

رابطه خودناتوانسازی با عملکرد تحصیلی دانشآموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانشآموزان دوره دوم متوجه شهر کرمانشاه

فرزانه امجدیان^۱ * محمود بهرامی^۲

چکیده: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی اهمال کاری در رابطه خودناتوانسازی با عملکرد تحصیلی دانشآموزان انجام گرفته است. این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری شامل همه دانشآموزان دوره دوم متوجه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بوده که براساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۷۳ نفر به عنوان نمونه و به روش تصادفی خوشای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های خودناتوانسازی جونز و رودولت (۱۹۸۲)، اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) بود. تجزیه و تحلیل آماری با به کارگیری آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرمافزار SPSS و LISREL انجام شده است. نتایج نشان داد که ضریب مسیر میان خودناتوانسازی تحصیلی با اهمال کاری برابر ۰/۳۴ است. در رابطه میان خودناتوانسازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۵۳ و ضریب مسیر اثر اهمال کاری با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۴۱ بود که نشان دهنده ارتباط معنادار متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج نشان داد که اهمال کاری به میزان ۰/۱۴ در رابطه میان خودناتوانسازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است. به این معنا که با اضافه کردن متغیر اهمال کاری در رابطه میان خودناتوانسازی با عملکرد تحصیلی، مقدار رابطه به ۰/۶۷- می‌رسد. بنابراین نقش میانجی اهمال کاری مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده شناخت خودناتوانسازی و اهمال کاری و جلوگیری از آنها امری مهم و ضروری برای کمک به دانشآموزان و بهبود نظام آموزشی است.

کلیدواژگان: خودناتوانسازی، اهمال کاری، عملکرد تحصیلی، دانشآموزان

تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۷/۲۹

- دانشجوی دوره دکتری تخصصی مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
f.amjadiyan64@gmail.com
- نویسنده مسئول: دانشآموخته کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
bahrami201367@gmail.com

پیشرفت تحصیلی^۱ دانشآموzan از مسائل مهمی است که ذهن دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را در کشورهای گوناگون به خود مشغول داشته (ژائو، لی، ما، ژانگ^۲، ۲۰۱۹) و از آنجا که هر گونه ارتقای در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی به پیشرفت آموزشی هر کشور وابسته است، بنابراین ضروری است که بیش از پیش به مسئله پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. از این‌رو، هر نظام آموزشی به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فرآگیران در جهت رشد و تعالی اهداف موردنظر و راهکارهایی برای رسیدن به آنها است (عاشوری، آزادمرد، جلیل‌آبکنار و معینی‌کیا، ۱۳۹۲). دانشآموzan در محیط‌های آموزشی برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالشهای متعدد مواجه می‌شوند که این چالشهای می‌تواند اثرات زیانباری بر عملکرد تحصیلی آنها داشته باشد (نریمانی، محمدی، الماسی‌راد و محمدی، ۱۳۹۶). یکی از این چالشهایی که گریبانگیر دانشآموzan در محیط‌های آموزشی است خودناتوان‌سازی تحصیلی^۳ است. برگلاس و جونز^۴ از پیشگامان روانشناسی، خودناتوان‌سازی را یک رفتار یا انتخاب و یا مجموعه‌ای از عملکردهای تعریف کرده‌اند که فرست مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد، شکست را به عوامل خارجی و موقوفیت را به عوامل درونی نسبت دهند (مارتین^۵، ۱۹۹۸). افراد، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به منزله قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریسته شود. برگلاس و جونز این راهبردها را «خودناتوان‌سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد (رئیسی، هاشمی‌شيخ‌شبانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳).

خودناتوان‌سازی به مثابه نوعی رفتار احتمایی، مستقیماً عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کند (Metsäpelto^۶ و همکاران، ۲۰۱۵)، منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود، تأثیری ماندگار بر شخصیت و سازگاری فرد در آینده می‌گذارد و از رشد فرد در بزرگسالی جلوگیری می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا خودناتوان‌سازی در چند سال اخیر به مثابه یکی از موانع پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

کاوینگتون^۷ (۱۹۹۲) نقشی اساسی در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانشآموzan از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راههایی که دانشآموzan می‌توانند از آن طریق از خودن

1. Educational Achievement
2. Zhao, Li, Ma & Zhang
3. Academic self-handicapping
4. Berglas & Jones
5. Martin
6. Metsäpelto
7. Covington

برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوانسازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوانسازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید بپذیریم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد. پژوهشها نشان داده‌اند که خودناتوانسازی اغلب با نگرشها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه است. همچنین خودناتوانسازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و هم‌دیگر را تقویت می‌کنند (به نقل از ابافت، ۱۳۸۷). در حقیقت ناتوانسازی خود یک راهبرد پیشگیرانه است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی می‌تراشد که بتواند شکستهای احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و از اضطراب خود جلوگیری کند (وسیک و آکسوم، ۲۰۱۶).

تفاوت جنسی یکی از پایدارترین تفاوت‌هایی است که در مطالعات روانشناسی باید مورد توجه قرار گیرد. بنابر نتایج پژوهش‌های گوناگون، خودناتوانسازی نیز از پدیده‌هایی است که تحت تأثیر تفاوت جنس است. بر این اساس مردها به احتمال بیشتری خودناتوانسازی رفتاری را نشان می‌دهند، در حالی که تفاوت معناداری بین احتمال استفاده از راهبرد خودناتوانسازی در شکل ادعایی آن در زنان و مردان وجود ندارد (رحمانی، ۱۳۹۳).

در چندین پژوهش گزارش شده است که مردان پیش از انجام دادن کارهایی که قرار است مورد ارزیابی قرار گیرند، نسبت به زنان بیشتر دست به خودناتوانسازی می‌زنند و رفتارهایی مانند انتخاب داروهای بازدارنده یا انجام ندادن تمرین کافی از آنان سر می‌زند. پژوهش‌های دیگر نشان داده اند که زنان از راهبردهایی مانند ادعایی داشتن استرس زیاد، خلق بد و اضطراب، بیشتر از مردان استفاده می‌کنند (بنت، مکدرموت، من، هاردین، ۲۰۱۷).

