

رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی: نقش میانجی عدم تحمل بلاتکلیفی

The relationship between academic expectations stress and academic self-defeating behaviors: The mediating role of uncertainty intolerance

Seyed Mehdi Sarkashikiyan

Ph.D. student, Department of Educational Psychology,
Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen,
Iran.

Narges Babakhani*

Assistant Professor, Department of Educational
Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad
University, Roudhen, Iran.

Nasrin Bagheri

Assistant Professor, Department of General
Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad
University, Roudhen, Iran.

سید مهدی سرکشیکیان

دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه
آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

نرگس باباخانی نویسنده مسئول

استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن،
ایران.

نسرين باقرى

استادیار، گروه روانشناسی عمومی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن،
ایران.

چکیده

The aim of this study was to investigate the relationship between academic expectations stress and academic self-defeating behaviors with respect to the mediating role of uncertainty intolerance. The research is fundamental and is of descriptive correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study was all students of Qom Islamic Azad University who were studying in the academic year 1399-400. The sample of the study was 420 students who participated in the study in an accessible way and through self-report through social networks WhatsApp, Instagram, Email, Soroush, and Aigap according to the pandemic conditions of Covid 19. The research instruments were the Uncertainty Intolerance Scale (IUS) of Freeston et al (1994), the Ang and Huan (2006) academic expectations stress Questionnaire (AESI), and the Cunningham (2007) Behavior and Self-Cognition Scale (SDBCs). structural equation models were used for data analysis. Data were analyzed with 25 SPSS and 3 smart pls software. The results of the data analysis showed that the indicators of the proposed model have an acceptable fit. The path of academic expectations stress to self-defeating academic behaviors ($\beta = 0.499$, $P = 0.000$), academic expectations stress to intolerance of uncertainty ($P = 0.000$, $\beta = 0.546$) and uncertainty intolerance to self-defeating academic behaviors ($\beta = 0.488$, $P = 0.000$) is reported. Findings show that the stress of academic expectations mediated by intolerance of uncertainty has an effect on self-defeating academic behaviors.

Keywords: intolerance of uncertainty , Self-defeating academic behaviors , stress of academic expectations , Self-defeating cognition and behavior

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه استرس انتظارات تحصیلی و
رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل
بلاتکلیفی است. پژوهش بنیادین و از نوع توصیفی-همبستگی و مدل‌بایی
معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه
آزاد اسلامی استان قم بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ مشغول به
تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۴۲۰ نفر از دانشجویان بودند که به شیوه
دردسترس و از طریق شبکه‌های اجتماعی واتس‌اپ، اینستاگرام، ایمیل،
سروش و آی‌گپ با توجه به شرایط پاندمی کووید ۱۹ در پژوهش شرکت
کردند. ابزار پژوهش مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی (IUS) فریستون و
همکاران (۱۹۹۴)، پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی
(AESI) آنگ و هوان (۲۰۰۶)، مقیاس رفتار و شناخت خودشکن
(SDBCs) کانیگهام (۲۰۰۷) بود. درنهایت از روش تحلیل معادلات
ساختاری و نرم افزار spss ۲۵ و smart pls ۳ برای تحلیل داده‌ها
استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که شاخص‌های مدل پیشنهادی
از برآنش قابل قبولی برخوردار هستند. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به
رفتارهای خودشکن تحصیلی ($\beta = 0.499$, $P = 0.000$), استرس
انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلاتکلیفی ($\beta = 0.546$, $P = 0.000$),
و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی ($\beta = 0.488$, $P = 0.000$)
آنچه را گزارش می‌شود. یافته پژوهش نشان می‌دهد استرس
انتظارات تحصیلی به واسطه عدم تحمل بلاتکلیفی در رفتارهای خودشکن
تحصیلی نقش دارد.

واژه‌های کلیدی: استرس انتظارات تحصیلی، رفتارهای خود شکن
تحصیلی، شناخت و رفتار خودشکن، عدم تحمل بلاتکلیفی.

مقدمه

از جمله موضوعات مهم در ارزیابی مشکلات روانشناسی و تربیتی افراد در محیط های آموزشی رفتارهای خودشکن تحصیلی^۱ است. رفتارهای های خودشکن تحصیلی گونه‌ای از رفتارها هستند که افراد از روی عمد و با اختیار خود انجام می‌دهند که نتایج آن معمولاً شکست و تخریب در حیطه تحصیلی است. علت گرایش افراد به این رفتارها معمولاً دریافت تقویت برای خود و توجه افراطی به نتایج مثبتی است که این گونه رفتارها را برای فرد به ارمغان می‌آورد (بامیستر و بوسمن^۲، ۲۰۰۸). انواع متفاوتی از رفتارهای خودشکن تحصیلی تا به امروز شناسایی شده است که از جمله آن‌ها به اهمال کاری^۳، خودناتوان سازی^۴، تشدید تعهد^۵، ارزیابی‌های نامعتبر و غیر صحیح از خود^۶، ناتوانی در به تأخیر اندختن منابع تقویتی و یا پاداش‌ها^۷ و به تعویق اندختن تصمیم‌گیری^۸ بیان شده است (کانینگهام^۹، ۲۰۰۷). افراد دچار رفتارهای خودشکن معمولاً به خاطر نگرانی و ترسی که از شکست خوردن دارند با رفتارهای گوناگون از جمله بهانه‌تراشی و دلیل تراشی و با میانجی کردن رفتارهای گنج خود سعی در رفع هر گونه مسولیت از سوی خود را دارند و دست از تلاش و پشتکار می‌کشند (بامیستر^{۱۰}، ۱۹۹۷). این گونه رفتارها در بیش از نیمی از دانشجویان دیده شده است. رفتارهای خودشکن غالباً وسیله‌ای برای مقابله و یا کنار آمدن با شرایط استرس‌زا و ناکام کننده تحصیلی اند. براساس مدل ارزیابی اضطراب - اجتناب افراد در برخورد با یک موقعیت ابتدا به ارزیابی آن می‌پردازنند، اگر از منابع کافی برخورد موثر با آن برخوردار نباشند عکس العملی همراه با اضطراب از خود نشان می‌دهند و سعی می‌کنند از موقعیت فرار کنند و یا رفتارهایی نشان دهند که اضطراب آنان کاهش یابد (وان ایرد^{۱۱}، ۲۰۰۰). لفگارن و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۱) معتقدند افراد رفتار خودشکن خود را منطقی سازی می‌کنند.

