رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۴، شماره پیاپی ۷۳، تیر ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(4), 2022

تدوین بسته ی آموزشی ادراک از محیط مدرسه و امکان سنجی آن بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر

Develop an educational package on perceptions of school climate and its Feasibility on self-defeating academic behaviors of male students

فرشید بی باک
کارشناس ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، مرکز سنندج، دانشگاه پیام نور، سنندج، ایران.
دکتر کیومرث کریمی
استادیار، گروه روان شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.
دکتر علیرضا سنگانی
دکتری روانشناسی، گروه آسیب شناختی روانشناسی فرهنگی، مرکز پژوهشی علوم روانشناختی فارابی، مازندران، ایران.
اسعد خضرنژاد
کارشناسی ارشد نانو شیمی، آموزش و پرورش، بوکان، آذربایجان غربی، ایران.
دکتر مسعود نجاری (نویسنده مسئول)
دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، مرکز بوکان، دانشگاه علمی کاربردی، بوکان، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین بسته ی آموزشی ادراک از محیط مدرسه و امکان سنجی آن بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مشغول به تحصیل پسر دوره دوم متوسطه شهر بوکان در سال‌تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که از طریق روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار اندازه گیری در این پژوهش مقیاس رفتار و شناخت خود شکن (SDBC، کانینگهام، ۲۰۰۷) بود. دانش‌آموزان گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هر هفته ۲ جلسه) تحت آموزش برنامه ادراک از محیط مدرسه قرار گرفتند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. تجزیه و تحلیل داده‌های آماری با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته و با نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ صورت گرفت. یافته ها نشان داد که بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر معنادار بود ($p<۰/۰۱$). بر اساس نتایج پژوهش می توان گفت بسته ی آموزشی ادراک از محیط مدرسه روش مداخله ای مناسبی برای کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش آموزان پسر است.

واژه‌های کلیدی: *ادراک از محیط مدرسه، رفتارهای خودشکن تحصیلی، امکان سنجی، دانش آموزان پسر.*

Farshid Bibak
Master of Psychology, Department of Psychology, Sanandaj Center, Payame Noor University, Sanandaj, Iran.
Dr. Qumarth Karimi
Assistant Professor, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran.
Alireza Sangani
PhD in Psychology, Department of Pathology of Cultural Psychology, Farabi Psychological Sciences Research Center, Mazandaran, Iran.
Asaad Khezrnezhad
Master of Nano Chemistry, Education, Bukan, West Azarbayjan, Iran.
Dr. Masoud Najari*
PhD in Psychology, Department of Psychology, Bukan Center, University of Applied Sciences, Bukan, Iran. najari.masoud@yahoo.com

Abstract

The aim of this study was to develop an educational package on the perception of the school environment and its feasibility study on the self-defeating academic behaviors of male students. The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test design with a control group and quarterly follow-up. The statistical population included all students studying in the second year of high school in the city of Buchan in the academic year 1399-1400. Through the purposive sampling method, 30 individuals were selected and randomly replaced into two groups of 15 experimental and control. The measuring instrument in this study was the Self-Breaking Behavior and Cognition Scale (Cunningham, 2007). The students in the experimental group underwent 8 90-minute sessions (2 sessions per week) of the school environment perception program and the control group did not receive any intervention. Statistical data were analyzed using a mixed analysis of variance with SPSS software version 23. The results showed that the educational package of perception of the school environment was significant in reducing the self-defeating academic behaviors of male students ($p<0.01$). Based on the research results, it can be said that the educational package of perception of the school environment is a suitable intervention method to reduce self-defeating academic behaviors in male students.

Keywords: *perceptions of school climate, self-defeating academic behaviors, Feasibility, male students.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : بهمن ۱۴۰۰** **پذیرش: اسفند ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: تیر ۱۴۰۱**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

