

## تدوین مدل ساختاری خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارای آسیب بینایی

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۰

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین و آزمون مدل ساختاری خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی بود. این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان ۱۲ تا ۲۲ ساله دارای آسیب بینایی در تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که ۲۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمر-پلستر (۲۰۱۱)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۲۰۰۵) و پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در SPSS۲۴ و Amos۲۶ تحلیل شد. نتایج نشان داد بین خودپنداره تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ( $r = -0.542, p < 0.01$ ) و خودپنداره تحصیلی همچنین با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد ( $r = 0.545, p < 0.01$ ). ضریب مسیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار بود ( $\beta = -0.705, p = 0.001$ ). نتایج بوت‌استروپ نیز نشان داد خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد، زیرا حدود اطمینان ۹۵ درصد اثر غیرمستقیم فاقد صفر بود. این پژوهش نشان داد که خودپنداره تحصیلی، هم به صورت مستقیم و هم از طریق تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، بر کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی اثرگذار است. تقویت باورهای مثبت تحصیلی می‌تواند راهکار مهمی برای کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز باشد.

**کلیدواژه‌گان:** آسیب بینایی، خودپنداره تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی

HEALTH PSYCHOLOGY AND  
BEHAVIORAL DISORDERS

روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری



سهیلا خنجری<sup>۱</sup>، حسن پاشا شریفی<sup>۲\*</sup>، نسترن شریفی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲. استاد، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

\* ایمیل نویسنده مسئول: hpsharifi@gmail.com

**شیوه استناددهی:** خنجری، سهیلا، پاشا شریفی، حسن، و شریفی، نسترن. (۱۴۰۵). تدوین مدل ساختاری خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارای آسیب بینایی. *روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری*, ۲۴(۲), ۱-۱۴.

## Development of a Structural Model of Academic Self-Handicapping Based on Academic Self-Concept with the Mediating Role of Academic Self-Regulation in Visually Impaired Male and Female Students

Submit Date: 2025-08-23

Revise Date: 2025-12-08

Accept Date: 2025-12-11

Publish Date: 2026-05-22

### Abstract

The objective of this study was to develop and test a structural model of academic self-handicapping based on academic self-concept with the mediating role of academic self-regulation among visually impaired students. This descriptive–correlational study employed structural equation modeling. The statistical population included visually impaired students aged 12–22 in Tehran during the 2024–2025 academic year, and 230 participants were selected using convenience sampling. The instruments included the Academic Self-Handicapping Scale (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011), the Academic Self-Concept Scale (Liu & Wang, 2005), and the Academic Self-Regulation Scale (Bouffard et al., 1995). Data were analyzed using Pearson correlation and SEM through SPSS 24 and Amos 26. Results indicated a significant negative correlation between academic self-concept and academic self-handicapping ( $r = -0.542, p < 0.01$ ) and a significant positive correlation between academic self-concept and academic self-regulation ( $r = 0.545, p < 0.01$ ). The direct effect of academic self-concept on academic self-handicapping was significant ( $\beta = -0.705, p = 0.001$ ). Bootstrap analysis confirmed the significance of the mediating role of academic self-regulation, as the 95% confidence interval for the indirect effect did not include zero. The findings demonstrate that academic self-concept influences academic self-handicapping both directly and indirectly through academic self-regulation. Enhancing students' positive academic beliefs can improve self-regulatory skills and reduce self-handicapping behaviors among visually impaired learners.

**Keywords:** *visual impairment, academic self-concept, academic self-regulation, academic self-handicapping*

HEALTH PSYCHOLOGY AND  
BEHAVIORAL DISORDERS

روانشناسی سلامت و اختلالات رفتاری



Soheila Khanjari<sup>1</sup>, Hassan Pasha Sharifi<sup>2\*</sup>, Nastaran Sharifi<sup>3</sup>

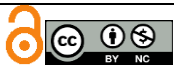
1. PhD student in Psychology and Education of Exceptional Children, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Full Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

3. associate professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

\*Corresponding Author's Email: hpsharifi@gmail.com

**How to cite:** Khanjari, S., Pasha Sharifi, H., & Sharifi, N. (2026). Development of a Structural Model of Academic Self-Handicapping Based on Academic Self-Concept with the Mediating Role of Academic Self-Regulation in Visually Impaired Male and Female Students. *Health Psychology and Behavioral Disorders*, 4(2), 1-14.



آسیب بینایی یکی از مهم‌ترین چالش‌های یادگیری در میان گروه‌های دانش‌آموزی است و این محدودیت حسی می‌تواند ابعاد مختلف آموزش، انگیزش، کیفیت زندگی و تجربه تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار دهد. گزارش‌های جهانی نشان می‌دهد که شیوع نابینایی و کم‌بینایی در سال‌های اخیر روندی افزایشی داشته است، به طوری که بر اساس تحلیل بار جهانی بیماری‌ها، میلیون‌ها نفر در سراسر جهان با درجاتی از ناتوانی بینایی زندگی می‌کنند (Steinmetz, 2021; Bourne et al., 2021). همچنین مسائل مرتبط با کیفیت زندگی و عملکرد اجتماعی-تحصیلی افراد دارای آسیب بینایی در پژوهش‌های مختلف بیان شده و نشان داده شده است که این گروه در حوزه‌هایی مانند مهارت‌های شناختی، مشارکت اجتماعی، و سازگاری هیجانی با چالش‌های قابل توجهی روبرو هستند (Yibekal, Liebermann et al., 2017). چنین چالش‌هایی می‌تواند زمینه‌ساز بروز مشکلات تحصیلی و کاهش مشارکت آموزشی شود و در نهایت پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی معناداری را رقم بزند (Farahani et al., 2018).

یکی از سازه‌های مهمی که در میان دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی می‌تواند نقش کلیدی در موفقیت یا شکست تحصیلی داشته باشد، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی به برداشت فرد از توانایی‌ها، شایستگی‌ها و ظرفیت‌های تحصیلی خود اشاره دارد و یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی به شمار می‌رود (Burns, 2020; Liu & Wang, 2005). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی نه تنها با پیشرفت تحصیلی بلکه با ساختارهای مهمی همچون انگیزش، خودکارآمدی، هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری در ارتباط است و می‌تواند مسیرهای شناختی و انگیزشی یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار دهد (Karlen et al., 2021; Ubago-Jimenez, 2024; Rost, 2024).

