

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۴/۱۸
تاریخ بررسی مقاله: ۹۰/۰۶/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۰۹/۲۰

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۰
دوره چهارم، سال ۱۸-۳، شماره ۲
صص: ۱۵۴-۱۳۵

رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستانی

سیروس عالیپور بیرگانی*

غلامحسین مکتبی**

منیجه شهنی بیلاق***

ناهید مفردنژاد****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان بهبهان بود. جامعه آماری این پژوهش را تمام دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان بهبهان، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹، تشکیل داده است. از این جامعه آماری، نمونه‌ای به تعداد ۳۵۳ نفر، با روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای شامل ۱۷۵ دانش‌آموز پسر و ۱۷۸ دانش‌آموز دختر انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی (A-SH)، اقتدار والدین (PAQ) و شخصیت نئو (FF-I) استفاده شد. در ضمن، برای تحلیل داده‌ها از روش‌های

* استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

s.allipour@scu.ac.ir

** استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

ghmaktabi@yahoo.com

*** استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

mshehniyailagh@yahoo.com

**** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

آماري تحليل واريانس يک راهه (ANOVA) و رگرسيون چندگانه به دو روش ورود مکرر و مرحله‌ای استفاده شد. نتایج تحليل واريانس يک راهه نشان داد که بين شيوه‌های مختلف فرزندپروری از لحاظ متغير خودناتوان‌سازی تحصيلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر اساس نتایج رگرسيون چندگانه، با استفاده از روش ورود مکرر، مشخص شد که حدود ۱۶٪ از واريانس خودناتوان‌سازی تحصيلی توسط متغيرهای شخصیتی تبیین می‌شوند. همچنين نتایج تحليل رگرسيون چندگانه با استفاده از روش مرحله‌ای نشان داد که فقط دو ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی و باز بودن نسبت به تجربه توانایی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصيلی را دارا می‌باشند.

کلید واژگان: ویژگی‌های شخصیتی، شيوه‌های فرزندپروری، خودناتوان‌سازی تحصيلی

مقدمه

خودناتوان‌سازی^۱ راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله‌ی آن اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دستکاری کند (برگلاس و جونز^۲، ۱۹۷۸، به نقل از یوسال و لو^۳، ۲۰۱۰). برگلاس و جونز خودناتوان‌سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارها تعريف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (آلتر و فورگس^۴، ۲۰۰۶). اجتناب از اسنادهای درونی هنگام شکست برای خود ناتوان سازان بسیار مهم است، زیرا آنها معتقدند که توانایی به طور فطری تعیین می‌شود و اگر، در حالی که تلاش کرده‌اند، شکست بخورند به عزت نفس^۵ شکننده‌ی آنها آسیب می‌رسد. این افراد هنگامی که نتایج آینده نامعین است یا زمانی که یک منبع بیرونی که عملکرد ضعیف را توجیه می‌کند در دسترس نباشد موانعی را برای انجام کار ایجاد می‌کنند (فراری و تامسون^۶، ۲۰۰۶).
فراری و تامسون عقیده دارند که خودناتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌گیرد: خودناتوان‌سازی ادعایی^۷ و خودناتوان‌سازی رفتاری^۸. خودناتوان‌سازی ادعایی به موقعیت‌هایی

- 1- self-handicapping
- 2- Berglas & Jones
- 3- Uysal & Lu
- 4- Alter & Forgas
- 5- self-Esteem
- 6- Ferrari & Thompson
- 7- claimed self-handicapping
- 8- behavioural self-handicapping

اشاره دارد که فرد عوامل ناتوان کننده را ادعا می‌کند، مثل فشارهای روانی، خستگی یا اضطراب امتحان. خودناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به طور فعال موانعی را ایجاد می‌کند تا شانس موفقیت خود را کاهش دهد.

راهبردهای خودناتوان سازی ابتدا در زمینه‌ی روان‌شناسی اجتماعی مطرح شد و بعد در حیطه‌های دیگر نظیر آموزش و پرورش وارد شد. کاوینگتون^۱ (۱۹۹۲)، به نقل از شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان، (۱۳۸۴) با طرح نظریه خودارزشی^۲، خودناتوان سازی را در حیطه‌ی آموزشگاهی مطرح کرد. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود می‌باشد؛ لذا وقتی با تکالیف چالش برانگیز رو به رو می‌شوند با بهانه‌هایی مانند بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش، عدم صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند (لانگ هانگ، چیا هوئی، ینگ هو، منگ شیان و شانگ هسوئه^۳، ۲۰۰۹).

خودناتوان سازی، ممکن است منجر به حفظ خودارزشی در یک محدوده زمانی کوتاه شود، اما بهای طولانی مدت بالاتری را برای افراد استفاده کننده به دنبال دارد. زاگرمین و تسای^۴ (۲۰۰۵) نشان دادند که راهبردهای خودناتوان سازی منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و گزارش استفاده بیشتر از مواد مخدر می‌شود. از سوی دیگر، راهبردهای مقابله با مسائل تحصیلی در افراد خودناتوان ساز متمرکز بر صرف نظر کردن از موقعیت و خودتمرکزی منفی است. به عبارت دیگر، ناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (میگلی و یوردان^۵، ۲۰۰۱) و از آنجایی که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است (دوپری شیلدز^۶، ۲۰۰۷)، می‌توان پیش بینی کرد که افراد خودناتوان ساز در دوران بعد از تحصیل هم از وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی برخوردار شوند.

