تدوین مدل علّی احساس تنهایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش دوره دوم دبیرستان: نقش واسطه‌ای خودبیگانگی تحصیلی

دکتر هوشنگ گراوند[۱]، دکتر مریم عبدالهی مقدم[۲]، دکتر سعیده سبزیان[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۴/۷ تجدیدنظر: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹
پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۳/۲

چکیده

هدف: در دوره کرونا تنهایی به‌عنوان یک مشکل اساسی گریبان‌گیر بسیاری از خانوده‌ها و نوجوانان آنها شد که همین عامل، زمینه‌ای برای بروز مشکلات تحصیلی را پدید آورد. پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای از خودبیگانگی تحصیلی در رابطه بین احساس تنهایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش در زمان آموزش الکترونیکی انجام شد. **روش:** روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستان فرزانگان مقطع متوسطه دوم (۳۴۰ نفر) شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. حجم نمونه آماری براساس قاعده سرانگشتی کلاین برابر ۱۷۰ نفر تعیین شد که به روش نمونه‌گیری دردسترس و با پرسشنامه آنلاین انجام گرفت. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش احساس تنهایی (راسل و همکاران، ۱۹۷۸)، پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی (جونز ورودوالت، ۱۹۸۲) و پرسشنامه خودبیگانگی تحصیلی (دیلون و گراوت، ۱۹۷۶) بود. تحلیل داده‌ها به روش آماری مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و AMOS-24 انجام شد. **یافته‌ها:** براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود (RMSEA=۰/۰۸، GFI=۰/۹۷، CFI=۰/۹۸). به‌طورکلی نتایج نشان داد که تمام مسیرهای مستقیم معنادار شدند (P<۰/۰۱)؛ همچنین نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که احساس تنهایی از راه میانجی‌گری خودبیگانگی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد (P<۰/۰۱). **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌ها با تأکید بر روش‌های کاهش خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش علاقه‌مندی به تحصیل از راه برگزاری کلاس‌های آموزشی، کارگاه‌ها و با انجام مشاوره‌های فردی و گروهی در سطح مدرسه می‌توان زمینه‌های کاهش احساس تنهایی و خودناتوان‌سازی را فراهم کرد.

واژه‌های کلیدی: *احساس تنهایی، خود بیگانگی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی.*

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
۲. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، مشاور دبیرستان تیزهوشان شهرستان خرم‌آباد و مدرس دانشگاه فرهنگیان.
۳. استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (س)، قم، ایران.

Developing a causal model of Loneliness with Academic Self-handicapping In Gifted Female Students' of the Second High School: the Mediation of Academic Alienation

Houshang Garavand[1] , Ph.D.,
Maryam Abdollahi Moghadam[2] , Ph.D.,
Saeideh Sabzian[3] , Ph.D.

Received: 06. 28 .2022 Revised: 02.18.2023
Accepted: 05. 23.2023

Abstract

Objective: During the Corona period, loneliness became a major problem for many of their families and adolescents, which led to them educational problems. The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic alienation in the relationship between loneliness with academic self-handicapping of gifted students of gifted students during e-learning. **Method:** The research method was correlation of the type structural equation modeling. The population of this study included all the population of this study includes all female high school students of Farzanegan Secondary School who were studying in the academic year 2020-2021. The statistical sample size was determined based on the rules of thumb Kline equal to 170 people, which was done by available sampling method and online questionnaire. The instruments used in this study were University of California LosAngeles Loneliness (UCLA), Academic Alienation Scale (AAS) and Self-handicapping Scale (SHS). Data analysis was performed by the SPSS-22, and AMOS-24 software. **Results:** The proposed model had good fit (RMSEA = 0.08, GFI = 0.97, CFI = 0.98). All direct correlations were reported significant (P<0.01). Moreover, indirect paths between loneliness and academic self-handicapping through the mediation of academic alienation were significant. **Conclusion:** According to the findings, by emphasizing the methods of reducing students' academic alienation and increasing their interest in education through educational classes, workshops and by conducting individual and group counseling at school level, it is possible to provide grounds for reducing the loneliness and academic self-handicapping.

Keywords: *loneliness, academic alienation, academic self-handicapping*

1. **Corresponding Author**: Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. **E-mail:** garavand.h@lu.ac.ir
2. PhD in Educational Psychology, Bu-ali Sina University, Hamedan, Iran (The counselor of gifted high school in Khorramabad, and The faculty of Farhangian University, Khorramabad, Iran
3. Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

