلفه‌هایی نظیر اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، ارزیابی نامعتبر از خود، افزایش تعهد، رفتار تکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم‌گیری را می‌سنجد. با توجه به بررسی‌هایی که در ادبیات نظری و پژوهشی پرسش‌نامه مزبور به عمل آمد، ابزار مورد استفاده در این پژوهش سؤالاتی بود که توسط محقق مطابق با هدف پژوهش برای ارزیابی رفتار خودشکن تحصیلی طراحی شده بود. گویه‌های این پرسش‌نامه برگرفته از چند پرسش‌نامه است: (۱) پرسش‌نامه رفتار خودشکن کایننگهام (۵۴) (۲) پرسش‌نامه سبک تصمیم‌گیری (۶۰)، (۳) پرسش‌نامه عزت نفس (۵۵)، (۴) پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف (۵۶)، (۵) پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی (۶۱) و (۶) پرسش‌نامه خودکنترلی (۵۷) استفاده شده است. مراحل طراحی و ساخت این پرسش‌نامه، بر اساس کتاب ساختن ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهشی در روان‌شناسی و علوم تربیتی ویرایش دوم (۶۲) انجام شده است.

یافته‌های پژوهشی

این پرسش‌نامه با هدف سنجش رفتار خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان در مدارس، ساخته شده است. گفتنی است عدم وجود پرسش‌نامه‌ای مدون و جامع که متناسب با فرهنگ‌های جامعه ایرانی باشد، مشوق پژوهشگران در این مسیر بود. برای تدوین پرسش‌نامه، ابتدا مطالعات پیشین رفتار خودشکن تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. پس از بررسی منابع موجود با هدایت و راهنمایی اساتید مربوطه مبتنی بر نواقص موجود در این حوزه، ساخت پرسش‌نامه رفتار خودشکن تحصیلی و بررسی روایی و پایایی آن در جامعه ایرانی مورد توجه قرار گرفت. در اولین مرحله، پرسش‌نامه‌ای با ۵۰ گویه در طیف لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی گردید. پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که یک پرسش‌نامه با روایی محتوایی خوب باید از شاخص روایی محتوایی ۰/۷۹ یا بالاتر تشکیل شده باشد. به منظور ارزیابی روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه و سؤالات مطروحه، بازبینی‌ای از پرسش‌نامه محقق‌ساخته در اختیار ۱۵ نفر متخصص روان‌شناسی که ۵ نفر دانشیار و ۹ نفر استادیار و ۱ نفر مربی حق‌التدریس قرار گرفت. مقادیر CVR به دست آمده برای کل پرسش‌نامه، در دامنه

بارهای عاملی هر گویه بر دو مؤلفه اصلی و فرعی باید بیش‌تر از ۰/۱ باشد.

استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که شاخص کایسر-میر-اولکین (KMO) برابر با ۰/۹۰۱ است. این شاخص نشانگر کافی بودن حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی بود. هم‌چنین، نتایج نشان داد که شاخص کروییت بارتلت به لحاظ آماری معنادار است ($p < 0.001$) $(N=633$ و $df=703)$. در ادامه نتایج تحلیل نشان داد نه مؤلفه با ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک وجود دارد که در کل ۵۵/۲۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند، اما نتیجه تست اسکری (نمودار شکل ۱) از وجود سه عامل حمایت کرد.



شکل ۱. نمودار تست اسکری در تعیین تعداد مؤلفه‌های پرسش‌نامه

سوم را تشکیل می‌دهند. گفتنی است که گویه‌های ۳۴، ۲۹ و ۳۳ بر هیچ یک از سه عامل استخراج شده، بار عاملی بزرگ‌تر از ۰/۴ ایجاد نمودند. بنابراین سه گویه مزبور حذف و تحلیل برای بار سوم تکرار شد. جدول ۱ بارهای عاملی، ارزش ویژه، مقدار واریانس تبیین شده هر یکاز مؤلفه‌های استخراج شده پرسش‌نامه رفتار خودشکن را نشان می‌دهد.

نفر(۳۷/۲ درصد) ریاضی- فیزیک و ۱۰ نفر(۱/۶ درصد) فنی حرفه‌ای بود.

الف) تحلیل عاملی اکتشافی: به منظور انجام تحلیل عاملی اکتشافی از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) استفاده شد. برای پیدا کردن تعداد عامل‌ها دو ملاک در نظر گرفته شد: الف) ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک و ب) تست اسکری کتل. با توجه به اینکه در تحلیل اولیه هدف پیدا کردن تعداد عامل‌ها بود، بنابراین نوع چرخش معین نشد. هم‌چنین، در این تحلیل شرایط زیر در نظر گرفته شد: الف) بارعاملی هر گویه بر مؤلفه اصلی باید بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۴ باشد، ب) بار عاملی هر گویه بر مؤلفه غیر اصلی باید کوچکتر از ۰/۴ باشد و ج) اختلاف بین

با توجه به نتایج تست اسکری، تعداد مؤلفه‌های پرسش‌نامه با عدد سه تثبیت و تحلیل برای بار دوم و با روش چرخش واریماکس تکرار شد. نتایج نشان داد که گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۵، ۳۶، ۳۷ و ۳۸ عامل اول، گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۲۲ و ۲۳ عامل دوم و گویه‌های ۲۸، ۳۰، ۳۱ و ۳۲ عامل

جدول ۱. بارهای عاملی ماتریس مؤلفه، ارزش ویژه و سهم هر یک از عامل‌ها در تبیین واریانس کل در پرسش‌نامه رفتار خود شکن

