

Research Paper

Sex Differences in Academic Self-Handicapping: The Role of Achievement Goal Orientations

Elahe Godarznasari¹, *Omid Shokri², Saman Kamari³

1. MA., Department of Educational & Development Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational & Development Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. PhD., Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.



Citation Godarznasari, E., Shokri, O., & Kamari, S. (2017). [Sex Differences in Academic Self-Handicapping: The Role of Achievement Goal Orientations (Persian)]. *Contemporary Psychology*, 12(2), 128-141. <http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.12.2.128>

doi : <http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.12.2.128>



Funding: See Page 138

Received: 13 May 2017

Accepted: 06 Aug 2016

Available Online: 23 Sep 2017

Keywords:

Academic self-handicapping, Achievement goal orientations, Sex differences, Moderator analysis

ABSTRACT

Objectives This study examined the role of achievement goals in moderating the relationship between sex and academic self-handicapping.

Methods In our correlational research, 320 university students (154 men and 166 women) were selected by multistage cluster random sampling method. They completed the Academic Self-Handicapping Scale (ASHS) and the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R). Based on the suggestion logic, the model of moderation among sex, achievement goals, and academic self-handicapping was examined by regression analysis.

Results According to hierarchical regression model results, male students compared to their female classmates reported higher levels of academic self-handicapping. Results also indicate a negative significant relationship between mastery-approach and mastery avoidance and positive significant relationship between performance-approach and performance-avoidance. Non-significant sex × achievement goals interactions were found in the relationship between sex and academic self-handicapping.

Conclusion In sum, achievement goals do not moderate the association between sex and academic self-handicapping.

*** Corresponding Author:**

Omid Shokri, PhD.

Address: Department of Educational & Development Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (915) 5319096

E-mail: oshokri@yahoo.com

تفاوت‌های جنسیتی در خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت

الهه گودرز ناصری^۱، امید شکری^۲، سامان کمری^۳

۱- کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی و تحولی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲- استادیار، گروه روانشناسی تربیتی و تحولی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳- دکتر، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

تاریخ دریافت: ۲۳ اردیبهشت ۱۳۹۶

تاریخ پذیرش: ۱۵ مرداد ۱۳۹۶

تاریخ انتشار: ۰۱ مهر ۱۳۹۶

هدف: مطالعه حاضر با هدف آزمون نقش تعدیل‌کننده جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در رابطه بین جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی انجام شد. **مواد و روش‌ها:** در مطالعه همبستگی حاضر، ۳۲۰ دانشجو (۱۵۴ پسر و ۱۶۶ دختر) با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی و پرسش‌نامه هدف پیشرفت پاسخ دادند. بر اساس منطق پیشنهادی، به منظور تعیین اینکه آیا رابطه بین جنس و خودناتوان‌سازی تابعی از جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است یا خیر، از چند طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی با تأکید بر معناداری آماری رابطه بین جنس و خودناتوان‌سازی نشان داد دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر بیشتر از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده می‌کنند. علاوه بر این، نتایج نشان داد رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی گرایش تسلط و اجتناب تسلط با خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی و معنادار و رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی گرایش عملکرد و اجتناب عملکرد مثبت و معنادار بود. در نهایت، نتایج نشان داد در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان، کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت از لحاظ آماری معنادار نبود.

نتیجه‌گیری: در مجموع، عدم معناداری آماری اثر تعاملی متغیرهای جنس و جهت‌گیری‌های هدفی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان نشان داد رابطه بین جنس و خودناتوان‌سازی تابعی از اندازه‌های متفاوت ابعاد مختلف جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت نیست.

کلیدواژه‌ها:

خودناتوان‌سازی تحصیلی، جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، تفاوت‌های جنسی، تحلیل تعدیل‌کننده

مقدمه

فرد درباره خویشتن، شکست به عدم تلاش نسبت داده می‌شود. از طرف دیگر، اگر به طور معجزه‌آسایی موفقیتی به دست آمد، استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از فرد به نمایش می‌گذارد (ریکرت، مراس و ویتاکو، ۲۰۱۴؛ اسپوینگر، ۲۰۱۳). در واقع خودناتوان‌سازی، راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد (هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیرینی، ۲۰۱۴).

مرور شواهد تجربی در حوزه مطالعاتی خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد محققان مختلف با هدف پیش‌بینی خودناتوان‌سازی در بین فراگیران بر نقش تفسیری منابعی متعددی مانند رگه‌های شخصیتی (بویا، ویتاکر و استرانک، ۲۰۱۳؛ راس، کانادا و راج، ۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت (اسپوینگر و استینسمیر پلستیر، ۲۰۱۱؛ اسمیت، سینکلایر و چاپمن، ۲۰۰۲)، راهبردهای فراشناختی (جیانگ و کلیتمن، ۲۰۱۵؛ کلیتمن و گیبسون، ۲۰۱۱)، عزت نفس (کودیویلی، گرینیگال و گنیس، ۲۰۱۱)

بالغ بر سه دهه قبل، برگلاس و جونز^۱ (۱۹۸۷) برای اولین بار پدیده خودناتوان‌سازی^۲ را معرفی کردند. طبق دیدگاه برگلاس و جونز (۱۹۸۷) خودناتوان‌سازی بر هر عمل یا انتخاب رفتاری دلالت دارد که فرصت برونی‌سازی تجارب شکست و درونی‌سازی تجارب موفقیت‌آمیز را افزایش می‌دهد. خودناتوان‌سازی به مثابه سازوکاری برای مراقبت از عزت نفس فرد بر استفاده از اصل کنارگذاری کلی^۳ (۱۹۷۱؛ نقل از اسپوینگر و استینسمیر پلستیر، ۲۰۱۱) مبتنی است. بر اساس این اصل، فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند ناتوانی استفاده نمی‌کند و در عوض، به منظور جلوگیری از تهدیدشدگی بیش از پیش قضاوت‌های ارزشیابانه

1. Berglas & Jones
2. Self-handicapping
3. Kelley's discounting principle

* نویسنده مسئول:

دکتر امید شکری

نشانی: تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی و تحولی.

تلفن: ۵۳۱۹۰۹۶ (۹۱۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: oshokri@yahoo.com

از آنجا که اهمیت تحقق بخشیدن به تجارب پیشرفت در موقعیت‌های مردانه برای زنان در مقایسه با مردان کمتر است، زنان در موقعیت‌های تحصیلی مردانه خودناتوان‌سازی تحصیلی کمتری نشان می‌دهند. نتایج مطالعات هیرت^۷ (۱۹۹۳) و کیمبلی، فانک و داپولیتو^۸ (۱۹۹۰) با تأکید بر تمایل بیشتر مردان برای استفاده از سازوکار خودناتوان‌سازی در قلمرو زنانه تعامل اجتماعی، به طور تجربی توان تفسیری ایده محتمل سوم را به چالش کشاندند.