مقدمه

پژوهش در زمینه روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش از دیرباز مورد توجه بوده است و این افراد در طول تاریخ همواره مورد توجه بوده‌اند، به‌خصوص جوامعی که به اعتلا و پیشرفت خود اهمیت می‌دهند، به افراد تیزهوش خود توجه ویژه‌ای دارند (نیکنام، غباری بناب و حسن‌زاده، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل ویژگی‌های خاص خود، نیازهای عاطفی، اجتماعی و آموزشی ویژه‌ای دارند که توجه به آن زمینه را برای رشد و شکوفایی هرچه بیشتر این دانش‌آموزان مهیا می‌کند (بیتزکرکوف، مک‌گرات، گروز و آشس، ۲۰۱۶). این در حالی است که در موقعیت‌های تحصیلی، گاهی شرایطی پیش می‌آید که فراگیران تهدیدهایی را برای عزت‌نفس خود تجربه می‌کنند. این تهدیدها اغلب با ترس از شکست در موقعیت‌های پیشرفت مثل یک امتحان مهم همراه است (شوینگر، تراوتر، پوتز، فابیانک، لیمر، لائورمان و ویرثوین، ۲۰۲۲)، به‌طوری‌که برخی فراگیران خود را مسبّب موفقیّت‌های تحصیلی‌شان می‌دانند، اما در مقابل ضعف‌ها قبول مسئولیت نمی‌کنند. در چند دهه پیشین، مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی[1] به‌عنوان یک آسیب روان‌شناختی شایع و بزرگ‌ترین مانع در مقابله با احساس خودکارآمدی در میان فراگیران نظام‌های آموزشی، توجّه پژوهشگران را به خود جلب کرده است (کارنر- هوتولیاک، ۲۰۱۴). کرمی، خدارحیمی، غضنفری، میردریکوند و باریق (۲۰۲۰) خودناتوان‌سازی را عمل فرد در تغییردادن دلایل عدم موفقیّت بیرونی مانند تلاش به عوامل درونی از قبیل توانایی تعریف می‌کنند. درواقع خودناتوان‌سازی یک تلاش پیشگیرانه برای دست‌کاری دیدگاه دیگران نسبت به نتایج عملکرد است تا بدین روش فرد قبل از هر اتّفاقی که ممکن است عزّت‌نفس را تهدید کند، به جای آنکه مسئولیت کامل شکست را بپذیرد، به دنبال یافتن دلایل قابل قبولی برای توجیه شکست خود باشد. ازاین‌رو سه مؤلفه اصلی عذرتراشی، عدم تلاش و خلق منفی را شامل می‌شود (بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). درحقیقت در این راهبرد فرد به‌طور عمدی موانعی را از قبل برای دستاوردهای ضعیف خود به‌عنوان بهانه آماده می‌کند (یو و مک‌لیلان، ۲۰۱۹). استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلیِ احتمالیِ آینده در میان فراگیران رایج شده است و نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور بیانگر تأثیر منفی استفاده از این راهبردها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی است (آدیل، امیر و قایاس، ۲۰۲۰؛ متساپلتو، پاکارینین، کیورو، پویکیوس، لیرکانین و نورمی، ۲۰۱۵). گرایش به خودناتوان‌سازی باید در محیط‌های آموزشی بررسی شود، زیرا به‌طور معمول در موقعیت‌هایی که از افراد انتظار بیشتری می‌رود، آنها در مورد احتمال موفقیّت دچار تردید و در مورد شکست دچار ضعف عزّت‌نفس می‌شوند؛ خیلی‌ها اسنادهایی را شکل می‌دهند تا پیروزی‌ها را به یک منبع درونی مثل توانایی و شکست‌ها را به یک منبع بیرونی مثل سختی کارها نسبت دهند (ووسیک و اکسوم، ۲۰۱۶). به همین دلیل از پذیرش عللی که شکست را تحت تأثیر عوامل درونی و پیروزی را سرچشمه گرفته از عوامل بیرونی نشان دهد، پرهیز می‌کنند که این می‌تواند تبیینی برای خودناتوان‌سازی باشد (کلارک و مک‌کان، ۲۰۱۶).

در این راستا، پژوهش‌ها نشان از تأثیر عوامل مختلف بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان است که یکی از این عوامل، احساس تنهایی[2] است (کلارک و مک‌کان، ۲۰۱۶؛ احمدی، ۱۴۰۰). تنهایی به‌عنوان مشکل کلی سلامتی در طول همه گیری کووید ۱۹ و یکی از شایع‌ترین احساس‌ها در دوره نوجوانی (بین ۷۰ تا ۸۰ درصد) به هیجان پیچیده اضطراب و نارضایتی[3] مرتبط با ارتباط‌نداشتن با دیگران و یا در جمع‌نبودن اشاره دارد (کوه و لیو،۲۰۲۲). این سازه شرایطی را

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

بیان می‌کند که یک شخص از آشفتگی هیجانی به علّت احساس طردشدن و یا منزوی‌شدن از افراد دیگر رنج می‌برد (لین و چاو،۲۰۲۰). احساس تنهایی پدیده‌ای است که اغلب همراه با جابه‌جایی اتفاق می‌افتد و به‌طور معمول با مشکلات مربوط به تطبیق با محیط جدید و مشکلات مربوط به سلامت جسمی و روانی همراه بوده و در نتیجه نگرانی‌های بالینی بسیاری را به بار آورده است (استروب، اسچوت و ناوتا، ۲۰۱۶). احساس تنهایی زمانی ایجاد می‌شود که شبکهٔ روابط اجتماعی فرد کوچک بوده یا رضایت‌بخش نیست (بیان و لانگ، ۲۰۱۵؛ به نقل از ذبیح قاسمی، طهرانی‌زاده و مردوخی، ۱۳۹۸). به اعتقاد تاربر و والتون، احساس تنهایی به‌عنوان تفکری دائمی و آزاردهنده تعریف شده است که ناشی از دلبستگی به خانه و والدین بوده و منجر به اختلال عملکرد در بسیاری از فعالیت‌های روزمره می‌شود (سان و هاجدورن، ۲۰۱۶). کرمی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند افرادی که در ارتباط با دیگران مشکل دارند، احساس تنهایی بیشتری می‌کنند و دچار مشکلاتی از قبیل تکانشی‌بودن[۴]، شرمنده‌بودن و استناد بیرونی موفقیّت هستند. افراد جوان هم که درباره تغییر موقعیت‌ها احساس تنهایی و بدبینی می‌کنند، از راهبردهایی مانند انتظار شکست[۵]، اجتناب و خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند (کرمی و همکاران،۲۰۲۰). براساس نتایج این پژوهش و پژوهش‌های دیگری ازجمله احمدی (۱۴۰۰) و کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) خودناتوان‌سازی می‌تواند از احساس تنهایی تأثیر بپذیرد.

