

پیش‌بینی اہمال کاری تحصیلی بر اساس خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان

فاطمه آذربادکان* و محمدجواد صغری برایم آباد**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اہمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اجرا شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مورد نظر کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. گروه نمونه شامل ۱۷۵ نفر که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. مقیاس‌های اہمال کاری تحصیلی، استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی اجرا شد. داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که متغیرهای خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با متغیر اہمال کاری دارند. در بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از متغیرها می‌توان گفت که متغیر خودناتوان‌سازی بیشترین میزان پیش‌بینی را دارد. بنابراین، می‌توان اہمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را از روی خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی آن‌ها پیش‌بینی کرد. همچنین با کاهش استرس و مدیریت خودناتوان‌سازی، می‌توان از افزایش اہمال کاری در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد.

کلیدواژه‌ها: استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، اہمال کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی

* نویسنده مسئول: کارشناس ارشد رشته مشاوره خانواده دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران

azarbadkan@um.ac.ir

** استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران

مقدمه

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است. اهمال‌کاری، از جمله عوامل تأثیرگذار بر عملکرد دانش‌آموزان است (مان^۱، ۲۰۱۶؛ استیل و کلینگیسک^۲، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۵؛ سیروس و کیتنر^۳، ۲۰۱۵؛ نیرمان و اسچرز^۴، ۲۰۱۴؛ سیروس و پیچیل^۵، ۲۰۱۳؛ دیمر، اسمیت، کارول و کارپنتر^۶، ۲۰۱۳؛ کلینگیسک، ۲۰۱۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ سولومون و راث‌بلوم^۷، ۱۹۸۴). اهمال‌کاری، از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که در عصر تکنولوژی رو به افزایش است (غلامزاده، عبدخدایی و اصغری نکاح، ۱۳۹۵؛ آسیف^۸، ۲۰۱۱، به نقل از ملکی و باقری، ۱۳۹۴). اهمال‌کاری، مانع پیشرفت بوده و ممکن است پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد. در واقع اهمال‌کاری به این معناست که فرد تصمیم به انجام کاری دارد که در آینده می‌تواند برایش نتایج دربرداشته باشد؛ اما بدون دلیل به زمانی دیگر موکول می‌کند (الیس و جیمزنا^۹، ۲۰۰۹؛ به نقل از لامعی، سپهری‌شاملو و آقامحمدیان‌شعرباف، ۱۳۹۳).

سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) اهمال‌کاری تحصیلی را به تأخیرانداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند؛ که از نظر فراوانی و شدت، بین همه یکسان نیست. برخی از فراگیران، فقط در برخی تکالیف تحصیلی اهمال‌کاری، اما برخی دیگر در بسیاری از تکالیف تحصیلی اهمال‌کاری می‌کنند (دی، منسینک و اوسولیوان^{۱۰}، ۲۰۰۰). درخصوص پیش‌آیندهای اهمال‌کاری، لامعی و همکاران (۱۳۹۳) به عوامل مختلفی از قبیل افسردگی و اضطراب بالا، عزت نفس پایین، خودکارآمدی پایین، کمال‌گرایی، کاهش سلامت و پیشرفت تحصیلی - شغلی اشاره کرده‌اند. یکی از مؤلفه‌های اصلی که بیشترین قدرت تبیین را در اهمال‌کاری

1. Mann
2. Steel and Klingsieck
3. Sirois and Kitner
4. Niermann and Scheres
5. Pychyl
6. Deemer, Smith, Carroll and Carpenter
7. Solomon and Rothblum
8. Asif
9. Ellis and Jamesnull
10. Day, Mensink and O'Sullivan

تحصیلی داراست؛ خودناتوان‌سازی^۱ است.

برگلاس و جونز^۲ (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی را به عنوان یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسب را به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (غلامزاده، عبدخدایی و اصغری‌نکاح، ۱۳۹۵؛ یوسفی، شیربگی و صالحی، ۱۳۹۱؛ رئیسی، هاشمی‌شیخ‌شبنانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳). خودناتوان‌سازی می‌تواند در هر موقعیتی رخ دهد که توانایی فرد تهدید می‌شود و به‌عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش عملکرد تحصیلی منجر شود. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌ساز فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (میدگلی و اوردان^۳، ۲۰۰۳؛ به نقل از غلامزاده، عبدخدایی و اصغری‌نکاح، ۱۳۹۵). در واقع خودناتوان‌سازی زمانی رخ می‌دهد که فرد با تکلیفی مواجه باشد که شکست خود را در آن تکلیف پیش‌بینی کند. هدف از خودناتوان‌سازی حفاظت از عزت‌نفس است.

