

رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی:

نقش میانجی عدم تحمل بلا تکلیفی

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 سرکشکیان

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

نرگس باباخانی

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

نسرين باقری

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

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 (SDBC). 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

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل بلا تکلیفی 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 ۱۳۹۹-۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۴۲۰ نفر از دانشجویان بودند که به شیوه در دسترس 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 بلا تکلیفی (IUS) فریستون و همکاران (۱۹۹۴)، پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (AESI) آنگ و هوان (۲۰۰۶)، مقیاس رفتار و شناخت خودشکن (SDBC) کانینگهام (۲۰۰۷) بود. در نهایت 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 ($\beta = 0.499$, $P = 0.000$)، استرس انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلا تکلیفی ($\beta = 0.546$, $P = 0.000$) و عدم تحمل بلا تکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی ($\beta = 0.488$, $P = 0.000$) گزارش می‌شود. یافته پژوهش نشان می‌دهد استرس انتظارات تحصیلی به واسطه عدم تحمل بلا تکلیفی در رفتارهای خودشکن تحصیلی نقش دارد.

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

مقدمه

از جمله موضوعات مهم در ارزیابی مشکلات روانشناختی و تربیتی افراد در محیط های آموزشی رفتارهای خودشکن تحصیلی^۱ است. رفتارهای خودشکن تحصیلی گونه ای از رفتارها هستند که افراد از روی عمد و با اختیار خود انجام می دهند 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 این گونه رفتارها را برای فرد به ارمغان می آورد (بامیستر و بوسمن^۲، ۲۰۰۸). انواع متفاوتی از رفتارهای خودشکن تحصیلی تا به امروز شناسایی شده است که از جمله آن ها به اهمال کاری^۳، خودناتوان سازی^۴، تشدید تعهد^۵، ارزیابی های نامعتبر و غیر صحیح از خود^۶، ناتوانی در به تاخیر انداختن منابع تقویتی و یا پاداش ها^۷ و به تعویق انداختن تصمیم گیری^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 بهانه تراشی و دلیل تراشی و با میانجی کردن رفتارهای گنگ خود سعی در رفع هر گونه مسوولیت 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 وسیله ای برای مقابله و یا کنار آمدن با شرایط استرس زا 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 می دهند و سعی می کنند از موقعیت فرار کنند و یا رفتارهایی نشان دهند که اضطراب آنان کاهش یابد (وان ایرد^{۱۱}، ۲۰۰۰). لفگرن^{۱۲} و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۱) معتقد اند افراد رفتار خودشکن خود را منطقی سازی می کنند.

از جمله مسایلی که به نظر می رسد در بروز رفتار خودشکن موثر باشد استرس انتظارات تحصیلی^{۱۴} است. آنگ و همکاران^{۱۵} (۲۰۰۷) فشار های مرتبط با آموزش را مهم ترین منبع استرسی می دانند 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 همکلاس ها تشکیل می شود. برخی از شواهد تجربی نشان داده اند که عوامل استرس زای وابسته به تحصیل در مقایسه با عوامل دیگر در فراخوانی تجارب استرس زا از نقش بیشتری برخوردار بودند (هاروی و همکاران^{۱۶}، 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. می توان گفت انتظارات تفسیر شده افراد تاثیر گذار زندگی افراد، هم ردیف مطالبات خود او با اهمیت است (آنگ و و هوان^{۱۷}، ۲۰۰۶). به طور خلاصه می توان 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 می شود (وونگ^{۱۸}، ۲۰۰۱). جابن و همکاران^{۱۹} (۲۰۲۱) بیان می کنند 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 آن ها در تحصیل موفق باشند. در این زمان وقتی افراد حس می کنند که قادر به محقق ساختن انتظارات والدین و اساتید خود نیستند به تدریج احساس بی کفایتی و ضعف و ناتوانی کرده و انگیزه خود را از دست می دهند 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