مقدمه

نوجوانان اغلب به علت بلوغ هورمونی و شناختی و مواجه شدن با شبکه های اجتماعی وسیع تر، در تجربیات هیجانی و احساسی خود، افزایشی را احساس می کنند. عوامل متعددی از جمله تیپ های مختلف شخصیتی، انزوا و تنهایی، کمبود محبت، نظام خانوادگی آشفته و نداشتن احساس شادکامی در نوجوانان باعث شده است تا این گروه از خانواده ها فاصله بگیرند و به بزهکاری و رفتارهای پرخاشگرانه و هنجارشکنانه روی آورند (قمری گیوی و همکاران، ۱۳۹۳). در همه جوامع شیوه رفتار کودکان و نوجوانان از دغدغه های اساسی نظام تعلیم و تربیت و خانواده ها می باشند. کودکان و نوجوانان در دوره های حساس رشد خود، گاهی دچار مشکلات رفتاری شده و به کمک نیاز دارند. شایعترین مشکلی که در افراد با اختلالات رفتاری در مدرسه و مراکز آموزشی دیده می شود، مسائلی نظیر پرخاشگری است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۴). در واقع یکی از متغیرهای مهم و اساسی در زمینه مسائل مربوط به پرخاشگری، وجود رفتارهای خودشکن تحصیلی در بعضی از دانش آموزان می باشد. پژوهش ها نشان داده اند که تعداد زیادی از دانش آموزان درگیر رفتارهای خودشکن هستند و این تعداد در حال افزایش می باشد. بنابراین، با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مهمترین مشکلات آموزشی است؛ تعداد زیادی از فراگیران با شیوع بالای ۵۰ درصد را به خود درگیر کرده است (دی[1] و همکاران، ۲۰۱۴). افراد دارای رفتارهای خودشکن، درگیر رفتارهایی مانند خودآزاری، اعتیاد و رفتارهای جنسی پرخطر می شوند (لفگرن[2] و همکاران، ۲۰۲۱). معمولا رفتار خودشکن به عنوان یک رفتار معمول و پر هزینه شناخته می شود (رن[3] و همکاران، ۲۰۱۸) و به اعمالی گفته می شوند که فرد بصورت آگاهانه و از روی عمد انجام داده که در نهایت منجر به شکست یا آسیب به خود فرد شده و بر بهزیستی وی اثری منفی می گذارد. افرادی که این اعمال را انجام می دهند دائماً به دنبال پیامدهای مثبت هستند؛ در حالی که توجه زیاد به پیامدهای مثبت در طولانی مدت پیامدهای منفی را برای آنان به همراه خواهد داشت (بامیستر و بوشمن[4]، ۲۰۲۰). مطالعات فراوانی تاثیر رفتار های خود شکن[5] را در محیط های گوناگون بررسی کرده و مورد ارزیابی قرار داده اند (هان[6]، ۲۰۲۰؛ مرکر[7]، ۲۰۲۰؛ کائوکا[8] و همکاران، ۲۰۲۰؛ کاپچان[9]، ۲۰۱۹؛ کوپتز[10]، ۲۰۱۷). پژوهشگران رفتارهای خودشکن چون اهمالکاری، خود ناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی های نادرست و نامعتبر از خود و ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداشها را به نقص در خودتنظیمی معرفی کرده اند. یعنی فرد نمی تواند با توجه به معیارهای خودش افکار، هیجانات و عواطف خود را کنترل کند. این رفتارها نه تنها موجب مشکلات تحصیلی می شوند بلکه پیامدهای روانشناختی نظیر اضطراب، استرس و افسردگی را به دنبال دارند (وی و کو[11]، ۲۰۰۷). رفتارهای خودشکن در آغاز به عنوان وسیله ای برای مقابله یا کنار آمدن، استفاده می شود اما بعد از مدتی سریع به یک عادت تبدیل می شود. این رفتارها در کوتاه مدت مزایای زیادی چون کسب شادی، لذت و افزایش اعتماد به نفس را دارد (تیس[12] و همکاران، ۲۰۰۱).

وجود این رفتارها در مدارس می تواند جو مدرسه و کلاس درس را تحت الشعاع خود قرار دهد. در این میان ادراک دانش آموز از محیط مدرسه[13]می تواند در کاهش این رفتارها تاثیر گذار باشد. ادراک از فعالیتهای مدرسه ای یا کلاسی شامل دامنه گسترده ای از فرایندها، نگرشها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری و انتخاب و لذت است (جنتری و همکاران، ۲۰۰۲). محیط مدرسه از حوزه های مهم زندگی دانش آموزان به شمار می آید که دانش آموزان مدت زمان زیادی را در آن سپری می کنند (لی[14] و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع محیط مدرسه به جو روانشناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریس تو و ایسنس چمیدت، ۲۰۱۴ به نقل از مهنا

1. Day
2. Lefgren
3. Renn
4. Baumeister & Bushman
5. Self-defeating behaviors
6. Han
7. Mercer
8. Kaukab
9. Kupchan
10. Kopetz
11. Wei & Ku
12. Tice
13. perceptions of school climate
14. Lee

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

و همکاران، ۱۳۹۴). ادراک دانش آموزان از ساختار مدرسه و یا کلاس بر رفتارها و پاسخهای آنها اثر دارد. این ادراکات با توجه به تجارب دانش آموزان در مدرسه (ارزیابی معلمان) و یا خارج از آن (نظر والدین) متفاوت است. به همین دلیل است که گاهی دانش آموزان در محیط های آموزشی مشابه، تجربه های متفاوتی خواهند داشت (پاتریک[1] و همکاران، ۲۰۱۱). در محیط مدرسه، کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش آموزان با گروه همسالان در این فضا، موجب بروز استعدادها یا مشکلات و ضعف های آنها می شود و یا کاهش و افزایش این رفتارها را در پی خواهد داشت. به این دلیل ادراکات دانش آموزان از همسالان و نوع روابط موجود در یک کلاس را به عنوان جنبه اجتماعی محیط کلاس در نظر گرفته اند و آن را جو اجتماعی تعریف کرده اند که به کیفیت روابط در کلاس درس گفته می شود (رایان و پاتریک[2]، ۲۰۰۱). در حقیقت محیط کلاس، فضا یا شرایطی است که دانش آموزان یا معلمان در آن با یکدیگر در ارتباط و تعامل هستند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت های یادگیری بهره مند می شوند. وقتی دانش آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس کسب می کنند، معمولا عملکرد بهتر و نگرش مثبت تری به آموخته های خود خواهند داشت (خلدی و خطیب[3]، ۲۰۱۰). پس رفتارهای شکل گرفته دانش آموزان در محیط مدرسه و فضای کلاسی می تواند روابط و تعامل بین دانش آموزان و نحوه ی کیفیت آن را بیان کند و در واقع میل به پیشرفت و نحوه ی سازگاری دانش آموزان با این فضا را پیش بینی نماید. بنابراین محیط مدرسه و کلاس درس و مسائل مربوط به آن از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه ای با عنوان اثربخشی برنامۀ آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان دورۀ دوم متوسطۀ ایوان دریافتند که میانگین نمرات متغیر رفتارهای خودشکن تحصیلی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در مرحلۀ پس آزمون و پیگیری کاهش معناداری داشته است. نجاری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان تعیین اثربخشی برنامه ی آموزشی سازگاری اجتماعی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه نشان دادند که بعد از مداخله، اثر برنامه ی آموزش سازگاری اجتماعی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر معنادار بود. حداد رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر هیجان های تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی به این نتیجه رسیدند که آموزش مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر افزایش هیجانات تحصیلی مثبت و بر کاهش هیجانات تحصیلی منفی در دانشجویان دارای رفتار خودشکن اثربخش بوده است. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه خود نشان دادند که جهت گیری تسلط گرایشی، هم بصورت مستقیم و هم با واسطه گری احساسات شرم و گناه، پیش بینی کننده منفی معنادار رفتارهای خودشکن است. اما تسلط اجتنابی تنها به شیوه مستقیم و مثبت رفتارهای خودشکن را پیش بینی می کند.

