

Research Paper

The Role of Academic Self-Concept, Academic Hope, and Academic Support in Predicting Students' Academic Self-Handicapping



Ali Sheykholeslami^{1*}, Masoumeh Bagherikhah² & Ali Rezaisharif³

1. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
2. M.A. of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
4. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2024/07/09

Accepted: 2025/12/08

Available Online: 2025/12/20

Citation: Sheykholeslami, A., Bagherikhah, M. & Rezaisharif, A. (2025). [The Role of Academic Self-Concept, Academic Hope, and Academic Support in Predicting Students' Academic Self-Handicapping (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 14(3): 38-47. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.15430.5895>



10.22098/jsp.2025.15430.5895

Extended Abstract

1. Introduction

Students respond differently to achievement-related situations, largely due to individual differences. While some students perceive academic challenges as motivating and stimulating opportunities, others experience these situations as anxiety-provoking and threatening to their sense of competence. Students who are confident in their abilities tend to experience positive emotions and persist in challenging tasks. In contrast, students with lower confidence often focus on the possibility of failure rather than their capabilities and attempt to protect their self-worth through defensive strategies (Bargi & Hay-Alalam, 2023). One of the most prevalent maladaptive strategies used by students to justify poor academic performance without threatening their perceived ability is academic self-handicapping. Self-handicapping refers to behaviors or claims that create obstacles to performance, allowing individuals to externalize failure while internalizing success (Bagheri et al., 2022). In academic contexts, students may deliberately reduce effort, procrastinate, exaggerate physical complaints, or attribute failure to external factors to preserve their academic self-image (Callan et al., 2018). Academic self-handicapping is considered a defensive personality-related strategy that negatively influences students' academic performance, motivation, and emotional well-being. Classroom environments provide fertile conditions for the

emergence of self-handicapping behaviors, particularly when students perceive their abilities as being under evaluation or threat (Ghaffarzadeh et al., 2021). Research has consistently shown that academic self-handicapping is associated with lower academic achievement, reduced motivation, and poorer academic self-efficacy (Rasheed, 2020). Among the psychological variables related to academic self-handicapping, academic self-concept plays a prominent role. Academic self-concept refers to students' cognitive representations and beliefs about their academic abilities and competence (Steinberg et al., 2024). This construct develops through personal experiences of success and failure as well as through social feedback from teachers, parents, and peers (Shirkavand et al., 2019). Students with a positive academic self-concept tend to demonstrate higher motivation, better academic performance, and greater psychological adjustment, whereas students with negative academic self-concept are more prone to anxiety, avoidance behaviors, and academic disengagement (Marsh et al., 2024). Another important factor influencing academic self-handicapping is academic hope. Hope is not merely an emotional state but a dynamic cognitive-motivational system consisting of agency thinking (motivation to pursue goals) and pathway thinking (planning routes toward goals) (Dami et al., 2020). Students with higher academic hope are better equipped to cope with academic challenges and are less likely to engage in avoidance-oriented behaviors such as self-handicapping (Zhu et al., 2024). In addition to intrapersonal factors, academic support represents an important contextual

*Corresponding Author:

Ali Sheykholeslami

Address: Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Tel: +98 (45) 33515526

E-mail: a_sheikholslami@yahoo.com



Copyright © 2025 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 international license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

variable. Academic support is a multidimensional construct encompassing support from teachers, parents, and peers, including emotional, instrumental, and cognitive components (Robayo-Tamayo et al., 2020). Given the detrimental effects of academic self-handicapping on students' achievement and long-term development, and considering the limited research examining these variables simultaneously, the present study aimed to investigate the role of academic self-concept, academic hope, and academic support in predicting academic self-handicapping among ninth-grade female students.

2. Materials and Methods

The present study employed a descriptive–correlational research design. The statistical population consisted of all ninth-grade female students enrolled in the first cycle of secondary education in Soumesara city during the 2022–2023 academic year. Using convenience sampling, 133 students were selected to participate in the study. Data were collected using the following instruments:

- Academic Self-Concept Questionnaire (Yen, 2004)
- Academic Hope Scale (Khormaei & Kamari, 2016)
- Academic Support Questionnaire (Sanders & Plunkett, 2005)
- Academic Self-Handicapping Scale (Schwinger &

Stiensmeier-Pelster, 2011)

All instruments demonstrated acceptable psychometric properties based on previous Iranian and international studies. Data analysis was conducted using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis in SPSS.

3. Results

Table 1 presents the descriptive statistics (means and standard deviations) of the study variables.

Correlation analysis revealed significant negative relationships between academic self-concept and academic self-handicapping ($r = -0.17$, $p < 0.01$), academic hope and academic self-handicapping ($r = -0.41$, $p < 0.01$), and academic support and academic self-handicapping ($r = -0.50$, $p < 0.01$). Multiple regression analysis indicated that academic self-concept and academic hope significantly and negatively predicted academic self-handicapping. However, academic support did not significantly predict academic self-handicapping when other variables were controlled. The regression model explained approximately 20% of the variance in academic self-handicapping ($R^2 = 0.20$, $p < 0.01$). Among the predictors, academic hope exhibited the strongest predictive power, followed by academic self-concept.