به علاوه، نقش و اهمیت نهاد خانواده به عنوان اولین جایگاه اجتماعی و مهم در رفتار کودک تعیین کننده می‌باشد. نگرش‌ها و باورهای دانش‌آموزان در زمینه استعداد و پیشرفت یا

-
- 1- Covington
 - 2- self-worth
 - 3- Lung Hang, Chia Huei, Ying Hwa, Meng Shyan, & Shang Hsueh
 - 4- Zuckerman & Tsai
 - 5- Midgley & Urdan
 - 6- Dupree Shilelds

عدم پیشرفت تحصیلی خود و توانایی یا عدم توانایی در مواجهه با یادگیری موضوعی است که نقش تربیتی والدین و اطلاع یا عدم اطلاع کافی از چگونگی کاربرد شیوه‌های تربیتی مناسب در مورد فرزندانشان را تبیین می‌کند. به طور کلی، در دوران کودکی هیچ نهادی بیش از خانواده بر رشد اجتماعی و شخصیت کودک تأثیر ندارد و والدین معمار اصلی ساختمان شخصیت کودک و نوجوان هستند (عبادی، ۱۳۸۳). چگونگی تعامل کودک و والدین بر روی عملکرد رفتاری و هیجانی فرزندان نیز تأثیر دارد. عدم پذیرش از سوی والدین می‌تواند بر کاهش عزت نفس تأثیر داشته باشد و از این طریق موجب ایجاد یا افزایش خلق مشکلات روانی-رفتاری شود. مشکل در تعامل والد-فرزند نه تنها می‌تواند موجب ایجاد مشکلات هیجانی شود بلکه ممکن است موجب پاسخ‌های ناسازگارانه، مانند رفتارهای خودناتوان‌ساز شود (دوپری شیلدز، ۲۰۰۷). بالبی^۱ (۱۹۷۷، به نقل از وانت و کلیمن^۲، ۲۰۰۶) معتقد است که دلبستگی بین کودک و کسی که از وی مراقبت می‌کند می‌تواند کودک را در دوران بزرگسالی در مقابل بسیاری از مشکلات حفظ کند. او می‌گوید مراقبت والدینی ضعیف، پیوند بین والد و فرزند را سست و گسستنی می‌کند، در حالی که دلبستگی قوی موجب افزایش خود ارزشی در بزرگسالی می‌شود. پلگرینا، گارسیا و کاسانوا^۳ (۲۰۰۳، به نقل از حیدری، دهقانی و خداپناهی، ۱۳۸۸) معتقدند گرمی و محبت والدین منبعی است که به کودکان کمک می‌کند در محیط خود جست و جو کنند و از این رهگذر به احساس ایمنی، اعتماد و جهت‌گیری مثبت نسبت به دیگران دست یابند. پذیرش از طریق والدین شرط لازم برای ایجاد رفتارهای خاص، مانند عزت نفس بالا است و با توجه به این که احساس تهدید عزت نفس از عوامل مهم راه انداز رفتار خودناتوان‌سازی است (پالفورد، جانسون و آویدا^۴، ۲۰۰۵)، می‌توان به اهمیت شیوه‌های فرزند پروری والدین در ایجاد خودناتوان‌سازی پی برد.

دیانا بامریند^۵ در فواصل سالهای ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۵ دو بعد مهم را در شیوه‌ی تعامل والدین با فرزندانشان شناسایی کرد که عبارتند از: توقع^۶ و پاسخدهی^۷. توقع به درجه‌ی نظارت و

-
- 1- Bowlby
 - 2- Want & Kleitman
 - 3- Pelegrena, Garcia, & Casanova
 - 4- Pulford, Johnson, & Awaida
 - 5- Diana Baumrind
 - 6- demandingness
 - 7- responsiveness

تنظیم رفتار فرزند توسط والدین اشاره دارد. پاسخدهی به درجه‌ی حمایت و تعامل گرم با فرزند از سوی والدین و حمایت از ابراز وجود و فردیت مستقل آنها اشاره دارد. بر پایه‌ی تعامل بین توقع و پاسخدهی، بامریند سه نوع شیوه‌ی فرزند پروری را مشخص نمود: مقتدرانه^۱، مستبدانه^۲ و سهل گیرانه^۳. والدین مقتدر در هر دو بعد پاسخدهی و توقع بالا هستند. والدین مستبد در بعد توقع بالا و در بعد پاسخدهی پایین هستند و والدین سهل گیر در بعد پاسخدهی بالا و در بعد توقع پایین هستند (دوپری شیلدز، ۲۰۰۷).

دوپری شیلدز (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان داد که شیوه فرزند پروری مقتدرانه با کاهش کاربرد راهبردهای خودناتوان‌سازی مرتبط است. نتایج پژوهش وانت و کلیتمن (۲۰۰۶) نیز نشان داد کمبود مراقبت‌های مادرانه پیش بین خودناتوان سازی است. محمودی، دهقانی و خداپناهی (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که خودناتوان‌سازی رفتاری و کلی با سبک فرزندپروری مستبدانه، بیش از سایر سبک‌های فرزندپروری، رابطه داشت.