عامل			گویه
عامل سوم	عامل دوم	عامل اول	
		۰/۷۰۰	گویه ۱۹. تا آنجا که امکان پذیرباشد، تصمیم‌گیری‌های خود را به تعویق می‌اندازم
		۰/۶۷۴	گویه ۱۸. از اتخاذ تصمیمات مهم خودداری می‌کنم، مگر اینکه اجباری در این زمینه باشد
		۰/۶۶۸	گویه ۱۴. همواره سعی می‌کنم، کارهایم را به روزهای بعد موکول کنم
		۰/۶۵۹	گویه ۱۳. علاقه چندانی به انجام کارها در زمان خودشانندارم
		۰/۶۴۴	گویه ۲۱. از تصمیم‌گیری‌های مهم طفره می‌روم، چرا که فکر کردن راجع به آن‌ها مضطربم می‌کند
		۰/۶۴۰	گویه ۲۰. در آخرین لحظات تصمیم‌های مهم خود را می‌گیرم
		۰/۶۲۱	گویه ۳۶. با وجود اینکه از روش مطالعه دوران تحصیلی‌ام نتیجه قابل قبولی دریافت نکرده‌ام، اما حاضر به تغییر روش خود نیستم

۰/۶۱۶	گوپه ۲. بپش تر به آنچه که دیگران انجام می‌دهند توجه می‌کنم، تا آنچه که خودم باید انجام دهم		
۰/۶۱۵	گوپه ۱۱. تا لحظه‌ای که امکان داشته باشد، آماده شدن برای امتحانات را به تأخیر می‌اندازم		
۰/۶۰۰	گوپه ۱۵. احساس می‌کنم که در مشکلات گذشته گیر کرده‌ام و نمی‌توانم به سمت جلو حرکت کنم		
۰/۵۹۱	گوپه ۱. در مدرسه موانع زیادی بر سر راه موفقیت خود قرار می‌دهم، بنابراین بهانه‌ای برای شکست خودم پیدا می‌کنم		
۰/۵۹۰	گوپه ۲۵. من اغلب بدون درنظر گرفتن جوانب یک کار به انجام آن اقدام می‌کنم		
۰/۵۸۰	گوپه ۱۶. معمولاً به صورت منفی با درون خود صحبت می‌کنم و این از پیشرفت من جلوگیری می‌کند		
۰/۵۶۳	گوپه ۱۷. اهداف زیادی را تعیین می‌کنم، اما در دست‌یابی به آن‌ها دچار مشکل می‌شوم		
۰/۵۴۱	گوپه ۱۰. اولین واکنشم در مواجهه با اشتباهات مقصر دانستن دیگران است		
۰/۵۳۴	گوپه ۳۸. در صورت نتایج منفی کارهایم تلاش می‌کنم دیگران را متقاعد کنم که اگر آن‌ها هم در جایگاه من بودند، چنین کاری می‌کردند		
۰/۵۰۰	گوپه ۲۶. برایم دشوار است که بر روی سوالات پرسش‌نامه حاضر تمرکز کنم		
۰/۴۹۶	گوپه ۲۴. گاهی اوقات با اینکه می‌دانم انجام یک کار اشتباه هست، اما نمی‌توانم از انجام دادن آن اجتناب کنم		
۰/۴۹۱	گوپه ۴. باور دارم که نمی‌توانم در انجام تکالیف بخوبی دیگران عمل کنم		
۰/۴۶۵	گوپه ۳۵. وقتی برنامه‌ریزی درسی برای خودم می‌کنم حتی اگر متوجه اشتباه بودن آن شوم، قادر نیستم آن را کنار بگذارم		
۰/۴۴۸	گوپه ۲۷. الان که در حال تکمیل این پرسش‌نامه هستم، ذهنم مشغول افکار گوناگونی است		
۰/۴۴۵	گوپه ۳۷. با وجودی که به رشته تحصیلی‌ام علاقه ندارم و می‌دانم که آینده خوبی ندارد، ولی تغییر رشته نمی‌دهم		
۰/۴۱۳	گوپه ۵. احساس می‌کنم در مسیر موفقیت خود موانع بسیار زیادی پیش رویم است		
۰/۴۰۹	گوپه ۳. می‌توانم تکالیف خود را در مدرسه به راحتی رها کنم، با این هدف که دانش‌آموزان دیگر را در رسیدن به اهدافشان کمک کنم		
۰/۶۶۶	گوپه ۷. از این که نتوانم در این ترم آنچه را که لازم است بیاموزم نگرانم می‌کند		
۰/۶۶۲	گوپه ۸. آرزو دارم که به مطالب ارائه شده در کلاس درس کاملاً مسلط شوم		
۰/۶۲۷	گوپه ۹. هدف من در کلاس درس کسب نمراتی بهتر از دیگر دانش‌آموزان کلاس است		
۰/۵۷۸	گوپه ۶. برایم مهم است که در مقایسه به سایر دانش‌آموزان کلاس بهتر عمل کنم		
۰/۵۷۱	گوپه ۱۲. هنگامی که انجام یک تکلیف را به تأخیر می‌اندازم، احساس بدی به من دست می‌دهد		
۰/۵۴۹	گوپه ۲۳. زمانی که با تصمیمات مهم مواجه می‌شوم، دوست دارم کسی را داشته باشم که مرا در مسیر صحیح هدایت کند		
۰/۴۵۹	گوپه ۲۲. در هنگام تصمیم‌گیری به کمک دیگران نیاز دارم		
۰/۷۳۶	گوپه ۳۲. احساس می‌کنم نسبت به دیگران برتر هستم		
۰/۷۰۹	گوپه ۳۰. بین هم سن و سالان خود مشهور هستم		
۰/۵۶۵	گوپه ۲۸. دیگران از بودن با من لذت می‌برند		
۰/۴۳۷	گوپه ۳۱. احساس می‌کنم دلیل اصلی پیشرفتم در مدرسه خودم هستم		
۶/۸۷	۸/۲۱	۲۲/۶۵	وارپانس تبیین شده
۲/۴۰	۲/۸۷	۷/۹۳	ارزش ویژه
۰/۶۲	۰/۷۱	۰/۹۱	ضریب آلفای کرونباخ

محاسبه و برای مؤلفه اول ۰/۹۱، مؤلفه دوم ۰/۷۱، برای مؤلفه سوم ۰/۶۲ و برای کل آزمون ۰/۸۵ به دست آمد. این نتایج بیانگر آن است که گویه‌های هر یک از مؤلفه‌های پرسش‌نامه از همسانی درونی قابل قبول برخوردار بودند.

(ب) تحلیل عاملی تأییدی: به منظور آزمون روایی پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن ساختار سه مؤلفه‌ای-که از تحلیل عاملی اکتشافی بدست آمده بود-روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) به کار گرفته شد. جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل سه عاملی پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن را نشان می‌دهد.

