

خودتردیدی، گرایش به اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و عملکرد تحصیلی: واریسی یک مدل علی

در دانش آموزان نوجوان

سیمین زغبی قناد^۱، سیروس عالیپور^۲، مرتضی مرادی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره چهاردهم، آذرماه ۱۳۹۶، صفحات ۲۰-۱

چکیده

هدف از مطالعه حاضر آزمون روابط بین خودتردیدی، اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس و عملکرد تحصیلی و بررسی نقش غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین خودتردیدی-عزت نفس و خودتردیدی-عملکرد تحصیلی در چارچوب تحلیل مسیر می باشد. ۲۲۶ دانش آموز مقاطع دبیرستانی شهر پلدختر در این مطالعه شرکت داشتند که به روش نمونه گیری تصادفی مرحله ای انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل پرسشنامه های اهمال کاری ایتکن، عزت نفس روزنبرگ، خرده مقیاس خودتردیدی از مقیاس بیش پیشرفتی ذهنی و اطلاعات شخصی بود. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۱ و با روش تحلیل مسیر تحلیل شدند. نتایج نشان داد که پس از اعمال یک تغییر در مدل پیشنهادی از برازش مناسبی با داده ها برخوردار شد. تحلیل مدل نشان داد که مسیرهای مستقیم مدل به جز رابطه اهمال کاری تحصیلی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی همگی معنی دار بودند. نتایج تحلیل مسیرهای غیرمستقیم مدل نشان داد که از بین مسیرهای غیرمستقیم مدل، مسیر خودتردیدی باعث عزت نفس با میانجی گری اهمال کاری تحصیلی معنی دار می باشد. در مجموع، یافته ها اشاره می کند که افراد دچار خودتردیدی خودشان را کاراتر و موثرتر ادراک می کنند، اهمال کاری کمتری نشان می دهند و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند.

کلیدواژه ها: خودتردیدی، اهمال کاری تحصیلی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی

مقدمه

سطح موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌تواند از نشانه‌های تحقق اهداف نظام آموزش عالی باشد. نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی تلاش می‌کنند (تمنایی فر و منصوری نیک، ۱۳۹۳). یکی از عوامل اثرگذاری بر کاهش عملکرد تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی است. اهمالکاری به عنوان یک صفت نامطلوب و منفی، بخش جدایی‌ناپذیر و طبیعی رفتار تمامی انسان‌ها است؛ اما زمانی که این رفتار به صورت مستمر تکرار می‌شود و به شکل عادت در می‌آید می‌تواند در دسرساز باشد. در این بین متداول‌ترین نوع اهمالکاری که بیشتر هم مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، اهمالکاری تحصیلی^۱ است (مون و ایلینگ‌ورث^۲، ۲۰۰۵). مطابق تعریف تاکن^۳ (۱۹۹۱) اهمالکاری تحصیلی این است که فراگیران بخشی از کارشان را به دلیل فقدان مهارت‌های خودتنظیمی، به تعویق بیندازند، در حالی که می‌توانند بر آن تسلط داشته باشند و این مشکل متداولی در بین دانشجویان دانشگاه است. مطالعات مختلف از جمله؛ مطالعه بالکیس و دیورو^۴ (۲۰۰۹) نشان داد که ۲۳ درصد دانشجویان دانشگاه تکالیف خود را سر وقت تعیین شده انجام نمی‌دهند و به روزهای آینده واگذار می‌کنند. همچنین مطابق مطالعات اذر، دمیر و فراری^۵ (۲۰۰۹)، ۵۲ درصد از دانشجویان، پوتس^۶ (۱۹۸۷)، ۷۵ درصد از دانشجویان و الیس و ناوس^۷ (۱۹۷۷)، ۵ درصد از دانشجویان تکالیف تحصیلی‌شان را به عقب می‌اندازند. طبق پژوهش‌های یاد شده، با گذشت زمان رفتار تعویق‌اندازی در میان دانشجویان دانشگاه بیشتر نیز می‌شود؛ بنابراین، بررسی عوامل و پیامدهای اهمالکاری تحصیلی بینشی در اختیار پژوهش‌گران در این زمینه قرار دهد تا این پدیده را به درستی پیش‌بینی، تبیین و در صورت لازم در آن مداخله نمایند.

در مطالعات دیگر به ارتباط اهمالکاری تحصیلی با سایر سازه‌های روان‌شناختی توجه شده و گزارش گردیده که بین اهمالکاری تحصیلی با افسردگی، اضطراب، استرس و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد و بر زندگی تحصیلی و اجتماعی به صورتی منفی اثر می‌گذارد (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). در مخالفت با یافته‌های بیان شده، بورکا و یین^۸ (۱۹۸۳) اظهار داشته‌اند که رفتار اهمالکارانه

^۱. Academic procrastination

^۲. Moon & Illingworth

^۳. Tuckman

^۴. Balkis & Duru

^۵. Ozer, Demir, & Ferrari

^۶. Potts

^۷. Ellis and Knaus

^۸. Burka and Yuen

از "خود" فرد در مواجهه با شرایط پرتنش محافظت می‌کند. بنابر اظهارات بورکا و ین (۱۹۸۳) رفتارهای اهمال‌کارانه تحصیلی به افراد کمک می‌کند تا اثرات منفی احساسات نگران‌کننده و مخربی را که تجربه می‌کنند، کاهش دهند. در نظری مشابه ایس و ناوس (۱۹۷۷) نیز بر کارکرد حفاظتی اهمال‌کاری در برابر آسیب به "خود"، تاکید داشتند، به این معنی که اهمالکاری تحصیلی می‌تواند به عنوان یک راهبرد خودحفاظتی محسوب شود. در مجموع مطالعات همسو نشان داده‌اند که هدف اهمال‌کاری حفظ عزت‌نفس آسیب‌پذیر فرد است. همان‌طور که بیان شد، چندین تبیین مفروض در مورد کارکردهای اهمال‌کاری مثل اجتناب از شکست و حفاظت از "خود" مردد در برابر آسیب وجود دارد، ولی این تبیین‌ها هنوز آزمون نشده است. اگر فرد رفتار اهمال‌کارانه را برای حفاظت از "خود" مردد و آسیب‌پذیرش در برابر شکست نشان می‌دهد، پس می‌توان گفت که اهمالکاری تحصیلی احتمالاً نقش متفاوتی در روابط بین خودتردیدی-عزت‌نفس و خودتردیدی-عملکرد تحصیلی دارد. همچنین اثر مستقیم خودتردیدی بر عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی ممکن است زمانی که اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد، کاهش یابد؛ بنابراین، می‌توانیم این‌طور در نظر بگیریم که روابط مستقیم و غیرمستقیمی بین متغیرهای مربوط وجود دارد. در این مطالعه، هدف، تکمیل شکاف مفهومی موجود در پیشینه پژوهشی با تمرکز بر نقش‌های احتمالی اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین عزت‌نفس و خودتردیدی-عملکرد تحصیلی می‌باشد.