با توجه به اینکه انتخاب سازوکار خودناتوان‌سازی تا حدی محصول نگرانی فرد برای مدیریت برداشت دیگران از اوست، عدم تشابه مزایای الگوهای اسنادی واحد در دو جنس، می‌تواند زمینه‌ساز تمایز در استفاده از این سازوکار در دو جنس شود. نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند زنان در مواجهه با تجارب شکست از عنصر اسنادی توانایی و مردان از عنصر اسنادی تلاش استفاده می‌کنند (اسوین و سانا، ۱۹۹۶). بنابراین، از آنجا که زنان می‌دانند دیگران تجارب شکست آن‌ها را به فقدان توانایی آن‌ها نسبت می‌دهند، از انتخاب سازوکار خودناتوان‌سازی صرف نظر می‌کنند. نتایج مطالعه هیرت، مک‌کری و باریس^۹ (۲۰۰۳) که با هدف آزمون این تبیین مفروض انجام شد، از نابسندگی توان تفسیری ایده عدم تشابه مزایای الگوهای اسنادی در دو جنس به طور تجربی حمایت کرد.

در نهایت، مک‌کری و همکاران (۲۰۰۸) با هدف تبیین تمایز یافتگی در استفاده از سازوکار خودناتوان‌سازی رفتاری در دو جنس، بر نقش تعیین‌کننده ارزش‌گذاری برای تلاش^{۱۰} در بین زنان در مقایسه با مردان تأکید کردند. نتایج این مطالعه از نقش تفسیری ارزش‌گذاری برای تلاش در تمایز یافتگی اندازه‌های منتسب به سازوکار خودناتوان‌سازی به طور تجربی حمایت کرد.

علاوه بر این، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد یکی از مطمئن‌ترین سازوکارهای تبیینی تمایزدهنده استفاده از اشکال چندگانه خودناتوان‌سازی در دو جنس جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است (باتلر، ۲۰۱۴؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ میسی، گلینکی و بورگ، ۲۰۰۶). در سه دهه گذشته نظریه اهداف پیشرفت در حوزه انگیزه دستیابی به موفقیت و خصوصاً موفقیت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. این نظریه ویژگی‌های محیطی مؤثر بر تقویت اهداف پیشرفت را شرح می‌دهد (رامناریان و رامایلا، ۲۰۱۶؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ باغی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری، ۲۰۱۷).

در نظریه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، انگیزش پیشرفت به

لایپن، سیری و آلمانتی، ۲۰۱۰)، ترس از ارزیابی شکست (چن، وو، کی، لین و شوی، ۲۰۰۲)، کمال‌گرایی (استیوارت و گنورگ والکر، ۲۰۱۴) و همبسته‌های آناتومیک (تاکوچی و همکاران، ۲۰۱۳) تأکیده کرده‌اند.

علاوه بر این، مرور نتایج مطالعات انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهد پایاترین یافته در این حوزه بر نقش تفسیری تفاوت‌های جنسیتی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تأکید می‌کند. در مجموع، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد زنان در مقایسه با مردان با احتمال کمتری از خودناتوان‌سازی رفتاری که مستلزم کناره‌گیری از تلاش یا تلاش‌گریزی است بهره می‌برند؛ همچنین زنان در مقایسه با مردان استفاده از خودناتوان‌سازی رفتاری را منفی‌تر ارزیابی می‌کنند (مک‌کری، هیرت، هندریس، میلز و استیل، ۲۰۰۸؛ مک‌کری، هیرت و میلنر، ۲۰۰۸).

نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد مجموعه مسیرهای مفهومی منتخب با هدف تبیین نقش تفاوت‌های جنسیتی در قلمرو مطالعاتی خودناتوان‌سازی با تأکید بر چند ایده مفروض از یکدیگر قابل تفکیک است. یک گزینه انتخاب‌شده مفروض این است که زنان در مقایسه با مردان در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده در موقعیت‌های پیشرفت، کمتر احساس تهدیدشدگی می‌کنند و همچنین وقتی از آن‌ها تقاضا می‌شود در حضور دیگران تکلیفی را انجام دهند، تمایل کمتری دارند تا از گزینه رفتاری خودناتوان‌سازی استفاده کنند (مک‌کری و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج مطالعات کاج، هیرت و مک‌کری^۴ (۲۰۰۳) و هیرت، مک‌کری و کیمبل^۵ (۲۰۰۰) که با هدف آزمون توان تفسیری این ایده مفروض انجام شد نشان دادند احساس تهدیدشدگی خود و فزون‌یافتگی تمرکز بر خود از چشم‌انداز دیگران زیربنای تفاوت‌های جنسیتی را تشکیل نمی‌دهد.

تبیین محتمل دیگر در این واقعیت ریشه دارد که مردان در مقایسه با زنان عزت نفس بیشتری دارند (مک‌کری و فلام، ۲۰۰۷؛ مک‌کری و هیرت، ۲۰۰۱). نتایج پاره‌ای از مطالعات نشان داده‌اند از آنجا که افراد دارای عزت نفس بالا در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده بیشتر مستعد تجربه فقدان^۶ هستند، بنابراین بیشتر احتمال دارد از سازوکار دفاعی خودناتوان‌سازی استفاده کنند (مک‌کری و فلام، ۲۰۰۷؛ مک‌کری و هیرت، ۲۰۰۱). با این وجود، نتایج مطالعات مختلف نشان داده است خودناتوان‌سازی در دو گروه افراد دارای عزت نفس بالا و پایین به چشم می‌خورد. انتظار می‌رود که پس از کنترل عامل عزت نفس، تأثیر تفاوت‌های جنسی بر خودناتوان‌سازی از بین برود.

7. Hirt

8. Kimble, Funk, & DaPolito

9. Hirt, McCrea, & Boris

10. Valuing effort

4. Koch, Hirt, & McCrea

5. Hirt, McCrea, & Kimble,

6. Lose

شکست به صورت یک تجربه تهدیدکننده و در نهایت فقدان جست‌وجوگری برای رویارویی انطباقی با تجارب انگیزاننده فراروی مشخص می‌شوند. بر اساس نتایج مطالعه اسچوینگر و استینسمیر پلستر^{۱۶} (۲۰۱۱) دفاع از کارکرد مراقبتی و ضربه‌گیرانه^{۱۷} اهداف تسلط‌مدارانه در برابر میل به استفاده از سازوکار خودناتوان‌سازی از طریق بارورسازی باور تغییرپذیری خود و عملکرد و همچنین ناوابستگی قضاوت ارزشیابانه فرد به توانایی‌های فردی خویش امکان‌پذیر می‌شود.

نتایج غالب مطالعات انجام‌شده در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان داده‌اند باورها و راهبردهای انگیزشی فراگیران به مقدار زیادی به اهداف انتخاب‌شده آن‌ها در موقعیت‌های پیشرفت وابسته است. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند رابطه اهداف تبحری با تلاش و ارزش تکلیف مثبت و رابطه اهداف عملکردی با ارزش تکلیف منفی و معنادار است (گانوتیک و ینگ، ۲۰۱۶؛ الیوت، ۱۹۹۹). در پژوهشی دیگر تومینن سوینی و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند دانش‌آموزان و دانشجویانی که به استفاده از اهداف تبحری تمایل دارند، بهزیستی تحصیلی و سازگاری بیشتری را تجربه می‌کنند، در حالی که دانشجویانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند، فرسودگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین دانشجویانی که بر اجتناب از عملکرد تأکید می‌کنند الگوهای ناسازگار از انگیزه و بهزیستی تحصیلی را نشان می‌دهند.

