

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۴۹ بهار ۱۳۹۷

مدل‌یابی رابطه ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده و تعلل‌ورزی تحصیلی با واسطه‌گری شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی

رامین حبیبی کلیبر^۱

موسی پیری^۲

شب‌بو رحیمی‌نیا^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده و تعلل‌ورزی تحصیلی با واسطه‌گری شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی در قالب یک مدل علی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه شهر سنجند بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. ۳۴۶ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. سه مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی - نسخه دانش‌آموزی سولومن و راث بلوم، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی اسمیت و همکاران و مقیاس شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی محقق ساخته، جهت سنجش متغیرهای مدل مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و حمایت اجتماعی ادراک شده و شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی به‌صورت مستقیم تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده به‌صورت غیرمستقیم و همپای مسیر مستقیم، تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی نمود. در این میان مسیر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده به شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی نیز معنادار بود. این پژوهش تلویحاتی برای مربیان و پرورشکاران دارد که می‌توانند از نتایج آن برای پیشرفت و راهنمایی دانش‌آموزان بهره‌گیرند.

واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی؛ حمایت اجتماعی ادراک شده و شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی

۱- دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان (نویسنده مسئول) Email: Habibikaleybar@gmail.com

۲- دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان

مقدمه

جامعه‌ای می‌تواند به‌سوی اهداف متعالی خود گام بردارد که دانش‌آموزانی را تربیت کنند که در امور تحصیلی خودانگیزخته، فعال، علاقه‌مند و موفق بوده و از پیشرفت تحصیلی مطلوبی برخوردار باشند. شتاب روزافزون تحول علوم در زمینه‌های گوناگون و گسترش اطلاعات و ارتباطات، ضرورت پرورش نیروی انسانی کارآمد و پرتلاش را که بتواند همپای این تحولات حرکت نماید، می‌طلبد. اگر نیروی انسانی از تخصص لازم بهره‌مند نباشد، نمی‌تواند بر محیط اثر گذاشته و همپای تحولات حرکت نماید با توجه به نقش و اهمیت تحصیل در پرورش نیروی انسانی کارآمد، بررسی آن جنبه از ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری که به اهمال‌کاری و نهایتاً عملکرد تحصیلی ضعیف می‌انجامد درخور توجه می‌باشد.

تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به‌عنوان یک عادت بد و یک مشکل رفتاری یاد شده است که بسیاری از افراد در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند به‌ویژه در تکالیفی که باید در مدت معینی انجام شوند. اهمال‌کاری معادل سهل‌انگاری و به تعویق انداختن می‌باشد. در واقع تعلل‌ورزی به تأخیر در انجام کارهای تحصیلی گفته می‌شود (میلگرام، میتام و لوینسون^۲، ۱۹۹۸، به نقل از سواری، ۱۳۹۱). از نظر سولومون و راث بلوم^۳ (۱۹۸۴)، تعلل‌ورزی اشاره به تأخیر بی‌نیاز و غیرمنطقی در کار به‌همراه احساسات منفی و ناراحتی روانی در نظر گرفته می‌شود (حقبین، میکافری و پیکل^۴، ۲۰۱۲).

پژوهش‌های انجام یافته در حوزه تعلل‌ورزی حاکی از آنند که ۷۰ درصد از دانشجویان خود را اهمال‌کار در نظر می‌گیرند و ۵۰ درصد هم به‌صورت دفعه‌ای آن را تجربه کرده‌اند و دانش‌آموزان اغلب در فعالیت‌هایی مانند خواب و تماشای تلویزیون به‌جای مطالعه درگیر هستند (کلینگزیک^۵، ۲۰۱۳). تعلل در انجام تکالیف تحصیلی، پدیده‌ای رایج بوده

1- academic procrastination
3- Solomon & Rothblum
5- Klingsieck

2- Miligram, Mey Talm & Levinson
4- Haghbin, McCaffrey & Pychyl

و حدود ۷۰ درصد از دانشجویان دانشگاه دچار آن هستند (فراری، اکالاقان و نیویگین^۱، ۲۰۰۵). هامر و فراری^۲ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیدند که ۲۰ درصد بزرگسالان در فعالیت‌های روزانه تعلل‌ورزی مزمن را تجربه می‌کنند. این در حالی است که تعلل‌ورزی در دانشجویان دانشگاه ۷۰ تا ۹۰ درصد نیز گزارش شده است. دامنه شیوع تعلل‌ورزی متغیر است به طوری که برخی پژوهشگران میزان شیوع تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان حدود ۴۰ الی ۶۰ درصد و در برخی پژوهش‌ها ۹۵ درصد گزارش کرده‌اند (استرانک، چو، استیل و بریجس^۳، ۲۰۱۳).

تعلل‌ورزی در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به‌همراه داشته باشد. در تعریف این سازه، محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار)، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده، اشاره نموده‌اند (ذراتی و خیر، ۱۳۹۳). والترز^۴ (۲۰۰۳)، معتقد است صرف‌نظر از سبب‌شناسی، تعلل‌ورزی، به دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). از سویی مطالعات دویت و شوونبرگ^۵ (۲۰۰۲)، فرتیزش، یانگ و هیکسون^۶ (۲۰۰۳) و لی^۷ (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با پیامدهای منفی مانند ارائه با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اجتناب از تکلیف، عملکرد گریزی، خودتنظیمی پایین، موفقیت پایین رابطه داشته و از سویی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می‌شود. در نتیجه در اغلب موارد تعلل‌ورزی تحصیلی نوعی کمبود در عملکرد به حساب می‌آید که با عملکرد اجتماعی تداخل می‌یابد (دیوت و همکاران، ۲۰۰۲).

از جمله عوامل مهمی که می‌تواند ارتباط زیادی با تعلل‌ورزی داشته باشد، ادراک از حمایت اجتماعی است. بخش قابل‌توجهی از فشارهای دوره نوجوانی ناشی از مسائل تحصیلی، دشواری و پیچیدگی دروس، جو رقابتی سنگین بین فراگیران، معلمان ضعیف و

1- Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin

3- Strunk, Cho, Steel & Bridges

5- Dewitte & Schouwenburg

7- Lee

2- Hammer & Ferrari

4- Walters

6- Fritzsche, Young & Hickson

انعطاف‌ناپذیر، معیارهای نامتعارف ارزیابی و محیط سرد و غیرهمدلانه کلاس، از جمله این فشارها می‌باشند، که وجود این چالش‌ها و فشارها حتی ممکن است به انصراف از تحصیل و اهمال‌کاری تحصیلی منجر گردد (مرادی، دهقانی‌زاده، و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۴). از این‌رو در سال‌های اخیر موضوع حمایت اجتماعی ادراک‌شده در عملکرد تحصیلی فرد مورد توجه قرار می‌گیرد؛ به‌نظر می‌رسد که حمایت اجتماعی با حفاظت از عزت‌نفس (ویزایک^۱، ۲۰۱۱) نقش محافظتی و تعدیل‌کنندگی روی استرس تحصیلی و ذهنیت مثبت (ژانگ^۲، ۲۰۰۹؛ لوئیس، ایرینا و کاترین^۳، ۲۰۰۹) نقش مثبت بر موفقیت تحصیلی و راهگشا در امور تحصیلی (آزمیتا، کوپر و برون^۴، ۲۰۰۹) و افزایش توجه، اجتناب از رفتارهای مشکل و همبستگی مثبت با پیشرفت تحصیلی (مرادی، ۱۳۹۰) خودکارآمدی، انتظارات موفقیت، ارزش‌های پیشرفت، عواطف مثبت، تلاش، درگیری در امور تحصیلی (فورر و اسکینر^۵، ۲۰۰۳) نقش واسطه‌ای حمایت در موقعیت تحصیلی تنش‌زا (کلینک، بیارس وینستون و باکن^۶، ۲۰۰۸) نقش حیاتی در عملکرد فرد ایفا می‌کند و یکی از راه‌های مقابله با اضطراب و استرس تحصیلی استفاده از حمایت اجتماعی می‌باشد.