از جمله مسایلی که به نظر می‌رسد در بروز رفتار خودشکن موثر باشد استرس انتظارات تحصیلی^{۱۳} است. آنگ و همکاران^{۱۴} (۲۰۰۷) فشارهای مرتبط با آموزش را مهم‌ترین منبع استرسی می‌دانند که جوانان و نوجوانان در سرتاسر دنیا با آن مواجه هستند. استرس انتظارات تحصیلی تنگنای روانشناسی است که توسط مقدار زیاد و ظایف تحصیلی، انتظارات بالا از سوی افراد اثر گذار مانند استاد، پدر و مادر و همکلاس‌ها تشکیل می‌شود. برخی از شواهد تجربی نشان داده اند که عوامل استرس‌زا وابسته به تحصیل در مقایسه با عوامل دیگر در فراخوانی تجارب استرس زا از نقش بیشتری برخوردار بودند (هاروی و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۶). شواهد تجربی حاکی از آن است، استرس تحصیلی حاصل از انتظارات خود و دیگران (مانند والدین و استاید) به طور ویژه نمایان و بر عملکرد افراد تاثیر گذار است. می‌توان گفت انتظارات تفسیر شده افراد تاثیر گذار زندگی افراد، هم‌رددیف مطالبات خود او با اهمیت است (آنگ و هوان، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می‌توان گفت افراد از خود انتظار دارند که به شکل عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین و استاید را برآورده کرده و رضایت آنها را جلب کنند که همین منجر به استرس می‌شود (وونگ، ۲۰۰۱). جابن و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۱) بیان می‌کنند نظام خانواده بر استرس انتظارات تحصیلی افراد اثر دارد. اغلب والدین بدون آن که به ظرفیت و توانایی و استعداد فرزندان خود توجه داشته باشند انتظار دارند که آن‌ها در تحصیل موفق باشند. در این زمان وقتی افراد حس می‌کنند که قادر به محقق ساختن انتظارات والدین و استاید خود نیستند به تدریج احساس بی‌کفایتی و ضعف و ناتوانی کرده و انگیزه خود را از دست می‌دهند و در فاز شدیدتر آن دانش آموز به عزت نفس و

1 Academic self-defeating Behaviors

2 Baumeister& Bushman

3 procrastination

4 self-handicapping

5 escalation of commitment

6 inaccurate self assessment

7 inability to delay gratification

8 tendency to delay decisions

9 Cunningham

10 Baumeister

11 Van Eerde

12 Lefgren

13 Academic Expectation Stress

14 Ang et al

15 Harvey, Drew & Smith

16 Jabeen

خودپنداره خویش آسیب جدی می‌رساند. در کل می‌توان گفت که کمال‌گرایی والدین و انتظارات اشتباه اساتید می‌تواند منجر به آسیب و ناامنی و به وجود آورنده استرس در افراد باشد (الیاس^۱، ۱۹۸۹).

از دیگر موضوعاتی که ممکن است در ایجاد رفتارهای خودشکن تحصیلی نقش ایفا کند عدم تحمل بلاطکلیفی^۲ است. عدم تحمل بلاطکلیفی یک ویژگی شخصیتی است که مجموعه‌ای از عقاید منفی درباره عدم قطعیت است. عدم تحمل بلاطکلیفی نوعی سوگیری شناختی است که بر چگونگی دریافت، تفسیر و واکنش فرد به یک موقعیت نامطمئن درسطوح شناختی، رفتاری و هیجانی اثر گذار است. عدم تمایل فرد به تحمل وقوع احتمالی رویدادهای منفی در آینده را می‌توان عدم تحمل بلاطکلیفی در نظر گرفت (هولاوی و همکاران، ۲۰۰۶). افرادی که عدم تحمل بلاطکلیفی دارند معتقد اند که بلاطکلیفی پریشان کننده است وجود شک و تردید نسبت به آینده غیر قابل تحمل است، وقایع غیرمنتظره منفی است و باید از آنها اجتناب کرد (داگاس^۳، ۲۰۰۷). احدي و مرادي (۱۳۹۷) در تحقیق خود نشان دادند باورهای فراشناختی، استرس، ناتوانی برای انجام عمل و افکار تکرار شونده منفی را از همبسته‌های مهم عدم تحمل بلاطکلیفی معرفی کرده اند. منصوری و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند ترس از شکست، عدم تحمل بلاطکلیفی و شفقت خود نقش معناداری در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی دارند. زارعی و خشوبی (۱۳۹۵) نشان دادند بین اهمال کاری تحصیلی و تحمل قدرت تحمل ابهام پایین رابطه مثبت معنادار وجود دارد. کریستوفر (۲۰۱۹) نشان داد عدم تحمل بلاطکلیفی به شدت با استرس تحصیلی و امتحان در بعد صفت و حالت ارتباط داشت. پژوهش‌ها نشان داده تعداد زیادی از دانشجویان درگیر رفتارهای خودشکن هستند (ابرین^۴، ۲۰۰۲). و این تعداد در حال افزایش است (کاچال و همکاران^۵، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران با شیوه بالای درصد را درگیر خود ساخته است (دای و همکاران^۶، ۲۰۱۴)، توجه به این حیطه از اهمیت زیادی برخوردار است. متخصصین روانشناسی بالینی و تربیتی همواره در صدد شناخت عوامل اثربخش فکری، عاطفی و عملکردی بر روند یادگیری و تحصیل هستند و تأکید این محققان بر ارزیابی مدل‌ها و شیوه‌های که بتوان مبتنی بر آنها مداخلات اثربخش جهت آسان سازی روند تحصیل و یادگیری را مهیا کرد، مورد توجه بوده است. یافتن رابطه بین عوامل مفروض می‌تواند پژوهشگران و درمانگران را یاری کند تا در ارزیابی‌های خود در مواجهه با مشکلات آموزشگاهی به این متغیرها نیز توجه کنند. شناسایی عوامل رفتارهای خودشکن تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسایل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری خواهد کرد همچنین با توجه به ترکیب متغیرهای شناختی هیجانی و رفتاری موجود در پژوهش می‌توان دیدگاه جامع تری را نسبت به مشکلات روانشناسی موجود در آموزش و یادگیری فراهم کرد.