مطالعات تطبیقی جدید نیز نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی از نظر فرهنگی و محیطی ساختاری پیچیده دارد و ارزیابی دقیق آن برای فهم تفاوت‌های فردی در یادگیری ضروری است (Podlogar, 2024; Esnaola et al., 2024). همچنین پژوهش‌های جدید در حوزه روابط بین فردی و هیجانی دانش‌آموزان نشان می‌دهند که ویژگی‌هایی مانند دلبستگی به والدین، معلمان و همسالان می‌تواند از طریق تأثیرگذاری بر خودپنداره تحصیلی، رفتارهای تحصیلی نظیر خودناتوان‌سازی را تحت تأثیر قرار دهد (Khanmohammadi et al., 2024). در کنار این مباحث، خودناتوان‌سازی تحصیلی به عنوان یکی از چالش‌های جدی در فرایند یادگیری مطرح است. خودناتوان‌سازی به راهبردهایی اشاره دارد که دانش‌آموز برای محافظت از عزت‌نفس خود در برابر شکست احتمالی به کار می‌گیرد و این رفتار در کوتاه‌مدت ممکن است نقش دفاعی داشته باشد، اما در بلندمدت موجب افت تحصیلی و کاهش انگیزش می‌شود (Üzçetin & Hiçdurmaz, 2016; Ürdan, 2001). پژوهش‌های کیفی نیز نشان می‌دهد که این سازه می‌تواند با الگوهای عمیق‌تری از خودارزیابی منفی و تجربه‌های شکست تحصیلی مرتبط باشد (Ruben-Clapper, 2021). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی می‌تواند به صورت مستقیم رفتارهای خودناتوان‌ساز را کاهش دهد؛ زیرا افزایش باور فرد به توانایی‌های خود، نیاز به استفاده از راهبردهای دفاعی را کاهش می‌دهد (Babu & Selvamari, 2019; Rajabi, 2023).

در مورد دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی، اهمیت این موضوع دوچندان می‌شود، زیرا محدودیت‌های بینایی می‌تواند اعتمادبه‌نفس تحصیلی آنان را تضعیف کرده و زمینه‌ای برای افزایش خودناتوان‌سازی ایجاد کند. چنان‌که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، این گروه از دانش‌آموزان بیش از دیگران در معرض مشکلاتی مانند اجتناب شناختی، اضطراب عملکرد و کاهش مشارکت تحصیلی هستند (Mohammadian et al., 2023; Afshari, 2023).

یکی دیگر از سازه‌های مهم در این حوزه، خودتنظیمی تحصیلی است که از دیدگاه نظریه‌پردازانی مانند زیمرمن نقشی تعیین‌کننده در یادگیری دارد (Zimmerman, 2008). خودتنظیمی شامل مهارت‌هایی مانند تعیین هدف، برنامه‌ریزی، کنترل انگیزش، مدیریت منابع و خودنظارتی است و به یادگیرنده امکان می‌دهد تا به طور فعال و سازمان‌یافته در فرایند یادگیری مشارکت کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودپنداره

تحصیلی می‌تواند یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های استفاده از راهبردهای خودتنظیمی باشد (Do, Gavín-Chocano et al., 2024). (2024).

مطالعات دیگر نیز تأکید کرده‌اند که خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی در روابط بین متغیرهای شناختی-انگیزشی و پیامدهای تحصیلی دارد. برای مثال، پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که خودتنظیمی می‌تواند رابطه بین امید تحصیلی و بهزیستی تحصیلی (Arbaazi & Foulad, 2022)، رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی (Ramadanpour et al., 2019) و رابطه بین محیط کلاس و نیازهای روان‌شناختی با عملکرد تحصیلی (Bozorgpour et al., 2021) را میانجی‌گری کند. در مطالعات مرتبط با خودناتوان‌سازی نیز تأکید شده است که خودتنظیمی می‌تواند رفتارهای اجتنابی و غیرسازنده را کاهش دهد، زیرا یادگیرندگان خودتنظیم به‌جای فرار از تکلیف، با برنامه‌ریزی و مدیریت راهبردی تکلیف به سمت انجام آن حرکت می‌کنند (Thomas, 2007; Saati Masoumi et al., 2021). در حوزه آسیب‌بینایی، نقش مهارت‌های خودتنظیمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا این دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات محیطی و آموزشی به راهبردهای سازمان‌یافته‌تری نیاز دارند. پژوهش‌هایی مانند Onuigbo نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای آسیب‌بینایی در صورت برخورداری از خودتنظیمی و تنظیم هیجانی مناسب، اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی بیشتری در حوزه تحصیلی تجربه می‌کنند (Onuigbo et al., 2019).

همچنین برخی پژوهش‌ها تأکید می‌کنند که مشکلات بینایی ممکن است تعیین‌کننده، پیگیری وظایف و تنظیم رفتارهای یادگیری را برای دانش‌آموز چالش‌برانگیزتر کند، اما در صورت تقویت خودپنداره و راهبردهای خودتنظیمی، می‌توان پیامدهای منفی آن را کاهش داد (Emberley, 2024; Hamash et al., 2024). از سوی دیگر، در مطالعات جدید بر اهمیت تفاوت‌های فردی و محیطی در شکل‌گیری خودپنداره و خودتنظیمی تأکید شده و نشان داده شده است که عوامل فرهنگی، جنسیتی و ساختار آموزش می‌تواند مدل‌های رایج در عملکرد تحصیلی را دستخوش تغییر کند (Losova, 2025; Steinberg et al., 2024). پژوهش‌های جدید همچنین نشان می‌دهد که خودکارآمدی و باورهای فراشناختی می‌توانند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر نحوه‌ی مواجهه دانش‌آموز با تکالیف و شکست‌های احتمالی تأثیر بگذارند (Zhang, 2022; Zuffianò et al., 2013).

