

Structural Model of Self-handicapping based on Academic Well-being mediated by Education Satisfaction among Female Students in the Upper Secondary Level During the 2025 Academic Year

Maryam Shahideh¹, Mahmood Jajarmi^{2*}, Mohammad Mohammadipoor³

1- PhD Student, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran. ORCID: 0009-0004-5357-9754

2- Assistant Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran. ORCID: 0000-0001-9914-1177

3- Associate Professor, Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran. ORCID: 0000-0002-8515-6105

***Corresponding Author:** Mahmood Jajarmi: Assistant Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran. E-mail: Mahmood.jajarmi@iau.ac.ir

Recurring title: The role of Academic Well-being and Education Satisfaction in Self-handicapping

Received: 19 Oct 2025

Revised: 1 Des 2025

Accepted: 2 Des 2025

Abstract

Introduction: Self-handicapping can reduce students' academic performance. This study aimed to determine the structural model of self-handicapping among students, with academic well-being mediated by education satisfaction.

Method: The present study was a descriptive cross-sectional study. The statistical population of this study was regular female high school students in the second year of 2025 in Esfarayen city, North Khorasan province. The final sample was 350 people, and sampling was conducted using a multi-stage cluster random sampling method. The Self-Handicapping Scale (ASHS), Academic Well-being Questionnaire (AWQ), and Academic Satisfaction Questionnaire (ASQ) were used to collect data. Data analysis was performed using structural equation modeling in SPSS-24 and AMOS-24 software.

Results The proposed model had a good fit ($df/2=2.06$, $CFI=0.98$ and $RMSEA=0.07$). The results showed that academic well-being ($\beta=-0.65$, $P=0.01$) and education satisfaction had a negative direct effect ($\beta=-0.20$, $P=0.01$) on self-handicapping; also, academic well-being had a positive direct and significant effect on education satisfaction ($\beta=-0.69$, $P=0.01$). The results of the bootstrap test showed that education satisfaction ($\beta=-0.14$, $P=0.01$) had a negative and significant mediating role between academic well-being and self-handicapping.

Conclusion: Overall, the findings showed that academic well-being had a direct effect on self-handicapping among female students, mediated by education satisfaction. According to the present findings, it is recommended to hold educational workshops with the aim of improving academic well-being and educational satisfaction for students.

Keywords: Students, Self-Handicapping, Education Satisfaction, Well-Being

How to cite this article: Shahideh M, Jajarmi M, Mohammadipoor M. Structural Model of Self-handicapping based on Academic Well-being mediated by Education Satisfaction among Female Students in the Upper Secondary Level During the 2025 Academic Year. Journal of Nursing Education (JNE). July 2025.p29-40(in Persian)

ISSN/ © 2022 The Authors. Published by Iranian Nursing Association.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس بهزیستی تحصیلی با میانجی گری رضایت از تحصیل در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم در سال ۱۴۰۴

مریم شاهیده^۱، محمود جاجرمی^۲، محمد محمدی پور^۳

۱- دانشجوی دکتری تخصصی، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. ORCID : ۰۰۰۹-۰۰۰۴-۵۳۵۷-۹۷۵۴

۲- استادیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. ORCID : ۰۰۰۰-۰۰۰۱-۹۹۱۴-۱۱۷۷

۳- دانشیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. ORCID : ۰۰۰۰-۰۰۰۲-۸۵۱۵-۶۱۰۵

*نویسنده مسئول: محمود جاجرمی: استادیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

ایمیل: Mahmoud.jajarmi@iaau.ac.ir

عنوان مکرر: نقش بهزیستی تحصیلی و رضایت از تحصیل بر خودناتوان سازی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۷/۲۶

تاریخ بازبینی: ۱۴۰۴/۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۱۱

چکیده

مقدمه: خودناتوان سازی یک عامل در کاهش عملکرد تحصیلی دانش آموزان است، این مطالعه با هدف تعیین مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس بهزیستی تحصیلی با میانجی گری رضایت از تحصیل در دانش آموزان انجام شد. **روش کار:** پژوهش حاضر توصیفی-مقطعی بود. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان عادی دختر مقطع متوسطه دوره دوم در سال ۱۴۰۴ در شهرستان اسفراین، استان خراسان شمالی بود؛ در این مطالعه نمونه نهایی ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد؛ نمونه گیری به روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای جمع آوری شد. جهت جمع آوری داده ها از مقیاس خودناتوان سازی (ASHS)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWQ) و پرسشنامه رضایت از تحصیل (ASQ) استفاده شد. تحلیل داده ها به روش مدل یابی معادلات ساختاری در نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 انجام شد.

یافته ها: مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار بود ($\chi^2/df=2/60$ ، CFI=0/89 و RMSEA=0/07). نتایج نشان داد که بهزیستی تحصیلی ($\beta=-0/65$ ، $P=0/01$) و رضایت از تحصیل به طور منفی ($\beta=-0/20$ ، $P=0/01$) بر خودناتوان سازی اثر مستقیم داشتند؛ همچنین بهزیستی تحصیلی به طور مثبت بر رضایت از تحصیل ($\beta=0/69$ ، $P=0/01$) اثر مستقیم و معنادار داشت. نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که رضایت از تحصیل ($\beta=-0/14$ ، $P=0/01$) به طور منفی و معنادار بین بهزیستی تحصیلی و خودناتوان سازی نقش میانجی داشت.

نتیجه گیری: در مجموع یافته ها نشان داد که بهزیستی تحصیلی به صورت مستقیم و با میانجی گری رضایت از تحصیل بر خودناتوان سازی دانش آموزان دختر اثر داشت. با توجه به یافته های حاضر برگزاری کارگاه های آموزشی با هدف بهبود بهزیستی تحصیلی و رضایت از تحصیل برای دانش آموزان پیشنهاد می شود.