در سالهای اخیر دانش بالینی بشر از اختلالات رفتاری تحولی افزایش یافته است و درمان ها به سمت مداخلات بالینی التقاطی کشیده شده است (گایدو و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین، با وجود ضرورت هایی که در زمینه ایجاد سلامت روان، پیشگیری از رفتارهای خودشکن و ایمن سازی و توانمندسازی دانش آموزان احساس می شود، خلاء پژوهشی اساسی در این زمینه وجود دارد و همچنین با توجه به نقش اساسی دانش آموزان به عنوان حلقه اصلی توسعه آموزش کشور، وجود رفتارهای خودشکن دانش آموزان باعث بروز مشکلات زیادی در مقاطع مختلف تحصیلی می شود و چالش ها، بدرفتاری ها و مشکلات فراوانی را می تواند هم برای مدرسه و هم برای دانش آموزان به دنبال داشته باشد. لذا ادراک مثبت دانش آموزان از محیط مدرسه و کلاس جهت برقراری روابط سازشی با گرو ه های همسالان بیشتر اهمیت پیدا می کند. تاکنون مطالعه ای در داخل کشور به تبیین اثربخشی برنامه آموزشی ادراک از محیط مدرسه بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر نپرداخته است. لذا انجام این پژوهش می تواند دست آوردهای تلویحی مهمی برای آموزش و پرورش به دنبال داشته باشد. در نهایت پژوهش حاضر با توجه به مطالب ارائه شده در بالا با هدف تدوین بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه و امکان سنجی آن بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر انجام شد.

روش

1. Patrick
2. Ryan & Patrick
3. Khaldi & Khatib

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

پژوهش حاضر جزء تحقیقات کاربردی به شمار می رود و از نظر روش تحقیق یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و پیگیری سه ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بوکان در سالتحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که تعداد دانش آموزان مورد نظر بر اساس اعلام نظر آموزش و پرورش شهر بوکان (N=۲۴۰۰) بود. از این جامعه ابتدا با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند به غربالگری دانش آموزان با رفتارهای خودشکن تحصیلی پرداخته شد و از آنجا که در روش های آزمایشی حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۹۹). از بین داوطلبان واجد شرایط و بر اساس نمونه گیری هدفمند (کسب نمرات بالا یعنی بیشتر از ۵۲ در مقیاس رفتار و شناخت خود شکن توسط ۹۷ نفر از دانش آموزان) تعداد ۳۰ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. در نهایت گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای و به مدت ۴ هفته متوالی (هر هفته ۲ جلسه) تحت آموزش برنامه ادراک از محیط مدرسه قرار گرفت و گروه گواه هیچ مداخله ای دریافت نکرد. اعضای هر دو گروه در هر سه مرحلهٔ پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری پرسشنامهٔ رفتار خودشکن را تکمیل کردند. ملاک ورود به پژوهش شرکت در جلسات آموزشی، تمایل شرکت کنندگان و رضایت کتبی والدین، عدم ابتلا به اختلالات روانشناختی و بیماری های مزمن جسمانی. عدم شرکت همزمان در سایر گرو ه‌های مشاوره ای و درمانی، دانش آموز پسر دوره دوم متوسطه بودن و توانایی در جواب دادن به پرسش نامه ها بود و همچنین ملاک خروج از پژوهش غیبت بیش از دو جلسه در جلسات پروتکل آموزشی ادراک از محیط مدرسه و تمایل نداشتن به ادامه همکاری و عدم تکمیل پرسش نامه ها بود. در آخر با رعایت ملاحظات اخلاقی و بیان اهداف پژوهش و کسب اجازه از دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش، رضایت آنها جهت شرکت در پژوهش اخذ گردید و این اطمینان به افراد داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد؛ به منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت کنندگان ثبت نشد.