بر اساس دیدگاه باتلر (۲۰۱۴) تمایلات جنس‌مدارانه با تأکید بر رویکرد انگیزشی مبتنی بر اثبات^{۱۸} خویشتن در برابر رویکرد انگیزشی مبتنی بر بهبود^{۱۹} خویشتن از یکدیگر تفکیک می‌شوند. بر این اساس، مردان با تأثیرپذیری از ایده اثبات خویشتن، عمدتاً برای آشکارسازی و دفاع از توانایی‌های فردی خود تلاش می‌کنند. در مقابل، زنان با تأسی از ایده مفروض بهبود خویشتن، اساساً از طریق سخت‌کوشی و شناسایی محدودیت‌های فردی خویشتن مشخص می‌شوند. با توجه به ارجحیت جهت‌گیری مبتنی بر اثبات خویشتن در مردان و اولویت جهت‌گیری مبتنی بر بهبود خویشتن در زنان، طرح این سؤال که آیا تمایز یافتگی رویکردهای انگیزشی در دو جنس با پیگیری جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت (اهداف یادگیری در برابر اهداف عملکردی) در آن‌ها رابطه نشان می‌دهد یا خیر، اهمیت زیادی می‌یابد.

شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند دختران در مقایسه با پسران برای اهداف تسلط‌مدارانه و در مقابل، پسران در مقایسه با دختران برای اهداف عملکردی اهمیت بیشتری قائلند. بنابراین، در حالی که پسران علاقه‌مند هستند در موقعیت‌های پیشرفت

مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که فراگیران برای دستیابی به اهداف منتخب خویش به کار می‌گیرند. الگوی اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور^{۱۱} (۲۰۰۱) یکی از پذیرفته‌ترین دیدگاه‌ها در زمینه اهداف پیشرفت است که چهار نوع هدف را معرفی می‌کند که عبارتند از: هدف تبحری گرایشی^{۱۲}، هدف تبحری اجتنابی^{۱۳}، هدف عملکردی گرایشی^{۱۴}، و هدف عملکردی اجتنابی^{۱۵}.

اهداف تبحری گرایشی بر افزایش شایستگی و کسب مهارت در تسلط بر تکالیف درسی اشاره دارد. اهداف تبحری اجتنابی با پرهیز از ادراک ناقص، فقدان یادگیری و تسلط نداشتن بر موضوع و نیز با معیارهایی چون درست عمل کردن (اجتناب از کارهای اشتباه) و اجتناب از عملکرد ناقص و ناتمام رها کردن کارها مشخص می‌شود. اهداف عملکردی گرایشی، بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران متمرکز است. اهداف عملکردی اجتنابی بر اجتناب از فقدان شایستگی در نزد دیگران تمرکز دارد (اوهتانی، اوکادا، ایتو و ناکایا، ۲۰۱۳).

نقش محوری اهداف پیشرفت به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های پیامدهای مرتبط با تعلیم و تربیت در مطالعات گسترده‌ای که طی چند دهه گذشته صورت گرفته، تأیید شده است (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ الیوت و فریبر، ۲۰۰۸؛ جانسون و کاستلر، ۲۰۱۳؛ چن، ۲۰۱۵؛ گانوتیک و ینگ، ۲۰۱۶).

شواهد تجربی (دانلس و همکاران، ۲۰۰۸؛ لیننبرینک، ۲۰۰۶؛ تومینن سوینی، سالملا آرو و نیمیورتا، ۲۰۰۸؛ سیدریدیس، ۲۰۰۵؛ تومینن سوینی، سالملا آرو و نیمیورتا، ۲۰۱۱؛ رامناریان و رامایلا، ۲۰۱۶؛ گوئتز، استیکا، پکران، مورایاما و الیوت، ۲۰۱۶؛ باغی و همکاران، ۲۰۱۷؛ صیف، ۲۰۱۵) حاکی از آن است که در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، اتخاذ جهت‌گیری‌های هدفی متفاوت نظیر تبحری یا عملکردی منجر به الگوی متفاوتی از نشانگرهای مثبت و منفی بهزیستی می‌شود. فراگیران تعقیب‌کننده اهداف تسلطی از طریق ویژگی‌هایی مانند اسناد پیامدها به واحد مفهومی تلاش، ارزیابی شایستگی فردی با تأکید بر مطالبات تکلیف فراروی و نتایج پیشین، ارزیابی چالش‌مدارانه تجارب ناکام‌کننده با تأکید بر ناکافی بودن ظرف یاداندوخته‌های فردی و در نهایت استفاده از راهبردهای یادگیری متنوع‌تر و حتی رفتار جست‌وجوی کمک برای یادگیری مشخص می‌شوند.

در مقابل، فراگیران تعقیب‌کننده اهداف عملکردی به کمک ویژگی‌هایی مانند ارزیابی شایستگی فردی بر اساس مقایسه خود با دیگران، اسناد پیامدها به عنصر اسنادی توانایی، ارزیابی

11. Elliot & McGregor

12. Mastery-approach goal

13. Mastery-avoidance goal

14. Performance-approach goal

15. Performance-avoidance goal

16. Schwinger & Stiensmeier-Pelster

17. Buffering function

18. Proving

19. Improving

دو گروه آموزشی به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، در هر یک از گروه‌های آموزشی، سه کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند و همه افراد کلاس در پژوهش شرکت داده شدند. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی

میگلی، آرکانومار و اردن^{۲۴} (۱۹۹۶) پس از مرور محدودیت‌های مقیاس‌های پیشین در حوزه خودناتوان‌سازی با تأکید بر عدم برخوردار از ماهیتی پیش‌بینانه^{۲۵} و برخوردار از ماهیتی اسنادی و همچنین تأکید بر شناخت به جای تمرکز بر راهبردها و رفتارهای فعالانه فراگیران، نسخه خودبیین‌گرایانه^{۲۶} مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی شامل شش گویه را توسعه دادند. بر این اساس، هر یک از گویه‌های مقیاس شامل راهبردهای فعالی است که فراگیران با هدف روش ارجح بیانگری خود به دیگران استفاده می‌کنند. در این مقیاس، مشارکت‌کنندگان به هر یک از گویه‌ها روی یک طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) پاسخ می‌دهند. بنابراین نمره میانگین بالاتر در این مقیاس میزان بیشتری از خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد.

هریک از آیتم‌ها بر اساس استراتژی‌هایی طراحی شده است که دانشجویان قبل از انجام تکالیف به کار می‌گیرند تا در صورت شکست بهانه‌ای داشته باشند. مانند اینکه دانشجویان تکالیف خود را در آخرین فرصت باقی‌مانده انجام می‌دهند. **تانن بیوم**^{۲۷} (۲۰۰۷) ضریب همسانی درونی این مقیاس را ۰/۷۸ به دست آورد که نشان‌دهنده اعتبار مناسب مقیاس برای سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی است.

در این مطالعه با هدف آزمون روایی عاملی مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش واریماکس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از ساختار تک‌عاملی استخراج شده ۵۲/۷۵ از واریانس عامل زیربنایی خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. همسانی درونی سؤالات مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه هدف پیشرفت

الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت نسخه ۱۲ ماده‌ای پرسش‌نامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. مدل نظری زیربنایی پرسش‌نامه هدف پیشرفت، از چهار بُعد هدف‌گرایش تسلط (شامل گویه‌های

از جهت‌گیری مبتنی بر اثبات خویشتن استفاده کنند، دختران می‌کوشند تا راهبردهای پیشرفت‌مدارانه و اهداف تحصیلی ارجح خود را بیش از پیش بهبود بخشند و توسعه دهند. اهداف پیشرفت و جنس بر باورهای انگیزشی و راهبردهای پیشرفت‌مدارانه تأثیرات مشابهی دارند. ارزیابی یک فعالیت به مثابه فرصتی برای ارتقای شایستگی (موقعیت هدف تسلط) میل به خودسنجی^{۲۰} و خودبهبوددهی^{۲۱} را تقویت می‌کند. در مقابل، ارزیابی تکالیف به مثابه وسیله‌ای برای به مصاف طلبیده شدن، انگیزه انتخاب اسنادی‌های علی خودفزاينده^{۲۲} و سوگیری‌های جست‌وجوی اطلاعات خودیاری‌رسان^{۲۳} را موجب می‌شود.