کلیدواژه ها: دانش آموزان، خودناتوان سازی، رضایت از تحصیل، بهزیستی

مقدمه

خودناتوان‌سازی به‌طور قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، زیرا موانعی را برای موفقیت آن‌ها ایجاد می‌کند؛ وقتی دانش‌آموزان درگیر خودناتوان‌سازی می‌شوند، عمده‌اً رفتارها یا نگرش‌هایی را اتخاذ می‌کنند که در عملکردشان اختلال ایجاد می‌کند [۱]. خودناتوان‌سازی به آن‌ها اجازه می‌دهد تا شکست‌های احتمالی را به عوامل خارجی نسبت دهند و کمتر نقش عوامل درونی همچون توانایی‌ها و استعدادها را درک کنند و همچنین در کوتاه مدت از عزت نفس خود محافظت کنند. با این حال، این طرز فکر منجر به تلاش و پشتکار کمتر می‌شود که مستقیماً یادگیری و توسعه مهارت را تضعیف می‌کند. با گذشت زمان، خودناتوان‌سازی مکرر، چرخه‌ای از عدم موفقیت و اجتناب از وظایف چالش‌برانگیز را تقویت می‌کند [۲]. همچنین خودناتوان‌سازی استرس و اضطراب را افزایش می‌دهد، زیرا دانش‌آموزان دائماً با ترس از شکست دست و پنجه نرم می‌کنند و همزمان خود را برای آن آماده می‌کنند. در محیط‌های گروهی، خودناتوان‌سازی می‌تواند همکاری و اعتماد را کاهش دهد، زیرا همسالان ممکن است این رفتارها را غیرمسئولانه یا بی‌انگیزه بدانند [۳]. علاوه بر این، معلمان ممکن است این اقدامات را به اشتباه به‌عنوان فقدان علاقه یا پتانسیل تفسیر کنند و منجر به فرصت‌های کمتری برای حمایت شوند. در نهایت، خودناتوان‌سازی هم رشد شخصی و هم موفقیت تحصیلی را محدود می‌کند [۴]. خودناتوان‌سازی یک استراتژی ناکارآمد روانشناختی است که در آن افراد برای محافظت از عزت نفس خود در مواجهه با شکست احتمالی، موانع یا بهانه‌هایی را اتخاذ می‌کنند. در محیط‌های تحصیلی، این ممکن است شامل اهمال کاری، عدم آمادگی یا خودگویی منفی باشد [۵]. بهزیستی تحصیلی نقش مهم و تأثیرگذاری بر رفتارهای خودناتوان‌سازی ایفا می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان بهزیستی تحصیلی بالایی را تجربه می‌کنند، احساس شایستگی، انگیزه و حمایت می‌کنند و نیاز به خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهند. برعکس، بهزیستی تحصیلی پایین، که با استرس، فرسودگی شغلی یا عدم اعتماد به نفس مشخص می‌شود، احتمال این رفتارها را افزایش می‌دهد زیرا دانش‌آموزان به دنبال محافظت از خود هستند [۶-۸]. روابط حمایتی با همسالان و معلمان می‌تواند بهزیستی تحصیلی را افزایش دهد، تاب‌آوری

مریم شاهیده و همکاران

و طرز تفکر مثبت را تقویت کند. از سوی دیگر، یک محیط بسیار رقابتی یا انتقادی می‌تواند به بهزیستی آسیب برساند و استراتژی‌های دفاعی مانند خودناتوان‌سازی را گسترش دهد [۹]. بنابراین، بهزیستی تحصیلی به‌عنوان یک عامل محافظتی عمل می‌کند و به جای اجتناب، مقابله سازگارانه را تشویق می‌کند.

همچنین رضایت از تحصیل با برآورده کردن نیازهای اساسی روانشناختی و تقویت خودپنداره تحصیلی مثبت، نقش مهمی در کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان ایفا می‌کند [۱۰-۱۲]. در پژوهشی نشان داده شد که وقتی دانش‌آموزان در محیط آموزشی خود احساس رضایت و حمایت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که به توانایی‌های خود اعتماد کنند و انگیزه موفقیت داشته باشند که این امر میل به درگیر شدن در استراتژی‌های خودناتوان‌سازی مانند تعلل یا بهانه‌تراشی را کاهش می‌دهد [۱۳]. این رضایت، حس شایستگی، استقلال و ارتباط آن‌ها را افزایش می‌دهد که همه این‌ها با سطوح پایین‌تر اضطراب تحصیلی و رفتارهای اجتنابی مرتبط هستند [۱۰]. تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که رضایت تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی مانند تعیین هدف و مدیریت زمان مؤثر را اتخاذ کنند که مستقیماً با تمایلات خودناتوان‌سازی مقابله می‌کنند. علاوه بر این، رضایت از تحصیل با بهبود سلامت روان و حس تعلق به مدرسه بالاتر مرتبط است که هر دو به مکانیسم‌های مقابله سالم‌تر و کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز کمک می‌کنند [۱۴]. مطالعات فراتحلیل همچنین همبستگی منفی بین خودناتوان‌سازی و پیشرفت تحصیلی را تأیید می‌کنند و بر اهمیت مداخلاتی که رضایت تحصیلی را برای پیشگیری از خودناتوان‌سازی و ارتقای موفقیت تحصیلی افزایش می‌دهند، تأکید می‌کنند [۱۵]. در نهایت، وقتی دانش‌آموزان از تجربه آموزشی خود راضی باشند، این قدرت را دارند که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و کمتر احتمال دارد که از طریق خودناتوان‌سازی، عملکرد خود را تضعیف کنند.

همچنین بهزیستی تحصیلی نقش حیاتی در شکل‌دهی رضایت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، زیرا منعکس‌کننده تجربه کلی عاطفی، شناختی و اجتماعی آن‌ها در محیط یادگیری است. وقتی دانش‌آموزان بهزیستی تحصیلی بالایی دارند، احساس شایستگی، حمایت و مشارکت می‌کنند که این

امر نگرش مثبتی نسبت به تحصیل آن‌ها ایجاد می‌کند. این حس بهزیستی، انگیزه و علاقه به یادگیری را افزایش می‌دهد و منجر به لذت و رضایت بیشتر می‌شود [۱۸-۱۶]. برعکس، بهزیستی تحصیلی ضعیف، که با استرس، اضطراب یا احساس عدم کفایت مشخص می‌شود، می‌تواند اشتیاق را کاهش داده و منجر به نارضایتی از زندگی تحصیلی شود [۱۹]. روابط حمایتی معلم و دانش‌آموز، ارتباط با همسالان و یک فضای یادگیری مثبت، بهزیستی را به‌طور قابل توجهی افزایش می‌دهد و حس تعلق ایجاد می‌کند. وقتی دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و درک شدن می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که مسیر تحصیلی خود را معنادار و ارزشمند بدانند [۲۰].

