



The Structural Model of Self-Handicapping with School Avoidance in Female Students: The Mediating Role of Motivational Beliefs

Mojgan Azizi Rad¹ , Zahra Tanha² 

1. Department of Psychology, Faculty of Islamic Education and Training, Kho, C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran. E-mail: mojgan.azizirad@iau.ir

2. Department of Psychology, Faculty of Islamic Education and Training, Kho, C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran. E-mail: zahratanha_1364@iau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 13 February 2025
Received in revised form 09 April 2025
Accepted 08 May 2025
Published Online 22 May 2025

Keywords:
motivational beliefs,
school avoidance,
self-handicapping,
female high school students.

ABSTRACT

Background: The phenomenon of Academic Avoidance (School dropout) is perceived as a process that is caused by a variety of factors. For this reason, examining the psychological antecedents based on educational psychology patterns in students is an essential step for adapting and implementing motivational interventions promptly.

Aims: This research aimed to investigate the structural model of academic self-handicapping with school avoidance in female students: the mediating role of motivational beliefs among second-year high school students in Khorramabad.

Methods: A correlational descriptive research method was employed using structural equation modeling (SEM). The statistical population of this research consisted of all female students in the second high school level of Khorramabad city in the academic year 2023-2024 (7,357 individuals). In this research, based on the Soper formula (2025) for modeling structural equations, a sample size of 200 female students from the second cycle of high school in Khorramabad was selected using convenience sampling. To collect data, the Academic Avoidance Behavior Questionnaire (Clark et al., 2015), the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990), and the Self-Handicapping Questionnaire (Jones, & Rhodewalt, 1998) were used. The data collected was analyzed using SPSS 28 and Smart PLS 4 through Pearson correlation coefficient and structural equation modeling.

Results: The results obtained from the structural equation modeling showed that the direct and standardized path coefficient of self-disabling on student disengagement was significant and positive ($\beta = 0.455$). The direct path coefficient of motivational beliefs on school dropout was negative and significant ($\beta = -0.430$). The direct and standardized path coefficient of self-disability on motivational beliefs was negative and significant ($\beta = -0.475$). Motivational beliefs in the relationship between self-handicapping and academic avoidance were significant, with an indirect and standardized path coefficient of ($\beta = 0.206$). 23% of the variance in motivational beliefs was explained by self-handicapping, and 58% of the variance in school avoidance among female students was explained by self-handicapping and motivational beliefs.

Conclusion: According to these results, by identifying and screening students who are at risk of dropping out of school and conducting psychological interventions based on cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral dimensions at the individual and family levels, a significant portion of the antecedents of (school dropout) can be reduced and the level of academic interest and motivation can be increased.

Citation: Azizi Rad, M., & Tanha, Z. (2025). The structural model of self-handicapping with school avoidance in female students: The mediating role of motivational beliefs. *Journal of Psychological Science*, 24(147), 343-362. [10.61186/jps.24.147.343](https://doi.org/10.61186/jps.24.147.343)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 147, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.147.343](https://doi.org/10.61186/jps.24.147.343)



✉ **Corresponding Author:** Zahra Tanha, Department of Psychology, Faculty of Islamic Education and Training, Kho, C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran.

E-mail: zahratanha_1364@iau.ac.ir, Tel: (+98)9129173640

Extended Abstract

Introduction

A country's education system serves as the foundation for shaping its socio-economic future. It is where the younger generation develops knowledge, skills, and personal character. In Iran and other countries, academic achievement and constructive engagement with schools are considered key indicators of development. Nevertheless, school avoidance (avoidance of school) as an increasing challenge is not only a threat to academic progress but also a danger to the mental health and professional future of students (Mata et al., 2023). In the past, physical absences from school were considered the most important component of school avoidance; however, more recent studies consider psychological dimensions such as lack of motivation, active mental absence, and weak participation in class under this phenomenon (Educational Attendance Coalition, 2025; Demeski, 2024). The short-term negative consequences of school avoidance include poor academic progress. In the long term, it can lead to motivational decline, emotional problems, and even dropping out of school (ScienceDirect, 2023). Families struggle with high expectations and educational pressures, and students struggle with anxiety, negative attitudes toward themselves and school, and weak constructive interaction (Manaw and Temel, 2024). Signs of this problem manifest as increased justified and unjustified absences, academic underachievement, classroom inattention, and poor engagement with the learning environment. According to data from the "School Avoidance Coalition" (2024), the phenomenon of "hidden school avoidance" means that some students are only physically present at school but do not participate in learning and collaborative interactions. Recent studies, biological, cultural, economic, and structural perspectives have been raised regarding the factors of school avoidance; however, the emphasis of recent research is on the role of psychological and internal factors, especially "inefficient defense and cognitive strategies" such as self-handicapping and motivational beliefs. The findings of Mousavi et al., 2020 [1399 Persian], Endipe and Hermosa (2023),

and Denzing et al. (2025) show that self-handicapping is a pattern in which a person defensively creates obstacles to their success (procrastination, excuses, lack of effort) to attribute failure to external factors and protect themselves from negative self-image or anxiety. This behavior creates a vicious cycle that ultimately leads to school avoidance. Another important factor in this cycle is motivational beliefs. Motivational beliefs are a concept composed of academic self-efficacy (belief in the ability to succeed), task value (assigning importance to academic activity), and goal orientation (learning, performance, avoidance) (Eccles et al., 2022). Research emphasizes that students with high self-efficacy, task value, and positive goal setting are more resistant to avoidance behaviors such as self-handicapping and school avoidance (Han, 2024). Based on this, theoretical and empirical evidence shows that: there is a direct relationship between self-handicapping and school avoidance; motivational beliefs can moderate or mediate the effect of this relationship; and academic, emotional, and social consequences will be more dire for students who have a high level of self-handicapping and weak motivational beliefs. This research aimed to investigate the structural model of academic self-handicapping with school avoidance in female students: the mediating role of motivational beliefs among second-year high school students in Khorramabad.

Method

A correlational descriptive research method was employed using structural equation modeling (SEM). The statistical population of this research consisted of all female students in the second high school level of Khorramabad city in the academic year 2023-2024 (7,357 individuals). In this research, based on the Soper formula (2025) for modeling structural equations, a sample size of 200 female students from the second cycle of high school in Khorramabad was selected using convenience sampling. To collect data, the Academic Avoidance Behavior Questionnaire (Clark et al., 2015), the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990), and the Self-Handicapping Questionnaire (Jones, & Rhodewalt, 1998) were used. The data collected was

analyzed using SPSS 28 and Smart PLS 4 through Pearson correlation coefficient and structural equation modeling.

Results

The results of the research showed that the highest frequency was related to students aged 15 years (66 people), and the lowest frequency was related to

students aged 14 years (3 people). Also, the highest frequency was related to tenth-grade students (76 people), and the lowest frequency was related to twelfth-grade students (55 people). Regarding the fields of study, the highest frequency belonged to students in the humanities field (95 people), and the lowest frequency belonged to students in the mathematics field (49 people).

Table 1. Descriptive Analysis of Research Variables

Variable	Components	Factor Loading	t	α	CR	AVE
School Avoidance	Mild Avoidance Behaviors	0.962	219.55	0.924	0.963	0.929
	Severe Avoidance Behaviors	0.966	262.59			
	Negative Mood	0.902	60.013			
Self-Handicapping	Effort	0.861	39.29	0.839	0.903	0.757
	Excuses	0.848	49.78			
	Self-Efficacy	0.922	60.92			
Motivational Beliefs	Intrinsic Valuation	0.860	27.90	0.780	0.852	0.669
	Test Anxiety	0.647	7.90			

According to the results of Table 1, all factor loadings beyond the threshold of 0.7 are significant, the Cronbach's alpha and composite reliability of all three constructs are above 0.7, and the average variance extracted (AVE) is reported to be over 0.5; therefore, it can be asserted that the measurement model is at a desirable level in terms of reliability and convergent validity.

Table 2 summarizes the results related to the direct and indirect coefficients of the research variables. To examine the quality of the structural model, the Q² index was used. This index specifies the predictive

power of the model in endogenous constructs and is compared with three values: 0.02 (weak prediction), 0.15 (moderate prediction), and 0.35 (strong prediction). In the present study, the value of this index for the motivational belief variable was 0.127, and for the school avoidance variable, it was 0.511. Therefore, considering that Q² for motivational beliefs is between 0.02 and 0.15, it shows moderate predictive power, and for school avoidance, it is higher than 0.35, indicating strong predictive power of the model.

Table 2. Direct and Indirect Effects

	Pathway	Path Coefficient (β)	t-statistic
Direct Path Coefficients	Self-Handicapping → School Avoidance	0.456	6.251
	Motivational Beliefs → School Avoidance	-0.430	5.358
	Self-Handicapping → Motivational Beliefs	-0.479	8.520
Indirect Path Coefficients	Self-Handicapping → Motivational Beliefs → School Avoidance	0.206	3.916

Finally, to determine the intensity of the indirect effect through mediation, the Variance Accounted for (VAF) index was calculated. This criterion, which measures the ratio of the indirect effect to the total effect, takes a value between 0 and 1, and the closer it is to 1, the more it indicates the strength of the mediating role. Table 2 shows that in this research, the value of the indirect effect of the path of self-handicapping, motivational beliefs, and school

avoidance was 0.206, and the total effect of the path of self-handicapping on school avoidance was 0.455. Therefore, since the VAF value is in the range of 0.2 to 0.8, it can be concluded that the mediating role of motivational beliefs in the relationship between self-handicapping and school avoidance is of the partial mediation type.

Conclusion

The present research was conducted to examine the relationship between self-handicapping and school avoidance, with the mediating role of motivational beliefs among female secondary school students in Khorramabad. The findings of this research, in line with previous research (Schwingruber et al., 2022; Mata et al., 2023; Han, 2024; Deci and Ryan, 2020), showed that the self-handicapping strategy in female students is a significant predictor of school avoidance; meaning that the higher the level of self-handicapping attitude, the higher the rate of school avoidance behaviors. More importantly, motivational beliefs play a mediating role in moderating the negative effect of self-handicapping on school avoidance; that is, higher motivational beliefs (self-efficacy, task value, learning goal) can reduce the negative effect of self-handicapping on avoidance and dropping out of school. Such an effect is seen in the analytical model: the indirect effect coefficient is significant, and the theoretical explanation is based on Eccles' expectancy-value model and self-determination theory (Ryan & Deci, 2017).