خودتردیدی به عنوان احساسی از عدم اطمینان فرد به توانایی‌ها، مهارت‌ها و کارآمدی‌هایش که برای موفقیت در یک زمینه کلی یا تخصصی لازم می‌باشد، تعریف شده است (هرمن، لئوناردلی و ارکین، ۲۰۰۲). این عدم اطمینان که فرد در هنگام ارزیابی شخصیتش دارد مستقیماً با خودکارآمدی و خودتردیدی در رابطه است. البته مفهوم خودتردیدی از مفهوم خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) متفاوت است؛ در حالی که مفهوم خودکارآمدی به عنوان ساختاری شناختی تلقی می‌شود که بر عملکرد تحصیلی موثر است، خودتردیدی احساسی است که مستقیماً با خود رابطه دارد و بر دیگر ساختارهای مرتبط با خود اثر می‌گذارد (هرمن، لئوناردلی و ارکین، ۲۰۰۲). یکی از این ساختارهای مرتبط با خود، عزت‌نفس می‌باشد (اولسون، پاولمن، یاست، لینچ و ارکین، ۲۰۰۰). عزت‌نفس اشاره به ارزیابی فرد از خوارزشمندی شخصی‌اش دارد و به عنوان یک خصلت شخصیتی نسبتاً ثابت شناخته می‌شود که در بین افراد مختلف فرق می‌کند (واترمن، ۱۹۹۱). میزان عزت‌نفس می‌تواند بر زندگی فرد در بسیاری از جنبه‌ها مثل عملکرد شغلی و تحصیلی، روابط اجتماعی و مواجهه با مسائل زندگی روزمره موثر باشد (مرادی، حسین‌چاری، دهقانی‌زاده و

¹. Self

². Hermann, Leonardelli, and Arkin

³. Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch and Arkin

⁴. Waterman

سلیمانی خشاب، ۱۳۹۳). افراد با سطوح پایین عزت نفس دارای انگیزه‌ی محافظت از خود در زمینه شکست‌ها، فقدان‌های احتمالی و افت کردن هستند و گرایش به این دارند که بدون هیچگونه تلاش، زمانی که با شکست مواجه می‌شوند، کارها را به عقب بیندازند (دی پولا و کمپبل^۱، ۲۰۰۲). تامپسون^۲ (۱۹۹۹) اظهار داشته است که اگر افراد در مورد مهارت‌ها و عملکرد خود تردید داشته باشند، برخی راهبردها مثل تعویق‌اندازی تکالیف را به کار می‌برند تا از صدمه خوردن خودشان و عزت نفس‌شان پیشگیری کنند. در واقع، افراد با سطوح بالای تردید به خود و کارآمدی برای مواجهه با شکست و محافظت از خود از راهبردهایی استفاده می‌کنند. تعدادی مطالعه در پیشینه نشان می‌دهد که وقتی امکان شکست وجود دارد، افرادی که از راهبردهای خودمحافظتی استفاده و از مواجهه با شکست اجتناب می‌کنند، نسبت به آن‌هایی که از این راهبردها استفاده نمی‌کنند سطوح بالاتری از عزت نفس دارند (فیک و رادوال^۳، ۱۹۹۷). همسو با مطالب یاد شده، مطالعات مختلف نیز گزارش کرده‌اند که بین خودتردیدی و عزت نفس رابطه منفی وجود دارد (هرمن، لئوناردلی و ارکین، ۲۰۰۲). با توجه به این یافته‌ها انتظار می‌رود که سطوح بالاتر خودتردیدی، سطوح پایین عزت نفس را پیش‌بینی کند. در چارچوب رابطه خودتردیدی-عزت نفس، اهمالکاری نقش محافظت از عزت نفس آسیب‌پذیر فرد را ایفا می‌کند (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۰، به نقل از دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). در چنین تبیینی، اهمالکاری از ترس از شکست و اینکه فرد از "خود" در برابر خطرات محافظت می‌کند، ریشه می‌گیرد؛ بنابراین، اهمالکاری کارکرد محافظت از خود دارد (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴).

فراری^۴ (۱۹۹۱) اظهار کرده است که گرایش به اهمالکاری برای اینکه فرد در معرض خطری در زمینه عملکرد موثر خود قرار نگیرد ایجاد می‌شود، به این طریق او در برابر آسیب از خودش محافظت می‌کند. در این زمینه، می‌توان گفت که کارکرد اهمال-کاری تحصیلی راهبردی خودمحافظتی است. اهمالکاری، اجتناب فرد از احساس منفی در مورد کارآمدی خود را ممکن می‌سازد و از باورهای غیرواقعی در مورد اینکه وی ظرفیتی بالاتر از آنچه واقعاً دارد، باز می‌دارد. با توجه به تبیین‌هایی که صورت گرفت، ملاحظه می‌شود که اهمالکاری تحصیلی نقش مستقیم و غیرمستقیمی در رابطه خودتردیدی-عزت نفس دارد؛ به عبارت دیگر، همان‌طور که در پیشینه تاکید شد، اگر با کاهش سطح عزت نفس، سطح خودتردیدی افزایش یابد (هرمن، لئوناردلی و ارکین، ۲۰۰۲)، انتظار می‌رود زمانی که اهمالکاری تحصیلی وجود دارد، اثر مستقیم خودتردیدی بر عزت نفس کاهش یابد. هرچند مطالعات زیادی در پیشینه پژوهشی تاکید دارند که رابطه مثبتی میان عزت نفس و عملکرد تحصیلی وجود دارد، ولی مطالعات