گروه وسیعی از شواهد تجربی نشان می‌دهند مردان در مقایسه با زنان در موقعیت‌های پیشرفت و در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده بیشتر از سازوکار خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند (**هرت و مک‌کری**، ۲۰۰۹). از طرف دیگر، طبق دیدگاه **باتلر** (۲۰۱۴) با توجه به سلطه‌گری متمایز رویکردهای انگیزشی مبتنی بر اثبات خویش در برابر بهبود خویش و همبسته بودن هر یک از این دو ردیف انگیزشی با اهداف پیشرفت ارجح در موقعیت‌های تحصیلی، طرح این سؤال که آیا تمایز یافتگی اندازه‌های متناسب به خودناتوان‌سازی در دو جنس از طریق تفاوت در اندازه‌های تخصیص داده‌شده به اهداف پیشرفت تسلط‌مدارانه و عملکردی در دو جنس قابل تبیین است یا خیر، اهمیت پژوهشی بسیار زیادی دارد. بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش کرد تا نقش تعدیل‌کننده جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت را در رابطه جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی بررسی کند.

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. در این مطالعه گروه نمونه شامل ۳۲۰ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی (۱۵۴ پسر و ۱۶۶ دختر) بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای (مرحله اول: انتخاب از بین دانشکده‌ها، مرحله دوم: انتخاب گروه‌های آموزشی، و مرحله سوم: انتخاب کلاس‌ها) انتخاب شدند. در این روش نمونه‌گیری، افراد جامعه به طور تصادفی با توجه به سلسله‌مراتبی (از واحدهای بزرگ‌تر به کوچک‌تر) از واحدهای مختلف جامعه انتخاب می‌شوند. بر این اساس، ابتدا از بین دانشکده‌های مختلف، سه دانشکده علوم انسانی، علوم پایه، و فنی و مهندسی انتخاب شدند. سپس، از بین گروه‌های آموزشی مختلف در هر دانشکده،

24. Midgley, Arunkumar, & Urdan

25. Anticipator

26. Self-presentational

27. Tannenbaum

20. Self-improvement

21. Self-assessment

22. Self-enhancement

23. Self-serving information-seeking biases

پیشنهادی **بارون و کنی**^{۲۸} (۱۹۸۶) با هدف پاسخ به این سؤال که آیا رابطه بین متغیر جنس و خودناتوان‌سازی تابعی از جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است یا خیر، از چند طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. به بیان دیگر، از آنجا که محققان در صدد آزمون نقش تعدیل‌کننده جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در رابطه جنس و خودناتوان‌سازی هستند، بر اساس منطق پیشنهادی **بارون و کنی** (۱۹۸۶) از چند طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد.

یافته‌ها

جدول شماره ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت را در دو جنس نشان می‌دهد. **جدول شماره ۲** مقادیر همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت با خودناتوان‌سازی تحصیلی را در دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد. نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد در دو جنس بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت گرایش تسلط و اجتناب تسلط با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت گرایش عملکرد و اجتناب عملکرد با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنادار بود.

همسو با منطق پیشنهادی **بارون و کنی** (۱۹۸۶) با هدف پاسخ به این سؤال که آیا رابطه بین متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی تابعی از جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است یا خیر، از چند طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. در این

۱، ۳ و ۷)، بُعد هدف اجتناب تسلط (شامل گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، بُعد هدف گرایش عملکرد (شامل گویه‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت بُعد هدف اجتناب عملکرد (شامل گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است (**الیوت و مک‌گرگور**، ۲۰۰۸). در این مقیاس، جهت‌گیری هدفی دانشجویان از جمله اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اجتنابی مشخص می‌شود. در این پرسش‌نامه شرکت‌کنندگان به هر گویه با طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند.

در این مطالعه با هدف آزمون روایی عاملی مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد چهار عامل زیربنای پرسش‌نامه اهداف پیشرفت گرایشی و اجتناب از انجام تکالیف را تشکیل می‌دهند. عامل اول: اهداف گرایش تسلط ۱۷/۲۱؛ عامل دوم: اهداف اجتناب تسلط ۱۶/۴۸؛ عامل سوم: اهداف گرایش عملکرد ۱۴/۴۵؛ عامل چهارم: اهداف اجتناب عملکرد ۱۳/۸۹. در مجموع عوامل چهارگانه، ۷۴/۲۱ از واریانس عامل زیربنایی اهداف را تبیین می‌کند. در مطالعه حاضر ضرایب همسانی درونی برای هر یک از ابعاد اهداف گرایش تسلط، اجتناب تسلط، گرایش عملکرد، و اجتناب عملکرد به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها در کلاس درس از آن‌ها خواسته شد به مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی و پرسش‌نامه هدف پیشرفت پاسخ دهند. در این مطالعه، بر اساس منطق

28. Barron & Kenny

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	جنس	میانگین	انحراف استاندارد
گرایش تسلط	دختر	۱۶/۹۰	۳/۴۸
	پسر	۱۵/۴۰	۳/۳۸
اجتناب تسلط	دختر	۱۲/۸۰	۴/۶۱
	پسر	۱۱/۵۰	۴/۵۲
گرایش عملکرد	دختر	۱۴/۳۸	۴/۳۰
	پسر	۱۴/۸۷	۴/۴۹
اجتناب عملکرد	دختر	۱۱/۴۸	۴/۵۱
	پسر	۱۳/۲۷	۴/۶۴
خودناتوان‌سازی	دختر	۹/۷۶	۳/۷۲
	پسر	۱۱/۳۹	۳/۷۷

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

جدول ۲. ماتریس همبستگی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و خودناتوان‌سازی در دو جنس

متغیر	سطوح	گرایش تسلط	اجتناب تسلط	گرایش عملکرد	اجتناب عملکرد
خودناتوان‌سازی تحصیلی	دختر	-.۳۹**	-.۳۲**	.۱۷**	.۲۳**
	پسر	-.۲۶**	-.۲۳**	.۲۵**	.۳۰**

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

۰۰/۰۱

جدول ۳. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی از طریق جنس و هدف گرایش تسلط

مدل	متغیرها	R ²	Beta	F	P
اول	جنس	.۰۹	-.۲۲	۱۵/۱۴	.۰۰۱
دوم	گرایش تسلط	.۲۱	-.۲۹	۱۷/۹۱	.۰۰۱
سوم	جنس گرایش تسلط	.۰۱	-.۱۰	۱/۹۷	.۵۵

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد در مرتبه اول متغیر جنس ۰/۰۹ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. در مرتبه بعد، با ورود جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط به معادله رگرسیون، ۰/۱۱ به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (هدف پیشرفت گرایش تسلط)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد شد ($P < .001$, $F(2, 179) = 17.93$). در نهایت، در مرتبه سوم، با ورود کنش متقابل متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط، فقط ۰/۰۱ درصد به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین با ورود متغیر مرتبه جدید (تعامل جنس و هدف پیشرفت گرایش تسلط)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد نشد ($P = .55$, $F(3, 18) = 1.97$).