Table 1. Means and Standard Deviations of Study Variables

Variable	M	SD
Academic Self-Concept	44.13	8.06
Academic Hope	66.23	16.43
Academic Support	74.43	11.64
Academic Self-Handicapping	18.37	4.59

4. Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrated that academic self-concept and academic hope are significant negative predictors of academic self-handicapping among female ninth-grade students. Students who perceive themselves as academically competent and maintain hopeful beliefs regarding their academic future are less likely to engage in defensive behaviors aimed at avoiding failure. These findings are consistent with previous research highlighting the protective role of positive self-beliefs and hope in academic contexts (Wang & Yu, 2023; Zhu et al., 2024). Students with higher academic self-concept are more likely to approach challenges with confidence and persistence, reducing their need for self-handicapping strategies. Similarly, academic hope enhances motivation and goal-directed behavior, enabling students to cope constructively with academic difficulties.

Although academic support was negatively correlated with academic self-handicapping, it did not emerge as a significant predictor in the regression model. This finding suggests that academic support may influence self-handicapping indirectly through enhancing students' internal resources, such as self-concept and hope, rather than exerting a direct effect. Overall, the results underscore the importance of fostering positive academic self-concept and hope in educational settings.

Educational policymakers and practitioners are encouraged to design interventions aimed at strengthening students' self-perceptions, goal-setting abilities, and motivational resources to reduce academic self-handicapping. Despite its contributions, the study is limited by its correlational design, reliance on self-report measures, and focus on female students from a single city. Future research should employ longitudinal or experimental designs and include more diverse samples to enhance generalizability.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were observed in this study. Participants were informed about the research process and were free to withdraw at any time.

Funding

This study received no financial support from public, commercial, or non-profit organizations.

Authors' contributions

All authors contributed equally to the design, implementation, and writing of the study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

نقش خودپنداره تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

علی شیخ‌الاسلامی^{۱*}، معصومه باقری‌خواه^۲ و علی رضائی‌شریف^۳

۱. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.



ستاددهی: شیخ‌الاسلامی، ع.، باقری‌خواه، م. و رضائی‌شریف، ع. (۱۴۰۴). نقش خودپنداره تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۴(۳): ۴۷-۳۸. <https://doi.org/10.22098/jsp.2025.15430.5895>

doi 10.22098/jsp.2025.15430.5895

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش خودپنداره تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش‌ها: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه شهر صومعه‌سرا در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. نمونه آماری شامل ۱۳۳ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه نهم بود که به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه خودپنداره تحصیلی، مقیاس امید تحصیلی، پرسشنامه حمایت تحصیلی و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و با نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین خودپنداره تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودپنداره تحصیلی و امید تحصیلی به‌طور معناداری توان پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را دارند، در حالی که حمایت تحصیلی نقش معناداری در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی نداشت. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداره تحصیلی و امید تحصیلی نقش مهمی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارند؛ از این رو، توجه و برنامه‌ریزی هدفمند مسئولان آموزش و پرورش برای تقویت این متغیرها ضروری به نظر می‌رسد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

کلیدواژه‌ها:

امید تحصیلی، حمایت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی

مقدمه

احتمال شکست تمرکز می‌کنند و تمایل پیدا می‌کنند که خودپنداره خود را حفظ کنند. این گروه از راهبردهای متفاوتی برای حفظ ارزشمندی خود استفاده می‌کنند (برقی و حی‌العالم، ۱۴۰۲). یکی از رایج‌ترین این راهبردها این است که فراگیران سعی دارند برای توجیه عملکرد نامطلوب خود، دلایلی را مطرح کنند تا توانایی‌هایشان زیر سؤال نرود. این راهبردهای

دانش‌آموزان در برخورد با موقعیت‌های پیشرفت و اکشن‌های متفاوتی نشان می‌دهند که ناشی از تفاوت‌های فردی است. برخی این موقعیت‌ها را سرگرم‌کننده و چالشی و عده‌ای آن را موقعیتی اضطراب‌انگیز و فلج‌کننده تلقی می‌کنند. گروه اول با داشتن اطمینان از توانمندی‌های خود، هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند؛ اما گروه دوم، برخلاف تمرکز بر توانایی خود، بر

* نویسنده مسئول:

علی شیخ‌الاسلامی

نشانی: گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تلفن: ۳۳۵۱۵۵۲۶ (۴۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: a_sheikholslami@yahoo.com