همچنان که جدول ۱ نشان می‌دهد ارزش ویژه برای مؤلفه اول ۷/۹۳، برای مؤلفه دوم ۲/۸۷ و برای مؤلفه سوم ۲/۴۰ به دست آمد. سهم مؤلفه اول در تبیین واریانس کل ۲۲/۶۵ درصد، مؤلفه دوم ۸/۲۱ درصد و مؤلفه سوم ۶/۸۷ درصد بود. منطبق بر نتایج جدول فوق بارعاملی همه گویه‌های باقی مانده پرسش‌نامه بزرگ‌تر از ۰/۴ بود و گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۳۵، ۳۶، ۳۷ و ۳۸ مؤلفه اول، گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۲، ۲۲ و ۲۳ مؤلفه دوم و گویه‌های ۲۸، ۳۰، ۳۱ و ۳۲ مؤلفه سوم را تشکیل دادند. در ادامه براساس شباهت محتوای گویه‌های مؤلفه‌های استخراج شده، مؤلفه اول «اهمال‌کاری / خودناتوان‌سازی»، مؤلفه دوم «ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی» و مؤلفه سوم «ارزیابی نامعتبر از خود» نام‌گذاری شدند. لازم به ذکر است که همسانی درونی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

نقطه برش ^۱	مدل بعد از تلفیق گویه	مدل اولیه	شاخص‌های برازندگی
-	۵۶۵/۳۹	۲۴۴۷/۴۷	مجذور کای ^۲
-	۱۱۶	۵۵۷	درجه آزادی مدل
کمتر از ۳	۴/۸۷	۴/۳۹	χ^2/df ^۳
> ۰/۹۰	۰/۹۱۳	۰/۷۹۷	GFI ^۴
> ۰/۸۵	۰/۸۷۲	۰/۷۷۱	AGFI ^۵
> ۰/۹۰	۰/۹۰۳	۰/۷۲۳	CFI ^۶
< ۰/۰۸	۰/۰۷۸	۰/۰۷۳	RMSEA ^۷

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱- نقاط برش براساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶)

2. Chi-square
3. normed chi-square
4. Goodness Fit Index
5. Adjusted Goodness Fit Index
6. Comparative Fit Index
7. Root Mean Square Error of Approximation

متغیرهای مشاهده شده است. به همین دلیل به پیشنهاد مید و کروسالتیس (۶۴) برای مواجهه با این مسئله، اقدام به استفاده از روش تلفیق گویه‌ها شد. تلفیق گویه‌ها فرایندی است که به کمک آن پاسخ‌های گویه‌ها قبل از تحلیل در یک خرده مقیاس باهم ترکیب می‌شوند. در مجموع استفاده از فن تلفیق گویه‌ها می‌تواند ارزش شاخص‌های برازندگی را بهبود ببخشد (۶۴). با توجه به این که بیش‌تر پژوهشگران روش تحلیل عاملی را بهترین روش برای تلفیق گویه‌ها تلقی می‌کنند (۶۴) به همین دلیل، به کمک نتایج تحلیل عاملی اکتشافی اقدام به تلفیق گویه‌های پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن به قرار زیر شد:

همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد، نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که به استثنای شاخص RMSEA دیگر شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کند ($\chi^2/df=4/35$)، $GFI=0/797$ ، $CFI=0/723$ ، $GFI=0/771$ و $AGFI$ (RMSEA = 0/073).

نمود برازش ساختار سه مؤلفه‌ای پرسش‌نامه با داده‌های گردآوری شده دور از انتظار نبود زیرا که کلاین (۶۳) بر این باور است که یکی از دلایل ضعیف بودن شاخص‌های برازندگی در نتایج تحلیل عاملی تاییدی، تعداد زیاد گویه‌ها یا به عبارت دیگر

مؤلفه اول:	مؤلفه دوم:	مؤلفه سوم:
اهمال کاری/خودناتوان سازی	ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی	ارزیابی نامعتبر از خود
بسته ۱: ۱۹ و ۳۵	بسته ۱۳: ۶ و ۲۲	بسته ۱۶: ۳۰ و ۳۱
بسته ۲: ۲۱ و ۳	بسته ۸: ۲۳ و ۸	بسته ۱۷: ۲۸ و ۳۲
بسته ۳: ۱۸ و ۵	بسته ۷: ۹ و ۱۲	
بسته ۴: ۱۴ و ۳۷		
بسته ۵: ۱۶ و ۱۰		
بسته ۶: ۱۷ و ۲۷		
بسته ۷: ۱۱ و ۲۸		
بسته ۸: ۱۵ و ۴		
بسته ۹: ۱۳ و ۱		
بسته ۱۰: ۲۰ و ۲		
بسته ۱۱: ۳۶ و ۲۶		
بسته ۱۲: ۲۴ و ۲۵		

شده دارد ($\chi^2/df=4/87$)، $CFI=0/913$ ، $GFI=0/872$ و $AGFI=0/078$ (RMSEA=0/078). جدول ۳ برآورد بارهای عاملی استاندارد شده برای هر یک از گویه‌های تلفیق شده پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن را نشان می‌دهد.

پس از عمل تلفیق گویه‌ها، بار دیگر ساختار عاملی پرسش‌نامه‌ها استفاده از نرم افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) ارزیابی شد. همچنان که جدول ۲ نشان می‌دهد شاخص‌های برازش بدست آمده از تحلیل عاملی تاییدی نشان می‌دهد که پس از تلفیق گویه‌ها، مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن برازش قابل قبولی با داده‌های گردآوری

جدول ۳. پارامترهای مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن

متغیر مکنون - نشان‌گر	B	β	SE	T
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P1	۱	۰/۶۸۸		
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P2	۱/۰۵۳	۰/۶۶۷	۰/۰۶۸	۱۵/۵۴**
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P3	۱/۰۳۷	۰/۶۱۷	۰/۰۷۲	۱۴/۴۴**
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P4	۱/۲۲۳	۰/۷۳۱	۰/۰۷۲	۱۶/۹۰**
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P5	۱/۱۰۰	۰/۶۷۲	۰/۰۷۰	۱۵/۶۳**
اهمال کاری/خودناتوان سازی - P6	۱/۲۱۳	۰/۶۳۴	۰/۰۸۳	۱۴/۸۱**