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

از دیگر موضوعاتی که ممکن است در ایجاد رفتارهای خودشکن تحصیلی نقش ایفا کند عدم تحمل بلا تکلیفی^۲ است. عدم تحمل بلا تکلیفی یک ویژگی شخصیتی است که مجموعه‌ای از عقاید منفی درباره عدم قطعیت است. عدم تحمل بلا تکلیفی نوعی سوگیری شناختی است که بر چگونگی دریافت، تفسیر و واکنش فرد به یک موقعیت نامطمئن در سطوح شناختی، رفتاری و هیجانی اثر گذار است. عدم تمایل فرد به تحمل وقوع احتمالی رویدادهای منفی در آینده را می‌توان عدم تحمل بلا تکلیفی در نظر گرفت (هولوی و همکاران^۳، ۲۰۰۶). افرادی که عدم تحمل بلا تکلیفی دارند معتقد اند که بلا تکلیفی 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^۴، 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 بلا تکلیفی معرفی کرده اند. منصوری و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند ترس از شکست، عدم تحمل بلا تکلیفی و شفقت خود نقش معناداری در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی دارند. زارعی و خشویی (۱۳۹۵) نشان دادند بین اهمال کاری تحصیلی و تحمل قدرت تحمل ابهام پایین رابطه مثبت معنادار وجود دارد. کریستوفر (۲۰۱۹) نشان داد عدم تحمل بلا تکلیفی به شدت با استرس تحصیل و امتحان در بعد صفت و حالت ارتباط داشت. پژوهش‌ها نشان داده تعداد زیادی از دانشجویان درگیر رفتارهای خودشکن هستند (ابرین^۵، ۲۰۰۲). و این تعداد در حال افزایش است (کاچال و همکاران^۶، 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^۷، 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 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 آموزشی 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 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 بلا تکلیفی 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. 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 مدل‌یابی 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 فراخوان اینترنتی در محیط واتساپ، ایستگرام، 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

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 نهایتاً ۴۲۰ پرسش نامه کامل تهیه شد. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به همه افراد شرکت کننده در پژوهش اطمینان داده شد که تمام اطلاعات آن ها کاملاً محرمانه حفظ می شود و در هیچ یک از مراحل پژوهش و تهیه گزارش نهایی، اطلاعات افراد مورد مطالعه فاش نشده و در اختیار هیچ شخص حقیقی یا حقوقی قرار نخواهد گرفت. در نهایت داده ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار ۲۵ spss و ۳ smart pls 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 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 ۰/۹۴ 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) پایایی 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 CFI، NFI، IFI، GFI) را نشان داد (آنگ و هوان، ۲۰۰۶). در پژوهش همت زاده (۱۳۹۱) جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برای کل مقیاس ۰/۸۰ دست آمد. در پژوهش جیلی و همکاران (۱۳۹۰) روایی سازه به وسیله تحلیل عاملی تاییدی شاخص های (GFI، CFI، RMSEA) به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۴۰ گزارش شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۷۱۵ گزارش می شود.

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن^۳ (SDBCs): مقیاس رفتار و شناخت خودشکن توسط کانینگهام 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، رفتار تکانشی (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 ۰/۸۴، 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 ویژه بالاتر از یک، برای عوامل استخراج شده، ضریب کروییت 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 مختصر 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 درکمال صداقت به سؤالات 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 سامیت پرسشنامه را به ایمیل پژوهشگر ارسال می کردند و از این طریق کار مطالعه و پاسخ به سؤالات 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 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 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

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

($P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$)

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 و $\text{sig} = ۰/۰۰۰$)، استرس انتظارات تحصیلی (۰/۱۴۷ و $\text{sig} = ۰/۰۰۰$)، عدم تحمل بلاتکلیفی (۰/۷۵ و $\text{sig} = ۰/۰۰۰$) حاکی از تبعیت توزیع غیر نرمال داده ها دارد.

جدول ۲. بررسی روایی مقیاس های پژوهش

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

زمانی روایی 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 یکی

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.