غیرمولد، خودناتوان‌سازی محسوب می‌شود (باقری و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع، در فرآیند تحصیل گاهی دانش‌آموزان با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که از سطح توانمندی آنها فراتر است؛ در نتیجه فرد تمام تلاش خود را می‌کند تا در موقعیت شکست، دلیلی برای خود داشته باشد و دست به رفتاری می‌زند که هدف از آن خلق موانعی برای انجام یک تکلیف دشوار و پیش‌بینی شکست است. در این شرایط، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱ روی می‌دهد (غفارزاده و همکاران، ۱۴۰۱). خودناتوان‌سازی تحصیلی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. خودناتوان‌سازی از راهبردهای کمتر شناخته‌شده‌ای است که برای تبیین شکست به کار می‌رود. این استراتژی فعال، فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست (برای مثال: «در امتحان شکست خوردم چون مریض بودم و نتوانستم مطالعه کنم») و موفقیت را برای درونی جلوه دادن (مانند: «من باهوش هستم و زیاد مطالعه نمی‌کنم، ولی همیشه خوب عمل می‌کنم») افزایش می‌دهد (چالان^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). خودناتوان‌سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن، اسنادهای خود را پس از عملکرد دست‌کاری کند. رفتارهای خودناتوان‌ساز شامل اقدامات و اعمال متعددی است، مانند تغییر دادن میزان یا کیفیت تمرین درسی یا ورزشی، ایجاد مشکلات جسمی یا اغراق در مورد آنها، مانند بیماری یا آسیب، یا تمرکز بر عیب‌های واقعی یا خیالی (غفارزاده و همکاران، ۱۴۰۱). کلاس‌های درس زمینه‌ساز مناسبی برای رفتارهای خودناتوان‌ساز محسوب می‌شوند و در نتیجه می‌توانند تأثیر بسزایی بر کیفیت آموزش داشته باشند و احساسات، رفتار و نگرش دانش‌آموزان را در مقابل فشارهای روانی تحت تأثیر قرار دهند. خودناتوان‌سازی زمانی اتفاق می‌افتد که توانایی فرد در هر موقعیتی مورد تهدید قرار گیرد؛ از این رو، این سازه اثرات منفی بر عملکرد تحصیلی فراگیران دارد (نعمتی و جامعی، ۱۴۰۳). گودویس و استگون^۳ (۲۰۲۱)، راشد^۴ (۲۰۲۰) و چالان و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش‌های خود، رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی را با انگیزه پیشرفت، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی گزارش کرده‌اند.

از جمله متغیرهای مرتبط با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به خودپنداره تحصیلی^۵ اشاره کرد. خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در علم روان‌شناسی است و به معنای شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی درباره خود، پذیرش یا رد خود می‌باشد (استاینبرگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). خودپنداره تنها به آنچه فرد درباره خودش می‌بیند خلاصه نمی‌شود، بلکه آنچه را که فرد احساس می‌کند دیگران درباره او می‌بینند نیز دربرمی‌گیرد. بنابراین، خودپنداره از قضاوت‌های واقعی تا

تصور ادرک‌شده دیگران و به‌ویژه افراد مرتبط در محیط‌های اجتماعی شکل می‌گیرد (شیرکوند و همکاران، ۱۳۹۹). خودپنداره به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش‌بینی‌کننده، می‌تواند عاملی مؤثر در موقعیت‌های تحصیلی باشد (شیخ‌الاسلامی، ۱۴۰۱). خودپنداره تحصیلی باز نمود شناختی توانایی‌های فردی در حوزه آموزش است و اگر منفی باشد، سلامت روان فرد را مورد تهدید قرار می‌دهد. این سازه علاوه بر اینکه هدفی مطلوب در مدرسه محسوب می‌شود، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رضایت تحصیلی است و انتظار می‌رود که بر خودناتوان‌سازی تأثیر داشته باشد (مارش^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). تجربه‌های مطلوب و موفقیت‌آمیز موجب شکل‌گیری خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا احساس شایستگی را در آنان ایجاد می‌کند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۴). در مقابل، تجربه‌های نامطلوب و شکست‌های پی‌درپی، احساس بی‌کفایتی، بی‌ارزشی و ناتوانی را در آنها به وجود می‌آورد و در نتیجه خودپنداره منفی شکل می‌گیرد (یوباگو-جیمenez^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). افراد با خودپنداره‌ی تحصیلی ضعیف، برداشت منفی از خود دارند و خود را با صلاحیت و قابلیت ضعیف ادرک می‌کنند. از این رو، دچار هیجانات منفی مثل اضطراب در موقعیت‌های درسی می‌شوند، به‌طور کلی خودپنداره و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان از رابطه‌ای دوسویه برخوردار است (بروماریو^۹ و همکاران، ۲۰۲۳). مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار و بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. بروماریو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که اضطراب و خودپنداره تحصیلی پائین منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. وانگ و یو^{۱۰} (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند که خودپنداره تحصیلی بالا منجر به افزایش پیشرفت، انگیزه، عملکرد و خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌گردد.

خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، علاوه بر خودپنداره تحصیلی، می‌تواند تحت تأثیر امید تحصیلی قرار گیرد. از این رو، محققان معتقدند دانش‌آموزانی که از امید تحصیلی بالاتری برخوردارند، در به کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندتر هستند. امید، احساس نیست، بلکه یک سیستم شناختی-انگیزشی پویا است که موجب

1. academic self-disability
2. Chalan
3. Gadbois & Sturgeon
4. Rushhead
5. academic self-concept
6. Steinberg
7. Marsh
8. Ubago-Jimenez
9. Brumariu
10. Wang & Yu