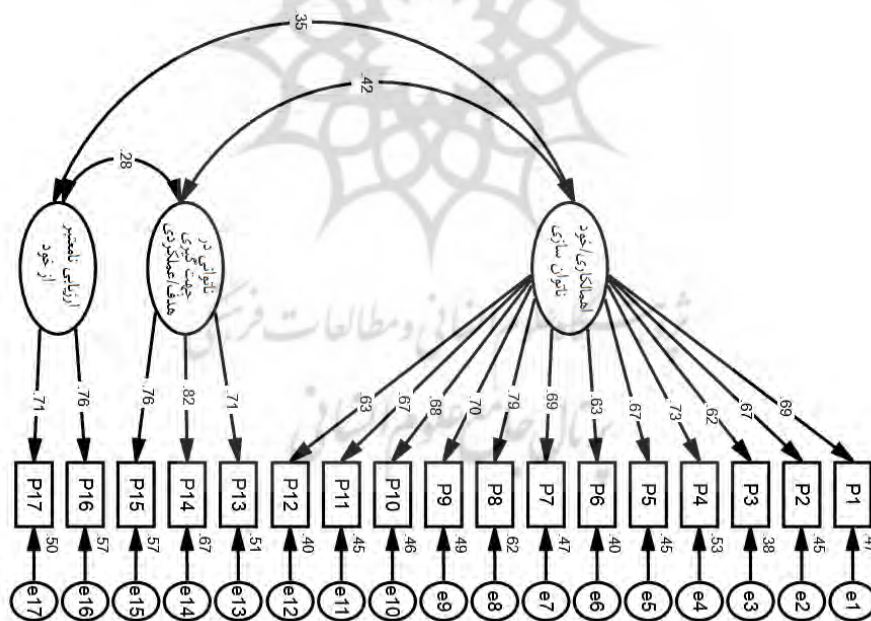
۱۵/۹۳**	۰/۰۷۲	۰/۶۸۶	۱/۱۵۸	P7- اهمال کاری/خودناتوان سازی
۱۸/۱۴**	۰/۰۸۱	۰/۷۸۹	۱/۴۷۵	P8- اهمال کاری/خودناتوان سازی
۱۶/۲۴**	۰/۰۷۴	۰/۷۰۰	۱/۱۷۱	P9- اهمال کاری/خودناتوان سازی
۱۵/۷۴**	۰/۰۷۳	۰/۶۷۶	۱/۱۴۹	P10- اهمال کاری/خودناتوان سازی
۱۵/۶۱**	۰/۰۷۵	۰/۶۷۱	۱/۱۶۷	P11- اهمال کاری/خودناتوان سازی
۱۴/۸۰**	۰/۰۷۴	۰/۶۳۴	۱/۱۰۱	P12- اهمال کاری/خودناتوان سازی
		۰/۷۱۲	۱	P13- ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی
۱۶/۲۵**	۰/۰۷۲	۰/۸۱۹	۱/۱۷۲	P14- ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی
۱۵/۹۳**	۰/۱۰۳	۰/۷۵۷	۱/۶۳۷	P15- ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی
		۰/۷۵۶	۱	P16- ارزیابی نامعتبر از خود
۶/۹۷**	۰/۱۴۲	۰/۷۱۰	۰/۹۹۲	P17- ارزیابی نامعتبر از خود

<۰/۰۱P**

نکته: بارهای عاملی استاندارد نشده مربوط به p1، p13 و p16 با عدد ۱ تثبیت شده، بنابراین خطای استاندارد و نسبت بحرانی آنها محاسبه نشده است.

آن‌ها از توان لازم برای اندازه‌گیری مؤلفه‌های سه گانه پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن برخوردار بودند. شکل ۲ مدل اندازه‌گیری پرسش‌نامه رفتارهای خودشکن و بارهای عاملی آن با استفاده از داده‌های استاندارد را نشان می‌دهد.

جدول ۳ نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر P14 ($\beta=0/819$) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر P3 ($\beta=0/617$) است. بدین ترتیب با توجه به اینکه بارهای عاملی همه گویه‌ها بالاتر از ۰/۳۲ بود، بنابراین همه



شکل ۲. مدل اندازه‌گیری پژوهش و پارامترهای آن با استفاده از داده‌های استاندارد

عامل اکتشافی و تأییدی نشان داد که عوامل استخراج شده از این پرسش‌نامه «اهمال کاری/خود ناتوان سازی»، «ناتوانی در جهت گیری هدف/عملکردی» و «ارزیابی نادرست از خود» به خوبی واریانس متغیر رفتار خودشکن را تبیین

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ساخت، رواسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه رفتار خودشکن در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران انجام شد. یافته‌های این پژوهش بر اساس تحلیل

می‌کنند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که پرسش‌نامه رفتار خودشکن از همسانی درونی مناسبی برخوردار و همبستگی مثبت و معنادار بین مؤلفه‌های آن نشانگر همبستگی درونی مطلوب پرسش‌نامه است.