حمایت اجتماعی به ارائه منابع روانی و مادی توسط یک شبکه اجتماعی که با هدف بهبود توانایی فرد برای کنار آمدن با استرس است اشاره دارد (سانتوس، دنیس، امیرم، سانتوس و بیروتو^۷، ۲۰۱۵). مهم‌ترین ویژگی‌های شبکه‌های حمایت اجتماعی روابط طولانی‌مدت و سازگار در مراقبت کردن، تشویق دائمی و پذیرش افراد و قابلیت اطمینان می‌باشد (گریسن، گارسیا، کیما، تامپسون و کورنوب^۸، ۲۰۱۵).

حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند به‌عنوان عاملی مؤثر بر موفقیت تحصیلی در نظر گرفته شود. عدم ادراک حمایت اجتماعی پیامدهای زیادی برای جامعه دارد. این امر موجب می‌شود که افراد وظایف خود را به‌درستی انجام ندهند و در عملکرد افراد جامعه اختلال به‌وجود بیاید. سودمندی روان‌شناختی حمایت اجتماعی ممکن است که ناشی از

1- Wezyk

3- Luis, Irina & Katherine

5- Furrer & Skinner

7- Santos, Denise, Amorim, Santos & Barreto

2- Zhang

4- Azmitia, Cooper & Brown

6- Klink, Byars-Winston & Bakken

8- Greeson, Garcia, Kim, Thompson & Courtney

اثر آن روی ارزیابی ذهنی عوامل فشار، انتخاب شیوه‌های مؤثر سازگاری، احساس عزت‌نفس و مهارت‌های فردی باشد (مرادی، طاهری، جوانبخت و طاهری، ۱۳۹۱). فرد در صورت داشتن روابط اجتماعی در سطوح مختلف می‌تواند از کارکردهای مختلف حمایت که در پژوهش‌ها به آن پرداخته شده بهره‌مند شود در فرایند تنش‌زا و مقابله اهمیت حیاتی دارد (شوارز و کنول^۱، ۲۰۰۷)؛ استفاده از شیوه‌های مقابله‌ای مؤثر و پرهیز از اجتناب (عباس‌زاده، سعادت، حبیب‌زاده و حیدری، ۱۳۹۱)؛ اثر مثبت بخصوص در کارانی دانش‌آموزان مضطرب (ساراسون^۲، ۲۰۰۶)، ارتباط منفی بین راهبرهای رویارویی اجتنابی با حمایت دریافتی فرد (تابع بردبار و رضویه، ۱۳۸۳)، تأثیر غیرمستقیم حمایت‌های خانوادگی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی (فراری و شر^۳، ۲۰۰۰) و شکل‌های متفاوت کمک و یاری می‌توانند به تقویت باورهای خودکارآمدی و توانایی فرد برای مقابله با اضطراب و افسردگی بینجامد.

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی و همچنین تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان، کمک‌خواهی تحصیلی و شیوه‌های مختلف آن است. دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که نمی‌توانند به‌تنهایی آن‌ها را حل کنند و خود را در رفع آن‌ها ناکارآمد می‌دانند و اغلب ترس از شکست، ناراحتی ناشی از دشواری کارها، اضطراب و استرس ناشی از انجام ندادن کارها با مشکل تعلل‌ورزی نمود پیدا می‌کند، اما می‌توان برای رفع مشکلات تحصیلی از کمک دیگران بهره‌گرفت؛ کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف‌شده است. از این‌رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن برآیند. دانش‌آموزان هنگام مواجهه شدن با عملکرد تحصیلی ضعیف، وقتی نتوانند مشکل تحصیلی خود را به‌تنهایی حل کنند، احساس ناکارآمدی می‌کنند، ولی صرفاً این تشخیص ناکارآمدی به رفتار جبرانی

1- Schwarzer & Knoll
3- Ferrari & Scher

2- Sarason

منجر نمی‌شود. بدین معنی که برخی دانش‌آموزان هرگز برای رفع مشکل تحصیلی خود کمک نمی‌خواهند و از کمک گرفتن به هنگام نیاز اجتناب می‌کنند (حبیبی و سرمد، ۱۳۸۵)؛ و این عدم کمک‌خواهی خود می‌تواند منتهی به اهمال‌کاری شود، و پژوهش گلستانه و عسکری (۱۳۹۳) نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی خود می‌تواند بهترین پیش‌بین اجتناب از کمک‌خواهی باشد.

پژوهش‌های انجام شده تاکنون، سه سبک کمک‌خواهی را معرفی کرده‌اند: ۱- سبک کمک‌خواهی مستقلانه: باتلر^۱ (۲۰۱۱) کمک‌خواهی مستقل را برای اشاره به آن نوع رفتار کمک‌خواهی به کار می‌برد که الف) هنگامی شروع می‌شود که دانش‌آموز زمانی را برای تلاش جهت حل مسئله به تنهایی، سپری کرده باشد. ب) بر تقاضای سرنخ‌ها که راهبردها را روشن می‌سازد، دلالت کند نه بر درخواست پاسخ‌ها. ج) منجر به بهبود توانایی فرد برای حل مسائل بعدی به‌طور مستقل شود. بنابراین فراگیری که اجتناب از کمک‌خواهی را بر حسب کوشش برای تبحریابی مستقل تعبیر و تفسیر می‌کنند، وقتی خودشان نتوانند مسئله‌ای را حل کنند، از چنین کمکی استفاده خواهند کرد. ۲- سبک کمک‌خواهی اجتنابی: دانش‌آموزانی که اجتناب از کمک گرفتن را مانعی برای پوشاندن عدم لیاقت ادراک می‌کنند، به هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی، در واقع از کمک‌خواهی اجتناب خواهند کرد، زیرا آنها چنین درخواست‌هایی را به‌عنوان دلیلی بر کمبود توانایی فرض می‌کنند. با وجود این، عدم جستجوی کمک نیز مساله‌ساز است، زیرا عدم موفقیت در تکالیف درسی نیز نشانگر توانایی پایین است. ۳- سبک کمک‌خواهی اجرایی: برخی افراد اغلب حتی هنگامی که نیاز ندارند کمک می‌خواهند و به‌جای درخواست سرنخ، جواب‌ها را می‌خواهند و به‌طور کلی به جای این که تلاش کنند به تنهایی مسئله را حل نمایند، ترجیح می‌دهند دیگران مسئله را برای آنها حل کنند.