از تفسیرهایی که در مورد نتایج متفاوت زنان و مردان در استفاده از راهبردهای خودناتوانسازی ارائه می‌شود، یکی این است که دختران دچار سطح بالای خودناتوانسازی به دلیل فرایند اجتماعی شدن در کلاس درس احساس می‌کنند نتیجه خوب یا بد در کلاس منعکس کننده توانایی تحصیلی آنان است، در حالی که پسران واجد خودناتوانسازی بالا برای حفاظت از عزت‌نفس خود بیشتر گرایش به بیرونی سازی علت شکست دارند. اینکه دختران واجد خودناتوانسازی بالا به هنگام رویارویی با شرایط استرس‌زا اقدام به رها کردن مسئله و کمک خواستن از دیگران می‌کنند نتیجه یک سبک سازشی غیرکارکردی است (وارنر و مور، ۲۰۰۴). همچنین نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده است که مردان خودناتوانسازی رفتاری بیشتری نشان می‌دهند، در حالیکه خودناتوانسازی ادعایی در زنان بیشتر است (مک‌کری و فلام، ۲۰۰۷).

خودناتوانسازی ممکن است منجر به حفظ خودرزشی در یک محدوده زمانی کوتاه شود، اما بهای

1. Wusik & Axsom

2. Bennett, McDermott, Mann & Hardin

3. Warner & Moore

4. McCrea & Flamm

طولانی مدت بالاتری را برای افراد استفاده کننده به دنبال دارد (مدنی، شاهحسینی تازیک و امیریان، ۱۳۹۴). از این رو خود ناتوان سازی پیامدهای زیادی دارد و اثرات نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشور وارد می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا شناخت خود ناتوان سازی و جلوگیری از آن امری مهم و ضروری است. حال از آنجایی که خود ناتوان سازی به منزله شکلی از رفتارهای اجتماعی به طور واضح به کاهش و تحریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد (میکائیلی، پرزور، بازدار و حاتملو، ۱۳۹۶).

شوینگر ورت واين، لمرواشتاین ماير^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود به اين نتيجه رسيده اند که خود ناتوان سازی تحصيلی سبب کاهش دستيابی به پيش رفت تحصيلی می شود، ضمن آنکه خود ناتوان سازی تحصيلی از خود کفایی نیز می کاهد. نتایج پژوهش استوارت و دجورج واکر^۲ (۲۰۱۴) حاکی از این امر بود که خود ناتوان سازی با خود کارآمدی^۳ و کمال گرایی^۴ رابطه منفی و معنadar دارد. لذا شناخت عواملی که خود ناتوان سازی می تواند بر آنها تأثیرگذار باشد بسیار مهم و با ارزش است.

همچنین نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که بین خود ناتوان سازی تحصيلی، فرسودگی تحصيلی و زیر مقیاسهای آن (خستگی، بی علاقگی و ناکارآمدی تحصيلی) با عملکرد تحصيلی رابطه معنadar وجود دارد (عنایتی و رستگارتبار، ۱۳۹۶). اما در اين ميان انتظار می رود که خود ناتوان سازی تحصيلی نه تنها به طور مستقیم، بلکه به واسطه عوامل انگيزشی همچون اهمال کاري نیز قادر به پيش بینی عملکرد تحصيلی باشد. از اين رو از دیگر عواملی که شاید بتوان به منزله پيشابندها عملکرد تحصيلی در نظر گرفت، اهمال کاري تحصيلی است. به همین دليل در مدل پيشنهادی اين تحقیق علاوه بر خود ناتوان سازی تحصيلی، اهمال کاري نیز به منزله يکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصيلی در نظر گرفته شده است، زира روانشناسان معتقدند که اهمال کاري تحصيلی بر پيش رفت تحصيلی دانش آموزان اثر مستقیم می گذارد (دپائولا و اسکوپا^۵، ۲۰۱۵؛ کیم و سو^۶، ۲۰۱۵).

پژوهشگران و نظریه پردازان در زمینه پيشابندهای اهمال کاري نیز به عوامل گوناگون اشاره کرده اند، عواملی مانند اضطراب و وابستگی (استیل^۷، ۲۰۰۷)، ترس از ارزیابی منفی، تعلل و رزی تحصيلی (شونبورگ، لی، پیچل، فراری^۸، ۲۰۰۴)، درماندگی آموخته شده، خود کمبینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (شونبرگ و لی، ۱۹۹۵)، انگیزه پيش رفت و چندین پيشابنده دیگر که خود ناتوان سازی از

1. Swinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr

2. Stewart & De George-Walker

3. Self-efficacy

4. Perfectionism

5. De Paola & Scoppa

6. Kim & Seo

7. Steel

8. Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari

جمله آنهاست (فراری، ۲۰۰۴). از این رو به نظر می‌رسد که در رابطه میان خودناتوانسازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی به منزله متغیر میانجی نقش داشته باشد.

نظریه‌های رفتاری، اهمال کاری را براساس مفهوم تقویت و تنبیه تبیین می‌کنند، یعنی به تعویق اندختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام دادن آن دارد. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای فرد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام دادن آن اهمال می‌کند. براساس این دیدگاه، تعلل یک مشکل رفتاری است. برخی دیگر معتقدند که تعلل یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه، مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیتهاست. به اعتقاد برخی از پژوهشگران، تعلل یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه، تعلل می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می‌شود. به تعلال بهمثابه یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در این دیدگاه تعلل به منزله ضعف وجودان (با ویژگیهایی چون بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار، تنبیلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی) شناخته شده است (شونبورگ و همکاران، ۲۰۰۴).

اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد گوناگون دارد. از جمله می‌توان به اهمال کاری تحصیلی^۱، اهمال کاری در تصمیم‌گیری، اهمال کاری وسوسات گونه و اهمال کاری روان‌نوجوانه اشاره کرد. اما متدالوئین شکل آن، به خصوص در حوزه تعلیم و تربیت اهمال کاری تحصیلی است (تمنایی‌فر، صدیقی‌ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱).