A noteworthy point is the high negative correlation coefficient between motivational beliefs and both negative variables (self-handicapping and school avoidance), meaning that any program to strengthen motivational beliefs can indirectly reduce school avoidance levels. In practical terms, the results of this research emphasize the need to pay attention to motivational resistance programs, training in coping skills, and increasing the self-efficacy of female students. Developing individual and group interventions (motivational training workshops, academic counseling focusing on positive and purposeful beliefs, training parents and teachers to support students' motivational beliefs and deal with self-handicapping strategies) are among the most important applications of the present research.

This research also faced limitations, some of which were: focusing on female students and a specific city (Khorramabad) limits the generalizability of the findings. The study was correlational, and the exact final causal relationship requires longitudinal and interventional studies. Background factors such as family support, economic status, and the role of

teachers/peers were not investigated. The results of the research are appropriate to the specific urban culture under investigation, and the results may be different in rural or other cultural areas. Considering that the findings of this research lay the groundwork for designing educational and counseling programs to combat school avoidance, promote motivation, and increase students' academic performance, it is suggested that officials make efforts to hold workshops and training sessions that focus on study skills, time management, and problem-solving. The goal of these programs is to increase students' belief in their abilities by experiencing small successes. Expanding the sample to male students and different geographical areas, and examining the role of family and school in strengthening or weakening these beliefs, should be done.

The present research shows the key role of motivational beliefs as a mediator in the relationship between self-handicapping and school avoidance and emphasizes that strengthening motivational beliefs can be an effective strategy to reduce avoidance behaviors and improve the mental health and academic performance of female secondary school students.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is based on the first author's master's thesis in educational psychology, Faculty of Education, Islamic Azad University, Khorramabad Branch. In order to maintain ethical principles in this study, an attempt was made to collect data after obtaining the consent of the participants. Participants were also assured of the confidentiality of personal information and the presentation of results without mentioning names or details of the individuals' identities.

Funding: This study was conducted as an M.A. thesis with no financial support.

Authors' contribution: Both authors participated equally in all stages of the research and writing of the article. The contribution of each author was 50%.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: The authors would like to express their sincere gratitude to all those who helped them at various stages of this research.



الگوی ساختاری خودناتوان سازی با تحصیل گریزی در دانش آموزان دختر: نقش میانجی گری باورهای انگیزشی

مژگان عزیز ری راد^۱، زهرا تنها^۲

۱. گروه روانشناسی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران. رایانامه: mojgan.azizirad@iau.ir

۲. گروه روانشناسی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران. رایانامه: zahratanha_1364@iau.ac.ir

چکیده

مشخصات مقاله

زمینه: پدیده تحصیل گریزی (مدرسه گریزی) به عنوان فرآیندی تلقی می شود که ناشی از عوامل مختلفی است. به همین خاطر بررسی پیشایندهای روانشناختی مبتنی بر الگوهای روانشناسی تربیتی در دانش آموزان یک ضرورت کاربردی جهت متناسب سازی و اقدام به موقع مداخلات انگیزشی است.

هدف: این پژوهش باهدف الگوی ساختاری خودناتوان سازی تحصیلی با تحصیل گریزی در دانش آموزان دختر: نقش میانجی گری باورهای انگیزشی بررسی نقش میانجی گر باورهای انگیزشی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد انجام شد.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی که به روش مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ (۷۳۵۷ نفر) تشکیل دادند. در این پژوهش با استناد به فرمول سوپر (۲۰۲۵) برای مدل یابی معادلات ساختاری حجم نمونه ۲۰۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه رفتارهای آداب گریز تحصیلی (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) و پرسشنامه خود ناتوان سازی (جونز و رودوالد، ۱۹۹۸) استفاده شد. داده های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS.28 و نرم افزار Smart PLS. 4 با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که ضریب مسیر مستقیم و استاندارد خود ناتوان سازی بر تحصیل گریزی دانش آموزان با $(\beta=0/455)$ مثبت و معنی دار بود. همچنین ضریب مسیر مستقیم باورهای انگیزشی بر تحصیل گریزی $(\beta=-0/430)$ منفی و معنی دار بود. ضریب مسیر مستقیم و استاندارد شده خود ناتوان سازی بر باورهای انگیزشی $(\beta=-0/475)$ منفی و معنی دار بود. باورهای انگیزشی در رابطه بین خود ناتوان سازی و تحصیل گریزی با ضریب مسیر غیرمستقیم و استاندارد $(\beta=0/206)$ معنی دار بود. ۲۳ درصد از واریانس باورهای انگیزشی توسط خودناتوان سازی و ۵۸ درصد از واریانس تحصیل گریزی دانش آموزان دختر توسط خودناتوان سازی و باورهای انگیزشی تبیین شد.

نتیجه گیری: با توجه به این نتایج با شناسایی و غربالگری دانش آموزان تحصیل گریز و برگزاری مداخلات روانشناختی مبتنی بر ابعاد شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در سطح فردی و خانوادگی می تواند سهم قابل توجهی از پیشایندهای (تحصیل گریزی) را کاهش و میزان رغبت و انگیزه تحصیلی را افزایش می دهد.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۵

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۸

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

کلیدواژه ها:

باورهای انگیزشی،

تحصیل گریزی،

خود ناتوان سازی،

دانش آموزان دختر مقطع متوسطه

دوم.

استناد: عزیز ری راد، مژگان؛ و زهرا تنها (۱۴۰۴). الگوی ساختاری خودناتوان سازی با تحصیل گریزی در دانش آموزان دختر: نقش میانجی گری باورهای انگیزشی. *مجله علوم*

روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۷، ۳۴۳-۳۶۲.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۴۷، ۱۴۰۴. DOI: 10.61186/jps.24.147.343



© نویسندگان.

✉ **نویسنده مسئول:** زهرا تنها، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران. رایانامه:

zahratanha_1364@iau.ac.ir تلفن: ۰۹۱۲۹۱۷۳۶۴۰

مقدمه

نظام آموزشی هر کشور به مثابه شالوده‌ای است که آینده‌سازان جامعه، در بستر آن رشد می‌یابند و تحقق آرمان‌های توسعه‌ای آن در گرو عملکرد تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با محیط آموزشی است (گونلی و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش و پرورش نه تنها بستری برای انتقال دانش، بلکه زمینه‌ای برای رشد شخصیت و مهارت‌های زندگی است. به تازگی، شناسایی عوامل یا پیش‌بینی‌کننده‌های حیاتی که می‌توانند ترک تحصیل را توضیح دهند، به یک موضوع تحقیقاتی مهم در بین متخصصان آموزش تبدیل شده است (گیل و همکاران، ۲۰۱۹). پدیده تحصیل گریزی^۱ یا اجتناب از مدرسه است (کارینا و همکاران، ۲۰۲۴)؛ این پدیده به‌طور سنتی تنها به غیبت‌های فیزیکی از مدرسه محدود می‌شد، اما پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که نه تنها شامل غیبت فیزیکی دانش‌آموزان، بلکه ابعاد روان‌شناختی نظیر حضور جسمی اما غیبت فعال ذهنی و بی‌انگیزگی در یادگیری را نیز در بر می‌گیرد (ائتلاف حضور آموزشی^۲، ۲۰۲۵؛ دمزکی، ۲۰۲۴).

طبق گزارش «ائتلاف تحصیل گریزی مدرسه» (۲۰۲۴)؛ به نقل از ایبورگ و راوی، ۲۰۲۴)، پدیده «تحصیل گریزی پنهان^۳» صرفاً شامل ترک فیزیکی مدرسه نیست؛ بلکه بسیاری از دانش‌آموزان با حضور در کلاس، فاقد مشارکت، توجه فعال و تعامل مؤثر هستند (دمزکی، ۲۰۲۴؛ پسیریدو و همکاران، ۲۰۲۴). این روند، با کاهش پیوند هیجانی و شناختی دانش‌آموز با مدرسه، به کاهش انگیزه، افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل منجر می‌شود (اوز، ۲۰۲۵). در گذشته، تحقیقات عمدتاً بر عوامل آشکار و بیرونی مانند مشکلات خانوادگی، مسائل اقتصادی یا ضعف سیستم آموزشی تمرکز داشتند، اما شواهد نوظهور نشان می‌دهند که برای درک کامل و ریشه‌یابی تحصیل گریزی، لازم است به عوامل روان‌شناختی و سازوکارهای درونی دانش‌آموزان نیز توجه ویژه‌ای شود (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲؛ فرانت، ۲۰۲۲). به نظر می‌رسد راهبردهای ناکارآمد مقابله‌ای و الگوهای فکری نادرست دانش‌آموزان نقش مهمی در بروز این پدیده دارند (گیل و همکاران، ۲۰۱۹).

تحصیل گریزی می‌تواند پیامدهای منفی کوتاه‌مدت همچون ضعف پیشرفت تحصیلی، و پیامدهای بلندمدت نظیر افت انگیزشی، مشکلات هیجانی و حتی ترک تحصیل را رقم زند (مک دونالد و همکاران، ۲۰۲۴). تحصیل گریزی می‌تواند پیامدهای منفی کوتاه‌مدت همچون ضعف پیشرفت تحصیلی و پیامدهای بلندمدت نظیر افت انگیزشی، مشکلات هیجانی و حتی ترک تحصیل را به همراه داشته باشد (گیل و همکاران، ۲۰۱۹). این پدیده نه تنها بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد، بلکه در بلندمدت می‌تواند سیستم آموزش و پرورش و توسعه فرهنگی و اقتصادی جامعه را نیز تحت تأثیر قرار دهد. افزایش انتظارات خانواده‌ها، رقابت فزاینده برای موفقیت تحصیلی و تمرکز بر نتایج آزمون‌ها از یک سو، و تجربه فشار روانی، اضطراب شکست و نگرش‌های منفی درباره خود و مدرسه از سوی دیگر، منجر به بروز اختلالات رفتاری و هیجانی در میان دانش‌آموزان و گرایش آن‌ها به ترک تحصیل و گریز از مدرسه شده است (ماناو و تمل، ۲۰۲۴). یکی از جلوه‌های بارز این وضعیت، افزایش انواع اجتناب‌های تحصیلی از جمله غیبت‌های موجه و ناموجه، کم‌کاری، بی‌توجهی کلاسی و ضعف تعامل با محیط یادگیری است (ائتلاف حضور آموزشی، ۲۰۲۵).