در نهایت بعد از برقراری پیش فرض‌های اساسی شامل خطای همگنی واریانس ها (آزمون لوین) و آزمون کرویت ماچلی از روش تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد و همچنین برای تحلیل یافته ها و داده های این پژوهش تحلیل‌گر آماری SPSS23 مورد استفاده قرار گرفت و جهت جمع آوری داده ها از پرسش نامه رفتارهای خودشکن استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه رفتار و شناخت خود شکن[1](SDBC): این پرسشنامه توسط کانیگهام[2] در سال ۲۰۰۷ طراحی شده است و دارای ۲۱ گویه جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن (اهمال کاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی، تاخیر و ناتوانی در تصمیم گیری) تنظیم شده است و بر اساس طیف ۵ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود. دامنه نمرات کسب شده از ۲۱ تا ۱۰۵ متغیر است. افرادی که نمرات بالای ۵۲ را کسب می کنند با رفتار خودشکن بالا ارزیابی می شوند. روایی محتوا و صوری پرسشنامه توسط سازنده تایید شده و پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است (کانیگهام، ۲۰۰۷). همچنین در ایران ویژگی‌های روانسنجی این پرسشنامه در مورد دو مقیاس اهمالکاری و خود ناتوان سازی مورد بررسی قرار گرفته است. برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. براساس شیب منحنی اسکری ارزش ویژه بالاتر از یک، دو عامل استخراج شده و موید عوامل ذکر شده توسط سازنده مقیاس بوده است و ضرایب آلفای کرونباخ بدست آمده برای اهمال کاری و خودناتوان سازی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۹ بودند (محمدی، جوکار و چاری، ۱۳۹۳). روایی پرسشنامه در مطالعه رنجبر و همکاران (۱۳۹۷) نیز مورد تایید متخصصان قرار گرفته است و همچنین در پژوهش رشیدی و همکاران (۱۳۹۹) میزان پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ بدست آمد.

در پژوهش حاضر با مطالعه یافته های پیشین نظری و تجربی در مورد متغیرهای مرتبط با ادراک از محیط مدرسه و کلاس، طراحی برنامه ادراک از محیط مدرسه بر اساس متغیرهای رضایت از مدرسه[3]، کیفیت زندگی در مدرسه[4] و ادراک حمایت معلم[5] تدوین شده و پس از تدوین برنامه و پیش از اجرا جهت بررسی روایی محتوا به تایید ده نفر از متخصصان که در زمینه روانشناسی تربیتی تخصص کافی داشتند، رسید و برنامه تایید شده به صورت آزمایشی بر روی دانش آموزان با رفتارهای خودشکن تحصیلی اجرا شد و پس از اجرای آزمایشی برنامه تدوین شده ادراک از محیط مدرسه به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل

1. Self -Defeating Behavior and Cognition Scale
2. Cunningham
3. Satisfaction with school
4. Quality of Life in School
5. Perceived teacher's support

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

هیچ مداخله ای دریافت نکرد. روایی محتوای (Content validity) در خصوص اهداف و محتوای جلسات بسته تدوین شده در پژوش مورد تایید واقع شد. به طور مشخص در روایی محتوایی مقادیر بدست آمده از پاسخ های گروه متخصصین در دو شاخص ضرورت (Content Validity Ratio: CVR) و ارتباط (CVI :Content Validity Index) نشان می‌دهد، بسته تدوین شده به صورت همه جانبه سازه موردنظر را مورد سنجش قرار می‌دهد. فرآیند هر جلسه متشکل از: ۱- وارسی تکالیف جلسه قبل.۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی. ۳- بحث گروهی. ۴- چالش فکری. ۵- جمع بندی جلسه و تکنیک هایی همچون: بازسازی شناختی[1]، بازی نقش[2]، بارش فکری[3]، بررسی سود و زیان، الگو سازی[4]، داستان گویی و ... در طول جلسات مورد استفاده قرار گرفت. خلاصه محتوای جلسات آموزشی و فعالیت های انجام شده در گروه آزمایش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول۱: خلاصه جلسات پروتکل آموزش بسته ادراک از محیط مدرسه

