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

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

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

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.

چکیده

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 مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان قم بودند که در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ 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 ۲۵ spss و ۳ smart pls برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که شاخص‌های مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار هستند. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی (β = ۰/۴۹۹ , P =۰/۰۰۰)، استرس انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلاتکلیفی (β = ۰/۵۴۶ , P =۰/۰۰۰) و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی (β = ۰/۴۸۸ , P =۰/۰۰۰) 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.*

Abstract

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 (β = 0.499, P = 0.000), academic expectations stress to intolerance of uncertainty (P = 0.000, β = 0.546) and uncertainty intolerance to self-defeating academic behaviors (β = 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*

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

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

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

مقدمه

از جمله موضوعات مهم در ارزیابی مشکلات روانشناختی و تربیتی افراد در محیط های آموزشی رفتارهای خودشکن تحصیلی[۱] است. رفتارهای‌های خودشکن تحصیلی گونه‌ای از رفتارها هستند که افراد از روی عمد و با اختیار خود انجام می‌دهند که نتایج آن معمولا شکست و تخریب در حیطه تحصیلی است. علت گرایش افراد به این رفتارها معمولا دریافت تقویت برای خود و توجه افراطی به نتایج مثبتی است که این‌گونه 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 اهمال‌کاری[۳]، خوداتوان‌سازی[۴]، تشدید تعهد[۵]، ارزیابی‌های نامعتبر و غیر صحیح از خود[۶]، ناتوانی در به تاخیر انداختن منابع تقویتی و یا پاداش‌ها[۷] و به تعویق انداختن تصمیم‌گیری [۸]بیان شده است (کانینگهام [۹]، ۲۰۰۷). افراد دچار رفتارهای خودشکن معمولا به خاطر نگرانی و ترسی که از شکست خوردن دارند با رفتارهای گوناگون از جمله بهانه‌تراشی و دلیل تراشی و با میانجی کردن رفتارهای گنگ خود سعی در رفع هر گونه مسولیت از سوی خود را دارند و دست از تلاش و پشتکار می کشند (بامیستر[۱۰] ، ۱۹۹۷). این گونه رفتارها در بیش از نیمی از دانشجویان دیده شده است. رفتارهای خودشکن غالبا 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 می پردازند، اگر از منابع کافی برای 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) معتقد اند افراد رفتارخودشکن 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) فشار های مرتبط با آموزش را مهم‌ترین منبع استرسی می‌دانند که جوانان و نوجوانان در سرتاسر دنیا با آن مواجه هستند. استرس انتظارات تحصیلی تنگنای روانشناختی است که توسط مقدار زیاد وظایف 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 استرس‌زای 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 اساتید) به طور ویژه نمایان و بر عملکرد افراد تاثیر گذار است. می‌توان گفت انتظارات تفسیر شده افراد تاثیر گذار زندگی افراد، هم‌ردیف مطالبات خود او با اهمیت است (آنگ و و هوان ، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می‌توان گفت افراد از خود انتظار دارند که به شکل عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین و اساتید 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 اساتید 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-handicaping
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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

خودپنداره خویش آسیب جدی می‌رساند. در کل می توان گفت که کمال‌گرایی والدین و انتظـارات اشـتباه اساتید می‌تواند منجر به آسیب و نا امنی و به‌وجود آورنده استرس در افراد باشد (الیاس[1] ، ۱۹۸۹).

از دیگر موضوعاتی که ممکن است در ایجاد رفتارهای خودشکن تحصیلی نقش ایفا کند عدم تحمل بلاتکلیفی [2] است. عدم تحمل بلاتکلیفی یک ویژگی شخصیتی است که مجموعه‌ای از عقاید منفی درباره عدم قطعیت است. عدم تحمل بلاتکلیفی 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 می توان عدم تحمل بلاتکلیفی در نظر گرفت (هولاوی و همکاران[3]، ۲۰۰۶) . افرادی که عدم تحمل بلاتکلیفی دارند معتقد اند که بلاتکلیفی پریشان کننده است وجود شک و تردید نسبت به آینده غیر قابل تحمل است، وقایع غیر منتظره منفی است و باید از آنها اجتناب کرد (داگاس[4] ، ۲۰۰۷). احدی و مرادی (۱۳۹۷) در تحقیق خود نشان دادند باورهای فراشناختی، استرس ، ناتوانی برای انجام عمل و افکار تکرار شونده منفی را از همبسته‌های مهم عدم تحمل بلاتکلیفی معرفی کرده اند. منصوری و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند ترس از شکست، عدم تحمل بلاتکلیفی و شفقت خود نقش معناداری دررابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی دارند. زارعی و خشویی (۱۳۹۵) نشان دادند بین اهمال‌کاری تحصیلی و تحمل قدرت تحمل ابهام پایین رابطه مثبت معنادار وجود دارد. کریستوفر (۲۰۱۹) نشان داد عدم تحمل بلاتکلیفی به شدت با استرس تحصیل و امتحان در بعد صفت و حالت ارتباط داشت.