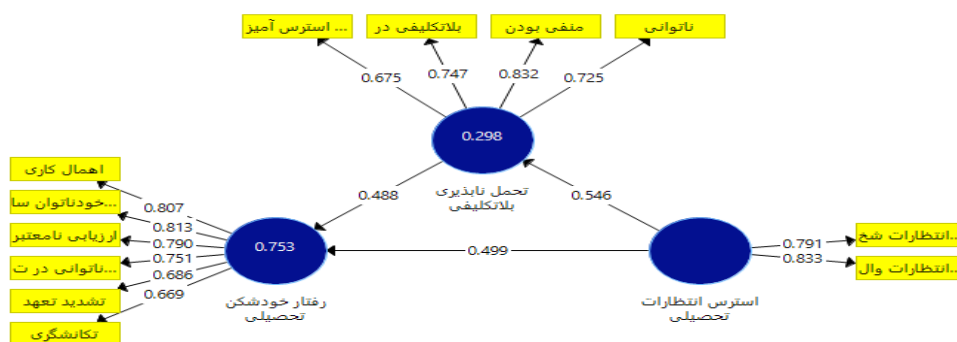
عامل افزایش واریانس VIF معیاری برای تشخیص همخطی است. این عامل مشخص می کند واریانس ضرایب رگرسیونی برآورد شده تا چه حد بیشتر از زمانی که متغیرهای همبسته در مدل وجود ندارند افزایش یافته است. به عنوان یک قاعده تجربی اگر مقدار VIF بزرگتر از ۵ باشد همخطی چندگانه بالا است. مقدار VIF مولفه های عدم تحمل بلا تکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۱.۵۳۳)، 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 (۱.۷۷۷) و انتظارات شخصی (۱.۲۱۵)، مقدار VIF مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای افعال کاری (۲.۰۱۱)، خودناتوان سازی (۲.۴۴۴)، تشدید تعهد (۱.۷۷۸)، ارزیابی نامعتبر (۳.۷۷۸)، رفتار تکانشی (۲.۱۱۷) و ناتوانی در تصمیم گیری (۴.۲۱۱) گزارش می شود.

بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار ارتباط گویه های یک سازه با آن سازه محاسبه می شوند 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 پایایی در مورد آن مدل اندازه گیری قابل قبول است. مقدار بار عاملی مولفه های عدم تحمل بلا تکلیفی برای ناتوانی برای انجام عمل (۰/۷۲۵) و $t = 21/834$ ، استرس آمیز بودن بلا تکلیفی (۰/۶۷۵ و $t = 21/005$)، منفی بودن رویداد (۰/۸۳۲ و $t = 62/795$)، بلا تکلیفی در مورد آینده (۰/۷۴۷ و $t = 30/226$)، مقدار بار عاملی مولفه های استرس انتظارات تحصیلی برای انتظارات والدین/ معلم (۰/۸۳۳) و $t = 38/842$ و انتظارات شخصی (۰/۷۹۱ و $t = 24/275$) مقدار بار عاملی مولفه های رفتارهای خودشکن تحصیلی برای افعال کاری (۰/۸۰۸) و $t = 39/927$ ، خودناتوان سازی (۰/۸۱۳ و $t = 72/436$)، تشدید تعهد (۰/۶۸۶ و $t = 27/400$)، ارزیابی نامعتبر (۰/۷۹۰ و $t = 31/507$)، رفتار تکانشی (۰/۶۶۹ و $t = 23/652$) و ناتوانی در تصمیم گیری (۰/۷۵۱ و $t = 25/318$) گزارش می شود.

نام متغیر	(CR)	بحرانی	(AVE)	بحرانی	(α)	بحرانی	rho_A	بحرانی	نتیجه
	آماره		آماره		آماره		آماره		
تحمل ناپذیری بلا تکلیفی	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. 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 پایایی ترکیبی (CR)، میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، آلفای کرنباخ (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 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 می شود 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 می گیرد. مسیر استرس انتظارات تحصیلی به رفتارهای خودشکن تحصیلی ($\beta = ۰/۴۹۹$, $P = ۰/۰۰۰$)، استرس انتظارات تحصیلی به عدم تحمل بلاتکلیفی ($\beta = ۰/۵۴۶$, $P = ۰/۰۰۰$) و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی ($\beta = ۰/۴۸۸$, $P = ۰/۰۰۰$) 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 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 نشان گر این است که فرض صفر (مبنی بر اینکه متغیر میانجی نقشی در میان رابطه متغیر مستقل و وابسته ندارد) 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 ($\beta = ۰/۲۶۷$, $P = ۰/۰۰۰$) گزارش می شود.