از جمله عوامل نوظهور و کمتر دیده شده در تحلیل علل و ریشه‌های تحصیل گریزی طی سال‌های اخیر، نقش راهبردهای ناکارآمد فردی همچون «خود ناتوان‌سازی^۴» است (شوینگر و همکاران، ۲۰۲۲؛ فرانت، ۲۰۲۲). خود ناتوان‌سازی، یک سازوکاری دفاعی است که در آن فرد با ایجاد موانع برای موفقیت خود (مانند تعلل، اهمال‌کاری، بهانه‌تراشی یا کاهش تلاش)، تلاش می‌کند تا در صورت شکست، مسئولیت ناکامی را از خود دور کند و آن را به عوامل خارجی نسبت دهد (هان، ۲۰۲۴). در پژوهشی موسوی و همکاران (۱۳۹۹) بیان کردند؛ خود ناتوان‌سازی نقش واسطه‌ای بااهمیتی بین تنظیم‌شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، و انگیزش تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که مرتکب خود ناتوان‌سازی می‌شوند، به‌طور ناخودآگاه یا آگاهانه موانع و بهانه‌هایی را پیش پای خود قرار می‌دهند تا در صورت شکست، قصور را به عوامل خارجی نسبت دهند و از خودانگاره منفی یا اضطراب شکست مصون بمانند. این رفتار چرخه‌ای

3. Hidden school avoidance

4. self-handicapping

1. School avoidance

2. Attendance Works

معیوب ایجاد می‌کند که به مرور باعث کاهش کارایی، افت انگیزه، فرسودگی تحصیلی، اهمالکاری، اضطراب و در نهایت دچار تحصیل گریزی می‌شود (خورشید و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که رفتارهای خودناتوان‌ساز ارتباط مستقیمی با ضعف عملکرد تحصیلی و افزایش احتمال تحصیل گریزی دارند (اندیپه و هرموسا، ۲۰۲۳؛ دنزینگ و همکاران، ۲۰۲۵). برای مثال، مطالعه دنزینگ و همکاران (۲۰۲۵) نشان داد که دانش‌آموزانی که بیشتر از راهبردهای خود ناتوان‌سازی استفاده می‌کنند، به‌طور معناداری بیشتر مستعد غیبت از مدرسه و عدم مشارکت فعال در کلاس درس هستند. همچنین، اندیپه و هرموسا (۲۰۲۳) در یک مرور سیستماتیک تأکید کرد که خود ناتوان‌سازی یک پیش‌بین قوی برای رفتارهای اجتنابی در زمینه تحصیلی، از جمله تحصیل گریزی، محسوب می‌شود.

از سوی دیگر، نتایج مطالعات هان (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که یکی از سازه‌های تأثیرگذار بر باورهای هوشی، سازگاری تحصیلی و کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی باورهای انگیزشی^۱ است (هان، ۲۰۲۴)؛ که نقش کلیدی در پیش‌بینی رفتارهای آموزشی و تعامل دانش‌آموزان با محیط یادگیری دارد. باورهای انگیزشی، مجموعه‌ای از عقاید و نگرش‌های فرد نسبت به توانایی‌ها، ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هدف‌گذاری در مسیر یادگیری است (اکلز و همکاران، ۲۰۲۲؛ هان، ۲۰۲۴). باورهای انگیزشی شامل سه مؤلفه اصلی است: ۱. خودکارآمدی تحصیلی^۲ که به باور فرد که به توانایی انجام موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی اشاره دارد، ۲. ارزش تکلیف^۳: میزان اهمیتی که فرد برای یادگیری و دستیابی به موفقیت تحصیلی قائل است و ۳. جهت‌گیری هدفی^۴: نوع اهداف تحصیلی (هدف‌های یادگیری/عملکردی و اجتنابی) که فرد برای رسیدن به اهداف دنبال می‌کند (گولینس و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که باورهایی انگیزشی بالایی دارند به ارزشمندی تکالیف درسی باور دارند، کمتر به رفتارهای اجتنابی مانند خود ناتوان‌سازی و تحصیل گریزی روی می‌آورند و از اشتیاق تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند (وورتا، ۲۰۲۴). پور موسی بزنجانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که باورهای

1. motivational beliefs
2. self-efficacy
3. task value

فرشناختی و انگیزشی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را از طریق راهبردهای یادگیری کاهش یا افزایش دهند. هان (۲۰۲۴) بیان می‌کند اعتقاد به توانایی موفقیت فردی^۵ یا درک ارزشمند بودن فعالیت‌های آموزشی، می‌تواند ادراک دانش‌آموز از چالش‌ها و راهبردهای مقابله‌ای وی را دگرگون کند و حتی نقش میانجی در رابطه بین خود ناتوان‌سازی و تحصیل گریزی داشته باشد. ماتا و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند باورهای انگیزشی قوی‌تر، ارتباط منفی بین خود ناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کنند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی با باورهای انگیزشی بالا، حتی در صورت استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی، کمتر تحت تأثیر منفی آن قرار گرفته و احتمال کمتری برای روی آوردن به تحصیل گریزی دارند.

رابطه میان خود ناتوان‌سازی و تحصیل گریزی، تحت تأثیر باورهای انگیزشی قرار دارد. بر اساس یافته‌های ماتا و همکاران (۲۰۲۳) و شویب‌نگر و همکاران (۲۰۲۲)، ضعف باورهای انگیزشی می‌تواند شدت تأثیر خود ناتوان‌سازی بر تحصیل گریزی را افزایش دهد، درحالی‌که تقویت این باورها به کاهش رفتارهای اجتنابی کمک خواهد کرد. مطالعات تورک و همکاران (۲۰۲۲) نیز نشان دادند که آموزش و تقویت باورهای انگیزشی نظیر خودکارآمدی، ارزش تکلیف و باور به رشد^۶، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزش تحصیلی خود را ارتقا دهند و رفتارهای اجتنابی، از جمله خود ناتوان‌سازی را کاهش دهند و در نتیجه احتمال تحصیل گریزی در آن‌ها کمتر می‌شود. هان (۲۰۲۴) در پژوهش خود به‌طور مشخص نشان داد که باورهای انگیزشی می‌توانند به‌عنوان یک متغیر میانجی، رابطه معنادار بین خود ناتوان‌سازی و رفتارهای اجتنابی در مدرسه را تبیین کنند. علاوه بر این، پژوهش‌های انجام‌شده توسط هان (۲۰۲۴) و ماتا و همکاران (۲۰۲۳) نشان داده‌اند که باورهای انگیزشی می‌توانند در عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته باشند و به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر پیامدهای منفی خود ناتوان‌سازی و استرس‌های تحصیلی عمل کنند. فونگ و همکاران (۲۰۲۴) در یک مطالعه با هدف با انگیزه بمانید و ادامه دهید: یک بررسی فراتحلیلی از راهبردهای تنظیم انگیزشی و همبستگی‌های پیشرفت تحصیلی، انگیزه و خودتنظیمی نتایج نشان داد که

4. goal orientation
5. self-efficacy
6. growth mindset

جنسیتی در شیوع و بروز برخی از پدیده‌های روان‌شناختی و تحصیلی، تمرکز بر دانش آموزان دختر متوسطه دوم در این پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

این پژوهش با ارائه شواهدی در زمینه نقش باورهای انگیزشی به عنوان یک عامل محافظتی یا تعدیل کننده در برابر تأثیرات منفی خود ناتوان سازی بر تحصیل گریزی و با هدف غنی سازی ادبیات علمی در حوزه روانشناسی تربیتی و به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در جهت ارتقای باورهای انگیزشی و کاهش تحصیل گریزی دانش آموزان و با هدف الگوی ساختاری خودناتوان سازی با تحصیلی گریزی دانش آموزان دختر با توجه به نقش میانجی باورهای انگیزشی انجام شد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان

پژوهش حاضر از نظر هدف توصیفی و از نوع همبستگی است که با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند ($N=7357$). نمونه پژوهش ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر خرم‌آباد بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. معیارهای ورود: دانش‌آموز دختر، تحصیل در مقطع متوسطه دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) ثبت نام در سال تحصیلی جاری در مدارس دولتی شهر خرم‌آباد، تمایل به شرکت و امضای رضایت‌نامه آگاهانه برای شرکت در مطالعه بود. معیارهای خروج: ناقص بودن پاسخ‌ها (پرسش‌نامه ناقص) داشتن اختلالات جدی شناختی/یادگیری که در پرونده مشاوره‌ای دانش‌آموزان ثبت شده باشد، انتقال یا مهمانی از سایر استان‌ها در طول یکسال اخیر، پاسخ ندادن به ۵ سؤال متوالی پرسشنامه‌ها بود. حجم نمونه بر اساس الگوی پیشنهادی سوپر (۲۰۲۵) برای محاسبه حجم نمونه در مدل‌یابی معادله ساختاری با اندازه اثر^۲ ۰/۱۹، توان آزمون^۳ ۰/۸۰، تعداد متغیرهای مکنون^۴، تعداد متغیرهای مشاهده‌پذیر^۵ (۸ متغیر) و میزان خطای ۰/۰۵ حداقل نمونه ۲۵۶ و حداکثر

باورهای انگیزشی، خودتنظیمی، و کیفیت تعامل با معلمان، از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان و کاهش احتمال بروز مشکلاتی نظیر تحصیل گریزی بوده‌اند. پژوهش حاضر بر اثبات نقش میانجی باورهای انگیزشی در رابطه بین خود ناتوان سازی و تحصیل گریزی استوار است. در این پژوهش براساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، خودکارآمدی دانش آموزان به عنوان باور به توانایی موفقیت، نقش محوری در انگیزش، یادگیری و مقابله با رفتارهای اجتنابی ایفا می‌کند (اکلز و همکاران، ۲۰۲۲؛ هان، ۲۰۲۴). خود ناتوان سازی می‌تواند با تضعیف خودکارآمدی، به کاهش تلاش و در نهایت تحصیل گریزی منجر شود، در حالی که باورهای انگیزشی قوی (مانند خودکارآمدی بالا) این تأثیر منفی را کاهش می‌دهند همچنین طبق مدل ارزش-انتظار^۱ اکلز (۱۹۸۳)، باورهای انگیزشی دانش آموز (شامل انتظار موفقیت و ارزشمندی تکلیف) تعیین کننده مشارکت تحصیلی و نوع رفتارهای آموزشی او هستند. زمانی که انتظار موفقیت یا ارزش فعالیت‌ها پایین باشد، احتمال بروز رفتارهای اجتنابی نظیر خود ناتوان سازی و تحصیل گریزی بالا می‌رود (کارینا و همکاران، ۲۰۲۴) باورهای انگیزشی بالاتر می‌توانند به عنوان سپری در برابر تأثیرات منفی خود ناتوان سازی بر انگیزش و درگیری تحصیلی عمل کنند. تحول سریع در شرایط اجتماعی، اقتصادی و فناورانه، نظام آموزشی ایران و جهان را با چالش‌های فزاینده‌ای مواجه ساخته است. افزایش فشار روانی بر دانش‌آموزان، ضعف باورهای انگیزشی و تشدید رفتارهای اجتنابی، اهمیت پژوهش حاضر را از منظر نظری و کاربردی دوچندان می‌کند. شناخت سازوکارهای روان‌شناختی و انگیزشی این پدیده‌ها، می‌تواند مسئولان آموزشی، والدین و مشاوران روان‌شناسی را در انتخاب راهکارهای اثربخش جهت افزایش تعهد تحصیلی و کاهش رفتارهای اجتنابی یاری رساند. با توجه به اینکه مطالعات محدودی به بررسی نقش میانجی باورهای انگیزشی در رابطه بین خود ناتوان سازی و تحصیل گریزی در جمعیت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم ایران پرداخته‌اند، پژوهش حاضر باهدف شناسایی و مدل‌سازی این رابطه، به ارائه پاسخی علمی به این چالش‌های آموزشی امروز می‌پردازد و می‌تواند زمینه را برای مداخلات روان‌شناختی و آموزشی مؤثرتر فراهم کند. به دلیل تفاوت‌های

