

## مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس احساس مسئولیت پذیری با میانجی گری رضایت از تحصیل

### The Structural model of self-handicapping based on a sense of responsibility mediated by education satisfaction

**Maryam Shahideh**

PhD Student, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

**Dr. Mahmood Jajarmi \***

Assistant Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

[Mahmoud.jajarmi@iau.ac.ir](mailto:Mahmoud.jajarmi@iau.ac.ir)

**Dr. Mohammad Mohammadipoor**

Associate Professor, Professor, Department of Counseling, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

**مریم شاهیده**

دانشجوی دکتری تخصصی، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

**دکتر محمود جاجرمی** (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

**دکتر محمد محمدی پور**

دانشیار، گروه مشاوره، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

### Abstract

This study aimed to evaluate the structural model of self-handicapping based on a sense of responsibility mediated by education satisfaction. The method of this descriptive-correlational study was structural equation modeling. The statistical population of this study was female high school students in the second year of 2024 in Esfarayen city; in this study, the final sample was 350 people; sampling was collected using a multi-stage cluster random method. To collect data, the Self-Handicapping Scale (ASHS; Jones & Rhodewalt, 1982), Sense of Responsibility Questionnaire (SRQ; Gafe, 1951), and the Academic Satisfaction Questionnaire (ASQ; Leant et al., 2009) were used. Data analysis was performed using structural equation modeling. The proposed model had a good fit. The findings also showed that responsibility and education satisfaction had a negative direct effect on self-handicapping; Also, responsibility had a positive and significant direct effect on education satisfaction ( $P < 0.05$ ). The results of the bootstrap test showed that education satisfaction had a mediating role between responsibility and self-handicapping ( $P < 0.05$ ). Overall, the findings showed that the sense of responsibility directly and through the mediation of education satisfaction had an effect on the self-handicapping of female students.

**Keywords:** Education Satisfaction, Self-Handicapping, Responsibility.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس احساس مسئولیت پذیری با میانجی گری رضایت از تحصیل انجام شد. روش این پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم در سال ۱۴۰۳ در شهرستان اسفراین بود؛ در این مطالعه نمونه نهایی ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد؛ نمونه گیری به روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای جمع آوری شد. جهت جمع آوری داده ها از مقیاس خودناتوان سازی (ASHS)، جونز و رودوال، (۱۹۸۲)، پرسشنامه احساس مسئولیت پذیری (SRQ؛ گاف، ۱۹۵۱) و پرسشنامه رضایت از تحصیل (ASQ)؛ توسط لنت و همکاران، (۲۰۰۹) استفاده شد. تحلیل داده ها به روش مدلیابی معادلات ساختاری انجام شد. مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار بود. همچنین یافته ها نشان داد که مسئولیت پذیری و رضایت از تحصیل به طور منفی بر خودناتوان سازی اثر مستقیم داشتند؛ همچنین مسئولیت پذیری به طور مثبت بر رضایت از تحصیل اثر مستقیم و معنادار داشت ( $P < 0.05$ ). نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که رضایت از تحصیل بین مسئولیت پذیری و خودناتوان سازی نقش میانجی داشت ( $P < 0.05$ ). در مجموع یافته ها نشان داد که احساس مسئولیت پذیری به صورت مستقیم و با میانجی گری رضایت از تحصیل بر خودناتوان سازی دانش آموزان دختر اثر داشت.

**واژه های کلیدی:** رضایت از تحصیل، خودناتوان سازی، مسئولیت پذیری.

ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۴

پذیرش: تیر ۱۴۰۴

دریافت: خرداد ۱۴۰۴

نوع مقاله: پژوهشی

خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان مسئله حیاتی است، زیرا مستقیماً عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی بلندمدت را تضعیف می‌کند. دانش‌آموزانی که درگیر رفتارهای خودناتوان‌سازی، مانند تعلل یا اهمال‌کاری هستند، اغلب این کار را برای محافظت از عزت نفس خود در برابر شکست احتمالی انجام می‌دهند، اما این در نهایت منجر به نتایج ضعیف‌تر و کاهش انگیزه می‌شود (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان می‌دهد که خودناتوان‌سازی با افزایش اضطراب، کاهش مشارکت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پایین‌تر مرتبط است که می‌تواند باعث شود دانش‌آموزان به طور کلی از فرصت‌های یادگیری کناره‌گیری کنند (هان<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲؛ کوکیناس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). درک مکانیسم‌های زمینه‌ساز خودناتوان‌سازی برای توسعه مداخلات مؤثر که خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و انگیزه را ارتقا می‌دهند، ضروری است (امجدیان و بهرامی، ۱۴۰۱). پژوهش‌ها نقش استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی و مهارت‌های خودتنظیمی را در کاهش خودناتوان‌سازی برجسته می‌کنند و نشان می‌دهند که آموزش هدفمند می‌تواند خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و رفتارهای اجتنابی را کاهش دهد (هان، ۲۰۲۲؛ هورانی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین مطالعات پیشین دلالت بر این دارند که تعهد، وجدان‌گرایی و خودآگاهی از عناصر اصلی مسئولیت‌پذیری هستند و با کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری رابطه دارند (راماچاران<sup>۴</sup> و کورتیس، ۲۰۱۲؛ دهبان و همکاران، ۲۰۲۳؛ کاظمی و همکاران، ۲۰۲۳).

