**نظریه­های مربوط به خودناتوان­سازی**

 هیگینز (1990، به نقل از نیکنام و همکاران،1389) بنیان­های اصلی رفتارهای خودناتوان­ساز را از گذشته تا روان­شناسی عزت­نفس آدلر دنبال می­کند که طبق آن، انگیزه­های افراد از نیاز به جبران احساسات ذهنی، حقارت و ضعف نشأت می­گیرند. در سال­های اخیر نیز، نظریه­های مختلفی از خودناتوان­سازی تحت تئوری­های هدف (مارتین و همکاران[[1]](#footnote-1)،2003)، نیاز (الیوت و چرچ[[2]](#footnote-2)،2003)، انگیزش خودارزشی (کاوینگتون[[3]](#footnote-3)،1973)، خودتائیدی(سیگل و همکاران[[4]](#footnote-4)،2005) و خود تنظیمی[[5]](#footnote-5)(هندریکس و هیرت[[6]](#footnote-6)،2009) تعیین شده­است.

**نظریه آدلر**

 آدلر معتقد بود که احساس­های حقارت[[7]](#footnote-7) همیشه به عنوان یک نیروی برانگیزاننده در رفتار وجود دارند. او نوشت: انسان­بودن یعنی خود را حقیر احساس­کردن، چون این حالت در همه ما مشترک است، نشانه ضعف نا به­هنجاری نیست. این احساس­ها منبع همه تلاش­های انسان برای غلبه­کردن بر حقارت حتی واقعی یا تخیلی­مان است. آدلر معتقد بود که کودک از قدرت و نیرومندی والدین خود و از نا امیدی تلاش برای مقاومت یا مبارزه با آن قدرت آگاه است. در نتیجه کودک نسبت افراد بزرگتر و نیرومندتر اطراف خود احساس حقارت را پرورش می­دهد. اگر چه تجربه اوّلیه حقارت به کودکی مربوط می­شود ولی به صورت ارثی تعیین نشده­است، بلکه این تجربه از محیط ناشی می­شود که برای همه کودکان یکسان است، بنابراین احساس­های حقارت، گریز ناپذیرند، امّا از آن مهم­تر ضروری هستند، زیرا برای تلاش و رشدکردن انگیزش فراهم می­آورند.

 هر چه سن فرد بالاتر می­رود؛ بر تمایل او به اینکه بر ضعف خود غلبه کند و همانند دیگران شود و کارهایی کند که آن­ها می­کنند افزوده می­شود. او به پیشرفت­های خود قانع نیست و پیوسته احساس حقارت می­کند و به دنبال هدف­های تازه­تر و عالی­تر می­رود امّا گاهی نیز پیش می­آید که آدمی نقص یا ضعف (چشمان ضعیف، سردرد، زخم معده) را بهانه قرارداده و برای خودداری از انجام کارهای دشوار یا برای توجیه شکستی که در به ثمررساندن آن­ها برخوردار است، دلیل­تراشی کنند. آدلر بر این باور است، کودکانی که دارای نقص بدنی هستند، خود را برای روبرو شدن با پیشامدهای زندگی ناتوان احساس می­کنند و این احساس ممکن است آن­ها را از کار و کوشش بازدارد و بر ناتوانی آن­ها بیافزاید. (به نقل از سیاسی، 1388)

**نظریه موری**

 همه روان­شناسان نسبت به نیازها که انگیزه­های مهم رفتار آدمی هستند توجه داشته­اند، ولی هیچ­یک از آن ها به اندازه موری در این باب تأکید نکرده و به شرح و بسط و طبقه­بندی آن­ها نپرداخته است. به نظر موری، نیاز تصور آدمی از نیرویی است که در مغز جای دارد و اندیشه و عمل را چنان تنظیم می­کند که وضعیت نامطلوبی را به جهت معینی تغییر می­دهد. درایت تعریف مقصود موری از تنظیم اندیشه و عمل این است که حرکت و فعلی را که نیاز موجب می­شود، تصادفی و خود به خودی نیست و مقصود او از وضعیت نامطلوب، این است که نیاز زاده­ی نارضایتی است و آدمی را به سوی هدف رضایت بخش متوجه می­سازد.

 موری فهرستی 20گانه از نیازها ارائه داده است، در این فهرست موری به دو نیاز اشاره کرده­است که به نظر می­رسد این نیازها فرد را به خودناتوان­سازی سوق می­دهد.

نیاز به حفظ حیثیت: در برابر انتقاد، سرزنش، حمله و هجوم به دفاع از خود پرداختن، اشتباه یا شکستی را پنهان داشتن، یا با دلیل تراشی به توجیه آن پرداختن.

نیاز به پرهیز از شکست: خودداری از عمل از بیم شکست احتمالی، دوری­جستن از هرچیزی که موجب تحقیر باشد، اجتناب­کردن از وضعیت یا شرایطی که در آن احتمال تمسخر، بیزاری یا بی­اعتنایی دیگران می­رود.

 در یک طبقه­بندی موری نیازها را به دو طبقه نیازهای آشکار و نیازهای ناآشکار تقسیم می­کند. نیازهای آشکار آن­هایی هستند که برآوردشان را فرامن مجاز می­داند و احیاناً از طرف اجتماع مورد ستایش و پاداش هستند، مانند نیاز به حفظ حیثیت و جبران شکست، نیازهای ناآشکار، نیازهایی هستند که از نظر فرامن چندان مقبول نیستند و در اجتماع نیز ناپسند به شمار می­آیند مانند نیاز به پرخاش و لذت جویی، البته در اجتماعات مختلف نوع نیازهای ناپسند و پسندیده ممکن است فرق داشته باشد. (سیاسی، 1388)

**نظریه اسناد**

 فرضیه اصلی نظریه اسناد این است که مردم فعالانه در جست وجوی کشف چرایی رخ­دادن وقایع هستند. به عبارت دیگر، ما نه فقط می­توانیم بدانیم دیگران چگونه رفتار می­کنند، بلکه می­خواهیم بدانیم چرا اینگونه رفتار می­کنند، زیرا تشخیص می­دهیم که این دانش می­تواند به ما کمک کند پیش­بینی کنیم آن­ها در آینده چگونه رفتار خواهند کرد. فرآیندی که از طریق آن ما چنین اطلاعاتی را جست وجو می­کنیم، اسناد گفته می­شود. به تعریفی رسمی­تر اسناد به تلاش­های ما برای درک علل زیربنایی رفتار دیگران و در برخی موارد علل رفتار خودمان اطلاق می­شود. (بارون و بیرن و برنسکامب[[8]](#footnote-8)، به نقل از کریمی، 1388)

 در زمینه­های آموزشگاهی و تحصیلی، موفقّیت و شکست اغلب به توانایی، تلاش، شانس و دشواری یا آسانی تکلیف نسبت داده می­شود که در این میان، توانایی و تلاش بیش از همه به عنوان علّت موفقّیت و شکست در نظر گرفته شده­اند. افراد به هنگام تبیین پیامدهای پیشرفت، بیشتر این اهمّیت را به شایستگی (توانایی) و میزان تلاش خود می­دهند.

 (گراهام[[9]](#footnote-9)،1997) علت­های بالقوه موفقّیت و شکست دارای یک­سری ویژگی­های زیربنایی هستند. در این رابطه سه ویژگی تحت عنوان ابعاد علی شناسایی شده اند که عبارتند از «جایگاه، پایداری، کنترل » (واینر[[10]](#footnote-10)،1985)

 بعد پایداری یا ثبات به چگونگی حالت اسناد در طول زمان اشاره دارد و دامنه­ای از ثبات تا بی­ثباتی را در برمی­گیرد. دلایل را می­توان به دو صورت درونی و بیرونی (جایگاه یا منبع) به صورت قابل کنترل و غیر قابل کنترل طبقه­بندی کرد. (پینتریچ و شانک، به نقل از شهر آرای،1386) جایگاه علیت به درونی و بیرونی بودن علت برای فرد اشاره دارد. از بین علل مهم، توانایی (استعداد) و تلاش از علل درونی هستند، چرا که منعکس­کننده ویژگی­های شخصیتی فرد می­باشند. دشواری تکلیف و شانس بیرونی هستند، زیرا پیامدهای محیط می­باشند.«بعد پایداری» به ثبات یا تغییرپذیری علل در طول­زمان اشاره دارد. در این میان، توانایی یک علت پایدار است، زیرا توانایی انجام یک تکلیف نسبتاً ثابت است درحالی­که تلاش ناپایدار است. به همین دلیل تلاش افراد ممکن است از یک موقعیت به موقعیت دیگر تغییرکند و بالاخره کنترل به مسئولیت پذیری فرد با تأثیرپذیری علّت از اراده فرد اشاره دارد. تلاش یک علّت قابل کنترل است، چرا که افراد می­توانند اراده کنند که زیاد یا کم تلاش کنند، امّا استعداد و تلاش عللی هستند که تحت کنترل فرد نمی­باشند. یکی ازجنبه­های جالب فرآیند اسناد، این است که برخی از پیش داوری­ها و سوگیری­ها موجب می­شوند که افراد به تبیین منظم وقایع بپردازند. یکی از این سوگیری­ها یا خطاهای اسنادی، « سوگیری خدمت به خود » است. (به نقل از سید محمدی،1383)

 تمایل به اسناد دادن بازده­های مثبت خود به علل درونی، اما اسناد دادن بازده­های منفی خود به عوامل بیرونی را سوگیری خدمت به خود می­گویند و به نظر می­رسد که این سوگیری از نظر دامنه، عمومیت داشته و از نظر تأثیر بسیار نیرومند است. چرا چنین نوسانی در اسنادهای ما رخ می­دهد، چندین احتمال مطرح شده است، امّا بیشتر آن­ها در دو مقوله جای می­گیرند: « تبیین­های شناختی» و « تبیین­های انگیزشی». الگوی شناختی معتقد است که سوگیری خدمت به خود، اساساً ناشی از برخی گرایش­ها در شیوه­ای است که ما اطلاعات اجتماعی را پردازش می­کنیم. این الگو چنین می­گوید که ما به خاطر بازده­های مثبت خود را به علل درونی و بازده­های منفی خود را به علل بیرونی اسناد می­دهیم که انتظار موفقّیت داریم و به همین دلیل تمایل داریم تا بازده­های مورد انتظار خود را به علل درونی بیش از علل بیرونی اسناد بدهیم. برعکس، الگوی انگیزشی معتقد است که سوگیری خدمت به خود از نیاز ما به حفظ و افزایش عزت­نفس ما، یا از تمایل ما به خوب به نظرآمدن به چشم دیگران بر می­خیزد. (گرینبرگ ،پاییزسکی ، سولومون، [[11]](#footnote-11)1982، به نقل از کریمی) هر چند عوامل شناختی و انگیزشی هر دو ممکن است در این نوع خطای اسنادی نقش داشته باشند، ولی به نظر می­رسد که شواهد پژوهش بیشتر در تأیید دیدگاه انگیزشی است. (همان منبع)

 بنابراین، سوگیری خدمت به خود به عنوان سپر انگیزشی علیه احساس بی­ارزشی خدمت می­کند. مطابق با راهبرد خودناتوان­سازی، مردم نه تنها بهانه­هایی برای اشتباهاتشان بعد از یک واقعه می­آورند بلکه همچنین فرصت­های اجتماعی مناسبی را طرح می­کنند، به نحوی که بهانه­های خود محافظ برای توجیه عملکرد ضعیف از قبل فراهم می­شوند و لزومی ندارد که حتماً به گذشته مربوط باشند. با استفاده از قواعد اسنادی، شرایط طوری ترتیب داده می­شوند که عملکردهای معیوب و حتی شکست­خورده نیز به عنوان تهدیدی بر عزت­نفس و ارزش­های اجتماعی تفسیر نمی­شوند. در خودناتوان­سازی افراد به نحوی زیرکانه یک عامل ناتوان­ساز بیرونی را جست وجو کرده و یا خلق می­کنند. ناپیوستگی بین عملکرد و ارزشیابی را حداقل در مورد شکست مبهم سازند، یک عامل ناتوان­ساز متقاعدکننده ممکن است احتمال موفقّیت را کاهش دهد، امّا در عوض به فرد خودناتوان­ساز اجازه می­دهد تا شکست در شرف وقوع را به منابع دیگری غیر از فقدان شایستگی نسبت دهد.