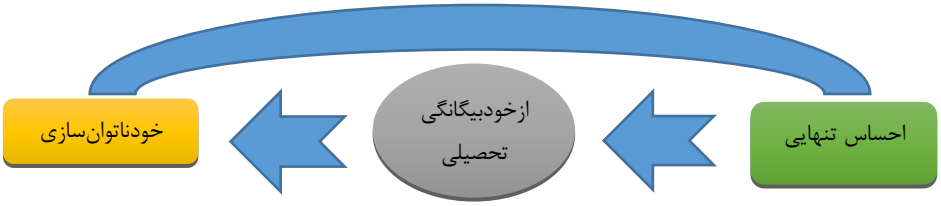
یکی از متغیرهایی که از احساس تنهایی تأثیر می‌پذیرد (چابورا، تاندیوایل و وانگ، ۲۰۱۴؛ روایی و وایتینگ، ۲۰۰۵؛ عطادخت، فلاحی و احمدی، ۱۳۹۶) و خود نیز نقش مهمی در تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد، ازخودبیگانگی است (کایا و تومکایا، ۲۰۱۶). دانش‌آموز ازخودبیگانه حاضر نیست پتانسیل خود را به عمل تبدیل کند و هیچ تلاشی برای موفقیت نمی‌کند (سیمسک، ابوذر، یگین، سیمسک و دمیر، ۲۰۱۴). تصور ناموفق‌بودن به دلیل کارنکردن یا تلاش‌نکردن کافی با سپردن آن به آخرین لحظه، راهی قابل قبول‌تر از این است که به‌عنوان بی‌کفایت تلقی شود. بنابراین می‌توان گفت ازخودبیگانگی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیرگذار است. همچنین از آن‌جایی‌که یکی از زیرمجموعه‌های خودبیگانگی تحصیلی، احساس انزوا (تنهایی) است، می‌توان گفت که در ارتباط تنهایی و خودناتوان‌سازی می‌تواند نقش مؤثری ایفا کند و در این پژوهش، به‌عنوان میانجی ارتباط تنهایی و خودناتوان‌سازی بررسی می‌شود. ابعاد خودبیگانگی‌تحصیلی با مشکلات دانش‌آموزان در مدرسه مانند مشارکت کمتر در فعالیّت‌های مدرسه و تنهایی همراه است (عطادخت و همکاران، ۱۳۹۶) که این عوامل می‌تواند زمینه‌ساز خلق منفی و درنتیجه تلاش‌نکردن در مدرسه - به‌عنوان مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی- شود.

ازخودبیگانگی[۶] یک وضعیت عاطفی منفی است که نشان‌دهنده اشکال در تعاملات اجتماعی و ایجاد پیوندهای مؤثر با گروه‌های اجتماعی است و بحرانی محسوب می‌شود که عدّه‌ای از نوجوانان در طی تحصیل دچار آن می‌شوند (زو و ژانگ، ۲۰۱۱). مطالعه علمی ازخودبیگانگی با کار سیمن (۱۹۵۹؛ به نقل از چابورا و همکاران، ۲۰۱۴) آغاز و از سه بعد تشکیل شد که شامل انزوای اجتماعی[۷]، ناتوانی[۸] و بی‌هنجاری[۹] است. انزوای اجتماعی به‌معنای احساس تنهایی حتّی در صورت نزدیک‌شدن به دیگران است. بعد دوّم، یعنی ناتوانی نشانگر احساس ناتوانی فرد در تغییر انتخاب‌های خود و این باور که فرد کنترل کمی بر وقایع پیرامون خود دارد، می‌باشد. درنهایت، بی‌هنجاری به معنای پذیرش‌نکردن ارزش‌ها و هنجارهای غالب در جامعه است. پژوهش‌های لی و استوکدال (۲۰۱۱)، ابراهیمی(۱۳۹۲) و تموک و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

ابراهیمی (۱۳۹۵) در زمینه ازخودبیگانگی نشان می‌دهد که ازخودبیگانگی (که همراه با رفتارهای مخرّبی چون ولگردی، خشونت و دزدی است)، تمام متغیّرهای فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث افزایش خستگی و بی‌علاقگی تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزان ازخودبیگانه ارزشی برای درس‌خواندن قائل نیستند و یادگیری در مدرسه برای آنان بی‌معنا است. به همین دلیل هم آنها هیچ‌گونه تلاشی نمی‌کنند و درنهایت دچار خلق منفی می‌شوند. از این‌روست که ازخودبیگانگی باعث ایجاد احساس دلبستگی‌نداشتن به مدرسه به‌عنوان سازمانی برای تعلیم و تربیت و دست پیدانکردن به درجه تحصیلی بالاتر می‌شود که ارتباط مستقیمی با موفقیت و شکست مدارس در امر تعلیم‌وتربیت نوجوانان دارد (فری، روچکین، مارتین و اسچواب-استون، ۲۰۰۹).

آنچه ضرورت انجام این پژوهش را می‌رساند این است که گسترش پیامدهای کروناویروس، ما را ناچار می‌سازد تا به شناسایی متغیّرهایی بپردازیم که در اثر قرنطینه‌بودن و دسترسی‌نداشتن به فضای یادگیری به‌طور مستقیم ایجاد شده است. یکی از این متغیّرها، «خودبیگانگی‌تحصیلی» است. همچنین با توجه به اهمیّت دوره پس‌کرونایی در حال حاضر و عوارض این بحران، پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون میانجی‌گری ازخودبیگانگی‌تحصیلی در ارتباط احساس تنهایی و خودناتوان‌سازی در جامعه دانش‌آموزان انجام شده است. ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای ازخودبیگانگی تحصیلی در رابطه بین احساس تنهایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش در زمان آموزش الکترونیکی، به انجام رسید. براساس آنچه بیان شد، مدل این پژوهش براساس شکل ۱ تدوین شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

در این پژوهش، پرسش اصلی این است که آیا مدل تبیین‌شده برای پیش‌بینی رابطه تنهایی و خودناتوان‌سازی در جامعه مطالعه‌شده، برازش مناسب دارد؟ و آیا متغیّر میانجی‌گرِ خودبیگانگی تحصیلی اثر معنادار دارد؟