علاوه بر این، نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی، وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) برای متغیرهای جنس ($P < .001$), $t = -3.56$, $b = -.22$) و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط ($P < .001$), $t = -4.45$, $b = -.29$) از لحاظ آماری معنادار و برای کنش متقابل جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط ($P = .62$), $t = -.49$, $b = -.10$) از لحاظ آماری معنادار نبود.

مطالعه محققان با هدف تحلیل نقش تعدیل‌کننده جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در رابطه بین متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی از چند طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. علاوه بر این، همسو با منطق پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) قبل از تحلیل داده‌ها، الگوی پراکندگی مشترک بین متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس تغییر در اندازه‌های کمی متغیر جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت (گرایش تسلط، اجتناب تسلط، گرایش عملکرد، اجتناب عملکرد) آزمون شد. نتایج این بخش نشان داد رابطه بین متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس تغییر در اندازه‌های جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت به صورت خطی بود.

در بخش اول، با هدف مشخص ساختن وجود یا نبود کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط از یک طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. بر این اساس، همسو با منطق پیشنهادی بارون و کنی (۱۹۸۶) در مرتبه اول متغیر جنس، در مرتبه دوم متغیر جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط و در مرتبه نهایی کنش متقابل بین جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش تسلط وارد معادله رگرسیون شدند (جدول شماره ۳).

جدول ۴. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی از طریق جنس و هدف اجتناب تسلط

مدل	متغیرها	R ²	Beta	F	P
اول	جنس	.۱۰	-.۲۲	۱۵/۱۴	.۰۰۱
دوم	اجتناب-تسلط	.۰۷	-.۲۹	۱۷/۹۱	.۰۰۱
سوم	جنس×اجتناب-تسلط	.۰۰۶	.۰۴	۰/۹۹	.۷۹۵

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

جدول ۵. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی از طریق جنس و هدف گرایش عملکرد

مدل	متغیرها	R ²	Beta	F	P
اول	جنس	۰/۰۹	۰/۲۱	۱۵/۱۴	۰/۰۰۱
دوم	گرایش-عملکرد	۰/۰۸	۰/۲۹	۱۷/۹۱	۰/۰۰۱
سوم	جنس×گرایش-عملکرد	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۸۶	۰/۸۹

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

در بخش سوم، با هدف مشخص ساختن وجود یا نبود کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد نیز از یک طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. بر این اساس، در مرتبه اول متغیر جنس، در مرتبه دوم متغیر جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد و در مرتبه نهایی کنش متقابل بین جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد وارد معادله رگرسیون شدند (جدول شماره ۵).

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد در مرتبه اول متغیر جنس ۰/۰۹ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. در مرتبه بعد، با ورود جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد به معادله رگرسیون، ۰/۱۱ به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (هدف پیشرفت گرایش عملکرد)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد شد ($F_{۳,۳۱۹} = ۰/۳۴۲, P < ۰/۰۰۱$). در نهایت، در مرتبه سوم، با ورود کنش متقابل متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد، فقط ۰/۰۰۱ درصد به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (تعامل جنس و هدف پیشرفت گرایش عملکرد)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد نشد ($F_{۳,۳۱۹} = ۰/۸۶, P = ۰/۸۹۱$).

علاوه بر این، نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی، وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) برای متغیرهای جنس ($P < ۰/۰۰۱$)، $b = ۰/۲۱$ ، $t = ۳/۸۶$ و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد ($P < ۰/۰۰۱$)، $b = ۰/۲۹$ ، $t = ۲/۳۲۸$ از لحاظ آماری معنادار و برای کنش متقابل جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت گرایش عملکرد ($P = ۰/۷۰۴$)، $b = ۰/۰۳$ ، $t = ۰/۶۹۰$ از لحاظ آماری معنادار نبود.

جدول ۶. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی از طریق جنس و هدف اجتناب عملکرد

مدل	متغیرها	R ²	Beta	F	P
اول	جنس	۰/۱۰	۰/۲۲	۱۵/۱۴	۰/۰۰۱
دوم	اجتناب-عملکرد	۰/۱۴	۰/۲۹	۱۷/۹۱	۰/۰۰۱
سوم	جنس×اجتناب-عملکرد	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۱/۹۷	۰/۶۸۹

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

در بخش دوم، با هدف مشخص ساختن وجود یا نبود کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط نیز از یک طرح تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. بر این اساس، در مرتبه اول متغیر جنس، در مرتبه دوم متغیر جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط و در مرتبه نهایی کنش متقابل بین جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط وارد معادله رگرسیون شدند (جدول شماره ۴).

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد در مرتبه اول متغیر جنس ۰/۱۰ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی را تبیین کرد. در مرتبه بعد، با ورود جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط به معادله رگرسیون، ۰/۰۷ به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (هدف پیشرفت اجتناب تسلط)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد شد ($F_{۲,۳۱۹} = ۷/۸۴, P < ۰/۰۰۱$). در نهایت، در مرتبه سوم، با ورود کنش متقابل متغیرهای جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط، فقط ۰/۰۰۶ درصد به مقدار R² مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (تعامل جنس و هدف پیشرفت اجتناب تسلط)، افزایش معناداری در واریانس تبیین‌شده خودناتوان‌سازی تحصیلی ایجاد نشد ($F_{۳,۳۱۹} = ۰/۹۹, P = ۰/۷۹۵$).

علاوه بر این، نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی، وزن‌های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) برای متغیرهای جنس ($P < ۰/۰۰۱$)، $b = ۰/۲۲$ ، $t = ۳/۸۵$ و جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط ($P < ۰/۰۰۱$)، $b = ۰/۲۹$ ، $t = ۲/۴۷۶$ از لحاظ آماری معنادار بود و برای کنش متقابل جنس و جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتناب تسلط ($P = ۰/۶۰۴$)، $b = ۰/۰۸$ ، $t = ۰/۵۱۹$ از لحاظ آماری معنادار نبود.

تسلط و اجتناب تسلط با خودناتوان سازی منفی و معنادار و رابطه بین جهت گیری های هدف پیشرفت گرایش عملکرد و اجتناب عملکرد مثبت و معنادار بود. در نهایت، در مدل های مختلف تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، تشابه توان تفسیری عامل جنس در پیش بینی متغیر خودناتوان سازی تحصیلی برای مقادیر متفاوت اندازه های تخصیص داده شده به جهت گیری های هدف پیشرفت گرایش تسلط، اجتناب تسلط، گرایش عملکرد و اجتناب عملکرد، نشان می دهد رابطه بین متغیر جنس و خودناتوان سازی تحصیلی تابعی از جهت گیری های هدف پیشرفت نیست.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته های مطالعات باتلر (۲۰۱۴)، مک کری و همکاران (۲۰۰۸) و هرت و مک کری (۲۰۰۹) نشان داد در مواجهه با تجارب ناکام کننده احتمالی، مردان در مقایسه با زنان بیشتر مستعد استفاده از یک سازوکار خودمراقبتی مانند راهبرد خودناتوان سازی تحصیلی هستند. بر اساس منطق پیشنهادی باتلر (۲۰۱۴) تمایز یافتگی در مختصات انگیزشی فراگیران دختر و پسر در محیط های پیشرفت با تأکید بر تمایز رویکرد انگیزشی مبتنی بر اثبات خود در برابر رویکرد انگیزشی مبتنی بر بهبود خود قابل تفسیر است.