 با خودناتوان­سازی، افراد می­توانند بر انواع اسناد­هایی که برای پیامدهای عملکرد ساخته می­شوند کنترل داشته باشند، به ویژه فرد با ایجاد یا ادعای یک عامل ناتوان­ساز و اجتناب از ابراز توانایی، می­تواند فقدان توانایی را به عنوان متقاعدکننده­ترین اسناد برای شکست یا عملکرد معیوب کاهش دهد.

**نظریه خودارزشی**

 ادراک توانایی، سازه اصلی نظریه خودارزشی کاوینگتون[[12]](#footnote-12) (1992) است، مطابق با این دیدگاه مردم نیاز دارند که خود را فردی شایسته ادراک کنند، به عبارت دیگر توانمندبودن نشانه ارزشمندبودن است، به خاطر اهمّیتی که خودارزشمندی دارد و به منظور حفظ خود پنداره مثبت مردم مجموعه­ای از راهبردهای خود حمایتی را جست وجو می­کنند. این راهبردها عبارتند از:

الف: تعیین هدف­های غیرقابل دسترس و غیرواقعی، به نحوی که شکست را بتوان به دشواری تکلیف نسبت داد نه فقدان توانایی

ب: بهانه­جویی مانند نسبت­دادن شکست به عوامل غیرقابل کنترل

ج: استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی مختلف مانند مسامحه­کاری یا فقدان مطالعه (گراهام 1991)[[13]](#footnote-13)

 نظریه خودارزشی بر نگه­داری و حمایت ازعزت­نفس تأکید دارد. مطابق با این نظریه، انگیزه اوّلیه انسان­ها، انگیزه خودارتقایی است، یعنی افراد اطلاعاتی را جست وجو می­کنند که تلویحات مثبتی برای عزت­نفس داشته باشد و از اطلاعاتی که تلویحات منفی دارد اجتناب می­کنند. خودارزشی یک فرد توسط میزان سرمایه­گذاری عزت­نفس برای برآمد تعیین­شده، به طوری که ارزش آن­ها به درک موفقّیت یا شکست یا پذیرفتن خود معیارهای مرتبط با برآمد مذکور بستگی دارد. به ویژه در تجزیه و تحلیل عزت­نفس رفتار پیشرفت، افراد به دنبال رویارویی با شکستی که به سبب انتساب درونی عدم موفقّیت به ناتوانی خود، به وقوع پیوسته، احساس شرمساری را تجربه می­کنند. هنگامی که تلاش به منظور بالابردن سطح استنتاج مربوط به توانایی پایین افزایش پیدا کرده، این امر منجر به پدیدآمدن احساس حقارت و افزایش سطح انتظار رویارویی با شکست می­شود.

 الیوت و تراش[[14]](#footnote-14)(2004، به نقل از لئون و ماتیوس، 2010) به منظور پشتیبانی از تجزیه و تحلیل عزت­نفس، رفتار پیشرفت، درباره­ی انتقال ترس از شکست میان نسل­ها به تحقیق پرداختند، از مطالعه­ی مقاله آن­ها می­توان نتیجه گرفت، اشخاصی که دارای ترس زیادی از شکست­خوردن بوده، به منظور اجتناب از تجربه احساس شرمساری مواجهه با عدم موفقّیت راهبردهایی جهت حفظ خودارزشی (همانند: خودناتوان­سازی و دست­کشیدن از تلاش­های مؤثر) را به­کار می­برند. به طور مشابه مک­گرگور و الیوت[[15]](#footnote-15)(به نقل از لئون و ماتیوس ، 2010) ترس از شکست را به عنوان شاخص«بی­کفایتی یکپارچه­ای که شخص را در معرض عدم­پذیرش و رهاسازی توسط افراد مهم زندگی وی قرار داده» بررسی کرده­اند. آن­ها دریافتند، افرادی که ترس زیادی از شکست بر دیدگاه و راهبرد فرد نسبت به شرایط پیشرفت تأثیرگذار می­باشد. بنابراین، استنتاج توانایی پایین توسط دست­کشیدن از انجام تلاش­های مؤثر که همراه نظریه خودارزشی رفتار پیشرفت بوده، کاهش داد.

**نظریه هدف**

 این نظریه در حد یک چارچوب شناختی اجتماعی برای اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت پی می­گیرند و اینکه چگونه به خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می­کنند، تمرکز دارند و محدوده­ای را فراهم می­کنند تا افراد از طریق آن وقایع را تعبیر کنند و به آن واکنش نشان­دهند. (مارتین،2000)

 پژوهشگران به این نتیجه رسیده­اند، که اهداف را می­توان به طور معناداری به گروه­ها و انواع تقسیم کرده، اما در دهه اخیر بر دو نوع هدف تمرکز کرده­اند. (میدگلی، کاپلان و میدستون[[16]](#footnote-16)، 2001)

1-هدف برای رشد توانایی که هدف تسلط[[17]](#footnote-17)، هدف یادگیری یا همان هدف وظیفه[[18]](#footnote-18) نامیده می­شود.

2-هدف برای اثبات توانایی که هدف عملکرد[[19]](#footnote-19)خود هدفی یا هدف وابسته به­خود نامیده می­شود.

ان دو هدف با وجود نام های متفاوت همپوشی قابل توجهی با هم دارند.

 در یک سطح کلی، هدف تسلط، درگیر شدن با رفتار موفقّیت­آمیز به منظور رشد صلاحیت است و هدف عملکردی، درگیر شدن در رفتار موفقّیت­آمیز به قصد اثبات صلاحیت یا اجتناب از اثبات عدم صلاحیت است. (کاپلا و میدگلی ، 1997) به طورخاص، می­توان گفت که هدف تسلط بر تکلیف تمرکز دارد و برای فهمیدن و یادگرفتن موضوع است و فرد در پی آن است که مهارت­های لازم برای انجام­دادن تکلیف را یاد بگیرد و عملکرد گذشته­اش را در وظایف مشابه فعلی بهبود ببخشد. امّا یک هدف عملکردی، به خودی خود و به طور خاص بر توانایی خود تمرکز دارد و جهت انگیزشی آن موفق­شدن به تلاش کم است و اثبات این مسأله است که فرد توانمند است. (یا اجتناب از اثبات ناتوانی) (آمس[[20]](#footnote-20)،1992) افراد دارای اهداف وابسته به خود در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به بیشترین حد برسانند و ارزیابی منفی از صلاحیت­شان را تا آن­جا که می­توانند کاهش­ دهند، در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط خود بر وظیفه و افزایش قابلیت­هایشان تمرکز دارند. (میدگلی و یوردان[[21]](#footnote-21)، 2001)

 در اهداف عملکردگرا، جهت­گیری به سمت اثبات توانایی بالاست و در اهداف عملکردگریز، جهت­گیری به طرف اجتناب از ابراز توانایی پایین است. اهداف تسلط نشانگر رشد صلاحیت و شایستگی از طریق یادگیری، تسلط بر وظیفه و اطلاعات، رشد علمی و مهارتی است و اهداف عملکردگرا نشانه­ی ابراز شایستگی در مقایسه با عملکرد دیگران، اتمام سریع کار و کسب اطلاعات عمومی برای تحصیل پیشرفت است. (مارتین ، 2000 و میدگلی و یوردان ، 2001)

**تعریف خودناتوان­سازی**

 در چنددهه پیش برگلاس و جونز[[22]](#footnote-22) و همکارانش نظر دادند که افراد تلاش می­کنند تا شرایط رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط پیش از فقدان توانایی و ارزشمندی به عنوان عملکرد ضعیف جلوه نماید. به عبارت دیگر، افراد مجموعه­ای از راهبردها را به کار می­گیرند تا به عنوان قربانیان شرایط و نه ناتوان به آن­ها نگریسته شود برگلاس و جونز این راهبردها را خود ناتوان­سازی نامیدند زیرا استفاده از آن ها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد.

 راهبردهای خودناتوان­سازی آن شرایط پیش­آیندی هستند که افراد فراهم می­سازند به این امید که جانشین عواملی شوند که در آینده ممکن است شایستگی آنان را مورد تردید قرار دهد. آرمانی آن است که افراد این شرایط را در عوامل بیرونی جست وجو کنند نه در عوامل درونی به نظر برگلاس و جونز خودناتوان­سازی عبارت است از هر عمل یا زمینه عملی که به فرد امکان می­دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقّیت را (به منظور کسب افتخار) به عوامل درونی نسبت دهد.

 انواع مختلفی از رفتارها و احساسات هستند که به عنوان راهبردها یا عوامل خودناتوان­ساز شناخته شده­اند از قبیل مصرف دارو (برگلاس و جونز،1978، کلدینز و آرکین،[[23]](#footnote-23) 1982)، مصرف الکل (برگلاس و جونز،1978، تاکر و همکاران،[[24]](#footnote-24)1981، هیگینزو هریس،1988) کم­آموزی[[25]](#footnote-25) (برگلاس و جونز،1978)، اضطراب امتحان[[26]](#footnote-26)(هریس و همکاران، 1986، یوسونگ،1988)، اضطراب اجتماعی[[27]](#footnote-27) (اسنایدر و اسمیت،1986،اسنایدر و همکاران،1988)، نشانه­های بیماری فیزیکی (اسمیت و همکاران،1983)، فقدان تلاش و تمرین، (ماتسو،[[28]](#footnote-28) 1996، بام گاردنر و لوی[[29]](#footnote-29)،1988) انتخاب هدف­های غیرقابل دسترس (گرینبرگ،1985) فقدان آمادگی (هریس و اسنایدر،1986)، بهانه­سازی (استروب،1986)، چاقی(شیل و همکاران،1991)، مسامحه کاری، (وسلی،1994) فقدان خواب، همنشینی زیاد با دوستان و یا درگیری در فعالیت­های بسیار (هیگینز و همکاران،1990) (به نقل از هاشمی، 1380)

 برخی از پژوهشگران به گونه­ای به خودناتوان­سازی اشاره کرده­اند مبنی بر اینکه افرادی که ترس از شکست دارند، برخی مواقع مجموعه­ای از حالات فیزیکی و روانی و یا نشانه­های مرضی را مطرح می­کنند، به نحوی که بتوان شکست را به این نشانه­ها و نه عدم شایستگی اسناد داد. به عبارتی، آن­ها از این نشانه های مرضی و حالات روانی به عنوان راهبردهای خودناتوان­سازی استفاده می­کنند. (اسمیت و همکاران،1983) این نوع راهبردها را، راهبردهای خودناتوان­ساز خود گزارشی یا خودادعایی گویند( لری و شپرد، 1986).

 برخی از پژوهش­ها نشان داده­اند، دانش­آموزانی که اضطراب امتحان داشتند هنگامی که به آن­ها گفته شد، اضطراب تبیین پایداری برای عملکرد ضعیف در یک آزمون است، سطوح بالاتری از اضطراب را گزارش کردند.( اسمیت و همکاران،1983) همچنین اسمیت و همکاران (1985) گزارش دادند، آزمودنی های مرد، هنگامی که معتقد بودند اضطراب، بهانه­ی مناسبی برای توجیه عملکرد ضعیف است، اضطراب اجتماعی بالاتری را گزارش دادند.