ترزسنیوسکی، اولریچ، و ریچارد^۴ (۲۰۱۰) نشان دادند که موقعیت‌ها و وقایع استرس‌آور زندگی، عزت‌نفس افراد را کاهش می‌دهد (غریبی، ایزدی و محمدعلی‌پوریزدی، ۱۳۹۴). ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها به عنوان شکست تلقی می‌شود و استرس زیادی به فرد وارد می‌کند (تایلر^۵، ۱۹۹۸؛ به نقل از رئیسی، هاشمی‌شیخ‌شبنانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳). پس می‌توان گفت استرس تحصیلی در اهمال‌کاری مؤثر است. آنگ، هوان و برامان^۶ (۲۰۰۷) و آگگان و سیاروشی^۷ (۲۰۰۳؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۴) فشارهای مرتبط با آموزش و مشکلات تحصیلی را مهم‌ترین و از متعارف‌ترین منابع استرسی می‌دانند که جوانان و نوجوانان در سراسر دنیا با آن مواجه هستند. منابع استرس تحصیلی در دانش‌آموزان به دو بخش استرس تحصیلی ناشی از

-
1. Self-handicapping
 2. Berglas and Jones
 3. Midgley and Urdan
 4. Trzesniewski, Ulrich and Richard
 5. Taylor
 6. Braman
 7. Akgun and Ciarrochi

انتظارات والدین و معلمان و استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی تقسیم‌بندی می‌شود (آنگ و هوان^۱، ۲۰۰۶). فعالیت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، اما انتظارات والدین، معلمان و خود دانش‌آموزان به دلیل رقابت و برتری‌جویی تحصیلی می‌تواند یک منبع فشار و استرس برای اغلب آن‌ها باشد (تان و ییتس^۲، ۲۰۱۱؛ به نقل از ۱۳۹۴). دستیابی به حرفه‌های آموزشی و تخصصی به پیشرفت افراد در موقعیت‌های تحصیلی وابسته است. و در شرایط فعلی، موقعیت‌های تحصیلی و پیشرفت از جمله مهم‌ترین بسترهای تجربه هیجانات تحصیلی قلمداد می‌شوند (حبیبی، ۱۳۹۴).

دانش‌آموزان از خود انتظار دارند که از نظر تحصیلی عالی عمل کنند تا بتوانند انتظارات والدین را برآورده و رضایت آن‌ها را جلب کنند که همین موجب استرس می‌شود (وونگ، سالیلی، هو، مک، لای و لام^۳، ۲۰۰۵؛ سالیلی، چيو^۴ و لای، ۲۰۰۱؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۴). وجود فشار برای کسب نمرات خوب و رسیدن به شغل سطح بالا از طرف والدین و معلمان؛ ممکن است در دانش‌آموزان نوعی دلواپسی در برآورده ساختن توقعات آن‌ها و ناکامی در عدم حصول آن ایجاد کند (شکرکن، هاشمی‌شبخ‌شبان‌ی و نجاریان، ۱۳۸۴) که نتیجه آن درگیری در اهمال‌کاری است. به‌طور کلی، محققان توافق دارند که هردو انتظارات بالای افراد مهم (مانند والدین و معلمان) (بوچمن و دالتون^۵، ۲۰۰۲؛ و کائو و تیندا^۶، ۱۹۹۸؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۴) و انتظارات بالای دانش‌آموزان از خودشان (رامبرگر^۷، ۱۹۹۵؛ و ولز و سائنز^۸، ۲۰۰۱؛ به نقل از آنگ، هوان و برامان، ۲۰۰۷)، عملکرد مثبت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آنگ، هوان و برامان، ۲۰۰۷). با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و جوانی و تحصیل در این دوران و اینکه اهمال‌کاری به نتایج منفی از قبیل: اهداف سطح پایین، کاهش مقدار زمان اختصاص‌یافته به تکلیف تحصیلی، کاهش کمیّت و کیفیت تکالیف، افزایش

-
1. Ang and Huan
 2. Tan and Yates
 3. Wong, Salili, Ho, Mak, Lai and Lam
 4. Chiu
 5. Buchmann and Dalton
 6. Kao and Tienda
 7. Rumberger
 8. Velez and Saenz

استرس و پیامدهای منفی آن (حیدری، ۱۳۹۲) منجر می‌شود و عملکرد واقعی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری کاهش می‌یابد و باعث شکست آن‌ها در مراحل تحصیلی می‌شود (کاگان، ساکر، ایلهان، و کاندمیر^۱، ۲۰۱۰؛ به نقل از غلامزاده، عبدخدایی و اصغری‌نکاح، ۱۳۹۵). بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان است. در راستای رسیدن به این هدف، این مطالعه در پی بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱. بین سن دانش‌آموزان و معدل آن‌ها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.
۲. بین خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی، رابطه مثبت معنادار وجود دارد.
۳. بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و اهمال‌کاری رابطه مثبت معناداری وجود دارد.
۴. خودناتوان‌سازی پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است.
۵. استرس ناشی از انتظارات تحصیلی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. برای انتخاب نمونه موردنظر از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای (یک مدرسه از مدارس ناحیه ۲ مشهد) استفاده شد. تعداد ۱۷۵ دانش‌آموز در سه پایه تحصیلی دهم، یازدهم و دوازدهم دبیرستان انتخاب شدند که داده‌های ۱۶ شرکت‌کننده به دلیل ناقص بودن از تحلیل کنارگذاشته شد.