زمانی که دانش‌آموزان اطلاعات و فهم کافی برای حل مستقل یک مساله را ندارند، کمک‌خواهی یک راهبرد مؤثر در یادگیری موفق محسوب می‌شود که طی آن دانش‌آموزان

1- Butler

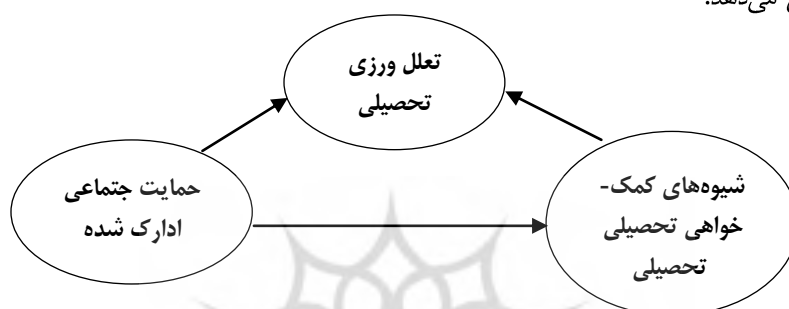
از طریق فرایند کسب مهارت‌ها و راهبردها، یادگیرنده‌ای مستقل می‌شوند (کارابنیک و نپ^۱، ۱۹۹۱؛ نیومن و شواگر^۲، ۱۹۹۵؛ رایان، هیکس و میدگلی^۳، ۱۹۹۷). تان، انگ، کلاسن، یوو، ونگ، هنگ و چونگ^۴ (۲۰۰۸) نشان دادند که اضطراب و استرس تحصیلی در کمک‌خواهی از عوامل پیش‌بین اهمال‌کاری می‌باشد. مطابق نظریه حرمت خود در کمک‌خواهی، یکی از عوامل مهم اجتناب از کمک، حرمت خود است، و نتایج پژوهش‌ها هم مؤید این مساله می‌باشد که حرمت خود پایین با اجتناب از کمک‌خواهی (حبیبی و سرمد، ۱۳۸۵؛ شعاع کاظمی، ۱۳۸۳) و با تعلل‌ورزی تحصیلی (فراری، ۱۹۹۴) رابطه دارد. شاید چون از اعتراف به نیاز به کمک دیگران می‌ترسند؛ دچار تعلل می‌شوند و ترس خود را به‌صورت ضعف و بی‌مهارتی نشان می‌دهند و این ترس در نهایت منجر به ضعف و بی‌مهارتی آن‌ها شده و نمی‌توانند تکالیفشان را به اتمام برسانند (ون ویک، ۲۰۰۴، به نقل از شکری، علیپور و آگاه هریس، ۱۳۹۱).

نگاهی اجمالی به تحقیقات، نشان می‌دهد که اکثر مطالعات انجام‌شده مرتبط با تعلل‌ورزی و تعلل‌ورزی تحصیلی، روی دانشجویان بوده است و در مورد میزان تعلل‌ورزی، مخصوصاً تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن مطالعات کمی انجام‌شده است. این خلأ تحقیقاتی به‌ویژه در ایران بیشتر به چشم می‌خورد (عطاذخت، بشرپور و محمدی، ۱۳۹۴). تعلل‌ورزی تحصیلی، افراد را از دستیابی به اهداف آموزشی باز می‌دارد؛ بنابراین با توجه به پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی و این‌که نوجوانان، بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند؛ در عرصه‌های آموزشی انجام تحقیقات بیشتر ضرورت دارد تا ضمن ایجاد روشنگری‌های لازم، با ارائه راهکارهایی جهت فراهم‌سازی محیط حمایتی و بهره‌مندی دانش‌آموزان از کمک‌های تحصیلی به‌موقع، به پیشرفت هرچه بیشتر آن‌ها و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی آن‌ها کمک شود؛ لذا پرداختن به این مقوله می‌تواند گام مهمی در آسیب‌شناسی تحصیلی دانش‌آموزان باشد، از سویی دیگر با وجود پژوهش‌های متعدد، جای پژوهشی که بتواند به‌طور همزمان

1- Karabeick & Knapp
3- Ryan, Hicks & Midgley

2- Newman & Schwager
4- Tan, Ang, Klassen, Yeo, Wong, Huan & Chong

همه روابط را بررسی کند خالی است. بنابراین این پژوهش درصدد مدل یابی روابط ساختاری حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق واسطه‌گری شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی می‌باشد. شکل (۱) مدل پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل (۱) مدل پیشنهادی رابطه ساختاری بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تعلل‌ورزی تحصیلی با واسطه‌گری شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه دوم متوسطه شهر سنندج می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. در پژوهش حاضر بر اساس جدول مورگان و کرجسی^۱ (۱۹۷۰) تعداد ۳۴۶ نفر (۱۸۸ دختر و ۱۵۸ پسر) از دانش‌آموزان سال دوم دوره دوم متوسطه شهر سنندج از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که از بین دانش‌آموزان دختر و پسر به نسبت موجود در جامعه، نمونه مورد نیاز انتخاب گردید. علت انتخاب پایه دوم این است که این دانش‌آموزان رشته تحصیلی خود را انتخاب کرده‌اند و می‌توان تعلل‌ورزی تحصیلی را در محیطی عاری از فشارهای انتخاب

1- Krejcie & Morgan

رشته در آنان سنجید.

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی- نسخه دانش‌آموزی سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چند بعدی اسمیت و همکاران (۱۹۸۸) و مقیاس شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی محقق ساخته استفاده شده است.

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی: مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی-نسخه دانش‌آموزی^۱ برای اولین بار توسط سولومن و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴)، برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی با ۲۱ گویه در ۳ خرده‌مقیاس است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ قرار داشت. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۲۷-۲۶-۱۹-۱۸-۸-۷) برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به تعلل‌ورزی بودن» و «تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی» در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشده‌اند. در این مقیاس گویه‌های ۲۷-۲۶-۲۵-۲۳-۲۱-۱۹-۱۸-۱۶-۱۵-۱۳-۱۱-۸-۷-۶-۴-۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سولومن (۱۹۸۴) انجام داد؛ برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و تهیه گزارش نیم سالی ۰/۸۹ به دست آمد. پایایی این مقیاس را جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و ضریب ۰/۹۱ را به دست آوردند. در مطالعه حاضر پایایی برای کل مقیاس ۰/۸۰، آمادگی برای امتحان ۰/۷۰، آمادگی برای تکالیف ۰/۷۴ و تهیه گزارش نیم سالی ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه‌ای که سولومن (۱۹۸۴) انجام داد در مورد روایی با استفاده از همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ به دست آمده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در تحقیقی برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر

1- Procrastination Assessment Scale- Student 2- Solomon & Rothblum

وجود یک عاملی کلی بوده و همبستگی در سطحی مطلوب معنادار بوده است. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های کای اسکوئر به درجه آزادی^۱ (CMIN/DF)، ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد^۲ (RMSEA)، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI)، شاخص برازش افزایشی^۴ (IFI) اندازه‌گیری شد که به ترتیب برابر است با ۲/۲۵، ۰/۰۶، ۰/۹۰، ۰/۸۸ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی: مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی یک ابزار ۱۲ عبارتی است که به‌منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط اسمیت^۵ و همکاران (۱۹۸۸) تهیه شده است. در این مقیاس عبارات (۳، ۴، ۸، ۱۱) حمایت اجتماعی ادراک‌شده خانواده، عبارات (۷، ۹، ۱۲) حمایت اجتماعی ادراک‌شده دوستان و عبارات (۱، ۲، ۵، ۱۰) حمایت اجتماعی ادراک‌شده افراد مهم زندگی را مورد سنجش قرار می‌دهند. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مرتب شده است.