اهمال کاری تحصیلی نوعی از اهمال کاری است که در موقعیت‌های تحصیلی رخ می‌دهد و به شرایطی اطلاق می‌شود که در آن شخص می‌داند نیازمند آن است که تکلیفی تحصیلی را انجام دهد یا فعالیتی مرتبط با مدرسه را به عهده بگیرد اما به دلایلی در برانگیختن خود برای انجام آنها در چارچوب زمانی مورد انتظار شکست می‌خورد (اکرمن و گروس، ۲۰۰۵؛ به نقل از زبیدی و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵).

اهمال کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فرآگیران برای به تعویق اندختن فعالیتهای تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (برزگر بفروپی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴) و تأثیری نامطلوب بر شخصیت، یادگیری و موفقیت دانشآموزان در تمام سطوح می‌گذارد (کلسن، کراچوک، لینچ و راجانی، ۲۰۰۸). متخصصان تربیتی همواره در بی‌این بوده‌اند که چرا برخی یادگیرندگان، خود را مسبب موفقیت‌های تحصیلی شان می‌دانند اما در مقابل ضعفها قبول مسئولیت نمی‌کنند (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

پژوهشی با عنوان اهمال کاری تحصیلی و نقش آن در کاهش عزت‌نفس^۲ با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده که نتایج حاصل از یافته‌های آن بیانگر این امر بود که بین اهمال کاری تحصیلی و

1. Academic procrastination

2. Ackerman & Gross

3. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani

4. Self-esteem

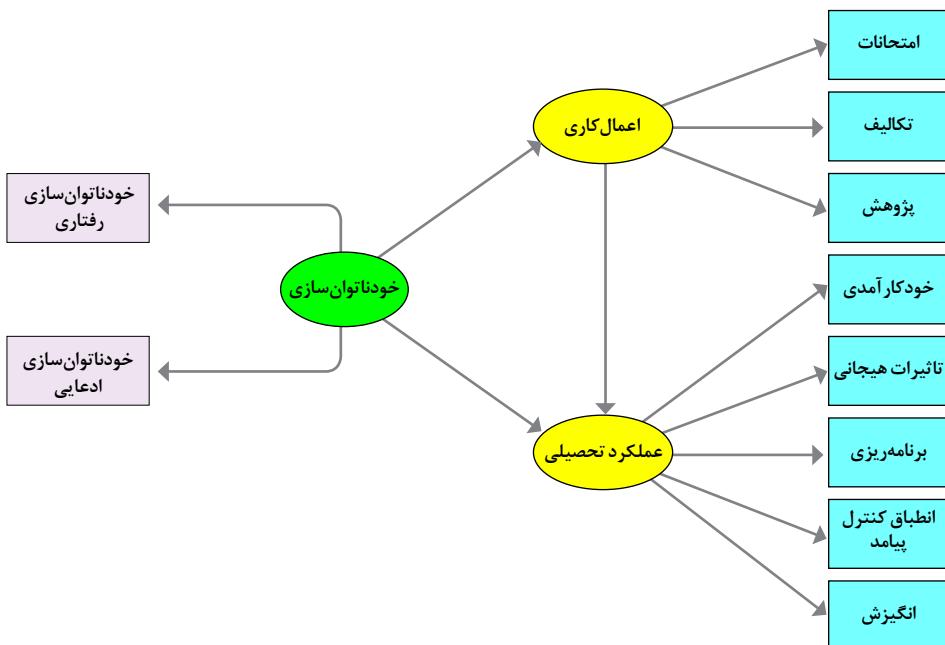
عزت نفس رابطه منفی معنادار وجود دارد (بتول، خورشید و جهانگیر، ۲۰۱۷). اهمال کاری یا به تعویق انداختن ممکن است گاهی حتی در بهتر ادامه دادن آن کار به فرد کمک کند اما به طور کلی پیامدهایی ناخوشایند دربر دارد. اهمال کاری به هر نحو که باشد ناپسند و نگوهیده است (گوپتا، هرشی و گاور^۱، ۲۰۱۲) و در اغلب موارد، اهمال کاری نتیجه‌ای جز استرس، بهم ریختگی و شکستهای پیاپی ندارد (عنایتی و رستگارتبار، ۱۳۹۶).

پژوهش‌های انجام شده در مورد تأثیر جنس بر اهمال کاری یکدست نیست و نتایجی متفاوت از آنها گزارش شده است. اما یک فراتحلیل انجام‌شده نشان می‌دهد که در تلاش و مهار مفید دختران نمره بالاتری از پسران کسب می‌کنند (الس‌کوئست، هاید، گلدسمیت، ون هوله^۲، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش فراری، اوزر^۳ و دمیر^۴ (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری در زنان و مردان بزرگسال ترک، تفاوت معناداری ندارد. در مقابل پژوهش بالکیس و دورو^۵ (۲۰۰۹) روی دانشجویانی که برای معلمی آموزش می‌دیدند، نشان داد که تمایل به اهمال کاری در مردان به طور معناداری بیشتر از زنان است (به نقل از رحمانی، ۱۳۹۳). در ضمن اهمیت پرداختن به موضوع اهمال کاری تحصیلی وقتی بیشتر خواهد شد که بدانیم در تمام پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه میزان شیوع آن، میزان بالای شیوع این رفتار گزارش شده است (سلطان‌نژاد، سعدی‌پور و اسدزاده، ۱۳۹۴).

امروزه اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان بسیار رایج است، لذا تعیین دلایل این امر می‌تواند رفتارهای منفی دانش‌آموزان را کاهش دهد و به آنها کمک کند تا عملکرد واقعی خود را نشان دهند (کاندمیر^۶، ۲۰۱۴). بنابراین، با توجه به نقش تبیینی اهمال کاری تحصیلی در توضیح تمایزات غیر قابل انکار در مختصات انگیزشی و عملکردی دانش‌آموزان، در این بررسی نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد.

همچنین از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم (میانجیگری) خودناتوان‌سازی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است، بنابراین توجه به این روابط و استفاده از روش مدل‌یابی علی برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامینی مهم درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری خودناتوان‌سازی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد. بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی رابطه مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در چارچوب یک مدل ساختاری، سپس، آزمون نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در مدل مفروض است (شکل ۱).