روش

روش پژوهش براساس هدف کاربردی و برحسب گردآوری اطلاعات و یافته‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس تیزهوشان شهر خرم‌آباد است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰مشغول به تحصیل بودند. براساس آماری که از راه اداره کل آموزش‌وپرورش در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد ۳۴۰ دانش‌آموز دختر در دوره متوسطه دوم در پایه‌های اول، دوم و سوم در این شهر مشغول به تحصیل هستند. برای انتخاب گروه نمونه، ملاک کلاین (۲۰۱۵) مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش براساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل انجام گرفت. به‌این‌ترتیب تعداد ۱۷۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری پژوهش در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری با توجه به محدودیت تردد زمان جدی‌شدن خطر کرونا در ایران به‌صورت غیر احتمالی و پرسشنامه آنلاین بود؛ به این صورت که پرسشنامه‌ها از راه شبکه آموزش دانش‌آموزی (شاد) و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

همچنین از راه واتساپ[۱۰] در گروه‌های واتساپی که دانش‌آموزان در روزهای آموزش مجازی به‌عنوان مکمل شبکه آموزش دانش‌آموزی (شاد) برای هر درس تشکیل داده بودند، به اشتراک گذاشته شد. پس از پالایش اولیه داده‌ها و حذف نمونه‌های مخدوش، درنهایت ۱۵۰ نفر تجزیه‌وتحلیل شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد که ترتیب ارائه پرسشنامه‌های احساس تنهایی، خودبیگانگی تحصیلی و خوداتوان‌سازی است.

پرسش‌نامه احساس تنهایی دانشگاه کالیفرنیا (UCLA)[۱۱]: آزمون احساس تنهایی دانشگاه کالیفرنیا به‌منظور بررسی میزان احساس تنهایی توسط راسل، پپلا و فرگوسن (۱۹۷۸) ساخته شد (نوروزی، میرهادیان، امامی، کاظم‌نژاد و حسن‌دوست، ۱۳۹۵). این مقیاس ۲۰ گویه‌ای تجربه‌های افراد تنها را توصیف می‌کند. این آزمون برحسب مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای (۱= هرگز تا ۴= اغلب) نمره‌گذاری شده است و بیشترین نمره حاصل از این مقیاس ۸۰ و کمترین نمره ۲۰ می‌باشد. نمره بالاتر، بیانگر شدت بیشتر احساس تنهایی است. همچنین این پرسشنامه ۱۱ عبارت مثبت و ۹ عبارت منفی دارد. مواد شماره ۱، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، و ۲۰ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۵). این مقیاس در سراسر دنیا همواره پایایی بالایی را از نظر ضریب همسانی درونی با آلفایی در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ نشان داده است، برای مثال هانیون (۲۰۰۷؛ به نقل از روحانی و علیزاده‌فرد، ۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ضریب ۰/۸۹ را برای آن گزارش کرده است. در پژوهش حاضر برای روایی سازه پرسشنامه احساس تنهایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکرشده نشان از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است (RMSEA=۰/۰۸۹، GFI=۰/۹۰، AGFI=۰/۸۶، CFI=۰/۹۲، NFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۲، RFT=۰/۹۱، DF=۱۵۵ ، X^2=۳۳۷/۲۱). همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس پرسشنامه احساس تنهایی ۰/۹۷ به دست آمد که نتایج نشان از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

مقیاس خودبیگانگی تحصیلی (AAS)[۱۲]: برای سنجش از خود بیگانگی تحصیلی از پرسشنامه از خودبیگانگی تحصیلی دیلون و گراوت (۱۹۷۶) استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده است که سه بعد احساس بی‌هنجاری (۶ گویه)، احساس ناتوانی (۶ گویه) و احساس انزوا (۵ گویه) را می‌سنجند. گویه‌ها براساس طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) تنظیم شده‌اند. دیلون و گراوت (۱۹۷۶) در پژوهش خود پایایی کل مقیاس را ۰/۸۶ و زیرمقیاس انزوا، ناتوانی و بی‌هنجاری را به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۱ و ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. پایایی این مقیاس در پژوهش روایی و وایتینگ (۲۰۰۵) با استفاده از آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۷، احساس انزوا ۰/۷۰، ناتوانی ۰/۷۱ و بی‌هنجاری ۰/۶۹ به دست آمد. قلاوندی، امانی ساری بگلو، غلامی و اکبری سوره (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای ضریب آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای کل مقیاس ۰/۸۶، احساس انزوا ۰/۸۱، ناتوانی، ۰/۸۱ و بی‌هنجاری ۰/۷۷ به دست آوردند که نشانگر پایایی مناسب ابزار است. آنها برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که شاخص های برازش نشانگر برازش مناسب این پرسشنامه بودند. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس خودبیگانگی تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکرشده نشان از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است (RMSEA=۰/۰۸۸، GFI=۰/۹۰، AGFI=۰/۸۷، CFI=۰/۹۱، NFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۳، RFT=۰/۹۰، DF=۱۴۰ ، X^2=۳۰۱/۱۰). همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده‌مؤلفه‌های بی‌هنجاری، ناتوانی و احساس انزوا به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۹۰ به دست آمد که نتایج نشان از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

مقیاس خودناتوان‌سازی (SHS) [۱۳]: در این پژوهش از آزمون خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت (۱۹۸۲) استفاده شد. نمره‌گذاری مقیاس به‌صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم= ۱ تا کاملاً موافقم= ۶) است. همچنین مقیاس شامل سه عامل خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی است. در ایران از ۲۵ ماده به ۲۳ ماده تقلیل پیدا کرد و روایی آن به‌وسیله تحلیل عاملی احراز شد. اعتبار مقیاس با روش بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد و همسانی درونی نیز ۰/۷۷ به‌دست آمد. ترکیب خلق منفی با نمرهٔ معکوس‌شده تلاش (عدم تلاش) نشان‌دهنده خودناتوانسازی رفتاری و ترکیب خلق منفی با عذرتراشی، نشان‌دهندهٔ خودناتوان‌سازی ادعایی است. همبستگی این مقیاس با سازه‌های مرتبط با آن مانند عذرتراشی و کمی تلاش در یک نمونه ۲۴۵ نفری، ۰/۲۷ گزارش شده است. همچنین همسانی درونی آن نیز در پژوهش‌های مختلف نزدیک به ۰/۷۰ گزارش شده است (فروتن‌بقا، کاووسیان و شریفی، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس خودناتوان‌سازی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده نشان از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است (RMSEA=۰/۰۸۷، GFI=۰/۹۱، AGFI=۰/۹۰، CFI=۰/۹۳، NFI=۰/۹۱، IFI=۰/۹۲، RFT=۰/۹۱، DF=۲۲۴ ، X^2=۴۷۶/۰۲). همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خودناتوان‌سازی ۰/۶۲ و برای خرده‌مؤلفه‌های خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی به‌ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۱ و ۰/۶۰ به دست آمد که نتایج نشان از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