با توجه به مطالب فوق و بررسی شواهد تجربی انجام شده هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل بلاطکلیفی است.

روش

این پژوهش از نظر هدف بنیادین و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها در زمرة پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد استان قم بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. تعداد این دانشجویان ۱۲۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه به پیشنهاد استیونس (۱۹۹۴) که اعتقاد دارد در روش مدل یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۱۵ تا ۲۰ برابر متغیرهای پیش بین باشد ۴۵۰ نفر محاسبه شد. با ادامه پیدا کردن پاندمی جهانی بیماری کووید ۱۹ و به علت محدودیت‌ها و عدم دسترسی حضوری در موقعیت مورد مطالعه و دانشجویان دانشگاه روش نمونه‌گیری در این پژوهش به شیوه در دسترس بود. اجرای پرسشنامه‌ها خودگزارشی و از طریق شبکه‌های اجتماعی مجازی و فرخوان اینترنتی در محیط واتس‌اپ، ایستاگرام، ایمیل، سروش و آی‌گپ صورت گرفت. ملاک ورود افراد به پژوهش

¹ Elias

² intolerance of uncertainty

³ Holaway

⁴ Dugas

⁵ abrin

⁶ Kachgal

⁷ Day

رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی: نقش میانجی عدم تحمل بلاتکلیفی
The relationship between academic expectations stress and academic self-defeating behaviors: The mediating role ...

دامنه سنی ۱۸ الی ۴۵ سال، رضایت، داوطلبانه بودن و تمایل به شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری حاد جسمانی و یا روانشناختی و داشتن زمان مناسب برای پر کردن پرسشنامه و ملاک های خروج عدم تمایل به ادامه دادن پژوهش و نقص در تکمیل پرسشنامه ها بود. ۳۰ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن و کامل نبودن کنار گذشته و نهایتاً ۴۲۰ پرسش نامه کامل تهیه شد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به همه افراد شرکت کننده در پژوهش اطمینان داده شد که تمام اطلاعات آنها کاملاً محترمانه حفظ می شود و در هیچ یک از مراحل پژوهش و تهیه گزارش نهایی، اطلاعات افراد مطالعه فاش نشده و در اختیار هیچ شخص حقیقی یا حقوقی قرار نخواهد نگرفت. درنهایت داده ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار smart pls ۲۵ و spss ۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی^۱ (IUS): این مقیاس توسط فریستون و همکاران در سال ۱۹۹۴ طراحی شده است و ۲۷ گویه دارد که مربوط به غیرقابل قبول بودن بلاتکلیفی و ابهام است. این مقیاس در طیف لیکرتی ۵ درجه ای پاسخ داده می شود و هریک از گزینه ها به ترتیب ۱ ، ۲ ، ۳ ، ۴ ، ۵ نمره می گیرند. این مقیاس دارای ۴ مولفه ناتوانی برای انجام عمل ، استرس آمیز بودن بلاتکلیفی ، منفی بودن رویداد های غیرمنتظره و احتساب از آنها ، بلاتکلیفی در مورد آینده است. بوهر و داگاس (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایابی بازآزمایی با فاصله چهار هفته این مقیاس را به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۷۴ گزارش شده است. ضریب همبستگی با مقیاس نگرانی ۰/۶۰ و مقیاس افسردگی و اضطراب بک به ترتیب ۰/۵۹ و ۰/۵۵ است که تاییدی بر روایی همگرا است. همچنین در پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۸۹) پایابی باز آزمون در فاصله سه هفته ای ۰/۷۶ درصد و آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شد. برای روایی تشخیصی و همگرا پرسشنامه ضریب همبستگی با مقیاس اضطراب ، عواطف منفی و درماندگی از ۰/۴۳ تا ۰/۶۲ گزارش شد (بشارت ، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر آلفا کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه استرس انتظارات تحصیلی^۲ (AESI): این پرسشنامه توسط آنگ و هوان (۲۰۰۶) طراحی شده است. این پرسشنامه ۹ گویه دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای از هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴)، تقریباً همیشه (۵) نمره گذاری می شود. این متغیر دارای دو خرده آزمون استرس ناشی از انتظارات والدین / معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی از خود است. در پژوهش آنگ و هوان (۲۰۰۶) آلفای کرونباخ انتظارات والدین معلمان، انتظارات از خود و نمره کلی مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۱ ، ۰/۷۵ ، ۰/۸۴ به دست آمده است. آنگ و هوان (۲۰۰۶) روایی همگرا با ضریب همبستگی ۰/۳۱ با مقیاس افسردگی را گزارش کرده اند. همچنین روایی سازه به وسیله تحلیل عاملی تاییدی برازش مناسب (یعنی بیشتر از ۰/۹۰ برای GFI ، IFI ، NFI ، CFI) را نشان داد (آنگ و هوان ، ۲۰۰۶). در پژوهش همت زاده (۱۳۹۱) جهت تعیین پایابی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برای کل مقیاس ۰/۸۰ دست آمد. در پژوهش جبلی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه به وسیله تحلیل عاملی تاییدی ساخته های (GFI ، CFI ، RMSEA به ترتیب ۰/۹۴ ، ۰/۹۱ ، ۰/۴۰) گزارش شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۱۵ گزارش می شود.

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن^۳ (SDBCs): مقیاس رفتار و شناخت خودشکن توسط کانیگهام در سال ۲۰۰۷ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ گویه است و به شکل لیکرت ۵ درجه ای طراحی شده و جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمالکاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامتعبیر، رفتارتکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم گیری تنظیم شده است. کانینگهام (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۷ گزارش کرده است. روایی همگرا با پرسشنامه خودناتوان سازی ۰/۵۴ گزارش شده است. در پژوهش حداد رنجبر (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۹۲ ، ۰/۸۴ به دست آمده است. در پژوهش رشیدی (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شد. در پژوهش محمدی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. بر اساس شب منحنی اسکری ، ارزش ویژه بالاتر از یک ، برای عوامل استخراج شده ، ضریب کرویت بارتلت ۸۷۱/۲۳ و ضریب KMO ۰/۷۶۹ بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش می شود.