^۱. Di Paula & Campbell

^۲. Thompson

^۳. Feick & Rhodewalt

^۴. Ferrari

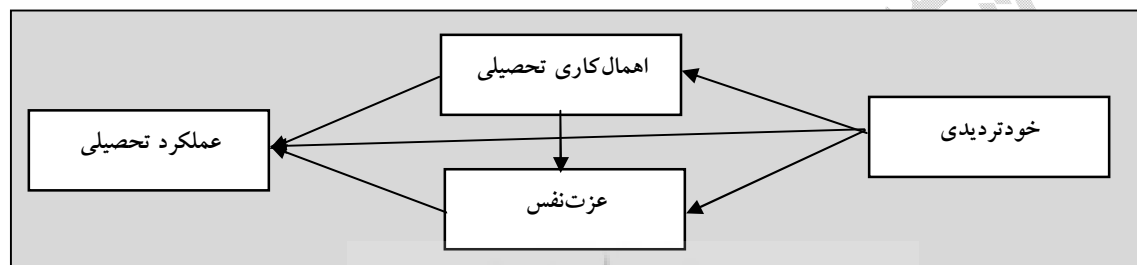
زیادی در مورد درک رابطه بین خودتردیدی و عملکرد تحصیلی وجود ندارد و پژوهش‌های اندک موجود نیز نتایج یکسانی گزارش نکرده‌اند. برای مثال؛ کاسترو و رایس^۱ (۲۰۰۳) گزارش کردند رابطه خودتردیدی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان آمریکایی-آسیایی تبار منفی است، در حالی که در مطالعه محققان مذکور، رابطه معنی‌داری بین متغیرها در دانشجویان کانادایی و آفریقایی یافت نشد. از این یافته برداشت می‌شود که احتمالاً عوامل فرهنگی دیگری به صورت مکانیزم‌های درونی بین دو متغیر وجود دارد. در این راستا، وانگ و لین^۲ (۲۰۰۸) متذکر شده‌اند که رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی ممکن است برخلاف آنچه که تصور می‌شده است، مستقیم و علی نباشد. بر اساس گفته وانگ و لین (۲۰۰۸) سنجش فرد از خود-بستگی یا خود-نابستگی با عملکرد تحصیلی که به آن دست می‌یابد رابطه ندارد، و در عوض تاکید داشته‌اند که این با ادراک تلاش ذهنی مورد نیاز برای یادگیری در رابطه است؛ به عبارت دیگر، عملکرد تحصیلی و تلاش واقعی با ادراک از خود از لحاظ توانایی انجام عمل و تلاش ادراک شده مربوط است؛ بنابراین، همان‌طور که اولسون و همکاران (۲۰۰۰) تاکید کرده‌اند، برخی افراد که تلاش کمتری نشان می‌دهند، گرایش بیشتری برای اهمالکاری تحصیلی دارند تا از شکست تحصیلی اجتناب کنند. در نتیجه اگر فردی خود-بستگی را از طریق تلاشی که می‌کند بفهمد و تعریف کند و رفتارهایی که از خود نشان می‌دهد برای اجتناب از شکست و نه عملکرد تحصیلی باشد، باید گفت که رابطه بین خودتردیدی و عملکرد تحصیلی احتمالاً مربوط به فرایندی پیچیده و برخی از عوامل دخیل دیگر است؛ به عبارت دیگر یک فرد ممکن است شکست بخورد اما نه به دلیل خودتردیدی‌اش بلکه به خاطر اهمال-کاری تحصیلی که در اجتناب از شکست تحصیلی به کار می‌گیرد. اگر این استدلال صحیح باشد، انتظار می‌رود که اهمالکاری تحصیلی نقش غیرمستقیم و همچنین اثرات مستقیم بر رابطه بین خودتردیدی-عملکرد تحصیلی داشته باشد. با در نظر گرفتن این مدل در چارچوب رشد، یافته‌های این مطالعه مبنایی برای برنامه‌های روانی-آموزشی که به منظور افزایش عزت نفس و عملکرد تحصیلی افراد ایجاد شده‌اند، فراهم می‌کند. از آنجایی که اهمالکاری تحصیلی می‌تواند تبعاتی برای عملکرد تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان داشته باشد، لازم است تا پیشایندهای آن مورد بررسی قرار گیرد. بر اساس تبیین‌های بالا فرض‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. خودتردیدی با اهمالکاری تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۲. اهمالکاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی می‌کند.

^۱. Castro and Rice

^۲. Wang & Lin

۳. خودتردیدی با عزت نفس رابطه منفی دارد.
۴. خودتردیدی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد.
۵. عزت نفس با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۶. اهمالکاری تحصیلی با عزت نفس رابطه منفی دارد.
۷. خودتردیدی از طریق اهمالکاری تحصیلی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی رابطه دارد.



نمودار ۱. مدل فرضی علی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیر آزمایشی) بوده و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه دوم شهر پلدختر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. از جامعه مذکور ۲۲۶ دانش‌آموز شامل ۱۴۳ دختر و ۸۳ پسر از پایه‌ها و رشته‌های مختلف تحصیلی دوره متوسطه دوم مشارکت داشتند. بیشینه و کمینه سنی این دانش‌آموزان از ۱۳ تا ۱۸ سال و میانگین سنی ۱۵/۳۶ سال بودند. از لحاظ مقطع تحصیلی، ۶۴/۲ درصد سال اول، ۱۵/۹ سال دوم، ۴ درصد سال سوم و ۱۵/۹ درصد سال چهارم بودند. از لحاظ رشته تحصیلی نیز ۶۴/۲ درصد عمومی، ۷/۱ درصد علوم انسانی، ۲۰/۸ درصد علوم تجربی و ۸ درصد ریاضی بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای بود، به این صورت که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم دخترانه و پسرانه چند مدرسه به طور تصادفی انتخاب و سپس از بین دانش‌آموزان پایه اول و رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی تعدادی به تصادف انتخاب شدند. در این مطالعه از ابزارهای زیر بهره گرفته شد:

پرسشنامه اهمال کاری ایتکان^۱: پرسشنامه اهمال کاری ایتکان (۱۹۸۲، به نقل از تاورز^۲، ۲۰۰۰)، ابزاری در سنجش اهمال کاری تحصیلی است. ایتکان این ابزار را به منظور متمایز کردن دانشجویان اهمال کار از همتایان غیر اهمال کار خود طراحی کرده است. این پرسشنامه دارای ساختار تک بعدی است و متشکل از ۱۹ ماده می باشد. شیوه نمره گذاری آن نیز به این صورت است که پاسخها روی یک مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) مشخص می شوند. نمرات بالای این مقیاس گرایش به اهمال کاری تحصیلی را در افراد نشان می دهد. ایتکان (۱۹۸۲، به نقل از تاورز، ۲۰۰۰) به بررسی پایایی اولیه این پرسشنامه در یک نمونه از دانشجویان (۶۲ درصد دختر و ۳۸ درصد پسر) پرداخت. نتایج تحلیل وی، آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برای پرسشنامه را به دست داد که پایایی قابل قبول مقیاس را نشان می دهد. این پرسشنامه از روایی مناسبی نیز برخوردار است. برای مثال، جانسون و مک‌کاون (۱۹۸۸، به نقل از تاورز، ۲۰۰۰) نشان داده‌اند که این پرسشنامه همبستگی بالای ۰/۷۰ با سیاهه اهمال کاری بزرگسالان (AIP) دارد که روایی ملاکی آن را تایید می کند. این مقیاس در ایران توسط محسن زاده، جهان بخشی، کشاورز افشار، افطاری و گودرزی (۱۳۹۵) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. محسن زاده و همکاران (۱۳۹۵) پایایی این مقیاس به روش همسانی درونی را به میزان ۰/۷۹ تایید کردند. پایایی مقیاس در پژوهش حاضر، پرسشنامه حاضر توسط نویسندگان مقاله ترجمه و سپس، با استفاده از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت و ضریب ۰/۸۵ برای آن به دست آمد که پایایی پرسشنامه را تایید می کند. روش تحلیل عامل تاییدی نیز نشان می دهد که تمام ماده‌های این پرسشنامه به جز چهار ماده ۵، ۸، ۱۱، ۱۹ از بار عاملی مناسب و بالای ۰/۳۰ و ساختار عاملی داده‌ها از برازش نسبتاً مناسبی برخوردار هستند (برای مثال، $GFI = 0.89$, $RMSEA = 0.07$).