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

۱. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۲: سولومون و راث بلوم، این مقیاس را در سال ۱۹۸۹ برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در سه حوزه آماده‌کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش ساخته‌اند. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف ۴ گزینه‌ای از هرگز (۱)، به ندرت (۲)، اکثر اوقات (۳) و همیشه (۴) قرار دارد. افزون بر این،

1. Kagan, Cakir, Ilhan and Kandemir

2. The Procrastination Assessment Scale - Students

۶ سؤال برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن» و «تمایل به تغییر عادت تعلق‌ورزی» در نظر گرفته شده است. در پژوهشی که سازندگان انجام داده‌اند؛ ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد که با آلفای کرونباخ پژوهش حاضر ۰/۶۲۷ برابر است.

۲. **مقیاس خودناتوان‌سازی^۱**: این مقیاس را در سال ۱۹۸۲ جونز و رودولت برای سنجش گرایش افراد به خودناتوان‌سازی ساخته‌اند. این مقیاس شامل ۲۷ سؤال و سه خرده‌مقیاس خلق منفی^۲ (سؤالات ۲۳، ۲۰، ۱۹، ۱۵، ۱۳، ۹، ۷، ۴)، عدم سعی و تلاش^۳ (سؤالات ۲۲، ۲۱، ۱۷، ۱۰، ۶، ۳) و عذرتراشی^۴ (سؤالات ۱۸، ۱۶، ۱۴، ۱۲، ۱۱، ۲، ۱) است. در مقابل هر سؤال طیف ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالف (۰) تا کاملاً موافق (۵) قرار دارد. در این مقیاس جمع نمره خلق منفی و نمره معکوس عدم سعی و تلاش نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی رفتاری و نمره عذرتراشی و خلق منفی نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی ادعایی است. همچنین نمره خودناتوان‌سازی کلی از مجموع نمرات خرده مقیاس‌های خلق منفی، عذرتراشی و نمره معکوس شده عدم سعی و تلاش به دست می‌آید. در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) همبستگی بالا و معنادار عوامل، زیرمقیاس‌ها و نمره کل خودناتوان‌سازی با عزت‌نفس نشان‌دهنده روایی همگرا مقیاس خودناتوان‌سازی بود. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۶۶۵ به دست آمده است که با نتایج پژوهش استروب (۱۹۸۶) همخوانی دارد که پایایی مقیاس را با روش آزمون مجدد ۰/۷۶ گزارش کرده بود.

۳. **مقیاس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی^۵**: این مقیاس را انگ و هوان (۲۰۰۶) به منظور اندازه‌گیری استرس ادراک شده به وسیله دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دبیرستان در موقعیت‌های تحصیلی طراحی کرده‌اند. این مقیاس شامل ۹ گویه و ۲ خرده مقیاس انتظارات والدین/ معلمان^۶ (سؤالات ۹، ۷، ۶، ۵، ۴) و انتظارات شخصی از خود^۷ (۱، ۲، ۳، ۸)

-
1. Self-Handicapping Scale
 2. Negative Mood
 3. Effort
 4. Excuse Making
 5. Academic Expectations Stress Inventory (AESI)
 6. Expectations of Parents/Teachers
 7. Expectations of Self

است. این پرسشنامه با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱ نمره)، به ندرت (۲ نمره)، گاهی اوقات (۳ نمره)، اغلب (۴ نمره)، تقریباً همیشه (۵ نمره) نمره‌گذاری شده است. و نمرات بالا نشان‌دهنده تجربه استرس بیشتر است. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۶۲ به دست آمده است. همچنین آنگ و هوان (۲۰۰۶) آلفای کرونباخ این آزمون را بین ۰/۷۴ - ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی دو هفته‌ای آن را بین ۰/۷۷ - ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. این مقیاس در نمونه ایرانی روی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش هنجاریابی شده است (میرشاه‌ولد، ۱۹۹۲؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۴).