سازندگان مقیاس معتقدند که مقیاس از همسانی درونی مطلوبی برخوردار است و ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون را برابر ۰/۹۱ و ضریب آلفای خرده مقیاس‌های آن در دامنه‌ای از ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ محاسبه کرده‌اند. در پژوهش مسعودنیا و همکاران (۱۳۹۰) برای محاسبه میزان پایایی درونی مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج آن مطالعه نشان داد که میزان پایایی درونی مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده، به‌طور کلی برابر ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی دوستان، حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده و حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی افراد مهم، به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۷ بوده است.

1- Normed Chi Square
3- Comparative Fit Index
5- Incremental Fit Index

2- Root Mean Squared Error of Approximation
4- smith

در پژوهش حاضر پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و تک تک آن‌ها محاسبه گردید، که برای کل مقیاس $0/81$ ، و برای مؤلفه‌های خانواده، دوستان و افراد مهم به ترتیب برابر $0/80$ ، $0/77$ و $0/74$ می‌باشد که در سطح مطلوبی می‌باشند. روایی مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی را سازندگان آن با استفاده از تحلیل عاملی و همزمان، مطلوب گزارش کرده‌اند، به‌علاوه سازندگان مقیاس اظهار کرده‌اند که روایی سازه این مقیاس نیز مطلوب است، زیرا با مقیاس مطلوبیت اجتماعی مارکو- کرون همبستگی ندارد. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه به روش تحلیل عاملی تأییدی روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. نتایج آزمون نیکویی برازندگی مدل متغیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده با توجه به شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های (CFI)، (RMSEA)، (CMIN/ DF) و (IFI) اندازه‌گیری شد که به ترتیب برابر است با $2/33$ ، $0/06$ ، $0/95$ و $0/95$ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

پرسشنامه شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی: پرسشنامه شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی یک ابزار ۱۳ عبارتی است که به‌منظور ارزیابی شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس نظرات موجود در کمک‌خواهی تحصیلی به‌ویژه کارابنیک^۱ (۲۰۱۳)، کارابنیک و نیومن^۲ (۲۰۱۱) باتلر (۲۰۱۱) ساخته‌شده و شامل سه خرده مقیاس سبک مستقلانه، سبک اجتنابی - پنهانی، سبک اجرایی تهیه شده است. در این مقیاس عبارات (۱،۳،۷،۱۰،۱۲) سبک مستقلانه، عبارات (۲،۴،۶،۸) سبک اجتنابی - پنهانی و عبارات (۵،۹،۱۱،۱۳) سبک اجرایی را می‌سنجد. در مقابل هر گویه طیف ۴ گزینه‌ای از کاملاً موافقم=۴ تا کاملاً مخالفم=۱ قرار دارد. با توجه به این که عامل‌های پرسش‌نامه شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی که محقق ساخته بود، مورد شناسایی قرار نگرفته بود، لذا جهت شناسایی عامل‌ها و تعیین روایی آن از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی آزمودنی‌ها حاضر در نمونه، به روش تجزیه مؤلفه‌های

1- Karabenick

2- Newman

اصلی و چرخش واریماکس انجام شد. قبل از روش تحلیل عاملی شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-الکین و آزمون کرویت بارتلت مورد بررسی قرار گرفت. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری^۱ برابر با ۰/۷۶ و اندازه آزمون کرویت بارتلت^۲ ۴۹۰/۹۵۷ است که با درجه آزادی ۳۶ معنادار می‌باشد ($P \leq 0/001$). بنابراین، می‌توان گفت که کفایت نمونه‌گیری برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی رعایت شده است. پس از اطمینان از این پیش‌فرض، تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های آزمودنی‌ها به ۱۳ سؤال پرسش‌نامه انجام شد و نتایج این تحلیل نیز منجر به ایجاد سه عامل شد که در مجموع ۵۸/۹۰ درصد واریانس کل پرسش‌نامه را تبیین می‌کردند. و ضریب پایایی برای کل پرسش‌نامه و مؤلفه‌ها محاسبه گردید که به ترتیب پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۶۰ و برای مؤلفه‌های سبک مستقلانه، سبک اجتنابی-پنهانی و سبک اجرایی به ترتیب برابر است با ۰/۵۸، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ می‌باشد که حاکی از قابلیت اعتماد نسبتاً خوبی برای این مقیاس می‌باشد.

یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل نبود داده پرت، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر داده پرت از طریق نمودار جعبه‌ای تأیید گردید. با توجه به این که آماره متغیرهای پژوهش همگی در بازه بین (+۱ و -۱) بودند؛ بنابراین تخطی از نرمال بودن مشاهده نشد. همچنین برای آزمون هم‌خطی چندگانه از دو شاخص تحمل^۱ و تورش واریانس^۲ استفاده شد. اگر مقدار شاخص تورلانس، خیلی کوچک باشد (کمتر از ۰/۱) بیانگر این است که همبستگی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با هم خیلی بالاست و احتمال چند هم خطی را نشان می‌دهد. مقدار دیگری که ارائه می‌شود تورش واریانس است که عکس مقدار تورلانس (شاخص تحمل) می‌باشد. مقدار بالای ۱۰ بیانگر چند هم

1- Kaiser Meyer Olkin (KMO)
3- Tolerance

2- Bartlett's test of sphericity
4- Variance Inflation Factor (VIF)

خطی و ارتباط قوی متغیرهای پیش‌بین است که نتایج نشان داد تخطی از این پیش‌فرض صورت نگرفته است. قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، در جدول (۱) ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد، متغیرها نشان داده می‌شود.

جدول (۱) ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای موجود در پژوهش

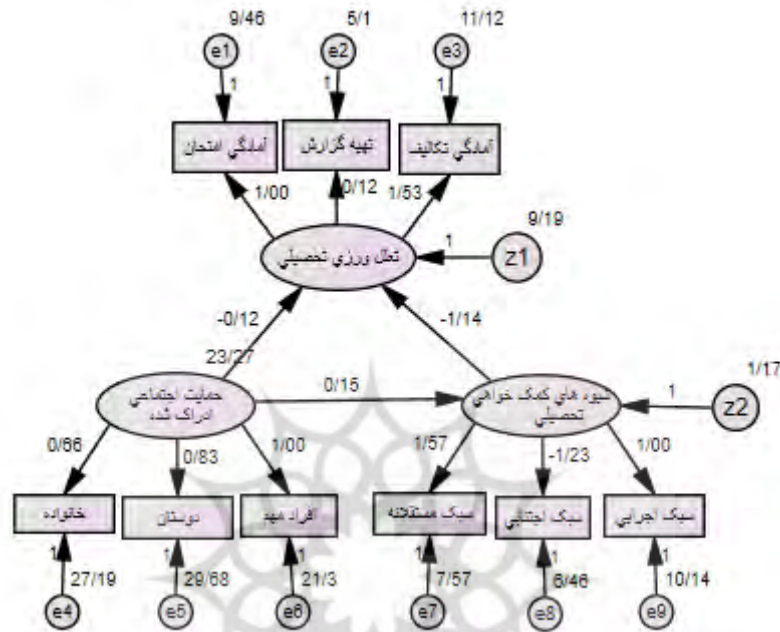
انحراف معیار	میانگین	۳	۲	۱	
۳/۵۸	۱۸/۴۳			۱	۱- تعلق‌ورزی تحصیلی
۱۴/۸۱	۵۲/۲۰		۱	-۰/۲۸*	۲- حمایت اجتماعی ادراک‌شده
۵/۲۲	۳۵/۶۱	۱	۰/۱۹**	-۰/۱۸*	۳- شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی

* (p0001)

یافته‌های موجود در جدول (۱) (ماتریس همبستگی متغیرها در کل نمونه مورد مطالعه) حاکی از ارتباط بین متغیرهای مدل است که برای انجام تحلیل‌های بعدی ضروری است. بنابراین برای بررسی فرضیه پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

برازش مدل معادله ساختاری

بعد از اطمینان از عدم تخطی از پیش‌فرض‌ها، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. که در شکل (۲) نشان داده می‌شود.