1. expectancy-value
2. Anticipated effect size
3. desired statistical power level

4. Number of latent variables
5. Number of observed variables

آن ۸۵۶ نفر برآورد شد. در این مطالعه پس از جمع آوری و سرندها در نهایت ۲۰۰ پرسشنامه ملاک نهایی برای تحلیل را داشتند.

(ب) ابزار

پرسشنامه تحصیل گریزی کلارک و همکاران^۱ (AIQ): در این پژوهش به منظور اندازه گیری میزان رفتارهای تحصیل گریز، پرسشنامه رفتارهای آداب گریز تحصیلی توسط کلارک و همکاران در سال ۲۰۱۵ تدوین و رواسازی شده است؛ استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال و ۲ مؤلفه رفتارهای آداب گریز خفیف، رفتارهای آداب گریز شدید می باشد و بر اساس طیف لیکرت (همیشه = ۳، گاهی اوقات = ۲ و هرگز = ۱) با سؤالاتی مانند (استفاده از کامپیوتر، تلفن همراه یا سایر ابزارهای رسانه ای در کلاس و جلسات یا انجام فعالیت های غیرمرتبط) به سنجش رفتارهای آداب گریز تحصیلی می پردازد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۴ و حداکثر آن ۷۲ می باشد. در پژوهش کلارک و همکاران (۲۰۱۵) روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی احراز گردید. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس رفتارهای خفیف آداب گریزی تحصیلی ۰/۹۵ و رفتارهای آداب گریزی شدید ۰/۹۱ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش منوچهری و همکاران (۱۳۹۸) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش منوچهری (۱۳۹۸) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب همبستگی آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت. مقدار ضریب آلفای ۰/۷۶ به دست آمد که ضریب مطلوبی می باشد.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲ (MSLQ): پرسشنامه ای که توسط پینتریچ و دی گروت در سال ۱۹۹۰ برای اندازه گیری انگیزش و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیرندگان طراحی شده است، شامل دو بخش اصلی می باشد: بخش اول، مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و بخش دوم، مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده). در مجموع، این پرسشنامه از ۴۷ ماده تشکیل شده است. مقیاس باورهای انگیزشی به طور خاص سه خرده آزمون

1. Academic Incivitiy Questionnaire
2. Motivated strategies for learning questionnaire

دارد که شامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان می شود. همچنین مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل دو خرده آزمون است که به ارزیابی استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می پردازد. تمام مواد این پرسشنامه از نوع آزمون های بسته پاسخ با پنج گزینه (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۴۷ و حداکثر آن ۲۳۵ می باشد. برای بررسی روایی پایانی این پرسشنامه، پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و در نتیجه پنج عامل را شناسایی نمودند. این پنج عامل عبارت اند از: خودکارآمدی (با ضریب اعتبار ۰/۸۳)، ارزش گذاری درونی (۰/۸۷)، اضطراب امتحان (۰/۷۵)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۸۳) و خود نظم دهی (۰/۷۴). همچنین، موسوی نژاد (۱۳۷۶) همسانی درونی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای کل آزمون ۰/۸۲ گزارش کرده است. حسینی و رامشه (۱۳۷۹) نیز در پژوهشی به بررسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پرداخته اند که این راهبردها در دو بخش عمده مورد بررسی قرار گرفتند: اول، باورهای انگیزشی (شامل اضطراب امتحان، خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی) و دوم، راهبردهای یادگیری (شامل راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین و خودتنظیمی). برای بررسی پایایی پرسشنامه در این پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و نتایج نشان داد که پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹ بود. علاوه بر این، پایایی هر کدام از مقیاس های مختلف به شرح زیر محاسبه شد: باورهای انگیزشی (۰/۷۵)، ارزش گذاری درونی (۰/۷۵)، اضطراب امتحان (۰/۸۴)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۸۱) و خودتنظیمی (۰/۷۳).

پرسشنامه خود ناتوان سازی جونز و رودوالد^۳ (SHS): مقیاس خود ناتوان سازی را جونز و رودوالد (۱۹۹۸) برای اندازه گیری خود ناتوان سازی تهیه و تنظیم کرده اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسش ها در مقیاس ۶ درجه ای لیکرت از صفر تا ۵ تنظیم شده است که با کاملاً موافقم (۰)، تقریباً مخالفم (۱)، کمی مخالفم (۲)، کمی موافقم (۳)، تقریباً موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۰ و حداکثر آن ۱۲۵ می باشد. فرم هنجار شده

3. Self-handicapping Scale

ایرانی آن را حیدری، دهقانی و خدایپناهی (۱۳۸۸) به ۲۳ سؤال تقلیل داده‌اند. نتایج پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خود ناتوان سازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذرتراشی است. پایایی کل مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۶۹ (نیکنام، ۱۳۸۸) و ۰/۷۷ (حیدری و همکارانش، ۱۳۸۸) گزارش شده است. در پژوهش‌هایی دیگر پایایی عوامل آزمون با آلفای کرونباخ ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ (کشلین و لارنس، ۱۹۹۹؛ به نقل از میرزایی، فراهانی، حیدری و امرایی، ۲۰۱۱). و ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) به دست آمده است. در مطالعه حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد که ضرایب مطلوبی می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای SPSS 27 و Smart PLS 4 استفاده شد.

یافته‌ها

در بخش توصیفی نتایج نشان داد بیشترین فراوانی با ۶۶ نفر مربوط به افراد با سن ۱۵ سال و کمترین فراوانی با ۳ نفر مربوط به افراد با سن ۱۴ سال بود. بیشترین فراوانی با ۷۶ نفر مربوط به دانش آموزان پایه دهم و کمترین فراوانی با ۵۵ نفر مربوط به به دانش آموزان پایه دوازدهم بود. بیشترین فراوانی با ۹۵ نفر مربوط به دانش آموزان رشته انسانی و کمترین فراوانی با ۴۹ نفر مربوط به به دانش آموزان رشته ریاضی بود. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های مرتبط با متغیرهای پنهان در جدول ۱ ارائه شده است. قبل از انجام تحلیل‌های مربوطه، وضعیت کلی داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا وجود داده‌های خارج از محدوده بررسی و با مراجعه به

اصل پرسشنامه‌ها اصلاحات لازم انجام شد. پس از آن داده‌های گزارش نشده مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد ۲۰ داده گزارش نشده وجود دارد. افزون بر آن داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار مستطیلی^۱ بررسی شدند. برای ارزیابی داده‌های پرت چندمتغیری از آماره مالاانوبیس^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که ۳۶ داده پرت چندمتغیری در داده‌ها وجود دارد. علاوه بر آن کجی و چولگی داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS بررسی شد و مشخص شد که کجی و چولگی هیچ کدام از مقادیر بیشتر از ± 1 نمی‌باشد. مفروضه نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون چولگی و کشیدگی ارزیابی شد و نتایج نشان داد این مفروضه برقرار است. استقلال داده‌ها با استفاده از آماره دورین واتسون^۳ (DW) بررسی و تأیید شد. همچنین هم‌خطی چندگانه با استفاده از آماره رواداری^۴ و عامل افزایش واریانس^۵ (VIF) محاسبه شد و نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر رواداری کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر VIF بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نبوده است؛ بنابراین بر اساس دو شاخص مطرح شده وجود هم‌خطی در داده‌ها مشاهده نشد. پس از کلیه مفروضات در ابتدا پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی با استفاده از ضریب (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی^۶) و روایی (همگرا و واگرا) مدل اندازه‌گیری، در جهت اطمینان از اعتبار و قابلیت تفسیر سازه‌ها بررسی شد. در ادامه، برازش مدل ساختاری با استفاده از ضرایب مسیر و معناداری آن‌ها آماره t ، ضریب تعیین (R^2)، قدرت پیش‌بینی (Q^2)، شاخص SRMR و بررسی عدم هم‌خطی چندگانه (VIF) مورد سنجش قرار می‌گیرد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
تحصیل گریزی	رفتارهای آداب گریز خفیف	۲۰۰	۱/۹۵	۰/۲۲۶	-۰/۵۴۷	-۰/۱۹۲
	رفتارهای آداب گریز شدید	۲۰۰	۱/۴۲	۰/۱۹۳	-۰/۳۰۳	-۰/۹۸۱
خود ناتوان‌سازی	خلق منفی	۲۰۰	۳/۲۳	۰/۵۸۵	-۰/۳۵۳	-۰/۵۵۱
	تلاش	۲۰۰	۲/۷۱	۰/۵۶۱	-۰/۱۱۰	-۰/۷۷۳
	عذرتراشی	۲۰۰	۳/۵۳	۰/۶۱۰	-۰/۱۳۶	-۰/۷۵۹
باورهای انگیزی	خودکارآمدی	۲۰۰	۳/۱۸	۰/۵۳۰	-۰/۵۲۰	-۰/۶۹۶
	ارزش‌گذاری درونی	۲۰۰	۲/۶۶	۰/۵۶۵	-۰/۱۱۰	-۰/۷۷۳
	اضطراب امتحان	۲۰۰	۲/۸۶	۰/۴۵۲	-۰/۱۹۶	-۰/۵۵۳

- tolerance
- Variance Inflation Factor (VIF)
- Composite Reliability

- Box Plot
- Mahalanobis
- Durbin-Watson (DW)

خودکارآمدی با میانگین ۳/۱۸ دارای بیشترین میانگین و مؤلفه ارزش گذاری درونی با میانگین ۲/۶۶ دارای کمترین میانگین بود و در نهایت هر دو مؤلفه متغیر تحصیل گریزی (رفتارهای آداب گریز خفیف و رفتارهای آداب گریز شدید) دارای میانگین ۱/۹۵ و ۱/۴۲ بود.