در این راستا، بررسی تعامل میان خودپنداره تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای آسیب‌بینایی می‌تواند درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر رفتارهای خودناتوان‌ساز فراهم کند. همچنین با توجه به اهمیت فراوان این گروه در نظام آموزشی و نیاز آنان به حمایت‌های هدفمند شناختی-هیجانی، ضرورت انجام پژوهش‌هایی که روابط علی بین این سازه‌ها را تبیین کنند، کاملاً محسوس است. با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای آسیب‌بینایی انجام شده است.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، از نوع بنیادی و به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۲ تا ۲۲ ساله دارای آسیب‌بینایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. دانش‌آموزان دختر و پسر دارای آسیب‌بینایی از طریق مدارس استثنایی واقع در تهران و مراکز مردم‌نهاد و انجمن نابینایان "RP" شناسایی و بعد از آن تعداد ۲۳۰ نفر به صورت در دسترس انتخاب شدند. طبق دیدگاه کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در مطالعاتی که با هدف معادلات ساختاری انجام می‌شوند، حداقل تعداد ۲۰۰ نفر باید انتخاب شوند. در مطالعه حاضر، به دلیل احتمال افت آزمودنی تعداد ۲۳۰ نمونه انتخاب شد. ابزارهای پژوهش به شرح زیر بودند:

1. Kline

- پرسشنامه خودناتوانسازی تحصیلی: این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمر-پلستر<sup>۱</sup> در سال ۲۰۱۱ طراحی شده است. پرسشنامه تک عاملی که خودناتوانسازی تحصیلی را به صورت کلی اندازه گیری می کند. این پرسشنامه دارای هفت گویه است و نمره دهی از نوع لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۷ تا ۳۵ می باشد. شوینگر و استینسمر-پلستر (۲۰۱۱) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ با توجه به ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۰ به دست آوردند. در ایران نیز تابع بردبار و رستگار این پرسشنامه را روی ۲۵۸ نفر اجرا کردند. به منظور رواسازی پرسشنامه، ابتدا این پرسشنامه توسط تابع بردبار و رستگار (۱۳۹۴) به فارسی ترجمه شد و پس از تایید ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده ها توسط چند متخصص روانشناسی تربیتی، مجدداً به انگلیسی برگردانده شد و مشابهت هر دو متن مورد تایید قرار گرفت؛ همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای پرسشنامه برابر با ۰/۷۷ به دست آمد.

- پرسشنامه خودپنداره تحصیلی: پرسشنامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) طراحی شده است. این پرسشنامه ۲۰ سوال دارد و شامل دو خرده مقیاس اعتماد تحصیلی (۱۰ گویه) و تلاش تحصیلی (۱۰ گویه) است. نمره گذاری براساس طیف لیکرت پنج درجه ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) است. نتایج پژوهش لیو و وانگ (۲۰۰۵) نشان داد که این پرسشنامه با خرده مقیاس عزت نفس تحصیلی باتلر (۱۹۸۸) روایی همگرا ( $r=0/73$ ) دارد؛ همچنین آنها در مطالعه خود میزان پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. گورونی و همکاران (۱۳۹۰) میزان روایی پرسشنامه مذکور را با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۷۰ محاسبه و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۷ گزارش کرده اند.

- پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی دارای ۱۴ سوال بوده که توسط بوفارد<sup>۳</sup> و همکارانش در سال ۱۹۹۵ طراحی و تنظیم شده است. نمره گذاری پرسشنامه از نوع لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۱۴ تا ۷۰ می باشد و دو عامل راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی را می سنجد. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) روایی سازه پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کردند و نتایج نشان داد که این ابزار قادر است که ۵۲٪ از واریانس خودتنظیمی را تبیین کند و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد. کدیور (۱۳۸۰) روایی سازه این پرسشنامه را با بهره گیری از ضرایب همبستگی و تحلیل عوامل ضرایب همبستگی تفکیکی میان سوالات پرسشنامه در حد مطلوب گزارش شده است و ضریب پایایی برای کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۰ گزارش کرده است.

نحوه اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از اخذ مجوزهای لازم و رضایت نامه کتبی از شرکت کنندگان و سرپرستان آن ها، پرسشنامه ها تحت نظارت مستقیم محقق در کلاس های درس و یا فضاهای مناسب داخل مدرسه توزیع و توسط دانش آموزان تکمیل شد. در مواردی که نیاز به کمک بیشتری از سوی شرکت کنندگان وجود داشت، محقق به آنها کمک می کرد تا بدون کمترین ابهام، سوالات را درک کنند و پاسخ دهند. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، ارقام ناقص یا غیرقابل تفسیر حذف شدند و داده های باقی مانده برای تحلیل آماری آماده گردید.

## یافته ها

در این پژوهش ۶۴ نفر (۳۲ درصد) دختر و ۱۳۶ نفر (۶۸ درصد) پسر بودند. ۱۴ نفر (۷ درصد) اول متوسطه اول، ۲۳ نفر (۱۱/۵ درصد) دوم متوسطه اول، ۴۹ نفر (۲۴/۵ درصد) سوم متوسطه اول، ۶۲ نفر (۳۱ درصد) اول متوسطه دوم، ۳۱ نفر (۱۵/۵ درصد) دوم متوسطه دوم و ۲۱ نفر (۱۰/۵ درصد) سوم متوسطه دوم بودند. میانگین سن افراد نمونه ۱۵/۳۲ سال و انحراف معیار سن، ۲/۶۷ بود. در جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیرهای مورد استفاده در پژوهش، شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی، کشیدگی ارائه شده است.

1. Schwinger and Steinsmer-Pelster

2. Liu & Wang

3. Bouffard

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد استفاده در پژوهش

متغیرها	میانگین $\pm$ انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
اعتماد تحصیلی	۷/۲۲ $\pm$ ۲۱/۲۸	-۰/۰۸۵	-۱/۴۹۸
تلاش تحصیلی	۴/۹۳ $\pm$ ۱۹/۶۹	-۰/۰۴۱	-۱/۷۱۱
خودپنداره تحصیلی	۱۰/۸۲ $\pm$ ۴۱/۲۳	-۰/۱۰۵	-۱/۴۰۴
راهبردهای شناختی	۴/۰۹ $\pm$ ۱۷/۲۹	-۰/۱۶۵	-۱/۶۴۷
راهبردهای فراشناختی	۴/۳۳ $\pm$ ۱۶/۵۰	-۰/۱۸۲	-۱/۵۶۶
خودتنظیمی تحصیلی	۸/۲۱ $\pm$ ۳۱/۷۵	۰/۰۹۹	-۱/۴۴۷
خودناتوان‌سازی تحصیلی	۸/۸۰ $\pm$ ۲۴/۶۴	-۰/۴۷۷	-۰/۹۵۷