1. Gupta, Hershey & Gaur
2. Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle
3. Ozer
4. Demir
5. Balkis & Duru
6. Kandemir



شکل ۱. مدل مفروض رابطه خودناتوان سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی، از نظر گرداوری داده‌ها، توصیفی و همبستگی و از نظر زمان گرداوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های مقطعی است. جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بود که براساس حجم جامعه با استفاده از جدول مورگان ۳۷۳ نفر به عنوان نمونه و به روش تصادفی خوش‌های انتخاب شدند. به این صورت که نخست آموزش و پرورش شهر کرمانشاه به چهار ناحیه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد، سپس با در دست داشتن فهرستی از دبیرستانهای دولتی دوره دوم متوسطه از هر ناحیه به صورت تصادفی سه دبیرستان و از هر دبیرستان یک کلاس به صورت تصادفی و از هر کلاس ۳۱ نفر دانش آموز علاقه‌مند به همکاری، انتخاب شدند و با تکمیل کردن مقیاسهای خودناتوان سازی جونز و رودولت، اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم و عملکرد تحصیلی فام و تیلور در این پژوهش شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در قسمت آمار توصیفی از میانگین، واریانس و انحراف معیار و در قسمت آمار استنباطی از آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شده است.

◎ ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه خودناتوانسازی جونز و رودوالت^۱: مقیاس خودناتوانسازی را جونز و رودوالت (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوانسازی تهیه و تنظیم کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسشها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از صفر تا ۵ تنظیم شده است که با کاملاً موافق (۰)، تقریباً مخالف (۱)، کمی موافق (۲)، کمی موافق (۳)، تقریباً موافق (۴) و کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. فرم هنجارشده ایرانی آن را حیدری، دهقانی و خداپناهی (۱۳۸۸) به ۲۳ سؤال تقلیل داده‌اند. نتایج پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوانسازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذرتراشی است. پایایی کل مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۶۹ (نیکنام، حسینیان و یزدی، ۱۳۸۹) و ۰/۷۷ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) گزارش شده است. در پژوهش‌هایی دیگر پایایی عوامل آزمون با آلفای کرونباخ ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ (کثیف و لارنس، ۱۹۹۹؛ به نقل از میرزایی، فراهانی، حیدری و امرابی، ۲۰۱۱) و ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) به دست آمده است. سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) در پژوهش خود پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. روایی محتوایی این مقیاس را پنج تن از متخصصان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها مورد تأیید قرار داده‌اند که نشان‌دهنده برقراری روایی محتوایی موردنسب بوده است (سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴). همچنین آلفای سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) برای بررسی روایی سازه روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی را مورد استفاده قرار داده‌اند که در تحلیل عاملی اکتشافی آزمون کفایت نمونه‌برداری KMO برای داده برابر با ۰/۹۱۲ باشد. به دست آمده که دارای کفایت بسیار زیادی است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۷۸ به دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور^۲: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۹) است که در تاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی کرده است. این مقیاس دارای ۴۸ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های مختلف (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش) است که به هر یک از این عاملها نمره‌ای اختصاص یافته که به ترتیب ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای است که دارای نمرات صفر تا چهار است. ضمناً سؤال شماره ۷ نمره نمی‌گیرد.

1. Self-handicapping Scale (Jones & Rhodewalt)

2. Kathleen & Lawrence

3. EPT (Pham and Taylor)

در پژوهش در تاج (۱۳۸۳)، روایی محتوای این پرسشنامه را اساتید مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین میزان پایایی این آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برابر ۰/۷۴ به دست آمده و روایی آن با روش روایی سازه قابل قبول ارزیابی شده است (در تاج، ۱۳۸۳). در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) میزان پایایی هر کدام از حیطه‌ها برابر بودند با: عامل اول (خودکارآمدی، ۰/۹۲)، عامل دوم (تأثیرات هیجانی، ۰/۹۳)، عامل سوم (برنامه‌ریزی، ۰/۷۳)، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد، ۰/۶۴) و عامل پنجم (انگیزش، ۰/۷۲). همچنین میزان پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش تولیتی (۱۳۹۰) برابر است با خودکارآمدی (۰/۸۹)، تأثیرات هیجانی (۰/۷۲)، برنامه‌ریزی (۰/۹۱)، فقدان کنترل (۰/۷۶) و انگیزش (۰/۸۱). پایایی پرسشنامه در پژوهش‌های قبلی، اوجی نزد و برزگر (۱۳۸۹) و کریمی و فرحبخش (۱۳۹۰) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی (۱۳۹۳) روایی پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی نمره هر سؤال با نمره خردمه‌مقیاس مربوط به آن و نیز همبستگی نمره مؤلفه‌ها با نمره کل بررسی و دامنه همبستگی برای مؤلفه خودکارآمدی ۰/۶۶ تا ۰/۷۸، برای مؤلفه برنامه‌ریزی ۰/۳۸ تا ۰/۶۹، برای مؤلفه تأثیرات هیجانی ۰/۶۹ تا ۰/۸۳، برای مؤلفه انگیزش ۰/۳۶ تا ۰/۶۵ و برای مؤلفه فقدان کنترل پیامد ۰/۶۰ تا ۰/۶۵ به دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۸۵ به دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

۳. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم¹: مقیاس اهمال کاری تحصیلی را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) تهییه کرده‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۱ تا ۸) است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ گویه (اندازه‌گیری ۹ تا ۱۹) است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۲۰ تا ۲۷) است. در این مقیاس میزان اهمال کاری تحصیلی در طیفی چهار درجه‌های با گزینه‌های بهندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، اکثر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴) سنجیده می‌شوند. البته اندازه‌گیری ۲۱، ۲۳، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۴، ۶ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است. نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورده‌اند. سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) پایایی این مقیاس را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورده‌اند. در پژوهش تمدیبی فر و قاسمی (۱۳۹۶) میزان همسانی درونی، به منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمال کاری در آمادگی برای

1. Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) (Solomon & Rothblum)

امتحان ۰/۸۵، اهمال کاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۸۸ محاسبه شده است. همچنین در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۸۲ به دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