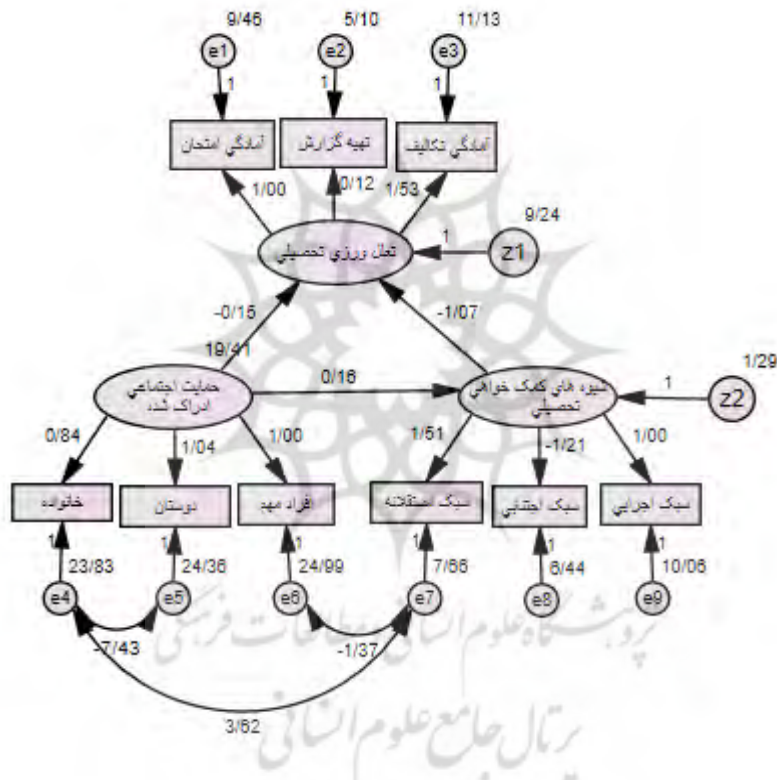


شکل (۲) مدل ساختاری تبیین و پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر کمک‌خواهی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده

برای بررسی برازش مدل اندازه‌گیری، شاخص‌ها و ملاک‌های مختلف و متفاوتی از سوی صاحب‌نظران ارائه شده است. در این پژوهش، سه نوع شاخص برازش مطلق CMIN/DF، تطبیقی CFI IFI^۱ و مقتصد RMSEA و نیز شاخص مقتصد CMIN مورد بررسی قرار گرفت. مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوتر CMIN برابر $103/946$ بوده و معنی‌دار می‌باشد ($p \leq 0/001$). لذا بر این اساس، مدل برازش مناسبی با داده‌های تجربی ندارد، در توضیح مقدار کای اسکوتر مدل و سطح معناداری آن لازم است ذکر شود که هر چه مقدار کای اسکوتر کوچک‌تر باشد برازش مدل تدوین شده توسط پژوهشگر رضایت‌بخش‌تر و بهتر است. چنانچه $Sig > 0/05$ باشد می‌توان نتیجه

1- Incremental Fit Index

گرفت که ساختار کوواریانس مدل به‌طور معناداری از ساختار کوواریانس مشاهده شده متفاوت نبوده و مدل تدوین شده توسط پژوهشگر به‌طور کلی تأیید می‌شود (قاسمی، ۱۳۹۲: ۱۴۵). از این‌رو به‌کمک شاخص‌های اصلاحی^۱ پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد.



شکل (۳) مدل ساختاری تبیین و پیش‌بینی تعادل‌ورزی تحصیلی بر شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بعد از اصلاح مدل

1- Modification indices

پس از اعمال اصلاحات مدل تجربی و قابل استفاده شکل (۳) به دست آمد. و شاخص‌های برازش پیشنهادی بعد از اصلاح مدل مورد بررسی قرار گرفت که نشان از تأیید مدل می‌باشند، همان‌گونه که در جدول (۲) نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل قبل و بعد از اصلاح

شاخص	CMIN/DF	CMIN	p	CFI	IFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۲/۷۴	۶۵/۷۵۴	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۰۷
بعد از اصلاح مدل	۱/۴۰	۲۹/۵۲۱	۰/۱۰	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۳

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است. در شکل (۳) آمده است. ضرایب مسیر در این شکل حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است که همه روابط در سطح ($p < 0/01$) معنادار می‌باشند.

جدول (۳) ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

متغیرهای مشاهده شده	تعلل‌ورزی تحصیلی	حمایت اجتماعی ادراک شده	شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی
آمادگی امتحان	۱		
آمدگی تکالیف	۰/۱۲		
تهیه گزارش نیم سالی	۱/۵۳		
حمایت خانواده		۰/۸۴	
حمایت دوستان		۱/۰۴	
حمایت افراد مهم		۱	
سبک مستقلانه			۱/۵۱
سبک اجتنابی_ پنهانی			-۱/۲۱
سبک اجرایی			۱

از آنجا که هدف پژوهش حاضر تبیین و پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان به روش الگوی علی است، روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش است در جدول (۴) آمده است.

جدول (۴) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و میزان واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی تعلل‌ورزی تحصیلی از: حمایت اجتماعی ادراک‌شده	-۰/۱۵**	-۰/۱۶**	-۰/۳۱	۰/۲۷
شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی	-۱/۰۷**	—	-۱/۰۷	
به روی کمک‌خواهی تحصیلی از: حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۱۵*	—	۰/۱۵	۰/۲۷

**p<0/05 *p<0/01

همان‌طور که در جدول (۴) ملاحظه می‌گردد نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان است، (۰/۱۵-)، در سطح ۰/۰۵ معنادار است و همچنین شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی نیز پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد، (۱/۰۷-)، و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. این برآورد نشان می‌دهد پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی تحصیلی در مجموع ۰/۲۷ واریانس آن را تبیین می‌کنند، یعنی ۰/۷۳ درصد واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی به‌وسیله خطای اندازه‌گیری و سایر عوامل که در مدل حاضر نیستند، تبیین می‌شود. همچنین حمایت اجتماعی ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده مثبت کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان است، (۰/۱۵) و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد و این نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌کننده شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی در مجموع ۰/۲۷ واریانس آن را تبیین می‌کنند. همچنین اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر تعلل‌ورزی تحصیلی (۰/۱۶-) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد از آن جایی که این تأثیر از طریق شیوه‌های کمک‌خواهی

تحصیلی صورت می‌گیرد، نقش واسطه‌ای این متغیر در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تعلل‌ورزی تحصیلی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد. نتایج نشان‌دهنده رابطه منفی و معنادار حمایت اجتماعی ادراک‌شده دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی بود. این یافته با یافته‌های مرادی (۱۳۹۰)، ژانگ (۲۰۰۹) و از جهاتی دیگر با پژوهش لوئیس و همکاران (۲۰۰۹) و همچنین پژوهش ویزایک (۲۰۱۱) و پژوهش فورر و اسکینر (۲۰۰۳) همسو می‌باشد.