به علاوه، کلمیر، دنلسون و باستن^۴ (۲۰۰۵) به نقل از باری، لاکی و ارهک^۵ (۲۰۰۷) بر این باورند که هر فرد برای ورود به اجتماع و در نتیجه رویارویی با موقعیت‌های گوناگون و افراد مختلف (از نظر فرهنگی، اقتصادی، طبقه اجتماعی و ...) به ابزارهایی، مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی مجهز است؛ ابزارهایی که می‌توانند در مقابله با رویدادهای مختلف زندگی به وی کمک کنند. این ساختارهای روانی نه تنها تحت تأثیر عوامل مختلفی، مانند خانواده، اجتماع، گروه همسالان و ... قرار دارند، بلکه این عوامل را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. در شرایط کنونی در جامعه ما پیشرفت و موفقیت تحصیلی هم برای خانواده‌ها و هم برای دانش‌آموزان و هم برای جامعه از اهمیت زیادی برخوردار است. بنابراین شناخت جنبه‌های شخصیتی دانش‌آموزان و واکنش‌های آنها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند عمل کند، به افزایش تأثیر ابزارهای آموزشی منجر شود و برای دانش‌آموز، معلم و نظام آموزش و پرورش سودمند باشد (چادهوری و امین^۶، ۲۰۰۶).

-
- 1- authoritative
 - 2- authoritarian
 - 3- permissive
 - 4- Kimmelmeier, Danielson, & Basten
 - 5- Barry, Lakey, & Orehek
 - 6- Chowdhury & Amin

تعدادی از مطالعات که خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی را بررسی کردند روی جنبه‌های روان رنجور خوبی^۱ (عزت نفس، افسردگی^۲ و اضطراب^۳) متمرکز شده‌اند. زاگرن، کیفر و نی^۴ (۱۹۸۸) تعدادی از جنبه‌های روان رنجور خوبی را در رابطه با خودناتوان‌سازی مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که در هنگام استرس خودناتوان‌سازان بر روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا متمرکز می‌شوند و از رو به رو شدن با چالش امتناع می‌کنند. همچنین، نتایج پژوهش آنها نشان داد هنگامی که عزت نفس مورد تهدید قرار می‌گیرد خودناتوان‌سازان عقب نشینی می‌کنند و این منجر به این فرضیه می‌شود که بی‌ثباتی در عزت نفس ممکن است با استفاده از خودناتوان‌سازی مرتبط باشد. محققان دیگری مانند نرمی، ویری و ویلیامز^۵ (۱۹۹۰)، به نقل از راس، کانادا و راش^۶، (۲۰۰۲) به ارتباط خودناتوان‌سازی و افسردگی اشاره کردند. آنها گزارش دادند که نشانه‌های افسردگی به طور معنی‌داری به وسیله‌ی خودناتوان‌سازان تبیین می‌شود.

در این راستا، پتر، اسنیزانا و دوسانکا^۷ (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که روان رنجور خوبی و تکانشگری^۸ پیش‌بینی کننده‌ی رفتارهای خودناتوان‌سازی می‌باشند. راس و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که افسردگی قوی‌ترین پیش‌بینی کننده و خودآگاهی^۹ دومین پیش‌بینی کننده قوی خودناتوان‌سازی هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که افسردگی و حساسیت بیش از حد برای ارزیابی خود، علامت افراد خودناتوان‌ساز است. بین خودناتوان‌سازی و وظیفه‌شناسی^{۱۰} همبستگی منفی قوی وجود دارد، به ویژه با شایستگی^{۱۱}، وجدان و خویشتنداری^{۱۲}. این نشان می‌دهد که افراد خودناتوان‌ساز احتمالاً در حس خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری کمبود دارند.

- 1- neuroticism
- 2- depression
- 3- anxiety
- 4- Kiefer & Knee
- 5- Nurmi, Weary, & Williams
- 6- Ross, Canada, & Rausch
- 7- Petar, Snezana, & Dusanka
- 8- impulsiveness
- 9- self-consciousness
- 10- conscientiousness
- 11- competence
- 12- self-discipline

به دلیل ابهام در مورد تأثیر سایر ویژگی‌های شخصیتی بر خودناتوان‌سازی، در این پژوهش ارتباط بین خودناتوان‌سازی و شخصیت در یک سطح کلی‌تر توسط پنج ویژگی بزرگ شخصیتی بررسی شده است.

با توجه به تأثیر شیوه‌های فرزندپروری و ویژگی‌های شخصیت بر عملکرد تحصیلی و رفتارهای خودناتوان‌ساز و با در نظر گرفتن این که در ایران پژوهش‌های انگشت شماری روی این متغیرها صورت گرفته است، این پژوهش در صدد است تا ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و شیوه‌های فرزندپروری والدین را از لحاظ خودناتوان‌سازی فرزندان مورد مقایسه قرار دهد.