پژوهش ها نشان داده تعداد زیادی از دانشجویان درگیر رفتارهای خودشکن هستند (ابرین[5] ،۲۰۰۲). و این تعداد در حال افزایش است (کاچال و همکاران[6]، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران با شیوع بالای ۵۰ درصد را درگیر خود ساخته است (دای و همکاران [7]،۲۰۱۴) ، توجه به این حیطه از اهمیت زیادی برخوردار است. متخصصین روانشناسی بالینی و تربیتی همواره درصدد شناخت عوامل اثربخش فکری، عاطفی و عملکردی بر روند یادگیری و تحصیل هستند و تاکید این محققان بر ارزیابی مدل ها و شیوه های 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 می تواند پژوهشگران و درمانگران را یاری کند تا در ارزیابی های خود در مواجهه با مشکلات آموزشگاهی به این متغیر ها نیز توجه کنند. شناسایی عوامل رفتارهای خودشکن تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامد های 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 جامع‌تری را نسبت به مشکلات روانشناختی 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 بلاتکلیفی است.

روش

این پژوهش از نظر هدف بنیادین و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد استان قم بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰مشغول 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 می تواند 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 فراخوان 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

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 گذاشته و نهایتا ۴۲۰ پرسش نامه کامل تهیه شد. جهت رعایت ملاحضات اخلاقی به همه افراد شرکت کننده در پژوهش اطمینان داده شد که تمام اطلاعات آن‌ها کاملاً محرمانه حفظ می‌شود و در هیچ یک از مراحل پژوهش و تهیه گزارش نهایی، اطلاعات افراد مورد مطالعه فاش نشده و در اختیار هیچ شـخص حقیقی یا حقوقی قرار نخواهد نگرفت. درنهایت داده‌ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار spss ۲۵ و smart pls ۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی[1] (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 غیر منتظره و اجتناب از آنها ، بلاتکلیفی در مورد آینده است. بوهر و داگاس (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله چهار هفته این مقیاس را به ترتیب ۰/۹۴و 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) پایایی باز آزمون در فاصله سه هفته ای ۰/۷۶درصد 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 ۶۲/. گزارش شد (بشارت ، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر آلفا کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامۀ استرس انتظارات تحصیلی [2] (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)، تقریبا همیشه (۵) نمره گذاری می‌شود. 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 CFI ، NFI ، IFI ، GFI) را نشان داد (آنگ و هوان ، ۲۰۰۶). در پژوهش همّت زاده (۱۳۹۱) جهـت تعیـین پایـایی 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 شاخص های (CFI ، GFI ، RMSEA به ترتیب ۰/۹۴ ، ۰/۹۱ ، ۰/۰۴۰)گزارش شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۷۱۵ گزارش می شود.

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن[3] (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 نامتعبر، 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، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۸۴ ، ۰/۹۲ ، ۰/۹۰ 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 شیب منحنی اسکری ، ارزش ویژۀ 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 می‌شود.

پس از مطالعه مبانی نظری و تجربی پژوهش پرسشنامه‌های متغیرهای مورد مطالعه در قالب پرسشنامه آنلاین (گوگل داک) طراحی و شکل گرفت. ضـمن ارائـه توضـیحی مختصـر پیرامـون هـدف تحقیـق و شـیوه پاسخگویی به سوالات و رعایت ملاحضات اخلاقی پژوهش

1 Intolerance of Uncertainty Scale
2 Academic Expectations Stress Inventory
3 Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

از افراد خواسته شد که درکمال صداقت به سؤالات پاسـخ دهنـد 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 سابمیت پرسشنامه را به ایمیل پژوهشگر ارسال می‌کردند و از این طریق کار مطالعه و پاسخ به سوالات را به پایان رساندند