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

دانش‌آموزان منجر می‌شود و تأثیرات پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده آنان دارد، بررسی این سازه و عوامل مرتبط با آن ضروری است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا خودپنداره، امید و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی و از نوع همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه شهر صومعه‌سرا در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند. از میان آنان، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۳۳ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی^(۲) (ین، ۲۰۰۴): این پرسشنامه پس از اجرا بر روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی و به‌منظور سنجش خودپنداره دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی طراحی شده است. این ابزار، آگاهی از خود را در سه حیطه عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی می‌سنجد و در نتیجه نگرش فرد نسبت به خود را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» درجه‌بندی شده و شامل ۱۵ پرسش است. نمره‌گذاری خرده‌مقیاس‌ها و نمره کلی به‌صورت مستقل انجام می‌شود. برای محاسبه نمره کلی، نمره همه پرسش‌ها با هم جمع می‌شود و برای محاسبه نمره خرده‌مقیاس‌ها، نمره پرسش‌های مربوط به هر خرده‌مقیاس جمع زده می‌شود. حداقل نمره در این آزمون ۱۵ و حداکثر نمره ۶۰ است. نمره بالا در مقایسه با دیگر آزمودن‌شوندگان نشان‌دهنده خودپنداره مثبت و نمره پایین نشان‌دهنده خودپنداره منفی فرد است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش شریفی‌رهنمو، فتحی و پورملایی (۱۴۰۲) برابر با ۰/۹۰ گزارش شده است.

مقیاس امید به تحصیل^(۱) (خرمایی و کمری، ۱۳۹۵): این مقیاس دارای ۲۷ گویه است و امید به تحصیل را در چهار بعد «امید به کسب فرصت‌ها»، «امید به کسب مهارت‌های زندگی»، «امید به سودمندی مدرسه» و «امید به کسب صلاحیت» بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (بشرپور و عینی، ۱۴۰۱). مطالعات نشان داده‌اند که امید تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ای معتبر برای موفقیت‌های علمی است و نیازی اساسی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، امید تحصیلی با شایستگی بیشتر در حوزه‌های مختلف زندگی، به‌ویژه تحصیل، رابطه دارد (فرید و اشرف‌زاده، ۲۰۲۱). امید دربرگیرنده دو نوع تفکر راهبردی و عاملی است؛ تفکر راهبردی نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیرها و جزء شناختی امید محسوب می‌شود و تفکر عاملی فرد را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند که جزء انگیزشی امید است (دامی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی، امید تحصیلی به امید به کسب مهارت، امید به کسب فرصت‌ها، سودمندی در مدرسه و کسب صلاحیت اشاره دارد که دانش‌آموزان را به مدرسه مشتاق می‌کند (فرید و اشرف‌زاده، ۲۰۲۱). ژيو، لیو و ما^۲ (۲۰۲۴) نشان دادند که ارتقای امید تحصیلی بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد. وونگ و ین^۳ (۲۰۲۳) نیز نشان دادند که امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. عامل دیگری که نقش مهمی در خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، حمایت تحصیلی است. سازه حمایت تحصیلی برای دانش‌آموزان، سازه‌ای چندبعدی محسوب می‌شود؛ زیرا تعاملات معلم-دانش‌آموز، معلم-والدین و والدین-معلم را دربرمی‌گیرد که هر یک به‌تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، نقش قابل توجهی در سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه و انجام فعالیت‌های آنان در فرآیند تحصیل ایفا می‌کنند (روبايو تامایو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). حمایت تحصیلی فراهم‌کننده انتظارات و ارزش‌ها در محیط کلاس و مدرسه است و از این‌رو موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان می‌شود (شین و بولکان^۵، ۲۰۲۱). حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، جنبه‌های مختلفی همچون حمایت عاطفی (فراهم‌سازی مشوق‌ها)، حمایت ابزاری (همکاری در انجام تکالیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانش‌آموزان) را دربرمی‌گیرد (شیخ الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). حمایت تحصیلی نوعی حمایت اجتماعی است که حمایت معلمان، همسالان و والدین ابعاد اصلی آن را تشکیل می‌دهد (رضوی مطلق و همکاران، ۱۴۰۱). احمدی سروندی و عموپور (۱۴۰۲) نشان دادند که بین حمایت اجتماعی و سلامت روان با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه منفی معناداری وجود دارد. وی، ساب و آد میرال^۶ (۲۰۲۳) نیز نشان دادند که انگیزه، حمایت یادگیری ادراک‌شده، مشارکت یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارند.

با توجه به مطالب پیش‌گفته و از آنجا که خودناتوان‌سازی به‌عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی، به‌طور آشکار به کاهش عملکرد تحصیلی

1. Dami
2. Zhu, Lu & Ma
3. Wong & Yuen
4. Robayo-Tamayo
5. Shin & Bolkan
6. Wei, Saab & Admiraal
7. Self-Concept Of School Inventory
8. Yen
9. Academic Hope Scale

۰/۸۶ و ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. همچنین پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به‌دست آمده است.