یافته‌ها

دامنه سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر بین ۱۵ - ۱۹ سال و با میانگین سنی ۱۶/۴۸ بوده است. تعداد شرکت‌کنندگان در پژوهش به تفکیک رشته و پایه تحصیلی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش

رشته تحصیلی	پایه تحصیلی			مجموع درصد
	دهم	یازدهم	دوازدهم	
تجربی	۶۷	۲۷	۱۳	۱۰۷ / ۶۷٪
ریاضی	۳۳	۵	۱۴	۵۲ / ۳۲٪
مجموع	۱۰۰	۳۲	۲۷	۱۵۹
درصد	۶۲/۹٪	۲۰/۱٪	۱۷٪	

جدول ۲ یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را برای شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
سن	۱۶/۴۸	۰/۹۹
معدل	۱۷/۶۷	۱/۶۸
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی (نمره کل)	۳۰/۸۴	۴/۳۴
انتظارات معلم/ والدین	۱۷/۵۶	۴/۰۵
انتظارات فرد از خویشتن	۱۳/۲۷	۳/۲۹

۱۲/۱۱	۶۵/۷۶	خودناتوان سازی (نمره کل)
۷/۵۰	۲۲/۶۲	خلق منفی
۵/۳۸	۲۲/۸۳	عدم سعی و تلاش
۵/۵۷	۲۰/۳۰	عذر تراشی
۸/۷۶	۴۵/۴۵	رفتاری
۱۱/۵۳	۴۲/۹۳	ادعایی
۵/۳۵	۵۱/۹۹	اهمال کاری تحصیلی (نمره کل)
۲/۲۶	۱۴/۸۵	آمادگی برای امتحان
۲/۸۴	۲۲/۳۶	آماده کردن تکالیف
۲/۱۸	۱۴/۷۸	تهیه گزارش
۲/۴۰	۸/۶۶	احساس ناراحتی از اهمال کار بودن
۲/۰۷	۹/۶۶	تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد؛ متغیر خودناتوان‌سازی دارای بیشترین میانگین (۶۵/۷۶) می‌باشد. یافته‌های بیشتر در جدول قابل مشاهده است.

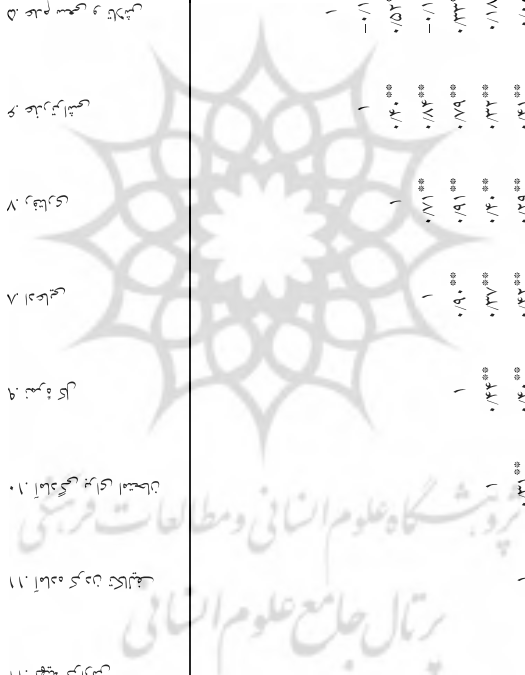
از آنجایی که هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین نقش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی است؛ در ادامه فرضیه‌ها از طریق ماتریس همبستگی و مفروضه‌های رگرسیون رابطه مؤلفه‌های اصلی بررسی شد و نتایج آن در جدول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی و ابعاد آن‌ها با اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن

کویندیکاتور	خودناتوان‌سازی										استرس ناشی از انتظارات تحصیلی					
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰						
۱. اهمال‌کاری تحصیلی	۱											۰/۴۹**				
۲. تعاملات مثبت به تغییر عادت		۱										۰/۸۹**				
۳. احساسات ناامیدی			۱									۰/۲۲**				
۴. تعاملات مثبت به تغییر عادت				۱								۰/۳۷**				
۵. کمبود منابع					۱							۰/۱۰*				
۶. کمبود منابع						۱						۰/۴۲**				
۷. رفتارهای نامناسب							۱					۰/۱۹*				
۸. احساسات ناامیدی								۱				۰/۳۵**				
۹. کمبود منابع									۱			۰/۲۵**				
۱۰. کمبود منابع										۱		۰/۲۴**				
۱۱. کمبود منابع											۱	۰/۲۴**				
۱۲. کمبود منابع												۱	۰/۲۴**			
۱۳. کمبود منابع													۱	۰/۲۴**		
۱۴. کمبود منابع														۱	۰/۲۴**	
۱۵. کمبود منابع															۱	۰/۲۴**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$



همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود؛ بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی مثبت معنادار وجود دارد. همبستگی متغیرهای فرعی در جدول قابل مشاهده است. در ادامه پژوهش برای تعیین سهم متغیرهای استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی بر متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، از رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج به‌دست آمده در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب استاندارد و غیر استاندارد	ضریب همبستگی چندگانه							
ت	SE	β	sig	F	STDE	ADJR ²	R ²	R	ت
مقدار ثابت	۳۷/۶۴۰	۲/۰۴۹	۱۸/۳۶۶	۰/۰۰۰۱	۱۵۰/۶۴۳۴/۶۶۹۰	۲۳۹۰/۲۴۴۰/۴۹۴	۱		
خودناتوان‌سازی	۰/۲۱۸	۰/۴۹۴	۷/۱۱۶	۰/۰۰۰۱					
مقدار ثابت	۳۴/۷۷۳	۲/۲۲۰	۱۵/۶۶۳	۰/۰۰۰۱					
خودناتوان‌سازی	۰/۱۷۲	۰/۳۳۴	۵/۱۰۴	۰/۰۰۰۱	۱۳۱/۰۱۳۴/۵۵۴۰	۲۷۵۰/۲۸۴۰/۵۳۳	۲		
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی	۰/۱۹۱	۰/۰۶۴	۲/۹۷۵	۰/۰۰۳					

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود؛ استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و خودناتوان‌سازی قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بوده‌اند. به طوری که خودناتوان‌سازی بیشترین سهم را در تبیین مقدار اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر برای مشخص کردن سهم خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که اهمال‌کاری تحصیلی به‌وسیله متغیر خودناتوان‌سازی و متغیر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی قابل پیش‌بینی است.

نتایج نشان داد که خودناتوان‌سازی یکی از مؤلفه‌های اصلی است که بیشترین قدرت پیش‌بینی را در اهمال‌کاری تحصیلی دارد. که همسو با پژوهش غلامزاده، عبدخدایی و اصغری

نکاح (۱۳۹۵)؛ استیل و کلینگسیک (۲۰۱۶ و ۲۰۱۵)، شاهرخی و نصری (۱۳۹۳)، فراری و تیس^۱ (۲۰۰۰)، زاكرمن، کيفر، و کني^۲ (۱۹۹۸)، لای، کنیش و زاناتا^۳ (۱۹۹۲) و فراری (۱۹۹۱) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد خودناتوان‌ساز در برخورد با مسائل تحصیلی بر انصراف و دوری‌کردن از موقعیت‌ها متمرکز هستند. آن‌ها به توانایی خود اعتماد ندارند؛ همواره از شکست می‌ترسند و برای توجیه شکست احتمالی سعی در جستجوی راه‌هایی همچون خودناتوان‌سازی خواهند کرد. افراد خودناتوان‌ساز هنگامی که نتایج در آینده نامعین است یا زمانی که نتوانند عملکرد ضعیف خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند؛ موانعی را برای فعالیت‌های خود ایجاد می‌کنند. بدین وسیله وقتی دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، پیش‌بینی کنند که عملکرد ضعیفی خواهند داشت، برای جلوگیری از پیامدهای منفی شکست، ویژگی‌هایی را درباره خود می‌پذیرند یا اعمالی را انجام می‌دهند که احتمال عملکرد درست را کاهش می‌دهد و در این حال بهانه‌ای قابل باور برای شکست خواهند داشت. آن‌ها به جای ارزیابی و ارزیابی مجدد عملکرد خود به مانع تراشی و اهمال‌کاری اقدام می‌کنند. در نتیجه، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند و در هر موقعیتی که توانایی آن‌ها را تهدید می‌کند با احتمال بیشتری به اهمال‌کاری روی می‌آورند.

نتایج پژوهش نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار بین خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی است. که همسو است با مولائی، شهیدی، وظیفه، و باقریان (۲۰۱۰)، نیکنام (۱۳۸۸)، و هیرابایاشی^۴ (۲۰۰۵)؛ به نقل از حسینیان، نیکنام، (۱۳۹۰)، شکرکن و همکاران (۱۳۸۴)، آنگ و هوان (۲۰۰۶)، هربنگتون (۲۰۰۵) و لازاروس و فولکمن^۵ (۱۹۸۴)، به نقل از سیروس و کیتنر، ۲۰۱۵؛ و شاهرخی و نصری، (۱۳۹۳). آن‌ها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی در موقعیت‌های ارزیابی تشدید می‌شوند. می‌توان گفت انتظار بالای والدین، باعث نگرانی دانش‌آموزان در برآورده ساختن توقعات آن‌ها و ناکامی در دستیابی به آن است. از طرفی میزان استرس ناشی از انتظارات فرد از خودش، تفاوت زیادی با استرس ناشی از انتظارات والدین و

1. Ferrari and Tice
2. Zukerman, Kiefer and Knee
3. Lay, Knish and Zanatta
4. Hirabayashi
5. Lazarus and Folkman

معلمان ندارد. همچنین با افزایش میزان استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در افراد، میزان تمایل آن‌ها به ترک عادت اهمال‌کاری نیز افزایش می‌یابد.

