

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۹/۷/۱۳

صفحات: ۲۳-۵۲

## نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی- گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی

فاطمه بهرامی ، محمد امیری

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به میانجی‌گری تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری و جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری در سال ۱۳۹۶ حدود ۱۳۰۰ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۰۰ نفر انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه اندازه‌گیری ادراک محیط آموزشی داندی (روف و همکاران، ۱۹۹۷)، پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی (جونز و رودوالد، ۱۹۸۲)، پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی (سواری، ۱۳۹۰) و پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (اسچن‌موران و همکاران، ۲۰۱۳) گردآوری و به روش همبستگی-مدل معادلات ساختاری و به وسیله نرم‌افزار Amos22 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش حاضر، برازش مناسبی دارد و ادراک از محیط یادگیری اثر مستقیم و معناداری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۱۵-)، تعلل‌ورزی تحصیلی (۰/۲۵-) و خوش‌بینی تحصیلی (۰/۴۰) داشت و اثر مستقیم تعلل‌ورزی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۲۰) معنادار بود.

---

استادیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران (نویسنده مسوول)  
f.bahrami@hsu.ac.ir

\* کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

علاوه بر این، ادراک از محیط یادگیری تنها از طریق تعلل‌ورزی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی (۰/۰۷-) اثر غیرمستقیم و معناداری در سطح ۰/۰۱ داشت. بنابراین با ایجاد یک جو مثبت از محیط یادگیری می‌توان ادراک دانشجویان از آنرا بهبود بخشیده و در کاهش گرایش آن‌ها به تعلل‌ورزی تحصیلی و استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی مؤثر واقع شده و آنها را به تحصیل خوش‌بین نمود.

**واژگان کلیدی:** کیفیت محیط آموزشی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی.

#### مقدمه

دانشجویان در دوران تحصیل خود با چالش‌هایی مواجه می‌شوند که می‌تواند تهدیدی برای عزت نفس آنها باشد. این چالش‌ها می‌تواند نشأت گرفته از عوامل مختلفی همچون ترس از فرا رسیدن زمان یک امتحان مهم، زمان ارائه پروژه مربوط به واحد درسی و ... باشد. بدین منظور، دانشجویان برای جلوگیری از تهدید عزت نفس‌شان به راهبردهایی رو می‌آورند که موقتاً بتوانند مانع از این عمل شوند (شاوینگر، ورثوین، لیمر و استین‌مایر، ۲۰۱۴). کریمی و همکارانش (۲۰۲۰) خودناتوان‌سازی را عمل فرد در تغییر دادن دلایل عدم موفقیت خارجی مانند تلاش به عوامل درونی از قبیل توانایی تعریف می‌کند. در تعریفی دیگر خودناتوان‌سازی به عنوان هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای توجیه عملکرد ضعیف توسط فرد، تعریف شده است (چن، سون و وانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). در واقع خودناتوان‌سازی یک تلاش پیشگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران نسبت به نتایج عملکرد است تا بدین طریق فرد قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت نفس را تهدید کند، به جای آنکه مسئولیت کامل شکست را بپذیرد، به دنبال یافتن دلایل قابل‌قبولی برای توجیه شکست خود می‌باشد (فاتحی‌زاده، رئیسی، امامی و جزایری، ۱۳۸۷). در حقیقت در این راهبرد فرد به طور عمدی موانعی را از قبل برای دستاورد های ضعیف خود به عنوان بهانه آماده می‌کند (یو و مک‌لِلان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

1- Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr

2-Chen, Sun & Wang

3-Yu & McLellan

گاوینگتون<sup>۱</sup> با طرح نظریه خودارزشی، خودناتوان‌سازی را به حیطه نظام آموزشی وارد کرده است. براساس این نظریه، هدف فراگیران در محیط آموزشی، حفظ تصویر مثبت از خود است. و زمانی که با تکالیف چالش برانگیز روبه‌رو می‌شوند با بهانه‌هایی مانند بیماری و کاهش تمرین و کوشش، بی‌صلاحیتی و بی‌کفایتی خود را توجیه می‌کنند (گاوینگتون ۱۹۹۱، به نقل از اینیک، هریت، هندریکس، گالانت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). گاوینگتون معتقد است راهبردهای خودارزشی<sup>۳</sup> یا راهبردهای خودناتوان‌ساز، بیشتر در موقعیت‌هایی به کار گرفته می‌شوند که این موقعیت‌ها تهدیدی برای احساس خودارزشی به حساب می‌آیند و چنین موقعیت‌هایی به‌وفور در محیط‌های آموزشی وجود دارند، جایی که ارزیابی، امتیازبندی، مقایسه و رقابت شایع و فراگیر است. از سوی دیگر، نظام رقابتی آموزش فعلی باعث می‌شود بسیاری از فراگیران بیشتر از آنکه برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند.