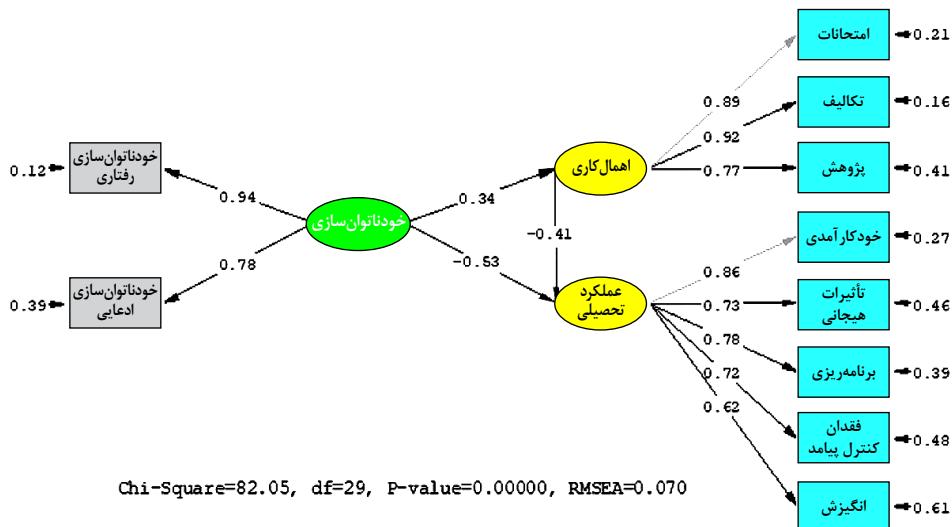
پافته‌ها

در مطالعه حاضر ۳۷۳ نفر از دانشآموزان دوره دوم متوسطه شهرکرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ شرکت داشتند. محدوده سنی نمونه ۱۳ تا ۱۵ سال و میانگین سنی آنان برابر با ۱۴.۰۲ ± ۱.۲۱ بود. همچنین $۴/۸$ درصد از پدر این آزمودنیها دارای تحصیلات ابتدایی، $۲۴/۴$ درصد تحصیلات سیکل، $۱/۱$ درصد تحصیلات دیپلم، $۱/۵$ درصد تحصیلات فوق دیپلم، ۱۶ درصد کارشناسی، $۸/۱$ درصد کارشناسی ارشد و $۴/۲$ درصد نیز دارای تحصیلات دکتری بودند.

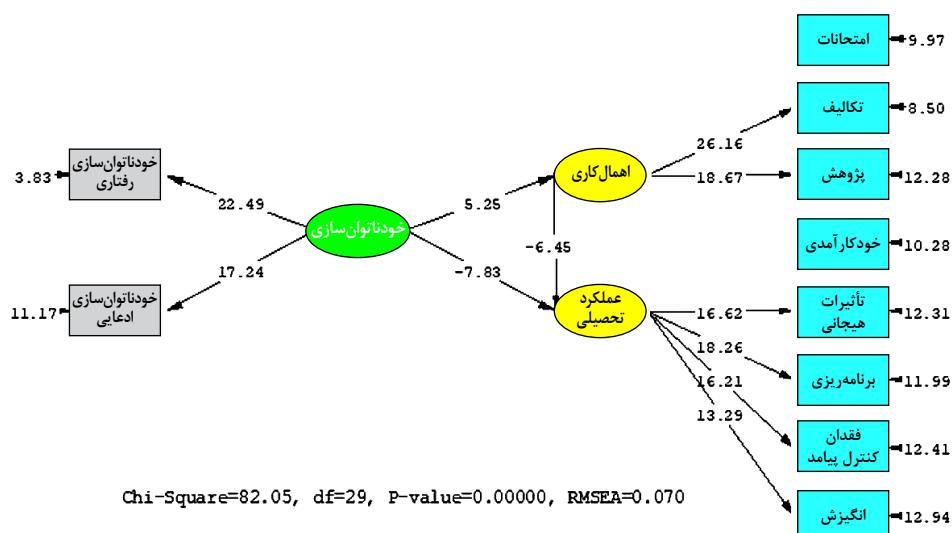
جدول ۱ پافته‌های توصیفی خودناتوانسازی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی

مؤلفه	بعاد متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودناتوانسازی	خودناتوانسازی رفتاری	۳۷۳	۲/۱۶۲	۰/۹۱۵
خودناتوانسازی	خودناتوانسازی ادعایی	۳۷۳	۲/۱۵۴	۰/۸۸۳
	نمراه کل خودناتوانسازی	۳۷۳	۲/۱۳۰	۰/۹۰۱
	اهمال کاری در امتحانات	۳۷۳	۲/۰۵۸	۰/۹۰۶
اهمال کاری	اهمال کاری در تکالیف	۳۷۳	۲/۲۲۰	۰/۹۴۵
اهمال کاری	اهمال کاری در پژوهش	۳۷۳	۲/۳۴۹	۰/۹۳۴
	نمراه کل اهمال کاری	۳۷۳	۲/۲۳۷	۰/۸۹۳
خودکارآمدی	خودکارآمدی	۳۷۳	۳/۷۶۱	۰/۹۲۹
	تأثیرات هیجانی	۳۷۳	۳/۷۴۲	۰/۹۴۸
	برنامه‌ریزی	۳۷۳	۳/۹۱۰	۰/۹۲۵
عملکرد تحصیلی	فقدان کنترل پیامد	۳۷۳	۳/۸۱۹	۰/۹۰۳
	انگیزش	۳۷۳	۳/۷۸۳	۰/۹۴۴
	نمراه کل عملکرد تحصیلی	۳۷۳	۳/۸۰۷	۰/۹۰۴

در ادامه به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ استفاده شده است. به این منظور، مدل موردنظر در نرم‌افزار لیزرل پیاده شده است. در شکل شماره ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.



شکل ۲. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۳. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت معناداری

به طور کلی برای ارزیابی مدل چندین مشخصه برازنده‌گی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی از شاخصهای X^* ، ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMSEA)، شاخص برازنده‌گی (GFI)، شاخص تعديل شده برازنده‌گی (AGFI)، شاخص نرم‌شده برازنده‌گی (NFI)، شاخص نرم‌شده برازنده‌گی (NNFI)، شاخص برازنده‌گی فراینده (IFI)، شاخص برازنده‌گی تطبیقی (CFI) و شاخص بسیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) استفاده شده است.