رضایت تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک واسطه بالقوه بین بهزیستی تحصیلی و خودناتوان‌سازی عمل کند، زیرا نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان بهزیستی خود را به رفتارها و نتایج مثبت تحصیلی سوق می‌دهند [۷، ۶]. وقتی دانش‌آموزان بهزیستی تحصیلی بالایی را تجربه می‌کنند؛ احتمال بیشتری دارد که از تجربیات تحصیلی خود راضی باشند. این رضایت، انگیزه و تعهد آن‌ها را تقویت می‌کند و نیاز به استراتژی‌های دفاعی مانند خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد [۲۱]. به این ترتیب، رضایت تحصیلی به‌عنوان پلی عمل می‌کند و نشان می‌دهد که آیا احساسات مثبت در مورد یادگیری درونی شده و به اقدامات سازنده تبدیل می‌شوند یا خیر. رضایت بالا، پشتکار، تلاش و مقابله سازگارانه را تقویت می‌کند، در حالی که رضایت پایین ممکن است باعث شک و ترس از شکست شود [۲۲].

بررسی مدل ساختاری خودناتوان‌سازی بر اساس بهزیستی تحصیلی، با در نظر گرفتن رضایت تحصیلی به عنوان میانجی، بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا درک عمیق‌تری از مکانیسم‌های روانشناختی مؤثر بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. خودناتوان‌سازی مانع اصلی یادگیری و عملکرد تحصیلی است که اغلب منجر به پیشرفت تحصیلی پایین‌تر و کاهش موفقیت بلندمدت می‌شود. با بررسی چگونگی تأثیر بهزیستی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی از طریق رضایت تحصیلی، محققان می‌توانند مسیرهای اساسی که این رفتارها را هدایت می‌کنند، شناسایی کنند. این دانش به تعیین اینکه آیا افزایش بهزیستی به تنهایی کافی است یا بهبود رضایت برای جلوگیری از راهبردهای

خودشکن ضروری است، کمک می‌کند. علاوه بر این، چنین مدلی می‌تواند مربیان و سیاست‌گذاران را در مورد اینکه کدام عوامل (همچون: حمایت عاطفی، محیط‌های یادگیری یا انگیزه) باید برای کاهش رفتارهای اجتنابی تقویت شوند، آگاه کند. همچنین امکان توسعه مداخلات هدفمندی را فراهم می‌کند که نه تنها بهزیستی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه رضایت و تعامل آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد. درک این رابطه برای ارتقای رضایت تحصیلی، پشتکار و کاهش خودناتوان‌سازی بسیار مهم است. در نهایت، این تحقیق می‌تواند منجر به استراتژی‌های آموزشی مؤثرتری شود که موفقیت تحصیلی را تقویت می‌کنند و در عین حال رفتارهای خودناتوان‌ساز را به حداقل می‌رسانند. بر این اساس این پژوهش با هدف تعیین مدل ساختاری خودناتوان‌سازی بر اساس بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان انجام شد.

روش کار

روش این پژوهش توصیفی-مقطعی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان عادی دختر مقطع متوسطه دوره دوم در سال ۱۴۰۴ در شهرستان اسفراین (استان خراسان شمالی) بود. طبق فرمول پیشنهادی Westland [۲۳] با احتساب اندازه اثر متوسط ($d=0/05$)، توان آماری مورد انتظار ($0/80$)، سطح اطمینان ($\alpha=0/05$) و مدل پژوهشی با ۳ متغیر قابل مشاهده و ۴ متغیر مکنون؛ حجم نمونه مورد قبول در دامنه ۲۴۰ الی ۳۵۰ نفر محاسبه شد. جهت پیشگیری از اثرات ریزش احتمالی حجم نمونه نهایی ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد. بدین ترتیب که از بین مدارس متوسطه دخترانه در شهر اسفراین، ابتدا ۳ مدرسه، و سپس از هر مدرسه ۴ کلاس انتخاب و با توجه به حجم نمونه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به‌صورت حضوری به روش مداد-کاغذی انجام شد و افراد با احتساب زمان ۲۵ دقیقه به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس خودناتوان‌سازی (Self-Handicapping Scale; SHS): این مقیاس توسط Jones & Rhodewalt در

عامل را در این مقیاس تایید کرد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ کل این مقیاس برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه برابر ۰/۷۳، عامل رضایت‌مندی تحصیلی برابر ۰/۷۳ و عامل درآمیزی با کار مدرسه برابر ۰/۷۵ گزارش شد [۲۷]. در نمونه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شد.