 اما نوع دیگر از عوامل یا راهبردهای ناتوان­ساز در پیشینه مربوط به این پدیده بیان می­دارد که افراد برای تبیین عملکرد بعدی خود، از قبل موانعی را برای عملکرد ایجاد می­کنند و انتظار می­رود این موانع احتمال عملکرد درست را کاهش دهند، و در این حال بهانه­ای قابل باور برای شکست ارائه کند. به عنوان مثال جونز و برگلاس (1978) پیشنهاد کردند دانش­آموزی که خواب زیاد قبل از امتحان را دلیل بر شکست می­داند، بازیگر گلف که هیچ تمرین نمی­کند، کم­آموز و کسی که به مصرف مواد الکلی می­پردازد، ممکن است مواردی از خودناتوان­سازی باشند. به این نوع راهبردها، راهبردهای ناتوان­سازی رفتاری[[30]](#footnote-30) یا اکتسابی[[31]](#footnote-31) می­گویند. (لری و شپرد،1986، رودوالت و فیرفیلد،1991)

 مطالعات بعدی یافته­های برگلاس و جونز را تکرار و تائید کرد. این مطالعات نشان دادند، آزمودنی­هایی که ترس از شکست دارند، گاهی اوقات از داروهایی استفاده می­کنند که عملکرد را مختل می­کند. ( کلدینر و آرکین، 1982، گیبونز و گادرت،1984) پژوهش­های دیگر نشان دادند مردم، هنگامی که اطمینانی به موفقّیت ندارند، تلاش کمتری انجام می­دهند. ( فرانکل و اسنایدر، 1978، شیرو رام کین، 1989، به نقل از هاشمی، 1380)

 پژوهش­های انجام­شده بر روی خودناتوان­سازی از سال 1978 تا 2007 نشان دادند که خودناتوان­سازی با سازه­های روان­شناختی مختلفی همبستگی دارد. خودآگاهی اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عزت­نفس (رودوالت و همکاران، 1991، استورب، 1986)، ترس از شکست روبه­رویی با تهدید قدر و منزلت (رودوالت و هیل،1995)، ترس از نادان جلوه­کردن (اردن و میدگلی،1998)، پایگاه اجتماعی-اقتصادی و جنس( هیرت و همکاران، 2000)، افسردگی، کم­رویی، وظیفه­شناسی(راین و همکاران)، عزت نفس، کمال گرایی (وانت و کلینتمن، 2006)، عذرتراشی (هیگینز، اسنایدر و برگلاس،1990)، فرزندپروری (وانت و کلینتمن، 2002، گریون و همکاران، 2004 همگی به نقل از حیدری و همکاران، 1388) از جمله متغیرهای مربوط به خودناتوان­سازی هستند.

 راهبردهای معین خودناتوان­سازی شامل: عدم تلاش، کمبود تمرین، تعویق، شرایط ضعیف­کننده عملکرد، مصرف مشروبات الکلی می­باشند، تامپسون و همکاران (1995، به نقل از لئون و ماتریس، 2010) دریافتند که، هنگامی که عملکرد ضعیف به کیفیات مخففه خارجی نسبت داده شده، دانش­آموزان سعی در حفاظت از خودارزشی خویشتن را دارند. اثبات گردیده است، دانش­آموزانی که درباره توانایی رقابتی خود در محیط کلاس درس نامطمئن بوده، در اغلب مواقع راهبردهای خودناتوان­سازی، همانند: اجتناب از درخواست کمک، مقاومت در برابر راهبردهای جدید برای فعالیت­های تحصیلی، و دست کشیدن از تلاش­های مؤثر، را به منظور مخفی نگه­داشتن ضعف توانایی خود در پیش­گرفته، بنابراین در نتیجه این عمل از خودارزشی خود محافظت می­کنند. از این رو، اگر فردی برای دستیابی به موفقّیت در مسائل تحصیلی به سختی تلاش­کرده و با شکست مواجه­گشته، این امر بیانگر ضعف عملکرد وی می­باشد. به طورمشابه، دانش­آموزانی که از راهبردهای خودناتوان­سازی تحصیلی پیروی کرده، علاوه بر دستیابی به نتایج ناامیدکننده در نتیجه به کارگیری روش­های مطالعه بی­حاصل، علائمی همچون تأثیر یا تمرکز بر خود منفی، سازگاری ضعیف، و کاهش عزت­نفس را نیز دارا می­باشد. مطالعات مشابه نیز، توسط بررسی نظریه هدف در محیط کلاس درس مورد نظر، به نتایجی قیاس­پذیر دست پیدا کرده­اند. این مطالعات، درباره اهداف انگیزش دانش­آموزان را در محیط یادگیری کلاس درس تحقیق­کرده و به این نتیجه رسیدند که اهداف مربوط به اجتناب از ارائه عملکرد دربردارنده موفقّیت، دارای رابطه مستقیم با خودناتوان­سازی هستند.

 راهبردهای خودناتوانی، از جمله دست­کشیدن از تلاش­های مؤثر، خودداری از درخواست کمک، تعویق­انداختن کارها و مشارکت در بسیاری از فعالیت­ها، به منظور انتساب شکست به عوامل خارجی، مخفی نگه­داشتن ضعف توانایی، و اجتناب از ادراک ناشایستگی مورد استفاده قرار می­گیرند. نایس (1991) به منظور اثبات خودافزایی و حفاظت از خود به عنوان دو دلیل روی­آوردن به خودناتوان­سازی، 4 تحقیق را به انجام رسانده است. وی دریافت، افراد دارای عزت­نفس پایین برای حفاظت از خود، در مقابل استنباط­هایی از شکست که عزت­نفس آن­ها را متأثر ساخته، راهبردهای خودناتوان­سازی را مارتین و همکاران (2001) راهبردهای خودناتوان­سازی و بدبینی تدافعی حفاظت از خود را بررسی کرده­اند. بدبینی تدافعی هنگامی رخ می­دهد که، فرد علاوه بر پایین­آوردن غیرمنطقی انتظارات، پیش از ارزیابی عملکردهایش به تفکر درباره پی­آمدهای ممکن می­پردازد. آن­ها از دانشجویان دانشگاه برای پرکردن پرسشنامه­هایی به جهت سنجش عملکرد تحصیلی آن­ها و کمک به اساتید در ارتقاء روش­های یادگیری و انگیزشی استفاده کردند. عملکرد دانشجویان مبتنی بر: خودناتوان­سازی، سطح ثبات عزت­نفس، کنترل نامطمئن برای اجتناب از شکست­خوردن و دیگر معیارهایی که از نظر خود آن­ها دارای اهمّیت بوده، ارزیابی شده است، مارتین و همکاران(2001) دریافتند که (a) خودناتوان­سازی توسط دلایل انگیزشی و احساسی قابل پیش­بینی بوده، (b) به منظور حفاظت از خود، عوامل خارجی را مسئول عدم موفقّیت معرفی کرده، (c) کنترل شخصی نامطمئن قادر به پیش­بینی تدافعی می­باشد. این تحقیق، به دلیل استفاده از جمعیت دانشجویی که معرف عموم مردم نبوده، محدود درنظر گرفته می­شود. واضح است، از آن­جایی که خودناتوان­سازی به عنوان سازواره­ای برای حفاظت از خود ارزشی به کاررفته، به همین خاطر میان خودارزشی و خودناتوان­سازی پیوندی وجود دارد. ( لئون و ماتیوس، 2010)

**تعریف خودناتوان­سازی تحصیلی**

 اخیراً پژوهشگران به موضوع استفاده دانش­آموزان و دانشجویان از راهبردهای خودناتوان­سازی در زمینه آموزشگاه علاقه­مند شده­اند، به نظر می­رسد که برخی دانش­آموزان، آگاهانه و عمداً تلاش نمی­کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می­کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می­گذرانند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان­سازی استفاده می­کنند تا اگر عملکرد بعدی آن­ها ضعیف باشد، این راهبردها و شرایط و نه فقدان توانایی و ارزشمندی، به عنوان علت عملکرد ضعیف جلوه نماید.

 کاوینگتون نقش عمده­ای در توضیح خودناتوان­سازی آموزشگاهی ایفا کرده­است. نظریه خودارزشی وی مطرح می­سازد که هدف دانش­آموزان و دانشجویان در محیط آموزشی حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راه­هایی که آنان می­توانند به آن وسیله از دریافت برچسب کودن اجتناب کنند استفاده ازراهبرد خودناتوان­سازی است.

 کاوینگتون استفاده از مساحمه­کاری را به عنوان یک راهبرد خودناتوان­سازی قرار داد، مسامحه کاران خود را در شرایط برنده – برنده قرار می­دهند. اگر عملکردشان ضعیف­شده می­توانند بگویند، موکول­کردن مطالعه به آخرین لحظه، علّت آن بوده است. از سوی دیگر، اگر علی­رغم مسامحه­کاری عملکرد خوبی داشته باشد، دیگران به آن­ها به عنوان فردی توانا می­نگرند.

 کاوینگتون همچنین دانش­آموزانی را توصیف می­کنند که به فعالیت­های بسیاری می­پردازند تا بتوانند از آن­ها به عنوان دلایلی برای عملکرد ضعیف که انتظار وقوع آن را دارند استفاده کنند. وی بر این باور است که افراد حاضرند یک ضعف شخصی خفیف (مانند اضطراب امتحان) را بپذیرند تا از ضعف بزرگتری، یعنی فقدان شایستگی که ممکن است بر ملأ شود، اجتناب کنند.

 **زیربنای انگیزشی خودناتوان­سازی**

 بنا به نظر برگلاس و جونز افراد به خاطر حفظ تصویر خود مثبت به استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی روی می­آورند، با این وجود اسمیت و همکاران استفاده از این راهبردها را گسترش داده و اظهار داشتند که علاوه بر حفظ تصویر خود مثبت هم چنین افراد از این راهبردها استفاده می­کنند تا از اثبات تصویر خود منفی اجتناب کنند.

در پژوهش­های مختلفی که در این رابطه انجام گرفته است، معلوم شده­است که خودناتوان­سازی 3 زیربنای انگیزشی دارد که افراد را وادار به استفاده از این راهبردها می­نماید.

1-تعریف مفهومی شک

2-اساس عمومی-خصوصی خودناتوان­سازی

3-نقش­های خودحمایتی خودارتقایی

**تعریف مفهومی شک**

 بیشترین توافق این است که اساس انگیزشی خودناتوان­سازی، وجود احساسات شک و تردید است، شک در مورد حصول نتیجه مثبت و یا اجتناب از نتیجه منفی در سراسر پیشینه مربوط به این پدیده مشاهده می­شود. شاید به دلیل تأکیدی که جامعه روی پیشرفت و استعداد طبیعی دارد، عدم اطمینان فرد به قابلیت­ها و شایستگی­های خود، می­تواند از ویژگی­های اصلی و اساسی ارزشیابی از خود باشد. ممکن است این عدم اطمینان، با زیر سوأل­بردن شایستگی منجر به ایجاد تردید یا نگرانی­هایی در مورد خودارزشمندی و خودکارآمدی فرد شود. اگرچه اغلب افراد، برخی مواقع در مورد ارزشمندی و شایستگی خود مظنون می­شوند، امّا مواردی نیز وجود دارد که ممکن است این ارزشمندی شدیداً زیر سوال برود. افراد ممکن است، خود- تردیدی را تجربه کنند و هنگامی که با تکالیف آینده[[32]](#footnote-32) مواجه می­شوند، ترس از این داشته باشند که شکست خواهند خورد اگر این تجربه­ای باشد که قبلاً نیز رخ داده باشد، احتمالاً این افراد به جست وجوی راهبردهایی برای مقابله با آن بر می­آیند. ممکن است خودناتوان­سازی، راهبردی باشد که افراد برای مقابله با خود-تردیدی مزمن به کار می­گیرند. (السون و همکاران،2000)

 جونز و برگلاس(1978) این نوع خود-تردیدی را تحت عنوان « کلاف انگیزشی » مطرح می­کنند، چرا که به دور بسیاری از رفتارهای روزمره فرد تنیده می­شود. برای مثال، آن­ها از فردی الکی نام می­برند که به خاطر نگرانی زیاد در مورد خودارزشمندی خود، مصرف زیاد الکل را به عنوان بهانه­ای قابل قبول برای عملکرد ضعیف ارائه می­دهد. بالعکس، شک معمولی و متداوّل که در زندگی روزمره دیده می­شود به این سوأل مربوط می­شود که آیا این احتمال وجوددارد که در برخی موقعیت­های زودگذر، نتایج مثبت حاصل شود و از نتایج منفی اجتناب شود. ممکن­است این شکل­گذاری شک، تاحدی فاقد اثربخشی نگرانی­های مربوط به خود باشد. معمولاً شکست­های متوالی، می­توانند احساسات شک و تردید را افزایش­دهند. شک­معمولی و متداوّل می­تواند به واسطه تجارب متوالی و غیرمنتظره شکست، به خود–تردیدی مزمن منجر شود. در مجموع، منطقی است که بیان کنیم، احتمالاً خودناتوان­سازی صورت­های متفاوتی دارد. برخی از این اشکال به اساس احساسات شک معمولی متداوّل بوده و اشکال دیگر از احساسات شدید خود–تردیدی ناشی می­شوند.