جلسه	موضوع	شرح مختصر
اول	معارفه و اجرای پیش آزمون و تعریف ادراک از محیط مدرسه	معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری دوره، خوش آمدگویی، آشنایی با آزمودنیها و گفتگو در مورد برنامه گروه، اهداف و ساختار جلسات، اهمیت تکالیف خانگی و مقررات گروهی، صحبتهای مقدماتی درباره و رضایت از مدرسه، کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک حمایت معلم و مقدمه کلی در مورد ادراک از محیط مدرسه و تأثیر آن بر رفتارهای خودشکن، مشخص کردن تکالیف خانگی
دوم	تعریف رضایت از مدرسه و شناسایی عوامل تاثیر گذار بر رضایت از مدرسه	مبانی نظری رضایت از مدرسه و عوامل موثر بر آن (همچون: آسایش کالبدی، احساس تعلق به فضا، جذابیت محیطی، امنیت روانی، ادراک محیطی)؛ مشخص کردن تکالیف خانگی
سوم	آگاهی نسبت به پیش آیندهای رضایت از مدرسه و چگونگی ارزیابی دانش آموزان از مدرسه	درک روشن دانش آموزان از سبک مدیریت مدرسه، روش آموزشی معلم، محیط کلاس و مدرسه، (شامل عوامل کلاسی ـ مدرسه، عوامل روانی، اجتماعی و عوامل فردی)؛ که اثرهای آشکاری بر عملکردهای تحصیلی، رفتار اجتماعی و فرایندهای شناختی دارند. مشخص کردن تکالیف خانگی
چهارم	تعریف کیفیت زندگی در مدرسه و معرفی بهزیستی عینی و ذهنی و تفاوت آن	اشاره به مبانی نظری کیفیت زندگی و نظریه های مختلف آن به صورت تلخیص، درک دانش آموزان از رویکرد عینی کیفیت زندگی در مدرسه به عنوان مواردی آشکار و مرتبط با استانداردهای زندگی (همچون سلامت روان، شرایط زندگی و ...) و درک از رویکرد ذهنی به عنوان شادی یا رضایت از زندگی (مانند عوامل شناختی در ارزیابی کیفیت زندگی)، مشخص کردن تکالیف خانگی
پنجم	آگاهی نسبت به ابعاد کیفیت زندگی و عوامل تاثیر گذار بر روی کیفیت زندگی افراد	ادراک از قلمرو فیزیکی شامل: سلامت بدن و فشار ناشی از بیماری های خاص. قلمرو روانی عاطفی شامل: احساس رضایت از زندگی یا احساس خوب بودن. قلمرو اجتماعی شامل: تماس اجتماعی و ارتباط مناسب با دیگران به طور عموم و یا خانواده به طور ویژه. قلمرو رفتاری فعالیتی شامل: ظرفیت و پذیرش مراقبت از خود و انجام کار و فعالیت و حرکت. قلمرو مادی شامل: وضعیت اقتصادی و مالی فرد. ارائه عوامل تعیین کننده کیفیت زندگی، مشخص کردن تکالیف خانگی
ششم	مبانی نظری و تعریف ادراک حمایت معلم، حمایت عاطفی معلم و تاثیر تعاملات و روابط دانش آموزان و معلمان	اشاره به مبانی نظری در حوزه ادراک حمایت معلم، احساس دانش آموزان از دوست داشته شدن، مورد احترام قرار گرفتن و ارزشمند بودن. آموزش روش های مطلوب تعامل با معلم و محیط مدرسه، راه کارهای افزایش سازگاری اجتماعی جهت ادراک بهتر محیط، بررسی بازخورد تعامل مثبت معلم با دانش آموز، مشخص کردن تکالیف خانگی
هفتم	تکرار و تمرین	تکرار و تمرین روش های شناختی رفتاری و ارزیابی عملکرد دانش آموزان با توجه به تکالیف ارائه در جلسات قبل
هشتم	جمع بندی و مرور مطالب همه جلسات	پاسخ دادن به ابهامات دانش آموزان در خصوص محتوی پروتکل درمانی و جمع بندی و نتیجه گیری و اجرای پس آزمون

1. Cognitive restructuring
2 . Role play
3 . Brain storming
4 . Modeling

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

یافته ها

اطلاعات جمعیت شناختی نشان داد که در گروه آزمایش ۶ نفر (۴۰ درصد) شانزده سال، ۴ نفر (۲۶/۶۶ درصد) هفده سال و ۵ نفر (۳۳/۳۳ درصد) هیجده سال و همچنین در گروه گواه ۵ نفر (۳۳/۳۳ درصد) شانزده سال، ۴ نفر (۲۶/۶۶ درصد) هفده سال و ۶ نفر (۴۰ درصد) شانزده سال بودند. میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش ۲/۱۷ ± ۱۶/۹۳ و میانگین و انحراف معیار سن گروه گواه ۲/۸۲ ± ۱۷/۰۶ بود. همچنین نتایج آزمون تی مستقل نیز نشان داد که از لحاظ سن بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود نداشت (p=۰/۲۰۱).

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد متغیر رفتارهای خودشکن در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	آزمون	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
رفتارهای	آزمایش	۵۸/۹۸	۷/۳۹	۴۹/۰۵	۶/۵۳	۴۸/۹۱	۶/۶۹
خودشکن	گواه	۵۸/۷۱	۷/۶۷	۵۸/۳۴	۷/۸۱	۵۸/۰۶	۷/۹۴

جدول ۲ داده های توصیفی حاصل از رفتارهای خودشکن در گروه آزمایش و گواه در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری را نشان می دهد. به طور مشخص میانگین رفتارهای خودشکن در پیش آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تقریبا برابر است اما میانگین‌ها در پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش به نسبت گروه گواه کمتر است. قبل از تحلیل استنباطی ابتدا نرمالی داده ها در متغیر رفتارهای خودشکن در پیش آزمون (۰/۸۱۷ و P=۰/۵۱۶)، پس آزمون (۰/۸۶۴ و P=۰/۴۴۵) و پیگیری (۱/۰۷۹ و P=۰/۱۹۵) توسط آزمون شاپیرو ویلکز تایید شد. پیش فرض همگنی واریانس ها با استفاده از آزمون کرویت ماچلی (۰/۷۸۶ و P=۰/۳۸۹) مورد تایید واقع گردید. همچنین در آزمون لوین با توجه به مقدار بدست آمده (۱/۱۱۳ و P=۰/۲۱۶) همسانی خطای واریانس نیز تایید شد. به طور کلی مفروضات (پیش فرض های نرمال بودن و همگونی واریانس ها) از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است.