روش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها : تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی، ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری و روش بوت‌استراپ برای بررسی مسیرهای میانجی و بسته‌های نرم‌افزاری آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) ویراست ۲۲ و نرم‌افزار آموس (AMOS) ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها

متغیرهای حاضر در این پژوهش مشتمل بر خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درون‌زاد، ازخودبیگانگی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای و احساس تنهایی به‌عنوان متغیر برون‌زاد پژوهش بودند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعّیت‌شناختی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱ توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	اول	دوم	پیش‌دانشگاهی	جمع
تعداد	۶۶	۵۶	۲۸	۱۵۰
درصد	۴۴	۳۷/۳	۱۸/۷	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ۴۴ درصد دانش‌آموز پایه اول، ۳۷/۳ درصد دانش‌آموز پایه دوم و ۱۸/۷ درصد پیش‌دانشگاهی بودند. در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. احساس تنهایی	۱								
۲.از خودبیگانگی تحصیلی	۰/۵۱**	۱							
۳.بی‌هنجاری	۰/۳۷**	۰/۸۵**	۱						
۴.ناتوانی	۰/۴۶**	۰/۸۴**	۰/۵۶**	۱					
۵.احساس انزوا	۰/۵۰**	۰/۸۹**	۰/۶۷**	۰/۶۴**	۱				
۶.خودناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۶۵**	۰/۵۰**	۰/۴۷**	۰/۳۸**	۰/۴۴**	۱			
۷.خلق منفی	۰/۶۶**	۰/۵۰**	۰/۴۷**	۰/۳۸**	۰/۴۴**	۰/۹۲**	۱		

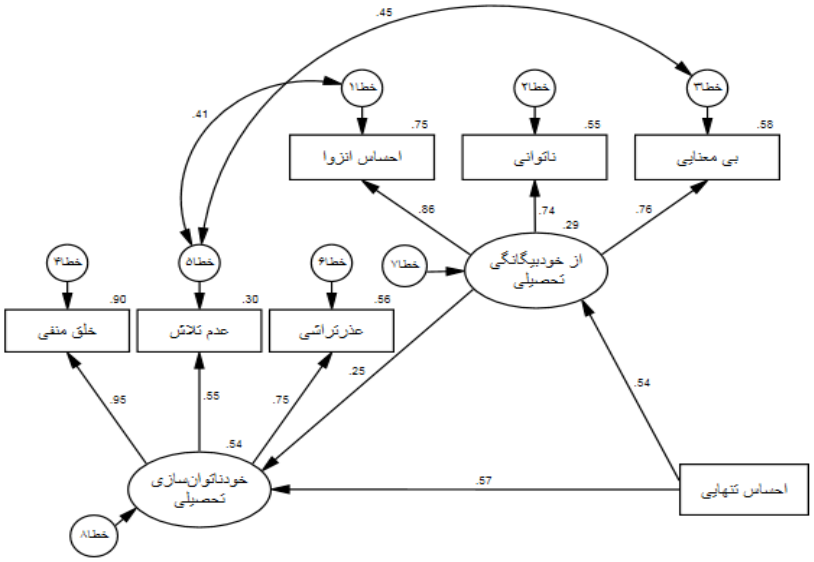
[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

۸. عدم تلاش	۰/۴۲**	۰/۴۵**	۰/۵۱**	۰/۲۲**	۰/۴۴**	۰/۷۳**	۰/۵۳**	۱	
۹.عذرتراشی	۰/۵۲**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۲۰*	۰/۲۵**	۰/۸۳**	۰/۷۱**	۰/۴۲**	۱
میانگین	۲/۱۶	۲/۵۳	۳/۱۱	۳/۲۹	۳/۳۲	۲/۸۸	۲/۹۲	۲/۶۲	۳/۲۲
انحراف استاندارد	۰/۸۳	۱	۰/۴۱	۰/۹۶	۰/۸۸	۰/۶۰	۰/۸۲	۰/۶۶	۰/۶۶
کجی	۰/۵۹	۰/۳۵	-۰/۳۱	۰/۵۶	-۰/۲۷	-۰/۱۹	-۰/۲۸	۰/۵۹	-۰/۴۸
کشیدگی	-۰/۲۳	-۰/۶۱	۰/۰۷	۰/۲۹	۰/۱۷	-۰/۳۴	-۰/۲۶	۰/۶۰	-۰/۲۸

* p<۰/۰۵ **p< ۰/۰۱

چنان‌چه از جدول ۲ مشاهده می‌شود، رابطه بین همه متغیرها معنادار است (p < ۰/۰۱). برای آزمون مدل فرضی، چند مفروضه اصلی مدل معادلات ساختاری شامل داده‌های مفقودی، نرمال‌بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شدند. پیش‌فرض‌های مدل معادلات ساختاری نشان داد که متغیرهای پژوهش همگی قدر مطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۱۰ دارند و داده‌ها تابع توزیع نرمال می‌باشند. هیچ‌یک از متغیرهای برونزا همبستگی بالای ۰/۸ نداشتند و شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۵۸ و شاخص تورم واریانس کوچک‌تر از ۲/۰۴ به‌دست آمد. ازاین‌رو مفروضه‌های تحلیل مسیر برقرار است. به این‌ترتیب می‌توان از مدل معادلات ساختاری برای آزمون مدل پژوهش استفاده کرد.