**اساس عمومی-خصوصی خودناتوان­سازی**

 یک تمایز نظری بین بنیادهای خودنمایی یا بین­فردی و بنیادهای خصوصی یا فردی متصور شده اند. اگر خودناتوان­سازی ریشه در هدف­های خودنمایی داشته باشد، مخاطب اصلی آن افراد دیگر هستند، نه خود فرد، و این نوع خودناتوان­سازی بیشتر در موقعیت­های عمومی رخ می­دهند. امّا اگر خودناتوان­سازی بیشتر در موقعیت­های خصوصی روی دهد و یا به طورمساوی در هر دو موقعیت عمومی و خصوصی روی دهد، احتمالاً مخاطب خودناتوان­سازی خود فرد است. ( ارکین و السون، 1998)

 کلدینز و ارکین (1982) در مطالعه­ای دریافتند که خودناتوان­سازی هنگامی رخ می­دهد که عمل خودناتوان­سازی و پیامد عملکرد، هر دو علنی باشد. امّا این نتیجه وقتی یکی از آن­ها یا هردوی آن­ها (عمل خودناتوان­سازی و پیامد عملکرد آن) کاملاً خصوصی بود حاصل نشد. این یافته نشان­دهنده آن است که خودناتوان­سازی اساس خودادعایی دارد و همچنین تحقیق دیگری به این نتیجه دست­یافت که، افراد دارای خودآگاهی بالا، بیشتر از افراد دارای خودآگاهی پایین دچار خودناتوان­سازی می­شوند. (شپرو وارکین، 1989، به نقل از هاشمی، 1380)

 این یافته نیز بیان می­دارد که خودناتوان­سازی، اساس بین­فردی و خودنمایی دارد. اگرچه یک زمینه عمومی، احتمال و شدت خودناتوان­سازی را بالا می­برد، امّا باید نتیجه­گرفت که خود­ناتوان­سازی، شیوه­ای منحصر به­فرد برای مدیریت برداشت عمومی است. این موضوع زمانی درست است که بین دو شکل مزمن شک و شکل معمولی آن که قبلاً بحث کردیم تمایز قائل شویم. به نظر می­رسد که اثر عمومی بودن ناتوان­سازی و پیامدهای عملکرد روی خودناتوان­سازی به شکل معمولی آن مربوط بوده و این نوع شک به دنبال شکست می­تواند نگرانی­ها و دلواپسی­های شدیدتری را با خود به همراه داشته باشد.

**نقش­های خودحمایتی خودارتقایی**

 تمایز دیگری در رابطه با اساس انگیزشی خودناتوان­سازی باید توجه داشت مربوط است به هدف­های خود حمایتی در مقابل هدف­های خود ارتقایی. خودناتوان­سازی یک راهبرد در پیامد اسنادی به همراه دارد. اوّل با ایجاد مانع بر سر راه موفقّیت فرد بهانه­ی حمایتگر در برابر عملکرد معیوب و شکست­خورده فرد به وجود می­آید، دوّم مسئولیت­پذیری ادراک­شده فرد را برای موفقّیتی که علی­رغم ناتوانی حاصل شده است ارتقا می­دهد. به تعبیر اسنادی، توانایی به عنوان علت ادراک­شده شکست تخفیف می­یابد، حال آنکه توانایی به عنوان علت ادراک­شده موفقّیت تشدید می­شود. اسناد توانایی تثبیت­شده، از خود در باور شکست حمایت می­کند. حال اگر موفقّیت حاصل شود با پیامدهای خودناتوان­سازی تشدید اسناد توانایی، خود را ارتقاء می­بخشد. (ارکین و السن،1998)

 نایس با استفاده از یک روش پژوهش هوشمندانه متوجه شد که افراد دارای عزت­نفس پایین به منظور حمایت خود در برابر شکست، دست به خودناتوان­سازی می­زنند و خود را در مقابل شکست که ممکن است تهدیدی به ارزشمندی­شان باشد حفظ می­کنند. امّا افراد دارای عزت­نفس بالا به منظور شدت بخشیدن به شایستگی­شان برای رسیدن به موفقّیت، دست به ناتوان­سازی می­زنند. نایس(1991) نتیجه گرفت که افراد دارای عزت­نفس پایین به طور منحصر به فردی به منظور حمایت خودشان از شکست احتمالی دست به خودناتوان­سازی می­زنند.

 اگر بپذیریم خودناتوان­سازی یکی از اشکال مشکل­زای رفتار است، باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی می­تواند به همراه داشته باشد. پژوهش نشان می­دهد که خودناتوان­سازی اغلب با نگرش­ها و عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه بوده­است. (زاکرمن و همکاران، 1998، انرمن و همکاران،1998)

 به نظر وارمر و مر[[33]](#footnote-33)(2004) تامسون و ریچاردسون[[34]](#footnote-34)(2001) رفتار خودناتوان­ساز با پیامدهایی همچون کاهش انگیزه پیشرفت، احساس فرسودگی هیجانی، قرار گرفتن در چرخه اجتناب از پیشرفت، احساس ناتوانی و نا کارآمدی، کاهش انتظار کسب موفقّیت و درونی کردن شکست، شکل گیری باورهای غلط درباره توانایی( تلاش و سخت­کوشی در رسیدن به موفقّیت را نشانه­ای از ناتوانایی فردی می­پندارد) همراه است. این پیامدها نشان می­دهد که خودناتوان­سازی می­تواند منجر به کاهش عملکرد شده و انگیزه پیشرفت را کاهش می­دهد.

**خودناتوان­سازی و عملکرد تحصیلی**

 شاید مهم­ترین پیامد خودناتوان­سازی، عملکرد ضعیف باشد، به طوری که قبلاً اشاره کرده­ایم علت اینکه این پدیده خودناتوان­سازی نام گرفته­است، آن است که به تخریب در عملکرد منجر می­شود. اگر افراد خودناتوان­ساز برای توجیه عملکرد ضعیف، موانعی را برای خود ایجاد کنند ممکن است نتوانند به اندازه افراد دیگر موفقّیت حاصل کنند.

 شواهد حاکی از آن است که خودناتوان­سازی و عملکرد تحصیلی اثر متقابل بر یکدیگر دارند، همدیگر را تقویت می­کنند، به این صورت که درگیری در خودناتوان­سازی به عملکرد ضعیف و عملکرد ضعیف نیز به استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی منجر می­شود. همچنین خودناتوان­سازی به عادات نامناسب مطالعه، نظیر صرف­نظر زمان­کم روی تکلیف­درسی و فعالیت­کم به منظور آماده­شدن برای امتحان همراه است. (زاکرمن و همکاران،1998)

**خودناتوان­سازی و تقلب**

 آندرسن و همکاران مشاهده کرده­اند که دانش­آموزانی که تقلب می­کنند و نگرش مثبت به آن دارند در رفتارهای خودناتوان­سازی درگیر می­شوند. استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی به دانشجو کمک می­کند تا خود را در نظر دیگران فردی شایسته جلوه دهد.

 با تقلب نیز فرد می­تواند تظاهر کند که عملکردش خوب بوده است. با این وجود، اگر چه خودناتوان­سازی ممکن است به فرد کمک کند که خود ارزشمندی خود را حفظ کند، احتمالاً تقلب کمتر این هدف را بر آورده می­سازد. چرا که فرد از پیامد تقلب آگاه است، با وجود این احتمال می­رود که خودناتوان­سازی در نهایت به تقلب منجر می­شود. (اندرما و همکاران، 1998)

**پیامدهای عاطفی خودناتوان­سازی**

 اشاره کردیم که خودناتوان­سازی به کاهش عزت­نفس می­انجامد. شاید به همین دلیل است که افراد خودناتوان­ساز اغلب تجارب منفی عاطفی نیز گزارش می­دهند. از آن­جایی که هدف افراد خودناتوان­ساز از استفاده راهبردهای خودناتوان­سازی حفظ ارزشمندی است می­توان گفت که آن­ها به نوعی درگیر مقابله هیجان­مدار[[35]](#footnote-35) و نه مسئله­مدار[[36]](#footnote-36) هستند. به عبارتی، بیشتر قصد حمایت­کردن از خود دارند و نه بهبود عملکرد. شواهدی نشان می­دهد افراد خودناتوان­ساز بالا نسبت به افراد پایین در خودناتوان­سازی بیشتر از راهبردهای هیجان­مدار نظیر (انکار، عدم در گیری شناختی[[37]](#footnote-37) ) و عدم درگیری رفتاری [[38]](#footnote-38)و تمرکز منفی[[39]](#footnote-39) استفاده می­کنند و راهبرد­های مقابله مثبت نظیری (باز تعبیری مثبت و بهبود هیجان ) را به کار می­گیرند. (زاکرمن ، 1998، به نقل از هاشمی،1380)

**تحقیقات انجام­شده در داخل کشور**

ریحانه شهیدی(1392) در پژوهشی با عنوان اثربخشی گشتالت­درمانی به شیوه گروهی بر افزایش جرأت­ورزی و کاهش افسردگی دانش­آموزان دختر به این نتیجه رسید که شرکت­کنندگان در گروه­های گشتالت­درمانی به بهترین نحو آزادی و اشتیاق را در افراد جهت تغییر ایجاد نماید و باعث افزایش جرأت­ورزی شود.

ربیعی و همکاران (1392) در پژوهشی با موضوع شناخت اثربخشی برنامه جرأت­ورزی مدرسه محور بر مهارت­های خود تصمیم­گیری و خود حمایتی دانش­آموزان دبیرستانی به این نتیجه رسید که برنامه­های جرأت­ورزی در دانش­آموزان دبیرستانی منجر به افزایش مهارت­های خود تصمیم­گیری و خود حمایتی می­شود.

اسلامی و همکاران (1391) در پژوهشی با عنوان ارزیابی اثربخشی برنامه جرأت­ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش­آموزان دبیرستانی دریافتند که اجرای برنامه­های جرأت­ورزی در دانش­آموزان سنین دبیرستانی منجر به کاهش میزان اضطراب، استرس و افسردگی آنان می­شود.

در پژوهشی فهیمه پیرساقی (1391) به بررسی اثربخشی آموزش خود متمایزسازی بر جرأت­ورزی نمود و دریافت که که آموزش مؤلفه­های خود متمایزسازی منجر به افزایش جرأت­ورزی می­شود.

دکترابراهیمی قوام و همکاران (1391) در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش مهارت­های ابراز در افزایش جرأت­ورزی و عزّت­نفس دانش­آموزان کم­جرأت دختر پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران دریافتند که آموزش مهارت­های ابراز وجود باعث افزایش جرأت­ورزی دانش­آموزان کم جرأت شده­است و این تأثیر در فاصله بین پس­آزمون و مرحله پیگیری دوام داشته­است.

در پژوهشی ترصفی (1391) با عنوان اثربخشی آموزش مؤلف­های راهبرد تصمیم­گیری مجدد بر افزایش تاب­آوری دانش­آموزان دریافت که آموزش راهبرد تصمیم­گیری مجدد می­تواند با استفاده از تکنیک­ها و آموزش­هایی که به افراد می­دهد و به آن­ها کمک می­کند تا بتوانند پیام­های بازدارنده را شناخته و به دنبال آن با استفاده از تکنیک­های گشتالت­درمانی نقش­های جدید را شکل و الگوی جدیدی برای زندگی خود بسازند و تاب­آوری خود را افزایش­دهند.

ذبیح الهی و همکاران ( 1391 ) پژوهشی با عنوان رابطه سبک­های فرزندپروری ادراک­شده و هوش هیجانی با خودناتوان­سازی و خرده مقیاس­هایش رابطه منفی معنادار دارند. از میان سبک­های فرزندپروری ادراک­شده، و مؤلفه­های هوش­هیجانی، ادراک از مشارکت پدر و بهره­وری از هیجان­ها بهترین پیش­بینی­های خودناتوان­سازی هستند.