مقایس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ (شونینگر و استینسر پلستر؛ ۲۰۱۱): این مقیاس دارای ۷ گویه است که بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» و با دامنه نمره‌گذاری ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس تک‌مؤلفه‌ای است و تفسیر نتایج بر اساس دامنه نمرات صورت می‌گیرد؛ به‌طوری‌که نمره ۷ تا ۱۶ نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی پایین، نمره ۱۶ تا ۳۲ نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی متوسط و نمره بالاتر از ۳۲ نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی بالا است. در پژوهش **تابع‌دربار و رستگار (۱۳۹۴)**، روایی این پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان مربوط تأیید شده و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ بیش از ۰/۷۰ گزارش شده است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش براساس تحلیل داده‌های به‌دست آمده از ۱۳۳ دانش‌آموز دختر پایه نهم شهر صومعه‌سرا بود. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Academic Support Scale
2. Sanders & Plunkett
3. Self-Handicapping Scale
4. Schwinger & Stiensmeier-Pelster

از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) اندازه‌گیری می‌کند. شیوه نمره‌گذاری گویه‌های شماره ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به‌صورت معکوس است. برای به‌دست آوردن امتیاز هر بعد، مجموع امتیازات گویه‌های مربوط به آن بعد محاسبه می‌شود و میانگین نمرات کل گویه‌ها، نمره کلی مقیاس را تشکیل می‌دهد که دامنه آن بین ۱ تا ۱۳۵ است. نمره کلی بالا نشان‌دهنده امید به تحصیل بالا و نمره پایین نشان‌دهنده امید به تحصیل پایین است. روایی این ابزار با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شده و نتایج، وجود چهار عامل را در گویه‌های مقیاس تأیید کرده است. اعتبار این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کلی، به‌ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است.

پرسشنامه حمایت تحصیلی^۱ (ساندز و پلانکت؛ ۲۰۰۵): این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال و چهار مؤلفه حمایت تحصیلی دوستان، پدر، مادر و معلم است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای انجام می‌شود. روایی محتوایی پرسشنامه توسط صاحب‌نظران تأیید شده و پایایی آن را **سامانی و جعفری (۱۳۹۰)** به‌ترتیب برای ابعاد حمایت تحصیلی دوستان، پدر، مادر و معلم، برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD
خودپنداره‌ی تحصیلی	۴۴/۱۳	۸/۰۶
امید تحصیلی	۶۶/۲۳	۱۶/۴۳
حمایت تحصیلی	۷۴/۴۳	۱۱/۶۴
خودناتوان‌سازی	۱۸/۳۷	۴/۵۹

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان به ترتیب ۴۴/۱۳ و ۸/۰۶، میانگین و انحراف معیار امید تحصیلی دانش‌آموزان به ترتیب ۶۶/۲۳ و ۱۶/۴۳، میانگین و انحراف معیار حمایت تحصیلی دانش‌آموزان به ترتیب ۷۴/۴۳ و ۱۱/۶۴ و میانگین و انحراف معیار خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان به ترتیب ۱۸/۳۷ و ۴/۵۹، می‌باشد. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین خودپنداره‌ی تحصیلی، امید تحصیلی، حمایت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی

متغیرها	خودپنداره‌ی تحصیلی	امید تحصیلی	حمایت تحصیلی	خودناتوان‌سازی
خودپنداره‌ی تحصیلی	۱			
امید تحصیلی	۰/۳۸**	۱		
حمایت تحصیلی	۰/۳۹**	۰/۵۲**	۱	
خودناتوان‌سازی	-۰/۱۷**	-۰/۴۱**	-۰/۵۰**	۱

و بین حمایت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان (۵۰/۵۰) خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان (۱۷/۰-، $p < ۰/۰۱$ ، $r = ۰$)، رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ و ۴ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین خودپنداره‌ی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان (۱۷/۰-، $p < ۰/۰۱$)، بین امید تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان (۴۱/۰-، $p < ۰/۰۱$)،

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس خودپنداره‌ی تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی

مدل	R	R ²	R تعدیل شده	F	Sig
۱	۰/۴۵	۰/۲۰	۰/۱۸	۱۰/۷۳	۰/۰۱

که رگرسیون خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان براساس خودپنداره‌ی تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی معنادار می‌باشد.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۲۰ درصد از واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس خودپنداره‌ی تحصیلی، امید تحصیلی و حمایت تحصیلی قابل پیش‌بینی است. نسبت F بیانگر این است

جدول ۴. ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد			ضرایب استاندارد		Sig
	B	SE	β	T		
مقدار ثابت	۱۶/۷۲	۴/۶۱	-	۳/۶۳		۰/۰۱
خودپنداره‌ی تحصیلی	-۰/۱۴	۰/۰۵	-۰/۲۵	-۲/۶۹		۰/۰۱
امید تحصیلی	-۰/۰۹	۰/۰۳	-۰/۳۰	-۳/۰۴		۰/۰۱
حمایت تحصیلی	-۰/۰۳	۰/۰۴	-۰/۰۸۲	-۰/۸۰		۰/۳۸

به معنای ناتوانی فرد در تنظیم خودش، حل مسائل و مواجهه با چالش‌های تحصیلی است. اگر یک دانش‌آموز خود را قادر به پیش‌بردن درس و حل مسائل تحصیلی بداند، احتمالاً او بهتر موفق خواهد شد و از تلاش بیشتری برای دستیابی به اهداف خود برخوردار خواهد بود. بنابراین، این نتیجه نشان می‌دهد که اعتقادات و باورهای فرد درباره‌ی توانایی‌ها و موفقیت در تحصیلات (خودپنداره‌ی تحصیلی) می‌تواند بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی آن فرد تأثیرگذار باشد. از این یافته می‌توان به این نکته رسید که اهمیت دادن به اعتقادات مثبت و پشتکار در تحصیل، می‌تواند به بهبود خودناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی فرد کمک کند.