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد هیچ یک از متغیرهای پژوهش انحراف جدی از توزیع بهنجار ندارند و کجی توزیع نمره‌ها در دامنه (۲- و ۲) و کشیدگی در دامنه (۳ و ۳-) قرار دارد. بنابراین می‌توان توزیع داده‌ها را بهنجار فرض کرد. از عامل تورم واریانس (VIF)، برای رابطه خطی بین متغیرهای پیشبین استفاده شد که مقادیر آن برای هر یک از متغیرها کوچکتر از ۱۰ بودند. همچنین آماره تحمل (Tolerance)، این پژوهش تقریباً ۰/۳ را نشان داد. برای شناسایی داده‌های پرت تک متغیری از جداول فراوانی استفاده شد که داده‌ی پرتی شناسایی نشد. مقدار آماره دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

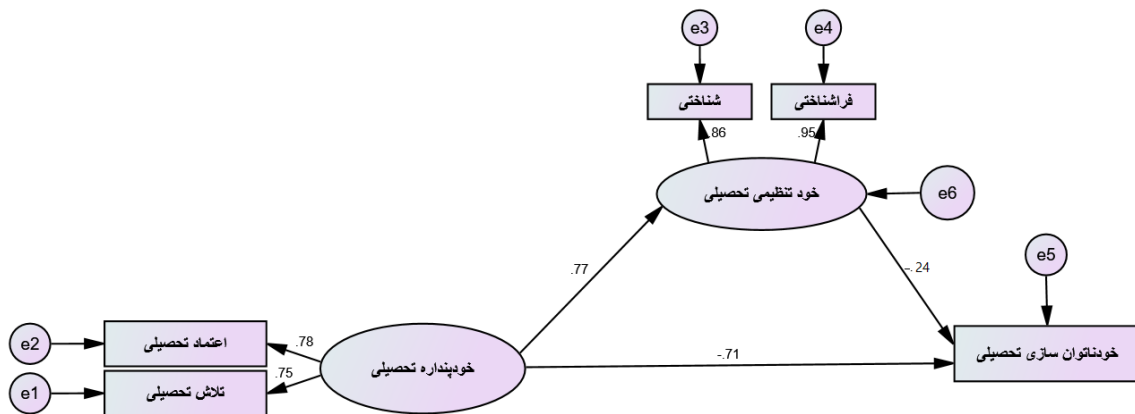
متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
۱- خودپنداره تحصیلی	۱		
۲- خودتنظیمی تحصیلی	۰/۵۴۵**	۱	
۳- خودناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۵۴۲**	-۰/۴۹۳**	۱
** معنادار در سطح ۰/۰۱			

با توجه به نتایج جدول ۲، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داد بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با خودپنداره تحصیلی ( $p < ۰/۰۱$ )،  $r = -۰/۵۴۲$  و خودتنظیمی تحصیلی ( $r = -۰/۴۹۳$ ,  $p < ۰/۰۱$ ) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به‌منظور پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه: آیا مدل تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر دارای آسیب بینایی با داده‌های تجربی برازش دارد؟، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۶ استفاده شده است. در جدول ۳ مهمترین شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش در مدل

شاخص‌های برازش مدل	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA
مقدار به‌دست آمده	۲/۳۶	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۶
حد قابل پذیرش	< ۰/۳	> ۰/۹	> ۰/۸	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۱

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۳ گزارش شده برازش مدل پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی می‌باشد و مدل مفهومی ارائه شده از منظر شاخص‌های برازش مدل، چارچوب مناسبی را جهت بررسی رضایت زناشویی ارائه می‌دهد. شکل ۱ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر همراه با ضرایب استاندارد مسیرها را نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی آزمون شده همراه با ضرایب استاندارد مسیرها

همانطور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، وجود رابطه، حاکی از اثر مستقیم و غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی است. در جدول ۴ اثرات مستقیم متغیرها گزارش شده است.

جدول ۴. ضریب مسیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی

معناداری	نسبت بحرانی (C.R.)	خطای معیار (S.E.)	ضریب بتا (β)	مسیرهای مستقیم
۰/۰۰۱	-۴/۹۶۶	۰/۳۴۰	-۰/۷۰۵	خودپنداره تحصیلی ← خودناتوان سازی تحصیلی

با توجه به جدول ۴، ضریب مسیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی ( $\beta = -0.705$  و  $\text{sig} = 0.001$ ) معنادار است. جهت بررسی اثر متغیر میانجی خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی، از آزمون بوت استروپ در برنامه ماکرو استفاده شد.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ بین خودپنداره تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی

مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر	بوت	سطح اطمینان ۰/۹۵
خودپنداره تحصیلی ← خودتنظیمی تحصیلی ← خودناتوان سازی تحصیلی	-۰/۲۲۳	۰/۰۴۴	حد پایین حد بالا
			-۰/۱۴۰

بر آزمون بوت استروپ چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی دار خواهد بود. این قاعده در مورد خودپنداره تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی صدق می‌کند. بنابراین می‌توان گفت خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین تحصیلی و خودناتوان سازی دانش آموزان دارای آسیب بینایی نقش میانجی ایفا می‌کند.

## بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداره تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر خودناتوان سازی تحصیلی دارد و این رابطه منفی و قوی بیانگر آن است که هرچه دانش آموزان دارای آسیب بینایی برداشت مثبت تری از توانایی‌های تحصیلی خود داشته باشند، احتمال کمتری وجود دارد که برای محافظت از خود در برابر شکست، به رفتارهای خودناتوان ساز متوسل شوند. این نتیجه با مبانی نظری و پژوهش‌های گذشته کاملاً همسو است. پژوهش‌هایی که به بررسی کنش متقابل بین خودپنداره و راهبردهای ناکارآمد پرداخته‌اند، بر اهمیت نقش باورهای تحصیلی در

جلوگیری از رفتارهای خودمخرب تأکید کرده‌اند (Urdan, 2001؛ Rajabi, 2023؛ Babu & Selvamari, 2019). مفهوم خودناتوان‌سازی در نظریه‌های انگیزشی به‌عنوان راهبردی دفاعی معرفی می‌شود که در موقعیت‌های تهدیدکننده عزت‌نفس فعال می‌شود (Ruben-Clapper, 2021)، و یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که تقویت خودپنداره تحصیلی می‌تواند این تهدید را به حداقل برساند. این یافته همچنین با نتایج مطالعات طولی و تجربی که نقش کلیدی خودپنداره را در شکل‌دهی پیامدهای تحصیلی تبیین کرده‌اند همخوان است. Burns و همکاران نشان دادند که خودپنداره نه تنها بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد، بلکه تعامل متقابلی با خودکارآمدی و عملکرد ایجاد می‌کند (Burns et al., 2020). همچنین Esnaola و همکاران ساختار چندبعدی و فرهنگی خودپنداره را مورد تأیید قرار داده و نشان دادند که این سازه نقش تعمیم‌یافته‌ای در پیش‌بینی رفتارهای یادگیری دارد (Esnaola et al., 2024). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر در زمینه دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی بیانگر آن است که محدودیت‌های حسی لزوماً منجر به خودپنداره پایین نمی‌شود، اما کیفیت تعاملات آموزشی و تجارب تحصیلی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری آن داشته باشد. یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش این بود که خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی معناداری در رابطه میان خودپنداره تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. به عبارت دیگر، بخش مهمی از تأثیر خودپنداره از طریق راهبردهای خودتنظیمی منتقل می‌شود. این نتیجه با نظریه یادگیری خودتنظیمی زیمرمن همسو است که خودتنظیمی را فرایندی فعال و چرخه‌ای معرفی می‌کند و معتقد است ویژگی‌های شخصی مانند خودپنداره می‌توانند آغازگر و تنظیم‌کننده راهبردهای خودتنظیمی باشند (Zimmerman, 2008). مطالعات مختلف اهمیت واسطه‌ای خودتنظیمی را تأیید کرده‌اند. پژوهش Valenzuela نشان داد دانشجویانی که دارای پروفایل‌های خودتنظیمی بالاتر هستند، رفتارهای اجتنابی و اهمال‌کاری کمتری دارند (Do, Valenzuela et al., 2020). و Lai نیز نشان دادند که محیط یادگیری با واسطه خودکارآمدی و خودتنظیمی می‌تواند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد (Do & Lai, 2024). در زمینه دانش‌آموزان با آسیب بینایی، پژوهش Onuigbo ثابت کرده است که مهارت‌های تنظیم هیجان و رفتارهای خودتنظیمی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم خودکارآمدی و عزت‌نفس تحصیلی هستند (Onuigbo et al., 2019)؛ بنابراین نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که افزایش خودپنداره تحصیلی بدون تجهیز یادگیرندگان به راهبردهای کارآمد خودتنظیمی، اثر کمتری بر کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز خواهد داشت. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان دادند که خودتنظیمی می‌تواند مسیر تأثیر خودپنداره را تعدیل و تقویت کند. پژوهش‌های اخیر اهمیت تعامل این دو سازه را نشان داده‌اند. برای مثال، Karlen نشان داد که دانش‌آموزانی که خودپنداره بالایی دارند و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را به کار می‌گیرند، هیجان‌های تحصیلی سازنده‌تری تجربه کرده و عملکرد بهتری دارند (Karlen et al., 2021). همچنین Gavín-Chocano ثابت کرد که خودپنداره دانشگاهی به‌طور ذاتی با فرایندهای خودتنظیمی درهم‌تنیده است و دانشجویان با خودپنداره مثبت معمولاً از راهبردهای سطح بالاتری استفاده می‌کنند (Gavín-Chocano et al., 2024). این الگو در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد و نشان داد در گروه دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی، خودتنظیمی حلقه واسطه‌ای کلیدی است که باورهای تحصیلی را به رفتارهای سازگارانه تبدیل می‌کند. در مورد خودناتوان‌سازی، یافته‌های پژوهش نشان دادند که این سازه در دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله تجارب تحصیلی، محدودیت‌های محیطی، و درک از حمایت‌های آموزشی قرار گیرد. تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با تجربه ناکامی‌های مکرر، بیشتر مستعد استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی هستند (Emberley et al., 2024). همچنین پژوهش Özüçetin و Hiçdurmaz بیان می‌کند که خودناتوان‌سازی با سلامت روانی پایین، اضطراب تحصیلی و انگیزش کاهش‌یافته مرتبط است (Özüçetin & Hiçdurmaz, 2016). پژوهش Farahani نیز نشان می‌دهد که در افراد نابینا، کمبود حمایت اجتماعی می‌تواند کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Farahani et al., 2018). این یافته‌ها یافته‌ی اصلی پژوهش حاضر را تقویت می‌کنند که خودپنداره و خودتنظیمی می‌توانند نقش حفاظتی در برابر خودناتوان‌سازی ایفا کنند.

در ادبیات پژوهش، نقش محیط آموزشی و فناوری‌های کمکی نیز مورد توجه قرار گرفته است. Hamash در یک مرور نظام‌مند نشان داد که فناوری‌های مبتنی بر واقعیت افزوده و محیط‌های دیجیتال می‌توانند مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی را بهبود دهند (Hamash et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که بخشی از تقویت خودپنداره و خودتنظیمی می‌تواند از طریق طراحی محیط یادگیری مناسب‌تر حاصل شود.

همچنین نتایج پژوهش حاضر با مطالعات داخلی نیز همخوان است. برای مثال، Afshari نشان داد که خودارزیابی منفی و اجتناب شناختی از طریق اهمال کاری به رفتارهای خودناتوان‌ساز منجر می‌شود (Saati Masoumi, 2023). Afshari نشان داد که خودتنظیمی می‌تواند عاملی کلیدی برای کاهش خودناتوان‌سازی باشد و مداخله‌های مبتنی بر آن موجب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (Saati Masoumi et al., 2021). همین‌طور Arbaazi تأیید کرد که خودتنظیمی در افزایش بهزیستی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد (Arbaazi & Foulad, 2022). (Chang, 2022).