حیدری و همکاران ( 1391 ) در تحقیقی به مقایسه دانش­آموزان دختر مؤفق و نامؤفق دبیرستانی از لحاظ سبک­های اسنادی خودناتوان­سازی با کنترل هوش در شهر اهواز پرداخت. نتایج حاکی از آن بود که بین دانش­آموزان دختر مؤفق و نامؤفق از لحاظ نوع سبک­های اسنادی تفاوت معنی­داری وجود دارد. به علاوه، خودناتوان­سازی و خرده مقیاس­های آم در دانش­آموزان نامؤفق بالاتر از دانش­آموزان مؤفق بود.

عالیپور بیرگانی و همکاران (1390 ) پژوهشی با عنوان رابطه ویژگی­های شخصیتی با خودناتوان­سازی تحصیلی و مقایسه شیوه­های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش­آموزان سال سوم دبیرستانی انجام دادند. نتایج نشان­داد بین شیوه­های مختلف فرزندپروری از لحاظ متغیر خودناتوان­سازی تحصیلی تفاوت معنی­داری وجوددارد. دانش­آموزانی که والدین آن­ها از شیوه­های فرزندپروری مستبدانه استفاده می­کنند، بیشتر از راهبردهای خودناتوان­سازی تحصیلی را به کار می­گیرند. همچنین بین ویژگی­های شخصیتی و خودناتوان­سازی تحصیلی رابطه مثبت وجوددارد.

ذبیح الهی و همکاران (1390) پژوهشی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان­سازی در دانش­آموزان دبیرستانی انجام­دادند. نتایج نشان­داد که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان­سازی تحصیلی رابطه معنادار دارد. و جنس نمی­تواند رابطه بین این دو متغیر را تعدیل کند. همچنین نتایج نشان­داد که میزان خودناتوان­سازی تحصیلی پسران به طور معناداری بیشتر از دختران است.

در تحقیق رئیسی ( 1390 ) به بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه­های راهبرد تصمیم­گیری مجدد بر افزایش سازگاری و انصراف از طلاق زنان متقاضی طلاق پرداخت. وی در پایان چنین نتیجه­گرفت که استفاده از راهبرد تصمیم­گیری مجدد در مشاوره با زنان ناسازگاری مؤثر و مفید است و می­تواند سازگاری اجتماعی، تندرستی و عاطفی و در خانه آنان را افزایش­دهد.

یافته­های پژوهشی بیرامی (1390) با هدف بررسی تأثیر آموزش جرأت­ورزی بر سلامت عمومی دانشجویان سال اوّل دانشگاه تبریز، نشان­داد که برنامه­های آموزش جرأت­ورزی بر سلامت­عمومی، سلامت جسمی، کارکرد اجتماعی و افسردگی دانشجویان تأثیر مثبت داشت.

مردانی و حیدری (1390) تحقیق دیگری انجام دادند تحت عنوان بررسی تأثیر ابراز وجود بر میزان افسردگی بعد از زایمان، و به این نتیجه رسیدند که میانگین امتیاز افسردگی مادران گروه آزمایش و کنترل، قبل و بعد از مداخله کاهش معنی­داری داشت.

نیکنام و همکاران (1389 ) در تحقیقی با عنوان رابطه باورهای کمال­گرایانه و رفتارهای خودناتوان­سازی در دانشجویان به این نتیجه رسیدند بین کمال­گرایی مثبت و منفی با خودناتوان­سازی به ترتیب هبستگی منفی و مثبت معنی­داری وجود دارد. همچنین، کمال­گرایی مثبت و منفی هردو توانستند تغییرات مربوط به خودناتوان­سازی را به صورت معنادار پیش­بینی کنند.

در پژوهشی که ابوترابی و بیات (1389) برای اثربخشی آموزش جرأت­ورزی بر افزایش عزّت­نفس دانش­آموزان دختر 9 تا 11ساله انجام دادند، به این نتیجه دست­یافتند که آموزش جرأت­ورزی موجب افزایش عزّت­نفس و ابرازوجود در دانش­آموزان گروه آزمایش شد. آنان به­طورکلی به این نتیجه رسیدند که آموزش جرأت­ورزی روش مؤثری برای افزایش جرأت­ورزی و عزّت­نفس در دانش­آموزان دارای جرأت­ورزی کم است.

فایده ( 1388 ) اثر بخشی مشاوره گروهی مبتنی بر راهبرد تصمیم­گیری مجدد بر افزایش خودپنداره دانش­آموزان دختر دوره دبیرستان شهرستان بیرجند را مورد بررسی قرار داده­است. با توجه به نتایج این آزمون­ها با 99 % اطمینان می­توان گفت که بین میانگین­های دو گروه آزمایش و گواه و میانگین­های پیش­آزمون و پس­آزمون گروه آزمایش در نمرات آزمون خودپنداره راجرز تفاوت معناداری وجود­ دارد.

اسدی، رضایی و ترابی (1388)، در تحقیقی تحت عنوان بررسی و مقایسه­ی جرأت­ورزی اضطراب، افسردگی و فشارروانی در افراد بینا و نابینا به این نتیجه دست­یافتند که بین دوگروه افراد بینا و نابینا تفاوت معنی­داری در میانگین نمرات مربوط به جرأت­ورزی و فشارروانی وجوددارد و افراد نابینا دارای جرأت­ورزی کمتر و فشارروانی بالاتری هستند. همچنین نتایج نشان­داد که در افراد نابینا رابطه منفی و معنی­داری بین جرأت­ورزی و افسردگی وجود دارد. در افراد بینا بین جرأت­ورزی و افسردگی وجود دارد. در افراد بینا بین جرأت­ورزی و هر سه مؤلفه­ی اضطراب، افسردگی و فشارروانی رابطه­منفی و معناداری به دست­آمد.

در پژوهشی که توسط مهرابی­زاده هنرمند، تقوی و عطاری (1388)، تحت عنوان تأثیر آموزش جرأت­ورزی بر مهارت­های اجتماعی، اضطراب­اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش­آموزان دختر صورت­گرفت و نمونه­ی آن متشکل از 60 دانش­آموز بود، نتایج به این صورت حاصل­شد که آموزش جرأت­ورزی بر مهارت­های اجتماعی، اضطراب­اجتماعی و عملکرد تحصیلی گروه­آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل تأثیر داشت و بین دو گروه، تفاوت معنی­داری مشاهده­شد. به بیان دیگر، آموزش جرأت­ورزی باعث کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مهارت­های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش­آموزان گروه آزمایش شد.

ابافت ( 1388 ) در پژوهش خود، با عنوان رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثربخشی و شیوه­های فرزندپروری با خودناتوان­سازی تحصیلی در دانش­آموزان دبیرستان­های اهواز نشان­داد که بین راهبردهای فراشناختی و خودناتوان­سازی تحصیلی دانش­آموزان رابطه منفی معنی­دار وجود­دارد. بین شیوه­های فرزندپروری والدین در سه سطح (استقلال­آموزی، تسلط­آموزی و مراقبت­آموزی) با خودناتوان­سازی تحصیلی رابطه مثبت معنی­دار وجود دارد. همچنین متغیرهای راهبردهای فراشناختی و سن اعمال شیوه­های فرزندپروری استقلال­آموزی والدین بهترین پیش­بینی­کننده برای خودناتوان­سازی تحصیلی دانش­آموزان است.

نتایج پژوهش حیدری و همکاران (1388) با عنوان بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک­شده و جنس بر خودناتوان­سازی حاکی از آن بود که سبک فرزندپروری بر خودناتوان­سازی تأثیر دارد و این تأثیر در تعامل با جنس قرار دارد. خودناتوان­سازی کلّی و نوع رفتاری آن در سبک فرزندپروری استبدادی به طور معناداری بیشتر از سایر سبک­های فرزندپروری است. سبک فرزندپروری و جنس نیز دارای تعاملی هستند. خودناتوان­سازی ادعایی در سبک فرزندپروری استبدادی خودناتوان­سازی ادعایی در پسران بیشتر از دختران است.

بوستان (1386) تحقیقی با موضوع بررسی مقایسه­ای اثربخشی زوج­درمانی گروهی با آموزش راهبرد تصمیم­گیری مجدد و روایت­درمانی بر افزایش رضایت زناشویی صورت­گرفت که در این تحقیق 7 فرضیه مورد بررسی قرارگرفت 3 فرضیه اوّل روند آموزش مفاهیم هرراهبرد به شیوه مشاوره گروهی در افزایش رضایت زناشویی پرداخت و فرضیه پنجم تا هفتم این تفاوت را به صورت دو به دو مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه به شرح زیر است:

تأیید 4 فرضیه اوّل و رد فرضیه پنجم مبنی بر تفاوت بین دو راهبرد در افزایش رضایت زناشویی در هر دو شاخص تعیین شده­بود. همچنین نتایج به دست­آمده نشان­دهنده تأیید و فرضیه دیگر مبنی بر تفاوت راهبردهای روایت­درمانی و تلفیقی و نیز تصمیم­گیری مجدد تلفیقی در افزایش رضایت زناشویی بود. به دلیل اینکه مطالب و مفاهیم استفاده­شده، در راهبرد تصمیم­گیری مجدد هم­پوشانی زیادی با اصول و مفاهیم راهبرد تحلیل تبادلی دارد.

مؤمنی (1386)، در تحقیق خود با عنوان بررسی اثربخشی درمان گروهی مادران با راهبرد تحلیل رفتار بر بهبور رابطه ولی-فرزندی دانش­آموزان دختر متوسطه­ی شهر تهران به این نتیجه رسید که درمان به روش تحلیل رفتار متقابل اثربخشی مثبتی بر بهبود رابطه ولی-فرزندی داشته­است.

محمّدی (1384)، در پژوهش خود با بررسی اثربخشی مشاوره گروهی با تأکید بر راهبرد تحلیل رفتار متقابل بر کاهش اضطراب دانش­آموزان به این نتیجه رسید که بین اضطراب گروه آزمایش و گواه در پس آزمون ارتباط معناداری وجوددارد و با 99% اطمینان تفاوت ایجادشده در متغیر وابسته حاصل تأثیر متغیر مستقل است.

محمودی، عظیمی و ضرغامی(1383) در تحقیقی که به منظور تأثیر آموزش قاطعیت بر میزان اضطراب و جرأت­ورزی 60 تن از دانشجویان پرستاری که شدت اضطراب آن­ها در حد متوسط تا شدید و از لحاظ جرأت­ورزی ضعیف بودند، انجام دادند نتایج نشان­داد که کاهش اضطراب آشکار و پنهان و نیز جرأت­ورزی دانشجویان پرستاری در گروه آزمایش بعد از آموزش قاطعیت معنادار بوده­است.

رئیسی و همکاران ( 1383 )، پژوهشی را با عنوان رابطه خودناتوان­سازی تحصیلی دانش­آموزان، با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکرد گریز دانش­آموز، معلّم و کلاس انجام­دادند. نتایج نشان­داد که متغیرهای اهداف دانش­آموز، اهداف عملکرد گریز دانش­آموز، اهداف تبحری کلاس، اهداف عملکردگریزی کلاس به طور جداگانه­ای رابطه معنی­داری با خودناتوان­سازی پسران دارد و همچنین در گروه دانش­آموزان دختر، اهداف تبحری دانش­آموز اهداف عملکرد.

**تحقیقات انجام­شده در خارج از کشور**

-چوربا و همکاران[[40]](#footnote-40) (2012) به بررسی تفاوت­های فردی در هویت تحصیلی و خودناتوان­سازی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که نوجوانان و جوانانی که حس پیشرفت در هویت تحصیلی داشتند تمایل کمتری به مهارت­های خودناتوان­سازی تحصیلی در زمینه­های تحصیلی داشتند در حالیکه دانش­­آموزان با هویت تحصیلی کمتر رشد یافته، مخصوصاً آن­هایی که تعهدی به اهداف و ارزش­های تحصیلی نداشتند، تمایل به استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی داشتند.

چانگ[[41]](#footnote-41) (2010) مطالعه­ای با هدف بررسی خودناتوان­سازی دانشجویان دانشگاه نسبت به یادگیری زبان انگلیسی همچنین بررسی ارتباط میان جهت­گیری هدف فردی، خودناتوان­سازی، عملکرد انگلیسی و تجزیه و تحلیل نقش میانجی خودناتوان­سازی در بین جهت­گیری هدف فردی و عملکرد زبان انگلیسی انجام داد. نتایج نشان داد که یک تأثیر مستقیم و معنی­دار در مورد خودناتوان­سازی و عملکرد انگلیسی و همچنین ارتباط مثبت بین جهت­گیری فردی و هدف فردی و عملکرد انگلیسی وجود­دارد.