اهمال کاری/خودناتوان‌سازی به عنوان عامل نخست این پرسش‌نامه با گویه‌هایی همبسته بود که محتوای آن‌ها دربرگیرنده ویژگی‌هایی همچون به تعویق انداختن، آماده شدن برای امتحانات، اجتناب از تصمیم‌گیری، کنترل فرد بر خودش (افکار، هیجانات، تکانه‌ها و عملکرد)، احساس ناتوانی، غرق شدن در تعهدات اجتماعی، ایجاد موانع برای موفقیت، تمرکز بر ادراک دیگران شد. اهمال کاری در موقعیت‌های آموزشی، از مصادیق اهمال کاری است و شکل متداولی از رفتارهای خودشکن در موقعیت‌های آموزشی است. اهمال کاری رفتاری به تأخیر انداختن غیر ضروری تکالیف و وظایف در هنگام مواجه شدن با سختی می‌باشد (۶). یافته‌های مطالعات قبلی نشان می‌دهد افرادی که دارای رفتار خودشکن هستند، درگیر مشکلات تحصیلی مثل اهمال کاری می‌شوند. این امر با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. از سوی دیگر در مطالعات متعددی به این نتایج دست یافتند که پذیرش احساسات ناخوشایند، دیدگاه مثبت به آینده و عمل متعهدانه، خودکنترلی، داشتن اهداف تسلط‌گرایشی، راهبردهای خودتنظیمی و انعطاف‌پذیری باعث کاهش اهمال کاری شد (۶۵). خودتنظیمی، نوعی فرآیند روانشناختی، پویا و سازنده است که تغییر و تعدیل افکار، رفتارها و هیجان‌ها را شامل می‌شود که در آن یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف بصورت خوداصلاحی عمل می‌کنند (۳۴، ۶۷، ۶۸). افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، خودکارآمد نبوده و قادر به تنظیم اعمال و هیجانات خود نیستند (۶۹). نقص خودتنظیمی می‌تواند ناشی از ویژگی‌های شخصیتی افراد (از جمله تکانشگری)، ناکارآمدی راهبردهای آن (از جمله خودکنترلی) و بدکارکردی پایه‌های عصب‌شناختی باشد (۳۳، ۳۴).

خودناتوان‌سازی رفتاری اجتنابی می‌باشد که به صورت آشکار به کاهش عملکرد و تخریب تحصیلی منتهی می‌شود و می‌تواند بر شخصیت و سازگاری آینده فرد تأثیر بگذارد و نهایتاً مانع رشد فرد در بزرگسالی شود (۷۰). هنگامی که فرد درگیر فعالیت‌های تضعیف‌کننده و غرق شدن در تعهدات اجتماعی می‌شود، برای مطالعه و انجام تکالیف مهم زمان کمی را در اختیار دارد (۷۱). می‌توان چنین اظهار کرد که خودناتوان‌سازی افراد سبب می‌شود که شایستگی فرد را مورد تردید قرار دهد و پر واضح است که اگر دانش‌آموزی، عالماً و عامداً در مدرسه تلاش نکند و مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول نماید، عملکرد ضعیفی از خود

نشان خواهد داد و به تبع از پیشرفت تحصیلی کمی برخوردار خواهد بود (۷۲). نتایج پژوهش‌های دیگر نیز مطرح کردند که افراد خودناتوان‌ساز، انگیزه پیشرفت پایینی دارند (۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷) و خودکارآمدی پایینی دارند (۷۸، ۷۹، ۸۰، ۸۱، ۸۲) و خودناتوان‌سازی و عزت‌نفس پیش‌بینی‌کننده، اهمال کاری هستند (۸۳، ۸۴، ۷۷، ۸۵، ۸۶).

عامل دوم با توجه به مفاهیم مرتبط با رفتار خودشکن تحصیلی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/عملکردی نامگذاری شد. این عامل با گویه‌هایی همبسته است که تأکید بر برتر بودن، بهتر انجام دادن تکالیف در مقایسه با دیگران، عدم استقلال فکری و عملی تصمیم‌گیرنده را در بر می‌گیرد و در پرسش‌نامه کانینگهام (۵۴) به آن پرداخته نشده است.

چشم‌انداز زمان باعث شکل دادن به اهداف می‌شود و این اهداف رفتار ما را تعیین می‌کنند (۸۷). بعد گرایش به تکلیف که بر شایستگی مبتنی بر تکلیف استوار است یعنی یک تکلیف یا وظیفه را به خوبی انجام دادن است (۸۸). با توجه به متغیر رفتار خودشکن تحصیلی و نقش آن در مؤلفه ضعف در چشم‌انداز تحصیلی می‌توان گفت پژوهشگران توافق دارند برخی از دانش‌آموزان فواید فعالیت‌های تحصیلی کنونی را برای زندگی آینده خود در نظر نمی‌گیرند و ارزش اندکی برای فعالیت‌های تحصیلی قائل‌اند (۴۷). با توجه به نتایج پژوهش، می‌توان گفت که افراد دارای رفتار خودشکن، خودتنظیمی و عزت‌نفس پایینی دارند و نسبت به آینده جهت‌گیری کمتری دارند (۸۹) و در مورد دستیابی به اهداف در آینده، تردید دارند و ترجیح می‌دهند از آینده فاصله بگیرند و در زمان حال زندگی کنند. یافته‌های مطالعات قبلی نشان‌دهنده رابطه بین جهت‌گیری هدف و رفتار خودشکن تحصیلی هستند (۹۰). یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری تسلط‌گرایشی، به طور مستقیم، پیش‌بینی‌کننده منفی معنی‌دار رفتار خودشکن است، اما تسلط اجتنابی تنها به شیوه مستقیم و مثبت، رفتارهای خودشکن را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، عملکرد گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی مستقیم و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی غیر مستقیم رفتارهای خودشکن است. در این راستا همسو با نتایج این پژوهش و مطابق با ادبیات نظری این مؤلفه به پرسش‌نامه رفتار خودشکن تحصیلی اضافه شد.

در نهایت، عامل سوم ارزیابی نادرست از خود (عزت‌نفس کاذب) با توجه به ادبیات تحقیق با گویه‌هایی همبسته شد که عزت‌نفس اجتماعی (همسالان)، عزت‌نفس کلی، عزت‌نفس تحصیلی (آموزشگاه) را دربر می‌گیرد. منظور از عزت‌نفس آن است که افراد چقدر خود را دوست دارند و از عملکردشان راضی هستند و اینکه احساس آن‌ها از نظر اجتماعی و تحصیلی درباره

متغیرهای وابسته به آن در زمینه تحصیلی اشاره کرد. با توجه به پایایی و روایی رضایت‌بخش این پرسش‌نامه، به متخصصان اعم از روان‌شناسان تربیتی، مشاوران مدارس و روان‌شناسان مراکز مشاوره تخصصی روان‌شناسی توصیه می‌شود که از این پرسش‌نامه در کنار ابزارهای تشخیصی دیگر جهت تشخیص رفتار خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

این مطالعه از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات قبل از اجرای پرسش‌نامه کد اخلاقی (IR.IAU.SRB.REC.2020.200) دریافت کرد و پژوهشگران در طول تمام مراحل تحقیق، موازین اخلاقی و جلب رضایت و تمایل آزمودنی‌ها را برای شرکت در تحقیق رعایت کردند.