از منظر تبیینی، می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی به‌عنوان یک ساختار شناختی، بنیانی برای شکل‌گیری رفتارهای یادگیری است و زمانی که با راهبردهای خودتنظیمی همراه شود، می‌تواند دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی را در برابر ناکامی و فشارهای تحصیلی مقاوم سازد. در مقابل، نبود این عوامل می‌تواند فرد را به اتخاذ راهبردهای خودناتوان‌ساز سوق دهد تا از خود در برابر شکست احتمالی محافظت کند (Thomas, 2007 & Schwinger, 2011). این الگو با بررسی‌های حوزه روان‌شناسی انگیزش مطابقت دارد که رفتارهای خودمخرب تحصیلی را نتیجه ضعف در تنظیم هیجان، باورهای منفی درباره شایستگی، و کمبود حمایت‌های شناختی می‌دانند (Zhang, 2022; Zuffianò, 2013).

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که حمایت از دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی تنها با ارائه منابع آموزشی کافی حاصل نمی‌شود، بلکه باید به سازه‌های شناختی و انگیزشی آن‌ها از جمله خودپنداره و مهارت‌های خودتنظیمی توجه جدی شود.

این پژوهش با وجود نتایج ارزشمند، با چند محدودیت همراه بود. نخست، جامعه آماری تنها شامل دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در یک شهر و طیف مشخصی از سن بود که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است تحت‌تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی و خطای ادراک قرار گرفته باشد. سوم، شدت و نوع آسیب بینایی، عوامل خانوادگی، وضعیت اقتصادی، و حمایت‌های آموزشی کنترل نشده‌اند و ممکن است بر روابط مشاهده‌شده تأثیرگذار بوده باشند. همچنین، ماهیت همبستگی پژوهش اجازه استنباط روابط علی قطعی را نمی‌دهد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جغرافیایی و نوع آسیب بینایی انجام شود. استفاده از روش‌های ترکیبی، داده‌کاوی، و مدل‌های طولی می‌تواند روابط بین خودپنداره، خودتنظیمی و خودناتوان‌سازی را با دقت بیشتری آشکار کند. همچنین بررسی نقش عوامل فرهنگی، ساختار مدرسه، آموزش معلمان، و فناوری‌های کمکی در بهبود این سازه‌ها ضروری است. بررسی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر مهارت‌های خودتنظیمی نیز می‌تواند مسیرهای جدیدی برای پژوهش فراهم کند.

برای ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی هدفمند برای تقویت خودپنداره تحصیلی طراحی شود. همچنین آموزش راهبردهای خودتنظیمی در قالب کارگاه‌ها و برنامه‌های مشاوره‌ای می‌تواند رفتارهای خودناتوان‌ساز را کاهش دهد. مدارس باید محیطی حمایتگر فراهم کنند که در آن احساس شایستگی و کنترل در دانش‌آموزان تقویت شود. استفاده از فناوری‌های دسترس‌پذیر، بازخوردهای سازنده، و آموزش‌های فردمحور می‌تواند به‌طور مستقیم مشارکت تحصیلی این دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## تشکر و قدردانی

پژوهشگران از تمامی شرکت‌کنندگان که در اجرای پژوهش حاضر کمک نمودند نهایت قدردانی و سپاس را دارند.

## شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

## حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

## چکیده گسترده

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Academic self-handicapping has been increasingly recognized as a critical barrier to students' learning, motivation, and long-term educational success. It refers to behaviors or cognitive strategies that students employ to protect their self-worth by creating obstacles before performance, thus providing external excuses for potential failure. This phenomenon is especially salient among vulnerable groups such as students with visual impairments, who often face additional psychological, educational, and environmental challenges that may predispose them toward maladaptive coping strategies (Farahani et al., 2018; Onuigbo et al., 2019). Research has consistently shown that self-handicapping is associated with reduced academic performance, increased stress, diminished self-efficacy, and a decline in academic engagement over time (Özçetin & Hiçdurmaz, 2016; Zhang, 2022).

One of the most influential predictors of self-handicapping is academic self-concept, defined as an individual's perception of their academic abilities. Numerous studies indicate that students with a strong academic self-concept demonstrate higher self-efficacy, greater persistence, and more adaptive learning behaviors (Burns et al., 2020; Liu & Wang, 2005). In contrast, students with a lower academic self-concept frequently engage in self-sabotaging strategies to protect themselves from the negative implications of failure (Babu & Selvamari, 2019; Ruben-Clapper, 2021). Evidence from cross-cultural and large-scale studies highlights that academic self-concept not only predicts academic achievement but also influences motivational processes, emotional experiences, and decision-making in learning contexts (Esnaola et al., 2024; Rost & Feng, 2024; Ubago-Jimenez et al., 2024).

Academic self-regulation has similarly been identified as a fundamental psychological mechanism that shapes students' learning behaviors. The self-regulation framework proposed by Zimmerman conceptualizes learning as a cyclical process involving goal-setting, planning, monitoring, and reflection (Zimmerman, 2008). Students with strong self-regulatory skills manage their study behaviors more effectively, regulate their emotions in response to academic challenges, and maintain focus on long-term goals (Bozorgpour et al., 2021; Do & Lai, 2024; Gavín-Chocano et al., 2024). Recent research further demonstrates that academic self-regulation mediates key relationships in learning, such as those between environmental factors and academic outcomes, between motivation and academic well-being, and between personal attributes and learning persistence (Arbaazi & Foulad Chang, 2022; Kazemi Joogili & Khanzadeh, 2022; Valenzuela et al., 2020). Among students with visual impairments, academic self-regulation plays an even more crucial role due to the need for greater autonomy, compensatory strategies, and sustained engagement in the face of environmental barriers. Studies show that self-regulated learning is linked to higher academic resilience, increased engagement, and better emotional adjustment in visually impaired learners (Hamash et al., 2024; Mohammadian et al., 2023). Moreover, impairments in visual perception can restrict access to instructional materials, limit participation in traditional classroom tasks, and influence the formation of academic self-concept (Liebermann et al., 2017; Yibekal et al., 2020). These challenges highlight the importance of understanding the cognitive and motivational mechanisms underlying self-handicapping among this population.