همچنین در مورد راهبرد تصمیم­گیری مجدد، تانیسن [[42]](#footnote-42) (2010) در کشور هلند تحقیقی با عنوان راهبرد تصمیم­گیری مجدد و اختلالات شخصیتی انجام­داد. این کار بر روی 128 بیمار 42 ساله انجام شد. درمانگر توانست با استفاده از راهبرد تصمیم­گیری مجدد به بیماران کمک کند تا نمایشنامه زندگی خود را تغییر دهند. بعد از اعمال درمان نتیجه تأثیر معنی­داری را نشان­داد و 95% بیماران بهبود علائم بیماری را نشان­دادند و 82% از بیماران بعد از 2 سال اتمام بیماری مشغول به کار شدند.

کامپوز[[43]](#footnote-43)(2010) در تحقیقی با عنوان آنسوی نمایشنامه زندگی، نقش فرصت­ها و محیط در شکل­گیری قصه زندگی اشاره می­کند که در شکل­گیری قصه زندگی عوامل مختلفی اثرگذار هستند، که می­توان به تأثیر محیط، خانواده، فرهنگ، جنسیت، هویت قومی، خانواده، سطح تحصیلات اشاره کرد. همچنین بیان کرده که با استفاده از راهبرد تصمیم­گیری مجدد می­توان به فرد کمک کرد تا او بتواند قصه زندگی خود را از نو بسازد.

در رابطه با تصمیم­گیری مجدد پژوهشی در خلال پنج جلسه گروه درمانی با به کار بستن روش و مبانی نظری تحلیل متقابل بر روی 28 دانشجوی سال سوم در سن کارلوس انجام­گرفت که این نتایج به دست آمد: آزمودنی­ها در این مطالعه که طرح آن به صورت پیش­آزمون – پس­آزمون با گروه کنترل بود با در نظر گرفتن درمان تصمیم­گیری مجدد گولدینگ مورد بررسی قرارگرفتند. حالات ایگو توسط چک لیست صفات [[44]](#footnote-44) که توسط گوف[[45]](#footnote-45) و هیل بران[[46]](#footnote-46) ساخته شدف سنجیده شد. پس از تحلیل داده­ها مشخص شد که تغییرات اساسی در حالات ایگو پس از 6 هفته به وقوع پیوسته است.

هندریکس و هیرت[[47]](#footnote-47) (2009) رابطه مکانیزم­های خودتنظیمی و رفتارهای خودناتوان­ساز را بررسی کردند. آنها پی بردند که میان خصیصه خودناتوان­سازی و تمرکز اجتنابی مزمن همبستگی وجود دارد. در این تحقیق خودناتوان­سازی به عنوان یک استراتژی حمایت از خود معرفی شده­است.

مگوستا[[48]](#footnote-48) و کانگ[[49]](#footnote-49) (2009) ضمن در نظر گرفتن عامل تفاوت های فرهنگی، اثربخشی راهبرد حل تعارض را بر افزایش جرأت­ورزی زوجین بررسی کرد و نتایج این تحقیق، اثر بخشی آن را تأییدکرد.

هیلی[[50]](#footnote-50)(2008)، اثربخشی مداخلات مهارت­های زندگی که مبتنی بر آموزش­های مدرسه­ای بود را در افزایش رفتار جرأت­ورزانه و خواستن کمک از بزرگترها نشان­داد.

نتایج تحقیقی که مک کرا، هرت وملینر[[51]](#footnote-51) (2008) در زمینه خودناتوان­سازی جنسیتی انجام دادند، نشان­داد که زنان اشکال خودناتوان­سازی را کمتر به­کار می­گیرند و به صورت منفی­تر، مردان در به کارگیری خودناتوان­سازی ها نقش دارند.

کافرین[[52]](#footnote-52) (2007) طی پژوهشی به بررسی ارتباط بین آموزش ابراز هیجانات توسط والدین و ابراز هیجانات مثبت کودکانشان که شامل مدیریت خشم، جرأت­ورزی و حل تعارض بود پرداخت و همبستگی مثبت آن­ها را در این پژوهش نشان­داد.

پژوهشی توسط لئونواری و گونیوا[[53]](#footnote-53) (2007) با هدف بررسی رابطه بین خودناتوان­سازی تحصیلی، جهت­یابی هدف عملکردی اهداف اجتماعی، پیامدهای احتمالی در آینده و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی صورت­گرفت، یکی­دیگر از اهداف این پژوهش بررسی رابطه بین سطح کلاس و تفاوت­های جنسیتی در رابطه با خودناتوان­سازی تحصیلی گزارش شده­است. شرکت­­کنندگان 702 نفر از دانش­­آموزان دختر و پسر در مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان بودند، از نظر پایه تحصیلی، مقطع تحصیلی یا جنسیت هیچ تفاوت معنی­داری بین گروه­های موردنظر مشاهده نشد.

توماس و گادمویس (2007) در پژوهشی به عنوان خودناتوان­سازی تحصیلی، نقش خودپندار، آشکار و راهبردهای یادگیری دانش­آموزان، به این نتیجه رسیدند که خودناتوان­سازی با خودپنداره آشکار، یادگیری عمیق­ یادگیری خود تنظیمی و نمرات امتحان رابطه منفی و با یادگیری سطحی و اضطراب امتحان رابطه مثبت داشت. تحلیل رگرسیون نشان­داد که خود پنداره آشکار، خود تنظیمی، یادگیری سطحی و نمرات اضطراب امتحان نمرات خود ناتوان سازی را پیش بینی می­کند.

آنگلیکی والفتریا [[54]](#footnote-54)(2007) طی مطالعه­ای با عنوان پیش­بینی خودناتوان­سازی تحصیلی در گروه­های سنی مختلف و در بین 702 دانش آموز دبیرستانی به این نتیجه رسیدند که خودناتوان­سازی به طور مثبت با هدف عملکردگرایی و به طور منفی با پیشرفت در ریاضی در ارتباط است. ضمناً هدف تکلیف گرایی پیش­بینی کننده­ی منفی خودناتوان­سازی است.

دوپری شیلدز[[55]](#footnote-55) ( 2007) در پژوهشی با عنوان رابطه جهت­گیری هدف، سبک­های فرزندپروری و خودناتوان­سازی در نوجوانان، نشان­داد که شیوه­های فرزندپروری مقتدرانه با کاهش کاربرد راهبردهای خودناتوان­سازی مرتبط است.

نتایج پژوهشی وانت وکلیتمن[[56]](#footnote-56) (2006) در پژوهشی با عنوان پدیده فوبیکاری و خودناتوان­سازی، در ارتباط با سبک­های فرزندپروری و اعتماد به نفس، نشان­داد که کمبود مراقبت­های مادرانه پیش­بینی خودناتوان­سازی است.

ین[[57]](#footnote-57) و همکاران (2004) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش برنامه­های جرأت­ورزی به میزان زیادی در عزّت نفس و جرأت­مندی دانشجویان پرستاری، تأثیر معناداری داشته­است.

اردن[[58]](#footnote-58) (2004) در مطالعه­ای به بررسی متغیرهای پیش­بینی خودناتوان­سازی و پیامدهای پیشرفت تحصیلی و استفاده از راهبردهای خودناتوان­سازی با توجه به فرهنگ­های مختلف پرداخت. از جمله نتایج این پژوهش می­توان به رابطه مثبت خودناتوان­سازی، عملکرد اجتنابی اشاره­کرد.

یکی از درمان­گرانی که تمرکز خود را بر اهمّیت نوازش که از مفاهیم بنیادی راهبرد تصمیم­گیری مجدد است، قرار داده کلود اسنایدر [[59]](#footnote-59) (2002) می­باشد. او در این شیوه درمانی از مراجعان خود می­خواهد با پیام­های منفی انتقادگرایانه والدین خود، از طریق نوازش­هایی که اعضای گروه به یکدیگر می­دهند، مقاومت ورزند. هدف این جلسات درمانی به دست­آوردن بازشناسی مثبت که افراد برای بهزیستی خود به آن نیازمند می­باشند، بوده­است. کلود اسنایدر در تحقیقات خود به اثربخشی استفاده از این روش در بازشناسی مثبت و بهزیستی افراد اشاره می­کند. (به نقل از بوستان، 1386)

کریستان، اوّلیری و ویوان[[60]](#footnote-60) (2002) در پژوهشی بر 28 زن متأهل دریافتند که آموزش مهارت­های حل مسأله و رفتار جرأت­ورزانه باعث افزایش رضایت زناشویی می­گردد. به علاوه توانایی کم، در جرأت­ورزی نسبت به همسر و بیکاری با علائم افسردگی زنانی که در حالات قهر ناشی از اختلافات زناشویی بودند همبستگی داشت. ( به نقل از دیباییان، 1384).

گریون، سانتور، تامپسون، زورف[[61]](#footnote-61)(2000 ) ، رابطه ی خودناتوان­سازی نوجوانان، خلق افسرده و میزان مراقبت مادرانه و حمایت افراطی و استرسی والدینی را بررسی کردند نتایج نشان داد خودناتوان­سازی و مراقبت مادرانه در دختران و پسران متفاوت بود. در دختران مراقبت مادرانه بالا ( گری و محبت ) با خودناتوان­سازی رابطه داشت. در پسران مراقبت مادرانه به عنوان یک متغیر میانجی بین خلق افسرده و خودناتوان­سازی محسوب می­شد.

زاکرین، کیفزونی(1998 ) در مطالعه­ای به بررسی پیامدهای خودناتوان­سازی پرداختند. در این مطالعه طولی، به بررسی تأثیرات احتمالی خودناتوان­سازی بر عملکرد تحصیلی و متغیرهای مرتبط با سازگاری نظیر عزّت­نفس پرداخته­شد. نتایج نشان­داد که افراد دارای خودناتوان­سازی بالا در مقایسه با افراد دارای خودناتوان­سازی پایین از عملکرد تحصیلی پایین­تری برخوردارند، تأثیری که البته با میانجی­گری عادات نامناسب مطالعه تا حدی تعدیل می شوند، این افراد همچنین در طی زمان سازگاری و عزت نفس پایین تری را نشان دادند و این سازگاری و عزّت نفس پایین­تر به طور متقابل منجر به استفاده فرد از راهبردهای خودناتوان­سازی بیشتر در طول زمان گردید. این روابط، تأییدکننده این موضوع هستند که خودناتوان­سازی و سازگاری ضعیف­تر همدیگر را تقویت می­کنند.

در پژوهشی، رابطه­ی بین نگرش­های قالبی جنسی و جرأت­ورزی نشان ­داده­شد. ویلسون[[62]](#footnote-62) و گالوس[[63]](#footnote-63)(1993) دریافتند که خصوصیات نقش جنسی مردانه با جرأت­ورزی رابطه­ی مثبتی دارد، در حالی که با ویژگی­های نقش جنسی زنانه ارتباطی ندارد. در بررسی دیگری نیکسون[[64]](#footnote-64)و همکاران متوجه شدند که جرأت­ورزی یکی از مشخصه­های نقش مردانه است.

جودیت [[65]](#footnote-65)(1990) در پژوهش خود از تحلیل تبادلی اریک برن برای سنجش میزان تغییرات مراجعین در روان­درمانی استفاده کرد. نتایج حاکی از آن بود که آموزش تحلیل رفتار متقابل بر روی حالت­های والد انتقادکننده و والد حمایت­کننده و کودک انطباق یافته افراد اثربخشی داشت. امّا بر روی کودک طبیعی تأثیر چندانی مشاهده نشد.

با توجه به مباحث مطرح شده و بررسی نظری متغیرهای تحقیق و پژوهش­های انجام­شده در داخل و خارج از کشور می­توان گفت که از راهبرد تصمیم­گیری مجدّد میتوان در بررسی متغیرهای خودناتوان­سازی و جرأت­ورزی استفاده نمود.