جدول ۲. شاخصهای برازنده‌گی مدل ساختاری

شاخص	حد مطلوب	مقدار برآورده شده
نسبت خی دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۸۲
ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMS)	تزریق به صفر	۰/۰۴۶
شاخص برازنده‌گی (GFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۱
شاخص نرم‌شده برازنده‌گی (NFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۲
شاخص نرم‌شده برازنده‌گی (NNFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۲
شاخص برازنده‌گی فراینده (IFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۵
شاخص برازنده‌گی تطبیقی (CFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۱
ریشه میانگین مربعات خطای برآورده (RMSEA)	کمتر از ۰/۸	۰/۰۷۰

براساس نتایج جدول شماره ۳ درباره برازش الگوی ساختاری، مطلوب است که خی دو غیرمعنادار، نسبت خی دو به درجه آزادی کمتر از ۳، ریشه میانگین مربعات خطای برآورده (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ و شاخصهای نیکوبی برازش (RFI, IFI, CFI, NFI)، شاخص تعديل شده برازنده‌گی (AGFI) و شاخص برازش افزایشی بزرگ‌تر ۰/۹ یا نزدیک به ۱ باشد. در این الگوی پس از اصلاح برخی از خطاهای کوواریانس و اصلاح مجدد مدل، بررسی شاخصهای برازنده‌گی براساس جدول نشان می‌دهد که مدل از برازشی نسبتاً خوب برخوردار است. نسبت خی دو بر درجه آزادی ۲/۸۲ است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورده برابر با ۰/۰۷ و نیز ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۴ است که میزان قابل قبولی در برازش الگو تلقی می‌شود. سایر شاخصهای برازنده‌گی نیز با مقادیر بالای ۰/۹ به عنوان شاخصهای مطلوب برازنده‌گی الگو تلقی می‌شوند. همچنین شاخص نیکوبی برازش (GFI) با میزان ۰/۸۹ و شاخص تعديل شده برازنده‌گی (AGFI) با میزان ۰/۸۷ الگو را تأیید می‌کنند. نهایتاً اینکه، براساس شکل‌های شماره ۲ و ۳ روابط میان اجزای مدل (ضرایب مسیر اثرات کل سازه‌ها) در جدول شماره ۳ نشان داده شده است که حاکی از تأیید روابط میان متغیرهای پژوهش است.

جدول .۳. ضرایب مسیر اثرات سازه‌ها و معناداری پارامترهای برآورده شده

سازه مستقل	سازه وابسته	تأثیر مستقیم	تأثیر غیر مستقیم	اثرکل	آماره t	بررسی فرضیه
خودناتوانسازی تحصیلی	عملکرد تحصیلی	-0/53	-0/14	-0/67	-7/83	تأثید
خودناتوانسازی تحصیلی	اهمال کاری	0/34	-	0/34	5/25	تأثید
اهمال کاری	عملکرد تحصیلی	-0/41	-	-0/41	-6/45	تأثید

جدول .۴. نتایج آزمون سوبول برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

مسیر	سوبل	خطای استاندارد	Sig.
خودناتوانسازی با میانجیگری اهمال کاری تحصیلی	4/99	0/03	5/8

آزمون سوبول به بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم می‌پردازد که به نوعی شبیه آزمون Z است و در سطح 0/05 (1/96) بررسی می‌شود. از آنجا که مقدار آزمون سوبول (4/99) بزرگ‌تر از 0/96 است، بنابراین اثر غیرمستقیم تأثید می‌شود و نیز فرضیه تأثید می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که خودناتوانسازی تحصیلی با میانجیگری اهمال کاری تحصیلی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد.

Ⓐ آزمون فرضیه‌های پژوهش

۱. فرضیه اول پژوهش بیان می‌دارد که خودناتوانسازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانشآموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر میان خودناتوانسازی تحصیلی با اهمال کاری برابر 0/34 بوده و دارای مقدار t معادل 5/25 است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از 1/96 محاسبه شده است. لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوانسازی تحصیلی و اهمال کاری رابطه معنادار وجود دارد، لذا این فرضیه تأثید می‌شود.

۲. فرضیه دوم بیان می‌دارد که خودناتوانسازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشآموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر به دست آمده در رابطه میان خودناتوانسازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر 0/53- بوده و دارای مقدار t معادل 7/83 است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از 1/96 محاسبه شده است، لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوانسازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و لذا این فرضیه تأثید می‌شود.

۳. فرضیه سوم بیان می‌دارد که اهمال کاری با عملکرد تحصیلی دانشآموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر اثر اهمال کاری با عملکرد تحصیلی برابر -0.41 و دارای مقدار $t = 4.45$ است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از 1.96 محاسبه شده است. لذا فرض صفر با 95% درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان اهمال کاری و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و این فرضیه تأیید می‌شود.