Empirical evidence also indicates that the relationship between academic self-concept and self-handicapping is complex and may operate indirectly through other psychological constructs. Studies have found that students with a more positive academic self-concept are more likely to employ constructive learning strategies and less likely to attribute failures to uncontrollable factors (Kırmızı, 2015; Thomas & Gadbois, 2007). Consistent with this, research demonstrates that academic self-regulation can buffer the negative effects of low self-concept and reduce tendencies toward avoidance-oriented behaviors (Khanmohammadi et al., 2024; Saati Masoumi et al., 2021). The mediating role of academic self-regulation has also been observed in relations involving hope, family communication patterns, emotional factors, and achievement-related beliefs (Afshari, 2023; Ramadanpour et al., 2019).

Despite the growing body of research, limited attention has been paid to the interplay between academic self-concept, self-regulation, and self-handicapping in students with visual impairments. Given the unique cognitive, emotional, and environmental constraints faced by these students, an in-depth understanding of these mechanisms is essential. Furthermore, considering the global increase in the prevalence of visual impairment and its impact on educational participation (Bourne et al., 2021; Steinmetz et al., 2021), there is an urgent need to identify factors that promote adaptive academic functioning within this population.

Therefore, this study aims to develop and test a structural model explaining academic self-handicapping based on academic self-concept and the mediating role of academic self-regulation among visually impaired students, building upon prior theoretical and empirical work in motivation, self-regulation, and disability studies (Losova, 2025). This model seeks to contribute to a deeper understanding of the pathways that foster or inhibit adaptive learning behaviors in visually impaired learners and to inform the development of targeted psychological and educational interventions.

### Methods and Materials

This study employed a descriptive–correlational research design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of visually impaired male and female students aged 12 to 22 enrolled in schools and rehabilitation centers in Tehran during the 2024–2025 academic year. A sample of 230 students was selected through convenience sampling. Three standardized questionnaires were used for data collection: the Academic Self-Handicapping Scale, the Academic Self-Concept Scale, and the Academic Self-Regulation

Scale. All instruments were administered under the supervision of trained researchers, who provided assistance to participants when needed to ensure accurate comprehension of survey items. Following data cleaning, descriptive statistics, Pearson correlations, and SEM analyses were conducted using SPSS 24 and AMOS 26. The goodness-of-fit indices, standardized path coefficients, and bootstrap estimates were evaluated to test the hypothesized mediation model.

### Findings

Descriptive statistics indicated that the variables followed a normal distribution, with skewness and kurtosis values within acceptable ranges. Correlation analysis revealed significant negative associations between academic self-concept and academic self-handicapping, and significant positive associations between academic self-concept and academic self-regulation. Academic self-regulation was also significantly negatively correlated with academic self-handicapping.

Structural equation modeling results showed that academic self-concept had a significant direct negative effect on academic self-handicapping. Students with higher academic self-concept were less likely to engage in self-handicapping behaviors. Furthermore, academic self-concept exerted a significant positive effect on academic self-regulation, indicating that students who perceived themselves as more academically capable demonstrated stronger abilities to manage their learning.

The indirect effect analysis using the bootstrap method demonstrated that academic self-regulation significantly mediated the relationship between academic self-concept and academic self-handicapping. The confidence interval for the indirect effect did not include zero, confirming mediation. Overall, the proposed model exhibited acceptable goodness-of-fit indices, supporting the adequacy of the hypothesized structural relationships.

### Discussion and Conclusion

The results of this study provide compelling evidence that academic self-concept plays a vital role in shaping academic behaviors among visually impaired students. Students who believe in their academic competence are less inclined to adopt maladaptive strategies such as self-handicapping and more inclined to engage in productive learning processes. These findings highlight the importance of strengthening academic self-concept as a foundational component of educational and psychological interventions.

The mediating role of academic self-regulation further underscores its importance as a mechanism that translates self-beliefs into adaptive behaviors. The ability to set goals, plan effectively, regulate emotions, and monitor progress appears to help visually impaired students resist tendencies toward avoidance and self-sabotage. Enhancing self-regulatory skills may therefore be an essential avenue for minimizing barriers to academic success in this population.

Overall, the structural model tested in this study deepens our understanding of the cognitive and motivational processes underlying self-handicapping behaviors in students with visual impairments. Interventions that target both academic self-concept and self-regulation may hold significant promise for promoting resilience, academic engagement, and long-term educational success among these learners.

### References

- Afshari, A. (2023). Developing a causal model of self-handicapping based on negative self-assessment, intolerance of uncertainty, and cognitive avoidance with the mediating role of academic procrastination. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19(76), 422-409. <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1055121>