مقیاس عزت نفس روزنبرگ^۳: مقیاس عزت نفس روزنبرگ توسط روزنبرگ (۱۹۶۵) ساخته شد. این پرسشنامه متشکل از ده ماده است که احساسات مثبت و منفی فرد درباره خودش را می سنجد. ۱۰ ماده این پرسشنامه در فرم اصلی و انگلیسی آن به صورت چهار گزینه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) نمره گذاری می شود، اما در فرم ایرانی به صورت موافقم و مخالفم نمره گذاری می شود. با توجه به اینکه ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف بسیار مناسب گزارش شده است (کانگ، زائو و یو^۴، ۲۰۱۲، زائو، کانگ و وانگ^۵، ۲۰۱۲، ۲۰۱۳، باجاج، گوپتا و پاندی^۱، ۲۰۱۶)، این پرسشنامه محبوبیت زیادی به خصوص در

^۱. Aitken Procrastination Inventory

^۲- Towers

^۳. Rosenberg Self Esteem Scale

^۴. Kong, Zhao, & You

^۵. Wang

میان پژوهشگران دارد. برای مثال، گرینبرگر، چن، دمیتریوا و فراگیا^۲(۲۰۰۳)، همسانی درونی این مقیاس را ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی آن را با فاصله زمانی دو هفته، پنج ماه و یکسال به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۶۷ و ۰/۶۲ گزارش کردند. در ایران رجبی و بهلول (۱۳۸۶) اعتبار مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ و دونیمه کردن در دانشجویان مورد بررسی قرار دادند و ضریب ۰/۸۴ را به دست آوردند. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمره کل از ۰/۵۶ تا ۰/۷۲ متغیر بود. در مطالعه حاضر، اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی (GFI=۰/۹۵، AGFI=۰/۹۲، CFI=۰/۹۵، RMSEA=۰/۰۶) نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد. از بین ماده‌های مقیاس عزت نفس روزنبرگ در پژوهش حاضر تنها ماده ۸ بار عاملی کافی (بالای ۰/۳۰) بر عامل کلی عزت نفس قرار نداد؛ بنابراین، در مرحله تحلیل کنار گذاشته شد.

مقیاس بیش پیشرفتی ذهنی^۳: مقیاس بیش پیشرفتی ذهنی توسط اولسون، پوهمان، یاست، لینچ و ارکین^۴ (۲۰۰۰) به منظور سنجش احساسات مزمن خودتردیدی طراحی شده است، دارای ۱۷ ماده در قالب دو خرده مقیاس تردید درباره خود (۸ ماده) و نگرانی درباره عملکرد خود (۹ ماده) می‌باشد و شیوه نمره‌گذاری آن به این صورت است که پاسخ‌ها روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) بود. این مقیاس تا کنون در ایران مورد استفاده قرار نگرفته بود. در پژوهش حاضر این مقیاس ترجمه شده و از خرده‌مقیاس خودتردیدی استفاده شده است. اولسون و همکاران (۲۰۰۰) ضریب همسانی درونی ۰/۸۲ و آزمون-بازآزمون ۰/۶۸ را برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. همچنین، در رابطه با روایی این مقیاس همبستگی آن را با مقیاس عزت نفس (۰/۶۸-)، اضطراب اجتماعی (۰/۴۸) و خودناتوان‌سازی (۰/۵۶) محاسبه و تایید کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودتردیدی ۰/۷۲ به دست آمد. روش تحلیل عامل تأییدی نیز نشان می‌دهد که تمام ماده‌های این خرده‌مقیاس به جز یک ماده ۵ از بار عاملی مناسب و بالای ۰/۳۰ و ساختار عاملی داده‌ها از برازش مناسبی برخوردار هستند (GFI=۰/۹۷، AGFI=۰/۹۲، CFI=۰/۹۵، RMSEA=۰/۰۷).

^۱. Bajaj, Gupta & Pande

^۲. Greenberger, Chen, Dmitrieva, & Farruggia

^۳. Subjective Overachievement Scale

^۴. Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin

روند اجرای پژوهش

مجموعه مقیاس‌های ذکر شده به علاوه سیاهه اطلاعات شخصی در بین دانشجویان دانشگاه توزیع داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS 21 و AMOS 7 مورد تحلیل قرار گرفتند. از یک سو، همبستگی گشتاوری پیرسون برای تعیین روابط میان متغیرها و از سوی دیگر برنامه AMOS برای تعیین روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مرحله اول، در چارچوب تحلیل مسیر و سپس، برای کسب شاخص‌های بهتر برازندگی در چارچوب مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. سطح معنی‌داری در این مطالعه به میزان حداقل ۰/۰۵ در نظر گرفته شد و برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های مجذور کای (X^2)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI)، برازش تطبیقی (CFI)، نسبت خلی دو به درجه آزادی (X^2/df)، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) و نیکویی برازش تعدیل-یافته (AGFI) استفاده شد. ارزش خلی دو بر انحراف استاندارد به میزان کمتر از ۳ نزدیک به برازش قابل قبول، بزرگتر یا مساوی ۰/۰۵ برازش کامل و ارزش‌های مساوی یا کوچکتر از ۰/۰۸ برازش مناسب تعیین شد. همچنین برای شاخص‌های دیگر ارزش ۰/۹۵ و یا بزرگتر از ۰/۹۵ نزدیک برازش کامل و ارزش بین ۰/۹۰ و ۰/۹۴ برازش قابل قبول، در نظر گرفته شد. تطابق مدلی که در حیطه این مطالعه ترکیب و ساخته شده است، در چارچوب شاخص‌هایی که در بالا ارائه شد سنجش می‌شود. از روش بوت استرپ پریچر و هیز نیز برای محاسبه اثرات غیرمستقیم استفاده گردید.