احساس مسئولیت با تقویت خودتنظیمی و پاسخگویی بیشتر در قبال تلاش‌های تحصیلی، نقش مهمی در کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان ایفا می‌کند (کاظمی و همکاران، ۲۰۲۳). وقتی دانش‌آموزان در قبال نتایج یادگیری خود احساس مسئولیت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که استراتژی‌های پیشگیرانه‌ای مانند تعیین هدف، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان را اتخاذ کنند که مستقیماً با تمایلات به تعلل یا بهانه‌تراشی مقابله می‌کند. این حس مسئولیت، اعتماد به نفس و باور آن‌ها به توانایی‌شان برای موفقیت را افزایش می‌دهد و اضطراب و نیاز به محافظت از عزت نفس را از طریق خودناتوان‌سازی کاهش می‌دهد (آزادی و همکاران، ۱۳۹۲). علاوه بر این، پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان مسئول تمایل دارند چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد تفسیر کنند تا تهدید، که این امر رفتارهای اجتنابی را کاهش می‌دهد (راماچاران و کورتیس، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان می‌دهد که ارتقای مسئولیت‌پذیری همچنین می‌تواند سازگاری تحصیلی و سرسختی را بهبود بخشد، که هر دو با خودناتوان‌سازی رابطه منفی دارند (دهبان و همکاران، ۲۰۲۴؛ کاظمی و همکاران، ۲۰۲۳). در مجموع، مسئولیت‌پذیری به عنوان یک منبع روانشناختی عمل می‌کند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا با تاب‌آوری با خواسته‌های تحصیلی روبرو شوند و احتمال رفتارهای خودشکن را کاهش می‌دهد.

همچنین رضایت از تحصیل با برآورده کردن نیازهای اساسی روانشناختی و تقویت خودپنداره تحصیلی مثبت، نقش مهمی در کاهش رفتارهای خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان ایفا می‌کند (هوانگفو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴؛ آنوانلی و دوگرو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴؛ شوینگر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). در پژوهشی نشان داده شد که وقتی دانش‌آموزان در محیط آموزشی خود احساس رضایت و حمایت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که به توانایی‌های خود اعتماد کنند و انگیزه موفقیت داشته باشند که این امر میل به درگیر شدن در استراتژی‌های خودناتوان‌سازی مانند تعلل یا بهانه‌تراشی را کاهش می‌دهد (جوزسا<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این رضایت، حس شایستگی، استقلال و ارتباط آن‌ها را افزایش می‌دهد که همه این‌ها با سطوح پایین‌تر اضطراب تحصیلی و رفتارهای اجتنابی مرتبط هستند (هوانگفو و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که رضایت تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی مانند تعیین هدف و مدیریت زمان مؤثر را اتخاذ کنند که مستقیماً با تمایلات خودناتوان‌سازی مقابله می‌کنند. علاوه بر این، رضایت از تحصیل با بهبود سلامت روانی و حس قوی‌تر تعلق به مدرسه مرتبط است که هر دو به مکانیسم‌های مقابله سالم‌تر و کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز کمک می‌کنند (دلمار فراداس<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات فراتحلیل همچنین همبستگی منفی بین خودناتوان‌سازی و پیشرفت تحصیلی را تأیید می‌کنند و بر اهمیت مداخلاتی که رضایت تحصیلی را برای جلوگیری از خودناتوان‌سازی و ارتقای موفقیت تحصیلی افزایش

1 Han  
 2 Kokkinos  
 3 Hurani  
 4 Ramachandran  
 5 Huangfu  
 6 Unvanli & Dogru  
 7 Schwinger  
 8 Józsa  
 9 del Mar Ferradis

می‌دهند، تأکید می‌کنند (شوینگر و همکاران، ۲۰۱۴؛ جلیلی و همکاران، ۲۰۲۴). در نهایت، وقتی دانش‌آموزان از تجربه آموزشی خود راضی باشند، این قدرت را دارند که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و کمتر احتمال دارد که از طریق خودناتوان‌سازی، عملکرد خود را تضعیف کنند.

احساس مسئولیت با تقویت احساس کنترل و مالکیت بر فرآیند یادگیری، بر رضایت دانش‌آموزان از آموزش تأثیر مثبت می‌گذارد (ژیو و ویلکنیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ ساگلام و کاپلانسی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸؛ سانتوس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). وقتی دانش‌آموزان خود را مسئول نتایج تحصیلی خود می‌دانند، بیشتر درگیر و باانگیزه می‌شوند که این امر تجربه کلی آموزشی آن‌ها را افزایش می‌دهد. تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند، اعتماد به نفس بالاتر، عملکرد تحصیلی بهتر و رضایت بیشتری از مطالعات خود گزارش می‌دهند (لیتون رومان<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). این حس مسئولیت، مشارکت فعال، پشتکار و همکاری را تشویق می‌کند، به خصوص در محیط‌های یادگیری مانند یادگیری مبتنی بر پروژه، جایی که دانش‌آموزان مزایای پاسخگو بودن نه تنها برای خود، بلکه برای حمایت از همسالان خود را نیز تشخیص می‌دهند (آگر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، مسئولیت‌پذیری مزایای روانشناختی مانند افزایش عزت نفس و حس تعلق قوی‌تر را ارتقا می‌دهد که به رضایت کمک می‌کند. مؤسسات آموزشی که مسئولیت‌پذیری را تسهیل و تشویق می‌کنند، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا این نگرش‌های مثبت را توسعه دهند و منجر به یادگیری معنادارتر و پایدارتر شوند (یونداپانی و القادری<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵؛ ساگلام و کاپلانسی، ۲۰۱۸). رفتارهای مسئولانه و نگرش‌های حمایتی معلمان نیز اعتماد ایجاد می‌کند و انگیزه و رضایت دانش‌آموزان را بیشتر می‌کند. در کل، مسئولیت‌پذیری به عنوان پایه‌ای برای دانش‌آموزان عمل می‌کند تا در آموزش خود احساس رضایت و موفقیت کنند و آن را به یک عامل کلیدی در رضایت تحصیلی تبدیل می‌کند.

رضایت از تحصیل می‌تواند به عنوان واسطه‌ای بین حس مسئولیت‌پذیری و خودناتوان‌سازی عمل کند، زیرا مستقیماً بر انگیزه و اعتماد به نفس دانش‌آموز در توانایی‌های تحصیلی‌اش تأثیر می‌گذارد. وقتی دانش‌آموزان در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که به طور فعال در مطالعات خود مشارکت کنند و این منجر به احساس موفقیت و رضایت بیشتر می‌شود (دهبان و همکاران، ۲۰۲۳). این رضایت، باور آن‌ها به توانایی‌هایشان را افزایش می‌دهد و ترس از شکست را که محرک اصلی رفتارهای خودناتوان‌سازی است، کاهش می‌دهد. دانش‌آموزان راضی تمایل بیشتری به اتخاذ استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی دارند و تعهد قوی‌تری به اهداف تحصیلی خود نشان می‌دهند و نیاز به رفتارهای خودناتوان‌ساز را بیشتر کاهش می‌دهند (هوانگفو و همکاران، ۲۰۲۴). احساسات مثبت و حس رضایت ناشی از رضایت تحصیلی، حائلی در برابر اضطراب و خودپنداره‌های منفی ایجاد می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان کمتر موانع یا بهانه‌هایی برای شکست‌های احتمالی ایجاد کنند (آنوانلی و دوگرو، ۲۰۲۴).