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین (و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است در متغیر خود ناتوان سازی مؤلفه عذر تراشی با میانگین ۳/۵۳ دارای بیشترین میانگین و مؤلفه تلاش با میانگین ۲/۷۱ دارای کمترین میانگین بودند، در متغیر باورهای انگیزشی نیز مؤلفه

جدول ۲. نتایج بارهای عاملی، پایایی و روایی مدل پیشنهادی

متغیرها	مؤلفه‌ها	بار عاملی	مقدار تری	آلفای کرونباخ	CR	AVE
تحصیل گریزی	رفتارهای آداب گریز خفیف	۰/۹۶۲	۲۱۹/۵۵۵	۰/۹۲۴	۰/۹۶۳	۰/۹۲۹
	رفتارهای آداب گریز شدید	۰/۹۶۶	۲۶۲/۵۹۲	۰/۹۲۴	۰/۹۶۳	۰/۹۲۹
	خلق منفی	۰/۹۰۲	۶۰/۰۱۳	۰/۹۲۴	۰/۹۶۳	۰/۹۲۹
خود ناتوان سازی	تلاش	۰/۸۶۱	۳۹/۲۹۴	۰/۸۳۹	۰/۹۰۳	۰/۷۵۷
	عذر تراشی	۰/۸۴۸	۴۹/۷۸۵	۰/۸۳۹	۰/۹۰۳	۰/۷۵۷
	خودکارآمدی	۰/۹۲۲	۶۰/۹۲۴	۰/۸۳۹	۰/۹۰۳	۰/۷۵۷
باورهای انگیزشی	ارزش گذاری درونی	۰/۸۶۰	۲۷/۹۰۱	۰/۷۸۰	۰/۸۵۲	۰/۶۶۹
	اضطراب امتحان	۰/۶۴۷	۷/۹۰۶	۰/۷۸۰	۰/۸۵۲	۰/۶۶۹

نشان دهنده عدم هم پوشانی مفهومی سازه‌ها و تأیید روایی واگرایی مناسب در مدل می باشد.

میانگین واریانس استخراج شده^۴ AVE بالاتر از ۰/۵ حکایت از قابلیت تبیین بیش از نیمی از واریانس شاخص‌ها توسط سازه دارد. با توجه به نتایج جدول ۲، کلیه بارهای عاملی فراتر از آستانه ۰/۷ و معنادار بوده اند، ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی هر سه سازه بالاتر از ۰/۷۰ و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بیش از ۰/۵۰ گزارش شده است؛ از این رو می توان اذعان داشت که مدل اندازه گیری از نظر پایایی و روایی همگرا در سطح مطلوب قرار دارد.

برای تضمین روایی واگرا، از روش فورنل ولارکر^۲ و نسبت روایی یگانه - دوگانه^۳ (HTMT) استفاده شد، در روش فورنل ولارکر ریشه دوم AVE هر سازه بایستی از همبستگی آن با سایر سازه‌ها بیشتر باشد، همچنین در نسبت HTMT کمتر از ۰/۹ تأیید کننده عدم هم پوشانی مفهومی سازه‌ها قلمداد می شود. همان گونه که در جدول ۳ مشخص است نتایج آزمون روایی واگرا بر اساس روش فورنل - لارکر نشان دهنده این است که مقادیر ریشه دوم AVE برای تمامی سازه‌ها از مقادیر همبستگی بین سازه‌ها بیشتر است که این نشان دهنده روایی واگرایی مناسب مدل است. همچنین، در آزمون نسبت HTMT، مقادیر تمامی مقایسه‌ها کمتر از ۰/۹ بوده که

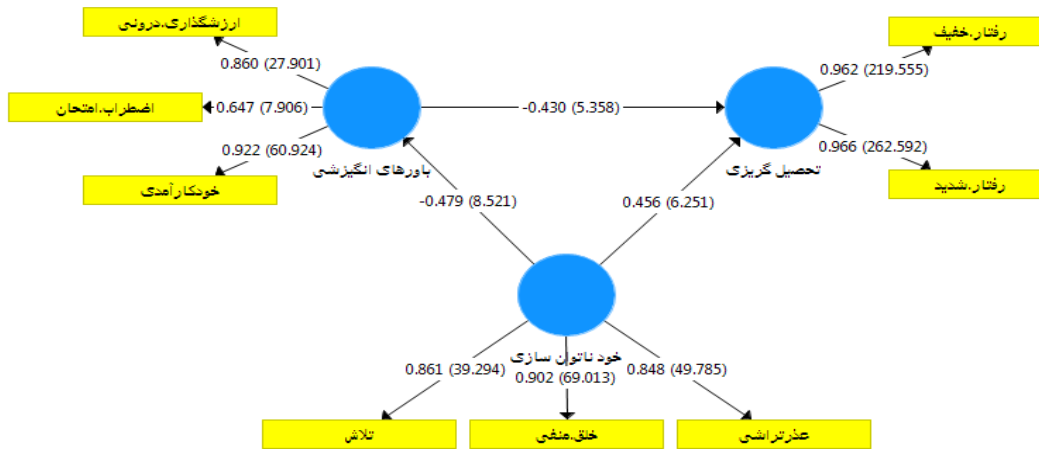
جدول ۳. نتایج آزمون روایی واگرا

نتایج روایی واگرا بر اساس روش فورنل - لارکر		
خود ناتوان سازی	تحصیل گریزی	باورهای انگیزشی
		۰/۸۱۸
	۰/۹۶۴	-۰/۶۴۸
۰/۸۷۰	۰/۶۶۱	-۰/۴۷۹
نتایج روایی واگرا بر اساس نسبت HTMT		
خود ناتوان سازی	تحصیل گریزی	باورهای انگیزشی
		-
		۰/۶۴۰
-	۰/۷۴۹	۰/۵۱۴

3. Heterotrait-Monotrait
4. Average Variance Extracted

1. Discriminant Validity
2. Fornell-Larcker

در شکل ۱ مدل نهایی پژوهش ارائه شده است:



شکل ۱. مدل نهایی با ضرایب مسیر و معناداری پژوهش

تأثیر منفی و معنادار باورهای انگیزشی بر تحصیل گریزی است. همچنین مسیر خود ناتوان سازی بر باورهای انگیزشی با آماره t برابر با $۸/۵۲۰$ و ضریب منفی $-۰/۴۷۹$ ، حاکی از تأثیر منفی معنادار خود ناتوان سازی بر باورهای انگیزشی می باشد. از سوی دیگر، مسیر خود ناتوان سازی بر تحصیل گریزی با آماره t معادل $۶/۲۵۱$ و ضریب مثبت $۰/۴۵۵$ ، نشان می دهد خود ناتوان سازی اثر مثبت و معناداری بر تحصیل گریزی دارد. در بررسی نقش میانجی، همان طور که معیار بعدی که مورد بررسی قرار می گیرد، ضریب تعیین (R^2) است که نشان دهنده سهم واریانس تبیین شده متغیر درونزا توسط متغیرهای برونزا است. در این پژوهش مقدار R^2 برای متغیر باورهای انگیزشی برابر $۰/۲۲۹$ و برای متغیر تحصیل گریزی برابر $۰/۵۸۰$ به دست آمد؛ به گونه ای که خود ناتوان سازی قادر به تبیین تقریباً $۲۲/۹$ درصد از واریانس باورهای انگیزشی و دو متغیر خود ناتوان سازی و باورهای انگیزشی مجموعاً ۵۸ درصد از واریانس تحصیل گریزی را توضیح می دهند. بر اساس راهنمایی کوهن (۱۹۸۸)، مقدار R^2 بالاتر از $۰/۲۶$ نشان دهنده تبیین قوی و مقادیر بین $۰/۱۳$ تا $۰/۲۶$ تبیین متوسط تلقی می شود؛ بنابراین تبیین مدل برای متغیر تحصیل گریزی قوی و برای متغیر باورهای انگیزشی در سطح متوسط ارزیابی می گردد. همچنین برای بررسی کیفیت مدل ساختاری از شاخص Q^2 استفاده شد. این شاخص قدرت پیش بینی مدل در سازه های درونزا را مشخص می کند و با سه مقدار $۰/۰۲$ (پیش بینی ضعیف)، $۰/۱۵$ (پیش بینی متوسط) و $۰/۳$ (پیش بینی قوی) مقایسه می شود؛ در پژوهش حاضر مقدار این شاخص برای

همانطور که در شکل ۱ مشاهده می شود، باورهای انگیزشی به عنوان متغیر میانجی، در رابطه میان خود ناتوان سازی و تحصیل گریزی ایفای نقش می کند؛ به طوری که مسیر میانجی گری نیز با مقدار t معادل $۳/۹۱۶$ و ضریب مسیر $۰/۲۰۶$ گزارش شد که با توجه به اینکه بزرگ تر از $۱/۹۶$ ، در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است، نقش میانجی گری باورهای انگیزشی در این رابطه تأیید می شود.

در راستای ارزیابی مدل ساختاری، از ضرایب مسیر و آماره های t برای بررسی معناداری مسیرهای پژوهش استفاده شد. به منظور سنجش میزان واریانس تبیین شده توسط متغیرهای پیش بین در متغیرهای وابسته، شاخص ضریب تعیین (R^2) محاسبه شد. همچنین برای ارزیابی قدرت پیش بینی مدل، از شاخص Q^2 (ضریب پیش بینی استون - گیسر) بهره گرفته شد. جهت بررسی برازش کلی مدل، از شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) استفاده گردید. مقدار به دست آمده برای SRMR کمتر از $۰/۸$ بود که دلالت بر برازش مناسب مدل دارد. برازش مدل ساختاری با ضرایب t به این صورت است که این ضرایب باید از $۱/۹۶$ بیشتر باشد تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معناداری آن ها را تأیید نمود؛ همچنین چنانچه این ضرایب از $۲/۵۸$ فراتر روند، در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار تلقی می شوند (مام شریفی و همکاران، ۱۴۰۳). همان طور که در شکل ۱ مشخص است، می توان گفت رابطه بین متغیرها با سطح اطمینان بالا تأیید شده اند؛ به گونه ای که مسیر باورهای انگیزشی بر تحصیل گریزی با آماره t برابر با $۵/۳۵۸$ و ضریب مسیر منفی $-۰/۴۳۰$ ، نشان دهنده

کوهن (۲۰۱۳) مقادیر GoF بالاتر از ۰/۳۶ نشان‌دهنده برازش قوی مدل هستند، می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری پیشنهادی از برازش بسیار خوبی برخوردار است.