همچنین یافته‌ها بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و اهمال‌کاری ارتباط مستقیمی نشان داده است که با پژوهش‌های غلامزاده، عبدخدایی و اصغری نکاح (۱۳۹۵)، گلستانی بخت و شکری، (۱۳۹۲)، ویلیامز و استارک و فاوستر^۱ (۲۰۰۸)، آنگ، هوان و برامان (۲۰۰۷) و آنگ و هوان (۲۰۰۶) همسو است. به طوری که وقتی نظارت شدید و مستقیم دیگران بر فعالیت افراد سایه می‌اندازد؛ مانند: فشار والدین، فشار همکلاسی‌ها و نظارت سخت اساتید، اهمال‌کاری در فرد افزایش می‌یابد. با توجه به اهمیتی که والدین برای تحصیلات فرزندان خود قائل هستند و از طرفی نبود پشتوانه شغلی و درآمدی برای دانش‌آموزان بعد از پایان دوران تحصیل؛ باعث دلزدگی دانش‌آموزان به خصوص پسران و استرس و اضطراب ناشی از این حمایت و هزینه‌ای که خانواده‌ها برای آموزش آن‌ها تقبل کرده باعث می‌شود که دانش‌آموزان دچار سردرگمی و استرس شوند. زیرا از طرفی خواهان جلب اعتماد والدین خود هستند و از طرفی لذتی از درس ندارند. بدین ترتیب، وقتی تکالیف آزارنده و استرس‌آور شناخته می‌شوند، فرد را در معرض استرس قرار داده و احتمال اهمال‌کاری و اجتناب بیشتر می‌شود.

همان‌طور که نتایج همبستگی نشان داد؛ بین سن با معدل همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. و از طرفی بین سن و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد که با پژوهش‌های اسلامی (۲۰۱۱) جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، لامعی، سپهری و آقامحمدیان شعرباف (۱۳۹۳)، تایس (۱۹۹۱) و مارتین و براولی (۲۰۰۲) همسو نیست. این تفاوت می‌تواند ناشی از نمونه مورد نظر در پژوهش‌های قبلی (دانشجویان) و پژوهش فعلی (دانش‌آموزان) باشد. زیرا دانش‌آموزان بزرگتر بهتر می‌توانند پیامدهای ارزیابی را درک کنند. بنابراین، بیشتر احتمال دارد که در خودناتوان‌سازی درگیر شوند (تایس، ۱۹۹۱؛ به نقل از غلامزاده، عبدخدایی و اصغری نکاح، ۱۳۹۵).

در مجموع، می‌توان با کاهش راهبردهای خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان از میزان اهمال‌کاری آن‌ها کاست. بدین منظور می‌توان با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مدیریت و کاهش استرس، آموزش مهارت‌های آرمیدگی، تأکید بر

1. Williams, Stark and Foster

پیشرفت و یادگیری به جای کسب نمره‌های بالاتر؛ استرس دانش‌آموزان را کاهش داد. علاوه براین، می‌توان دوره‌هایی برای والدین برگزار کرد تا توجه آن‌ها را به نقش خود در افزایش استرس در فرزندانشان جلب کرده و بتوان با کاهش فشار و اجباری که دانش‌آموزان از سوی والدین خود احساس می‌کنند؛ از میزان استرس آن‌ها و به دنبال آن از اهمال‌کاری آن‌ها کاست. از آنجایی که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که در مطحی‌های آموزشی رقابتی که پاداش به کسب نتایج وابسته است، احتمال وقوع رفتارهای خودناتوان‌ساز بیشتر می‌شود؛ می‌توان با جلوگیری از ایجاد محیط‌هایی که بر رقابت زیاد تأکید می‌کنند؛ از ایجاد یا افزایش راهبردهای خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان جلوگیری کرد. دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی تلاش می‌کنند از کندذهن به نظر رسیدن هنگام عملکرد ضعیف جلوگیری کنند؛ تا مانع لطمه به عزت نفس آن‌ها شود. به علاوه می‌توان با آشناکردن معلمان و والدین نسبت به نقش انگیزشی آن‌ها به کاهش استفاده از خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان منجر شد؛ زیرا احساس خودارزشمندی می‌تواند فرد را از خودناتوان‌سازی دور کند. همچنین می‌توان با برگزاری دوره آموزشی در زمینه اهمال‌کاری، دلایل ایجاد اهمال‌کاری و مشکلات ناشی از آن، دانش‌آموزان را بهتر با این پدیده آشنا کرد که سبب عدم یادگیری و مانع پیشرفت تحصیل آن‌هاست. در پایان لازم است یادآوری کنیم که نمونه پژوهش حاضر پسران محصل دوره دوم متوسطه بودند که خود می‌تواند بر تعمیم‌پذیری یافته‌ها بر روی گروه دختران و دوره‌های تحصیلی دیگر تأثیر بگذارد. همچنین بر خود لازم می‌دانیم تا از همکاری مسئولان و دانش‌آموزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند؛ قدردانی نماییم.