پس از اجرای مدل معادلات ساختاری، مدل اولیه دارای برازش در برخی از شاخص‌ها نبود. ازاین‌رو به کمک شاخص‌های اصلاحی[۱۴] پیشنهادی اقدام به دست‌کاری مدل شد. بر این اساس، تعدیل‌هایی براساس مبانی نظری و تجربی انجام گرفت، به‌طوری‌که بین خرده‌مؤلفه‌های عدم تلاش با انزوای اجتماعی و بی‌معنای روابط دوطرفه برقرار شد. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی اصلاح‌شده با توجه به شاخص‌های برازندگی، برازش مطلوب دارد. مدل ساختاری آزمون‌شده و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲ مدل اصلاح شده نهایی تأثیر احساس تنهایی بر خودناتوان‌سازی با میانجی‌گری از خودبیگانگی تحصیلی در دانشجویان

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، مسیرهای احساس تنهایی (P=۰/۰۰۱، β =۰/۵۷) و از خودبیگانگی تحصیلی (P=۰/۰۰۱، β =۰/۲۵) اثر مثبتی بر حضور خودناتوان‌سازی دارند. همچنین احساس تنهایی اثر مثبت بر از خودبیگانگی تحصیلی (P=۰/۰۰۱، β =۰/۵۴) داشت. شاخص‌های برازندگی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

مدل پیشنهادی و مدل اصلاح‌شده نهایی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل‌های پیشنهادی و اصلاح‌شده

شاخص	χ^2	df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI
مدل پیشنهادی	۴۴/۷۶	۱۲	۰/۰۰۰۱	۳/۷۳	۰/۱۳	۰/۹۳	۰/۸۳	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۸۸
مدل اصلاح شده	۱۹/۸۷	۱۰	۰/۰۳	۱/۹۹	۰/۰۸	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۶
مقدار مطلوب	-	-	>۰/۰۵	<۳	<۰/۰۸	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <	۰/۹۰ <

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که همه شاخص‌ها در حد مطلوب گزارش شده‌اند و مدل نهایی با داده‌ها برازش مطلوب دارد. ازاین‌رو با توجه به شاخص‌های برازش می‌توان استنباط کرد فرضیه اصلی پژوهش (که درباره برازش مدل مفهومی بوده است) با تعدیل‌های در نظر گرفته‌شده، پذیرفته می‌شود. جدول ۴ نتایج حاصل از روش بوت استراپ را برای روابط واسطه‌ای نشان می‌دهد.

جدول ۴ ضریب مسیر غیرمستقیم مدل نهایی خودناتوان‌سازی تحصیلی با استفاده از روش بوت‌استراپ

مسیر			β	فاصله اطمینان ۹۵٪		سطح معنی‌داری
متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه‌ای	متغیر ملاک		حد بالا	حد پایین	
احساس تنهایی	از خودبیگانگی تحصیلی	خودناتوان‌سازی	۰/۱۳	۰/۲۹	۰/۰۳	۰/۰۰۹

نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که احساس تنهایی از راه میانجی‌گری از خودبیگانگی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر خودناتوان‌سازی دارد، زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را در بر نمی‌گیرد ۰/۱۳ (۰/۲۹ ~ ۰/۰۳ :۹۵ درصد CI).

بحث و نتیجه‌گیری

در نظام آموزش‌وپرورش، دانش‌آموزان مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده آن نظام محسوب می‌شوند و تمامی برنامه‌ریزی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و تدارک امکانات در آموزش‌وپرورش به دانش‌آموزان منتهی می‌شود چرا که آماده‌کردن دانش‌آموزان و ایجاد صلاحیت‌های لازم در آنها برای ورود به اجتماعی که خود سازنده آن هستند، هدف نهایی آموزش‌وپرورش است و هر قدر به مسائل و مشکلات دانش‌آموزان توجّه بیشتر شود، ساختار آینده اجتماع از استحکام بیشتری برخوردار خواهد بود. براین‌اساس، بررسی مشکلات آنها یکی از ضروری‌ترین بخش پرورش آنها است. در دوره کرونا و مجازی‌شدن همه نوع آموزش‌ها و ارتباطات به دانش‌آموزان، آسیب زیادی وارد کرد که این مسئله در مدرسه‌ای به نام تیزهوشان که نمود بهترین مدرسه در هر استانی است، خودش را بیشتر نشان داده است. هدف پژوهش حاضر، نقش واسطه‌ای از خودبیگانگی تحصیلی در رابطه بین احساس تنهایی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش در زمان آموزش الکترونیکی است.

احساس مورد پذیرش نبودن که از خلق منفی و تلاش‌نکردن بر می‌خیزد، در شکل‌گیری احساس تنهایی در نوجوان تأثیر بسزایی دارد؛ به این معنا که نوجوان افسرده قادر به تلاش‌کردن نیست و چون در گذشته، اندک تلاشی هم که داشته نتیجه‌ای نگرفته است، اکنون دست از تلاش‌کردن برمی‌دارد و دچار خلق منفی می‌شود. همین مسئله او را از دیگر نوجوانان متفاوت می‌سازد. احساس قابل پذیرش‌نبودن و متفاوت‌بودن با دیگران باعث می‌شود نوجوانِ تنها خود را متعلّق به گروه دوستی نداند. براساس نظر پوتارک و کرستس (۲۰۱۶)، محبوب‌بودن در نظر دیگران با احساس تنهایی کمتر و افسردگی پایین‌تر مرتبط است. اگر چه به نظر می‌آید که بخش وسیع