۴. فرضیه چهارم بیان می‌دارد که اهمال کاری نقش میانجی در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دارد. نتایج نشان داد که اهمال کاری به میزان -0.14 در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است، یعنی با اضافه کردن متغیر اهمال کاری در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مقدار رابطه به -0.67 می‌رسد، لذا نقش میانجی اهمال کاری تأیید می‌شود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانشآموزان با نقش میانجی اهمال کاری در دانشآموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود. برآیندهای این پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد و با افزایش خودناتوان‌سازی در دانشآموزان عملکرد تحصیلی کاهش می‌یابد. در بررسی متغیرهای پژوهش مشخص شد که اهمال کاری نقش میانجی و واسطه‌ای دارد و تأثیر میانجیگری اهمال کاری بر رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی معنادار بود. این یافته پژوهشی با پژوهش‌های متساپلتو و همکاران (۲۰۱۵)، نیکدل و کوهستانی (۱۳۹۶)، ووسیک و آکسوم (۲۰۱۶)، مهد و یوسفی (۱۳۹۶)، آلت و فورگاس (۲۰۰۷)؛ بهنفل از سابقی، دانش، رضابخش و سلیمی‌نیا (۱۳۹۳)، سیدصالحی و فرخی (۱۳۹۶)، بتول و همکاران (۲۰۱۷)، عنایتی و رستگارتبار (۱۳۹۶)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، شوینگر و همکاران (۲۰۱۴)، استوارت و دجورج واکر (۲۰۱۴)، مدنی و همکاران (۱۳۹۴)، بزرگبرفوبی و همکاران (۱۳۹۴)، کلسن و همکاران (۲۰۰۸)، زبیدی و حاجی علیزاده (۱۳۹۵)، دورو و بالکیس (۲۰۱۴)، سلطان نژاد و همکاران (۱۳۹۴) و فراری و همکاران (۲۰۰۹)؛ به نقل از رحمانی، (۱۳۹۳) همسو است. خودناتوان‌سازی بهمنزله شکلی از رفتارهای اجتنابی بهطور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد می‌گذارد و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین رابطه منفی اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت اهمال کاری تحصیلی به صورت تعویق در رفتارهایی همچون حاضر شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف درسی و مطالعه

1. Alter & Forgas

دروس دیده می شود. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درسها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگر دانش آموزان می شود و به دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است که می تواند آثار منفی جدی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. این گروه از دانش آموزان برای حال و امروز زندگی می کنند. از نظر آنان آینده، فقط ادامه زندگی حال است و به گونه ای زندگی می کنند که گویی فردایی وجود ندارد. نهایتاً این نوع تفکر منجر به ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان می شود. ناکارآمدی فردی در مدیریت زمان، ضعف اعتماد به نفس، اشکال در تمرکز و احساس مسئولیت ضعیف، اضطراب و ترس از ناموفق بودن اعمال فردی به دلیل برداشتهای منفی، انتظارات غیرواقعی که فرد از خود یا عملکرد خود دارد، انگیزه ناکافی، خودکمیبی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت، همگی از ویژگیهایی اند که با عادت به تعویق انداختن تکالیف رابطه دارند. از آنجا که معمولاً فعالیتهای تحصیلی در فرستهای معین و نسبتاً طولانی انجام می گیرند و موقفيت در عملکرد تحصیلی، مستلزم کوشش و تلاش مستمر برای حداقل یک نیمسال تحصیلی است، بنابراین بی اهمیت شمردن تکالیف درسی و ارجح شمردن فعالیتهای دیگر به هر دلیل، سبب افت عملکرد تحصیلی می شود.

در اقع همان طور که نتایج نشان داد، اهمال کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوانسازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. مسیر اول خودناتوانسازی تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی معنادار بود. این مسیر نشان می دهد که میزان خودناتوانسازی بالا منجر به سطح بالای اهمال کاری می شود، به این دلیل که خودناتوانسازی سطح بالا با انگیزش کمتر برای حرکت به سمت اهداف و راههای کمتری برای دستیابی به این اهداف همراه است. چنین ویژگیهایی به افرادی که عملکرد تحصیلی پایینی دارند نسبت داده شده است. در اقع خودناتوانسازی از طریق افزایش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال کاری را در پی دارد، بر اهمال کاری تأثیرگذار است و منجر به افزایش اهمال کاری می شود. همچنین می توان گفت دانش آموزان دارای سطوح خودناتوانسازی بالاتر از انگیزش کمتری برای پیشرفت برخوردارند و در طول تحصیل علاوه بر کاهش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می گیرند که غیرقابل حل است. براساس نظریه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ترس از شکست ممکن است به اهمال کاری منجر شود. به این ترتیب که افراد برای انجام دادن تکلیفهای درسی، اضطراب را تجربه می کنند، زیرا از شکست و ارزیابی می ترسند. این اضطراب ناشی از ترس از شکست و ارزیابی، به طور موقت با اهمال کاری در تکالیف درسی کاهش می یابد. به عبارت دیگر، این اضطراب به رویکرد تأخیری و به تعویق انداختن امور در آنها شدت می بخشد، بهخصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. یعنی اهمال کاری و به تعویق انداختن کارها، راهبردی است برای کاهش اضطرابی که دانش آموزان برای انجام دادن و به پایان رساندن تکالیف خود آن را به کار می بندند.

در تبیین دیگر از نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که براساس یافته های پژوهش،

به نظر می‌رسد که خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی، عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است. احساسات و باورهای دانش‌آموزان از تواناییهای خود، تأثیری مهم بر کارایی و رضایتمندی آنها دارد. دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز، به سبب تصور این که ممکن است از عهده انتظارات برنیایند یا اینکه تصور کنند انتظاراتی که از آنها وجود دارد غیرمنطقی و بیش از اندازه است، حتی ممکن است مدرسه را ها کنند یا در موارد خفیفتر دچار اهمال کاری تحصیلی شوند. اهمال کاری سبب از دست رفتن فرصتها، زمان، تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب و ترس و انگیزه پایین در دانش‌آموزان می‌شود. وقتی که دانش‌آموز این فشار روانی و استرس را تجربه می‌کند، دچار خستگی و بدینی تحصیلی می‌شود و زمینه برای ایجاد عملکرد تحصیلی ضعیف فراهم می‌شود. در پایان باید گفت که این پژوهش بینشی ژرف درباره رابطه میان خودناتوان‌سازی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی به وجود می‌آورد، به این معنا که سازوکار و نحوه تأثیرگذاری خودناتوان‌سازی بر اهمال کاری دانش‌آموزان و اثرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر عملکرد تحصیلی آنها را تفهمیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی، معلمان و کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند در رویارویی با مشکلات اهمال کاری تحصیلی و افت تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد بسیار داشته باشد. با توجه به این ساختار، الگوهایی معتبر برای مداخلات روان‌شناختی به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیتهایی بوده است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به صورت خودگزارشی گردآوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارت دیگر، در خودگزارشیها، آزمودنیهای گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهنده، نه گزینه‌هایی که به طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف کنند. این امر منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. پیشنهاد می‌شود که برای غلبه بر این مشکل از شیوه‌های ارزیابی چندگانه استفاده شود. دوم اینکه، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرکرانشاه در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ صورت گرفته است که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام دادن پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر و با ویژگیهای جمعیت‌شناختی متفاوت‌تر می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سرانجام اینکه، در این پژوهش روابط میان متغیرها توصیف شده و روابط علی میان متغیرها به دست نیامده است، از این‌رو انجام دادن مطالعه آزمایشی، بینشی عمیق‌تر در زمینه رابطه میان خودناتوان‌سازی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به وجود خواهد آورد. در پایان، مطالعه در زمینه آموزش راهکارهای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و بررسی اثرات آن بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