حامی مالی

حامی مالی نداشت.

مشارکت نویسندگان

نویسنده و مجری پژوهش بهاره ازدربین و اساتید راهنما و مشاور رساله دکتری بودند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هر گونه تعارض منافع بوده است.

References

- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2): 120-134.
<https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Baumeister, R.F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1: 145-174.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.145>
- Twenge, J.M., Catanese, K.R., & Baumeister, R.F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83: 606-615.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17201542/>

خود چگونه است و میزان هماهنگی خود واقعی و خود ایده‌آل آن‌ها چقدر است (۹۱). افراد معمولاً بهترین حدس را برای چیزهایی که دوست دارند به اتمام برسانند بر اساس تجربیات قبلی که به یاد می‌آورند، می‌زنند و یا احساس می‌کنند که در زمان حال دقیق باشد (۵۴) این پدیده به طور تنگاتنگی مرتبط با عزت نفس کاذب است. به نظر دیوید دانینگ و جاستین کروگر (۹۲) این مؤلفه به سوگیری شناختی فرد توأم با توهّم خودبتریبی اشاره دارد و ممکن است افراد به اشتباه توانایی خود را بیش از اندازه واقعی ارزیابی کنند. هم‌چنین، این مؤلفه به ناتوانی فراشناختی فرد در شناسایی توانمندی‌های خود اشاره دارد.

عوامل استخراج شده از این پرسش‌نامه شامل: اهمال‌کاری/ خودناتوان‌سازی، ناتوانی در جهت‌گیری هدف/ عملکردی و ارزیابی نادرست از خود می‌تواند ابعاد رفتار خودشکن تحصیلی را تبیین کنند. شایان ذکر است که کوتاه بودن گویه‌ها و جامع بودن مؤلفه‌ها که دربرگیرنده تمام مفاهیم ذکر شده در ادبیات نظری است و امکان اجرای آسان این پرسش‌نامه به صورت فردی یا گروهی از مزایای آن به شمار می‌رود و کاربرد آن را در فعالیت‌های پژوهشی آسان می‌سازد.

مثل هر ابزار دیگر، پرسش‌نامه رفتار خودشکن نمونه‌ای از رفتار را می‌سنجد. لذا، برای بررسی تصویر جامعی از رفتار خودشکن یادگیرندگان و شناسایی دقیق‌تر مشکلات آن‌ها پیشنهاد می‌شود که افزون بر این، پرسش‌نامه که دارای شاخص‌های روان‌سنجی مناسبی است، از روش‌های ارزیابی دیگر مانند مشاهده و مصاحبه و گزارش والدین هم استفاده شود. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن پژوهش‌های انجام شده در زمینه انواع رفتارهای خودشکن و

- Briones, E., Taberero, C., & Arenas, A. (2007). Effects of Disposition and Self-Regulation on Self-Defeating Behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(6): 657-680.
https://www.academia.edu/14254323/Effects_of_Disposition_and_Self_Regulation_on_Self_Defeating_Behavior
- Baumeister, R.F., & Bushman, B.J. (2020). *Social psychology and human nature*. Cengage Learning.
<https://www.amazon.com/Social-Psychology-Human-Nature-Comprehensive/dp/1305497910>
- Renn, R.W., Allen, D.G., Fedor, D.B., & Davis, W.D. (2005). *The Roles of Personality and Self-Defeating Behaviors*

- in Self-Management Failure. *Journal of Management*, 31(5):659-679.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0149206305279053>
7. Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). Autonomy and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4): 284-291.
<https://www.jstor.org/stable/1449622>
8. Senecal, C., Julien, E., & Guey, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self – determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33: 135-145.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
9. Sirois, F.M., & Pychyl, T.A. (2016). Procrastination. In: Friedman H.S., editor. *Encyclopedia of mental health* (2nd ed., pp 330-338) Academic press.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/spc3.12011>
10. Ko, C.Y.A., & Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports*, 122(1), 231-245.
<https://doi.org/10.1177/0033294118755111>
11. Hashemi, L., & Latifian, M. (2013). Perfectionism and academic procrastination: Investigating the mediating role of exam anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2(3): 73-99.
<https://www.sid.ir/En/Journal/ViewPaper.aspx?ID=417291>
12. Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5): 391-406.
<https://doi.org/10.1002/per.413>
13. Ferrari, J.R., & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4): 359-366.
<https://doi.org/10.1002/per.413>
14. Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25: 297-316.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
15. Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H.K., Andoh-Arthur, J., & Oppong, A.K. (2020). The influence of personality types on academic procrastination among undergraduate students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-8.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
16. Beutel, M.E., Klein, E.M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K.W., & Wölfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range—a German representative community study”. *PloS one*, 11(2): 54-59.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148054>
17. Steel, P.Y., & Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2nd Edition (pp. 73-78). Oxford: Elsevier.
https://www.researchgate.net/profile/Piers-Steel/publication/317823704_Procrastination/links/59b6d5daa6fdcc7415be67d3/Procrastination.pdf
18. Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A., & Carlbring, P. (2014). Group versus Internet- based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2): 84-89.
<https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.05.005>
19. Zhou, M. (2018). Gender differences in procrastination: the role of personality traits. *Current Psychology*, 5(3): 1-9.
https://www.researchgate.net/publication/324595885_Gender_differences_in_procrastination_The_role_of_personality_traits
20. Islas, M.S. (2018). An exploration of the triadic model of procrastination: arousal, avoidant, and decisional procrastination in adults. Doctoral dissertation. California State University.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1078.80&rep=rep1&type=pdf>
21. Janssen, J. (2015). Academic procrastination: Prévalence among high school and undergraduate students and relationship to academic achievement. Master's Dissertation, Georgia State University.
https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/103/
22. Rezaei, B., Yarmohammadian, M.H., & Mahmoodzadeh Ardakani, H. (2016). Assessing the prevalence of organizational procrastination and the associated factors