باتلر (۲۰۱۴) تأکید می کند که وجود تمایلات جنس مدارانه انکارناپذیر درباره رویکردهای انگیزشی مبتنی بر اثبات خود در برابر بهبود خود سبب می شود مردان از طریق آشکار سازی و دفاع بیش از پیش از توانایی های خود و در مقابل زنان از طریق بیش ارزش گذاری برای عنصر اسنادی تلاش و بهبود بخشی بیش از پیش خود مشخص شوند. باتلر (۲۰۱۴) با هدف آزمون توان تفسیری ایده مفروض تمایز یافتگی سلطه گری رویکردهای انگیزشی در دو گروه جنسی، نقش تفاوت های جنسی را در استفاده از راهبردهای خودارزشیابی تحصیلی و خودنظم بخشی تحصیلی در کانون توجه قرار داد.

باتلر (۲۰۱۴) پس از مرور مجموعه شواهد تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی نقش تفاوت های جنسی در مواجهه با موقعیت های ارزیابی دریافت که در رویارویی با بازخوردهای منفی، ارزشیابی ها و انتظارات زنان در مقایسه با مردان کاهش بیشتری نشان می دهد. روبرتس و نولن هوکسما^{۲۹} (۱۹۹۴) دریافتند که زنان و مردان بازخوردهای ارزیابانه را به طور کاملاً متفاوت ارزیابی می کنند. بیشتر مردان موقعیت های ارزیابی را به مثابه شرایط رقابتی تلقی می کنند که انگیزه اثبات خویش و کناره گیری از ارزیابی های منفی دیگران را در آن ها بیدار می کند. در مقابل، زنان موقعیت های ارزیابی را به مثابه فرصت هایی تلقی می کنند که به آن ها اطلاعات دقیقی درباره توانایی های فردی خویش ارائه می کند.

در کل، الگوهای جنس مدارانه رویکردهای ارجح نسبت به

در بخش چهارم، با هدف مشخص ساختن وجود یا نبود کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد نیز از یک طرح تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. بر این اساس، در مرتبه اول متغیر جنس، در مرتبه دوم متغیر جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد و در مرتبه نهایی کنش متقابل بین جنس و جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد وارد معادله رگرسیون شدند (جدول شماره ۶).

نتایج جدول شماره ۶ نشان می دهد در مرتبه اول متغیر جنس ۰/۰۹ درصد از واریانس خودناتوان سازی تحصیلی را تبیین کرد. در مرتبه بعد، با ورود جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد به معادله رگرسیون، ۰/۱۱ به مقدار R^2 مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (هدف پیشرفت اجتناب عملکرد)، افزایش معناداری در واریانس تبیین شده خودناتوان سازی تحصیلی ایجاد شد ($F_{۳,۳۱۹}=۱۹/۸۸, P<۰/۰۰۱$). در نهایت، در مرتبه سوم، با ورود کنش متقابل متغیرهای جنس و جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد، فقط ۰/۰۰۳ درصد به مقدار R^2 مدل مرتبه قبل افزوده شد. بنابراین، با ورود متغیر مرتبه جدید (تعامل جنس و هدف پیشرفت اجتناب عملکرد)، افزایش معناداری در واریانس تبیین شده خودناتوان سازی تحصیلی ایجاد نشد ($F_{۳,۳۱۸}=۰/۴۴۲, P=۰/۷۹۵$).

علاوه بر این، نتایج جدول شماره ۶ نشان می دهد در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی، وزن های رگرسیونی بتا (ضرایب رگرسیونی استاندارد شده) برای متغیرهای جنس ($P<۰/۰۰۱$)، $t=۳/۵۹, b=۰/۲۲$) و جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد ($P<۰/۰۰۱$)، $t=۴/۸۵, b=۰/۲۹$) از لحاظ آماری معنادار و برای کنش متقابل جنس و جهت گیری هدف پیشرفت اجتناب عملکرد ($P=۰/۶۸۹$)، $t=۰/۴۰۱, b=۰/۰۸$) از لحاظ آماری معنادار نبود.

بحث

مطالعه حاضر با هدف پاسخ به این سؤال انجام شد که آیا رابطه بین متغیرهای جنس و خودناتوان سازی تحصیلی تابعی از اندازه های جهت گیری های هدف پیشرفت است یا خیر. به بیان دیگر، مطالعه حاضر نقش تعدیل کننده جهت گیری های هدف پیشرفت را در رابطه بین جنس و خودناتوان سازی به طور تجربی بررسی کرد. در مدل های مختلف نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد توان تفسیری عامل جنس در پیش بینی اندازه های منتسب به متغیر خودناتوان سازی تحصیلی از لحاظ آماری معنادار بود. به بیان دیگر، نتایج نشان داد دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر در موقعیت های پیشرفت، به طور معناداری بیشتر از سازوکار دفاعی خودناتوان سازی استفاده می کنند.

علاوه بر این، نتایج مدل های تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد رابطه بین جهت گیری های هدف پیشرفت گرایش

اساس آموزه‌های نظریه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت فرض می‌شود فراگیران تسلط‌مدار در مقایسه با فراگیران عملکردی از آنجا که در مواجهه با تجارب شکست احتمالی بیشتر توجه خود را بر ماهیت مطالبات تکلیف پیش‌روی معطوف می‌کنند تا فضاوت ارزیابانه درباره خویشتن، در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده تحصیلی عزت نفس آن‌ها کمتر دچار تهدید می‌شود. بنابراین، فراگیران تسلط‌مدار به جای آنکه تجارب شکست را عاملی برای تهدید عزت نفس خویش ارزیابی کنند، تجارب شکست را فرصتی برای بالندگی خویش می‌دانند. در مقابل، فرض می‌شود که برای فراگیران عملکردی، از آنجا که پیش‌بینی تحول‌یافتگی فردی متعاقب مواجهه با تجارب شکست امری محال است، در رویارویی با این تجارب، ردپایی از وقوع رخداد‌های مثبت نمی‌یابند.

دوم، اگرچه فراگیران تسلط‌مدار نیز در موقعیت‌های پیشرفت گاهی با تجارب شکست روبه‌رو می‌شوند، اما روش ارجح این فراگیران برای قضاوت درباره این تجارب مثبت است. بر این اساس، فراگیران تسلطی در مواجهه با تجارب شکست بیشتر از الگوهای اسنادی انطباقی استفاده می‌کنند. طبق دیدگاه مارتین (مارتین و همکاران، ۲۰۰۱) از آنجا که استفاده از الگوهای اسنادی انطباقی در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده، عزت نفس فراگیران را با تهدید کمتری روبه‌رو می‌کند، در موقعیت‌های پیشرفت تمایل به بهره‌گیری از سازوکارهای دفاعی مانند خودناتوان‌سازی را به حداقل ممکن کاهش می‌دهد.