**منابع فارسی**

اسدی، جوانشیر، رضایی، رقیه، ترابی، اسماعیل. (1388). ***بررسی و مقایسه جرات ورزی. اضطراب و افسردگی فشار روانی در افراد نابینا و بینا***. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره 93 و 94.

اسلامی، احمد. ربیعی، لیلی. مسعودی، رضا. سلحشوری، رضا. ***ارزیابی اثریخشی برنامه جرات ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش آموزان دبیرستانی.*** مجله تحقیقات نظام سلامت، سال هشتم، شماره پنجم، آذر و دی 1391.

اسمعیلی، مریم. ***اثربخشی آموزش مهارت های اجتماعی به روش شناختی رفتاری گروهی در افزایش عزت نفس و جرات ورزی دختران دارای والد معتاد***، فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، سال چهارم، شماره شانزدهم، زمستان 1389.

امی ب. هریس. تامس آ، هریس.(1393) ***ماندن در وضغیت آخر*** مترجم: اسماعیل فصیحتهران:نشر فرهنگ نشر نو. ویرایش اول، چاپ بیست و دوم

آلبرتی، رابرت، آمونز، مایکل. (1383) ***روانشناسی ابراز وجود***. ترجمه: مهدی قراچه داغی. تهران: انتشارات علمی. ( تاریخ انتشار به زبان اصلی 1970).

استوارت، یان و جونز، ون (1987)، ***تحلیل رفتار متقابل***، ترجمه: بهمن دادگستر (1386)، تهران: دایره.

استوارت، یان. (1391). ***تحلیل رفتار متقابل در عمل***. (ترجمه نعیمه عطارها). تهران: فراروان. ( تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).

ابراهیمی قوام، صغری. ابوترابی کاشانی، پریسا. رضاپور­میرصالح، یاسر. ***تاثیر آموزش مهارت های ابراز در افزایش جرات ورزی و عزت نفس دانش آموزان کم جرات دختر پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران***، دو فصلنامه علمی- پژوهشی، دانشگاه شاهد، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره 7، پاییز و زمستان 1391

 اکبری، ابوالقاسم. (1381) ***مشکلات نوجوانی و جوانی*.** تهران: موسسه نشر ساوالان

ابافت، حمیده. (1388). ***رابطه راهبردهای فراشناختی، خود اثر بخشی و شیوه های فرزند پروری با خود ناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان دبیرستان های اهواز***، فصلنامه یافته های نو در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، شماره 7 تابستان 1387.

ارجمند، فاطمه. (1386). ***بررسی رابطه کمال گرایی والدین با عزت نفس، جرات ورزی و خودکارآمدی فرزندان آن ها در بین دانش آموزان دختر دبیرستان های منطقه 7 آموزش و پرورش.*** پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

بوستان، افسانه. (1386). ***بررسی مقایسه ای اثربخشی زوج درمانی گروهی با آموزش رویکرد تصمیم گیری مجدد و روایت درمانی بر افزایش رضایت زناشویی***. پایان نامه دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.

بهمنی، ناهید. (1389). ***اثربخشی مشاوره شغلی به سبک تحلیل رفتار متقابل بر سازگاری شغلی کارکنان شرکت نفت اهواز***. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

بیابانگرد،اسماعیل. (1384) ***روان شناسی رشد***،تهران.رشد

پیرساقی، فهیمه. (1391). ***بررسی اثربخشی آموزش خود متمایز سازی بر جرات ورزی***، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

پروچسکا، جیمز و نورکراس، جان (1389). ***نظریه های روان درمانی ( نظام های روان درمانی).*** ترجمه: یحیی، سید محمدی، تهران: نشر روان ( تاریخ انتشار به زبان اصلی، 2007)

ترصفی، مهدیه. (1391). ***اثربخشی آموزش مولفه های رویکرد تصمیم گیری مجدد بر افزایش تاب آوری دانش آموزان.*** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

تولیتی،زهرا سادات،(1390) ***تبین رابطه خودناتوان سازی تحصیلی با عزت نفس در دانشجویان دانشگاه های تهران.*** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

جوادی، بهناز، حسینیان، سیمین، شفیع آبادی، عبداله، (1388). اثربخشی ***تحلیل ارتباط محاوره ای به مادران بر بهبود عملکرد خانواده آنان***. نشریه خانواده پژوهی. 20.

جونز، ون و استوارت، یان. (1386) ***تحلیل رفتار متقابل***. ترجمه: بهمن دادگستر. تهران: دایره ( تاریخ انتشار به زبان اصلی، 1987)

جیمز، موریل و ساوری، لوییس (1382). ***خویشتن جدید.*** ترجمه: بهمن دادگستر. تهران: روشندلان. ( تاریخ انتشار به زبان اصلی 1975 ).

حیدری، محمود، خداپناهی، محمد کریم، دهقانی، محسن. (1388). ***بررسی ویژگی های روانسجی مقیاس خودناتوان سازی.*** **تحقیقات علوم رفتاری**. 7 (2) 106-97.

حیدری، محمود، دهقانی، محسن، خداپناهی، محمد کریم، (1391). ***بررسی تاثیر شیوه فرزندپروری ادراک شده و جنس بر خودناتوان سازی***. **فصلنامه خانواده پژوهی**. 5 (18). 137-125.

دهقانی مفرد، زهره. (1391). ***مقایسه ی خودناتوان سازی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان با اضطراب امتحان بالا و پایین***. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

ذبیح اللهی، کاظم. غلامعلی لواسانی، مسعود. اژه ای، جواد. (1391). ***رابطه سبک های فرزند پروری ادراک شده و هوش هیجانی با خود ناتوان سازی***. مجله روان شناسی 64. 16 (4) سال شانزدهم. شماره 4. 354-339.

ذبیح اللهی، کاظم، یزدانی روزنه، جواد، غلامعلی لواسانی، مسعود (1391). ***خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان سازی در دانش آموزان دبیرستانی***. روان شناسی تحولی: روان شناسی ایرانی، 9 (34). 212-203.

ربیعی، لیلی. مسعودی، رضا. مقدسی، جعفر. اسماعیلی، صفرعلی. خیری، فریدون. حکیم، اشرف السادات. ***شناخت اثربخشی برنامه جرات ورزی مدرسه محور بر مهارت های خودتصمیم گیری و خودحمایتی دانش آموزان دبیرستانی***، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، شماره 11، فروردین و اردیبهشت 92، 22-11

 رحیمی، جعفر، حقیقی، جمال، مهرابی زاده، هنرمند، مهناز، بلشیده. کیومرث. (1385). ***بررسی تاثیر آموزش جرات ورزی بر مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی و ابراز وجود .***

رئیسی، فاطمه، هاشمی شیخ شبانی، فاتحی زاده، مریم. (1383). ***رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکرد گرا و عملکرد گریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس*.** تازه های علوم شناختی، سال 6، شماره 3و 4. 93-101.

رئیسی، سید جمال، (1390). ***بررسی اثربخشی آموزش مولفه های رویکرد تصمیم گیری مجدد بر افزایش سازگاری و انصراف از جدایی زنان متقاضی طلاق***، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

شفیع آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا، (1386)، ***نظریه های مشاوره و رواندرمانی،*** تهران: نشر دانشگاهی.

شهیدی، ریحانه. (1392***) اثر بخشی گشتالت درمانی به شیوه گروهی بر افزایش جرات ورزی و کاهش افسردگی دانش آموزان دختر***. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

شکر کن حسین،هاشمی شیخ شبانی ، سید اسماعیل ،نجاریان ، بهمن ،(1384). ***بررسی رابطه برخی پیشایند های مهم و مربوط به خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه ان به پیامد های برگزیده در دانش اموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز*** . مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز ، 3،12، 3، 100-77.

عالیپور بیرگانی، مکتبی، غلامحسین، شهنی ییلاق، منیجه و مفرد نژاد، ناهید. (1390). ***رابطه ویژگی های شخصیتی با خودناتوان سازی تحصیلی و مقایسه شیوه های فرزند پروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش آموزان سال سوم دبیرستانی***. مجله دستاوردهای روان شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز: دوره ی چهارم. سال 18-3، شماره 2، 154-135.

فاتحی زاده، مریم. رئیسی، فاطمه. امامی، طاهره. جزایری، رضوان السادات. ***رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان.*** فصلنامه روان شناسی کاربردی، تابستان 1387، 503-491

فایده، فهیمه. (1388). ***اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر رویکرد تصمیم گیری مجدد بر افزایش خودپنداره دانش آموزان دختر دوره دبیرستان در شهر بیرجند***، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

فیروزبخت، مهرداد. (1384). اریک برن، ***بنیان گذار تحلیل رفتار متقابل***. تهران: دایره

کوری، جرالد. (2001)، ***هنر مشاوره تلفیقی،*** ترجمه: احمد اعتمادی و ژانت هاشمی آذر (1385). تهران: فراروان.

کوری، جرالد و ماریان (2001) ***گروه درمانی.*** ترجمه: سیف الله بهاری و دیگران. (1386). تهران: روان.

محمدی، محسن. (1389). ***اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه گشتالت درمانی بر کاهش پرخاشگری در دانش آموزان پسر دبیرستان های شهر قدس.*** پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

محمودی عالی، قهرمان. عظیمی، حمیده. ضرغامی، مهران. (1383). ***مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان.*** سال ششم، شماره چهارم. پاییز و زمستان.

مردانی حموله، مرجان. حیدری، هایده. ***تاثیر ابراز وجود بر میزان افسردگی بعد از زایمان***، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال هشتم، شماره 4، زمستان 1389.

مهرابی زاده هنرمند،مهناز. تقوی، سیده فرخنده. عطاری، یوسف علی. ***تاثیر آموزش جرات ورزی بر مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی، و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر***، مجله علوم رفتاری، دوره 3، شماره 1،بهار 1388،ص 64-59

مومنی، مریم، (1386). ***اثر بخشی درمان گروهی مادران با رویکرد تحلیل رفتار متقابل برن بر بهبود رابطه ولی فرزندی دانش آموزان دختر متوسطه شهر تهران***. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم تحقیقات.

محمدی، شاهرخ، (1384). ***مشاوره گروهی با تاکید بر رویکرد تحلیل ارتباط محاوره ای بر اضطراب دانش آموزان دبیرستان های پسرانه سنندج***. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

منینگر، جات. (1384). ***موفقیت با تحلیل رفتار متقابل***. ترجمه: فیروز بخت، مهرداد. تهران: رسا (تاریخ انتشار به زبان اصلی 1994)

میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی و قلی زاده، لیلا. (1391). ***ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان.*** مجله روانشناسی مدرسه. 4، 1، 90- 103.

نوابی نژاد،شکوه. (1387 ***) گشتالت درمانی.*** نشر: فراروان، ویرایش اول، چاپ اول

نیکنام، ماندانا، حسینیان، سیمین، یزدی، سیده منور. (1389). ***رابطه باور های کمال گرایانه و رفتارهای خودنلتوان سازی در دانشجویان***. مجله علوم رفتاری**.** 4 (2). 108-103

نیکنام، ماندانا. (1388). ***ارتباط و مقایسه باورهای کمال گرایانه و رفتارهای خودناتوان ساز در دانشجویان***. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.

هارجی. ا، ساندرز، ک، دیکسون، د. (1384). ***مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی***.( ترجمه مهرداد فیروز بخت و خشایار بیگی). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: 1993).

هی، جولی. (1385). ***من خوب نیستم! تو خوبی؟ روانشناسی موفقیت در کار.*** پروین عظیمی (قاسم زاده). تهران: دنیای نو. (تاریخ انتشار به زبان اصلی 1994).

هی، جولی. (1386). ***روانشناسی موفقیت در کار***. ترجمه مینو پرنیانی. تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی 1994).

یوسفی، ناصر. شیربیگی، ناصر. صالحی، صالح. ***بررسی تحلیل عاملی و ساختاری نگرش یه پژوهش و رابطه آن با خودناتوان سازی و خود اثر بخشی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد***. فصلنامه اندازه گیری تربیتی،شماره 9، سال سوم، پاییز 91.

یوسفی، علیرضا، کریمی، فریبا. (1390) ***بررسی الگوی ارتباطی مدیران دبیرستان های شهر اصفهان بر اساس نظریه تحلیل رفتار متقابل***. مجله دانش و پژوهش، 5، 3.