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

این احساس، ادراکِ نوجوانِ تنها از وقایعی است که پیرامونش اتّفاق می‌افتد. براساس پژوهش مهدوی (۱۳۹۴) همبستگی مثبت و معناداری بین احساس تنهایی با افسردگی و خلق منفی وجود دارد و چون خلق منفی یکی از مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی است، می‌توان گفت که تنهایی و خودناتوان‌سازی با هم رابطه دارند. همان‌گونه که در پژوهش حاضر هم مشاهده می‌شود، بین این‌دو مؤلفه، همبستگی وجود دارد. این نتایج، هماهنگ با یافته‌های کرمی و همکاران (۲۰۲۰)، کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) و احمدی (۱۴۰۰) است. از طرف دیگر، احساس تنهاییِ نشأت‌گرفته از رشد شناختی نوجوان می‌تواند مسبب بی‌معنایی در زندگی تحصیلی شخص شود و ریشه بسیاری از رفتارهای زیان‌آور از قبیل عضویت در گروه‌های خلافکار، خشونت، خراب‌کاری یا ولگردی، دزدی، غیبت از مدرسه و مدرسه‌گریزی و یا سایر رفتارهای منحرف و به‌طورکلی ازخودبیگانگی دانش‌آموز شود و این زمینه‌ها می‌توانند شرایط را برای عذرتراشی، تلاش‌نکردن و خلق منفی و در یک کلام رفتار اجتنابیِ خودناتوان‌سازی فراهم کنند که می‌تواند عزّت نفس را تهدید کند و فرد به جای آنکه مسئولیت کامل شکست را بپذیرد، به دنبال پیداکردن دلایل قابل قبولی برای توجیه شکست خود است (از جمله عدم توانایی خود) و این امر او را به سمت شکست تحصیلی پیش می‌برد (کایا و تومکایا، ۲۰۱۶). همچنین می‌توان گفت که به دلیل اینکه باور دانش‌آموزان در مدرسه تیزهوشان بر این است که هوش یک امر ذاتی است نه امری افزایشی - همان‌گونه که در اصل، انتخاب آنها در این مدرسه هم براساس هوش ذاتی‌شان بوده است-، ممکن است تلاش زیادی برای پیشرفت تحصیلی خود نکنند و به دلیل کمبود مهارت‌های اجتماعی براساس یافته‌ها از جمله وثوقی و رضایی (۱۴۰۰) و مرادی‌زاده، بازگیر و سپهوند (۱۳۹۸) به‌طور شدیدی احساس تنهایی کنند و رفتارهای مدرسه‌گریزی را نشان دهند. همین مسئله آنها را به سمت خودناتوان‌سازی پیش می‌برد چون معتقدند که هوش، پدیده ثابت است نه پویا. افرادی که باورهای ذاتی درباره هوش دارند به احتمال بیشتری رفتارهای خودناتوان‌ساز مانند تلاش کم برای یک تمرین، وانمودکردن بیماری و طفره‌رفتن را نشان می‌دهند. ازاین‌رو با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که نقش میانجی‌گری خودبیگانگی تحصیلی در ارتباط تنهایی و خودناتوان‌سازی تأیید می‌شود که این یافته هماهنگ با یافته‌های چابورا و همکاران (۲۰۱۴)، روایی و وایتینگ (۲۰۰۵)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۶) است. به‌طورکلی می‌توان گفت که مدل نهایی با داده‌ها برازش مطلوب داشته است.

از محدودیت این پژوهش می‌توان به جامعه محدود اشاره کرد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه خودبیگانگی تحصیلی براساس پژوهش‌ها در بین پسران بیشتر از دختران است، این پژوهش بر نمونه دانش‌آموزان تیزهوش پسر هم انجام شده و زمینه مقایسه احساس تنهایی و خودناتوان‌سازی بین این دو فراهم شود. علاوه بر این، عدم امکان مراجعه حضوری به افراد جامعه و بهره‌وری از دیگر روش‌های گردآوری داده مانند مصاحبه به علّت شرایط کرونا بود چرا که با استفاده از روش پژوهش کیفی در کنار روش پژوهش کمّی می‌توان به یافته‌های عمیق در حوزه تنهایی و خودناتوان‌سازی دست پیدا کرد. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود در کارهای بعدی از متغیرهای بیشتری در پیش‌بینی‌کنندگی رابطه تنهایی و خودناتوان‌سازی استفاده شود. بنابراین، در یک نتیجه کلی می‌توان گفت که مشاوران حاضر در مدارس با استفاده از سخنرانی‌ها، جلسه‌های آموزش خانواده، مشاوره‌های فردی و گروهی و تشکیل کارگاه‌ها و ارسال پیام‌های مبتنی بر پیامدهای منفی احساس خودناتوان‌سازی و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

به‌خصوص احساس تنهایی در فضای مجازی می‌توانند نقش مؤثری در کاهش از خود بیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس داشته باشند.

تشکر و قدردانی

در پایان از تمام دانش‌آموزان عزیز دبیرستان فرزانگان دخترانه (متوسطه دوم) که نهایت همکاری را با ما داشته‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Self-handicapping
2. Loneliness
3. dissatisfaction
4. impulsivity
5. Failure expectation
6. Alienation
7. Social isolation
8. Powerlessness
9. Normelessness
10. WhatsApp
11. University of California Los Angeles Loneliness Scale (UCLA)
12. Academic Alienation Scale
13. self-handicapping scale (SHS)
14. Modification indices

References

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66. DOI: 10.1002/pchj.318

Ahmadi, A. (2021). Investigating the relationship between irrational beliefs and self-impairment with feelings of loneliness in secondary school girl students of the second period of Joyn City. Faculty of Humanities, Islamic Azad University of Sabzevar. [In Persian].

Atadokht, A., & Ahmadi, S. (2017). The Role of the School Alienation and Loneliness in Predicting the Tendency toward High-Risk Behaviors in Adolescent. *Social Health and Addiction*, *4*(14), 97-112. [In Persian].

Bahrami, F., & Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, *17*(39), 52-23. [In Persian]. 10.22111/JEPS.2020.5693

Bates-Krakoff, J., McGrath, R. E., Graves, K., & Ochs, L. (2017). Beyond a deficit model of strengths training in schools: Teaching targeted strength use to gifted students. *Gifted Education International*, *33*(2), 102-117. https://doi.org/10.1177/0261429416646210

Chiaburu, D. S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, *32*(1), 24-36. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.06.003

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences, 100*, 6-11. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080

Ebrahimi, S. (2012). The relationship between feelings of alienation and self-concept with academic performance in female students of Andimshek City. Master's thesis in Psychology, Islamic Azad University, Ahvaz branch. [In Persian].