یافته های پژوهش

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های آزمودنی‌ها و ضرائب همبستگی در جدول ۱ و سپس یافته‌های مربوط به برازندگی الگو در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش (N:۲۲۶)

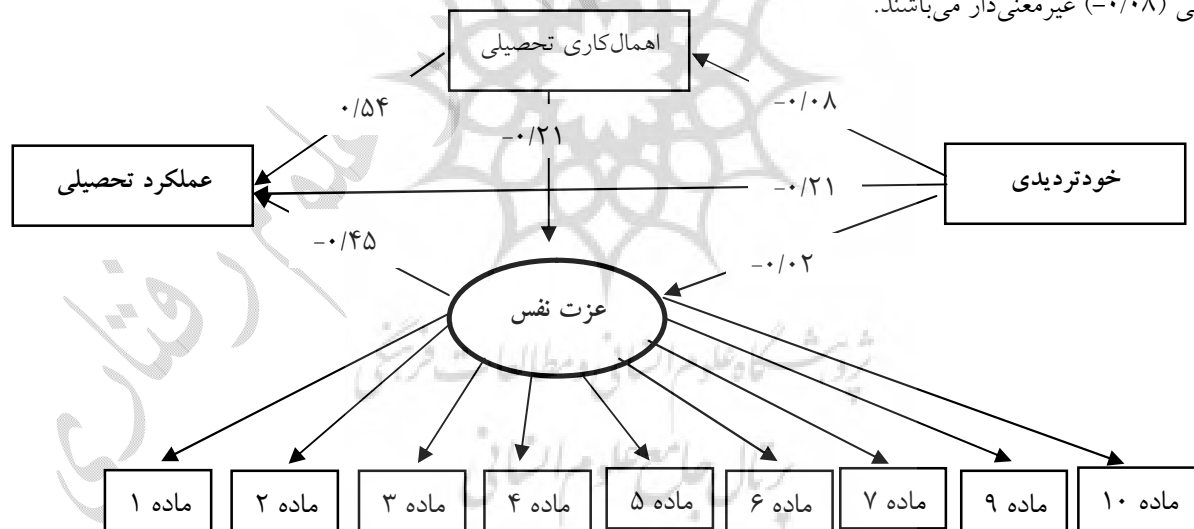
شاخص‌های توصیفی متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	۱	۲	۳	۴
۱. عزت نفس	۲۹/۶۴	۵/۰۴	۱۰	۳۶	۱			
۲. خودتردیدی	۱۴/۸۰	۴/۴۰	۷	۲۸		۱		

۳. اهمال کاری تحصیلی	۲۹/۳۲	۸/۵۴	۱۵	۵۴	-۰/۴۱**	۰/۵۴**	۱
۴. عملکرد تحصیلی	۱۹/۱۴	۰/۹۵	۱۵	۲۰	۰/۱۴*	-۰/۲۴**	-۰/۱۸**
* $P < 0.05$							
** $P < 0.01$							

یافته‌های مربوط به برازندگی الگو

مسیرهای مستقیم

شاخص‌های برازندگی به دست آمده از اولین تحلیل مدل مطابق نمودار ۱ پژوهش، در سطحی غیرقابل گزارش بودند. از این رو و با هدف کسب شاخص‌های برازندگی مناسب، سازه عزت نفس به شکل مکنون در نمودار قرار گرفت و سپس تحلیل دوباره انجام و شاخص‌های برازندگی محاسبه شدند. نمودار ۲ مدل برازش شده‌ی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از روی خودتردیدی، اهمال کاری تحصیلی و عزت نفس را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها و پارامترها استاندارد شده‌اند. مطابق با نمودار ۲ اثرات مستقیم خودتردیدی بر اهمال کاری تحصیلی (۰/۵۴)، خودتردیدی بر عزت نفس (-۰/۴۵)، اهمال کاری تحصیلی بر عزت نفس (-۰/۲۱)، خودتردیدی بر عملکرد تحصیلی (-۰/۲۱)، معنی دار و عزت نفس به عملکرد تحصیلی (-۰/۰۲) و اهمال کاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (-۰/۰۸) غیرمعنی دار می‌باشند.



نمودار ۲. مدل برازش شده پژوهش

در ادامه شاخص‌های مدل آمده است که نشان دهنده برازندگی مدل در سطح مناسب می‌باشد (جدول ۲). از این رو اصلاح دیگری جهت کسب شاخص‌های برازندگی بهتر برای مدل انجام نشد.

جدول ۲. مدل پرازش شده با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

RMSEA	CFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /df	df	X ²	شاخص برازندگی الگو
۰/۰۶	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۳	۱/۷۸	۵۱	۹۰/۸۸	الگوی نهایی

جدول

۳ نیز پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها را در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

مسیر	برآورد (استاندارد β)	برآورد غیراستاندارد (B)	خطای معیار (SE)	سطح معنی- داری (α)
از خودتردیدی به عزت نفس	-۰/۴۵	-۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۰
از خودتردیدی به اهمالکاری تحصیلی	۰/۵۴	۱/۰۴	۰/۱۱	۰/۰۰
از خودتردیدی به عملکرد تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۰۲
از اهمالکاری تحصیلی به عزت نفس	-۰/۲۱	-۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱
از عزت نفس به عملکرد تحصیلی	۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۱۶	۰/۳۲
از اهمالکاری تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۰/۰۸	-۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۸۲

همان‌طور که مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد، وزن‌های استاندارد رگرسیون (β) و معنی‌داری (p) هر یک از آنها آورده شده است که تمامی مسیرها در سطح $P < ۰/۰۵$ به جز دو مسیر عزت نفس به عملکرد تحصیلی ($\beta = ۰/۰۲$) و اهمالکاری تحصیلی به عملکرد تحصیلی ($\beta = -۰/۰۸$) معنی‌دار می‌باشند. برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای تک میانجی از روش بوت‌استرپ استفاده شده است. جدول ۴ روابط غیرمستقیم مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد. مطابق مندرجات جدول ۴ سطح معنی‌داری دو مسیر خودتردیدی به عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهمالکاری تحصیلی و با میانجیگری عزت نفس بالای ۰/۰۵ و در نتیجه هر

دو مسیر غیر معنی دار می باشند. تنها سطح معنی داری مسیر خودتردیدی به عزت نفس با میانجیگری اهمالکاری تحصیلی پایین تر از $0/05$ ($p = 0/02$) و در نتیجه، این مسیر غیرمستقیم معنی دار بود.