منابع

REFERENCES

- ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*, ۲، (۷)، ۱۰۸-۱۲۲.
- برزگری‌فروضی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*, ۷، (۲)، ۱۲۷-۱۵۳.
- پورطاهری، فروغ؛ زندوانیان‌نانینی، احمد و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه فرااحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*, ۶، (۲)، ۱۳۷-۱۵۷.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال کاری تحصیلی براساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نایافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری. *رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*, ۷، (۲)، ۱۴۱-۱۶۸.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*, ۵، (۸)، ۲۲۳-۲۴۴.
- تولیتی، زهراستاد. (۱۳۹۰). تبیین نقش عزت نفس و پیشینه تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*, ۵، (۱۲)، ۱۰۹-۱۲۸.
- جوکار، بهرام و دلارپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*, ۳، (۴)، ۶۱-۸۰.
- حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراکشده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*, ۵، (۲)، ۱۲۵-۱۳۷.
- در تراج، فریبرز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاری‌بای آزمون عملکرد تحصیلی. *رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی*.
- رحمانی، صنعتان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با خود ناتوان‌سازی تحصیلی به واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رئیسی، فاطمه؛ هاشمی شیخ‌شبانی، سید اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم‌السادات. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرایی و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*, ۶، (۳)، ۹۳-۱۰۱.
- زبیدی خضریزاده فلاحیه، فاطمه و حاجی علیزاده، کبری. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تعارض والد فرزندی با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی‌گری سبک‌های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*, ۱، (۵)، ۲۳-۳۹.
- سابقی، لیلا؛ داش، عصمت؛ رضاخش، حسین و سلیمانی، نرگس. (۱۳۹۳). تعیین سطح پیش‌بینی کننده عزت نفس در خودناتوان‌سازی میان دانشجویان ورزشکار قهرمان و غیرقهرمان در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی. *فصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت*, ۲۱، (۱۱)، ۲۵-۳۶.
- سلطان‌نژاد، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراکشده با اهمال کاری و خودناتوان‌سازی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*, ۱۱، (۳۸)، ۱-۲۲.

- سیدصالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*, ۶(۲۰)، ۹۷-۱۱۷.
- سیدصالحی، محمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*, ۴(۴)، ۹-۲۲.
- عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهناه؛ جلیل‌آبکنار، سیده‌سمیه و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*, ۲(۴)، ۱۱۸-۱۳۶.
- عنایتی، ترانه و رستگارتبار، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*, ۱۴(۳)، ۲۰-۳۰.
- قلتش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمد رضا و بزرگ، محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*, ۱(۴)، ۱۱۹-۱۳۵.
- کریمی، مهین و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۰). رابطه خودتنظیمی عاطفی و مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت، ۱۱(۹)، ۱۱۴۹-۱۱۶۱.
- مدنی، یاسر؛ شاهحسینی تازیک، سعید و امیریان، امیر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی بهنجار و نوروتیک با خودناتوان‌سازی و زیرمقیاس‌های آن در دانشجویان پسر. *فصلنامه پژوهش‌های مشاوره*, ۱۴(۵۶)، ۱۴۷-۱۶۲.
- مطیعی، حوراء؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*, ۱(۲۴)، ۴۹-۷۰.
- مهبدی، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فراشناخت و خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*, ۵(۸)، ۳۹-۵۹.
- میکائیلی، نیلوفر؛ پروزور، پرویز؛ بازدار، فاطمه و حاتملو، رحیمه. (۱۳۹۶). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله با استرس با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*, ۱۴(۲۵)، ۸۹-۱۰۴.
- نامیان، سارا و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*, ۱(۱۴)، ۹۹-۱۲۶.
- نریمانی، محمد؛ محمدی، گلابویز؛ الماسی‌راد، نسرین و محمدی، جهانگیر. (۱۳۹۶). نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*, ۶(۲)، ۱۲۴-۱۴۵.
- نیکدل، فربیز و کوهستانی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*, ۱۲(۲)، ۱۳۰-۱۵۱.
- نیکنام، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده‌منور. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*, ۴(۲)، ۱۰۳-۱۰۸.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211.

- Bennett, K. J., McDermott, S., Mann, J. R., & Hardin, J. (2017). Receipt of recommended services among patients with selected disabling conditions and diabetes. *Disability and Health Journal*, 10(1), 58-64.
- De Paola, M., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115(C), 217-236.
- Duru, E., & Balkış, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem and academic achievement. *Education and Sciences*, 39(173), 274-287.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic setting: An overview of students who engage in task delays. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 19-27). American Psychological Association.
- Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology*, 31(2), 195-211.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Available from the authors at the Department of Psychology, Princeton University, or the Department of Psychology, University of Utah.)
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 137-147.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Macarthur.
- McCREA, S. M., & FLAMM, A. (2007). *Anticipated regret, prefactual thinking and self-handicapping behavior*. Germany: Konstanz.
- 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), 246-257.
- Mirzaee, M., Farahani, A., Heidari, M., & Amrai, K. (2011). Comparing self-handicapping among blind and deaf students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 15, 777-779.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of

personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, & Ferrari, T. A. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayer, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer, & K. Corcoran (Eds.), *Measures for clinical practice* (pp. 446-452). New York: The Free Press.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Stewart, M.A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281.

Wusik, M. F., & Axsom, D. (2016). Socially positive behaviors as self-handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509.

Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal relations between future planning and adolescents' academic achievement in China. *Journal of Adolescence*, 75, 73-84.