روش

برای مقایسه شیوه‌های فرزندپروری والدین از روش علی مقایسه‌ای یا پس رویدادی استفاده شده است. این روش گذشته‌نگر است و سعی دارد از علت به معلول احتمالی پی ببرد و معلوم کند که آیا شیوه‌های فرزندپروری در استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارد یا نه؟ همچنین، به منظور اندازه‌گیری و بررسی روابط بین متغیر ویژگی‌های شخصیت و خودناتوان‌سازی تحصیلی از روش همبستگی ساده و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های دولتی شهرستان بهبهان تشکیل داد. در این پژوهش برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه‌ها نمونه‌ای جداگانه شامل ۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند و روایی و پایایی پرسشنامه‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

همچنین، ۳۵۳ دانش‌آموز شامل ۱۷۵ دانش‌آموز پسر (۴۹/۶٪) و ۱۷۸ دانش‌آموز دختر (۵۰/۴٪) به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای برای آزمون فرضیه‌های پژوهش انتخاب شدند. روش کار بدین صورت بود که از بین تمام دبیرستان‌های دولتی شهر بهبهان، ۵ دبیرستان دخترانه و ۵ دبیرستان پسرانه به طور تصادفی انتخاب و سپس از هر دبیرستان یک

کلاس انتخاب شد و دانش‌آموزان موردنظر از این کلاس‌ها انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ (A-SHS): برای سنجش متغیر خودناتوان‌سازی از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار^۲ (میگلی، کاپلان و میدلتون^۳، ۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس دارای ۶ ماده می‌باشد که هر ماده بر اساس یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و میزان استفاده‌ی دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموز با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. میگلی و همکاران پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند. پایایی مقیاس خودناتوان‌سازی، در پژوهش حاضر، در نمونه‌ای به حجم ۹۰ نفر با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و با روش تنصیف اسپیرمن- براون ۰/۵۵ به دست آمد. در پژوهش میگلی و همکاران (۲۰۰۱) همبستگی بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت ۰/۲۹، با هدف‌های عملکردی ۰/۲۲ و با عملکرد تحصیلی ۰/۳۱ بوده است. همچنین، در پژوهش حاضر رویی این مقیاس در نمونه‌ی ۹۰ نفری از طریق همبسته کردن نمره این مقیاس با یک عبارت کلی، که فرض می‌شد سازه‌ی خودناتوان‌سازی تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد، ارزیابی شد. دانش‌آموزان با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نشان دادند که این عبارت چقدر در مورد آنها صادق است. ضریب همبستگی برابر با ۰/۹۴ بود که در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است.

پرسشنامه اقتدار والدین^۴ (PAQ): پرسشنامه‌ای ۳۰ ماده‌ای است که در یک مقیاس لیکرت به صورت ۱ تا ۵ درجه (برای کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌گردد. ماده‌های این پرسشنامه برای اندازه‌گیری سه شیوه مقتدرانه (۱۰ ماده)، مستبدانه (۱۰ ماده) و سهل‌گیرانه (۱۰ ماده) توسط بیوری^۵ (۱۹۹۱) بر مبنای نظریه شیوه‌های فرزند پروری دیانا

- 1- Academic Self - Handicapping Scale
- 2- Patterns of Adaptive Learning Scale
- 3- Kaplan & Middleton
- 4- Parental Authority Questionnaire
- 5- Buri

بامریند تنظیم شده است (عزیزی و بشارت، ۲۰۱۱). بیوری پایایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک هفته در گروه مادران به ترتیب ۰/۸۱ برای شیوه سهل‌گیرانه، ۰/۸۶ برای شیوه مستبدانه و ۰/۷۸ برای شیوه مقتدرانه گزارش نمود. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه، به روش آلفای کرونباخ برای شیوه مقتدرانه ۰/۸۳، برای شیوه مستبدانه ۰/۷۲ و برای شیوه مقتدرانه ۰/۶۷ به دست آمد. باری (۱۹۹۱) در مورد میزان روایی پرسشنامه با استفاده از روایی تشخیصی، این نتایج را گزارش نمود، مستبد بودن رابطه معکوس با سهل‌گیری (۰/۵۰) و مقتدر بودن (۰/۵۲) دارد. در پژوهش حاضر روایی این پرسشنامه از طریق همبسته کردن هر خرده‌مقیاس آن با یک عبارت محقق ساخته که به نظر می‌رسد معرف خرده‌مقیاس مورد نظر است، سنجیده شد. نتایج نشان داد که همبستگی مثبت معنی‌داری بین شیوه فرزندپروری مقتدر با ماده مورد نظر (۰/۷۰)، شیوه فرزندپروری مستبد با ماده مورد نظر (۰/۶۳) و شیوه فرزندپروری سهل‌گیر با ماده مورد نظر (۰/۵۳) وجود داشت که همگی در سطح $p < 0.001$ معنی‌دار بودند.

پرسشنامه شخصیت نئو (FF-I): به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان از آزمون نئو اف. اف. آی. (NEO-FFI) ۶۰ سؤالی استفاده شده است. این پرسشنامه، یک نسخه‌ی ۶۰ ماده‌ای از NEO-PI-R است که توسط کوستا و مک کری (۱۹۹۲) برای ارزیابی مختصر و سریع‌تر پنج عامل اصلی روان‌رنجورخویی (N)، برونگرایی (E)، باز بودن نسبت به تجربه (O)، توافق‌پذیری (A) و وجدانی بودن (C) طراحی شده است (حق‌شناس، ۱۳۸۵). ماده‌های نئو از صفر تا ۴ نمره‌گذاری می‌شوند و نمره‌ی هر خرده‌مقیاس از جمع نمره‌های فرد در ماده‌های آن به دست می‌آید. هر یک از عوامل ۱۲ سؤال را مورد پوشش قرار می‌دهد. در کل، آزمودنی در هر مقیاس نمره‌ای از ۰ تا ۴۸ کسب می‌کند (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۸۸). ثبات درونی این مقیاس بر اساس ضرایب آلفای کرونباخ توسط کوستا و مک کری برای شاخص‌های N, E, O, A, C و به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۶۸ و ۰/۸۱ به دست آمد (کوستا و مک کری، ۱۹۹۲). پایایی این پرسشنامه، در پژوهش حاضر، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای روان‌رنجورخویی ۰/۸۴، برونگرایی ۰/۷۸، باز بودن نسبت به تجربه ۰/۷۶، توافق‌پذیری ۰/۸۲ و وجدانی بودن ۰/۸۷ به دست آمد. مک کری و کوستا (۱۹۹۲)، در تحقیقی که برای تجدیدنظر در پرسشنامه‌ی (NEO-FFI) بر روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند، ضریب