پس از مطالعه مبانی نظری و تجربی پژوهش پرسشنامه های متغیرهای مورد مطالعه در قالب پرسشنامه آنلاین (گوگل داک) طراحی و شکل گرفت. ضمن ارائه توضیحی مختصراً پیرامون هدف تحقیق و شیوه پاسخگویی به سوالات و رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش

1 Intolerance of Uncertainty Scale

2 Academic Expectations Stress Inventory

3 Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

از افراد خواسته شد که در کمال صداقت به سوالات پاسخ دهند پس از ارائه این اطلاعات لینک پرسش نامه های آنلاین از طریق اشتراک گذاری در شبکه های اجتماعی مجازی برای دانشجویان فرستاده شد و افراد پس از پر کردن پرسش نامه و با فشردن دکمه سابیت پرسشنامه را به ایمیل پژوهشگر ارسال می کردند و از این طریق کار مطالعه و پاسخ به سوالات را به پایان رسانند

یافته ها

در ابتدا به بررسی متغیرهای های جمعیت شناختی نمونه پژوهش پرداخته شده است. ۱۵۰ نفر از نمونه ی آماری را بانوان و ۲۷۰ نفر از را آفایان تشکیل داده اند. ۲۹۴ نفر از نمونه ی آماری را افراد با تحصیلات لیسانس، ۹۷ نفر را افراد با تحصیلات کارشناسی ارشد و ۲۹ نفر را افراد با تحصیلات دکتری تخصصی تشکیل داده اند. ۲۰۲ نفر از نمونه ی آماری را افراد دانشجو و مشغول به تحصیل و ۱۸۹ نفر از را افراد با شغل آزاد و ۲۹ نفر را افراد با شغل دولتی تشکیل داده اند. در رابطه با تحصیلات والدین ۲۸۰ نفر گزارش کرده اند که والدین آنها تحصیلات زیر دیپلم و دیپلم را دارا می باشند و ۱۴۰ نفر گزارش کرده اند که والدین آنها تحصیلات کارشناسی دارند. متوسط سن افراد ۲۴.۶۴ سال بوده است. جوان ترین فرد شرکت کننده ۱۸ ساله و مسن ترین فرد شرکت کننده ۳۷ ساله بوده اند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص توصیفی متغیرهای پژوهش

۱	۲	۳	
۱	۰/۶۹۳	۰/۲۲۰	۰/۱۱۴
۲	۰/۶۶	۰/۲۲	۰/۲۰
۳	۰/۲۰	۰/۱۷۵	۰/۰۵۰
۰/۳۸	۰/۲۲	۰/۰۵۰	۰/۳۵۴
۳/۲۹	۰/۶۹	۰/۰۵۰	۰/۱۲۸
-۰/۱۵۱	-۰/۰۵۰	-۰/۰۵۰	-۰/۰۵۰

(* P < 0.05 ** P < 0.01)

نتایج حاصل از ماتریس همبستگی اسپیرمن در جدول شماره ۱ نشان می دهد بین متغیرهای پژوهش رابطه مستقیم، مثبت و معنadar وجود دارد. همچنین مقادیر شاخص های توصیفی که عبارت است از میانگین، انحراف استاندارد چوگانی و کشیدگی داده ها به تفکیک هر یک از متغیرها گزارش شده است. برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف استفاده می کنیم فرضیه صفر در این آزمون بیان می کند که داده ها دارای توزیع نرمال هستند چنانچه مقدار احتمال آزمون sig بزرگتر از ۰.۰۵ باشد این فرضیه پذیرفته و در غیر اینصورت رد خواهد شد. مقادیر به دست آمده نرمالیتی برای متغیر رفتار خودشکن تحصیلی ($\text{sig} = 0.68$ و 0.000)، استرس انتظارات تحصیلی ($\text{sig} = 0.147$ و 0.000)، عدم تحمل بلاتکلیفی ($\text{sig} = 0.075$ و 0.000) حاکی از تبعیت توزیع غیر نرمال داده ها دارد.

جدول ۲. بررسی روابی مقیاس های پژوهش

ماتریس روابی شاخص HTMT	ماتریس روابی واگرا
استرس انتظارات بلاتکلیفی	۱. استرس انتظارات تحصیلی ۰/۸۱۳
۰/۸۱۶	۰/۷۷۷ ۰/۵۴۶
۰/۸۲۰	۰/۸۰۱ ۰/۷۵۵ ۰/۷۵۰ ۰/۷۶۵

زمانی روابی واگرا به تأیید می رسد که میزان واریانس استخراج شده هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه های دیگر در مدل باشد. این امر در مورد متغیرهای این پژوهش محقق شده است. همچنین ضرایب به دست آمده از شاخص HTMT که پکی

دیگر از شاخص های بررسی روایی و اگرا است قابل مشاهده است. حد مجاز معیار HTMT میزان ۰/۸۵ تا ۰/۹ است. اگر مقادیر این معیار کمتر از ۰/۹ باشد روایی و اگرا قابل قبول است.

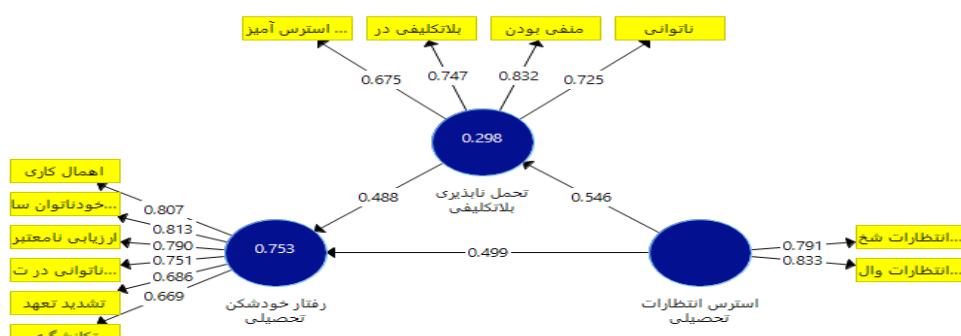
عامل افزایش واریانس VIF معیاری برای تشخیص همخطی است. این عامل مشخص می‌کند واریانس ضرایب رگرسیونی برآورد شده تا چه حد بیشتر از زمانی که متغیرهای همبسته در مدل وجود ندارند افزایش یافته است. به عنوان یک قاعده تجربی اگر مقدار VIF بزرگتر از ۵ باشد همخطی چندگانه بالا است. مقدار VIF مولفه های عدم تحمل بلا تکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۱.۰۵۳۳)، استرس آمیز بودن بلا تکلیفی (۱.۴۹۵)، منفی بودن رویداد (۱.۴۷۶)، بلا تکلیفی در مورد آینده (۱.۱۸۲)، مقدار VIF مولفه های استرس انتظارات تحصیلی برای انتظارات والدین / معلم (۱.۰۷۷) و انتظارات شخصی (۱.۰۲۱۵)، مقدار VIF مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای اهمال کاری (۰.۱۱)، خودناتوان سازی (۰.۴۴۴)، تشدید تعهد (۰.۷۷۸)، ارزیابی نامعتبر (۰.۷۷۸)، رفتار تکانشی (۰.۱۱۷) و ناتوانی در تصمیم گیری (۰.۲۱۱) گزارش می‌شود.

بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار ارتباط گویه های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شوند که اگر این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود، مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص های آن از واریانس خطای اندازه گیری آن سازه بیشتر بوده و پایابی در مورد آن مدل اندازه گیری قابل قبول است. مقدار بار عاملی مولفه های عدم تحمل بلا تکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۰/۰۷۲۵) و (t = ۲۱/۸۳۴)، استرس آمیز بودن بلا تکلیفی (t = ۶۷۵/۰/۰۵)، منفی بودن رویداد (۰/۸۳۲ و t = ۶۲/۷۹۵)، بلا تکلیفی در مورد آینده (t = ۳۰/۲۲۶ و t = ۷۴۷/۰/۰۷)، مقدار بار عاملی مولفه های انتظارات تحصیلی برای انتظارات والدین / معلم (۰/۰۸۳۳) و (t = ۳۸/۸۴۲) و انتظارات شخصی (t = ۷۹۱/۰/۰۷ و t = ۲۴/۳۷۵)، مقدار بار عاملی مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای اهمال کاری (۰/۰۸۰۸) و (t = ۹۲۷/۰/۹۲۹)، خودناتوان سازی (۰/۸۱۳ و t = ۷۲/۴۳۶)، تشدید تعهد (۰/۶۸۶ و t = ۲۷/۴۰۰)، ارزیابی نامعتبر (۰/۰۷۹۰ و t = ۳۱/۵۰۷)، رفتار تکانشی (۰/۶۶۹ و t = ۲۳/۶۵۲)، و ناتوانی در تصمیم گیری (t = ۷۵/۰/۰۷ و t = ۲۵/۳۱۸) گزارش می‌شود.

نام متغیر	(CR)	بحranی	(AVE)	بحranی	(α)	بحranی	rho_A	بحranی	نتیجه
تحمل نابذیری بلا تکلیفی	۰/۸۳۴	۰/۷	۰/۵۵۸	۰/۵	۰/۷۴۹	۰/۷	۰/۸۰۴	۰/۷	آماره
استرس انتظارات تحصیلی	۰/۷۹۵	۰/۷	۰/۶۶۰	۰/۵	۰/۷۱۵	۰/۷	۰/۷۴۵	۰/۷	آماره
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۸۸۸	۰/۷	۰/۵۷۰	۰/۵	۰/۸۵۲	۰/۷	۰/۸۷۰	۰/۷	آماره

جدول ۳. شاخص های برازش مدل اندازه گیری (اعتبار همگرا)

همان طور که در جدول ۳ قابل مشاهده است مقادیر شاخص های برازش مدل اندازه گیری شامل پایابی ترکیبی (CR)، میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، آلفای کربنباخ (α) و شاخص (rho_A) از مقدار بحرانی پذیرش بالاتر بوده است و برازش مطلوب است.



شکل ۱. مدل در حالت تحلیل عاملی تاییدی به همراه ضرایب مسیر و بار عاملی استاندارد

همان طور که در شکل شماره ۱ قابل مشاهده است بارهای عاملی استاندارد به همراه ضریب های مسیر و ضریب تعیین مدل رگرسیونی گزارش شده است. ضریب تعیین برای عدم تحمل بلاتکلیفی 0.298 و برای رفتارهای خودشکن تحصیلی 0.753 براورد شده است.

جدول ۴. بررسی فرضیات پژوهش مربوط به اثرات مستقیم

مسیر	β	انحراف	سطح اطمینان	t	مقدار بحرانی	P	نتیجه
استرس انتظارات تحصیلی-> رفتار خودشکن	0.499	0.032	0.95	$15/869$	$1/96$	$</0.000$	تایید
استرس انتظارات تحصیلی-> عدم تحمل بلاتکلیفی	0.546	0.035	0.95	$16/007$	$1/96$	$</0.000$	تایید
عدم تحمل بلاتکلیفی-> رفتارهای خودشکن	0.488	0.033	0.95	$15/159$	$1/96$	$</0.000$	تایید
تحصیلی							

همان طور که در جدول ۴ فوق مشاهده می شود تمامی ضرایب مسیر یا مقدار بتا در مدل مثبت و مقدار t-values برای همه فرضیه های پژوهش از مقداری بحرانی $1/96$ بیشتر است. بنابراین با احتمال 95% درصد تمامی فرضیه های پژوهشگران مورد تایید قرار می گیرد. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی ($P = 0.499$, $\beta = 0.499$), استرس انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلاتکلیفی ($P = 0.546$, $\beta = 0.546$) و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی ($P = 0.488$, $\beta = 0.488$) گزارش می شود.

جدول ۵. بررسی اثرات غیر مستقیم (معناداری میانجی)

فرضیات	سطح اطمینان	β	t	P	Sobel test	Aroian test	Goodman test	انحراف	استاندارد
استرس انتظارات تحصیلی--> عدم تحمل بلاتکلیفی--> رفتارهای خودشکن	0.95	0.267	$16/919$	$</0.000$	$12/128$	$12/136$	$12/421$	0.16	$</0.000$

همچنین در جدول شماره ۵ مقداره آماره آزمون به دست آمده از مقدار بحرانی $1/96$ بیشتر است. این نتیجه نشان گر این است که فرض صفر (مبنی بر اینکه متغیر میانجی نقشی در میان رابطه متغیر مستقل و واپسنه ندارد) در سطح خطای 0.05 رد شده و تاثیر میانجی در روابط بین متغیرها معنا دار است. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی از طریق عدم تحمل بلاتکلیفی ($P = 0.267$, $\beta = 0.267$) گزارش می شود.