یافته‌ی دوم پژوهش نشان داد که بین امید تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود داشته و امید تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معناداری دارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های ژبو و همکاران (۲۰۲۴)، خوانساری و فرامرزی (۱۴۰۳)، وانگ و یو (۲۰۲۳)، فرید و اشرف‌زاده (۲۰۲۱)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که امید تحصیلی به عنوان اعتقاد فرد به اینکه توانایی دارد به اهداف و آرزوهای تحصیلی خود را دست یابد، می‌تواند به عنوان یک منبع انگیزشی برای فعالیت‌های تحصیلی و تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی عمل کند. امید تحصیلی می‌تواند فرد را به پذیرش چالش‌ها و پیش‌بردن درس‌ها تشویق کند و از این راه، خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش دهد. بنابراین، احتمالاً دانش‌آموزانی که امید تحصیلی قوی‌تری دارند، بهترین معلم برای خودشان هستند و با توجه به این امید، بهترین تلاش را برای دستیابی به اهداف تحصیلی خود می‌کنند. این نتایج نشان می‌دهد که تقویت امید تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند بهبود

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، خودپنداره‌ی تحصیلی ($\beta=۰/۲۵$) و امید تحصیلی ($\beta=۰/۳۰$)، به طور منفی معناداری در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. اما حمایت تحصیلی ($\beta=۰/۰۸$) نقش معناداری در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. همچنین، نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که از لحاظ قدرت پیش‌بینی به ترتیب، متغیرهای امید تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش خودپنداره، امید و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌ی اول پژوهش نشان داد که بین خودپنداره‌ی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود داشته و خودپنداره‌ی تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معناداری دارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷)، بروماریو و همکاران (۲۰۲۳)، وانگ و یو (۲۰۲۳)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با خودپنداره‌ی تحصیلی بالا، احتمالاً در مواجهه با چالش‌های تحصیلی بهتر عمل می‌کنند و برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود، از رویکردهای مثبت و سازنده استفاده می‌کنند و کمتر دچار خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شوند. این نتیجه ممکن است به دلیل چند عامل باشد. اولاً، خودپنداره‌ی تحصیلی یعنی اعتقادات و باورهای فرد درباره توانایی‌ها و موفقیت در محیط تحصیلی است. اگر یک دانش‌آموز اعتقاد داشته باشد که می‌تواند خوب درس بخواند و موفق باشد، احتمالاً او خود را برای دستیابی به اهدافش توانمند می‌داند و برای رسیدن به آنها تلاش می‌کند. در عین حال، خودناتوان‌سازی تحصیلی

خودناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی آنها را تسهیل کند.

یافته‌ی سوم پژوهش نشان داد که بین حمایت تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود داشته و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معناداری ندارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های احمدی سروندی و عموپور (۱۴۰۲)، وی، ساب و آدمیرال (۲۰۲۳)، بورنسچگل و کالتابیانو^۱ (۲۰۲۲)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که حمایت تحصیلی از سوی پدر، مادر، همسالان و معلم می‌تواند شامل انواع مختلفی از فعالیت‌ها و رفتارها باشد. این حمایت ممکن است شامل تشویق و تمجید، ارائه راهنمایی‌ها و مشورت‌ها، ایجاد فضای امن برای اشتراک‌گذاری تجربیات و مشکلات تحصیلی، ارائه‌ی منابع و فرصت‌های آموزشی، و حتی ارائه‌ی حمایت هیجانی و روانی باشد. این نوع حمایت‌ها باعث تقویت ارتباط دانش‌آموزان با محیط آموزشی می‌شود و به آنها اعتمادبه‌نفس بیشتری می‌دهد. این اعتمادبه‌نفس می‌تواند بهبود خودکنترلی و خودپنداره‌ی مثبت دانش‌آموزان را تسهیل کند و آنها را به تلاش برای دستیابی به اهداف تحصیلی خود تشویق کند. بنابراین، به همین دلیل ممکن است حمایت تحصیلی نقش مستقیمی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نداشته باشد، اما به‌واسطه‌ی تاثیر بر روی خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، خودناتوان‌سازی تحصیلی آنها را تحت تاثیر قرار دهد.