یک شکاف تحقیقاتی در درک کامل نقش واسطه‌ای رضایت از تحصیل در رابطه بین حس مسئولیت‌پذیری و خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان وجود دارد. در حالی که مطالعات نشان می‌دهند که مسئولیت‌پذیری و رضایت به‌طور مستقل بر خودناتوان‌سازی تأثیر می‌گذارند، در بررسی پیشینه پژوهشی یافت نشد که نقش رضایت از تحصیل به‌عنوان مکانیسم میانجی مورد آزمون قرار دهد. تحقیقات قبلی مفاهیم مرتبط، مانند نقش واسطه‌ای عزم تحصیلی یا استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی را بررسی کرده‌اند (پاماک<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲؛ جعفری و همکاران، ۲۰۲۴)، اما به‌طور خاص رضایت تحصیلی را در این زمینه بررسی نشده است. تحقیقات بیشتری برای تعیین میزان افزایش رضایت دانش‌آموزان از تجربیات تحصیلی‌شان که به نوبه خود تمایل آن‌ها به انجام رفتارهای خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد، مورد نیاز است. آزمون این واسطه‌گری، بینش‌های ارزشمندی را برای متخصصان و سیاست‌گذاران فراهم می‌کند تا مداخلات هدفمندی را توسعه دهند که هم مسئولیت‌پذیری و هم رضایت از تحصیل را برای بهبود نتایج تحصیلی و کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز ارتقا دهند. بر این اساس این پژوهش با هدف ارزیابی مدل ساختاری خودناتوان‌سازی بر اساس احساس مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری رضایت از تحصیل انجام شد.

1 Xiao &amp; Wilkins

2 Sağlam &amp; Kaplancı

3 Santos

4 Leyton Román

5 Agger

6 Yundayani &amp; Alghadari

7 Pamuk

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم در سال ۱۴۰۳ در شهرستان اسفراین (استان خراسان شمالی) بود؛ حجم نمونه پیشنهادی برای پژوهش‌های مدلیابی معادلات ساختاری بین ۲۰۰ تا ۴۰۰ نفر پیشنهاد شده است (هومن، ۱۳۹۶)؛ نمونه بیشتر در اندازه اثر پایین نتایج بهتری به همراه دارد؛ در این مطالعه نمونه نهایی ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد؛ نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد. بدین ترتیب که از بین مدارس متوسطه در شهر اسفراین، ابتدا ۳ مدرسه، و سپس از هر مدرسه ۴ کلاس انتخاب و با توجه به حجم نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت حضوری به روش مداخله‌ی کاغذی انجام شد و افراد با احتساب زمان ۲۵ دقیقه به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. رضایت و علاقه جهت شرکت در پژوهش، جنسیت دختر، دامنه سنی ۱۵ الی ۱۸، عدم سابقه ترک تحصیل، مصرف داروهای روانپزشکی و خودکشی به عنوان معیارهای ورود لحاظ شد؛ معیارهای ورود در شروع پژوهش با بهره‌گیری از یک مصاحبه اولیه توسط پژوهشگر انجام شد و بر اساس اظهارات شرکت‌کنندگان ثبت شد. همچنین عدم تکمیل پرسشنامه‌ها به عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد. ملاحظات اخلاقی هم در تمام مراحل پژوهش در نظر گرفته شد. به تمامی افراد نمونه اطمینان داده شد که اسم آن‌ها در هیچ قسمتی از پژوهش ذکر نخواهد شد و تنها از نتایج داده‌ها استفاده می‌شود. به منظور انجام پژوهش، یک جلسه توجیه‌ای برگزار و فرم رضایت نامه و پرسشنامه حاوی اطلاعات جمعیت‌شناختی بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. با هدف ناشناس بودن و برای اینکه حریم خصوصی شرکت‌کنندگان تضمین شود، برای هر شرکت‌کننده کد متناسب اختصاص داده شد. تحلیل داده‌ها به روش مدلیابی معادلات ساختاری به روش حداکثر درست‌نمایی با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه‌های ۲۴ انجام شد.

#### ابزار سنجش

**مقیاس خودناتوان سازی (ASHS):**<sup>۱</sup> این مقیاس توسط جونز و رودوالد<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تهیه و تنظیم شده است. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. در این مقیاس که ابزاری خودگزارشی و تک بعدی است، پاسخ مشارکت‌کنندگان در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات در این مقیاس بین ۲۵ الی ۱۲۵ است و نمره بالاتر، بیانگر تمایل بیشتر فرد برای خودناتوان‌سازی است. روایی سازه این مقیاس به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد و یک عامل نشان داد که ۶۶ درصد واریانس را تبیین کرد؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۸۹ آلفای کرونباخ محاسبه شد (جونز و رودوالد، ۱۹۸۲). در نمونه ایرانی حیدری و همکاران (۱۳۸۸) روایی سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کردند، با حذف دو سوال سه عامل شناسایی شد که همه سوالات بار عاملی بالای ۰/۴۰ داشتند؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۷ آلفای کرونباخ گزارش شد. در نمونه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شد.