جدول ۴. روابط غیرمستقیم متغیرهای پژوهش

سطح معنیداری Significance level	کران بالا Upper bound	کران پایین Lower bound	روابط غیرمستقیم
۰/۲۶	۰/۰۰	-۰/۰۲	رابطه خودتردیدی با عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهمالکاری تحصیلی
۰/۸۶	۰/۰۲	-۰/۰۲	رابطه خودتردیدی با عملکرد تحصیلی با میانجیگری عزت نفس
۰/۰۲	-۰/۰۳	-۰/۰۲	رابطه خودتردیدی با عزت نفس با میانجیگری اهمالکاری تحصیلی

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه روابط بین خودتردیدی، اهمالکاری تحصیلی، عزت نفس و عملکرد تحصیلی را آزمون می کند و نقش غیرمستقیم اهمالکاری تحصیلی را در رابطه بین خودتردیدی-عزت نفس و خودتردیدی-عملکرد تحصیلی با استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری بررسی می کند. بر اساس نتایج تحلیل داده ها، خودتردیدی به طور مستقیم اهمالکاری تحصیلی و عزت نفس را پیش بینی می کند و اهمالکاری تحصیلی به طور مستقیم عزت نفس را پیش بینی می کند؛ به عبارت دیگر، به میزان افزایش سطح خودتردیدی، اهمالکاری تحصیلی نیز افزایش می یابد، به نسبت افزایش اهمالکاری تحصیلی عملکرد فردی کاهش می یابد و به میزان کاهش سطح عملکرد عزت نفس فردی کاهش می یابد. آن طور که یافته های مطالعه نشان می دهد، وقتی نتایج تحلیل به طور کلی در نظر گرفته شود باید گفت که تبیین های نظری با در نظر گرفتن اینکه اهمالکاری تحصیلی در پیشینه پژوهشی، کارکردهایی مثل اجتناب از شکست و حفاظت از خود در برابر آسیب به تصویر خود دارد (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۲)، پیوسته حمایت کافی از فرض نخست مطالعه به دست می دهد و بیان می دارد که سطوح بالاتری از خودتردیدی در تحلیل ها با سطوح

بالاتر اهمال کاری تحصیلی مرتبط است. یافته‌ها با تبیین‌های نظری در پیشینه پژوهشی و یافته‌های مطالعات تجربی مشابه هماهنگ است (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). وقتی یک فرد با سطح بالایی از خودتردیدی با تکلیفی مواجه می‌شود که ممکن است در آن شکست بخورد، ممکن است احساس تهدید کند و امکان دارد به دلیل تردید به خودکارآمدی و خودشایستگی گرایشی به اجتناب از عمل کردن به تکلیف داشته باشد. این گرایش به اجتناب، احتمالاً به صورت اهمال کاری تحصیلی خود را نشان می‌دهد. فرض ارائه شده در زمینه رابطه اهمال کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی این بود که سطح بالایی از اهمال کاری تحصیلی سطوح پایین عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌ها هماهنگی با تبیین‌ها را نشان می‌دهد. مطالعات زیادی در پیشینه پژوهشی بر این تاکید می‌کند که رابطه منفی بین اهمال کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی وجود دارد (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۰، به نقل از دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). افرادی که سطح بالایی از اهمال کاری تحصیلی دارند، گرایش به کنار گذاشتن تکالیف تحصیلی از جمله تکمیل تکالیف خانه، مطالعه واحدهای درسی و آماده شدن در آخرین دقایق برای امتحانات را نشان می‌دهند و به این تکالیف یا مسئولیت‌ها در وقت محدودی می‌رسند و در نتیجه تصور می‌کنند که در چنین موقعیتی در زمینه عملکرد تحصیلی تاثیر منفی دریافت کرده‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر روابط مستقیم عزت نفس و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در چارچوب مدل پیشنهادی را تایید نکردند. مطابق پیشینه پژوهشی، اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی پایین، اجتناب از درس‌ها، تلاش کم برای عملکرد و خودکارآمدی، توانایی و انگیزش پایین در ارتباط است (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). وقتی مطالعات در این زمینه به طور کلی بررسی می‌شود، باید گفت که اهمال کاری تحصیلی اثرات منفی بر زندگی تحصیلی دانشجویان دارد. همچنین، این یافته با یافته‌های پژوهشی که رابطه مثبتی بین عزت نفس و عملکرد تحصیلی نشان داده‌اند ناهماهنگ است (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴)؛ اما از سوی دیگر، حجم بالایی از مطالعات گذشته در زمینه رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی ناهماهنگی بین نتایج یافته‌ها نشان داده‌اند. پژوهش‌ها اثرات منفی اهمال کاری را بر یادگیری و پیشرفت گزارش کرده‌اند (برای مثال، ارمو، ویلیامز و ادسینا، ۲۰۱۱). برخی مطالعات دیگر نیز ارتباطی میان اهمال کاری و عملکرد تحصیلی نیافته‌اند (برای مثال، سنو^۲، ۲۰۱۱، سولومون و رادبلوم^۳، ۱۹۸۴، به نقل از کیم و سنو^۴، ۲۰۱۵). از جمله تبیین‌هایی که برای این مورد آورده شده این است که دانش‌آموزان با توانایی بیش‌تر اهمال کاری بیشتری دارند (فراری^۵، ۱۹۹۱). رابطه مستقیم و منفی بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی زمانی قابل تایید است که محیط آموزشی به گونه‌ای ترتیب یافته باشد که امکانات و شایستگی‌های شخصی دانش‌آموزان وقتی در تعامل با میزان تلاش آنان منتج به عملکرد تحصیلی شود. اگر دانش‌آموزی با وجود سطوح بالای اهمال کاری تحصیلی بتواند مطابق قوانین آموزشی با اعمال تلاش اندکی به نتیجه قابل قبول دست یابد، این رابطه حاصل نخواهد شد. این احتمال وجود دارد که رابطه عزت نفس با عملکرد تحصیلی نیز به عوامل دیگری بستگی داشته باشد. برای مثال، اگر دانش‌آموزی که از عزت