منابع انگلیسی

Alberti R. E. & Emmons M. L(1975*).* ***Your Perfect Right: A Guide to Assertive*** ... , Don't Say Yes When You Want to Say No .New York.

Allen, J. R (2011). ***Experienced self as a developmental line and It`s us inransactional work.*** Transactional Analysis Journal, 41, 1, 58-68

Berglas, s., & Jones, E. E. (1978**) *drug choice as aself-handicapping strategy respons to noncontingent success***. Journal of personality and social psychology, 36, 405-417.

Campus. L. p. (2010). ***Beyond script Destiny; Chance and circumstance in the life course.*** Transactional Analysis journal, 40, 3-4. 278-287.

Chapman, A. (2007). ***Eric Bern`s transactional analaysis, Eric berne. Theory examples articles, diagrams, parent****.* Adult, chilavilable: http//businessball.com/Transaction al analysis. HTML

Chorba, K, Was, C. A,& Isaacson, R M. (2012). Individual Differences in Academic Identity and Self- Handicapping in Undergranduate College Students***, Individual Differences Research***, 10 (2), 60-68.

Chung, Y. P(2010). A Study of EFL college studenents self-handicapping and English performance**. *Procedia Social and Beavioral Sciences****,* vol 2, pp 2006-2010.

Corey, Gerald.(2009). ***Transactional analysis ror theory and practice of counseling and psychotherapy.***

Cofrin.(2007). ***Study examined the relationship between positive emotions expressed by parents and children learn to express emotions***. Career Development

Quarterly, 15(4): 47-63.

Cumpus. L,P. (2010). Beyond script Destiny: chance and circumstance in the course. ***Transactional Analysis Journal***. 40, 3-4, 278-287.

Coudevylle, G., Martin Ginis, K., & Famose, J-P. (2008).***Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance***. Social Behavior and Personality. International Journal, 36 (3), 391-398.

Dupree Sheilds, C. (2007**). *The relationship between goal orientation***, parenting style and self-handicapping in adolescence. Unpublished doctoral dissertation, The university of Alabama, Albama

Gambrill, E.D., & Richey, C.A. (1975). ***An assertion inventory for use in assessment and research****.* Behavior Therapy, 6, 550-561. Gibbons, F. X.,&Gaddert, W. P. (1984**). *Focus of attention and placebo utility****.* Expremental Social Psychology, 20, 159-176.

Goulding, mary and Robert. (1979). ***Changing lives through Redecision therapy***. New York. Grove press

Graham, S. (1991). ***A review of attribution theory in achievement contexts***. Educational Psychology Review, 3(1), 5-39.

Greaven, S. H, Santor, D. A, Thompson, R, & Zuroff, D. C. (2000). ***Adolescnt self-handicapping, affect, and maternal parenting style.*** Journal of Youth and adolescence, 29, 631-*646.*

Heider, F. (1958). ***atttudes and cognitive organization***.Journal of psychology, 21, 107-112.

Hendrix, K. S.,& Hirt, E. R. (2009). ***Stressed out over possible failure: the role of regulatory fit on claimed self-handicapping***. Expremental Social Psychology, 45, 51-59.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). ***Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement***. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 200-206.

Jones, D.E. H., & Roodwalt, K. (1982). ***The Inventions of Daedalus***: A Compendium of Plausible Schemes, [ISBN 0-7167-1412-4](http://en.wikipedia.org/wiki/Special%3ABookSources/0716714124)

Judith, E.(1990). ***Use of the transational analysis Ego state concept to measure clinet change in psychotherapy.*** Ph.D, Utah state university.

Kellogg, S.H. (2004***). Dialogue encounters: Contemporary perspectives on chairwork in psychotherapy***: research, theory, practice, Training, 41, 310-320

Kolditz, T. A., &Arkin, R. M. (1982).***An impression management interpretation of the self-handicapping strategy***.Journal of Personality and Social Psychology, 43, 492–502.

Heider, F. (1958) ***atttudes and cognitive organization.Journal of psychology*,** 21, 107-112.

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Kimble, C. E. (2008). ***Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it “just a man’s game?”*** *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 1131–1141.

Leary, M. R., &Shepperd, J. A. (1986).***Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note***. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1265–1268.

Leon, L. C., Matthews, L. R. (2010). *Self****-esteem Theories: Possible explanations for poor interview performance for people experiencing unemployment***. Journal of Rehabilitation, 76(1), 41-50.

Leonadari, A, & Godina, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age group: The role of personal achievement goals and social goals.***Biritish Journal of Educational Psychology***, 77(3), 595-611.

Martin, V. C. (2000).***Goal theory, motivation and school achievement: An Integrative Review***. Annual Review of Psychology, 51, 171-200.

Midgley, C., Kaplan, A.,& Middleton, M. J. (2001). ***Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?*** Educational Psychology, 93, 77-86.

Midgley,C.,&Urdan, T. (2001). ***Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination*.** Contemporary Educational Psychology, 26, 61-75.

Murry, H. A.(1983) ***explorations in personality****.* ***New York: oxford university press.***

McCrea, M. S., Hirt, E. R., Hinderix, K. L.,Milner, B. J.,& Steele, N. l. (2008). ***Developing a measure to explain gender defferences in behavioral self-handicapping.*** Journal of Research in personality, 42(4), 949-970.

Nicholls, J., & Miller, A.T. (1984). ***Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability.*** In J. Nicholls (Ed.), Advances in motivation and achieve- ment: Vol. 3. The development of achievement motivation (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.

O’Brien, W. K. (2002). ***Applying the transtheoretical model to academic procrastination***. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Rhodewalt, F., & Fairfield, M. (1991).***Claimed self- handicaps and the self- handicapper: the relation of reduction in intended effort to performance***.Journal of Research in Personality.25, 402- 417.

Rhodewalt, C. Morf, S. Hazlett and M. Fairfield. (1991).***Self-handicapping: The role of*** and Social Psychology, 61(1), 122–131. ***discounting and augmentation in the preservation of self steem****.* Journal of Personality

Sarratt, E.R. (2002). Redecision therapy. Available at: http:// [www.seinstitute.com](http://www.seinstitute.com)

Salter, A. (1949).***Conditioned reflex therapy: The direct approch to the reconstruction of personality:*** New York: Capricorn.

Smith, T. W., Snyder, C. R.,& Perkins, S. C. (1983). *The* ***self-serving function of hypochondrical complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies****.* Personality and Social Psychology, 44, 787-797.

Smith, T. W., Snyder, C. R.,Augelli, R. W.,& Ingram, R. E. (1985). ***On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy.*** Personality and Social Psychology, 48, 970-980

Snyder, C. R., Smith, T. W.,& Handelsman, M. M. (2005). ***On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy***. Personality and Social Psychology, 42, 314-321

Townend, A.(2007) ***Assertivenss and Divesity***. New York: Palgrave Macmilan.

Thunnissen, M. (2010). ***Redecision therapy with personality disorder***. How does it work and what are the results? Transational analysis journal. 40, 2,114-120.

Thomas, C. R. & Gadbois, S. A. (2007). ***Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students’ learning strategies***. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 101-119.

Zuckerman, M., Kieffer, S.C., & Knee, C.R. (1998). ***Consequences of self-handicapping: Effects on symptom reporting, coping, and academic performance***. Journal of Personality and Social Psychology, 74(6),1619-1628.

Want, J, & Kleitman, S. (2006*).* ***Imposter phenomenon and self-handicappinhg***: Links with parenting styles and self-confidence. Personality and individual Differences, 40, 961-971.

Wiener, B. (1985). ***An attributional theory of achievement motivation and emotion***. Psychological Review, 92, 548-573.

Willson, Susan, B. Gool,. (1993). ***Setting*** ***American management association.*** Aasertive behavior, ISBN. O. B. 144-1830.

Wolpe, J, (1975).***Classes power and confilict* :**Classical and Contemporary Debates

Wolpe, J, (1982*).* ***The Practice of Behavior Therapy*** Elsevier Science & Technology Books..

Yoshioka, M. (2000). ***Substantive differences in the assertiveness of low-income African, Hispanic, and Caucasian women****.* Journalof Psychology, 134, 243–247

1. -Martin et al. [↑](#footnote-ref-1)
2. -Elliot&Church [↑](#footnote-ref-2)
3. -Covington [↑](#footnote-ref-3)
4. -Siegel et al. [↑](#footnote-ref-4)
5. -Self-regulation [↑](#footnote-ref-5)
6. -Hendrix&Hirt [↑](#footnote-ref-6)
7. -Inferiority feelings [↑](#footnote-ref-7)
8. -Baron & Biren & Berneskamb [↑](#footnote-ref-8)
9. -Graham [↑](#footnote-ref-9)
10. -Vayner [↑](#footnote-ref-10)
11. -Greenberg, Pyszczynski,Solomon [↑](#footnote-ref-11)
12. 1-Kavingtoon [↑](#footnote-ref-12)
13. 1-Geraham [↑](#footnote-ref-13)
14. 1-Eliyot & Terash [↑](#footnote-ref-14)
15. 2-Gergor & Eliyot [↑](#footnote-ref-15)
16. 3-Midgley & Kaplan & Middleton [↑](#footnote-ref-16)
17. 4-Mastery - goal [↑](#footnote-ref-17)
18. 5-Task - goal [↑](#footnote-ref-18)
19. -Performance - goal [↑](#footnote-ref-19)
20. -Ames [↑](#footnote-ref-20)
21. -Urdan [↑](#footnote-ref-21)
22. -Bereglas & Jones [↑](#footnote-ref-22)
23. -Koldinz&Arkin [↑](#footnote-ref-23)
24. -Taker [↑](#footnote-ref-24)
25. -Underachievement [↑](#footnote-ref-25)
26. -Test anxiety [↑](#footnote-ref-26)
27. -Social anxiety [↑](#footnote-ref-27)
28. -Matsu [↑](#footnote-ref-28)
29. -Gardner & Lovy [↑](#footnote-ref-29)
30. -Behavioral handicaps [↑](#footnote-ref-30)
31. -Acquired handicaps [↑](#footnote-ref-31)
32. 1-Upcoming task [↑](#footnote-ref-32)
33. -Warmer and Muor [↑](#footnote-ref-33)
34. -Thompson & Richardson [↑](#footnote-ref-34)
35. -Emotion-focused [↑](#footnote-ref-35)
36. -Problem-focused [↑](#footnote-ref-36)
37. -Cognitived disengagment [↑](#footnote-ref-37)
38. -Behavioral disengagment [↑](#footnote-ref-38)
39. -Negative focus [↑](#footnote-ref-39)
40. - Chorba, K [↑](#footnote-ref-40)
41. - Chung [↑](#footnote-ref-41)
42. - Thunnissen, M [↑](#footnote-ref-42)
43. - Campuz,L,P [↑](#footnote-ref-43)
44. - Adjective checklist [↑](#footnote-ref-44)
45. - Gough [↑](#footnote-ref-45)
46. - Heillbrun [↑](#footnote-ref-46)
47. - Hendrix, K. S, Hirt, E. R [↑](#footnote-ref-47)
48. - Makgosa [↑](#footnote-ref-48)
49. - Kang [↑](#footnote-ref-49)
50. - Healey [↑](#footnote-ref-50)
51. - Herrt & Milner [↑](#footnote-ref-51)
52. -Cofrin [↑](#footnote-ref-52)
53. - Leondari & Gounida [↑](#footnote-ref-53)
54. - Angeliki & Eleftheria [↑](#footnote-ref-54)
55. - Dopey shildez [↑](#footnote-ref-55)
56. - Want & klitman [↑](#footnote-ref-56)
57. - Yen [↑](#footnote-ref-57)
58. - Orden [↑](#footnote-ref-58)
59. -5Clued Stenider [↑](#footnote-ref-59)
60. - Cristan & Olirey & Vivan [↑](#footnote-ref-60)
61. 1-Geryon & santor & tampson & zoref [↑](#footnote-ref-61)
62. - Wilson [↑](#footnote-ref-62)
63. - Gallois [↑](#footnote-ref-63)
64. - Nickson [↑](#footnote-ref-64)
65. - Judith [↑](#footnote-ref-65)