مطابق نظریه خودتعیین‌گری، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌کننده تمایلات و توانایی‌های درونی انسان باشند (شوارتز، ۲۰۰۰، به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین شواهد پژوهشی این حوزه، رابطه آن را با متغیرهای تحصیلی تأیید نموده‌اند. مطالعات آزمتا و همکاران (۲۰۰۹). همچنین مطالعه کلینک و همکاران (۲۰۰۸) که همسو با دیدگاه شناختی در تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند بیانگر آن است که ریشه تعلل‌ورزی، باور نداشتن به توانایی‌های فردی است. فردی که توانایی‌های خود را باور دارد در انجام مسئولیت‌هایش تلاش بیشتری می‌کند و بنابراین تعلل‌ورزی کمتری دارد (رجب‌پور، فرامانی و امانی، ۱۳۹۱). لذا حمایت اجتماعی می‌تواند از طریق تقویت ادراک فرد نسبت به توانایی‌هایش بینش فرد را نسبت به توانایی و استعدادهای خویش تغییر داده و از این طریق باورهای منطقی در فرد ایجاد می‌کنند. در مجموع نبود حمایت اجتماعی با شکست تحصیلی و عملکرد تحصیلی کم‌بازده در ارتباط است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴).

مطابق نظریه سرمایه اجتماعی خانواده، دوستان و آشنایان یک فرد، یک دارایی مهمی را تشکیل می‌دهند که می‌توان در مواقع بحرانی از آن استمداد کرده و آن را برای کسب منافع به کار گرفت که موجب ایجاد تعلق، صمیمیت، یکپارچگی اجتماعی و دستیابی به حمایت عاطفی، حمایت اطلاعاتی و حمایت ابزاری می‌شوند و کاهش آن

افراد را در برابر حالات روانی منفی آسیب‌پذیر می‌کند (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱). برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگه‌داشتن فرد کمک شایانی می‌کند و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد. در واقع حمایت اجتماعی با تقویت شایستگی‌ها و دعوت از فرد به جایگزینی افکار توانستن به جای نتوانستن وی را به تحرک و گریز از اجتناب و کناره‌گیری وامی‌دارد. در حوزه تحصیلی نیز وجود ارتباطات اجتماعی که منشاء حمایتی دارند مؤثر واقع شده‌اند؛ زیرا فراهم‌کننده احساس امنیت و راحتی و ادراک مثبت از توانایی فرد می‌باشد و تمامی این‌ها می‌توانند با تعلق‌ورزی تحصیلی رابطه منفی داشته باشند.

همچنین باید توجه داشت تعاملات اجتماعی اولیه با خانواده و ارتباطات بعدی با دوستان و همسالان و دیگر بزرگسالان باعث افزایش مهارت‌های سازگاری و تطابق، افزایش عزت‌نفس و عدم استرس نوجوان می‌شود و سازگاری یک نوجوان تا حد زیادی توسط افراد مهم و خانواده و دوستان وی تعیین می‌شود. سازگاری با محیط‌های تحصیلی که از مهم‌ترین عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌باشد؛ مستلزم درک و داشتن رابطه‌ای گرم از سوی خانواده است. نتیجه‌ی این سؤال نیز صحه‌ای است بر اینکه خانواده مهم‌ترین واحد پشتیبان و سپر محافظتی می‌باشد. داشتن این امر به‌نوبه خود باعث بهبود و ارتقای عملکرد تحصیلی و سطوح پایین‌تر تعلق‌ورزی تحصیلی می‌شود.

یافته‌ها همچنین نشان داد که شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتایج با یافته‌های پژوهش گلستانه و عسگری (۱۳۹۳) و همچنین با پژوهش‌تان و همکاران (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

بر اساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸)، کمک‌خواهی و پرس‌وجو از فرد توانمندتر به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در حوزه تقریبی رشد^۲ پیشرفت کند و بهره‌مندی کودکان از افراد دیگر برای کسب مهارت‌ها، فرض اساسی نظریه ویگوتسکی در مورد

1- Vigotsky

2- the zone of proximal development

تحول ذهنی است (محمودیان، صفری، آقای، رضوانی‌فر و میرمحمدتبار، ۱۳۹۱). در تبیین تأثیر مستقیم شیوه‌های کمک‌خواهی بر تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان گفت دانش‌آموزانی که به‌هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی به‌موقع از کمک دیگران استفاده می‌کنند؛ از لحاظ پیشرفت تحصیلی موفق‌تر هستند و طی آن دانش‌آموزان از طریق فرایند کسب مهارت‌ها و راهبردها، یادگیرنده‌ای مستقل می‌شوند و این امر با پژوهش‌های کارابنیک و نپ (۱۹۹۱)، نیومن و شوآگر (۱۹۹۵)، رایان، هیکس و میدگلی (۱۹۹۷) همسو می‌باشد. در تبیینی دیگر راهبرد کمک‌خواهی از طریق تشویق و تقویت یادگیری فعال و مشارکتی، آموزش تبیین مهارت‌ها، اشارات تبیینی، سؤال پرسیدن دو جانبه، پرسشگری فراشناختی و بازبینی درک مطلب به دانش‌آموزان، انگیزش لازم را برای مشارکت فعال در یادگیری و تنظیم شناخت و رفتار و همچنین ایجاد انگیزه برای همکاری از طریق تشریح مساعی با دیگران، از جمله معلمان و همسالان فراهم می‌سازد (حبیبی کلیبر، ۱۳۹۱).

مطابق نظریه حرمت خود در کمک‌خواهی؛ حرمت خود یکی از عوامل مؤثر در زمینه کمک‌خواهی است، در خصوص رابطه بین کمک‌خواهی و حرمت خود دو فرضیه ارائه شده است: فرضیه آسیب‌پذیری و فرضیه ثبات. فرضیه آسیب‌پذیری بر این باور است که افراد دارای حرمت نفس پایین کمک‌خواهی را به‌عنوان تهدیدی برای خود به‌حساب می‌آورند و کمتر کمک می‌خواهند. برعکس، فرضیه ثبات بیان می‌کند که افراد دارای حرمت خود پایین برای جبران کمبود حرمت خود اقدام به کمک‌خواهی می‌کنند. با توجه به مبانی نظری انواع تعلل به‌صورت جداگانه و هم در ترکیب باهم با حرمت خود پایین ارتباط دارد می‌توان گفت که حرمت خود پایین دانش‌آموزان اجتناب از کمک‌خواهی تحصیلی را در پی دارد (حبیبی کلیبر و سرمد، ۱۳۸۵؛ شعاع کاظمی، ۱۳۸۳) و اجتناب از کمک‌خواهی می‌تواند با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه داشته باشد (فراری، ۱۹۹۴).