**پرسشنامه احساس مسئولیت پذیری (SRQ):**<sup>۳</sup> این پرسشنامه توسط گاف<sup>۴</sup> (۱۹۵۱) بر اساس پرسشنامه روانی کالیفرنیا (۱۹۸۷) طراحی شده است، این پرسشنامه دارای ۴۲ سوال است که بر اساس طیف لیکرت سه درجه از بله (نمره ۱)، خیر (نمره ۰) و نمی‌دانم (نمره ۰) پاسخ داده می‌شود، دامنه نمرات در این پرسشنامه بین صفر الی ۴۲ است و نمرات بیشتر نشان دهنده مسئولیت‌پذیری بیشتر است. این پرسشنامه دارای هفت زیرمقیاس ۱- وظیفه شناسی، ۲- احساس تعهد، ۳- سخت کوشی، ۴- جدیت، ۵- قابلیت اعتماد، ۶- رفتار مبتنی بر نظم و مقررات و ۷- رفتار منطبق بر احساس مسئولیت است که در بررسی روایی سازه به روش اکتشافی شناسایی شده‌اند که در مجموع ۷۸ درصد واریانس را تبیین کردند؛ همچنین پایایی به روش کودر-ریچاردسون ۰/۸۸ گزارش شده است (گاف، ۱۹۵۱). در نمونه ایرانی غیاث آبادی فراهانی و جعفری هرندی (۱۳۹۹) روایی ملاکی با پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۴۲ گزارش شد و پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب کودر-ریچاردسون ۰/۷۳ محاسبه شد. در پژوهش حاضر پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب کودر-ریچاردسون ۰/۸۰ محاسبه شد.

1 Self-handicapping Scale (ASHS)

2 Jones & Rhodewalt

3 Sense of Responsibility Questionnaire (SRQ)

4 Gafé

**پرسشنامه رضایت از تحصیل (ASQ):<sup>۱</sup>** این پرسشنامه توسط لنت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۹) با ۹ سوال جهت سنجش رضایت از تحصیل ساخته شده است؛ نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه از بسیار مخالفم (نمره ۱) الی کاملاً موافقم (نمره ۵) انجام می شود؛ دامنه نمرات بین ۹ الی ۴۵ است و نمرات بالاتر نشان دهنده رضایت تحصیلی بیشتر است، روایی ملاکی با شاخص پیشرفت تحصیلی ۰/۶۷ محاسبه شد و پایایی بازآزمایی با فاصله ده روز ۰/۷۳ گزارش شد (لنت و همکاران، ۲۰۱۷). در ایران روایی ملاکی با پرسشنامه خوش بینی تحصیلی اسچنموران و همکاران ۰/۳۲ محاسبه شده است و پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۷ آلفای کرونباخ محاسبه شده است (ابراهیم زاده و همکاران، ۱۴۰۰). در نمونه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ گزارش شد.

## یافته ها

از مجموع ۳۵۰ پرسشنامه اجرا شده، ۳۳۴ داده قابلیت تحلیل داشت. تمامی دانش آموزان، دختر و در مقطع دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. شرکت کنندگان در میانگین و انحراف معیار سنی  $16/43 \pm 1/76$  سال قرار داشتند. ۸۹ نفر (۲۶/۶۵ درصد) در پایه نهم، ۱۱۲ نفر (۳۳/۵۳ درصد) پایه دهم، ۷۴ نفر (۲۲/۱۶ درصد) پایه یازدهم و ۵۹ نفر (۱۷/۶۶ درصد) پایه دوازدهم بودند. از میان ۳۳۴ دانش آموز، پدر ۲۴۱ دانش آموز (۷۲/۱ درصد) شغل آزاد و پدر ۹۳ دانش آموز (۲۷/۹ درصد) کارمند بودند. در میان جامعه آماری، دانش آموزی که پدر فاقد اشتغال داشته باشد مشاهده نشد. در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرها و روابط بین آن ها گزارش شده است.

جدول ۱: یافته های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها

| متغیرها           | ۱        | ۲       | ۳     |
|-------------------|----------|---------|-------|
| ۱- خودناتوان سازی | ۱        |         |       |
| ۲- مسئولیت پذیری  | ** -۰/۶۵ | ۱       |       |
| ۳- رضایت از تحصیل | ** -۰/۵۸ | ** ۰/۶۶ | ۱     |
| میانگین           | ۸۰/۸۹    | ۲۶/۰۴   | ۲۰/۸۸ |
| انحراف معیار      | ۱۳/۳۹    | ۱۰/۴۷   | ۷/۳۶  |
| کجی               | ۰/۰۶     | -۰/۱۰   | -۰/۰۴ |
| کشیدگی            | -۰/۸۸    | -۰/۲۳   | -۰/۲۹ |

نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که مسئولیت پذیری ( $r=-0/65$ ) و رضایت از تحصیل ( $r=-0/58$ ) با خودناتوان سازی رابطه منفی و معنادار داشت؛ علاوه بر این بین رضایت از تحصیل و مسئولیت پذیری ( $r=0/66$ ) رابطه مثبت و معنادار وجود داشت ( $P<0/05$ ). در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار سه متغیر اصلی پژوهش ارائه شده است. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها هر یک از متغیرها از شاخص های کجی و کشیدگی استفاده شد، نتایج نشان داد همه شاخص ها در محدوده مطلوب قرار دارند، که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده ها است. هر ۳ و همکاران (۲۰۱۰) و براین<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) بیان کردند که اگر کجی بین ۲- تا ۲+ و کشیدگی بین ۷- تا ۷+ باشد، توزیع داده ها طبیعی در نظر گرفته می شوند. قبل از اجرای مدل معادلات ساختاری نقش میانجی رضایت از تحصیل در رابطه بین مسئولیت پذیری و خودناتوان سازی دو پیش فرض استقلال خطاها و عدم هم خطی چندگانه بررسی شد، نتایج نشان داد که این دو پیش فرض مطلوب می باشند و می توان از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده کرد. در شکل ۱ مدل معادلات ساختاری در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.