در نهایت، نتایج مدل‌های تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان داد ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در پیش‌بینی سازوکار دفاعی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دو جنس مشابه است. به بیان دیگر، نتایج مطالعه حاضر نشان داد رابطه بین متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی تابعی از تمایز یافتگی در مقادیر عددی منتسب به جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت نیست. فقدان معناداری آماری کنش متقابل بین متغیرهای جنس و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد توان تفسیری عامل جنس برای تبیین تمایز یافتگی در اندازه‌های متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی از تفاوت در اندازه‌های تخصیص داده‌شده به جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت مستقل است.

به بیان دیگر، کیفیت پراکندگی مشترک بین اندازه‌های منتسب به متغیرهای جنس و خودناتوان‌سازی تحصیلی به تغییر در اندازه‌های جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت چندگانه وابسته نیست. در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره کرد که خودناتوان‌سازی و همچنین جهت‌گیری هدف پیشرفت بیشتر به عنوان ویژگی‌های انگیزشی و تحصیلی در ارتباط هستند که با ویژگی‌های شخصیتی، بافت و نیز محیط تحصیلی افراد مرتبط است و صرف جنسیت به عنوان یک متغیر ساختاری باعث ایجاد واریانس و یا تغییر در این ویژگی‌ها نخواهد شد.

بازخوردهای ارزیابانه با تمایز گذاری بین انگیزش برای خودفرازندگی در برابر انگیزش بهبود خویشتن رابطه نشان می‌دهد. افرادی که مستعد استفاده از اسناد‌های سوگیرانه مثبت هستند برای بهره‌گیری از انواع راهبردهای خودمراقبت‌کننده مانند سوگیرهای اسنادی، کناره‌گیری از تلاش و اجتناب از شکست آمادگی بالایی نشان می‌دهند (کراکر و پارک، ۲۰۰۴). در مقابل، افرادی که موقعیت‌های ارزیابی را خودشناساننده تفسیر می‌کنند، در مواجهه با بازخوردهای ارزیابانه انگیزش کافی برای خودبهبوددهی از طریق وسعت‌دهی به دامنه مهارت‌های فردی دارند.

باتلر (۲۰۱۴) تأکید می‌کند اگر چه تمایل به ارزیابی بازخوردهای ارزیابانه به مثابه فرصتی برای شناسایی و مخاطب قرار دادن محدودیت‌های فردی در بین زنان مزیت استفاده از این سبک ارجح خودارزیابی است، اصرار بر استفاده از این روش با خطر فقدان اعتماد به نفس، عدم ارزش‌گذاری برای ظرفیت‌های فردی و فزون‌یافتگی سطح هیجانات پیشرفت منفی مانند اضطراب رابطه نشان می‌دهد. در مقابل، در بین مردان، اولویت دادن به مراقبت از عزت نفس فردی در مواجهه با بازخوردهای ارزیابانه، خطر عدم استفاده بهینه از بازخوردهای ارزیابانه را به مثابه یک فرصت مغتنم برای یادگیری سبب می‌شود.

نتایج مطالعه مندل (۲۰۱۰) که باهدف بررسی نقش بازخوردهای ارزیابانه منفی بر افکار و هیجانات گروهی از دانشجویان دختر و پسر انجام شد نشان داد در مواجهه با بازخوردهای منفی مردان در مقایسه با زنان، هیجانات خصمانه و افکار خودمراقبت‌کننده بیشتر و در مقابل زنان در مقایسه با مردان، هیجان اضطراب و ارزیابی‌های خودکم‌بینانه بیشتری گزارش کردند. علاوه بر این، زنان در مقایسه با مردان بیشتر از کارکرد خودشناساننده بازخوردهای ارزیابانه استفاده کردند. همچنین، زنان در مقایسه با مردان در شناختارهای خودبهبوددهنده و همچنین تخصیص زمان برای یادگیری راهبردهای حل مسئله کارآمد نمرات بالاتری گزارش کردند.

علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر نشان داد رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت گرایش تسلط و اجتناب تسلط با خودناتوان‌سازی مثبت و معنادار و رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت گرایش عملکرد و اجتناب عملکرد با خودناتوان‌سازی مثبت و معنادار بود. به طور کلی، بر اساس منطق پیشنهادی اسپوینگر و استینسمیر پلستیر (۲۰۱۱) کارکرد محافظتی اهداف تسلط‌مدارانه در برابر اهداف عملکردی، در رویارویی با تجارب شکست فراروی برای پیشگیری از فروافتادن در ورطه خودناتوان‌سازی با تأکید بر دو ایده خطیر قابل ردپایی است.

اول، خودناتوان‌سازی به مثابه سازوکاری دفاعی که در پاسخ به احساس تهدیدشدگی خودارزشمندی در مواجهه با تجارب شکست انتخاب می‌شود (مارتین، مارش و دیباس، ۲۰۰۱). بر

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

همه اصول اخلاقی در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در این مقاله به این شرح است: مفهوم‌سازی: امید شکری؛ تحقیق و بررسی: الهه گودرز ناصری؛ ویراستاری و نهایی سازی نوشته: دکتر سامان کمری.

تعارض منافع

بنا به اظهار نظر نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود ندارد.

به طور کلی ناهماهنگی و ناهمخوانی در نتایج پژوهش‌های مختلف در رابطه با تفاوت‌های جنسیتی در خودناتوان‌سازی و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت را می‌توان به شرایط و ویژگی‌های مختلفی نسبت داد. زمانی که خواسته‌های محیط تحصیلی از دو جنس یکسان باشد و از طرفی انتظارات نیز یکسان پنداشته شود، می‌توان انتظار داشت دختران و پسران در این ویژگی‌ها با همدیگر تفاوت نداشته باشند. بنابراین، همسو با نتایج مطالعه **مک‌کری و همکاران (۲۰۰۸)** تشابه کارکردی توان تفسیری جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در تبیین نقش تفاوت‌های جنسی در پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌سازی تحصیلی فراگیران، ضرورت انتخاب ردیف‌های مفهومی جایگزین مانند ارزش‌گذاری برای تلاش را با هدف شناسایی منابع اطلاعاتی تفسیرکننده نقش تفاوت‌های جنسی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی را بیش از پیش مورد تأکید قرار می‌دهد.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر از یک طرف بر نقش تعیین‌کننده توان تفسیری منابع اطلاعاتی جنس و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در پیش‌بینی راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان تأکید می‌کند و از طرف دیگر، نشان می‌دهد که ویژگی‌های کارکردی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت برای تسهیل (از طریق ابعاد مختلف اهداف عملکردی) یا بازدارندگی (از طریق ابعاد مختلف اهداف تسلط‌مدار) از فروافتادن در ورطه استفاده از راهبردهای اجتناب از شکست مانند خودناتوان‌سازی تحصیلی در دو گروه جنسی متشابه است. بنابراین، نتایج مطالعه حاضر از نبود وابستگی یا تعامد منابع اطلاعاتی جنس و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی به طور تجربی حمایت می‌کند.

یکی از مهم‌ترین مشکلات تحصیلی دانشجویان، گرفتار شدن در دام خودناتوان‌سازی تحصیلی است که عوامل شناختی، انگیزشی و هیجانی، در مبتلا شدن به این عامل مختل‌کننده انگیزشی تأثیرگذار است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده نقش عوامل شناختی، انگیزشی و هیجانی در یک مدل یکپارچه به خصوص با توجه به نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت بررسی شود. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را در حوزه‌های انگیزشی و هیجانی در بافت مطالعاتی متغیرهای خودناتوان‌سازی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند.