¹. Aremu, Williams, & Adesina

². Seo

³. Solomon & Rothblum

⁴. Kim

⁵. Ferrari

نفس بالایی برخوردار نیست، در عین حال عزت نفس مشروط نسبت به پیامدهای تحصیلی دارد، تلاش او برای کسب نتایج بهتر تحصیلی افزایش خواهد یافت؛ بنابراین، لازم است نقش عوامل دیگر برای مثال، خودارزشمندی مشروط نیز در این رابطه مورد ملاحظه قرار گیرد. با بررسی ادبیات پژوهشی باید گفته شود که رابطه عزت نفس و عملکرد تحصیلی شامل فرایندهای پیچیده‌ای می‌باشد. برای مثال، در برخی مطالعات گزارش شده است که عزت نفس عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (چپمن^۱، ۱۹۸۸) و در مطالعه دیگر تاکید شده است که عزت نفس بر عملکرد تحصیلی موثر است (هوک، اسمیت و کریس^۲، ۱۹۹۵). باز با بررسی اجمالی مطالعات، این‌طور تصور می‌شود که تعامل دوجانبه‌ای بین عزت نفس و عملکرد تحصیلی وجود دارد؛ به عبارت دیگر، عزت نفس به طور همزمان هم بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد و هم عملکرد تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنین تاکید شده است که هدف از آن حفاظت از عزت نفس آسیب‌پذیر فرد است (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). به دلیل عدم معنی‌داری رابطه مستقیم اهمالکاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی، روابط غیرمستقیم خودتردیدی با عملکرد تحصیلی از طریق این دو متغیر نیز معنی‌دار نشدند. تحلیل‌های مربوط به پرسش پژوهشی مطالعه ما روشن ساخته است که اهمالکاری تحصیلی نقش‌میانجی‌گری در رابطه بین خودتردیدی-عزت نفس دارد. این یافته با آن دسته از پیشینه پژوهشی که اهمالکاری تحصیلی را دارای کارکرد حفاظت از خودپنداره/خودارزشمندی آسیب‌پذیر می‌دانند، هماهنگ است (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). این یافته همچنین، مشخص می‌کند که کارکرد رفتارهای اهمالکاری تحصیلی به عنوان راهبرد خودمحافظتی از عزت نفس و خودارزشمندی فرد حراست می‌کند؛ به عبارت دیگر، اگر فردی نسبت به خود و کارآمدی‌اش تردید داشته باشد، وی در عوض اینکه در معرض صدمه به عزت نفس خود قرار گیرد، اهمالکاری تحصیلی بیشتری نشان می‌دهد؛ بنابراین، کارکرد اهمالکاری تحصیلی این است که مستقیماً اثر تخریب‌کننده خودتردیدی بر عزت نفس را کاهش دهد و در نتیجه، از خودشان در برابر آسیب‌ها تا حدودی محافظ می‌کند. در پیشینه اهمال-کاری، مطالعات مشابهی که در زمینه رابطه اهمالکاری تحصیلی-خودارزشمندی صورت گرفته، نشان داده است که اهمالکاری تحصیلی به طور منفی با خودارزشمندی و عزت نفس رابطه دارد و به طور مثبت با خودناتوان‌سازی، ناهمسانی خود حقیقی و خود ایده‌آل آسیب‌پذیری خودپنداره رابطه دارد (دیورو و بالکیس، ۲۰۱۴). وقتی مطالعات تجربی حاضر به طور کلی ارزیابی می‌شوند، این حقیقت که اهمالکاری به طور منفی با خودارزشمندی و عزت نفس و به طور مثبت با خودناتوان‌سازی رابطه دارد، ناهمسانی بین خود حقیقی و ایده‌آل و بعد آسیب-پذیر خودپنداره از تبیین‌های نظری در ارتباط با اینکه اهمالکاری تحصیلی کارکردی به عنوان راهبردی با قصد محافظت از ساختار آسیب‌پذیر خود عمل می‌کند، حمایت می‌کنند. تحلیل‌های مربوط به رابطه خودتردیدی-عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که اثر میزان خودتردیدی بر عملکرد تحصیلی بسته به اهمالکاری تحصیلی تغییر می‌کند. بر اساس نتایج تحلیل، خودتردیدی مستقیماً عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کند بلکه به طور غیرمستقیم از طریق نقش میانجی اهمالکاری تحصیلی این کار را می‌کند و اهمالکاری نقش میانجی‌گری کاملی در این رابطه

¹. Chapman

². Hoge, Smit and Crist

دارد؛ به عبارت دیگر، فرد نه به دلیل خودتردیدی بلکه به خاطر رفتارهای اهمالکارانه تحصیلی از لحاظ تحصیلی شکست خورده است. در این حال، خودتردیدی اهمالکاری را افزایش می‌دهد و اهمالکاری عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد. این تبیین توسط مطالعات گزارش شده در زمینه رابطه اهمالکاری تحصیلی-عملکرد تحصیلی حمایت شده است. در پژوهش حاضر نیز، یافته‌های جمع‌آوری شده از این ایده که در مواردی که فرد در مورد مهارت‌ها و توانایی‌های خودش تردید می‌کند، می‌خواهد برای حفاظت از خودارزشمندی آسیب‌پذیر اهمال-کاری کند، حمایت می‌کند؛ به عبارت دیگر، در مواردی که احتمال شکست برای فرد وجود داشته باشد، از اهمالکاری تحصیلی به عنوان نوعی راهبرد دفاعی استفاده می‌کند. در نتیجه وقتی فردی تلاشی کند تا از خودش در برابر آسیب خوردن به خاطر اهمالکاری تحصیلی محافظت کند، وی نمی‌تواند کاملاً به آن دست یابد، بنابراین کاهش عملکرد تحصیلی بر عزت نفس اثر منفی می‌گذارد؛ به عبارت دیگر، "فرد از ترس آتش در آتش می‌پرد".