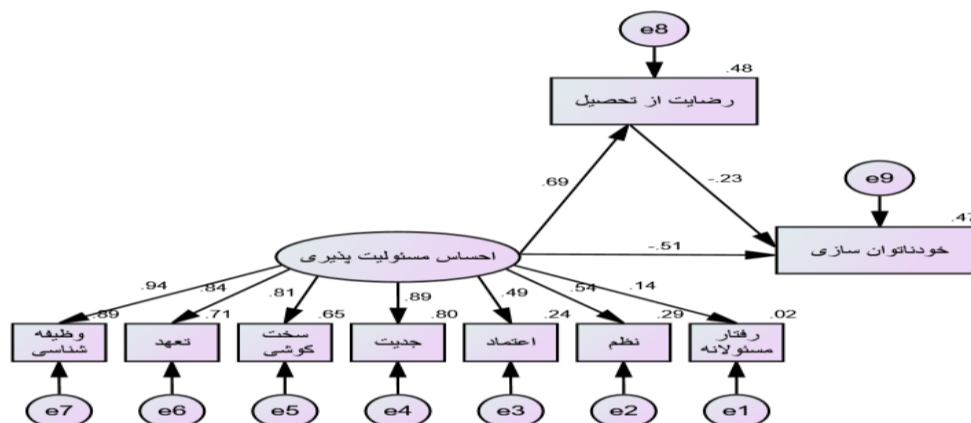
1 Academic Satisfaction Questionnaire

2 Leant

3 Hair

4 Bryne

مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس احساس مسئولیت پذیری با میانجی گری رضایت از تحصیل  
The Structural model of self-handicapping based on a sense of responsibility mediated by education satisfaction



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش با ضرایب استاندارد

نتایج ضرایب مسیر در شکل ۱ بیانگر این است که مدل پیشنهادی در مجموع ۴۷٪ از واریانس خودناتوان سازی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. در ادامه در جدول ۲ نتایج اثرات مستقیم در مدل ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم و معناداری مسیرهای مدل

| متغیر درونداد ← متغیر درونداد   | ضریب استاندارد | خطای استاندارد | مقدار t | دامنه پایین | دامنه بالا | سطح معناداری |
|---------------------------------|----------------|----------------|---------|-------------|------------|--------------|
| مسئولیت‌پذیری ← خودناتوان سازی  | -۰/۵۱          | ۰/۰۸           | -۹/۱۲   | -۰/۶۷       | -۰/۳۵      | ۰/۰۱         |
| رضایت از تحصیل ← خودناتوان سازی | -۰/۲۳          | ۰/۰۸           | -۴/۲۳   | -۰/۴۰       | -۰/۰۶      | ۰/۰۱         |
| مسئولیت‌پذیری ← رضایت از تحصیل  | ۰/۶۹           | ۰/۰۴           | ۹/۷۸    | ۰/۶۰        | ۰/۷۶       | ۰/۰۱         |

نتایج نشان داد که مسئولیت‌پذیری ( $\beta = -0.51$ ) و رضایت از تحصیل به طور منفی ( $\beta = -0.23$ ) بر خودناتوان سازی اثر مستقیم داشتند؛ همچنین مسئولیت‌پذیری به طور مثبت بر رضایت از تحصیل ( $\beta = -0.69$ ) اثر مستقیم و معنادار داشت ( $P < 0.05$ ). در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: اثر نقش میانجی رضایت از تحصیل در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و خودناتوان سازی

| متغیر درونداد ← میانجی ← متغیر درونداد          | ضریب استاندارد | خطای استاندارد | دامنه پایین | دامنه بالا | سطح معناداری |
|---|----------------|----------------|-------------|------------|--------------|
| مسئولیت‌پذیری ← رضایت از تحصیل ← خودناتوان سازی | -۰/۱۶          | ۰/۰۶           | -۰/۲۷       | -۰/۰۴      | ۰/۰۱         |

نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که رضایت از تحصیل ( $\beta = -0.16$ ) به طور منفی و معنادار بین مسئولیت‌پذیری و خودناتوان سازی نقش میانجی داشت ( $P < 0.05$ )؛ در واقع مسئولیت‌پذیری به واسطه افزایش رضایت از تحصیل موجب کاهش خودناتوان سازی در دانش‌آموزان می‌شود. در جدول ۴ شاخص‌های برازش ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری

| شاخص‌های برازش | CMIN       | df | CMIN/DF | CFI     | GFI     | AGFI    | TLI     | IFI     | NFI     | RMSEA    |
|----------------|------------|----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| مدل پژوهش      | ۸۹/۴۵      | ۲۶ | ۱/۷۷    | ۰/۹۸    | ۰/۹۶    | ۰/۹۲    | ۰/۹۷    | ۰/۹۸    | ۰/۹۶    | ۰/۰۶     |
| معیار تصمیم    | $P > 0.05$ | -  | $< 5$   | $> 0.9$ | $> 0.9$ | $> 0.9$ | $> 0.9$ | $> 0.9$ | $> 0.9$ | $< 0.08$ |