منابع

- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳): ۶۱-۸۰. doi: 10.22051/jontoe.2007.31
- حبیبی، مجتبی (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۲): ۲۲-۳۸.
- حسینیان، سیمین و نیکنام، ماندانا (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزش شناختی-رفتاری بر خودناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار. *مجله رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی*، ۷(۷): ۶۳-۷۸.
- حیدری، محمود، دهقانی، محسن و خداپناهی، محمدکریم (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۵(۱۸): ۱۲۵-۱۳۷.
- رئیس، فاطمه، هاشمی‌شیرشبنانی اسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگیز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۶ (شماره ۳ و ۴): ۹۳-۱۰۱.
- شاهرخی، مسلم و نصری، صادق (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰ (۲): ۱۶۱-۱۸۳.
- شکرکن، حسین، هاشمی‌شیرشبنانی، سیداسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۳): ۷۷-۱۰۰.
- غریبی، مجتبی، ایزدی، بهنام و محمدعلی‌پوریزدی، فریبا (۱۳۹۴). بررسی اثرات خودباوری و عزت‌نفس بر مدیریت تصویربرداری دیگران. ارائه شده در کنفرانس بین‌الملل مدیریت، اقتصاد و مهندسی صنایع. تهران. مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- غلامزاده، پرینسا، عبدخدایی، محمدسعید و اصغری‌نکاح، سیدمحسن (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی-هیجانی الیس بر کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی). دانشگاه فردوسی، مشهد.

- فاتحی‌زاده، مریم، رئیسی، فاطمه، امامی، طاهره و جزایری، رضوان السادات (۱۳۸۷). رابطه بین خودناتوان‌سازی تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دختر و پسر شهر اصفهان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۲ (۳-۲): ۴۹۱-۵۰۳.
- گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۲ (۳): ۸۹-۱۰۰.
- لامعی، بی‌بی‌عفت، سپهری‌شاملو، زهره و آقامحمدیان‌شعرباف، حمیدرضا (۱۳۹۳). بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۴ (۱): ۵۵-۷۰.
- ملکی، ندا، باقری، نسرین (۱۳۹۴). *پیش‌بینی اهمال‌کاری براساس راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان*. ارائه شده در دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی. تهران: موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- یوسفی، ناصر، شیربگی، ناصر و صالحی، صالح (۱۳۹۱). بررسی تحلیل عاملی و ساختاری «نگرش به پژوهش و رابطه آن با خودناتوان‌سازی و خوداثربخشی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳ (۹): ۱۹-۴۲.
- Ang, R. P. and Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: development, factor analysis, reliability, and validity. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 66(3): 522-539.
- Ang, R. P., Huan, V. S. and Braman, O. R. (2007). Factorial structure and invariance of the academic expectations stress inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples. *Child Psychiatry Human Development*, 1(38): 78-87.
- Berglas, S. and Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to no- contingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4): 405-417.
- Day, V., Mensink, D. and O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30 (2): 120-134.
- Deemer, E. D. , Smith, J. L., Carroll, A. N. and Carpenter, J. P. (2014). Academic Procrastination in STEM: interactive effects of stereotype threat and achievement goals. *The Career Development Quarterly*, 2(62): 143-155.
- Fatehizade, M., Reisi, F., Emami, T. and Jazayeri, R. (2008). Relationship between educational self-handicapping and personality characteristics of males and females student in Esfahan. *Journal of Applied Psychology*, 2(2-3): 491-503(Text in Persian).
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self-reported characteristics. *Journal Psychological Reports*, 68(2): 455-458.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and