پرسشنامه رضایت از تحصیل (Academic Sat- isfaction Questionnaire; ASQ) این پرسشنامه توسط Leant و همکاران در سال ۲۰۰۹ با ۹ سؤال جهت سنجش رضایت از تحصیل ساخته شده است؛ نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه از کاملاً مخالفم (نمره ۱) الی کاملاً موافقم (نمره ۵) انجام می‌شود؛ دامنه نمرات بین ۹ الی ۴۵ است و نمرات بالاتر نشان دهنده رضایت تحصیلی بیشتر است، روایی ملاکی با شاخص پیشرفت تحصیلی ۰/۶۷ محاسبه شد و پایایی بازآزمایی با فاصله ده روز ۰/۷۳ گزارش شد [۲۸]. در ایران روایی ملاکی با پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۳۲ محاسبه شده است و پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۷ آلفای کرونباخ محاسبه شده است [۲۹]. در نمونه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش شد. پس از تصویب پروپوزال و دریافت تاییده اخلاقی؛ با ارائه موافقت اصولی به اداره کل آموزش و پرورش شهرستان اسفراین مراجعه شد؛ سپس لیستی از مدارس دخترانه مقطع متوسطه دوره دوم در اختیار پژوهشگر قرار داده شد؛ نمونه‌گیری بر اساس لیست مورد نظر انجام شد. رضایت و علاقه جهت شرکت در پژوهش، جنسیت دختر، دامنه سنی ۱۵ الی ۱۸، عدم سابقه ترک تحصیل، مصرف داروهای روانپزشکی و خودکشی به‌عنوان معیارهای ورود لحاظ شد؛ معیارهای ورود در شروع پژوهش با بهره‌گیری از یک مصاحبه اولیه توسط پژوهشگر انجام شد و بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان ثبت شد. همچنین عدم تکمیل پرسشنامه‌ها به‌عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد. ملاحظات اخلاقی هم در تمام مراحل پژوهش در نظر گرفته شد. به تمامی افراد نمونه اطمینان داده شد که اسم آن‌ها در هیچ قسمتی از پژوهش ذکر نخواهد شد و تنها از نتایج داده‌ها استفاده می‌شود. به منظور انجام پژوهش، یک جلسه توجیه‌ای برگزار و فرم رضایت نامه و پرسشنامه

سال ۱۹۸۲ برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. در این مقیاس که ابزاری خودگزارشی و تک بعدی است، پاسخ مشارکت کنندگان در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات در این مقیاس بین ۲۵ الی ۱۲۵ است و نمره بالاتر، بیانگر تمایل بیشتر فرد برای خودناتوان‌سازی است. روایی سازه این مقیاس به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد و یک عامل نشان داد که ۶۶ درصد واریانس را تبیین کرد؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۸۹ آلفای کرونباخ محاسبه شد [۲۴]. در نمونه ایرانی حیدری و همکاران در سال ۱۳۸۸ روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کردند، با حذف دو سؤال سه عامل شناسایی شد که همه سؤالات بار عاملی بالای ۰/۴۰ داشتند؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۷ آلفای کرونباخ گزارش شد [۲۵]. در نمونه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (Academic Wellbeing Questionnaire; AWQ) این پرسشنامه توسط Tuominen-soini و همکاران در سال ۲۰۱۲ با چهار زیرمقیاس ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی کار با مدرسه با ۳۱ سؤال طراحی و اعتباریابی شده است؛ ۲۷ سؤال آن بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ الی ۷ نمره‌گذاری می‌شوند و ۴ مورد بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ الی ۵ نمره‌گذاری می‌شوند؛ دامنه نمرات در کل پرسشنامه بین ۳۱ الی ۲۰۹ است و نمرات بالاتر نشان دهنده بهزیستی تحصیلی بیشتر است [۲۶]. Tuominen-soini و همکاران (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی کردند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد تایید قرار دادند. همچنین آلفای کرونباخ این مقیاس را برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۹۴ محاسبه کردند [۲۶]. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار در ایران توسط مرادی و همکاران (۱۳۹۵) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی آن‌ها، وجود چهار

یافته ها

از مجموع ۳۵۰ پرسشنامه اجرا شده، ۳۳۴ داده قابلیت تحلیل داشت (۹۵/۴۳ درصد). تمامی دانش‌آموزان، دختر و در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در میانگین و انحراف معیار سنی $16/43 \pm 1/76$ سال قرار داشتند. ۸۹ نفر (۲۶/۶۵ درصد) در پایه نهم، ۱۱۲ نفر (۳۳/۵۳ درصد) پایه دهم، ۷۴ نفر (۲۲/۱۶ درصد) پایه یازدهم و ۵۹ نفر (۱۷/۶۶ درصد) پایه دوازدهم بودند. از میان ۳۳۴ دانش‌آموز، پدر ۲۴۱ دانش‌آموز (۷۲/۱ درصد) شغل آزاد و پدر ۹۳ دانش‌آموز (۲۷/۹ درصد) کارمند بودند. در میان جامعه‌ی آماری، دانش‌آموزی که پدر فاقد اشتغال داشته باشد مشاهده نشد. در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرها و روابط بین آن‌ها گزارش شده است.

حاوی اطلاعات جمعیت‌شناختی بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. با هدف ناشناس بودن و برای اینکه حریم خصوصی شرکت‌کنندگان تضمین شود، برای هر شرکت‌کننده کد متناسب اختصاص داده شد. این مطالعه دارای تایید اخلاقی با شناسه IR.IAU.BO- JNOURD.REC.1404.003 بوده است.

تحلیل داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداکثر درست‌نمایی با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه‌های ۲۴ انجام شد؛ در بخش توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. جهت بررسی رابطه خطی بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و در نهایت جهت بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم از روش بوت استرپ استفاده شد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها

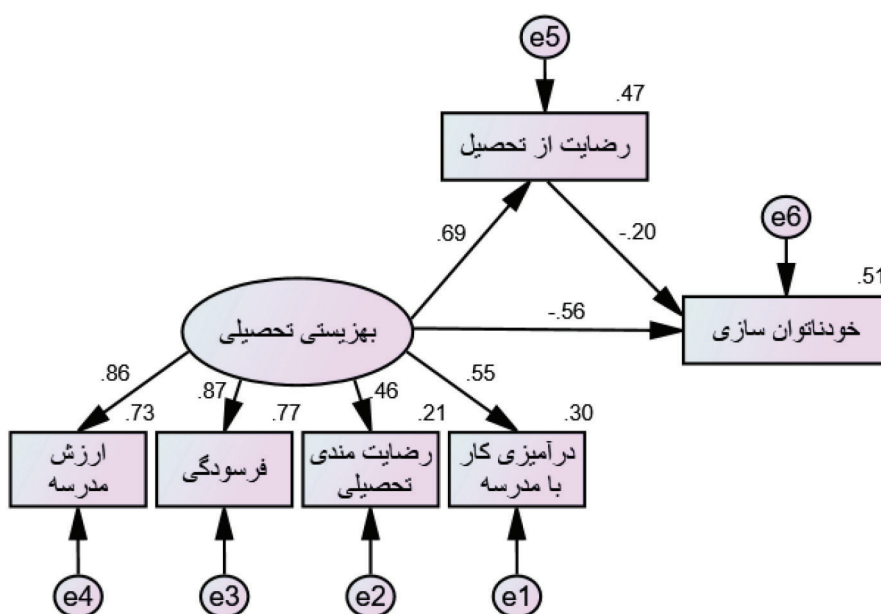
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- خودناتوان‌سازی	۱						
۲- بهزیستی تحصیلی	$-0/63^{**}$	۱					
۳- ارزش مدرسه	$-0/62^{**}$	$0/86^{**}$	۱				
۴- فرسودگی نسبت به مدرسه	$-0/60^{**}$	$0/87^{**}$	$0/77^{**}$	۱			
۵- رضایت‌مندی تحصیلی	$-0/23^{**}$	$0/58^{**}$	$0/36^{**}$	$0/45^{**}$	۱		
۶- درآمیزی کار با مدرسه	$-0/37^{**}$	$0/64^{**}$	$0/52^{**}$	$0/45^{**}$	$-0/26^{**}$	۱	
۷- رضایت از تحصیل	$-0/58^{**}$	$0/62^{**}$	$0/56^{**}$	$0/62^{**}$	$-0/34^{**}$	$0/33^{**}$	۱
میانگین	۸۰/۸۹	۱۰۶/۲۹	۲۶/۷۲	۲۱/۶۶	۲۷/۹۸	۲۹/۲۰	۲۰/۸۸
انحراف معیار	۱۳/۳۹	۱۵/۵۵	۵/۵۸	۶/۱۲	۴/۱۰	۷/۲۲	۷/۳۶
کجی	$0/06$	$0/36$	$-0/10$	$-0/29$	$-0/96$	$0/47$	$-0/04$
کشیدگی	$-0/88$	$-0/53$	$-0/19$	$-0/62$	$0/25$	$-0/22$	$-0/29$

و بهزیستی تحصیلی ($r=0/62$) رابطه مثبت و معنادار وجود داشت ($P<0/05$). در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار سه متغیر اصلی پژوهش ارائه شده است. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها هر یک از متغیرها از

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که بهزیستی تحصیلی ($r=-0/63$) و رضایت از تحصیل ($r=-0/58$) با خودناتوان‌سازی رابطه منفی و معنادار داشت؛ علاوه بر این بین رضایت از تحصیل

و خودناتوان‌سازی دو پیش‌فرض استقلال خطاها و عدم هم‌خطی چندگانه بررسی شد، نتایج نشان داد که این دو پیش‌فرض مطلوب می‌باشند و می‌توان از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده کرد. در شکل ۱ مدل معادلات ساختاری در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.

شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد، نتایج نشان داد همه شاخص‌ها در محدوده مطلوب قرار دارند، که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است؛ اگر آماره کجی بین ۲- تا ۲+ و کشیدگی بین ۷- تا ۷+ باشد، توزیع داده‌ها طبیعی در نظر گرفته می‌شوند. قبل از اجرای مدل معادلات ساختاری نقش میانجی رضایت از تحصیل در رابطه بین بهزیستی تحصیلی



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش با ضرایب استاندارد

دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. در ادامه در جدول ۲ نتایج اثرات مستقیم در مدل ارائه شده است.

نتایج ضرایب مسیر در شکل ۱ بیانگر این است که مدل پیشنهادی در مجموع ۵۱٪ از واریانس خودناتوان‌سازی را در

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم و معناداری مسیرهای مدل

متغیر برونداد ← متغیر درونداد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معناداری
بهزیستی تحصیلی ← خودناتوان‌سازی	-۰/۵۶	۰/۰۹	-۵/۶۶	-۰/۷۲	-۰/۳۸	۰/۰۱
رضایت از تحصیل ← خودناتوان‌سازی	-۰/۲۰	۰/۰۸	-۲/۷۲	-۰/۳۷	-۰/۰۴	۰/۰۱
بهزیستی تحصیلی ← رضایت از تحصیل	۰/۶۹	۰/۰۵	۷/۴۳	۰/۵۹	۰/۷۷	۰/۰۱

تحصیلی به‌طور مثبت بر رضایت از تحصیل ($\beta = -0/69$) اثر مستقیم و معنادار داشت ($P < 0/05$). در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج نشان داد که بهزیستی تحصیلی ($\beta = -0/65$) و رضایت از تحصیل به‌طور منفی ($\beta = -0/20$) بر خودناتوان‌سازی اثر مستقیم داشتند؛ همچنین بهزیستی

جدول ۳. اثر نقش میانجی رضایت از تحصیل در رابطه بین بهزیستی تحصیلی و خودناتوان سازی

متغیر برون داد ← میانجی ← متغیر درون داد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معناداری
بهزیستی تحصیلی ← رضایت از تحصیل ← خودناتوان سازی	-۰/۱۴	۰/۰۶	-۰/۲۶	-۰/۰۲	۰/۰۱

نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که رضایت از تحصیل بهزیستی تحصیلی به واسطه افزایش رضایت از تحصیل موجب کاهش خودناتوان سازی در دانش آموزان می شود. در جدول ۴ شاخص های برازش ارائه شده است.

و خودناتوان سازی نقش میانجی داشت ($P < 0/05$)؛ در واقع $\beta = -0/14$ به طور منفی و معنادار بین بهزیستی تحصیلی

جدول ۴. شاخص های برازش حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری

نوع شاخص	شاخص ها	مقدار محاسبه شده	مقدار قابل پذیرش
شاخص های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۱۶/۴۵	
	درجه آزادی	۸	
	CMIN/DF	۲/۰۶	کمتر از ۳
	معناداری	۰/۰۸	
شاخص های نسبی	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۷	کمتر از ۰/۰۸
	ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR)	۰/۰۷	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۷۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰

SEA) کمتر از ۰/۰۸ شده است [۳۰].