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که رابطه غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان از طریق شیوه‌های کمک‌خواهی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی

آنان مثبت و معنادار است. در تبیین تأثیر غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر تعلل‌ورزی تحصیلی، پیشینه تحقیقاتی همسو با بسیاری از تحقیقات از جمله مطالعات فراری و همکاران (۲۰۰۰)، عباس‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، شوارز و کنول (۲۰۰۷)، ساراسون (۲۰۰۶)، مرادی و همکاران (۱۳۹۱) و تابع بردبار و رضویه (۱۳۸۳) همسو است.

بروکا^۱ (۱۹۸۳) پیشنهاد کرد که افرادی که سهل‌انگاری می‌کنند فشار بیش از حد بر خود وارد می‌آورند و این رفتار معمولاً در خانواده‌هایی که به توانایی فرزندانشان در مورد موفقیت و پیشرفت شک دارند بیشتر رخ می‌دهد. انتظارات سطح بالای والدین مانند نقد نیز معمولاً با سهل‌انگاری همبسته است (شمس‌الاحراری، صفاری‌نیا و زارع، ۱۳۹۰). همچنین دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمان در مدرسه آن‌ها را حمایت می‌کنند، دارای عزت‌نفس بالاتری بوده و علاقه‌مندند که معلمان خود را راضی نگه‌دارند. به علاوه روابط گرم و اعتماد بخش بین معلم- دانش‌آموز کلید اساسی در محیط‌های کلاسی که دانش‌آموزان در آن احساس راحتی می‌کنند و وارد بحث‌های خلاقانه می‌شوند، می‌باشد (دیویس^۲، ۲۰۰۳). ارتباط اطمینان بخش خانواده‌ها در رشد اهداف آموزشی فرزند، نقش مهمی ایفا می‌کند. پیام‌هایی که فراگیران از نگرش والدین و دوستان در مورد امور تحصیلی خود درک می‌کنند؛ می‌تواند در راهبرد رویارویی با مسائل تحصیلی تأثیرگذار باشد. تجربه اطمینان بخش به فرزند احساس قابلیت می‌بخشد و او را تشویق می‌کند تا به‌سوی اهداف مورد تمایلش برود. این تجربه به فرزند یاد می‌دهد که با موانعی که در سر راه رسیدن به اهدافش وجود دارد مقابله کند و سرانجام، فرزند این احساس را پیدا می‌کند که می‌تواند به‌جای اجتناب، با روبه‌رو شدن با مسائل از قابلیت‌هایش آگاهی پیدا می‌کند و می‌تواند خود را از نظر آموزشی با محیط سازگار کند.

یافته‌های پژوهش حاضر تلویحات کاربردی مهمی دارد. یافته‌ها نشان داد که ادراک حمایت توسط دانش‌آموزان هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی نقش بسزایی داشته باشد. داشتن یا نداشتن درک درست، مثبت و

1- Burka

2- Davis

آرامانی دانش‌آموزان از ارتباطی که جنبه حمایت‌گراانه دارد؛ می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و یا افت تحصیلی و رفتارهای اجتنابی تأثیرگذار باشد؛ که این ارتباطات به‌نوبه خود می‌تواند با تأخیر در انجام فعالیت‌های تحصیلی مرتبط دانست. همچنین هر فرد جهت ورود به اجتماع و در نتیجه رویارویی با موقعیت‌های گوناگون با پاره‌ای ابزارها باید مجهز باشد. این ابزارهای فردی را ساختاری‌های روانی می‌توان دانست. این ساختارهای روانی به‌طور متقابل تحت تأثیر عوامل مختلفی همانند خانواده، اجتماع و گروه همسالان می‌باشد. به‌همین دلیل محققان همواره با تأثیرات این مؤلفه‌های روانی بر جنبه‌های گوناگون زندگی افراد توجه بسیار کرده‌اند؛ که از این میان می‌توان به تأثیر بر عملکرد شغلی، تحصیلی و ... اشاره کرد نهایتاً می‌توان گفت میزان پذیرش اجتماعی کودک از سوی همسالان، داشتن درک درست از روابط با آنان و توانایی برقراری روابط صمیمانه از محیط خانوادگی و حمایت‌های اجتماعی آن‌ها نشأت می‌گیرد. از طرف دیگر بین خود پنداره، مقبولیت اجتماعی و سازگاری اجتماعی که همگی جلوه‌های مختلف رشد اجتماعی را در نوجوانان نشان می‌دهد با پیشرفت تحصیلی آنها ارتباط مثبت دارد (محبی نورالدین‌وند، مشتاقی و شهبازی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین به‌گونه غیرمستقیم ادراک حمایت اجتماعی خانواده، دوستان و معلمان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار بوده و سهل‌انگاری در دریافت حمایت‌های عاطفی و نداشتن ادراک مناسب از ارتباط بر سهل‌انگاری تحصیلی مؤثر باشد.

همچنین جنبه‌های حمایت‌گراانه محیط کلاس و خانواده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رفتارهای کمک‌خواهانه تحصیلی باشد؛ بدین معنا هرچه دانش‌آموز احساس کند تعامل او با معلم بیشتر است و محیط کلاس زمینه را برای سؤال پرسیدن فراهم می‌کند نگرش او نسبت به کمک‌خواهی بیشتر می‌شود؛ و در موقعیت‌های دشوار و زمانی که نیاز به راهنمایی در امور تحصیلی دارد به‌جای اجتناب به شیوه‌های مختلف، درخواست کمک کند.

با توجه به این که اطلاعات مربوط در این پژوهش، از طریق ابزارهای خود-گزارشی جمع‌آوری گردیده است. بنابراین ممکن است در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار

گیرند. گرچه چرکو و ریان^۱ (۲۰۰۱) بیان می‌کنند که هرچند یافته‌های خود گزارشی در کشف ارزش‌ها و نیازهای ادراک‌شده و در ارزیابی افراد به ما آگاهی می‌دهند، اما این روش همراه با مشاهده رفتارها و توضیح کامل‌تری از این سازه‌ها و عمل آن‌ها فراهم می‌کنند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، متغیرهای پژوهش حاضر در قالب یک طرح آزمایشی نیز مورد کنکاش قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند. همچنین پیشنهاد دیگر این است که در دانشجویان دانشگاه نیز این پژوهش تکرار شود تا بتوان شواهد تحولی برای تأیید مدل فراهم آورد. این پژوهش تلویحاتی برای مربیان و پرورشکاران دارد که می‌توانند از نتایج آن برای پیشرفت و راهنمایی دانش‌آموزان بهره‌گیرند.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۵/۰۶/۱۹

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۵/۱۱/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۶/۰۳/۰۸