یافته‌های این مطالعه باید در ارتباط با پیامدها و محدودیت‌هایی که در مطالعات تجربی و نظری به طور طبیعی وجود دارد، ارزیابی شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که در آن تنها از ابزارهای خودگزارشی استفاده شده است. بهتر است در مطالعات بعدی از ابزارهایی استفاده شود که سنجش عینی‌تری از متغیرها به دست می‌دهند. برای مثال، میانگین نمرات دانشجویان برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی به کار رود. دومین محدودیت پژوهش حاضر این که یک مطالعه مبتنی بر داده‌های کمی است. بهتر است برای داشتن تصویری کامل‌تر از متغیرها هم روش کمی و هم کیفی به طور همزمان در پژوهش‌های آتی مورد استفاده قرار گیرد. سومین محدودیت پژوهش حاضر این که در نمونه محدودی انجام گرفته است. در پژوهش‌های آینده باید مطالعات مشابهی در مقاطع تحصیلی دیگر صورت گیرد تا مدلی که در این پژوهش طراحی شده قابل بسط و تعمیم باشد. چهارمین محدودیت، به مقطعی بودن مطالعه حاضر مربوط می‌شود. بهتر است در رابطه با آزمون مدل ما مطالعات طولی صورت گیرد تا صحت این مدل در تعامل با زمان نیز بررسی شود. در مطالعات بعدی، تمرکز بر سازه‌های متفاوت مربوط به "خود" می‌تواند در آزمون کردن نقش کلیدی اهمالکاری تحصیلی مشارکت کند. در نهایت این که همانطور که مشاهده شد تعداد دانشجویان دختر و پسر در گروه نمونه ما به طور یکسان توزیع نشده بود. در حالی که تفسیر یافته‌ها و پژوهش در مورد تفاوت‌های مبتنی بر جنسیت در مطالعات بعدی، با در نظر گرفتن اینکه ممکن است به طور معنی‌داری در قضاوت ما سهم بوده باشد، لازم است. نتایج پژوهش ما چندین یافته‌ی با اهمیت هم برای مطالعات زمینه‌ای و بالینی مشاوران روانشناس و برای مطالعات تجربی و نظری برای دانشگاهیان ارائه داده است. نتایج پژوهش ما نشان داد که اهمالکاری تحصیلی اثرات مستقیم و غیرمستقیمی بر عملکرد تحصیلی و عزت‌نفس دانشجویان دارد؛ بنابراین، این طور که مفروض است، در مطالعاتی که اهمالکاری کاهش و عملکرد تحصیلی افزایش یابد، عزت‌نفس افراد به طور مثبت تحت تاثیر قرار می‌گیرد؛ بنابراین، مشاوران روانشناس باید به معلمان و معلمان متخصص و

معلمان دارای گرایش‌های مختلف در ارتباط با نوع تجربیاتی که دانش‌آموزان برای برآوردن نیازهایشان باید دریافت کنند، مشاوره بدهند. همچنین، مشاوران می‌توانند برنامه‌های راهنمایی گروهی کوچکی را برای دانشجویانی که به لحاظ درسی در خطر هستند تنظیم سازند و به این صورت در افزایش عملکرد تحصیلی این دانشجویان مشارکت داشته باشند. به علاوه، یافته‌های مطالعه ما نشان می‌دهد که دانشجویانی که دچار خودتردیدی هستند، به دلیل اهمالکاری تحصیلی بالا و عملکرد تحصیلی پایین عزت نفس-شان کاهش می‌یابد. در نتیجه، باید گفت که کارهای فردی و گروهی، مهارت‌های دانشجویان را توسعه می‌دهد و افزایش خودکارآمدی دانشجویان احتمالاً موجب افزایش عملکرد تحصیلی و عزت نفس دانشجویان در کنار اینکه مطالعه به افزایش عزت-نفس و کاهش اهمالکاری تحصیلی منجر می‌شود، مشارکت می‌کند؛ بنابراین، افراد دچار خودتردیدی خودشان را کارا تر و موثرتر ادراک می‌کنند، اهمالکاری کمتری نشان می‌دهند و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند.

منابع

- تمنایی فر، محمدرضا و منصوری نیک، اعظم (۱۳۹۳). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۱، ۱۴۹-۱۶۶.
- رجیبی، غلامرضا؛ و بهلول، نسرین. (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۸، ۴۸-۳۳.
- محسن زاده، فرشاد، جهان بخشی، زهرا، کشاورز افشار، حسین، افطاری، شکوه و گودرزی، رضا (۱۳۹۵). نقش ترس از شکست و ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۵ (۲)، ۹۲-۱۰۸.
- مرادی، مرتضی؛ حسین چاری، مسعود؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی (۱۳۹۳). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ابعاد سبک دلبستگی و عزت‌نفس. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۱، ۲۰.
- Aremu, A. O., Williams, T. M., & Adesina, F. T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychologia*, 19, 93-113.
- Bajaj, B., Gupta, R., & Pande, N. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 94, 96-100.

- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18–32.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Burka, J. B., & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it and what to do about it*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Castro, J. R., & Rice, K. G. (2003). Perfectionism and ethnicity: Implications for depressive symptoms and self-reported academic achievement. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 64-78.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concept. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Di Paula, A., & Campbell, J. D. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 711–724.
- Duru, E., & Bakis M. (2014). The Roles of Academic Procrastination Tendency on the Relationships among Self -Doubt, Self Esteem and Academic Achievement. *Education and Science*, 39 (173), 274-287.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living: New York.
- Feick, D., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21 (2), 147-163.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25 (3), 245-261.
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Itemwording and dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Do they matter? *Journal of Personality and Individually Differences*, 35, (6), 1241-1254.
- Hermann, A. D., Leonardelli, G. J., & Arkin, R. M. (2002). Self-doubt and self-esteem: A threat from within. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 395-408.
- Hoge, D.R., Smit, E. K., & Crist, T. J. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*. 24 (3), 295-314.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039–1043.
- Moon, S. M. & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297 – 309.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68, 84-86.
- Oleson, K., Poehlmann, K., Yost, J., Lynch, M., & Arkin, R. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68, 491–524.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. Doctoral dissertation, Hofstra University.
- Seo, E. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39, 209–218.
- Thompson, T. (1999). Underachieving to protect self-worth: Theory, research, and interventions. Aldershot, England: Ashgate Publishing Ltd.
- Towers, A. J. (2000). Student procrastination: a clarification and longitudinal analysis of its relationship to perfectionism, locus of control, and stress in university students. For the degree of Master of Arts in psychology Massey University. Palmerston, New Zealand.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Wang, J., & Lin, E. (2008). An alternative interpretation of relationship between self-concept and mathematics achievement: Comparison of Chinese and US student as a context. *Evaluation and Research in Education*, 21 (3), 154–174.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50–72). Newbury Park, CA: Sage.

- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2013). The role of social support and self-esteem on the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 577–581.



self -doubt, Academic procrastination, self-esteem and academic performance**Abstract**

This study tests the relationship between self-doubt, Academic procrastination, self-esteem and academic performance and assessing indirect role in the relationship between self-doubt-self-esteem and self-doubt-academic performance with structural equation modeling. 226 high school students of poldokhtar city participated in this study that were selected by simple random sampling. Data collection devices in this study included Procrastination Aitken Inventory, Rosenberg Self-Esteem Scale, Subjective Overachievement Scale and personal information. Data using SPSS and AMOS (version 21) software, and structural equation modeling method were analyzed. The results indicated that academic procrastination shows the partial mediating role in the relationship between self-esteem to self-doubt and the full mediating role of self-doubt to academic performance. Based on the findings, as self-doubt level increased academic procrastination increased. Increasing academic procrastination decreased individual's achievement and as the achievement level decreased, individual's self-esteem decreased.

Keywords: self-doubt, academic procrastination, self-esteem, academic performance