در نهایت، به منظور تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی، شاخص شمول واریانس (VAF) محاسبه شد. این معیار که نسبت اثر غیرمستقیم به اثر کل را می‌سنجد، مقداری بین ۰ و ۱ اختیار می‌کند و هرچه به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده قوت بیشتر نقش میانجی است. در این پژوهش مقدار اثر غیرمستقیم مسیر خود ناتوان‌سازی و باورهای انگیزشی و تحصیل گریزی برابر ۰/۲۰۶ و اثر کل مسیر خود ناتوان‌سازی بر تحصیل گریزی برابر ۰/۴۵۵ به دست آمد؛ بنابراین چون مقدار VAF در محدوده ۰/۲ تا ۰/۸ قرار دارد، می‌توان نتیجه گرفت که نقش میانجی باورهای انگیزشی در رابطه بین خود ناتوان‌سازی و تحصیل گریزی از نوع میانجی‌گری جزئی است.

متغیر باورهای انگیزشی برابر ۰/۱۲۷ و برای متغیر تحصیل گریزی برابر ۰/۵۱۱ به دست آمد؛ بنابراین با توجه به اینکه Q^2 برای باورهای انگیزشی بین ۰/۰۲ و ۰/۱۵ است، قدرت پیش‌بینی متوسط و برای تحصیل گریزی بالاتر از ۰/۳۵، قدرت پیش‌بینی قوی مدل را نشان می‌دهد. شاخص بعدی مورد استفاده جهت بررسی مدل ساختاری در تحقیق حاضر، شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده (SRMR) است که مقدار آن بین ۰ تا ۱ تغییر می‌کند، در پژوهش حاضر مقدار این شاخص برابر ۰/۰۷۳ محاسبه شد که با توجه به اینکه این مقدار کمتر از معیار توصیه شده ۰/۸ می‌باشد، نشان‌دهنده برازش مناسب مدل ساختاری است.

در این پژوهش برازش کلی مدل با استفاده از شاخص نیکویی برازش^۱ (GoF) محاسبه شد و در محاسبات صورت گرفته، میانگین AVE سازه‌ها برابر ۰/۷۸۵ و میانگین R^2 متغیرهای درون‌زا برابر ۰/۴۰۵ به دست آمد که نهایتاً مقدار GoF را معادل ۰/۵۶۴ رقم زد. با توجه به این که طبق راهنمایی

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

موقعیت	مسیرها	ضریب مسیر	آماره تی	نتیجه آزمون
	خود ناتوان‌سازی -> تحصیل گریزی	۰/۴۵۵	۶/۲۵۱	تأیید رابطه مثبت و معنادار
ضرایب مسیر مستقیم	باورهای انگیزشی -> تحصیل گریزی	۰/۴۴۰	۵/۳۵۸	تأیید رابطه معکوس و معنادار
	خود ناتوان‌سازی -> باورهای انگیزشی	۰/۴۷۹	۸/۵۲۰	تأیید رابطه معکوس و معنادار
ضرایب مسیر غیرمستقیم	خود ناتوان‌سازی -> باورهای انگیزشی -> تحصیل گریزی	۰/۲۰۶	۳/۹۱۶	تأیید نقش میانجی مثبت و معنادار

داشته‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت خود ناتوان‌سازی به‌عنوان یک راهبرد دفاعی، زمانی توسط افراد مورد استفاده قرار می‌گیرد که با تهدیداتی نسبت به عزت‌نفس یا ارزیابی شایستگی خود مواجه می‌شوند. دانش‌آموزان با خلق یا بزرگ‌نمایی موانع مختلف (مانند عدم تلاش، تعلل ورزی، یا نسبت دادن شکست به علت‌های خارج از کنترل)، تلاش می‌کنند شکست‌های احتمالی را به این موانع نسبت دهند تا از احساس بی‌کفایتی یا کاهش عزت‌نفس محافظت کنند (شوینگر و همکاران، ۲۰۱۴). در محیط مدرسه، شواهد متعدد نشان داده‌اند که استفاده مکرر از راهبردهای خود ناتوان‌سازی ارتباط مستقیمی با تمایل دانش‌آموزان به تحصیل گریزی دارد (اندیپه و هرموسا، ۲۰۲۳؛ دنزینگ و همکاران، ۲۰۲۵). دانش‌آموزانی که در برابر تکالیف دشوار یا موقعیت‌های ارزشیابی دچار ترس از شکست هستند، غالباً از راهبردهای اجتنابی همچون غیبت از کلاس، مشارکت

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف الگوی ساختاری خود ناتوان‌سازی با تحصیل گریزی با توجه به نقش میانجی‌گری باورهای انگیزشی در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد انجام شد. نتایج حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که خود ناتوان‌سازی بر تحصیل گریزی دانش‌آموزان اثر مثبت مستقیم و معنی‌دار دارد.

این نتیجه در راستای پژوهش‌های شوینگر و همکاران (۲۰۲۲)، فرانت (۲۰۲۲)، اندیپه و هرموسا (۲۰۲۳)، و دنزینگ و همکاران (۲۰۲۵) است. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که خود ناتوان‌سازی متغیر پیش‌بینی‌کننده تحصیل گریزی و مدرسه گریزی است. که نتایج آن‌ها بر نقش معنادار و تقویت‌کننده خود ناتوان‌سازی در بروز رفتارهای اجتنابی تحصیلی تأکید

^۱. Goodness of Fit.

نکردن فعال در فعالیت‌های درسی، بی‌تفاوتی نسبت به درس و حتی رفتارهایی چون بیمار شدن مصنوعی برای فرار از مسئولیت‌های تحصیلی استفاده می‌کنند؛ بنابراین، افزایش خود ناتوان‌سازی منجر به فعال شدن این رفتارهای اجتنابی و در نتیجه تحصیل گریزی می‌شود. از منظر نظری، نظریه انتظار - ارزش (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰) توضیح می‌دهد که زمانی که فرد انتظار موفقیت پایینی دارد یا فعالیت‌های تحصیلی را کم‌ارزش می‌داند، انگیزه برای درگیری فعال در مدرسه و تلاش برای موفقیت کاهش یافته و جای خود را به رفتارهای تحصیل گریزی و اجتنابی می‌دهد. در واقع، خود ناتوان‌سازی هم‌نشانه‌ای از باور پایین به توانایی موفقیت است و هم عامل مؤثری برای تعمیق این باور منفی و سوق دادن فرد به سمت اجتناب از تکلیف. مطالعات تجربی، از جمله پژوهش دنزینگ و همکاران (۲۰۲۵)، نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که الگوهای رفتاری خود ناتوان‌سازی دارند، بیشتر در معرض غیبت از مدرسه، اهمال‌کاری و مشارکت نداشتن در کلاس هستند. همچنین اندیبه و هرموسا (۲۰۲۳) در مرور سیستماتیک خود، خود ناتوان‌سازی را یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های تحصیل گریزی و سایر رفتارهای اجتنابی در مدرسه می‌دانند. در جمع‌بندی، می‌توان نتیجه گرفت که خود ناتوان‌سازی به‌طور مستقیم و معنادار، زمینه‌ساز بروز رفتارهای تحصیل گریزی در دانش‌آموزان می‌شود. ایجاد و تداوم این نوع رفتارهای دفاعی نه‌تنها بازده و موفقیت تحصیلی دانش‌آموز را تهدید می‌کند، بلکه می‌تواند پیامدهای منفی بلندمدتی نیز در ابعاد فردی و اجتماعی برای آنان به دنبال داشته باشد.

نتایج حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که باورهای انگیزشی بر تحصیل گریزی دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌های پور موسی بزنجانی و همکاران (۱۴۰۰)، هان (۲۰۲۴)، فرانت (۲۰۲۲) و تورک و همکاران (۲۰۲۲) همخوانی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت باورهای انگیزشی مجموعه‌ای از نگرش‌ها و برداشت‌های فرد نسبت به توانایی‌های تحصیلی خویش (خودکارآمدی)، میزان ارزش و اهمیت قائل شدن برای تکالیف درسی (ارزش تکلیف)، و نوع هدف‌گذاری برای یادگیری و عملکرد تحصیلی است (اکلز و همکاران، ۲۰۲۲؛ هان، ۲۰۲۴). طبق نظریه شناختی - اجتماعی بندورا (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد باورهای انگیزشی، نقشی کلیدی در شکل‌گیری انگیزه، سطح تلاش، تداوم در انجام

تکالیف و مقابله با چالش‌های تحصیلی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از باورهای انگیزشی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز امور تحصیلی اطمینان دارند، تکالیف درسی را با ارزش و معنادار می‌بینند و اهدافی روشن در مسیر پیشرفت تحصیلی دنبال می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی تمایل کمتری به رفتارهای اجتنابی و تحصیل‌گریزانه دارند، کمتر احتمال دارد از حضور در کلاس یا انجام تکالیف سرباز زنند و انگیزه بیشتری برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری نشان می‌دهند (فرانت، ۲۰۲۲). در مقابل، دانش‌آموزانی که باورهای انگیزشی ضعیفی دارند یا خود را فاقد توانایی‌های لازم برای موفقیت می‌بینند، ارزش‌چندانی برای فعالیت‌های درسی قائل نیستند و اهداف تحصیلی را بی‌اهمیت می‌دانند. این امر منجر به کاهش حضور و مشارکت، افزایش اهمال‌کاری و گرایش به تحصیل گریزی در آنان می‌شود (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰؛ پور موسی بزنجانی و همکاران، ۱۴۰۰). از منظر نظری، نظریه انتظار - ارزش نیز بیان می‌کند که انتظار موفقیت و ارزش فعالیت‌های تحصیلی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتارهای دانش‌آموز است. هرچه این دو مؤلفه قوی‌تر باشند، درگیری تحصیلی افزایش و اجتناب و تحصیل گریزی کاهش می‌یابد (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰). به‌طور خلاصه، می‌توان گفت که باورهای انگیزشی به‌عنوان یک عامل حمایتی و محافظتی عمل می‌کنند و شکل‌گیری و تقویت آن‌ها نقش مؤثری در کاهش تمایل به تحصیل گریزی و تقویت انگیزه ادامه تحصیل در دانش‌آموزان دارند؛ بنابراین برنامه‌های ارتقای انگیزش و افزایش خودکارآمدی و ارزش‌گذاری تحصیلی، می‌تواند به‌طور معناداری از گرایش به رفتارهای تحصیل‌گریزانه پیشگیری کند.