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1- Chirkov & Ryan

منابع

- تابع‌بردار، فریبا و علی‌اصغر رضویه (۱۳۸۳). بررسی راهبردهای رویارویی و حمایت‌های اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دوره نوجوانی، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، شماره ۱۷، ۲۲-۵.
- جوکار، بهرام و محمدآقا دلاورپور (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی با اهداف پیشرفت، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، ۸۰-۶۱.
- حبیبی کلپیر، رامین (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبرد خودتنظیمی کمک‌خواهی بر مؤلفه‌های حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان با توجه به اثرات جنسیت و اهداف پیشرفت، *پایان‌نامه‌ی دکتری*، دانشگاه تبریز.
- حبیبی کلپیر، رامین، و زهره سرمد (۱۳۸۵). نقش حرمت خود در رفتار کمک‌خواهی و فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی نوجوانان شهر تبریز، *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، (۱): ۸۰-۴۹.
- ذراتی، ناهید، و محمد خیر (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت روان بر اساس ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دانشجویان پزشکی، *مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، (۱): ۱۰-۱.
- رجب‌پور، زهرا؛ فرمانی، سعید، و حبیب‌امانی (۱۳۹۱). تعلل‌ورزی (مفاهیم، علل، پیامدها و راه‌کارها)، *مجله برخط دانش روان‌شناختی*، (۱): ۳۲-۲۱.
- سواری، کریم (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان (پسر و دختر) دانشگاه پیام نور اهواز، *فصلنامه شناخت اجتماعی*، (۲): ۶۸-۶۲.
- شعاع کاظمی، مهرانگیز (۱۳۸۳). نقش «حرمت خود» در رفتار کمک‌خواهی دانش‌آموزان، *معرفت*، ۴، ۱۰۸-۱۰۱.
- شکری، فاطمه؛ علیپور، احمد و مژگان آگاه هریس (۱۳۹۲). اثربخشی مداخله شناختی- رفتاری مبتنی بر تعلل بر بهبود عملکرد تحصیلی و حرمت خود دانشجویان، *فصلنامه شناخت اجتماعی*، (۲): ۹۱-۸۱.
- شمس‌الاحراری، مینا؛ صفاری‌نیا، مجید و حسین زارع (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های غلبه بر سهل‌انگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، (۱۷): ۱۱۷-۱۰۷.
- عباس‌زاده، محمد؛ سعادت، موسی؛ حبیب‌زاده، اصحاب و رضا حیدری (۱۳۹۱). سرمایه اجتماعی و سلامت روانی در بین زنان متأهل شهر تبریز، *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، ۳۲، ۱۶۲-۱۲۹.

- عطاذخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و سجاد بشرپور (۱۳۹۴). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۲): ۵۵-۶۸.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics*، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- گلستانه، سیدموسی و فهیمه عسکری (۱۳۹۳). بررسی رابطه برخی از پیشایندهای مهم انگیزشی، شناختی و شخصیتی بر کمک طلبی تحصیلی و اجتناب از کمک‌طلبی تحصیلی، *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴(۳-۲): ۱۰۱-۱۲۲.
- محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین؛ مشتاقی، سعید و مسعود شهبازی (۱۳۹۰). رابطه بین جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۸(۳۰): ۸۵-۹۳.
- محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی‌فر، شیرین و میرمحمدتبار، سیدعبدا... (۱۳۹۱). مقایسه رفتارهای کمک‌طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱): ۱۰۷-۱۱۹.
- مرادی، آسیه (۱۳۹۰). عوامل بافتی (حمایت همسالان، معلمان، والدین) و درگیری در مدرسه: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *پایان‌نامه دکتری تخصصی*، دانشگاه تهران.
- مرادی، اعظم؛ طاهری، صغری؛ جوانبخت، فاطمه و عقیل طاهری (۱۳۹۱). فرا تحلیل تحقیقات انجام‌شده درباره‌ی میزان رابطه سلامت روانی و حمایت اجتماعی در ایران، *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰(۶): ۵۶۵-۵۷۳.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین و عباسعلی سلیمانی خشاب (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱): ۱-۲۴.
- مسعودنیا، ابراهیم (۱۳۹۰). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با بروز اختلال افسردگی پس از زایمان، *نشریه پرستاری ایران*، ۲۴(۷۰): ۸-۱۸.
- Azmitia, M., Cooper, C.R., & Brown, J.R. (2009). Support and guidance from families, friends, and teachers in Latino early adolescents' math pathways, *Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 142-169.

- Butler, R. (2011). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help giving in the classroom: theory, research and educational implications. In S.A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chirkov, V.I. & Ryan, R.M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effect on well-being and academic motivation, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptation and incentives: the struggle between the present and the future in procrastination and the punctual, *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development, *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.
- Ferrari, J.R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self Esteem, interpersonal dependency, and self defeating behaviors, *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679.
- Ferrari, J.R., & Scher, S.J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs, *Psychology in the school*, 37, 359-366.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays in adults, *Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., & Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success, *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Greeson, J.K.P., Garcia, A.R., Kim, M., Thompson, A.E., & Courtney, M.E. (2015). Development and maintenance of social support among aged out foster youth who received independent living services: Results from the Multi-Site Evaluation of Foster Youth Programs, *Children and Youth Services Review*, 53, 1-9.

-
- Hagbin, M., McCaffrey, A. & Pychyl, T A. (2012). The Complexity of the Relation between fear of Failure and Procrastination, *Cognitive-Behavioral*, 30, 24 -263.
- Hammer, C.A. & Ferrari, J.R. (2002). Differential Incidence of Procrastination between Blue- and White- collar Workers, *Current Psychology*, 21, 333-338.
- Karabeick, S., & Knapp, J. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students, *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-235.
- Karabenick, S.A. (Ed.). (2013). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karabenick, S.A., & Newman, R.S. (2011). *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts*, Mahwah, NJ: Wiley.
- Klingsieck, K.B. (2013). Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific, *Current Psychology*, 32, 175-185.
- Klink, J.L., Byars-Winston, A., & Bakken, L.L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: Potential factors for reducing stress in premedical students, *Medical Education*, 42, 572-579.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students, *The Journal of Genetic Psychology*, 199(1), 5-14.
- Luis, M.F., Irina, T & Katherine, T. (2009). Social support, life events, and psychological distress among the Puerto Rican population in the Boston area of the United States, *Aging & Mental Health*, 13(6), 863-873.
- Newman, R., & Schwager, M. (1995). Student, help-seeking during problem solving: Effects of grade, goal and Prior achievement, *American Educational Research Journal*, 32, 352-376.
- Ryan, A., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom, *The Journal of Early Adolescence*, 2, 17, 152-171.
-

- Santos, L.M., Denise, L., Amorim, L.D., Santos, D.N. & Barreto, M.L. (2015). Measuring the level of social support using latent class analysis, *Social Science Research*, 50, 139-146.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency & Cognitive-behavioral correlates, *Journal of counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sarason, I.G. (2006). Test anxiety, stress, and social support, *Journal of Personality*, 49(1), 101-114.
- Strunk, K., Cho, Y., Steel, M., & Bridges S. (2013). Development and validation of a 2*2 model of time related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35- 44.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview, *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243–252.
- Smith, O.B., (1988). *A review of ruminant responses to cassava-based diets*, in: Hahn, S.K.; Reynolds, L., Egbunike, G.N. (Eds), *Cassava as livestock in Africa*.
- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F., Huan, V.S., & Chong, W.H. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals, *Current Psychology*, 72, 135–144.
- Wezyk, A. (2011). Relationships between competitive anxiety, social support and self- handicapping in youth sport, *Biomedical Human Kinetics*, 3, 72-77.
- Zhang, L.F. (2009). Academic stress and subjective wellbeing: The moderating effects of perceived social support, *Conference Publications*, 29, 1321-1324.