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 آقایان 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 مسن‌ترین فرد شرکت کننده ۳۷ ساله بوده اند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص توصیفی متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳
۱. رفتار خودشکن تحصیلی	۱		
۲.تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۶۹۳**	۱	
۳. استرس انتظارات تحصیلی	۰/۱۱۴*	۰/۲۲۰**	۱
میانگین	۲/۶۶	۲/۶۹	۳/۲۹
انحراف استاندارد	۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۳۸
چولگی	-۰/۵۰۵	-۰/۱۷۵	-۰/۱۵۱
کشیدگی	۰/۳۵۴	۰/۵۰۱	۰/۱۲۸

(* P ‹ ۰/۰۵** P ‹۰/۰۱)

نتایج حاصل از ماتریس همبستگی اسپیرمن در جدول شماره ۱ نشان می دهد بین متغیرهای پژوهش رابطه مستقیم، مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین مقادیر شاخص های توصیفی که عبارت است از میانگین ، انحراف استاندارد چولگی 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 درغیر اینصورت رد خواهد شد. مقادیر به دست آمده نرمالیتی برای متغیر رفتار خودشکن تحصیلی (۰/۶۸ و۰/۰۰۰ = sig)، استرس انتظارات تحصیلی (۰/۱۴۷ و۰/۰۰۰ = sig)، عدم تحمل بلاتکلیفی (۰/۷۵ و۰/۰۰۰ = sig) حاکی از تبعیت توزیع غیر نرمال داده ها دارد.

جدول۲. بررسی روایی مقیاس های پژوهش

ماتریس روایی واگرا				ماتریس روایی شاخص **HTMT**	
۱. استرس انتظارات تحصیلی	۰/۸۱۳			استرس انتظارات	بلاتکلیفی
۲. تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۵۴۶	۰/۷۷۷		۰/۸۱۶	
۳. رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۷۶۵	۰/۷۵۰	۰/۷۵۵	۰/۸۰۱	۰/۸۲۰

زمانی روایی واگرا به تأیید می‌رسد که میزان واریانس استخراج شده هر سـازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. این امر در مورد متغیرهای این پژوهش محقق شده است. همچنین ضرایب به دست آمده از شاخص HTMT که یکی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

دیگر از شاخص های بررسی روایی واگرا 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 واگرا قابل قبول است.

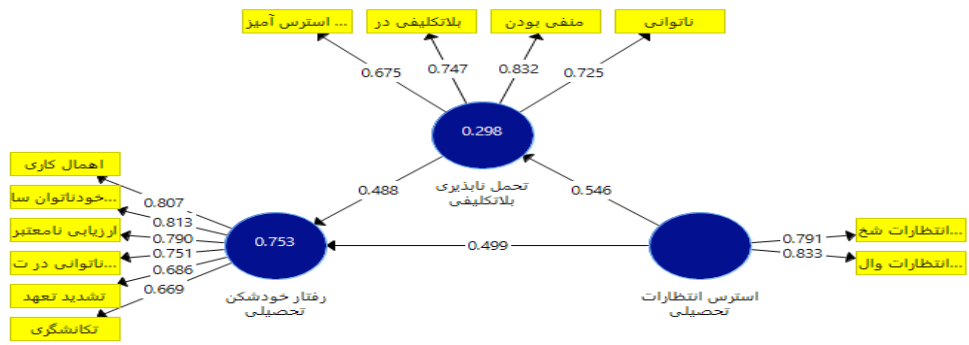
عامل افزایش واریانس VIF معیاری برای تشخیص همخطی است. این عامل مشخص می‌کند واریانس ضرایب رگرسیونی برآورد شده تا چه حد بیشتر از زمانی که متغیرهای همبسته در مدل وجود ندارند افزایش یافته است. به عنوان یک قاعده تجربی اگر مقدار VIF بزرگتر از ۵ باشد همخطی چندگانه بالا است. مقدار VIF مولفه‌های عدم تحمل بلاتکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۱.۵۳۳) ، استرس‌آمیز بودن بلاتکلیفی (۱.۴۹۵)، منفی بودن رویداد (۱.۴۷۶)، بلاتکلیفی در مورد آینده (۱.۱۸۲)، مقدار VIF مولفه‌های استرس انتظارات تحصیلی برای انتظارات والدین/ معلم (۱.۷۷۷) و انتظارات شخصی (۱.۲۱۵)، مقدار VIF مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای اهمال کاری (۲.۰۱۱)، خودناتوان سازی (۲.۴۴۴)، تشدید تعهد (۱.۷۷۸)، ارزیابی نامعتبر (۳.۷۷۸)، رفتارتکانشی (۲.۱۱۷) و ناتوانی در تصمیم گیری (۴.۲۱۱) 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 شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن مدل اندازه‌گیری قابل قبول است. مقدار بار عاملی مولفه های عدم تحمل بلاتکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۰/۷۲۵ و t = ۲۱/۸۳۴)، استرس آمیز بودن بلاتکلیفی (۰/۶۷۵و t = ۲۱/۰۰۵)، منفی بودن رویداد (۰/۸۳۲و t = ۶۲/۷۹۵)، بلاتکلیفی در مورد آینده (۰/۷۴۷و t = ۳۰/۲۲۶)، مقدار بار عاملی مولفه‌های استرس انتظارات تحصیلی برای انتظارات والدین/ معلم (۰/۸۳۳ و t ۳۸/۸۴۲ =) و انتظارات شخصی (۰/۷۹۱ و t = ۲۴/۲۷۵) مقدار بار عاملی مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای اهمال کاری (۰/۸۰۸و t =۳۹ /۹۲۷)، خودناتوان سازی (۰/۸۱۳و t =۷۲/۴۳۶)، تشدید تعهد (۰/۶۸۶و t =۲۷/۴۰۰)، ارزیابی نامعتبر (۰/۷۹۰و t =۳۱/۵۰۷)، رفتارتکانشی (۰/۶۶۹و t =۲۳/۶۵۲)، و ناتوانی در تصمیم گیری (۰/۷۵۱و t =۲۵/۳۱۸) گزارش می شود .