نتایج جدول ۴ نشان داد، شاخص‌های برازندگی حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری مدل مفهومی پژوهش از برازش مطلوب مدل پژوهشی با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند ( $\chi^2/df=1/77$ ،  $CFI=0/98$ ،  $GFI=0/96$ ،  $AGFI=0/92$ ،  $TLI=0/97$ ،  $IFI=0/98$ ،  $NFI=0/96$  و  $RMSEA=0/06$ )، بر این اساس می‌توان گفت که مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری خودناتوان سازی بر اساس احساس مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری رضایت از تحصیل انجام شد. یافته اول نشان داد که احساس مسئولیت‌پذیری به‌طور منفی و معنادار بر خودناتوان‌سازی اثر مستقیم دارد؛ این یافته با پژوهش‌های رامچاران و کورتیس (۲۰۱۲)، دهبان و همکاران (۲۰۲۳)، کاظمی و همکاران (۲۰۲۳) و دهبان و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود؛ در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که احساس مسئولیت در دانش‌آموزان به‌طور قابل توجهی رفتارهای خودناتوان‌سازی را کاهش می‌دهد، زیرا مالکیت شخصی بر نتایج تحصیلی را تقویت می‌کند. وقتی دانش‌آموزان در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که باور کنند بر موفقیت یا شکست خود کنترل دارند، که این امر انگیزه ذاتی و تعهد به وظایف را افزایش می‌دهد. این منبع کنترل درونی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی، مانند تعیین هدف و برنامه‌ریزی، که مستقیماً با رفتارهای خودناتوان‌سازی مانند تعلل یا بهانه‌تراشی در تضاد هستند، شرکت کنند (دهبان و همکاران، ۲۰۲۴؛ ایزدپناه و چاکی، ۲۰۲۲). خودناتوان‌سازی اغلب زمانی ایجاد می‌شود که فراگیران به توانایی‌های خود شک دارند و از شکست می‌ترسند و این امر آن‌ها را به ایجاد موانعی سوق می‌دهد که می‌تواند عملکرد ضعیف را توجیه کند. با این حال، فراگیران مسئول بیشتر احتمال دارد که به جای اجتناب از چالش‌ها، مستقیماً با آن‌ها روبرو شوند، زیرا نتایج را به تلاش‌های خود نسبت می‌دهند تا عوامل خارجی (فیشرمن، ۱، ۲۰۱۵). علاوه بر این، مسئولیت‌پذیری با سرسختی و سازگاری تحصیلی مرتبط است که هر دو با احساس قوی‌تر تعلق به محیط آموزشی (مدرسه یا دانشگاه) و کاهش خودناتوان‌سازی مرتبط هستند. با پذیرش مسئولیت، افراد تاب‌آوری و پشتکار را توسعه می‌دهند و جذابیت استراتژی‌های خودناتوان‌سازی را بیشتر کاهش می‌دهند. در نهایت، حس قوی مسئولیت‌پذیری، افراد را قادر می‌سازد تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و در عین حال که رفتارهای خودناتوان‌ساز را به حداقل می‌رسانند، به دستاوردهای بیشتر و رشد شخصی نیز دست یابند (کاظمی و همکاران، ۲۰۱۵).

یافته دوم نشان داد که رضایت از تحصیل به‌طور منفی و معنادار بر خودناتوان‌سازی اثر مستقیم دارد؛ این یافته با پژوهش‌های هوانگفو و همکاران (۲۰۲۴)، آنوانلی و دوگرو (۲۰۲۴)، شوینگر و همکاران (۲۰۱۴) همسو است؛ در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که رضایت از تحصیل نقش مهمی در کاهش خودناتوان‌سازی در بین فراگیران دارد زیرا انگیزه مثبت و تعامل با یادگیری را پرورش می‌دهد. وقتی فراگیران از تجربه تحصیلی خود راضی باشند، نیازهای اساسی روانشناختی آن‌ها - مانند شایستگی، استقلال و ارتباط - بیشتر برآورده می‌شود که این امر انگیزه ذاتی و خودپنداره تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد (جوزسا و همکاران، ۲۰۲۲). این رضایت منجر به اعتماد به نفس بیشتر به توانایی‌هایشان و اعتقاد قوی‌تر به ظرفیتشان برای موفقیت می‌شود و تمایل به ایجاد بهانه یا مانع برای شکست‌های احتمالی را کاهش می‌دهد. دانش‌آموزانی که در محیط آموزشی خود احساس رضایت و حمایت می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی، مانند برنامه‌ریزی و تعیین هدف مؤثر را اتخاذ کنند که مستقیماً با رفتارهای خودناتوان‌سازی مقابله می‌کند. علاوه بر این، رضایت از تحصیل حس تعلق و هدف را تقویت می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان کمتر به تعویق بیندازند یا از انجام وظایف چالش‌برانگیز اجتناب کنند (آنوانلی و دوگرو، ۲۰۲۴). در نتیجه، آن‌ها در مواجهه با مشکلات تحصیلی پایدارتر و مقاوم‌تر هستند و اتکا به استراتژی‌های خودشکن را کاهش می‌دهند. همچنین وقتی نیازهای روانشناختی فراگیران برآورده می‌شود، انگیزه آن‌ها برای یادگیری افزایش می‌یابد و منجر به تعامل تحصیلی بیشتر و سطوح پایین‌تری از تعلل و خودناتوان‌سازی می‌شود (دلمار فراداس و همکاران، ۲۰۱۸؛ جلیلی و همکاران، ۲۰۲۴). در مجموع، رضایت تحصیلی، فراگیران را قادر می‌سازد تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند، خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد و احتمال درگیر شدن در رفتارهای خودناتوان‌ساز را به حداقل می‌رساند.

یافته سوم نشان داد که احساس مسئولیت پذیری به طور مثبت و معنادار بر رضایت از تحصیل اثر مستقیم دارد؛ این یافته با پژوهش های ژبو و ویلکنیس (۲۰۱۵)، ساگلام و کاپلانسی (۲۰۱۸) و سانتوس و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود؛ در تبیین این یافته می توان بیان نمود که احساس مسئولیت با تقویت سرمایه گذاری شخصی در فرآیند یادگیری، رضایت تحصیلی دانش آموزان را افزایش می دهد. وقتی دانش آموزان در قبال نتایج تحصیلی خود احساس مسئولیت می کنند، انگیزه بیشتری برای تعامل عمیق با مطالعات خود و پشتکار در مواجهه با چالش ها دارند که این امر اعتماد به نفس و حس شایستگی آن ها را افزایش می دهد. این مالکیت آن ها را تشویق می کند تا اهداف یادگیری روشنی تعیین کنند، زمان خود را به طور مؤثر مدیریت کنند و به طور فعال درخواست کمک کنند که همه این ها به عملکرد و رضایت تحصیلی بهتر کمک می کند (لیتون رومان و همکاران، ۲۰۱۹؛ آگر و همکاران، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می دهد مدرسی که مسئولیت پذیری دانش آموزان را توسعه می دهند، معمولاً سطح پیشرفت بالاتری دارند زیرا دانش آموزان ابتکار عمل، خودراهبری و بهره وری را توسعه می دهند که تأثیر مثبتی بر تجربه تحصیلی آن ها دارد. معلمانی که از دانش آموزان برای مسئولیت پذیری حمایت و فرصت هایی را ایجاد می کنند، به پرورش طرز فکر رشد کمک می کنند و رضایت دانش آموزان از آموزش خود را بیشتر افزایش می دهند. علاوه بر این، دانش آموزان مسئولیت پذیر به احتمال زیاد روابط مثبتی با همسالان و معلمان تجربه می کنند که تعلق به مدرسه و تعامل عاطفی آن ها را غنی می کند. این ترکیب موفقیت تحصیلی، رشد شخصی و ارتباط اجتماعی منجر به رضایت کلی بالاتر می شود (ایزدپناه و چاکی، ۲۰۲۲؛ دهاقانه و افراح، ۲۰۱۶؛ فتاحی، ۲۰۲۲).