بحث

این مطالعه با هدف تعیین مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس بهزیستی تحصیلی با میانجی گری رضایت از تحصیل در دانش آموزان انجام شد. یافته اول نشان داد که بهزیستی تحصیلی اثر منفی و معنادار بر خودناتوان سازی داشت؛ این یافته با پژوهش های Pamuk & Circir [۶]، Sabzichi و همکاران [۷] و Schwinger و همکاران [۸] همسو است. در تبیین این یافته می توان استنباط نمود که بهزیستی

نتایج جدول ۴ نشان داد، شاخص های برازندگی حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری مدل مفهومی پژوهش از برازش مطلوب مدل پژوهشی با داده های گردآوری شده حمایت می کنند ($\chi^2/df = 2/06$ ، $CFI = 0/98$ ، $GFI = 0/97$ ، $AGFI = 0/93$ ، $TLI = 0/97$ ، $IFI = 0/98$ ، $NFI = 0/97$ و $RMSEA = 0/07$)، بر این اساس می توان گفت که مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است. چرا که شاخص های مهمی همچون CMIN/DF کمتر از ۳ و شاخص برازش مقایسه ای (CFI) بیشتر از ۰/۹۰ و شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RM-

رفتارهای خودناتوان‌سازی مقابله می‌کند. علاوه بر این، رضایت از تحصیل حس تعلق و هدف را تقویت می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان کمتر به تعویق بیندازند یا از انجام وظایف چالش‌برانگیز اجتناب کنند [۱۱]. در نتیجه، آن‌ها در مواجهه با مشکلات تحصیلی پایدارتر و مقاوم‌تر هستند و اتکا به استراتژی‌های خودشکن را کاهش می‌دهند. همچنین وقتی نیازهای روانشناختی فراگیران برآورده می‌شود، انگیزه آن‌ها برای یادگیری افزایش می‌یابد و منجر به تعامل تحصیلی بیشتر و سطوح پایین‌تری از تعلل و خودناتوان‌سازی می‌شود [۱۲]. در مجموع، رضایت تحصیلی، فراگیران را قادر می‌سازد تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند، خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد و احتمال درگیر شدن در رفتارهای خودناتوان‌ساز را به حداقل می‌رساند. یافته سوم نشان داد که بهزیستی تحصیلی اثر مثبت و معنادار بر رضایت از تحصیل داشت؛ این یافته با پژوهشهای Zalazar-Jaime و همکاران [۱۶]، Franzen و همکاران [۱۷] و Shek & Chai [۱۸] همسو است. در تبیین این یافته می‌توان استنباط نمود که بهزیستی تحصیلی به‌طور مثبت و معناداری بر رضایت از تحصیل تأثیر می‌گذارد، زیرا نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان یعنی استقلال، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کند، همانطور که توسط نظریه خود تعیین‌گری پیشنهاد شده است. وقتی این نیازها برآورده می‌شوند، دانش‌آموزان در محیط یادگیری خود احساس مشارکت، انگیزه و ارزشمندی بیشتری می‌کنند که این امر رضایت کلی آن‌ها را افزایش می‌دهد [۱۹]. همچنین بهزیستی تحصیلی، تاب‌آوری عاطفی و نگرش مثبت نسبت به یادگیری را تقویت می‌کند که درک کیفیت و تحقق آموزشی را بهبود می‌بخشد. نظریه نشاط ذهنی نیز با نشان دادن اینکه دانش‌آموزان پرانرژی و سرزنده رضایت بیشتری را گزارش می‌دهند، از این امر پشتیبانی می‌کند. به طور کلی، بهزیستی تحصیلی یک محیط حمایتی و انگیزشی ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموزان به‌طور مثبت تحصیلات خود را ارزیابی می‌کنند و رضایت تحصیلی بالاتری را به همراه دارد [۱۶]. یافته چهارم نشان داد که رضایت از تحصیل بین بهزیستی تحصیلی و خودناتوان‌سازی نقش میانجی

تحصیلی منعکس‌کننده ادراکات مثبت و رضایت فراگیران از محیط تحصیلی‌شان است که انگیزه و راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه را افزایش می‌دهد. طبق نظریه خود تعیین‌گری، وقتی فراگیران بهزیستی تحصیلی را تجربه می‌کنند، نیازهای اساسی روانشناختی آن‌ها برای شایستگی، خودمختاری و ارتباط برآورده می‌شود و احتمال خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد [۳۱]. از دیدگاه شناختی-رفتاری، بهزیستی تحصیلی بالا، باورهای خودکارآمدی مثبت را تقویت می‌کند که ترس از شکست را کاهش می‌دهد و انگیزه ایجاد موانع برای عملکرد را کاهش می‌دهد [۷]. علاوه بر این، نظریه انتظار-ارزش نشان می‌دهد که فراگیرانی که بهزیستی تحصیلی بالایی دارند، ارزش بیشتری برای موفقیت قائل هستند و انتظارات بالاتری از موفقیت دارند و خودناتوان‌سازی را بی‌فایده و کمتر جذاب می‌کنند [۸]. همچنین نظریه‌های مدافع حمایت اجتماعی همچنین نشان می‌دهند که محیط‌های حمایتی تحصیلی به امنیت عاطفی کمک می‌کنند که خودناتوان‌سازی ناشی از اضطراب را کاهش می‌دهد [۳۲].

یافته دوم نشان داد که رضایت از تحصیل اثر منفی و معنادار بر خودناتوان‌سازی داشت؛ این یافته با پژوهشهای Huangfu و همکاران [۱۰]، Unvanli & Dogru [۱۱] و Schwinger و همکاران [۱۲] همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که رضایت از تحصیل نقش مهمی در کاهش خودناتوان‌سازی در بین فراگیران دارد زیرا انگیزه مثبت و تعامل با یادگیری را پرورش می‌دهد. وقتی فراگیران از تجربه تحصیلی خود راضی باشند، نیازهای اساسی روانشناختی آن‌ها - مانند شایستگی، استقلال و ارتباط - بیشتر برآورده می‌شود که این امر انگیزه ذاتی و خودپنداره تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد [۱۳]. این رضایت منجر به اعتماد به نفس بیشتر به توانایی‌هایشان و اعتقاد قوی‌تر به ظرفیتشان برای موفقیت می‌شود و تمایل به ایجاد بهانه یا مانع برای شکست‌های احتمالی را کاهش می‌دهد. دانش‌آموزانی که در محیط آموزشی خود احساس رضایت و حمایت می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی، مانند برنامه‌ریزی و تعیین هدف مؤثر را اتخاذ کنند که به‌طور مستقیم با