جدول ۳ : نتایج حاصل از شاخص های چند متغیره آزمون تحلیل واریانس آمیخته

نام آزمون	مقدار	تحلیل واریانس	درجه آزادی	سطح معنی داری
اثر پلایی	۰/۴۵۵	۲۱/۰۴۹	۱	۰/۰۱
لامبدایی ویلکز	۰/۶۳۹	۲۱/۰۴۹	۱	۰/۰۱
اثر هتلینگ	۰/۵۸۱	۲۱/۰۴۹	۱	۰/۰۱
بزرگترین ریشه خطا	۰/۵۸۱	۲۱/۰۴۹	۱	۰/۰۱

با توجه به جدول ۳ نتایج حاصل از شاخص‌های چند متغیره آزمون تحلیل واریانس آمیخته بر روی متغیر رفتارهای خودشکن را نشان می‌دهد. همان طور که جدول نشان می‌دهد همه شاخص‌های چند متغیره آزمون تحلیل واریانس آمیخته در سطح (P<۰.۰۱) معنی دار می‌باشند، بر این اساس می‌توان بیان داشت شروط انجام تحلیل برقرار است.

جدول ۴: نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس آمیخته

متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	توان آزمون	اندازه اثر
مراحل آموزش (زمان)	۲۳۱/۶۶۹	۱	۲۳۱/۶۶۹	۲۴/۵۴۹	۰/۰۱	۱	۰/۹۵۱
تعامل آزمون* گروه	۲۸۷/۲۸۲	۱	۲۸۷/۲۸۲	۳۰/۴۰۲	۰/۰۱	۱	۰/۹۷۴
خطا	۷۵۶/۰۹۸	۲۵	۳۰/۲۴۳				

با توجه به جدول ۴ نتایج این آزمون حاکی از آن است که در مجموع بین رفتارهای خودشکن در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل آموزش شامل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با مقدار (F=۲۴/۵۴۹) تفاوت معنی داری در سطح (P<۰.۰۱) وجود دارد. همچنین

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

اندازه اثر (۰/۹۷۴) بدست آمده برنامه آموزشی ادراک از محیط مدرسه بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان با مقدار (F=۳۰/۴۰۲) در سطح (P<۰.۰۱) معنی دار است.

جدول ۵: نتایج حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی در تعیین تفاوت بین پیش آزمون، پس آزمون پیگیری

متغیرها	مراحل	تفاوت میانگین	معنی داری
پیش آزمون	پس آزمون	۷/۵۴۸	۰/۰۱
	پیگیری	۷/۸۹۲	۰/۰۱
پس آزمون	پیگیری	۰/۱۶۹	۰/۴۲۲

با توجه به جدول ۵ نتایج این آزمون حاکی از آن است که در مجموع بین پیش آزمون پیش آزمون تفاوت میانگین ها برابر با (۷/۵۴۸) و همچنین پیش آزمون و پیگیری تفاوت میانگین ها برابر با (۷/۸۹۲) در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی داری در سطح (P<0.01) وجود دارد. اما بین پس آزمون و پیگیری با تفاوت میانگین ها برابر با (۰/۱۶۹) و سطح معنی داری (P=۰/۴۲۲) تفاوتی مشاهده نشد، که نشان دهنده ثبات آموزش های ارایه شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه و امکان سنجی آن بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر بود. یافتـه‌هـای پـژوهش نشان داد که بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان پسر اثربخش است و فرضیهٔ پژوهش به صورت کلی تأیید شد. بـه عبـارتی، بسته آموزشی تدوین شده توانایی کاهش میانگین متغیر وابسته را داشت. یافته‌های حاصل از تحلیل واریانس آمیخته حاکی از اثربخشی بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی در مرحله پس آزمون و پیگیری بود. این یافته با نتایج رشیدی و همکاران (۱۴۰۰)، نجاری و همکاران (۱۴۰۰)، دلقندی و همکاران (۱۳۹۸)، حداد رنجبر و همکاران (۱۳۹۷)، محمدی و همکاران (۱۳۹۳) همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان اظهار کرد دانش آموزانی که ادراک بهتری از محیط مدرسه و کلاس دارند، از همبستگی بالایی برخوردار بوده و با یکدیگر همکاری و تعامل مناسبی دارند و ضمن بهره‌مندی از حمایت معلم، میزان تحصیل گریزی کمتری دارند و تکلیف محور هستند (صالح اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹). بنابراین ادراک دانش آموزان از محیط و بافت مدرسه می‌تواند ادراکات شناختی دیگر را نیز از جمله همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل تحت تاثیر قرار دهد (لفگرن و همکاران، ۲۰۲۱؛ مک گرث و وان برگن[1]، ۲۰۱۵). که همین ادراک مثبت دانش آموز از محیط و سازگاری با آن باعث کاهش رفتار خودشکن او می‌شود.