- among nursing and midwifery staff. *Nursing management*, 1(5): 17-28.
<http://ijnv.ir/article-1-431-en.html>
23. Nouri Imam zadeh, T., & Nilforoshan, P. (2016). Students' academic procrastination: the role of coping styles and the dual dimensions of perfectionism. *New educational approaches*, 11 (1): 21-40.
https://journals.ui.ac.ir/article_21056_0.html?lang=en
24. Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.1-12). New York: Guilford Press.
<https://books.google.com/books?id=Q24sDwAAQBAJ>
25. Baumeister, R.F., & Scher, S.J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104 (1): 3-22.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3043527/>
26. Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2013). Development of a Self-Regulation Package for Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2013; 4: 889-896.
https://www.europeanpublisher.com/data/articles/125/5617/article_125_5617_pdf_100.pdf
27. Rabin, L.A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357.
<https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
28. Sudler, E.L. (2014). Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students. Master's Dissertation. St. John's University.
<http://www.proquest.com/enUS/products/dissertations/individuals.shtml>
29. Wypych, M.W., Matuszewski, J., & Dragan, W.L. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination-Path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology*, 9: 891-899.
<https://europepmc.org/article/PMC/5996249>
30. Haghbin, M. (2015). Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire. Doctoral dissertation, Carleton University.
<https://curve.carleton.ca/dc303d5d-aaae-4873bd46-4d6f1aff24e6>
31. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133 (1): 65-94.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17201571/>
32. Shaykh al-Islami, A. (2017). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic procrastination of students with low academic achievement. *School Psychology*, 6(3): 65-84.
http://jssp.uma.ac.ir/article_585.html
33. Leyland, A., Rowse, G., & Emerson, L.M. (2019). Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis. *Emotion*, 19(1): 108-122.
<https://doi.org/10.1037/emo0000425>
34. Davisson, E.K., & Hoyle, R.H. (2017). Perspective on Self-Regulation. In T. Egner (Ed), *The Wiley handbook of cognitive control* (p.440-455). Elsevier Ltd.
<file:///C:/Users/m-pc/AppData/Local/Temp/4026713991407.pdf>
35. Samadi, S., Mousavi, S.A., Akbari, B., & Rezaei, S. (2020). The effectiveness of self-efficacy training on self-regulation and health behaviors of procrastinating students. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14): 111-137.
https://asj.basu.ac.ir/article_3360.html?lang=en
36. Rashidi, A., Zandi, F., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). The effectiveness of educational program based on academic motivation on self-defeating academic behaviors of second year high school students. *Journal of Applied Psychology*, 15(1): 23-29.
https://apsy.sbu.ac.ir/article/view/article_101055.html
37. Filippello, P., Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Abramo, A., & Wang, K.T. (2019). Italian version of the Family Almost Perfect Inventory: psychometric characteristics and relationships with academic engagement, self-esteem, and

- personal perfectionism. *Appl. Dev. Sci.* 1-13.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1647106>
38. Rickert, N.P., Meras, I.L., & Witkow, M.R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36: 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002>
39. Eyink, J., Hirt, E.R., Hendrix, K.S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69: 102-110.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.07.010>
40. Carvalho, R.G.G. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5): 482-497.
<https://doi.org/10.1177/0143034315601167>
41. Andretta, J.R., Worrell, F.C., & Mello, Z.R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51, 434-451.
<https://doi.org/10.1002/pits.21762>
42. Andretta, J.R., Worrell, F.C., Mello, Z.R., Dixon, D.D., & Baik, S.H. (2013). Demographic group differences in adolescents' time attitudes. *Journal of Adolescence*, 36(2), 289-301.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.11.005>
43. Lee, N., Krabbendam, L., & Dekker, S. (2012). Academic motivation mediates the influence of temporal discounting on academic achievement during adolescence. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 43-18.
<https://research.ou.nl/en/publications/academic-motivation-mediates-the-influence-of-temporal-discountin>
44. Husman, J., Hilpert, J.C., & Brem, S.K. (2016). Future time perspective connectedness to a career: The contextual effects of classroom knowledge building. *Psychological Belgica*, 56(3), 210-225.
https://www.researchgate.net/publication/305310447_Future_Time_Perspective_Connectedness_to_a_Career_The_Contextual_Effects_of_Classroom_Knowledge_Building
45. Mello, Z.R., Bhadare, D., Fearn, E.J., Galaviz, M.M., Hartmann, E.S., & Worrell, F.C. (2009). The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44, 539-556.
<https://www.hanspub.org/reference/ReferencePapers.aspx?ReferenceID=120145>
46. Horstmann, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ775610>
47. Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ915757>
48. Lerner, R.M., Von Eye, A., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E.P. (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Youth Adolescence*, 39, 707-719.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-010-9531-8>
49. Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2): 113-125.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
50. Fryer, L.K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 612-630.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25160115/>
51. O'Brien, W.K. (2002). Applying the trans theoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
<https://psycnet.apa.org/record/2002-95010-384>
52. Kachgal, M.M., Hansen, L.S., & Nutter, K.J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14-24.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ639667>

53. Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality performance and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
https://www.researchgate.net/publication/223204948_Procrastination_and_personality_performance_and_mood
54. Cunningham, J.L. (2007). Stress, Need for Recovery, and Ineffective Self-Management. The University of Tennessee at Chattanooga. PhD Dissertation, at Bowling Green State University.
https://scholarworks.bgsu.edu/psychology_dis/s/115
55. Cooper Smith, S. (1967). The antecedents of self-esteem San Francisco. H Freeman and Company.
<https://www.amazon.com/Antecedents-Self-Esteem-Books-Behavioral-Science/dp/0716709120>
56. Elliot, A.J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3): 501-19.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
57. Tangney, J., Baumeister, R.F., & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
 DOI: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
58. Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). A first course in factor analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
<https://psycnet.apa.org/record/1992-97707-000>
59. Hooman, H.A. (2009). Psychological and educational measurements (test preparation technique and questionnaire). Tehran: Peyk Farhang Publications.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=1287417>
60. Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1995). Decision-Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. *Educational and Psychological Measurement*. 55(5): 818-831.
 [DOI: org/10.1177/0013164495055005017]
61. Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4): 503.
https://www.academia.edu/45101621/Procrastination_and_its_effect_on_English_writing_errors_and_writing_performance_of_medical_students
62. Seif, A.A. (2015). Develop tools for measuring research variables in psychology and educational sciences. Tehran: didar.
 file:///C:/Users/m-pc/AppData/Local/Temp/Edu%20Str%20Med%20Sci-Journal-v11-n3-isc-1.xml
63. Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling, edition 4, Guilford press, New York & London.
<http://repositorii.urindo.ac.id/repository2/files/original/b82f02562dfda5b0847b54046b85128bd7a5836a.pdf>
64. Meade, A.W., & Kroustalis, C.M. (2005). Problems of item parceling with CFA tests of measurement invariance, Paper presented at the 20th Annual Conference of the Society for Industrial and rganizational. Psychology, Los Angeles, CA. 1-14.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.2892&rep=rep1&type=pdf>
65. Glick, D.M., & Orsillo, S.M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25688905/>
66. Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L.W., Liu, X.P., & Chen, Y.F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 1: 48-58.
<https://doi.org/10.1177/1049731515577890>
67. Cheung, W.K.D. (2018). Improving Self-regulation by Regulating Mind-Wandering Through the Practice of Mindfulness. Paper presented at International Conference on Artificial Intelligence in Education (pp. 498-502). Springer, Cham.
https://asj.basu.ac.ir/m/article_3360.html?lang=en
68. Vannice, J., & Losoff, R. (2017). Self-Regulation. In J. Kreutzer et al. (eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (PP.25-36). Springer International Publishing.
 file:///C:/Users/m-pc/AppData/Local/Temp/4026713991407-1.pdf

69. Mikaeilia, N., & Barahmand, U. (2013). Training in Self-Regulation Enhances Psychological Well-being of Distressed Couples. *Social and Behavioral Sciences*, 84: 66 – 69.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.511>
70. Torok, L., Szabó, Z.P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5): 1175-1202.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9460-z>
71. Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of educational psychology*, 96(2): 251.
<https://eric.ed.gov/?q=%22Urdan+Tim%22&i d=EJ684988>
72. Popoola, F.R., & Olarewaju, R.R. (2014). Factors Responsible for Poor Performance of Students in Mathematics in Nigeria. In: Elliot AJ, Dweck CS (Eds). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
http://www.icidr.org/jres_v1nos2n3_2010/Factors%20Responsible%20for%20Poor%20Performance%20of%20Students%20in%20Mathematics%20in%20Nigerian%20Secondary%20Schools.pdf
73. Del Mar ferradas, M., Freire, C., Nune, Z.J.C., Pineiro, I., & Rosario, P. (2016). Motivational profiles in university students: its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *learning and individual differences*. 56, -128-135.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.018>
74. Clarke, I.E., & Macann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviors: evidence from the self-handicapping inventory. *personality and individual Differences*. 100: 6-11.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886916302343>
75. Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 51–59.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.08.016>
76. Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, (62), 29-42.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219956306>
77. SayyedSalehi, M., & Farrokhi, N. (2017). Explanation of Academic Self-Handicapping Based on Effective Factors: Examination of a Comprehensive Conceptual Model. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*. 4(4); 9-22.
<http://ensani.ir/file/download/article/20171202144007-9940-106.pdf>
78. Uysal, A., & Knee, C.R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of personality*, 80(1), 59-79.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00715.x>
79. Antony, J. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are they Influenced by Self-Regulated Learning? *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, 7(1), 15-22.
<http://dx.doi.org/10.5958/0976-1748.2016.00003.5>
80. Mamaril, N. A., Usher, E. L., & Coyle, B. A. (2013). Academic self-handicapping and self-efficacy as predictors of mathematics achievement of African American middle school students. *P20 Motivation and Learning Lab*, University of Kentucky, College of Education, Kentucky, USA.
<https://motivation.uky.edu/files/2013/08/MamarilUsherCoyle.pdf>
81. Higgins, R.L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping. In *Self-Handicapping*, 187-238.
<https://link.springer.com/bookseries/6457>
82. Mahbod, M., Sheikholeslami, R. (2015). The self-Handicapping Based on Family Processes: Mediational Effect of Academic self-Efficacy. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*. 11(44): 391-404.
<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=256800>

83. Torok, L., szabo, Z.P., & Boda-ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of psychology*, 21(2), 123-130.
<https://hrcak.srce.hr/147119>
84. Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (2016). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European journal of Developmental psychology*, 14(4), 465-476."
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01939>
85. Azadi, E., Fathabadi, J., & Heydari, M. (2013). The Relationship between Unstable Self-Esteem and Fear of Negative Assessment with Self-Disability in Tehran Student Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, No. 29. 46-23
https://jep.atu.ac.ir/article_6100.html
86. Sabegi, L., Danesh, Esmat; Rezaabakhsh, Hossein; & Saliminia, N. (2014). Determining the level of self-esteem predictor in self-disability among champion and non-champion student-athletes in the Faculty of Physical Education and Sports Science. *Journal of Clinical Psychology and Personality of Shahed University (Behavior Scholar)*. 21(11): 36-25.
http://cpap.shahed.ac.ir/article_2715.html
87. Harford, W.J. (2011). Connectedness and perceived instrumentality in preservice teachers: A comparison of two measures. New Mexico: The University of New Mexico.
https://digitalrepository.unm.edu/educ_ifce_etds/26
88. Elliot, S., & Choi, H.C. (2011). Motivational considerations of the new generations of cruising. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 18 (1): 41-47.
<https://doi.org/10.1375/jhtm.18.1.41>
89. Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual differences*, 108: 154-157.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
90. Mohammadi, Z., Jowkar, B., & Chari, MH. (2014). The Anticipation of self-defeating behaviours by goal orientation: The meditational role of shame and guilt feelings. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11(41): 83-102.
http://jip.azad.ac.ir/article_512182.html
91. Tamanaifar, M.R., Sedighi Arfai, F., Salami, M., & Abadi, F. (2011). The Relationship of Emotional Intelligence, Self-Concept and Self Esteem to Academic Achievement. *IRPHE*. 16 (2):99-113.
<http://journal.irphe.ac.ir/article-1-868-fa.html>
92. Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6): 1121.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>