داشت؛ این یافته با پژوهش‌های Pamuk & Circir [۶] و Sabzichi و همکاران [۷] همسو است. در تبیین می‌توان استنباط نمود که رضایت از تحصیل، میانجی رابطه بین بهزیستی تحصیلی و خودناتوان‌سازی است، زیرا نشان می‌دهد که دانش‌آموزان چگونه محیط یادگیری خود را مثبت درک می‌کنند که بر انگیزه و رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نظریه‌هایی مانند خودتعیین‌گری و ارزش-انتظار نشان می‌دهند که بهزیستی تحصیلی با برآورده کردن نیازهای روانی و افزایش ارزش ادراک شده از تحصیل، رضایت را افزایش می‌دهد [۳۱]. وقتی دانش‌آموزان از تحصیل خود راضی هستند، خوش‌بینی و تعامل تحصیلی قوی‌تری ایجاد می‌کنند که اضطراب و ترس‌های مربوط به شکست تحصیلی را کاهش می‌دهد. این ترس کاهش‌یافته، استفاده از خودناتوان‌سازی را به‌عنوان یک استراتژی محافظتی برای جلوگیری از قضاوت‌های منفی کاهش می‌دهد. علاوه بر این، رضایت تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزه‌ی ذاتی را تقویت می‌کند که به جای رفتارهای اجتنابی، مقابله‌ی سازگارانه را تشویق می‌کند. بنابراین، رضایت از تحصیل به‌عنوان یک میانجی روانشناختی مهم عمل می‌کند و بهزیستی تحصیلی را از طریق افزایش ادراکات مثبت، انگیزه و منابع مقابله، به خودناتوان‌سازی پایین‌تر تبدیل می‌کند و می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد [۳۳]. محدودیت‌های این مطالعه شامل طراحی مقطعی آن است که استنتاج‌های علی بین بهزیستی تحصیلی، رضایت تحصیلی و خودناتوان‌سازی را محدود می‌کند. نمونه به دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان در یک شهر محدود شد که قابلیت تعمیم به پسران، سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق را کاهش می‌دهد. علاوه بر این، تکیه بر پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است باعث ایجاد سوگیری‌های پاسخ شود که بر دقت سازه‌های اندازه‌گیری شده تأثیر می‌گذارد. تحقیقات آینده باید از طرح‌های طولی یا تجربی برای ایجاد روابط علی بین بهزیستی تحصیلی، رضایت تحصیلی و خودناتوان‌سازی استفاده کنند. گسترش نمونه به‌منظور در بر گرفتن پسران، مقاطع تحصیلی مختلف و مکان‌های جغرافیایی متعدد، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد.

گنجاندن منابع داده چندگانه، مانند ارزیابی‌های معلمان یا مشاهدات رفتاری، می‌تواند اتکا به خودگزارش‌ها را کاهش داده و دقت اندازه‌گیری را بهبود بخشد. در زمینه کاربردی طراحی مداخلاتی با هدف افزایش بهزیستی تحصیلی و رضایت از تحصیل برای دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود که می‌بایست بر اساس نظریه‌ها و مداخلات استاندارد طراحی شوند؛ می‌توان این مداخلات روانشناختی را به‌صورت فردی و گروهی در مراکز مشاوره آموزش و پرورش و مدارس به منظور کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانش‌آموزان اجرا نمود.

نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بهزیستی تحصیلی به‌صورت مستقیم و با نقش میانجی رضایت از تحصیل بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان اثر داشت. این یافته که بهزیستی تحصیلی هم تأثیر مستقیم و هم غیرمستقیم با نقش رضایت از تحصیل بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دارد، نشان‌دهنده‌ی یک تعامل پیچیده است که در آن بهزیستی تحصیلی نه تنها به خودی خود بر رفتارهای خودناتوان‌سازی تأثیر می‌گذارد، بلکه متغیرهای اساسی دیگری را که در این رفتارها نقش دارند نیز شکل می‌دهد. این نقش دوگانه، بهزیستی تحصیلی را به‌عنوان یک نقطه‌ی اهرمی حیاتی برای مداخلات با هدف کاهش خودناتوان‌سازی برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که افزایش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تمایل آن‌ها به مشارکت در استراتژی‌های خودناتوان‌ساز را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با تغییر عوامل روانشناختی یا زمینه‌ای مرتبط کاهش دهد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله‌ی دکتری تخصصی رشته مشاوره نویسنده اول (مریم شاهیده) است که در تاریخ ۱۴۰۴/۱/۳۱ با شناسه ۱۴۲۵/۱۶۲۷۰ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد به تصویب رسیده است. همچنین این مطالعه دارای تایید اخلاقی با شناسه IR.IAU.BOJNOURD.REC.1404.003 بوده است. بدین‌وسیله از تمامی شرکت‌کنندگان و افرادی که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می‌آوریم.