یافته چهارم نشان داد که رضایت از تحصیل بین احساس مسئولیت پذیری و خودناتوان سازی نقش میانجی داشت؛ در بررسی مطالعات پیشین، پژوهشی یافت نشد که به بررسی این موضوع پرداخته باشد، اما همسو با پژوهش حاضر نقش واسطه ای عزم تحصیلی و استراتژی های یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرار گرفته است (پاماک، ۲۰۲۲؛ جعفری و همکاران، ۲۰۲۴). در تبیین این یافته می توان بیان نمود که رضایت تحصیلی با ایفای نقش به عنوان پیامد عاطفی مثبتی که این دو عامل را به هم پیوند می دهد، واسطه رابطه بین احساس مسئولیت و خودناتوان سازی است. وقتی دانش آموزان در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت می کنند، احتمال بیشتری دارد که به طور فعال و مداوم در وظایف تحصیلی مشارکت کنند که این امر رضایت آن ها را از تجربه تحصیلی شان افزایش می دهد (دهبان و همکاران، ۲۰۲۴؛ آنوانلی و دوگرو، ۲۰۲۴). این افزایش رضایت تحصیلی، اعتماد به نفس و انگیزه آن ها را افزایش می دهد و اضطراب و ترس از شکست - محرک های کلیدی برای رفتارهای خودناتوان سازی - را کاهش می دهد. به عبارت دیگر، مسئولیت به تنهایی ممکن است به طور مستقیم خودناتوان سازی را از بین نبرد، اما از طریق احساسات مثبت موفقیت و رضایتی که ایجاد می کند، دانش آموزان نگرش های سالم تری نسبت به چالش ها ایجاد می کنند (جعفری و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، دانش آموزان با رضایت بیشتر، کمتر تمایل به بهانه تراشی یا اجتناب از تلاش دارند زیرا به توانایی های خود اعتماد دارند و برای پیشرفت خود ارزش قائل هستند. این نقش واسطه ای رضایت تحصیلی به توضیح این موضوع کمک می کند که چرا دانش آموزان مسئول تمایل به نشان دادن سطوح پایین تر خودناتوان سازی دارند. این امر اهمیت تقویت مسئولیت پذیری و رضایت را برای ارتقای رفتارهای یادگیری انطباقی برجسته می کند. در نهایت، رضایت تحصیلی به عنوان یک مهارکننده روانی عمل می کند که مسئولیت پذیری را به کاهش خودناتوان سازی تبدیل می کند و از نتایج تحصیلی و موفقیت بهتر پشتیبانی می کند. در مجموع می توان نتیجه گرفت که احساس مسئولیت پذیری به صورت مستقیم و با نقش میانجی رضایت از تحصیل بر خودناتوان سازی دانش آموزان اثر دارد؛ در نتیجه، تقویت حس مسئولیت پذیری قوی در دانش آموزان برای کاهش رفتارهای خودناتوان سازی ضروری است، زیرا رضایت آنها از تحصیل را افزایش می دهد. این افزایش رضایت به عنوان یک واسطه حیاتی عمل می کند و احساس مسئولیت را به مشارکت و انگیزه تحصیلی مثبت تبدیل می کند. با ترویج مسئولیت پذیری و ایجاد محیط های آموزشی حمایتی که رضایت را افزایش می دهند، مربیان می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا نگرش های سالم تری نسبت به یادگیری ایجاد کنند که در نهایت منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و رفاه می شود. بنابراین، مداخلاتی که با هدف تقویت حس مسئولیت پذیری و رضایت تحصیلی دانش آموزان انجام می شوند، برای به حداقل رساندن خودناتوان سازی و تشویق موفقیت تحصیلی حیاتی هستند. این پژوهش در نمونه اندکی از دانش آموزان دختر شهرستان اسفراین انجام شد؛ همچنین در این مطالعه عوامل زمینه ای همچون سابقه خانوادگی، سابقه اعتیاد در خانواده، سابقه تروما در کودکی کنترل نشد که نتایج این مطالعه را محدود می سازد. بر این اساس پیشنهاد می شود که در مطالعات آینده این محدودیت ها پوشش داده شود. در نهایت در حوزه کاربردی به منظور پیشگیری از خودناتوان سازی در دانش آموزان برگزاری کارگاه های آموزشی با هدف افزایش مسئولیت پذیری و رضایت از تحصیل در مدارس پیشنهاد می شود.