- woman: a task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(3): 73-83.
- Gharibi, M., Ezadi, B. and Mohammadali Poryazdi, F. (2015). *Study on the effect of self-efficacy and self-esteem on others impression management*. Paper presented at the International Conference on Management Economics and Industrial Engineering.
- Gholamzade, P., Abdekhodaye, M. A. and Asgari Nekah, M. (2016). *Compare the effectiveness of self-regulation of academic and Ellis's rational emotive reduced academic self-handicapping and procrastination*. (MA), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad.
- Golestani Bakht, T. and Shokri, M. (2013). Relationship between academic procrastination with meta cognitive beliefs. *Journal of Social Cognition*, 2(3): 89-100.
- Habibi, M. (2015). The effect of cognitive-behavioral stress management on decreasing academic expectation stress of parents: A case of first grade high school students. *Journal of School Psychology*, 4(2): 22-38.
- Heidari, M., Dehghani, M. and Khodapanahi, M.K. (2009). The impact of perceived parenting style and gender on self-handicapping. *Quarterly Journal of Family Research*, 5(2): 125-137(Text in Persian).
- Hosseini, S., & Niknam, M. (2010). The Effect of Cognitive Behavioral Training Intervention on Self-handicapping and Self-efficacy in Athlete Women. *Journal of Motor Behavior*, 2(7): 63-78(Text in Persian).
- Jowkar, B. and Delavarpour, M. (2007). Respect of procrastination with achievement goals. *Journal of Modern Education*, 3(3)61-80 (Text in Persian).
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 8(1): 24-34.
- Kothari, R. A. (2011). *Brssy ahmalkary relationship between education and the need to develop and test anxiety*. MA thesis, Ferdowsi University of Mashhad
- Lamei, E., Sepehry, Z. and Aghamohamadeiyan, H. (2014). The Relationship Between Motivation and Academic Procrastination undergraduate students in Ferdowsi University of Mashhad. *The Journal of Research in Clinical Psychology and Counseling*, 4(1): 55-70(Text in Persian)..
- Maleki, N. and Bagheri, N. (2015). *Predict procrastination based on coping stress strategies in student*. First international conference & second national conference on modern research in the humanities. 12th June 2015(Text in Persian)..
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Journal of Australian Psychologist*. 51(1): 47-51.
- Niermann, H. and Scheres, A.(2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. *Methods in Psychiatric Research*, 23 (4): 411-421.
- Raeesi, F., Hashemi Sheykh Shaabani, E. and Fatehizade, M. (2004). The Relationship between Educational Self-handicapping and Mastery, Performance Focus and Performance Avoidance in Students, Parents, and Classroom. *Journal of Advances in Cognitive Sciences*, 6(3, 4): 93-101(Text in Persian)..

- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (5): 583-596.
- Shahrokhi, M., Nasri, S. (2014). The Study on the Relationship between Perfectionism and Test Anxiety and Academic Procrastination in University Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 10(2): 163-185. (Text in Persian). doi: 10.22051/jontoe.2014.373.
- Shokrkon, H., Hashemi Sheykh Shaabani, S. E. and Najarian, B. (2005). An investigation of the relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected consequences in ahvaz ninth-grade boy students. *Journal of Education and Psychology*, 12(3): 77-100(Text in Persian)..
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less Adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29 (4): 433-444.
- Sirois, F. M. and Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-Term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2): 115-127.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4): 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Journal of Psychological Bulletin*, 133(1): 65-94.
- Steel, P. and Klingsieck, K. (2015). Procrastination. *The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 19: 73-78
- Steel, P. and Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1): 36-46.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5): 711-725.
- Wong, J., Salili, F., Ho, S. Y., Mak, K. H., Lai, M. K. and Lam, T. H. (2005). The perceptions of adolescents, parents and teachers on the same adolescent health issues. *School Psychology International*, 26(3): 371-384.
- Yousefi, N., Shirbegi, N. and Salehi, S. (2012). An Investigatin of Structural and Factor Analysis of the 'Attitude toward Research' and its Relationships with Self-handicapping and Self-efficacy among Master Students. *Quarterly of Educational Measurment*, 3(9): 19-42(Text in Persian)..
- Zukerman, N., Kiefer, S. C. and Knee, C. R. (1988). Consequences of self-handicapping: Effectse on coping, academic performance and adjustment *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5): 1619-1628.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

The Prediction of Academic Procrastination based on Self-handicapping and Academic Expectations Stress

Fatemeh Azarbadkan¹

MA in Family counseling, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

Mohamad Javad Asghari Ebrahimabad

Assistant professor, Department of Psychology, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

Abstract

The aim of this research was to predict the academic procrastination of students by assessing self-handicapping behavior and academic expectations stress. This research was descriptive and used correlational methods. The statistical population consisted of male high school students in Mashhad during the 2016-2017 academic year. The sample included 175 students who were selected using cluster sampling method. The variables investigated in the research were academic procrastination, academic expectations stress, and self-handicapping. The data was analyzed using Pearson's correlation coefficient and stepwise regression. The results showed that self-handicapping and academic expectations stress have a positive correlation with academic procrastination. The findings also indicated that self-handicapping was the most reliable predictor. Therefore, we concluded that the students' academic procrastination could be predicted using self-handicapping, and academic expectations stress. Furthermore, we concluded that by lowering their stress levels, and controlling self-handicapping, the increase of students' procrastination could be prevented.

Keywords:

Academic expectations stress, Procrastination, Self-handicapping

1. azarbadkan@mail.um.ac.ir

received: 2018-05-30 accepted: 2018-09-29

DOI: 10.22051/jontoe.2018.20585.2232