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداره، امید و حمایت تحصیلی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معناداری دارند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران اقدامات لازم را در راستای بالا بردن خودپنداره، امید و حمایت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی آنان انجام دهند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که با استفاده از روش همبستگی و فقط روی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی نهم دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر صومعه‌سرا انجام شد و قادر به بررسی روابط علی بین متغیرها نیست. همچنین، برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد که قادر به بررسی پدیده‌ها به‌طور عمیق نمی‌باشد. لذا، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی از این نوع به‌صورت آزمایشی، بر روی جامعه‌ای وسیع‌تر و با استفاده از دیگر ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات مثل مصاحبه و مشاهده نیز انجام پذیرد تا قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین

همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آنها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تامین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی را دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر و اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- احمدی سروندی، ف.، و عموپور، م. (۱۴۰۲). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی و سلامت روان در دانش‌آموزان. *نشریه مهارت‌های روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۱)، ۹-۱.
- <https://sanad.iau.ir/journal/psyedu/Article/702997?jid=702997>
- برقی، ع.، و حی‌العالم، و. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر روحیه علمی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۸(۷۱)، ۵۸-۵۱. [DOI: 10.22034/JMPR.2023.55063.5395]
- بشرپور، س.، عینی، س. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۲)، ۱۸-۳۳. [Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814]
- رضوی مطلق، س.ف.، نادری، ف.، مرعشیان، ف. س.، و زرگر شیرازی، ف. (۱۴۰۱). مدل ساختاری رابطه معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس با پایستگی تحصیلی با نقش میانجی شکستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز. *نشریه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۳(۴۷)، ۱۴۳-۱۶۰. [DOI: 20.1001.1.22285516.1401.13.47.10.0]
- خوانساری، ف.، فرامرزی، س. (۱۴۰۳). تدوین الگوی مفهومی یادگیری ریاضی و فعالیت‌های شناختی بهبود دهنده یادگیری در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۲(۴)، ۱۹-۳۵. [DOI: 10.22098/jld.2023.13388.2108]
- شیخ‌الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روانشناختی بر خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۹(۶۸): ۳۵-۲۱. [Doi:10.22034/jiera.2025.531981.3339]
1. Bornschlegl & Caltabiano

- Bornschlegl, M., & Caltabiano, N. J. (2022). Increasing accessibility to academic support in higher education for diverse student cohorts. *Teaching and Learning Inquiry*, 10. [DOI:10.20343/teachlearninqu.10.13]
- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B., & Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology*, 35(4), 1597-1613. [DOI: 10.1017/S0954579422000323]
- Callan, M. J., Kay, A. C., Dawtry, R. J. 2018. Making Sense of Misfortune: Deservingness, Self-Esteem, and Patterns of Self-Defeat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 142-162. [DOI:10.1037/a0036640]
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229. [DOI:10.15823/p.2020.137.12]
- Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal explanation of academic buoyancy based on teacher-student interaction, self-efficacy and academic hope. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(2), 203-227. [Doi:10.22051/JONTOE.2021.31522.3052]
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2020). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 207-222. [DOI: 10.1348/000709910X522186]
- Ghaffarzadeh, N., Saken Azary, R., Abdollahpour, M A., & Moheb, N. (2022). Predicting academic self-handicapping based on metacognitive beliefs, fear of negative appraisal and perfectionism regarding the mediating role of goal orientation: Presenting a structural model. *Advances in Cognitive Sciences*, 24(2), 43-56. (Persian) [DOI: 10.30514/ICSS.24.2.43]
- Khonsari, F., & Faramarzi, S. (2023). Developing a conceptual model of mathematical learning and cognitive activities to improve learning in students with mathematic learning disability: A qualitative study. *Journal of Learning Disabilities*, 12(4), 19-35. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2023.13388.2108]
- Khormaei, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(18), 15-37. [DOI:10.22084/J.PSYCHOLOGY.2017.9549.1284]
- Marsh, H. W., Guo, J., Pekrun, R., Lüdtke, O., & Núñez-Regueiro, F. (2024). Cracking chicken-egg conundrums: juxtaposing contemporaneous and lagged reciprocal effects models of academic self-concept and achievement's directional ordering. *Educational Psychology Review*, 36(2), 53. [DOI:10.1007/s10648-024-09887-w]
- Mehdizadeh, I., Rajaeepoor, S., Hoveida, R., & Salmabadi, M. (2018). The role of academic self-efficacy and academic self-handicapping in academic Procrastination. *Education Strategy in Medical Sciences*, 11 (3), 105-110. (Persian) <http://edcbmj.ir/article-1-1285-fa.html>
- شیخ الاسلامی، ع. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۵۱-۶۱. [DOI: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3]
- شیخ الاسلامی، ع. و کریمیان‌پور، غ. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس. نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۰(۶)، ۹۵-۱۱۱. [DOI: 10.22084/J.PSYCHOLOGY.2017.13181.1555]
- شیرکوند، ن.، میرهاشمی، م.، و صابری، ه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی قلدری بر اساس هیجان‌خواهی و جو مدرسه با میانجی‌گری خودپنداره در دانش‌آموزان. نشریه پژوهش پرستاری، ۱۵(۱)، ۸۵-۷۷. <http://ijnr.ir/article-1-2336-fa.html>
- غفارزاده، ن.، ساکن آذری، ر.، آزاد عبدالله‌پور، م.، و محب، ن. (۱۴۰۱). پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس ترس از ارزیابی منفی، باورهای فراشناختی، کمال‌گرایی با توجه به نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان: ارائه مدل ساختاری. تازه‌های علوم روانشناختی، ۲۴(۲)، ۴۳-۵۶. [DOI: 10.30514/ICSS.24.2.43]
- مهدی‌زاده، ا.، رجایی‌پور، س.، هویدا، ر.، و سلم‌آبادی، م. (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. نشریه راهبردهای آموزش، ۱۱(۳)، ۱۰۵-۱۱۰. <http://edcbmj.ir/article-1-1285-fa.html>
- نعمتی، ش.، جامعی، ر.، جعفری، م. (۱۴۰۳). فرا تحلیل اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اختلالات یادگیری خاص. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴(۲)، ۴۹-۶۴. [DOI: 10.22098/jld.2025.15066.2168]