نام متغیر	(CR)	بحرانی	(AVE)	بحرانی	(∝)	بحرانی	rho_A	بحرانی	نتیجه
	آماره		آماره		آماره		آماره		
تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۸۳۴	۰/۷	۰/۵۵۸	۰/۵	۰/۷۴۹	۰/۷	۰/۸۰۴	۰/۷	پذیرش
استرس انتظارات تحصیلی	۰/۷۹۵	۰/۷	۰/۶۶۰	۰/۵	۰/۷۱۵	۰/۷	۰/۷۴۵	۰/۷	پذیرش
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۸۸۸	۰/۷	۰/۵۷۰	۰/۵	۰/۸۵۲	۰/۷	۰/۸۷۰	۰/۷	پذیرش

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اندازه گیری (اعتبار همگرا)

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



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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

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 ۰/۲۹۸ و برای رفتارهای خودشکن تحصیلی ۰/۷۵۳ برآورد شده است.

جدول ۴. بررسی فرضیات پژوهش مربوط به اثرات مستقیم

مسیر	β	انحراف معیار	سطح اطمینان	t	مقدار بحرانی	P	نتیجه
استرس انتظارات تحصیلی-> رفتارخودشکن تحصیلی	۰/۴۹۹	۰/۰۳۲	۰/۹۵	۱۵/۸۶۹	۱/۹۶	۰/۰۰۰	تایید
استرس انتظارات تحصیلی->عدم تحمل بلاتکلیفی	۰/۵۴۶	۰/۰۳۵	۰/۹۵	۱۶/۰۰۷	۱/۹۶	۰/۰۰۰	تایید
عدم تحمل بلاتکلیفی-> رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۴۸۸	۰/۰۳۳	۰/۹۵	۱۵/۱۵۹	۱/۹۶	۰/۰۰۰	تایید

همان طور که در جدول ۴ فوق مشاهده می‌شود تمامی ضرایب مسیر یا مقدار بتا در مدل مثبت و مقدار t-values برای همه فرضیه های پژوهش از مقداری بحرانی ۱/۹۶ بیشتر است. بنابراین با احتمال ۹۵ درصد تمامی فرضیه های پژوهشگران مورد تایید قرار می‌گیرد . مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی (β = ۰/۴۹۹ , P =۰/۰۰۰)، استرس انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلاتکلیفی (β = ۰/۵۴۶ , P =۰/۰۰۰) و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی (β = ۰/۴۸۸ , P =۰/۰۰۰) گزارش می‌شود.

جدول۵. بررسی اثرات غیر مستقیم (معنادرای میانجی)

فرضیات	سطح اطمینان	β	t	P	Sobel test	Aroian test	Goodman test	انحراف استاندارد
استرس انتظارات تحصیلی--> عدم تحمل بلاتکلیفی--> رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۹۵	۰/۲۶۷	۱۶/۹۱۹	۰/۰۰۰	۱۲/۱۲۸	۱۲/۱۳۶	۱۲/۴۲۱	۰/۰۱۶

همچنین در جدول شماره ۵ مقداره آماره آزمون به دست آمده از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بیشتر است. این نتیجه نشان‌گر این است که فرض صفر (مبنی بر اینکه متغیر میانجی نقشی در میان رابطه متغیر مستقل و وابسته ندارد) در سطح خطای ۰/۰۵ رد شده و تاثیر میانجی در روابط بین متغیر ها معنا دار است. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی از طریق عدم تحمل بلاتکلیفی (β = ۰/۲۶۷ , P =۰/۰۰۰) گزارش می‌شود .