همبستگی این پرسشنامه را با پرسشنامه نئو پی. آی. آر. (NEO-PI-R) برای پنج ویژگی شخصیتی بزرگ به ترتیب، برای روان‌رنجورخویی ۰/۸۳، برونگرایی ۰/۹۱، توافق‌پذیری ۰/۷۸، وجدانی بودن ۰/۷۹ و باز بودن نسبت به تجربه ۰/۸۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای تعیین روایی آزمون نئو اف. اف. آی. آر. (NEO-FFI) از روش همزمان استفاده شده است. برای این منظور پرسشنامه نئو پی. آی. آر. ۲۴۰ ماده‌ای را بر روی نمونه ۹۰ نفری اجرا کردند. نتایج ضرایب همبستگی بین دو پرسشنامه برای روان‌رنجورخویی ۰/۶۹، برونگرایی ۰/۷۱، توافق‌پذیری ۰/۷۴، وجدانی بودن ۰/۶۸ و باز بودن نسبت به تجربه ۰/۶۵ می‌باشد که همگی در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار هستند.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی خودناتوان‌سازی تحصیلی، زیر مقیاس‌های شیوه‌های فرزندپروری و ویژگی‌های شخصیتی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی خودناتوان‌سازی تحصیلی، زیر مقیاس‌های شیوه‌های فرزندپروری و ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۲۵/۱۰	۴/۵۷
فرزندپروری مقتدرانه	۱۲/۸۷	۶/۲۸
فرزندپروری مستبدانه	۲۶/۲۹	۷/۳۳
فرزندپروری سهل‌گیرانه	۲۵/۰۸	۶/۰۴
روان‌رنجورخویی	۲۵/۹۵	۶/۸۹
برونگرایی	۱۹/۵۱	۵/۰۶
باز بودن نسبت به تجربه	۲۱/۸۷	۴/۹۲
توافق‌پذیری	۲۰/۷۹	۴/۹۹
وجدانی بودن	۱۷/۵۷	۴/۵۳

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی به ترتیب ۲۵/۱۰ و ۴/۵۷ می‌باشند. میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های فرزندپروری مقتدرانه، به ترتیب ۱۲/۸۷ و ۶/۲۸، فرزندپروری مستبدانه ۲۶/۲۹ و ۷/۳۳ و

فرزندپروری سهل‌گیرانه ۲۵/۰۸ و ۶/۰۴ می‌باشند. همچنین، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاس‌های روان رنجورخویی به ترتیب ۲۵/۹۵ و ۶/۸۹، برونگرایی ۱۹/۵۱ و ۵/۰۶، باز بودن نسبت به تجربه ۲۱/۸۷ و ۴/۹۲، توافق‌پذیری ۲۰/۷۹ و ۴/۹۹ و وجدانی بودن ۱۷/۵۷ و ۴/۵۳ می‌باشند.

جهت بررسی تأثیر شیوه‌های فرزندپروری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، از تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد. نتیجه این تحلیل، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس یک راهه روی میانگین سطوح شیوه‌های فرزندپروری

متغیر	گروه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
خودناتوان‌سازی تحصیلی	مقتدر	۶۰۱/۳۵	۲	۳۵/۳۷	۵۱/۷۹	۰/۰۰۱
	مستبد	۱۰۳۷/۵۵	۲	۴۹/۴۰	۷۲/۳۴	۰/۰۰۱
	سهل‌گیر	۵۹۵/۳۴	۲	۴۵/۷۹	۶۷/۰۵	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۲، بین شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه از لحاظ خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح $p < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. از آنجایی که شیوه‌های فرزندپروری دارای سه سطح (مقتدر، مستبد و سهل‌گیر) است، روش آماری تحلیل واریانس یک راهه مشخص نمی‌کند که این تفاوت بین کدام از این شیوه‌ها است. بنابراین، برای مشخص کردن نقطه تفاوت از آزمون پیگیری شفه استفاده شد. نتایج این بررسی در جدول ۳ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، بین شیوه‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه از لحاظ خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح $p < ۰/۰۲$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ اما بین شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه و مستبدانه و بین شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه و سهل‌گیرانه در سطح $p < ۰/۰۵$ تفاوت معنی‌دار دیده نشد. با مقایسه میانگین‌های خودناتوان‌سازی دو گروه سهل‌گیر و مستبد، مشاهده می‌شود که میانگین خودناتوان‌سازی تحصیلی گروه

مستبد بالاتر از گروه سهل‌گیر است. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که دانش‌آموزانی که والدین آنها از شیوه‌ی فرزندپروری مستبدانه استفاده می‌کنند، بیشتر راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی را به کار می‌برند.