مطالعه حاضر ماهیت مقطعی داشت و از نوع پژوهش‌های همبستگی بود. بنابراین در طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانشجویان مقطع کارشناسی انتخاب شده بودند، در تعمیم نتایج به مقاطع تحصیلی دیگر باید جانب احتیاط را نگه داشت.

References

- Baghi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Heidari, M. (2017). [Modeling the antecedents and consequences of achievement goals orientations in students: A mediator analysis (Persian)]. *Journal of Research in Educational System*, *11*(37), 59-92.
- Barron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The mediator-moderator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173-82. [DOI:10.1037/0022-3514.51.6.1173]
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(4), 405-17. [DOI:10.1037/0022-3514.36.4.405]
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 619-21. [DOI:10.1016/j.paid.2013.04.010]
- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts: Dose gender matter? In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (pp. 1-41). Amsterdam: Elsevier Health Sciences. [DOI:10.1016/bs.acdb.2014.05.001]
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. C., & Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2x2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(4), 298-305. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2009.06.006]
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, *37*, 48-54. [DOI:10.1016/j.lindif.2014.11.021]
- Coudeville, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(6), 670-5. [DOI:10.1016/j.psychsport.2011.05.008]
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, *130*(3), 392-414. [DOI:10.1037/0033-2909.130.3.392] [PMID]
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 584-608. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2007.08.002]
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*(3), 169-89. [DOI:10.1207/s15326985Sep3403_3]
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2-2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501-19. [DOI:10.1037/0022-3514.80.3.501]
- Elliot, A. J., & McGregor, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613-28. [DOI:10.1037/0022-0663.100.3.613]
- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah., & W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivational Science* (pp. 235-50). New York: Guilford Press.
- Ganotice, F. A., & Yeung, S. S. S. (2016). The conjoint influence of achievement goals on Filipino students' sense of self, facilitating conditions, and school outcomes: A personal investment theory analysis. In R. B. King., A. B. I. Bernardo (Eds.), *The Psychology of Asian Learners* (pp. 369-88). Singapore: Springer. [DOI:10.1007/978-981-287-576-1_23]
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, *41*, 115-25. [DOI:10.1016/j.learninstruc.2015.10.007]
- Hashemi Razini, H., Moosavi Panah, S., & Shiri, M. (2014). [The relationship between achievement purposes and beliefs, motivational orientations of students' educational procrastination and self-handicapping (Persian)]. *Motaleat-e Amoozeshi Va Amoozeshgahi*, *3*(11), 67-79.
- Hirt, E. R. (1993). *Behavioral self-handicapping in the social domain: Still a man's game*. Chicago, IL: Midwestern Psychological Association.
- Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2009). Man smart, women smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass*, *3*(3), 260-74. [DOI:10.1111/j.1751-9004.2009.00176.x]
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). I know you self-handicapped last exam: gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality & Social Psychology*, *84*(1), 177-93. [DOI:10.1037/0022-3514.84.1.177]
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Dose increasing self-threat still make it just a man's game. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *26*(9), 1131-41. [DOI:10.1177/01461672002611009]
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2015). Metacognition and motivation: Links between confidence, self-protection and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, *37*, 222-30. [DOI:10.1016/j.lindif.2014.11.025]
- Johnson, M. L., & Kestler, J. L. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3x2 achievement goal framework. *International Journal of Educational Research*, *61*, 48-59. [DOI:10.1016/j.ijer.2013.03.010]
- Kimble, C. E., Funk, S. C., & DaPolito, K. L. (1990). The effects of self-esteem certainty on behavioral self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, *5*(3), 137-49.
- Kleitman, S., & Gibson, J. (2011). Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 728-35. [DOI:10.1016/j.lindif.2011.08.003]
- Koch, K. A., Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2003). *Public self-focus and claimed self-handicapping*. Unpublished manuscript, Bloomington, Indiana.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 307-14. [DOI:10.1007/s10648-006-9028-x]
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(6), 1105-8. [DOI:10.1016/j.jesp.2010.05.022]
- Mandel, O. (2010). *Responses to failure and self-presentation: when gender and achievement goals meet* [PhD. dissertation]. Jerusalem: Hebrew University.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(2), 239-69. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2006.11.003]
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring model of predictors and outcomes from

- a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. [DOI:10.1037/0022-0663.93.1.87]
- McCrea, S. M., & Flamm, A. (2007). *Planning to fail: Prefactual thought in self-handicapping*. Unpublished manuscript. Konstanz, Germany.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378-89. [DOI:10.1177/01461672012710013]
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 292-311. [DOI:10.1016/j.jesp.2007.05.006]
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J. & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-70. [DOI:10.1016/j.jrp.2007.12.005]
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-73. [DOI:10.1016/j.jsp.2006.04.004]
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-34. [DOI:10.1037/0022-0663.88.3.423]
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). A multilevel analysis of classroom goal structures' effects on intrinsic motivation and peer modeling: Teachers' promoting interaction as a classroom level mediator. *Psychology*, 4(8), 629-37. [DOI:10.4236/psych.2013.48090]
- Petersen, L. E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-8. [DOI:10.1016/j.paid.2013.08.036]
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple - pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-55. [DOI:10.1037/0022-0663.92.3.544]
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-37. [DOI:10.1016/j.paid.2005.02.008]
- Ramnarain, U. D., & Ramaila, S. (2016). The achievement goals orientation of South African first year university physics students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 81-105. [DOI:10.1007/s10763-014-9590-5]
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8. [DOI:10.1016/j.lindif.2014.08.002]
- Roberts, T. A., & Nolen-Hoeksema, S. (1994). Gender comparisons in responsiveness to others' evaluations in achievement settings. *Psychology of Women Quarterly*, 18(2), 221-40. [DOI:10.1111/j.1471-6402.1994.tb00452.x]
- Ross, S. R., Canada, K. E., & Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1173-84. [DOI:10.1016/S0191-8869(01)00079-4]
- Saeef, M. H. (2015). [A causal relationship model of goal orientations and cognitive engagement: The mediating role of academic emotions and academic self-efficacy (Persian)]. *Social Cognition*, 4(2), 7-21.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping: Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-43. [DOI:10.1016/j.lindif.2013.07.009]
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping: The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709. [DOI:10.1016/j.lindif.2011.09.004]
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-49. [DOI:10.1080/0013188042000224241]
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366-75. [DOI:10.1037/0022-0663.97.3.366]
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471-85. [DOI:10.1006/ceps.2001.1105]
- Stewart, M. A., & George-Walker, L. D. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-64. [DOI:10.1016/j.paid.2014.03.038]
- Swin, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's successes and failures. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 22(5), 507-19. [DOI:10.1177/0146167296225008]
- Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., et al. (2013). Anatomical correlates of self-handicapping tendency. *Cortex*, 49(4), 1148-54. [DOI:10.1016/j.cortex.2013.01.014] [PMID]
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal Orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students* [PhD. dissertation]. Minneapolis, Minnesota: Capella University.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-66. [DOI:10.1016/j.learn-instruc.2007.05.003]
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82-100. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2010.08.002]
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-38. [DOI:10.1023/A:1009061303214]

This Page Intentionally Left Blank