رفتارهای خودشکن در واقع مکانیزم‌های مقابله‌ای هستند که مزایای کوتاه مدت مانند احیای شادی یا حرمت خود دارند. به عنوان مثال می توان ذکر کرد؛ فردی که اهمال کار است بلافاصله بعد از عمل انجام شده احساس خوشایندی را تجربه می‌کند (تیس[2] و همکاران، ۲۰۰۱). این رفتارها معمولا بصورت داوطلبانه انجام می‌شود و علیرغم اینکه دانش آموزان از عواقب منفی آنها آگاه هستند، صورت می‌گیرد و نه تنها این رفتارها موجب بروز مشکلات و مسائل حاد تحصیلی می‌شوند، بلکه پیامدهای روانشناختی همچون اضطراب، احساس درماندگی، افسردگی و فشار روانی را به دنبال دارند (وی و کو[3]، ۲۰۰۷). در همین راستا ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه و کلاس می‌تواند این اثرات را کاهش دهد. دانش آموزان شرکت‌کننده در جلسات پروتکل آموزشی از طریق درک و سازگاری با سبک مدیریت مدرسه، روش آموزشی معلم، محیط کلاس و مدرسه، (شامل عوامل کلاسی ـ مدرسه، عوامل روانی، اجتماعی و عوامل فردی)؛ که اثرهای آشکاری بر عملکردهای تحصیلی، رفتار اجتماعی و فرایندهای شناختی دارند و همچنین ادراک از قلمرو فیزیکی شامل: سلامت بدن و فشار ناشی از بیماری‌های خاص در ارتباط با محیط مدرسه و انجام این رفتارها؛ قلمرو روانی عاطفی شامل: احساس رضایتمندی از زندگی یا احساس خوب بودن؛ قلمرو اجتماعی شامل: تماس اجتماعی و ارتباط مناسب

1. McGrath & Van Bergen
2. Tice
3. Wei & Ku

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

با دیگران به طور عموم و یا خانواده به طور ویژه؛ قلمرو رفتاری فعالیتی شامل: ظرفیت و پذیرش مراقبت از خود و انجام کار و فعالیت و حرکت که در جلسات بسته آموزشی ادراک از محیط مدرسه گنجانده شده، می‌توانند موجب کاهش بروز رفتارهای خودشکن تحصیلی شوند. دانش آموزانی که از محیط مدرسه و کلاس درک بالایی دارند و خود را با شرایط آن تطبیق می‌دهند نسبت به دانش آموزانی که ادراک از محیط پایین تری دارند، معمولا زمینه عزت و نفس و اعتماد بنفس و همچنین سازگاری مطلوب با محیط کلاس و مدرسه برای دانش آموزان فراهم شود.

به طور کلی می‌توان اظهار کرد دانش آموزانی که با مدرسه همانندسازی می‌کنند بیشتر احتمال همنوایی با قوانین و مقررات کلاسی را دارند و دانش آموزانی که اعتقاد بر توانایی کنترل نتایج مربوط به تجارب تحصیلی شان را دارند بیشتر احتمال دارد به سختی فعالیت کنند، تکالیفشان را انجام دهند و در کلاس‌ها حضور پیدا کنند. همچنین ادراک دانش آموزان از کنترل و همانندسازی با مدرسه ممکن است هدفی پویا برای دانش آموز ایجاد کرده تا فعالیت‌های مدرسه را آغاز نموده و ضمن ایجاد رضایت در دانش آموز از فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، همنوایی با قوانین و مقرارت مدرسه را افزایش دهد که خود احتمال ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (فال و روبرتز[1]، ۲۰۱۲).

استفاده از بسته تدوین شده ادراک از محیط مدرسه به عنوان رویکردی کارآمد و مداخله‌ای اثربخش می‌تواند در کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی موثر باشد. به طور کلی نتایج پژوهش نشان داد بین رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود داشت. بنابراین بکارگیری بسته تدوین شده ادراک از محیط مدرسه به تنهایی یا در ترکیب با سایر برنامه‌های مداخله‌ای مربوط به دانش آموزان می‌تواند موجب کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی در دانش آموزان شود.

محدودیت های پژوهش حاضر عبارت بودند از: تمرکز بر روی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بوکان که تعمیم یافته ها را به جنس و به بقیه ی مقاطع تحصیلی با محدودیت همراه می کند. از محدودیت های دیگر پژوهش می توان به مکان اجرا و گستره اجرای پژوهش به شهر بوکان نام برد. با عنایت به این نکته که پژوهش حاضر روی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر بوکان انجام شده است و تنها ارتباط برخی از متغیرها را در اثربخشی بسته ی آموزشی ادراک از محیط مدرسه مورد بررسی قرار داده است در نتیجه نمی توان نتایج این یافته را به افراد دیگر تعمیم داد. همچنین حجم نمونه پایین و استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و عدم مقایسه پژوهش بر روی دانش آموزان دختر و پسر از محدودیت های اصلی پژوهش بود. که پیشنهاد می شود در مطالعات بعدی این محدودیت ها مورد توجه قرار گیرد و همچنین پژوهش مشابهی بر اساس بسته ی تدوین شده در شهرها و جامعه های آماری دیگر نیز انجام شود تا نتایج حاصل از آن در مقایسه با یافته های این پژوهش قرار گیرد. در نهایت طرح ریزی و اجرای برنامه های غربالگری جهت شناسایی دانش آموزان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی و ارجاع آنان به کلینیک های روانشناختی و متخصصین مربوطه صورت پذیرد.