جدول ۶. شاخص های برازش مدل ساختاری

GOF	SSO	SSE	Q2	F 2	R Square Adjusted	R2	شاخص های برازش
0.371	$2/520/0.000$	$1/562/684$	0.380	$1/402$	0.752	0.753	مدل پژوهش
0.25	$+0$	$+0$	$+0$	$0/15$	0.133	0.133	حد قابل قبول

همان طور که در جدول شماره ۶ قابل مشاهده است تمامی شاخص های برازش مدل ساختاری در حد مطلوبی است و از مقادیر بحرانی شاخص های برازش و پذیرش مدل بیشتر است. بنابراین مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل بلاتکلیفی انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد استرس انتظارات تحصیلی با رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه مستقیم دارد و قادر

است آن را پیش بینی کند. همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که عدم تحمل بلاتکلیفی رابطه میانجی بین استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد استرس انتظارات تحصیلی قادر است رفتارهای خودشکن تحصیلی را به شکل مستقیم و مثبت پیش بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش آلمروس (۲۰۱۹)، کالاگاس (۲۰۱۲)، تان و یتس (۲۰۱۱)، آذربادکان (۱۳۹۷)، رشیدیان (۱۳۹۶)، شیرازی وزارق و همکاران (۱۳۹۶) و همت زاده (۱۳۹۱) همسو است. یافته پژوهش حاضر را می‌توان با مدل واکنش به تنیدگی تحصیلی گادزلا و بالگو^۱ (۲۰۰۱) تبیین کرد. گادزلا و بالگو در توصیف واکنش‌ها به عوامل تنیدگی زای تحصیلی بر الگوهای متمایز پاسخ‌های فیزیولوژیک، رفتاری، هیجانی و شناختی تاکید کردند. واکنش‌های فیزیولوژیک به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، شامل: تعزیق، لکنت زبان، (قدمان وضوح در کلام) لرزش (عصی بودن و جویدن ناخن) حرکات سریع (حرکت سریع از جایی به جای دیگر) زخم‌های دستگاه گوارش، تنگی نفس و است. واکنش‌های هیجانی به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، فریاد کشیدن، بد رفتاری با دیگران (به طور افسرده‌گی است. واکنش‌های رفتاری به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، عبارتند از: اهمال کاری، فریاد کشیدن، بد رفتاری با دیگران، کلامی یا جسمی)، بد رفتاری با خود (با سو مصرف مواد و غیره) سیگار کشیدن بیش از حد، عصبانیت بیش از حد نسبت به دیگران، تلاش برای خود کشی، استفاده از ساز و کارهای دفاعی، دوری جستن از دیگران (گادزلا و بالگو، ۲۰۰۱). بر اساس این مدل می‌توان بیان کرد افراد در مواجه با تنیدگی ممکن است واکنش‌های رفتاری ناکارآمد از خود نشان دهند. افرادی که توانایی مدیریت هیجانات را دارا هستند و از شرایط فردی و تحصیلی خود انتظارات و اهداف واقع بینانه را در نظر می‌گیرند نیازی نمی‌بینند که برای کنترل محرك‌های تنفس زرا دست به رفتارهای خودشکن بزنند. فشارهای والدین و اساتید و یا ارزیابی‌های نادرست فرد در قالب توقعات می‌تواند از منابع مختلفی مانند رقابت، مقایسه، برترطلبی، کمال گرایی و ... نشات بگیرد. افرادی که فاقد مهارت مدیریت هیجانات ناخوشایند هستند ممکن است برای رهایی از عوامل تنیدگی زا دست به رفتارهای اجتنابی یا جنگ گریز بزنند تا از مقدار فشار روانی وارد شده بکاهد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد استرس انتظارات تحصیلی قادر است عدم تحمل بلاتکلیفی را به شکل مستقیم و مثبت پیش بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش منصوری (۱۴۰۰)، طباطبائی (۱۳۹۹)، احمدی و مرادی (۱۳۹۷)، مک اوی (۲۰۱۲) هم راستا است. این یافته را می‌توان با مدل عدم تحمل بلاتکلیفی داگاس (۲۰۰۵) تبیین کرد. داگاس (۲۰۰۵) معتقد است که عدم تحمل بلاتکلیفی زنجیره ای از نگرانی، نگرش منفی به مشکل و اجتناب شناختی را حمایت می‌کند عدم تحمل بلاتکلیفی به طور مستقیم بر نگرش فرد به مشکل تاثیر می‌گذارد. بنابراین این قابل قبول به نظر می‌رسد که عدم تحمل بلاتکلیفی، ابهام و تغییرات غیر قابل پیش بینی با چنین برداشتی که بلاتکلیفی استرس زا است، تأثیر بدی بر شخص گذارد و از انجام اعمال سازنده جلوگیری کند (داگاس، ۲۰۰۴). افراد با عدم تحمل بلاتکلیفی بر این باوراند که از موقعیت‌های نامطمئن می‌باشد اجتناب کنند، آن‌ها این موقعیت‌ها را استرس زاء، نالاید کننده و برانگیزاننده اضطراب می‌دانند و در پی آن اشکال در عملکرد دارند (بوهر و داگاس، ۲۰۰۲). می‌توان اظهار داشت به وجود آمدن شرایط مبهم و غیر قابل پیش‌بینی که می‌تواند ناشی از انتظارات افراد مهم در زندگی فرد مانند اساتید و والدین او باشد و یا فرد به دلیل داشتن انتظارات ناکارآمد و غیر واقع بینانه از خود دچار سردرگمی و بلاتکلیفی می‌شود. این عوامل زمینه ساز بروز عواطف منفی مانند اضطراب و تنیدگی در فرد شده و این چرخه معیوب مانع رفتارهای کارآمد می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد عدم تحمل بلاتکلیفی قادر است رفتارهای خودشکن تحصیلی را به شکل مستقیم و مثبت پیش بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش لوما و همکاران (۲۰۱۷)، وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، اکرت و همکاران (۲۰۱۶)، قدم پور (۱۳۹۷)، لکی و همکاران (۱۳۹۷)، زارع (۱۳۹۴)، آقا محمد شعریاف (۱۳۹۱) هم راستا است. این یافته را می‌توان با مدل مبتنی بر پذیرش رومر و ارسیلو (۲۰۰۵) تبیین کرد. مدل رومر و ارسیلو (۲۰۰۵) شامل سه مؤلفه رابطه با تجربه‌های درونی، اجتناب تجربه ای و محدودیت رفتاری است. افراد تجربه‌های درونی خود از جمله افکار، هیجانها و حواس فیزیولوژیکی خود را به گونه‌ای منفی (قضاوتی، واکنشی و آمیخته) ارزیابی کرده و همراه با سایر راهبردهای دیگر به عنوان ابزاری برای فرار یا اجتناب از این تجربه‌ها استفاده می‌کنند. دو مبنی مؤلفه این مدل، اجتناب تجربه ای یا تلاش‌های هیجانی، شناختی و رفتاری برای اجتناب از افکار، احساسات، خاطرات و حواس پریشان کننده است. مؤلفه نهایی این مدل محدودیت رفتاری است. محدودیت رفتاری معرف روش‌هایی است که مانع اشتغال افراد به اعمال ارزشمند می‌شود به عبارت دیگر، اگرچه اجتناب تجربه ای پریشانی ناشی از تجربه درونی را در کوتاه مدت کاهش می‌دهد، در طولانی