جدول۶. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص‌های برازش	R2	R Square Adjusted	F 2	Q2	SSE	SSO	GOF
مدل پژوهش	۰/۷۵۳	۰/۷۵۲	۱/۴۰۲	۰/۳۸۰	۱/۵۶۲/۶۸۴	۲/۵۲۰/۰۰۰	۰/۳۷۱
حد قابل قبول	۰/۳۳	۰/۳۳	۰/۱۵	+۰	+۰	+۰	۰/۲۵

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 ها برای برازش و پذیرش مدل بیشتر است . بنابراین مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

است آن را پیش بینی کند. همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که عدم تحمل بلاتکلیفی رابطه میانجی بین استرس انتظارات تحصیلی و رفتار های خود شکن 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 زوارق و همکاران (۱۳۹۶) و همت زاده (۱۳۹۱) همسو است. یافته پژوهش حاضر را می‌توان با مدل واکنش به تنیدگی تحصیلی گادزلا و بالگو (۲۰۰۱) تبیین کرد. گادزلا و بالگو [1](۲۰۰۱) در توصیف واکنش ها به عوامل تنیدگی زای تحصیلی بر الگوهای متمایز پاسخ های فیزیولوژیک، رفتاری، هیجانی و شناختی تاکید کردند. واکنش‌های فیزیولوژیک به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، شامل : تعریق، لکنت زبان (فقدان وضوح در کلام) لرزش (عصبی بودن و جویدن ناخن) حرکات سریع (حرکت سریع از جایی به جای دیگر) زخم های دستگاه گوارش، تنگی نفس و است. واکنش‌های هیجانی به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، مانند ترس، اضطراب، نگرانی، خشم، احساس گناه، غم، غصه و افسردگی است. واکنش‌های رفتاری به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، عبارتند از : اهمال کاری، فریاد کشیدن، بد رفتاری با دیگران (به طور 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 کار های 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 می گیرند نیازی نمی‌بینند که برای کنترل محرک‌های تنش‌زا دست به رفتارهای خودشکن بزنند. فشارهای والدین و اساتید و یا ارزیابی های 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 و یا جنگ گریز بزند 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)، احدی و مرادی (۱۳۹۷)، مک اوی (۲۰۱۲) هم راستا است. این یافته را می توان 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 می‌بایست اجتناب کنند، آن‌ها این موقعیت‌ها را استرس زا، ناامید 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 می شود.

یکی دیگر از یافته های پژوهش نشان داد عدم تحمل بلاتکلیفی قادر است رفتارهای خودشکن تحصیلی را به شکل مستقیم و مثبت پیش‌بینی 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 شعرباف (۱۳۹۱) هم راستا است. این یافته را می توان با مدل مبتنی بر پذیرش رومر و ارسیلو (۲۰۰۵) تبیین کرد. مدل رومر و ارسیلو (۲۰۰۵) شامل سه مؤلفه رابطه با تجربه های درونی، اجتناب تجربه ای و محدودیت رفتاری است. افراد تجربه های درونی خود از جمله افکار، هیجانها و حواس فیزیولوژیکی خود را به گونه ای منفی (قضاوتی، واکنشی و آمیخته) ارزیابی کرده و همراه با سایر راهبردهای دیگر به عنوان ابزاری برای فرار یا اجتناب از این تجربه ها استفاده می کنند. دومین مؤلفه این مدل ، اجتناب تجربه ای یا تلاش های 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 روش هایی است که مانع اشتغال افراد به اعمال ارزشمند می شود به عبارت دیگر، اگرچه اجتناب تجربه ای پریشانی ناشی از تجربه درونی را در کوتاه مدت کاهش می دهد، در طولانی