جدول ۶. شاخص های برازش مدل ساختاری

شاخص های 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	+	+	+	۰/۲۵

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 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 خود شکن تحصیلی رابطه مستقیم دارد و قادر

است آن را پیش بینی کند. همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که عدم تحمل بلا تکلیفی 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)، کالاس (۲۰۱۲)، تان و یس (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 (۲۰۰۱) در توصیف واکنش ها به عوامل تنیدگی زای تحصیلی بر الگوهای متمایز پاسخ های فیزیولوژیک، رفتاری، هیجانی و شناختی تاکید کردند. واکنش های 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. واکنش های هیجانی به عوامل تنیدگی زای تحصیلی، مانند ترس، اضطراب، نگرانی، خشم، احساس گناه، غم، غصه و افسردگی است. واکنش های 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 مواجهه با تنیدگی ممکن است واکنش های 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 محرک های 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 ... نشأت بگیرد. افرادی که فاقد مهارت مدیریت هیجانات ناخوشایند هستند ممکن است برای رهایی از عوامل تنیدگی زای دست به رفتارهای اجتنابی و 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 بلا تکلیفی 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 می‌توان با مدل عدم تحمل بلا تکلیفی داگاس (۲۰۰۵) تبیین کرد. داگاس (۲۰۰۵) معتقد است که عدم تحمل بلا تکلیفی زنجیره ای از نگرانی، نگرش منفی به مشکل و اجتناب شناختی را حمایت می‌کند عدم تحمل بلا تکلیفی به طور مستقیم بر نگرش فرد به مشکل تاثیر می‌گذارد. بنابراین این قابل قبول به نظر می‌رسد که عدم تحمل بلا تکلیفی، ابهام و تغییرات غیر قابل پیش بینی با چنین برداشتی که بلا تکلیفی استرس زا است، تأثیر بدی بر شخص گذارد و از انجام اعمال سازنده جلوگیری کند (داگاس، ۲۰۰۴). افراد با عدم تحمل بلا تکلیفی بر این باوراند که از موقعیت های نامطمئن می‌بایست اجتناب کنند، آن‌ها این موقعیت ها 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 پیش بینی 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 بلا تکلیفی 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 یافته های پژوهش نشان داد عدم تحمل بلا تکلیفی 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 شرباف (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 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 (قضاتوی، واکنشی و آمیخته) ارزیابی کرده و همراه با سایر راهبردهای دیگر به عنوان ابزاری برای فرار یا اجتناب از این تجربه ها استفاده می‌کنند. 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 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 (رومر، ۲۰۰۵). افراد داری عدم تحمل بلا تکلیفی محرک ها و یا موقعیت های مهم آن ها 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 مواجهه با سوالات پاسخ های فوری و آماده و در دسترس را بدون درنگ می پذیرند که رفتار خود شکن 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 خود شکن 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 نشأت 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 می کنند که ممکن است برای کاهش فشار این هیجانات از راهبرد های رفتار خود شکن استفاده کنند. همسو با یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت استرس انتظارات تحصیلی قادر به پیش بینی رفتارهای خود شکن تحصیلی است و در این بین عدم تحمل بلا تکلیفی می تواند رابطه بین استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خود شکن تحصیلی را میانجیگری کند. این پژوهش دارای محدودیت های بود از جمله: این پژوهش در شرایط بحرانی پاندمی کوید ۱۹ انجام شده است و وضعیت روانشناختی و جسمانی دانشجویان که دوران نقاهت و یا سیر بیماری را می گذرانند، می تواند در نتایج پژوهش تاثیر داشته باشد و اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را در تصمیم 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 شانس 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 خطا، به جامعه بزرگتر تعمیم داد. از اساتید و خانواده ها انتظار می رود که آموزش و یادگیری را مبتنی بر نیاز های فراگیران و با مد نظر 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 اساتید 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 خود شکن تحصیلی به حداقل برسد.

منابع

- احدی، ب. و مرادی، ف. (۱۳۹۷). همبسته های روانشناختی عدم تحمل بلا تکلیفی (فرا تحلیل مقاله های فارسی). پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۲(۳)، ۹۱-۱۰۵. [10.52547/rph.12.3.101](https://doi.org/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](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.20585.2232)
- آقامحمدیان شریاف، 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](https://doi.org/10.22067/IJAP.V2I2.3128)
- پیرایش، ف. (۱۳۹۸). پیش بینی رفتارهای خود شکن تحصیلی بر اساس دشواری های تنظیم هیجان وافق زمانی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۴۲، ۱۱۷-۱۳۲
- 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 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. [10.1001.1.20080166.1393.8.1.1.2](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). ۲۳۰-۲۴۹. [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 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). ۸-۱۱
- 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](https://doi.org/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). ۳۴۱-۳۲۹.
- 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.؛ غرابی، ب.؛ فراهانی، ح. (۱۴۰۰). نقش واسطه ای ترس از شکست، خود شفقت ورزی و عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و کمال گرایی. *مجله روانپزشکی 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 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](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)

- Poos, 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)