مدت محدودیت رفتاری را تقویت می کند (روم، ۲۰۰۵). افراد داری عدم تحمل بلا تکلیفی محرک ها و یا موقعیت های مهم آنها را دچار بلا تکلیفی و ضعف در تصمیم گیری و کنش گری می کند و این موقعیت ها و محرک ها برای آنها جنبه تهدید کننده و پیچیده دارد. افراد در این موقعیت ها در مواجه با سوالات پاسخ های فوری و آماده و در دسترس را بدون درنگ می پذیرند که رفتار خودشکن نمونه ای از این پاسخ هاست. همچنین در رابطه با تبیین نقش واسطه ای عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه با استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن می توان اظهار داشت فردی که در تحمل بلا تکلیفی و هیجانات منفی ناشی از آن مشکل دارد در پذیرش پاسخ های هیجانی، داشتن رفتارهای هدفمند، کنترل استرس و تکانه، وضوح و آگاهی هیجانی دچار ضعف است (گراتزا و رومر، ۲۰۰۴). بنابراین ممکن است دچار رفتارهای خود شکن گردد. قدرت پایین در مدیریت بلا تکلیفی که ممکن است نشات گرفته از استرس انتظارات ناکارآمد خود و یا دیگران مهم فرد باشد فرد را دچار ابهام عاطفی و کاهش رفتارهای جرأت مندانه می کند و به واسطه این احساسات افراد از پیچیدگی، بی نظمی، موقعیت های چالش برانگیز و ابهام اختناب می کنند که ممکن است برای کاهش فشار این هیجانات از راهبردهای رفتار خودشکن استفاده کنند. همسو با یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت استرس انتظارات تحصیلی قادر به پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی است و در این بین عدم تحمل بلا تکلیفی می تواند رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی را میانجیگری کند.

این پژوهش دارای محدودیت های بود از جمله: این پژوهش در شرایط بحرانی پاندمی کویید ۱۹ انجام شده است و وضعیت روانشناختی و جسمانی دانشجویان که دوران نقاوت و یا سیر بیماری را می گذرانند، می تواند در نتایج پژوهش تاثیر داشته باشد و اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را در تعمیم دهی نتایج با مشکل مواجه کند. مهم ترین محدودیت در این پژوهش استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و عدم کنترل برخی متغیرهای مهم مانند سوابق تحصیلی، معدل و اشتغال دانشجویان است. لذا پیشنهاد می شود با توجه به اهمیت موضوع پژوهش های مشابه در این زمینه در محیط های آموزشی دیگر اجرا و نقش متغیرهای مهم مانند سوابق تحصیلی، معدل و اشتغال دانشجویان کنترل شود. پیشنهاد می شود از روش های نمونه گیری تصادفی استفاده شود زیرا که این روش مزایایی مانند بی طرفی و شناسی برابر برای همه افراد را دار می باشد و نمونه انتخاب شده تا حد زیادی معرف جامعه بزرگتر بوده و یافته های حاصل مطالعه گروه های نمونه را می توان با میزان قابل قبولی از خطأ، به جامعه بزرگتر تعمیم داد. از استاید و خانواده ها انتظار می رود که آموزش و یادگیری را مبتنی بر نیاز های فرآیندان و با مدنظر قرار دادن تفاوت های فردی و تحصیلی آنها طراحی و پیاده سازی کنند و با قرار دادن اهداف غیر واقع بینانه و انتظارات ناکارآمد زمینه ساز فراخوانی هیجانات نامطلوب در آنها نشوند. از این رو آموزش های لازم هم برای استاید در قالب دوره های ضمن خدمت و برای خانواده ها در قالب آموزش های خانوادگی ضروری به نظر می رسد. پیشنهاد می شود مشاوران و روانشناسان بالینی و تربیتی دانشگاه ها با استفاده نتایج تحقیق و از مسیرهای علمی و مبتنی بر شواهد تجربی بتوانند بر روی انعطاف پذیری، تاب آوری، مدیریت هیجانات، خودتنظیمی دانشجویان مداخلات اثربخش را پیاده سازی کنند تا آثار نامطلوب عدم تحمل بلا تکلیفی و رفتارهای خودشکن تحصیلی به حداقل برسد.

منابع

- احدى، ب.، و مرادي، ف. (۱۳۹۷). همیسته های روانشناختی عدم تحمل بلا تکلیفی (فراتحلیل مقاله های فارسی). پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۲(۳)، ۱۰۵-۹۱. [10.52547/rph.12.3.101](https://doi.org/10.52547/rph.12.3.101)
- آذری بادکان، ف.، و اصغری ابراهیم آبداد، م. (۱۳۹۷). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودناتوان سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان. /ندیشه های نوین تربیتی، ۱۴(۳)، ۹۹-۱۱۵. [10.22051/JONTOE.2018.20585.2232](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.20585.2232)
- آقامحمدیان شعریاف، ح؛ مرادیان، ز؛ با انصاف، ن. (۱۳۹۱). بررسی رفتارهای خودتخریبی و علل آن ها در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره، ۲(۲)، ۴۵-۲۴. [10.22067/IJAP.V2I2.3128](https://doi.org/10.22067/IJAP.V2I2.3128)
- پیرایش، ف. (۱۳۹۸). پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی بر اساس دشواری های تنظیم هیجان وافق زمانی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۴۲-۱۱۷، ۱۱۲-۱۳۲.
- زارع، ح.، و محبوبی، ط.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۸(۳۲)، ۹۳-۱۱۰.