References:

- Ahmadi Sarvandi, F., & Amopour, M. (2023). Predicting academic self-handicapping based on social support and mental health in students. *Journal of Educational Psychology Skills*, 14(1), 1-9. (Persian) <https://sanad.iau.ir/journal/psyedu/Article/702997?jid=702997>
- Bagheri, F. M., Zoghi, L., & Shariat, B. M. M. (2022). Structural model of academic self-disability based on perceived parenting style and intelligence-mediated beliefs in students. *Educational Psychology*, 17(62), 55-79. (Persian) [DOI: 10.22054/jep.2022.66664.3589]
- Basharpour, S., & Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2), 18-33. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Bargi, I., & Hayealalm, V. (2023). The effectiveness of teaching self-regulated learning strategies on academic morale and academic self-disability students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(71), 51-58. [DOI: 10.22034/JMPR.2023.55063.5395]

- Nemati, S.H., Jamei, R., & Jafari, M. (2025). Meta-analysis of the effectiveness of teaching emotion Regulation on specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 14(2), 49-64. (Persian) [DOI: 10.22098/jld.2025.15066.2168]
- Rasheed, M. (2020). Context and content in rural gifted education: A literature review. *Journal of Advanced Academics*, 31(1), 61-84. [DOI: 10.1177/1932202X19879174]
- Ravavi Motlagh, S. F., Naderi, F., Marashian, F., & Zargar, F. (2023). Structural model of the relationship between academic meaning, family flexibility, academic support and perception of the classroom environment with academic buoyancy with the mediating role of academic flourishing in 12th grade female students in Shiraz. *Journal of Psychological Methods and Models*, 13(47), 160-143. (Persian) [DOI:10.1001.1.22285516.1401.13.47.10.0]
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887. [DOI:10.1016/j.lindif.2020.101887]
- Sanders, M. G., & Plunkett, S. W. (2005). The development of the parent and teacher academic support scales. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-15. [DOI:10.1007/s10826-005-1105-8]
- Samani, S & Jafari, M. (2011). Examining the adequacy of psychometric indicators of academic support scale (Persian version). *Studies in Teaching and Learning*, 3(1), 47-60. [DOI: 10.22099/JSLI.2011.215]
- 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.2011.09.002]
- Sharifirahnemom S., Fathi, A., & Pourmalai Harris, R. (2023). The effectiveness of social skills training on academic self-concept and sense of belonging to school in elementary school students. *Learner - based Curriculum and Instruction Journal*, 2(2), 51-64. (Persian) [DOI: 10.22034/CIPJ.2022.52464.1052]
- Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(68), 21-35. (Persian) [DOI:10.22034/jiera.2025.531981.3339]
- Sheykholeslami, A. (2022). The Prediction of Students Academic Buoyancy based on Academic Support and Academic Self-Concept. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 51-61. (Persian) [DOI: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.4.3]
- Sheykholeslami, A., & Karimiyan, G.H. (2018). The Prediction of Students' Academic Engagement Based on Academic Support and Class Psycho- Social Climate. *Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 95-111. (Persian) [DOI:20.1001.1.24237906.1397.6.10.6.5]
- Shin, M., & Bolkan, S. (2021). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2), 146-164. [DOI:10.1080/03634523.2020.1828959]
- Shirkavand, N., Mirhashemi, M., & Saberi, H. (2020). Predicting bullying based on Thrill-seeking, school Atmosphere, students' self-concept. *Iranian Journal of Nursing Research*, 15 (1), 77-85. (Persian) <http://ijnr.ir/article-1-2336-fa.html>
- Steinberg, O., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2024). Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25. [DOI:10.1007/s10212-024-00825-6]
- Tabatabaie, F., Rastegar, A. (2015). A model of relationships between personality traits and academic self-handicapping: The mediating role of achievement goals. *Iranian Journal of Medical Education*, 530-542. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3743-fa.html>
- Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibañez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon*, 10(8). [DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e29476]
- Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1136141. [DOI:10.3389/fpsyg.2023.1136141]
- Wei, X., Saab, N., & Admiraal, W. (2023). Do learners share the same perceived learning outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, 56, 100880. [DOI: 10.1016/j.iheduc.2022.100880]
- Wong, W. L. L., & Yuen, K. W. A. (2023). Online learning stress and Chinese college students' academic coping during COVID-19: the role of academic Hope and academic self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 157(2), 95-120. [DOI: 10.1080/00223980.2022.2148087]
- Zhu, Y., Lu, H., & Ma, W. (2024). The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: The chain-Mediating effect of academic hope and professional Identity and the moderating effect of educational background. *Preprints*, 2024040462. [DOI: 10.20944/preprints202404.0462.v1]
- Yen, C. J.-C. (2004). Development and validation of the academic self-concept scale for elementary and junior high school students. *Psychological Testing*, 51, 1-26.