نتایج حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که مسیر غیرمستقیم خود ناتوان‌سازی به تحصیل گریزی از طریق باورهای انگیزشی مثبت و معنی‌دار است. این یافته با نتایج مطالعات هان (۲۰۲۴)، ماتا و همکاران (۲۰۲۳)، شوینگر و همکاران (۲۰۲۲) و اکلز و همکاران (۲۰۲۲) همسو است که همگی بر نقش تضعیف‌کننده خود ناتوان‌سازی بر باورهای انگیزشی تأکید کرده‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، خود ناتوان‌سازی نوعی راهبرد مقابله‌ای ناسازگارانه است که طی آن فرد، پیش از یا هم‌زمان با انجام تکلیف، موانعی برای موفقیت خود ایجاد می‌کند، تا در صورت بروز شکست، آن را به این عوامل نسبت دهد و از خدشه‌دار

شدن عزت نفس یا خود ارزشی خود جلوگیری کند (شوینگر و همکاران، ۲۰۱۴؛ میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱). اما این راهبرد دفاعی، نه تنها از آسیب‌های روانی نمی‌کاهد، بلکه به مرور باعث تضعیف باور فرد نسبت به توانایی‌هایش (خودکارآمدی) و کاهش ارزش و اهمیت فعالیت‌های تحصیلی در ذهن او می‌شود (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰). بر اساس نظریه انتظار - ارزش اکلز و ویگفیلد (۲۰۲۰) هنگامی که فرد بارها از راهبردهای خود ناتوان‌سازی استفاده می‌کند، به تدریج این پیام را دریافت می‌کند که توانایی‌هایش برای موفقیت کافی نیست و انجام تلاش بیشتر نیز بی‌ثمر است؛ در نتیجه هم انتظار موفقیت و هم ارزش تلاش برای او کاهش می‌یابد (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، به گفته هان (۲۰۲۴) و ماتا و همکاران (۲۰۲۳)، باورهای انگیزشی از جمله خودکارآمدی و ارزشمندی تکلیف، به شدت تحت تأثیر تجارب موفقیت یا شکست گذشته قرار دارند؛ و خود ناتوان‌سازی از طریق فراهم کردن "تجارب شکست کنترل‌شده" به تدریج باورهای انگیزشی را تضعیف می‌کند. همچنین، نظریه خود تعیین گری دسی و رایان (۲۰۲۰) بیان می‌کند با افزایش خود ناتوان‌سازی، سه نیاز اساسی روان‌شناختی یعنی شایستگی، خودمختاری و پیوند جویی تأمین نمی‌شود و این امر به کاهش انگیزش درونی و باورهای انگیزشی منجر می‌گردد. فردی که به جای تلاش واقعی، همواره شکست را به موانع بیرونی نسبت می‌دهد، حس شایستگی و کنترل بر فرایند یادگیری خویش را از دست می‌دهد. در نتیجه، انگیزش لازم برای درگیری فعال در یادگیری کاهش یافته و احتمال تقویت باورهای مثبت درباره توانایی و ارزش تکلیف نیز کمتر می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۲۰). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که خود ناتوان‌سازی تأثیر مستقیمی بر تضعیف باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارد و موجب می‌شود آن‌ها نسبت به توانایی‌های خود دچار تردید شده، اهمیت کمتری برای موفقیت تحصیلی قائل شوند و انگیزه‌شان برای تلاش کاهش یابد. این امر، در گذر زمان، نه تنها بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد بلکه می‌تواند دانش‌آموز را به سمت رفتارهای اجتنابی مانند تحصیل گریزی سوق دهد. از سوی دیگر باورهای انگیزشی همچون خودکارآمدی، ارزش تکلیف و هدفمندی تحصیلی می‌تواند اثرات منفی راهبردهای ناسازگارانه مانند خود ناتوان‌سازی را بر پیامدهای تحصیلی کاهش دهند یا تعدیل کنند. هرچقدر سطح باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان پایین‌تر باشد، تمایل آنان به اتخاذ رفتارهای خود ناتوان‌سازی

و در نتیجه، رفتارهای تحصیل گریزانه افزایش پیدا می‌کند. بالعکس، تقویت باورهای انگیزشی می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی، اثرگذاری منفی خود ناتوان‌سازی را بر گرایش به تحصیل گریزی تضعیف کند. توضیح این رابطه از منظر نظری نیز با مدل‌های انگیزش تحصیلی (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۰؛ بندورا، ۱۹۹۷) قابل فهم است. زمانی که افراد به واسطه خود ناتوان‌سازی، احساس کارآمدی و کنترل خود را بر موفقیت‌های تحصیلی از دست می‌دهند، باورهای انگیزشی‌شان تضعیف می‌شود و پس از مدتی دچار بی‌انگیزگی، کاهش علاقه به فعالیت‌های تحصیلی و نهایتاً تحصیل گریزی خواهند شد. اما با واسطه‌گری و تقویت باورهای انگیزشی، حتی اگر فرد گرایش به خود ناتوان‌سازی هم داشته باشد، سطح بالای انگیزش تحصیلی می‌تواند از بروز رفتارهای اجتنابی و تحصیل گریزی جلوگیری کند. از این رو، تأکید بر برنامه‌های تقویت باورهای انگیزشی نظیر افزایش خودکارآمدی، برجسته کردن ارزش تحصیلی و کمک به هدف‌گذاری صحیح، نه تنها می‌تواند پیامدهای منفی خود ناتوان‌سازی را تا حد زیادی کاهش دهد، بلکه موجب ارتقای عملکرد تحصیلی و ممانعت از تحصیل گریزی دانش‌آموزان می‌شود (تورک و همکاران، ۲۰۲۲؛ فرانت، ۲۰۲۲). در مجموع، باورهای انگیزشی به‌عنوان یک واسطه کلیدی در فرایند تأثیرگذاری خود ناتوان‌سازی بر تحصیل گریزی نقش دارند و توجه ویژه به پرورش و توسعه این باورها می‌تواند پیامدهای نامطلوب خود ناتوان‌سازی را در نظام آموزشی تا حد قابل توجهی کاهش دهد. باور به توانایی، ارزش‌گذاری به فعالیت‌ها، و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی، نقش تعیین‌کننده‌ای در کاهش رفتارهای اجتنابی تحصیلی دارند. این امر به‌ویژه در دانش‌آموزان دختر که ممکن است تحت فشارهای اجتماعی و تحصیلی بیشتری قرار داشته باشند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود که یکی از محدودیت‌ها «تمرکز بر دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه و مقایسه نکردن متغیرهای مذکور با دانش‌آموزان پسر بود. که این محدودیت تعمیم‌پذیری نتایج را به لحاظ جنسیتی و فرهنگی تحت تأثیر قرار می‌دهد. روش پژوهش با رویکرد همبستگی انجام شده و هرچند توانسته روابط میان متغیرها را به‌طور دقیق شناسایی کند، اما تعیین روابط علی دقیق‌تر نیازمند مطالعات طولی یا آزمایشی است. عواملی همچون شرایط خانوادگی، وضعیت اقتصادی،

خرم آباد است. به منظور حفظ اصول اخلاقی در این پژوهش، سعی شد پس از کسب رضایت شرکت کنندگان، داده‌ها جمع‌آوری شود. همچنین به شرکت کنندگان از محرمانه بودن اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون ذکر نام یا جزئیات هویت افراد اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد و بدون حمایت مالی است. **نقش هر یک از نویسندگان:** هر دو نویسنده به طور مساوی در تمام مراحل تحقیق و نگارش مقاله شرکت کردند. سهم هر نویسنده ۵۰ درصد بود.

تضاد منافع: نویسندگان هیچ تضاد منافع را برای این مطالعه اعلام نمی‌کنند.

تشکر و قدردانی: نویسندگان صمیمانه از همه کسانی که در مراحل مختلف این پژوهش به آن‌ها کمک کردند، صمیمانه تشکر می‌کنند.

حمایت اجتماعی، و ارتباطات مدرسه‌ای (نظیر نقش معلم و همسالان) که تأثیر بالقوه‌ای بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان دارند، در این پژوهش نادیده گرفته شده‌اند. نتایج پژوهش در چارچوب فرهنگی خاصی تحلیل شده و ممکن است در موقعیت‌های فرهنگی یا جغرافیایی متفاوت (مانند مناطق دورافتاده یا شهری) نتایج متفاوتی مشاهده شود.

با توجه به اینکه یافته‌های این پژوهش زمینه‌ساز طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای شناختی، فراشناختی و انگیزشی برای مقابله با تحصیل گریزی، در جهت بهبود رغبت و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است، پیشنهاد می‌شود؛ لازم است مشاوران با شناسایی و غربالگری دانش‌آموزان با نمره بالا در تحصیل گریزی و مدرسه گریزی با مداخله مناسب به صورت سه سطحی (فردی، آموزشی و خانوادگی) از خطر ترک تحصیل دانش‌آموزان جلوگیری کنند. ارتباط دادن مطالب درسی به زندگی واقعی دانش‌آموزان و نمایش کاربردهای عملی درس‌ها برای افزایش احساس سودمندی و اهمیت آن‌ها می‌تواند سطح رغبت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را برای تعیین اهداف تحصیلی واقع‌بینانه و قابل دستیابی و ارائه راهنمایی برای رسیدن به این اهداف هموار سازد. مشاوران می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا الگوهای فکری ناسازگارانه خود را شناسایی و تغییر دهند و راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه تری را بیاموزند. آموزش راهبردهای مؤثر شناختی- رفتاری بر محوریت مدرسه در کنار مصاحبه‌های انگیزشی برای شناسایی و مدیریت رفتارهای خود ناتوان‌سازی در دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان مداخلات اثربخش زمینه را برای ارتباط روانشناسی بالینی با مدرسه فراهم سازد. تشویق معلمان به استفاده از روش‌های تدریس متنوع و انعطاف‌پذیر که به نیازهای مختلف دانش‌آموزان پاسخ دهد در کنار سایر روش‌های بهبود انگیزش تحصیلی نیز می‌تواند مثر ثمر باشد. همچنین انجام مطالعات طولی برای پیگیری دانش‌آموزان در طول زمان و بررسی اینکه چگونه تغییرات در خود ناتوان‌سازی و باورهای انگیزشی با تغییرات در تحصیل گریزی مرتبط هستند در فرهنگ‌ها و مناطق جغرافیایی مختلف (به‌ویژه در ایران) می‌تواند منجر به افزایش دانش نظری و عملی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله بر اساس پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد

منابع

References

- Attendance Works. (2025). The hidden struggle of school avoidance. <https://www.attendanceworks.org/the-hidden-struggle-of-school-avoidance/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman. <https://doi.org/10.4324/9780203749292>
- Clark, C. M., Barbosa-Leiker, C., Gill, L. M., & Nguyen, D. (2015). Revision and psychometric testing of the incivility in nursing education (INE) survey: Introducing the INE-R. *Journal of Nursing Education*, 54(6), 306–315. <https://doi.org/10.3928/01484834-20070101-03>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collins, P., Leo, M. S., Eslami, M., Hebert, M., Levine, J., & Lee, J. W. (2024). The motivational beliefs and attitudes about writing of international students enrolled in online academic English classes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 14, 1232664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232664>
- Connolly, S. E., Constable, H. L., & Mullally, S. L. (2023). School distress and the school attendance crisis: a story dominated by neurodivergence and unmet need. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1237052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1237052>
- Demsky, J. (2024). The hidden struggle of school avoidance. *School Avoidance Alliance*. <https://www.attendanceworks.org/the-hidden-struggle-of-school-avoidance/>
- Densing, M. R. B., Bacas, M. A. M., Bangquiao, K. J. V., & Talusan, A. A. (2025, April). Self handicapping and academic procrastination in accountancy, business, and management (ABM) students at Tacurong National High School basis for intervention program. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32131.21283>
- پور موسی بزنجانی، حسین، محمدی فر، محمدعلی؛ طالع پسند، سیاوش، و رضایی، علی محمد (۱۴۰۰). روابط ساختاری باورهای فراشناختی و انگیزشی با اهمال کاری دانشجویان بر اساس نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۲۰ (۱۰۸): ۲۲۲۴-۲۲۱۱. [10.52547/JPS.20.108.2211](https://doi.org/10.52547/JPS.20.108.2211)
- حسینی نسب، سید داوود، و رامشه، سید محمدحسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خود - نظم داده شده باهوش. *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۶-۱۵ (۲-۱) (پیاپی ۳۱-۳۰)، ۸۵-۹۶. <https://sid.ir/paper/423714/fa>
- حیدری، محمود، خداپناهی، محمدکریم، دهقانی، محسن. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خود ناتوان‌سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۲) ۹۷-۱۰۶. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-157-en.html>
- سرمد، زهره، حجازی، الهه و عباس بازرگان. (۱۳۹۰). روش تحقیق در علوم رفتاری، انتشارات آگاه.
- مام شریفی، پیمان؛ اسدی، محبوبه؛ و دادور ممقانی، الناز. (۱۴۰۳). مدل خود خاموشی و افسردگی در زنان متأهل با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان. *روان شناسی*، ۱۳ (۶)، ۲۲۰-۲۱۱. <http://frooyesh.ir/article-1-5167-fa.html>
- منوچهری، دلارام. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی و رفتارهای آداب‌گریز تحصیلی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز]. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. <https://www.magiran.com/p654294>
- موسوی، سیده اقدس؛ درتاج، فریبرز، و بوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۹). الگوی علی روابط بین تنظیم شناختی هیجان، پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزش تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۹ (۹۲)، ۹۹۹-۱۰۱۰. [20.1001.1.17357462.1399.19.92.7.7](https://doi.org/10.52547/JPS.20.108.2211)
- موسوی نژاد، عبدالحمید. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران]. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. <https://lib.ut.ac.ir/site/catalogue/1282259>
- نیکنام، ماندانا. (۱۳۸۸). ارتباط و مقایسه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء].

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman. <https://doi.org/10.4236/als.2019.74012>
- Endiape, H. K. A., & Hermosa, J. P. (2023). Academic self-handicapping and self-regulating learning strategies for student engagement in performance of Grade 8 students in Araling Panlipunan. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research (IJMABER)*, 4(9), 3165–3171. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.09.09>
- Ferrante, P. (2022). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1058335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1058335>
- Fong, C. J., Altan, S., Gonzales, C., Kirmizi, M., Adelugba, S. F., & Kim, Y.-e. (2024). Stay motivated and carry on: A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates. *Journal of Educational Psychology*, 116(6), 997–1018. <https://doi.org/10.1037/edu0000886>
- Gayary, M., & Kalita, S. (2025). Relationship between academic procrastination and academic achievement of postgraduate students. *Journal of Education and Health Promotion*, 14(1), 8. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_435_24
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, M., Cacheiro-Gonzalez, M. L., & Perez-Navio, E. (2019). School Dropout Factors: A Teacher and School Manager Perspective. *Educational Studies*, 45, 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>
- Han Y. (2024). Structural model of intelligence beliefs, motivational beliefs, academic self-handicapping and academic adjustment in Chinese undergraduate students. *BMC psychology*, 12(1), 602. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01999-w>
- Han, B. M. (2024). Academic self-efficacy and motivational beliefs in educational adaptation. *BMC Psychology*, 12, 602. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01789-7>
- Heydari, M., Khodapanahi, M. K., & Dehghani, M. (2009). Investigating the psychometric properties of the Self-Handicapping Scale. *Behavioral Sciences Research*, 7(2), 97-106. [In Persian]. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-157-en.html>
- Hosseini Nasab, S. D., & Ramsheh, S. M. H. (2000). Investigating the relationship between components of self-regulated learning and intelligence. *Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 15-16(1-2 (consecutive 30-31)), 85-96. [In Persian]. <https://sid.ir/paper/423714/fa>
- Ibourk, A., & Raoui, S. (2024). Territorial obstacles causing early school dropout in Morocco: Multivariate spatial analysis. *Heliyon*, 11(1), e41386. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41386>
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self-handicapping Scale. Available from F. Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT. <https://doi.org/10.1037/t09528-000>
- Karhina, K., Bøe, T., Hysing, M., Askeland, K. G., & Nilsen, S. A. (2024). Parental separation and school dropout in adolescence. *Scandinavian journal of public health*, 52(5), 632–639. <https://doi.org/10.1177/14034948231164692>
- Khurshid, K., Mushtaq, R., Rauf, U., Anwar, N., Abbas, Q., Aljhani, S., Ramzan, Z., & Shahzadi, M. (2025). Cognitive behavior therapy for academic burnout, procrastination, self-handicapping behavior, and test anxiety among adolescents: a randomized control trial. *BMC psychology*, 13(1), 94. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02371-2>

- Lazarides, R., Dicke, A.-L., Rubach, C., Oppermann, E., & Eccles, J. S. (2022). Motivational profiles across domains and academic choices within Eccles et al.'s situated expectancy-value theoretical framework. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dev0001250>
- MamSharifi P, Asadi M, Dadvar Mamaqani E. (2024). Model of self-silencing and depression in married women with the mediating role of emotion regulation. *Rooyesh*. 13(6), 211-220. <http://frooyesh.ir/article-1-5167-fa.html> (In Persian)
- Manav, A. N., & Temel, Z. (2024). Self-handicapping and perfectionism. In *Psychological Applications and Trends*. <https://doi.org/10.36315/2024inpact123>
- Manouchehri, D. (2019). The mediating role of academic resilience in the relationship between academic aversion behaviors and academic aversion behaviors (Master's thesis, Shiraz University). Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]. <https://www.magiran.com/p654294>
- Mata, M., Statin, N., & Nurmi, J. E. (2023). Self-handicapping in educational contexts: Pathways to school disengagement. *International Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.ijsp.2023.100014>
- McDonald, B., Michelson, D., & Lester, K. J. (2024). Intervention for school anxiety and absenteeism in children (ISAAC): Co-designing a brief parent-focused intervention for emotionally-based school avoidance. *Clinical child psychology and psychiatry*, 29(3), 850-866. <https://doi.org/10.1177/13591045231222648>
- Mirzaee, M., Farahani, A., Heidari, M., & Amrai, K. (2011). Comparing self-handicapping among blind and deaf students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 777-779. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.179>
- Mousavi Aghdas, M., Dortaj, F., & Abolmaali Hosseini, Kh. (2020). Causal model of the relationships between cognitive emotion regulation, socio-economic status, and academic motivation: The mediating role of self-handicapping. *Journal of Psychological Sciences*, 19(92), 999-1010. [In Persian]. <https://doi.org/10.52547/JPS.19.92.999>
- Mousavi Nejad, A. (1997). The relationship between motivational beliefs, self-regulated learning strategies, and academic achievement of third-grade middle school students (Master's thesis, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences). [In Persian]. <https://lib.ut.ac.ir/site/catalogue/1282259>
- Niknam, M. (2009). The relationship and comparison of perfectionistic beliefs and self-handicapping behaviors in students (Master's thesis, Alzahra University). [In Persian].
- Öz H. (2025). The relationship between self-efficacy and uncertainty avoidance levels of school administrators. *Frontiers in psychology*, 16, 1554768. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554768>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pourmousa Bzanjani, H., Mohammadifar, M. A., Talehpasand, S., & Rezaei, A. M. (2022). Structural relationships of metacognitive and motivational beliefs with students' procrastination based on the mediating role of learning strategies. *Journal of Psychological Science*, 20(108), 2211-2224. [In Persian]. <https://doi.org/10.52547/JPS.20.108.2211>
- Psyridou, M., Prezja, F., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2024). Machine learning predicts upper secondary education dropout as early as the end of primary school. *Scientific reports*, 14(1), 12956. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63629-0>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarmad, Z., Hejazi, E., & Bazargan, A. (2011). *Research methods in behavioral sciences*. Agah Publications. [In Persian].
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). 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*, 114(3), 576–596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Soper, D.S. (2025). A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]. Available from <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Orosz, G. (2022). Promoting a growth mindset decreases behavioral self-handicapping among students who are on the fixed side of the mindset continuum. *Scientific Reports*, 12(1), 7454. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11547-4>
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1045>
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*, 9(6), 476–487. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003>
- Woreta G. T. (2024). Predictors of academic engagement of high school students: academic socialization and motivational beliefs. *Frontiers in psychology*, 15, 1347163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347163>