شکری، ا؛ فراهانی، م؛ کرمی نوری، ر؛ مرادی، ع. (۱۳۸۹). رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در تحلیل بین فرهنگ رابطه بین روان زنجورخوبی، استرس تحصیلی و رفتارهای سلامت در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناسی*. ۴(۲).

[20.1001.1.20080166.1393.8.1.1.2](https://doi.org/10.1001.1.20080166.1393.8.1.1.2)

شیرازی زوارق، ر؛ مهاجران، ب؛ قلعه ای، ع. (۱۳۹۶). بررسی نقش میانجی انتظارات والدین و مشارکت والدین در رابطه بین انتظارات معلمان با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *اندیشه های نوین تربیتی*. ۱۳(۳)، ۲۴۹-۲۳۰.

[10.22051/JONTOE.2017.10166.1299](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.10166.1299)

عابدی، ح؛ عصارزادگان، م؛ مردانی زاده، ا؛ زالی بهاروند، ز؛ یوسف نژاد، آ. (۱۳۹۶). رابطه تنبیگی تحصیلی ادراک شده با اجتناب از پذیرش تکالیف درسی جدید در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول و دوم شهر اصفهان. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*. ۱۵(۲)، ۸-۱.

قدم پور، ع؛ یوسف وند، م؛ و رجبی، م. (۱۳۹۷). نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۳۰(۱)، ۱۵.

[10.22111/JEPS.2018.3621](https://doi.org/10.22111/JEPS.2018.3621)

لکی، د؛ شکری، ا؛ و سپاه منصور، م؛ و ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب آوری تحصیلی و ارزیابی های شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه ای هیجان های پیشرفت. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*. ۱۴(۵)، ۳۲۹-۳۴۱.

محمدی، ز؛ و جوکار، ب؛ و حسین چاری، م. (۱۳۹۳). پیش بینی رفتارهای خودشکن توسط جهت گیری هدف: نقش واسطه گری احساسات شرم و گناه. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*. ۱۱(۴)، ۸۳-۱۰۲.

منصوری، ک؛ عاشوری، ا؛ غرایی، ب؛ فرهانی، ح. (۱۴۰۰). نقش واسطه ای ترس از شکست، خود شفقت ورزی و عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و کمال گرانی. *مجله روانپژوهی و روانشناسی بالینی ایران*. نسخه پذیرفته شده پیش از انتشار.

[10.32598/ijpcp.28.2.3706.1](https://doi.org/10.32598/ijpcp.28.2.3706.1)

همت زاده، س. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش عاطفی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر دیبرستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، واحد بین المللی دانشگاه شیراز.

Almroth, M., László, K. D., Kosidou, K., & Galanti, M. R. (2019). Academic expectations and mental health in adolescence: A longitudinal study involving parents' and their children's perspectives. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 783-789.
DOI:[10.1016/j.jadohealth.2018.11.015](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.11.015)

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, 37(2), 133-143.
<https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>

Ang, R. P., Huan, V. S., & Braman, O. R. (2007). Factorial structure and invariance of the Academic Expectations Stress Inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples. *Child psychiatry and human development*, 38(1), 73-87.
DOI:[10.1007/s10578-006-0044-3](https://doi.org/10.1007/s10578-006-0044-3)

Cheng, D. (2021). Self-deprecating humor and task persistence: the moderating role of self-defeating humor style. *HUMOR*.
DOI:[10.1515/humor-2020-0141](https://doi.org/10.1515/humor-2020-0141)

Cunningham, C. J. (2007). Need for recovery and ineffective self-management. *Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University*, <http://rave.ohiolink.edu/etdc/view>.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090

Dugas, M. J., Savard, P., Gaudet, A., Turcotte, J., Laugesen, N., Robichaud, M., ... & Koerner, N. (2007). Can the components of a cognitive model predict the severity of generalized anxiety disorder?. *Behavior therapy*, 38(2), 169-178.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.07.002>

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54. [10.1007/s10862-008-9102-4](https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4)

HAN, W. H. (2020). The study on compulsive buying as self-defeating behavior: Focused on social exclusion factor. *East Asian Journal of Business Economics (EAJBE)*, 8(2), 57-68. [10.20498/eajbe.2020.8.2.57](https://doi.org/10.20498/eajbe.2020.8.2.57)

Holaway, R. M., Heimberg, R. G., & Coles, M. E. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 20(2), 158-174.
DOI: [10.1016/j.janxdis.2005.01.002](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.01.002)

Jabeen, S., Loona, M. I., & Khurshid, M. (2021). Role of Peer Relations and Family System on Academic Expectations Stress among Adolescents. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 2(2), 179-188.
DOI: <https://doi.org/10.52053/jpap.v2i2.62>

Koçak, L. (2020). Investigation of the Relationship between Early Maladaptive Schemas and Academic Expectations Stress among High School Students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 321-342.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/55086/756190>

Lefgren, L. J., Stoddard, O. B., & Stovall, J. E. (2021). Rationalizing self-defeating behaviors: theory and evidence. *Journal of health economics*, 76, 102407. DOI: [10.1016/j.jhealeco.2020.102407](https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2020.102407)

McEvoy, P. M., & Mahoney, A. E. (2012). To be sure, to be sure: Intolerance of uncertainty mediates symptoms of various anxiety disorders and depression. *Behavior therapy*, 43(3), 533-545. DOI: [10.1016/j.beth.2011.02.007](https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.02.007)

Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. DOI: [10.1016/j.ijer.2019.101506](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506)

San Martín, C., Jacobs, B., & Vervliet, B. (2020). Further characterization of relief dynamics in the conditioning and generalization of avoidance: Effects of distress tolerance and intolerance of uncertainty. *Behaviour research and therapy*, 124, 103526. DOI: [10.1016/j.brat.2019.103526](https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103526)

Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 10(4), e1492. DOI: [10.1002/wcs.1492](https://doi.org/10.1002/wcs.1492)