جدول ۳. نتایج آزمون پیگیری شفه در سطوح شیوه‌های فرزندپروری (مقتدر، مستبد و سهل‌گیر)

متغیر	میانگین	گروه	مقتدر	مستبد	سهل‌گیر
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۲۳/۶۳	مقتدر	-	-	-
	۲۵/۶۹	مستبد	-	-	*
	۲۴/۳۴	سهل‌گیر	-	*	-

*= $p < 0/05$

جدول ۴. ضرایب همبستگی ساده بین ویژگی‌های شخصیتی و خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب همبستگی ساده بین ویژگی‌های شخصیتی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی‌داری (p)
خودناتوان‌سازی تحصیلی	روان‌رنجورخویی	۰/۳۳	۰/۰۰۱
	برونگرایی	۰/۱۳	۰/۰۰۵
	باز بودن نسبت به تجربه	۰/۲۰	۰/۰۰۱
	توافق‌پذیری	۰/۲۴	۰/۰۰۱
	وجدانی بودن	۰/۰۱۹	۰/۷۲۳

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، بین ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r=0/33$ و $p<0/001$)، ویژگی‌های شخصیتی برونگرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r=0/13$ و $p<0/005$)، ویژگی‌های شخصیتی باز بودن و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r=0/20$ و $p<0/001$)، ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r=0/24$ و $p<0/001$) رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ولی، بین ویژگی‌های وجدانی بودن و خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r=0/019$ و $p<0/723$) رابطه‌ی معنادار یافت نشد.

به علاوه، برای بررسی همبستگی‌های چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. برای این منظور، محاسبات رگرسیون چندگانه با استفاده از دو روش ورود مکرر (enter) و مرحله‌ای (stepwise) صورت گرفت.

جدول ۵ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه را برای ویژگی‌های شخصیتی (روان رنجورخویی، برونگرایی، بازبودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن) با خودناتوان سازی تحصیلی، را با روش ورود مکرر، نشان می‌دهد.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون چندگانه بین ویژگی‌های شخصیتی (روان‌رنجورخویی، برونگرایی، بازبودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان بودن) و خودناتوان‌سازی تحصیلی با روش ورود مکرر

متغیرهای پیش‌بین	M R	RS	نسبت F و احتمال p					
			۱	۲	۳	۴	۵	
روان رنجورخویی	۰/۳۳۵	۰/۱۱۲	$\beta=۰/۳۳۵$ $B=۰/۲۲۲$ $t=۶/۶۶۰$ $p<۰/۰۰۱$					
باز بودن نسبت به تجربه	۰/۳۷۷	۰/۱۴۲	$\beta=۰/۳۲۳$ $B=۰/۲۱۴$ $t=۶/۵۰۸$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۳۳۵$ $B=۰/۱۶۰$ $t=۳/۴۷۹$ $p<۰/۰۰۱$				
توافق	۰/۳۸۶	۰/۱۴۹	$\beta=۰/۲۸۸$ $B=۰/۱۹۱$ $t=۵/۳۸۵$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۱۵۱$ $B=۰/۱۴۱$ $t=۲/۹۷۰$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۰۹۵$ $B=۰/۰۸۷$ $t=۱/۷۲۸$ $p<۰/۰۰۱$			
برونگرایی	۰/۳۸۷	۰/۱۵۰	$\beta=۰/۲۸۶$ $B=۰/۱۹۰$ $t=۵/۲۳۲$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۱۴۹$ $B=۰/۱۳۸$ $t=۲/۸۸۸$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۰۸۹$ $B=۰/۰۸۲$ $t=۱/۵۸۱$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۰۲۴$ $B=۰/۰۲۲$ $t=۰/۴۶۰$ $p<۰/۰۰۱$		
وجدان‌گرایی	۰/۴۰۱	۰/۱۶۰	$\beta=۰/۲۹۸$ $B=۰/۱۹۷$ $t=۵/۵۴۶$ $p<۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۱۵۴$ $B=۰/۱۴۳$ $t=۳/۰۰۱$ $p<۰/۰۰۳$	$\beta=۰/۱۱۴$ $B=۰/۱۰۵$ $t=۱/۹۸۸$ $p<۰/۰۰۴۸$	$\beta=-۰/۱۱۱$ $B=-۰/۱۱۲$ $t=-۲/۱۰۷$ $p<۰/۰۰۳۶$	$\beta=۰/۰۳۹$ $B=۰/۰۳۶$ $t=۰/۴۷۰$ $p<۰/۰۰۴۶۰$	

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود مکرر، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای

شخصیتی و خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر $MR=0/401$ و ضریب تعیین برابر $RS=0/160$ می‌باشد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار می‌باشند. با توجه به ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که ۱۶٪ از واریانس خودناتوان‌سازی توسط متغیرهای شخصیتی تبیین می‌شود.

جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه را برای ویژگی‌های شخصیتی (روان‌رنجور خوئی، برون‌گرایی، باز بودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن) با خودناتوان‌سازی تحصیلی به روش مرحله‌ای نشان می‌دهد.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون چندگانه بین ویژگی‌های شخصیتی (روان‌رنجورخوئی، برون‌گرایی، باز بودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن) و خودناتوان‌سازی تحصیلی با روش مرحله‌ای

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (β) و (B)		
				۱	۲	۳
روان رنجورخوئی	۰/۳۳۵	۰/۱۱۲	$F = 44/359$ $p < 0/001$	$\beta = 0/335$ $B = 0/222$ $t = 6/660$ $p < 0/001$	-	-
باز بودن	۰/۳۷۷	۰/۱۴۲	$F = 28/933$ $p < 0/001$	$\beta = 0/377$ $B = 0/214$ $t = 6/508$ $p < 0/001$	$\beta = 0/173$ $B = 0/160$ $t = 3/479$ $p < 0/001$	-

با توجه به جدول ۶ ملاحظه می‌شود که از بین ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، فقط دو ویژگی، یعنی روان‌رنجورخوئی و باز بودن نسبت به تجربه توانایی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی را دارند؛ که با توجه به مقادیر ضرایب رگرسیونی استاندارد (β) از لحاظ توان پیش‌بینی، ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخوئی ($\beta = 0/335$ و $p < 0/001$) توانایی بیشتری برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان را دارا می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که بین شیوه‌های فرزندپروری مختلف از لحاظ خودناتوان‌سازی تفاوت معنی‌دار وجود دارد که این نتیجه با پژوهش‌های دوپری شیلدز

(۲۰۰۷)، وانت و کلیتمن (۲۰۰۶)، هیراباچی (۲۰۰۶)، گریون و همکاران (۲۰۰۰) و حیدری و همکاران (۱۳۸۸) هماهنگی دارد. بیشتر بودن خودناتوان‌سازی تحصیلی در شیوه فرزندپروری مستبدانه (همسو با پژوهش‌های دوپری شیلدز، ۲۰۰۷؛ وانت و کلیتمن، ۲۰۰۶ و هیراباچی، ۲۰۰۶)، نشان دهنده اهمیت محبت و گرمی رابطه والدینی در ایجاد خودناتوان‌سازی است که به لحاظ نظری با نظریه برگلاس و جونز (۱۹۷۸، به نقل از حیدری، ۱۳۸۸)، مبنی بر وجود تاریخچه عدم دریافت محبت بی قید و شرط در افراد خودناتوان‌ساز، و نیز با نظریه بالبی (۱۹۷۷)، مبنی بر تأثیر دل‌بستگی بر خود ارزشمندی در دوران بزرگسالی، همخوانی دارد. والدین مستبد در بُعد توقع بالا و در بُعد پذیرندگی پایین هستند (سیلک، موریس، کانایا و استینبرگ^۱، ۲۰۰۳). آنها غالباً هنگام اعمال رهنمودها دلیل ارایه نمی‌کنند و به ندرت به تشویق کلامی می‌پردازند. همچنین، این والدین تا آن جا که ممکن است در برابر استدلال کودکان تغییر موضع نمی‌دهند. والدین مستبد کمترین میزان مهر ورزی را ارایه می‌کنند، بسیار سخت‌گیر هستند و قوانین زیادی را به کودک تحمیل می‌کنند (پازانی، ۱۳۸۳). از این رو فرزندان والدین مستبد به خاطر توقع بالای والدین بیشتر به خودناتوان‌سازی رو می‌آورند تا توجیهی برای عدم رسیدن به سطح توقع والدین خود داشته باشند.

نتایج به دست آمده در جداول ۵ و ۶ ضمن تأیید نتایج تحقیقات انجام شده توسط پژوهشگران دیگر، همچون پتر و همکاران (۲۰۰۹) و راس و همکاران (۲۰۰۲)، حاکی از آن است که بین ویژگی‌های شخصیتی و خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهش حاضر، بیشترین ارتباط، بین روان‌رنجورخویی و خودناتوان‌سازی تحصیلی به دست آمد. این نتیجه با نتایج پژوهش لایدر، پولمن و آلیک^۲ (۲۰۰۷)، در مورد رابطه منفی بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی، و پرموزیک و فورنهام^۳ (۲۰۰۳)، در مورد رابطه مثبت این ویژگی با اضطراب امتحان، نیز همسو است.

افراد خودناتوان‌ساز از افسردگی به عنوان شکلی از معافیت (آسودگی) از مسئولیت پذیری فردی در موقعیت‌هایی چالش برانگیز استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، نشانه‌های افسردگی ممکن است به عنوان یک ابزار رهایی از مسئولیت مورد استفاده قرار گیرد (راس و