## منابع

- ابراهیم زاده، غ. ر.، جدیدی، ه.، یاراحمدی، ی.، و مرادی، الف. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی رضایت تحصیلی براساس خودباوری تحصیلی و خوش بینی تحصیلی با میانجی-گری راهبردهای فراشناختی دانش آموزان پسر. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۲)، ۱۰-۱۹. <http://edcbmj.ir/article-1-2077-fa.html>
- آزادی، الف.، فتح آبادی، ج. (۱۳۹۲). رابطه عزت نفس ناپایدار و ترس از ارزیابی منفی با خود ناتوان سازی در نوجوانان دانش آموز تهرانی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۹ (۲۹)، ۲۳-۴۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2013.6100>
- امجدیان، ف. و بهرامی، م. (۱۴۰۱). رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۸ (۴)، ۸۷-۱۰۶. <http://qjoe.ir/article-1-1857-fa.html>
- حیدری، م.، خدایپناهی، م. ک.، و دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس خودناتوان سازی. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۲)، ۹۷-۱۰۶. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-157-fa.html>
- غیاث آبادی فراهانی، الف.، جعفری هرندی، ر. (۱۳۹۹). پیش بینی انعطاف پذیری شناختی بر اساس سازگاری اجتماعی و مسئولیت پذیری دانشجویان دختر. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۱۰ (۴)، ۱۳۵-۱۵۰. <https://doi.org/10.22034/spr.2021.127718>
- Agger, C. A., & Koenka, A. C. (2020). Does attending a deeper learning school promote student motivation, engagement, perseverance, and achievement?. *Psychology in the Schools*, 57(4), 627-645. <https://doi.org/10.1002/pits.22347>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Dehban, Z., Maleki Pirbazari, M., & Ashournejad, F. (2023). The Mediating Role of Emotional Self-Awareness in the Relationship between Moral Identity and Self-Defeating Behavior and Cognition. *Journal of Modern Psychology*, 3(4), 10-20. <https://doi.org/10.22034/jmp.2023.428957.1081>
- Dehban, Z., Pirbazari, M. M., & Ashournejad, F. (2024). The relationship between academic expectation stress and self-defeating behavior and cognition: the mediating role of emotional self-awareness. *Mental Wellness*, 2(1), 99. <https://doi.org/10.4081/mw.2024.13>
- del Mar Ferradás, M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2018). Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goals. *Anales de Psicología*, 34(3), 545-554. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781>
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir university. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 59-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112855>
- Fishman, E. (2012). *The relationship between perceived academic control, implicit theory of intelligence, and student responsibility*. Arizona State University.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Han, Y. (2024). Structural model of intelligence beliefs, motivational beliefs, academic self-handicapping and academic adjustment in Chinese undergraduate students. *BMC psychology*, 12(1), 602. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01999-w>
- Hosseini Beidokhti, M., Moghtader, M., Amini, P., Hosseini Beidokhti, F., Behroozi, M., & Fatahi, R. (2022). The Correlation between Academic Satisfaction and Academic Motivation During the Covid-19 Pandemic in Rehabilitation Students. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 13(3), 165-172. [https://jvvlms.sums.ac.ir/article\\_48649.html](https://jvvlms.sums.ac.ir/article_48649.html)
- Huangfu, Q., Huang, W., He, Q., Luo, S., & Chen, Q. (2024). The relationship between self-handicapping in chemistry and chemistry academic engagement: a moderated mediation model investigation. *Chemistry Education Research and Practice*, 25(3), 920-933. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2024/rp/d3rp00332a>
- Hurani, F. S., Melhem, M. A., & Rababah, E. Q. (2025). Academic Self-Efficacy and its Relationship to Academic Self-Handicapping among Sakhnin College Students within the Green Line. *Jordanian Educational Journal*, 10(1), 126-147. <https://jaesjo.com/index.php/jaes/article/view/1322>
- Izadpanah, S., & Charmi, M. (2022). The effect of social networks on academic self-handicapping with the mediating role of self-regulatory learning strategies and academic achievement among EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 987381. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987381>
- Jafari, S. G., Sharifi, T., Chorami, M., & Ahmadi, R. (2024). The Role of Academic Motivation in Self-Regulation, Goal Orientation, and Passion among Medical Students with Self-Handicapping Behaviors. *Educational Research in Medical Sciences*, 13(1), e151408. <https://doi.org/10.5812/ermsj-151408>
- Jalili, F., Arefi, M. ., Ghamarani, A., & Manshei, G. (2024). Effectiveness of Self-Determination Training on Self-Handicapping and Academic Procrastination among Students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(9), 109-118. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.9.13>
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). Self-handicapping scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 33-45. <https://doi.org/10.1037/t09528-000>

## The Structural model of self-handicapping based on a sense of responsibility mediated by education satisfaction

- Józsa, G., Oo, T. Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2022). Predictors of the intention of learning in higher education: motivation, self-handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*, 12(12), 906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Kazemi, N., Mousavi, S. V., & Rezaei, S. (2023). Comparing the Effectiveness of Teaching Self-determination Skills and Teaching Based on Acceptance and Commitment on the Meaning of Education among the Students with Self-defeating Behaviors. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 11(21), 177-195. [https://asj.basu.ac.ir/article\\_5272\\_en.html](https://asj.basu.ac.ir/article_5272_en.html)
- Kazemi, Y., Nikmanesh, Z., & Khosravi, M. (2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. *Practice in Clinical Psychology*, 3 (1), 61-68. <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-141-fa.html>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Voulgaridou, I. (2024). Academic dishonesty among Greek University students from different disciplines: a latent profile analysis of cheating perceptions and academic self-handicapping. *Ethics & Behavior*, 34(5), 327-341. <https://doi.org/10.1080/10508422.2023.2216816>
- Leyton Román, M., Lobato Muñoz, S., & Jiménez Castuera, R. (2019). The importance of assigning responsibility during evaluation in order to increase student satisfaction from physical education classes: A structural equation model. *PLoS one*, 14(9), e0209398. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209398>
- Pamuk, M. (2022). The Mediator Role of Academic Grit in The Relationship Between Academic Procrastination and Academic Self-Handicapping in Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 762-769. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1091334>
- Ramachandran, V. S., & Curtis, R. C. (2012). Self-Defeating Behaviors. *Encyclopedia of human behavior*, 13, 307-313. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06551-2>
- Sağlam, H. İ., & Kaplanlı, B. (2018). Examining the sense of responsibility of the primary school students in terms of school satisfaction and school attachment. *Journal of Family Counseling and Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.32568/jfce.400528>
- Santos, G., Marques, C. S., Justino, E., & Mendes, L. (2020). Understanding social responsibility's influence on service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of cleaner production*, 256, 120597. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120597>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 106(3), 744. <https://colab.ws/articles/10.1037%2Fa0035832>
- Unvanlı, Y. N., & Dogru, Z. (2024). Exploring the link between self-handicapping and self-esteem: a study on sports science students. *Trends in Sport Sciences*, 31(1), 45-54. <https://doi.org/10.23829/TSS.2024.31.1-5>
- Xiao, J., & Wilkins, S. (2015). The effects of lecturer commitment on student perceptions of teaching quality and student satisfaction in Chinese higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 98-110. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.992092>
- Yundayani, A., & Alghadari, F. (2025). The reflective factors of students' determination for effective learning in higher education. *Eureka: Journal of Educational Research*, 3(2), 115-127. <https://doi.org/10.56773/ejer.v3i2.40>