Foroutan Bagha, P. F., Kavousian, J., & Sharifi, H. P. (2016). The efficiency of Procrastination Reduction Training on Lowering Self-Handicapping and Enhancing Academic Engagement among University Students. MEJDS, 23 (8), 1-9. [In Persian]. http://jdisabilstud.org/article-1-1133-fa.html

Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development, 40*(1), 1-13. DOI: 10.1007/s10578-008-0105-x

Jones, E., & Rhodewalt, F. (1982). Self-handicapping scale. *Journal of Personality and Social Psychology*. https://doi.org/10.1037/t09528-000

Karami, A., Khodarahimi, S., Ghazanfari, F., Mirdrikvand, F., & Barigh, M. (2020). The prediction of distress tolerance based on the feeling of loneliness and self-handicapping in students. *Personality and Individual Differences, 161*, 109994. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109994

Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Perocedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.699

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

Kaya, F., & Tümkaya, S. (2016). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana*. 14(1), 747-771. DOI: 10.14687/jhs.v14i1.4328

Koh, J. X., & Liew, T. M. (2020). How loneliness is talked about in social media during COVID-19 pandemic: Text mining of 4,492 Twitter feeds. *Journal of Psychiatric Research*, 145, 317-324. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2020.11.015

Le, T. N., & Stockdale, G. (2011). The influence of school demographic factors and perceived student discrimination on delinquency trajectory in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 49(4), 407-413. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.02.003

Lin, W. H., & Chiao, C. (2020). Adverse adolescence experiences, feeling lonely across life stages and loneliness in adulthood. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *20*(3), 243-252. doi: 10.1016/j.ijchp.2020.07.006

Mahdavi, z. a. (2015). The relationship between mental health and loneliness and retired provincial teachers. Psychology and behavior science. 3rd Iranian Conference. [In Persian]. https://civilica.com/doc/430411/

Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *107*(1), 246. https://doi.org/10.1037/a0037389

Moradizadeh, S., Bazgir, L., & Sepahvand, E. (2019). Study and comparison of emotional, social, educational, self-regulation and test anxiety among gifted and normal boy students in Khoramabad city. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *8*(7), 39-48. [In Persian]. http://frooyesh.ir/article-۱-۱۲۱۴-fa.html

Niknam, K., Ghobari Bonab, B., & Hassanzadeh, S. (2017). Effectiveness of creative problem-solving program on life satisfaction and social adjustment of gifted adolescent students. *Empowering Exceptional Children*, *8*(4), 105-119. [In Persian].10.22034/CECIRANJ.2017.70937

Norouzi Parashkouh, N., Mirhadyan, L., Emami Sigaroudi, A., KazemnejadLeili, E., & Hasandoost, F. (2016). Feeling of loneliness and social new damages in high school students. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, *26*(4), 99-108. [In Persian].

Pitman, A., Mann, F., & Johnson, S. (2018). Advancing our understanding of loneliness and mental health problems in young people. *The Lancet Psychiatry*, *5*(12), 955-956. 10.1016/S2215-0366(18)30436-X.

Putarek, V., & Keresteš, G. (2016). Self-perceived popularity in early adolescence: Accuracy, associations with loneliness, and gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, *33*(2), 257-274. https://doi.org/10.1177/0265407515574465

Qalavandi, H., Amani Saribeglu, J. Gholami, M. T., & Akbari Sureh, P. (2014). School culture and academic alienation: Mediating role of basic psychological needs. Strategy for Culture, 6 (24), 100-118. [In Persian]. https://www.jsfc.ir/article_15141.html

Rezayi, S., & Vosough Kalantari, A. (2021). The effectiveness of the social competence intervention program on prosocial-behaviors of gifted students with low-achieving. *Quarterly Social Psychology Research*, *11*(43), 123-140. [In Persian]. https://doi.org/10.22034/spr.2021.284293.1644

Rouhani. R., & Alizadeh fard, S. (2012). The relationship between loneliness feeling and blog usage in students and .non-students. *Journal of Social Psychology Researches*, 2(5), 12-25. [In Persian]. https://www.socialpsychology.ir/article_123142.html

Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, *8*(2), 97-110. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, *114*(3), 576-596. https://doi.org/10.1037/edu0000706

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, H., Şimşek, S., & Demir, A. (2014). Okula Yabancilaşma Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 309-322. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854147

Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. H. (2016). Is homesickness a mini-grief? Development of a dual process model. *Clinical Psychological Science*, *4*(2), 344-358. https://doi.org/10.1177/2167702615585302

Sun, J., & Hagedorn, L. S. (2016). Homesickness at college: Its impact on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, *57*(8), 943-957. 10.1353/csd.2016.0092

Tamouk, F., & Ebrahimi, M. (2016). Surveying the amount of dependence on short messages (SMS) and alienation with academic burnout among female high school students in Ardebil. *Journal of School Psychology*, *5*(2), 39-54. [In Persian]. https://jsp.uma.ac.ir/article_439.html

Thomas, L, Orme, E, & Kerrigan, F. (2010). Student loneliness: the role of social media through life transitions. Computers & Education 146. 103754. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103754

Wusik, M.F. & Axsom, D. (2016). Socially Positive Behaviors as Self-Handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509. https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.6.494

Xu, F. Z., & Zhang, W. X. (2011). Relationship between adolescents' alienation and pathological internet use: Testing the moderating effect of family functioning and peer acceptance. *Acta Psychologica Sinica*, 43(4), 410–419. https://journal.psych.ac.cn/acps/EN/Y2011/V43/I04/410

Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, *69*(1), 33-44. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.010

Zabihghasemi, M., Tehranizadeh, M., & Mardookhi, M. (2019). The Effectiveness of Narrative Therapy on Social Adjustment and Loneliness in Children with Physical and Mobility Impairment. *Empowering Exceptional Children*, *19*(2), 5-16. [In Persian]. http://joec.ir/article-1-957-fa.html

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]