1 Gadzella & Baloglu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

مدت محدودیت رفتاری را تقویت می کند(رومر ، ۲۰۰۵). افراد داری عدم تحمل بلاتکلیفی محرک‌ها و یا موقعیت‌های مبهم آن‌ها را دچار بلاتکلیفی و ضعف در تصمیم‌گیری و کنش‌گری می‌کند و این موقعیت‌ها و محرک‌ها برای آنها جنبه تهدید کننده و پیچیده دارد. افراد در این موقعیت‌ها 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 بلاتکلیفی در رابطه با استرس انتظارات و رفتارهای خودشکن می توان اظهار داشت فردی که در تحمل بلاتکلیفی 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 بلاتکلیفی که ممکن است نشات گرفته از استرس انتظارات ناکارآمد خود و یا دیگران مهم فرد باشد فرد را دچار ابهام عاطفی و کاهش رفتارهای جرات مندانه می کند و به واسطه این احساسات افراد از پیچیدگی، بی نظمی، موقعیت های چالش برانگیز و ابهام اجتناب می‌کنند که ممکن است برای کاهش فشار این هیجانات از راهبرد های 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 بلاتکلیفی می‌تواند 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 نقاهت و یا سیر بیماری را می گذرانند، می‌تواند 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 می‌شود با توجه به اهمیت موضوع پژوهش‌های مشابه در این زمینه در محیط‌های آموزشی دیگر اجرا و نقش متغیرهای مهم مانند سوابق تحصیلی، معدل و اشتغال دانشجویان کنترل شود. پیشنهاد می‌شود از روش های نمونه گیری تصادفی استفاده شود زیرا که این روش مزایایی مانند بی طرفی و شانس برابر برای همه افراد را دار می‌باشد 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 خطا، به جامعه بزرگتر تعمیم داد. از اساتید و خانواده‌ها انتظار می‌رود که آموزش و یادگیری را مبتنی بر نیاز های فراگیران و با مد نظر قرار دادن تفاوت‌های 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 آموزش‌های لازم هم برای اساتید در قالب دوره‌های ضمن خدمت و برای خانواده ها در قالب آموزش های خانوادگی ضروری به نظر می‌رسد. پیشنهاد می‌شود 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 بلاتکلیفی و رفتارهای خودشکن تحصیلی به حداقل برسد.

منابع

احدی، ب.، و مرادی، ف. (۱۳۹۷). همبسته های روانشناختی عدم تحمل بلاتکلیفی (فراتحلیل مقاله های فارسی). *پژوهش در سلامت روانشناختی*, ۱۲(۳) , ۱۰۵-۹۱. 10.52547/rph.12.3.101

آذربادکان، ف.، و اصغری ابراهیم آباد، م. (۱۳۹۷). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودناتوان سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان. *اندیشه های نوین تربیتی*, ۱۴(۳), ۹۹-۱۱۵. 10.22051/JONTOE.2018.20585.2232

آقامحمدیان شعرباف ، 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) . ۵-۲۴ . 10.22067/IJAP.V2I2.3128

پیرایش، ف .(۱۳۹۸) . پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی بر اساس دشواری های تنظیم هیجان وافق زمانی دانش آموزان دخترمقطع متوسطه ، *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی* ، ۴۲ .۱۱۷-۱۳۲

زارع، ح.، و محبوبی، ط.، و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش شناختی ارتقاء امید برکاهش اهمال کاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان. *آموزش و ارزشیابی* (علوم تربیتی), ۸ (۳۲) , ۹۳-۱۱۰.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

شکری ، ا ؛ فراهانی ، م ؛ کرمی نوری ، ر ؛ مرادی ، ع . (۱۳۸۹) . رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در تحلیل بین فرهنگی رابطه بین روان رنجورخویی، استرس تحصیلی و رفتارهای سلامت در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی . *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی* . ۴ (۲) . ۱-۲۰. 20.1001.1.20080166.1393.8.1.1.2

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) . ۲۳۰-۲۴۹ . 10.22051/JONTOE.2017.10166.1299

عابدی ، ح ؛ عصارزادگان ، م ؛ مردانی زاده ، ا ؛ زالی بهاروند ، ز ، یوسف نژاد ، آ . (۱۳۹۶) . رابطه تنیدگی 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* . ۲(۱۵) ۱-۸

قدم پور، ع.، و یوسف وند، م.، و رجبی، ه. (۱۳۹۷). نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، 10.22111/JEPS.2018.3621

لکی، د.، و 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(۵۵)، 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(۴۱)، 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 وکمال گرائی . *مجله روانپژشکی و روانشناسی بالینی ایران* . نسخه پذیرفته شده پیش از انتشار . 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 دبیرستانی. 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

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

Cheng, D. (2021). Self-deprecating humor and task persistence: the moderating role of self-defeating humor style. *HUMOR*. DOI: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

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

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

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

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

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

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

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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]

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

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.4.13.6]