- Arbaazi, M., & Foulad Chang, M. (2022). The relationship between academic hope and educational well-being in the era of virtual education: Examining the mediating role of academic self-regulation. *Journal of Education and Evaluation*, 15(59), 122-193. [https://journals.iau.ir/article\\_699254.html](https://journals.iau.ir/article_699254.html)
- Babu, S., & Selvamari, S. (2019). Relating Academic Self-Concept With Self-Handicapping Of Students Of Ninth Grade: A Study Of South India. *Researchers' Guild*, 2(1), 82-94. <https://www.ogrodynauk.pl/index.php/rg/article/view/1257>
- Bourne, R., Steinmetz, J. D., Flaxman, S., Briant, P. S., Taylor, H. R., Resnikoff, S., & Tareque, M. I. (2021). Trends in prevalence of blindness and distance and near vision impairment over 30 years: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, 9(2), e130-e143. [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(20\)30425-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(20)30425-3/fulltext)
- Bozorgpour, M., Kooroshnia, M., Razaeei, A., & Kazemi, S. A. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between classroom environment perception and academic self-regulation. *Journal of Educational Studies and Learning*, 13(1), 96-81. [https://www.researchgate.net/publication/355620056\\_Perceptions\\_of\\_Classroom\\_Environment\\_Satisfaction\\_of\\_Basic\\_Psychological\\_Needs\\_and\\_Academic\\_Emotions\\_The\\_Mediating\\_Role\\_of\\_Basic\\_Psychological\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/355620056_Perceptions_of_Classroom_Environment_Satisfaction_of_Basic_Psychological_Needs_and_Academic_Emotions_The_Mediating_Role_of_Basic_Psychological_Needs)
- Burns, R. A., Crisp, D. A., & Burns, R. B. (2020). Re-examining the reciprocal effects model of self-concept, self-efficacy, and academic achievement in a comparison of the cross-lagged panel and random-intercept cross-lagged panel frameworks. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 77-91. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30657590/>
- Do, M. N., & Lai, P. H. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between the online learning environment and academic self-regulation. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(2), 540-553. <https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S2050700321000589>
- Emberley, A. C., Choi, D. S., Williams, T., & Loui, M. C. (2024). Engineering survivors: Students who persisted through academic failures. *Journal of Engineering Education*, 113(1), 12-29. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jee.20564>
- Esnaola, I., Sesé, A., Azpiazu, L., & Wang, Y. (2024). Revisiting the academic self-concept transcultural measurement model: The case of Spain and China. *British Journal of Educational Psychology*, 94(1), 89-111. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12635>
- Farahani, A., Mohammadian, A. Y., Malekpour, M., & Abedi, A. (2018). The relationship between self-handicapping and social support with quality of life in blind individuals. *Studies of Disability*, 8, 0-0. [http://jdisabilstud.org/files/site1/user\\_files\\_536bf5/alifara-A-10-45-2-ae902ea.pdf](http://jdisabilstud.org/files/site1/user_files_536bf5/alifara-A-10-45-2-ae902ea.pdf)
- Gavín-Chocano, Ó., García-Martínez, I., & de la Rosa, A. L. (2024). Self-regulated learning as an inherent factor of academic self-concept in university students. *Current Psychology*, 43(34), 27469-27480. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-024-06352-3>
- Hamash, M., Ghreir, H., & Tiernan, P. (2024). Breaking through barriers: A systematic review of extended reality in education for the visually impaired. *Education Sciences*, 14(4), 365. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/4/365>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: Their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 661142. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.661142/full>
- Kazemi Joogili, M., & Khanzadeh, M. (2022). Examining the structural model of the relationship between resilience and academic achievement with the mediation of self-regulation strategies and self-esteem in high school students with cerebral palsy. *Journal of Exceptional Children*, 22(2), 61-76. [https://joec.ir/browse.php?a\\_code=A-10-1561-1&sid=1&slc\\_lang=en](https://joec.ir/browse.php?a_code=A-10-1561-1&sid=1&slc_lang=en)
- Khanmohammadi, R., Delavarpour, M., Rezaeei, A. M., & Najafi, M. (2024). Determining the Mediating Role of Academic Self-Regulation in Predicting Academic Self-Handicapping of Lower Secondary School Students Based on Attachment to Parents, Peers, and Teachers. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 6(3), 160-167. <https://elmnet.ir/doc/2757599-5401>
- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 32-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61486/918077>
- Liebermann, L., Leske, D. A., Hatt, S. R., Castañeda, Y. S., Wernimont, S. M., Cheng-Patel, C. S., & Holmes, J. M. (2017). Bilateral childhood visual impairment: child and parent concerns. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 21(3), 183-e181. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1091853117303749>
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6, 20-27. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03024964>

- Losova, K. (2025). *Academic Self-Concept as a Mediator Between Self-Compassion and Self-Handicapping* <https://search.proquest.com/openview/27489648bf4a7c1c713fd5b27b39afef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mohammadian, M., Haj Hosseini, M., & Keshavarz Afshar, H. (2023). The effectiveness of group counseling based on reality therapy on academic resilience and academic procrastination in students with visual impairments. *Rise of Psychology*, 12(10), 10-11. <https://www.sid.ir/paper/1172176/en>
- Onuigbo, L. N., Anyanwu, J. I., Adimora, E. D., Akaneme, I. N., Oforka, T. O., Obiyo, N. O., & Ogbuabor, S. E. (2019). Emotional self-regulation as a predictor of self-esteem and academic self-efficacy of children with visual impairment. *Global journal of health science*, 11(8), 29. <https://www.academia.edu/download/86446379/5e0bcc1c00a8b419b30657836ae32f659873.pdf>
- Özçetin, Y. Ü., & Hiçdurmaz, D. (2016). Self-handicapping and its impact on Mental Health. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 145-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pgy/issue/11172/133539>
- Ramadanpour, A., Kooroshnia, M., Mehryar, A. H., & Javadi, H. (2019). The relationship between family communication patterns and school belonging with academic resilience mediated by academic self-regulation. *Scientific Journal of Psychological Methods and Models*, 10(37), 246-225. [https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article\\_4107.html?lang=en](https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_4107.html?lang=en)
- Rost, D. H., & Feng, X. (2024). Academic self-concept wins the race: The prediction of achievements in three major school subjects by five subject-specific self-related variables. *Behavioral Sciences*, 14(1), 40. <https://www.mdpi.com/2076-328X/14/1/40>
- Ruben-Clapper, M. C. (2021). *Self-Sabotaging Behaviors in the Lives of Students in Alternative High Schools: A Qualitative Case Study* <https://search.proquest.com/openview/fcb12dacaf6e0855055ba02a97dc351e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Saati Masoumi, F., Jadidi, H., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). Developing a causal model of academic engagement based on self-regulation and academic emotions with the mediating role of academic self-handicapping: The effectiveness of a program derived from the model on academic burnout. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 387-369. [https://japr.ut.ac.ir/article\\_81056.html?lang=en](https://japr.ut.ac.ir/article_81056.html?lang=en)
- Steinberg, O., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2024). Academic self-concept, achievement, and goal orientations in different learning environments. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3893-3917. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-024-00825-6>
- Steinmetz, J. D., Bourne, R. R., Briant, P. S., Flaxman, S. R., Taylor, H. R., Jonas, J. B., & Morse, A. R. F. (2021). Causes of blindness and vision impairment in 2020 and trends over 30 years, and prevalence of avoidable blindness in relation to VISION 2020: the Right to Sight: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, 9(2), e144-e160. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33275949/>
- 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(1), 101-119. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709905X79644>
- Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibañez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon*, 10(8). [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)05507-5](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)05507-5)
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in psychology*, 11, 354. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00354/full>
- Yibekal, B. T., Alemu, D. S., Anbesse, D. H., Alemayehu, A. M., & Alimaw, Y. A. (2020). Vision-related quality of life among adult patients with visual impairment at University of Gondar, Northwest Ethiopia. *Journal of Ophthalmology*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1155/2020/9056097>
- Zhang, F. (2022). A Theoretical Review on the Impact of EFL/ESL Students' Self-Sabotaging Behaviors on Their Self-Esteem and Academic Engagement. *Frontiers in psychology*, 13, 873734. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.873734/full>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831207312909>
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801200101X>