1- Silk, Morris, Kanaya & Steinberg

2- Laidra, Pullmann & Allik

3- Premuzic & Furnham

همکاران، ۲۰۰۲). برای مثال، دانش‌آموزانی که با موقعیت چالش‌برانگیز، مانند امتحان، مواجه می‌شوند، دچار استرس بسیار زیادی شده و از آنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا متمرکز می‌شوند و از رو به رو شدن با چالش اجتناب کنند، با توسل به افسردگی به عنوان رفتاری خود ناتوان‌ساز از مسئولیت‌پذیری فردی در آن موقعیت فرار می‌کنند. در این مطالعه نیز همسو با پژوهش راس و همکاران (۲۰۰۲)، رابطه‌ای بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و وجدانی بودن به دست نیامد. افراد دارای حس وجدانی بودن بالا دارای ویژگی‌هایی مانند نظم، تلاش، مسئولیت‌پذیری و وظیفه‌شناسی هستند. این ویژگی‌ها موجب می‌شود تا این دانش‌آموزان با پشتکار و مسئولیت‌پذیری بیشتری به تحصیل خود ادامه دهند و در نتیجه به موفقیت بالاتری دست پیدا کنند و کمتر متوسل به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی شوند. این یافته را در ارتباط با روان‌رنجورخویی، مسئولیت‌پذیری و خودناتوان‌سازی می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزی که از رفتن به کلاس یا امتحان دادن اجتناب می‌کند (وجدانی بودن پایین) به این علت که احساس حقارت و تردید می‌کند (روان‌رنجورخویی بالا)، اجتناب از کلاس و امتحان در کوتاه مدت ممکن است باعث کاهش اضطراب او شود، اما در بلندمدت، منجر به انجام ندادن تکالیف، ارزیابی بد و نمره‌های ضعیف وی شود و این خود، تضعیف عزت نفس را به دنبال دارد. با توجه به نقش عزت نفس در بروز رفتارهای خود ناتوان‌ساز می‌توان به این نتیجه رسید که روان‌رنجورخویی و وجدانی بودن با خودناتوان‌سازی رابطه متقابل دارد (زاگرم و همکاران، ۱۹۹۸). بنابراین، بسیاری از ابزارهایی که به وسیله آنها خودناتوان‌سازان از احساسات آسیب‌زننده اجتناب می‌کنند، با روان‌رنجورخویی بالا، وجدانی بودن و عزت نفس پایین ارتباط دارد. در پژوهش حاضرین توافق‌پذیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی نیز رابطه مثبت به دست آمد. مطالعه ما با پژوهش پرمزیک و فورنهام (۲۰۰۳) در زمینه ارتباط مثبت ویژگی شخصیتی باز بودن نسبت به تجربه و خودناتوان‌سازی تحصیلی همسو است. آنها بیان می‌کنند که افراد دارای نمره بالا در ویژگی شخصیتی باز بودن نسبت به تجربه از ویژگی‌هایی مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوای ذهنی، استقلال در قضاوت، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید برخوردارند، بنابراین این دانش‌آموزان توانایی تمرکز مداوم بر مطالب یکنواخت درسی و همچنین شیوه‌های تدریس یکنواخت معلمان را ندارند و تنوع‌طلبی آنها نیز امکان تحمل حضور مستمر در یک محیط یکنواخت و ثابت مانند کلاس را

فرهم نمی‌کند. در نتیجه می‌توان انتظار داشت این گونه دانش آموزان عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند و برای جبران عدم پیشرفت، متوسل به استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی شوند.

با توجه به این که ویژگی‌های شخصیتی نقش غیرقابل انکاری در ابعاد مختلف زندگی و به ویژه پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش، در کنار سنجش‌های گوناگونی که در مقاطع تحصیلی مختلف به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیتی دانش‌آموزان اختصاص دهد تا از این طریق بتوان به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان در جهت پیشرفت تحصیلی یاری رساند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

منابع

فارسی

پازانی، فریبا (۱۳۸۳). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری و اعتیاد والدین بر میزان گرایش به سوء مصرف مواد در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان منطقه ۱۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

حقوق‌شناس، حسن (۱۳۸۵). طرح پنج عاملی ویژگی‌های شخصیت (راهنمای تفسیر و هنجارهای آزمونهای NEO PI-R و NEO-FFI). شیراز: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شیراز.

- شکرکن، حسین، هاشمی شیخ‌شبابی، سیداسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره سوم، سال دوازدهم. شماره ۳. ۱۰۰-۷۷.
- عبادی، غلامحسین (۱۳۸۳). *یافته‌های پژوهشی و شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان خوزستان*.
- حیدری، محمود، دهقانی، محسن و خداپناهی، محمدکریم (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*. شماره ۱۸، ۱۲۵-۱۳۷.

لاتین

- Alter, A. A., & Forgas, J. P. (2006). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Research in Personality, 40*, 573-597.
- Azizi, K., & Besharat, M, A. (2011). The relationship between Parental perfectionism and parenting style. *Proscenia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1484-1487.
- Barry, R. A., Lakey, B., & Orehek, E. (2007). Link among attachment dimensions, affect, the self, and perceived support for broadly generalized attachment styles and specific bonds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 340-353.
- Buri, J, R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57*, 110-119.
- Chowdhury, M. S., & Amin, M. N. (2006). Personality and students' academic achievement: Inter-active effects of conscientiousness and agreeableness on students' performance in principles of economic. *Social Behavior and Personality, 28*, 433-449.
- Costa, P. T., & McGrea, R. (1992). Revised NEO personality Inventory: NEO-PI and NEO five factor Inventory. *Psychological Assessment Recourse*.
- Dupree Shilelds, C. (2007). The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents, unpublished doctoral dissertation. University of Alabama: Alabama.

- Ferrari, J. R., & Tompson, T. (2006). Imposter fears: link with self-presentational: concerns and self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 40, 341-352.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. R. (2007). Personality and intelligence as academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Lung Hung, C., Chia-Huei, W., Ying Hwa, K., Meng-Shyan, L., & Shang-Hsueh. (2009). Fear of failure, 2×2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping: What we know: What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Petar, C., Snezana, S., & Dusanka, M. (2009). Personality traits, age and sex as predictors for self-handicapping tendency. *Psychological*, 42 (4), 549- 566.
- Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Pulford, B., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Ross, S., Canada, K., & Rausch, M. (2002). Self-handicapping and five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32, 1173-1184.
- Uysal, A., & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49, 502-505.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping capping: Links with parenting style and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40, 961-971.

Zukerman, N., Kiefer, S. C., & Knee, C. R. (1988). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.

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