تضاد منافع

هیچگونه تعارض منافع بین نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

References

- Schwinger M, Trautner M, Pütz N, Fabianek S, Lemmer G, Lauermann F, Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*. 2022;114(3):576. <https://psycnet.apa.org/buy/2021-98116-001>
- Izadpanah S, Charimi M. The effect of social networks on academic self-handicapping with the mediating role of self-regulatory learning strategies and academic achievement among EFL students. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:987381. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987381>
- Józsa G, Oo TZ, Amukune S, Józsa K. Predictors of the intention of learning in higher education: motivation, Self-Handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*. 2022;12(12):906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Józsa G, Oo TZ, Amukune S, Józsa K. Predictors of the intention of learning in higher education: motivation, Self-Handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*. 2022;12(12):906. <https://doi.org/10.1590/1808-057x20231750.en>
- Saadat S, Kord N, Jalali M. The role of psychological capital (self-efficacy, hope, resilience, and optimism) in student achievement motivation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*. 2019;8(8):167-74. <http://frooyesh.ir/article-1-1374-en.html> [Persian]
- Pamuk M, Circir O. what might happen if adolescents perceive academic pressure from their parents? the role of academic self-handicapping behaviour on subjective academic well-being: a moderated mediation model. *Psychology in the Schools*. 2025;62(4):1100-11. <https://doi.org/10.1002/pits.23379>
- Sabzichi S, Pirani Z, Zanganeh F. Development of a structural model of subjective well-being based on academic buoyancy and academic self-handicapping through the mediation of adolescent perception of parental educational methods. *Quarterly Journal of Psychological Methods and Models Autumn*. 2022;13(49): 55-70. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_5727.html?lang=en [Persian]
- Schwinger M, Trautner M, Pütz N, Fabianek S, Lemmer G, Lauermann F, Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*. 2022;114(3):576. <https://psycnet.apa.org/buy/2021-98116-001>
- Han Y. Structural model of intelligence beliefs, motivational beliefs, academic self-handicapping and academic adjustment in Chinese undergraduate students. *BMC psychology*. 2024;12(1):602. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01999-w>
- Huangfu Q, Huang W, He Q, Luo S, Chen Q. The relationship between self-handicapping in chemistry and chemistry academic engagement: a moderated mediation model investigation. *Chemistry Education Research and Practice*. 2024;25(3):920-33. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2024/rp/d3rp00332a>
- Unvanli YA, Dogru Z. Exploring the link between self-handicapping and self-esteem: a study on sports science students. *Trends in Sport Sciences*. 2024;31(1): 45-54. <https://doi.org/10.23829/TSS.2024.31.1-5>
- Schwinger M, Trautner M, Pütz N, Fabianek S, Lemmer G, Lauermann F, Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*. 2022;114(3):576. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-98116-001.html>
- Józsa G, Oo TZ, Amukune S, Józsa K. Predictors of the intention of learning in higher education: motivation, Self-Handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*. 2022;12(12):906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- del Mar Ferradás M, Freire C, Rodríguez S, Piñeiro I. Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals. *Annales of Psychology*. 2018;34(3):545-54. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.19781>
- Jalili F, Arefi M, Ghamarani A, Manshei G. Effectiveness of self-determination training on self-handicapping and academic procrastination among students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*. 2024;5(9):109-18. <https://elibrary.ru/item.asp?id=74298737>
- Zalazar-Jaime MF, Moretti LS, Medrano LA. Contribution of academic satisfaction judgments to subjective well-being. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:772346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772346>
- Franzen J, Jermann F, Ghisletta P, Rudaz S,

- Bondolfi G, Tran NT. Psychological distress and well-being among students of health disciplines: The importance of academic satisfaction. *International journal of environmental research and public health*. 2021;18(4):2151. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>
18. Shek DT, Chai W. The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*. 2020;11:2126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126>
19. Tran NT, Franzen J, Jermann F, Rudaz S, Bondolfi G, Ghisletta P. Psychological distress and well-being among students of health disciplines in Geneva, Switzerland: The importance of academic satisfaction in the context of academic year-end and COVID-19 stress on their learning experience. *PloS one*. 2022;17(4):e0266612. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266612>
20. Wilcox G, Nordstokke D. Predictors of university student satisfaction with life, academic self-efficacy, and achievement in the first year. *Canadian Journal of Higher Education*. 2019;49(1):104-24. <https://doi.org/10.7202/1060826ar>
21. Alaloğlu G, Bahtiyar B. The predictive roles of perfectionism, self-handicapping and self-compassion on psychological well-being. *Advances in Psychology and Psychological Trends*. 2020:204-16. <https://press.insciencypress.org/index.php/press/catalog/view/12/24/316-1>
22. Peşkirici T, Uslu E. The Relationship Between Technology Addiction and Psychological Well-Being in University Students: Is Self-Handicapping a Mediator? *Abant Sağlık Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*. 2024;4(2):48-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sabited/issue/86680/1405760>
23. Westland JC. Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic commerce research and applications*. 2010;9(6):476-87. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003>
24. Jones EE, Rhodewalt F. Self-handicapping scale. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982; 11: 33-45. <https://doi.org/10.1037/t09528-000>
25. Heidari M, Khodapanahi MK, Dehghani M. Psychometric examination of self-handicapping scale (SHS). *Journal of Research in Behavioral Sciences*. 2009; 7 (2): 97-106. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-157-fa.html> [Persian]
26. Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*. 2012;22(3):290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
27. Moradi M, Soleymani AA, Shahabzadeh, S, Sabaghian H, Dehghanizadeh MH. Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academic well-being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*. 2016; 7(26):123-48. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
28. Guerra-Martín MD, Cano-Orihuela A, Martos-García R, Ponce-Blandón JA. Translation and first pilot validation study of the “undergraduate nursing student academic satisfaction scale” questionnaire to the spanish context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(2):423. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020423>
29. Ebrahimzadeh G, Jadidi H, Yarahmadi Y, Moradi O. Developing a causal model of academic satisfaction based on academic self-confidence and academic optimism mediated by metacognitive strategies of male students. *Educ Strategy Med Sci* 2021; 14 (2):10-19. <http://edcbmj.ir/article-1-2077-fa.html> [Persian]
30. Kordnoghi R, Veisi S. Developing a Model of Wisdom Based on Successful Intelligence and Psychological Well-Being in Students: The Mediating Role of Creativity. *Positive Psychology Research*. 2024;10(3):29-50. https://pppls.ui.ac.ir/article_29164.html?lang=en
31. Namaziandost E, Kargar Behbahani H, Heydarnejad T. Like coloured pencils in a pencil case: A portray of the connections between learning style preferences, needs satisfaction, academic motivation, and psychological well-being from the window of self-determination theory. *European Journal of Education*. 2024;59(4):e12715. <https://doi.org/10.1111/ejed.12715>
32. Ravi N, Patki SM. Parasocial relationships, social support and well-being: A mixed-methods study among Indian youth. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2025;30(1):2480712. <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2480712>
33. Zhang T, Chen X. The mediating role of learning self-efficacy in the relationship between subjective well-being and academic performance in children. *Frontiers in Psychology*. 2025;16:1570068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1570068>