منابع

حداد رنجبر، س.، سعدی پور، ا.، درتاج، ف.، دلاور، ع.، و ابراهیمی قوام، ص. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر هیجانهای تحصیلی دانشجویان دارای رفتارهای خودشکن تحصیلی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱، ۱، ۱۰۸-۱۱۷. http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.11.01.14

دلاور، ع. (۱۳۹۹). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: انتشارات ویرایش. https://www.adinehbook.com/gp/product/9646184022

دلقندی، ع.، بیان فر، ف.، و طالع پسند، س. (۱۳۹۸). پیشبینی رفتارهای خود ناتوان ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری. *مجله روان شناسی تربیتی*، ۵۳، ۱۵، ۷۳-۹۲. https://dx.doi.org/10.22054/jep.2020.40596.2624

رشیدی، ع.، زندی، ف.، یاراحمدی، ی.، و اکبری، مریم. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامهٔ آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ ایوان. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۱۵، ۱، ۹-۲۳. https://dx.doi.org/10.52547/apsy.2021.221548.1036

1. Fall & Roberts

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

شکوهی یکتا، م.، و پرند، ا. (۱۳۸۴). اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان. تهران: نشر طیب. https://www.adinehbook.com/gp/product/9644200179

صالح اردستانی، س.، و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل گریزی دانش آموزان: نقش واسطه ای ادراک خود. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳، ۴۹، ۱۰۹-۱۲۵. https://dx.doi.org/10.30495/jinev.2020.673921

قمری گیوی، ح.، محبی، ز.، و صادقی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی بخشش درمانی بر پرخاشگری و میزان بخشش در پسران نوجوان کانون اصلاح و ترتبیت شهر تهران. *مجله علوم پزشکی مازندران*، ۲۳، ۹۶، ۱۶۳-۱۶۸. http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-3941-fa.html

محمدی، ز.، جوکار، ب.، و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۳). پیش بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت گیری هدف: نقش واسطه گری احساسات شرم و گناه. *روانشناسی تحولی*، ۱۱، ۴۱، ۸۳-۱۰۳. http://jip.azad.ac.ir/article_512182.html

مهنا، س.، میکاییلی منیع، ف.، و عیسی زادگان، علی. (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۴، ۱، ۱۲۲-۱۳۸. http://jsp.uma.ac.ir/article_289.html

Baumeister, R., & Bushman, B. (2014). Social psychology and human nature. (3th ed). Belmont, CA: Wadsworth. https://research.vu.nl/en/publications/social-psychology-and-human-nature-3rd-edition

Cunningham CJ. Stress, need for recovery, and ineffective self-management. In Poster presented at the 23rd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Francisco, CA 2008. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=bgsu1179866357&disposition=inline

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2014). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of Coll Read Learn*, 30(2), 120-134. https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090

Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544. https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.3.539

Guido, C. A., Zicari, A. M., Duse, M., & Spalice, A. (2019). Eye movement desensitisation and reprocessing (EMDR) treatment associated with parent management training (PMT) for the acute symptoms in a patient with PANDAS syndrome: a case report. *Italian journal of pediatrics*, 45(1), 74. https://doi.org/10.1186/s13052-019-0667-1

Han, W. H. (2020). The study on compulsive buying as self-defeating behavior: Focused on social exclusion factor. *East Asian Journal of Business Economics*, 8(2), 57-68. https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002604018

Kaukab, M. E., Trihudiyatmanto, M., Purwanto, H., & Efendi, B. (2020). Self-Defeating Work Behavior in Wood Industry: An Empirical Investigation. In 1st Borobudur International Symposium on Humanities, Economics and Social Sciences (BIS-HESS 2019) (pp. 1026-1031). Atlantis Press. https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200529.215

Khaldi, A., & Khatib, A. (2014). Students' perception of the learning environment in business education in Kuwait: A comparative study between private and public universities. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 59-68. https://www.proquest.com/docview/1520923959

Kopetz, C. E. (2017). Risk and self-defeating behaviors as goal pursuit rather than regulatory failure. In The motivation-cognition interface (1th ed). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315171388-6/risk-self-defeating-behaviors-goal-pursuit-rather-regulatory-failure-catalina-kopetz

Kupchan, C. A. (2019). The Causes of Self-Defeating Behavior. In The Vulnerability of Empire. (1th ed). Cornell University Press. https://www.degruyter.com/document/doi/10.7591/9781501738708/html

Lee, Y., Lee, G., Kim, J., & Lee, M. (2021). Equity in career development of high school students in South Korea: The role of school career education. *Education Sciences*, 11(1), 1-20. https://doi.org/10.3390/educsci11010020

Lefgren, L. J., Stoddard, O. B., & Stovall, J. E. (2021). Rationalizing self-defeating behaviors: theory and evidence. *Journal of health economics*, 76, 1-37. https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2020.102407

McGrath, K. F., & Van Bergen. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student–Teacher Relationships and Their Outcomes, *Educational Research Review*, 14(1), 1–17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001

Mercer, S. (2020). Self-defeating behaviour in an individual with borderline personality disorder from an occupational perspective. In Illuminating the Dark Side of Occupation. (1th ed). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429266256-10/self-defeating-behaviour-individual-borderline-personality-disorder-occupational-perspective-sarah-mercer

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367–382. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023311

Renn, R. W., Steinbauer, R., & Biggane, J. (2018). Reconceptualizing self-defeating work behavior for management research. *Human Resource Management Review*, 28(2), 131-143. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.hrmr.2017.05.012

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]

Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. https://doi.org/10.3102%2F00028312038002437

Tice, D.M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R.F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: if you feel bad, do it. *J Pers Soc Psychol*, 80(1), 53-67. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11195891/

Wei, M., & Ku, T. Y. (2007). Testing a conceptual model of working through self-defeating patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 295-305. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.54.3.295

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.12.5]