مرور پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد که عوامل بسیاری در گرایش یا عدم گرایش دانشجویان به راهبردهای خودناتوان‌سازی مؤثر هستند. یکی از این عوامل، کیفیت ادراک دانشجویان از محیط یادگیری می‌باشد (فرسبی، استراوسر، مارتین، لاورنس<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). محیط یادگیری کلاس به فضا یا موقعیتی اشاره دارد که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل پرداخته و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره می‌برند. این تعاملات در سطوح چندگانه، تعاملات معلم - شاگرد، تعاملات شاگرد - معلم، تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین خلق کلی در کلاس را شکل می‌دهد (شپیر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). اصطلاح محیط کلاس اکثراً با شرایط روانی و عاطفی کلاس مرتبط است، به گونه‌ای که از نظر فرهنگی و اجتماعی بر دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (افاری، الدریچ، فراسر و خین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). با توجه به این امر، به منظور ارائه‌ی یک آموزش با کیفیت ایجاد یک محیط

<sup>1</sup>Covington

<sup>2</sup>Eyink, Hirt, Hendrix & Galante

<sup>3</sup>self-worth strategi

<sup>4</sup>Frisby, Strawser, Martin & Lawrence

<sup>5</sup>Schaper

<sup>6</sup>Afari, Aldridge, Fraser & Khine

یادگیری خوب حیاتی است. پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین محیط یادگیری و پیامدهای ارزشمند از قبیل رضایت و موفقیت دانشجویان رابطه‌ی آشکاری وجود دارد. بدین منظور برای ارتقای کیفیت محیط یادگیری لازم است تا نقاط ضعف محیط یادگیری شناسایی و تقویت شود (ناهار، تالوکدر، حسین‌خان، محمد و نرگس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). فرگوسن و درمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و خودناتوان-سازی تحصیلی پرداختند که نتایج آنها نشان داده است که هر چه ادراک دانشجویان از محیط یادگیری مثبت‌تر باشد به همان نسبت میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی کاهش پیدا می‌کند.

علاوه بر تأثیر کیفیت ادراک دانشجویان از محیط کلاس، تعلل‌ورزی<sup>۳</sup> دانشجویان نیز می‌تواند بر گرایش آنها به راهبردهای خودناتوان‌سازی مؤثر باشد. تعلل‌ورزی از نظر روان‌شناسی یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (چن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). بالیکس و دور<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، به نقل از فرخی، (۱۳۹۶) تعلل‌ورزی را به تعویق انداختن و سهل‌انگاری در انجام وظایف و مسئولیت‌ها، علی‌رغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند و طفره رفتن از انجام مسئولیت تعریف می‌کنند. از نظر فرنی و همکارانش<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) تعلل‌ورزی تحصیلی شامل به تأخیراندازی وظایفی همچون آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به دانشگاه و حضور مستمر در کلاس‌ها می‌باشد. پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تعلل‌ورزی نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویان، در انجام وظایف تحصیلی تعلل‌ورزی را تجربه کرده‌اند و بیش از نیمی از آنها از نوع مزمن و مشکل‌ساز بوده است (وانگ، اسپرلینگ و هاسپل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). به طور کلی می‌توان گفت که یکی از علل مهم شکست و فقدان موفقیت در زمینه تحصیلی تعلل‌ورزی تحصیلی است که مانع از یادگیری و دستیابی به اهداف تحصیلی می‌شود

<sup>1</sup>- Nahar, Talukder, Hossain Khan, Mohammad & Nargis

<sup>2</sup>- Dorman & Ferguson

<sup>3</sup>- procrastination

<sup>4</sup>- Chen & et al

<sup>5</sup>- Balkiss & Dower

<sup>6</sup>- Fernie & et al

<sup>7</sup> Wang, Sperling & Haspel

(کلیبرت، لاگینریچسن-رولینگ، لونا و رویچکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد و تظاهرات گوناگونی دارد؛ نوع رایج تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است (بدری گرگری، فتیحی‌آذر و محمدی، ۱۳۹۳). در رابطه با تاثیر تعلل ورزی با خودناتوان سازی و کیفیت محیط یادگیری مطالعات گسسته صورت گرفته است فی‌المثال باروتکو و دمیر<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در مطالعه ای به بررسی تاثیر تعلل‌ورزی بر خود ناتوانسازی در بین دانشجویان دانشگاه پرداختند که در نهایت حاکی از رابطه این دو متغیر با یکدیگر بود؛ از نظر ژائو و الدیر<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) ادراک از محیط کاری می‌تواند بر تعلل‌ورزی افراد تاثیر منفی داشته باشد و آن را به تاخیر بیاندازد. چن و گروگر<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ادارک از محیط در واسطه‌ی بین موفقیت و تعلل‌ورزی نقش مثبتی ایفا کرده و موجب کاهش تاثیر تعلل‌ورزی در دستیابی افراد به موفقیت می‌شود. در رابطه با خودناتوان‌سازی نیز لی و کیم<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) طی یک پژوهش زمینه‌ای به این نتیجه رسیدند که بین خودناتوان‌سازی و تعلل ورزی در نوجوانان بدون سرپرست رابطه وجود دارد و خود ناتوان سازی موجب افزایش گرایش تعلل‌ورزی در این افراد می‌شود.

دیگر متغیر موردبررسی در پژوهش حاضر، خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی<sup>۶</sup> یکی از مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی که در رویکرد روانشناسی مثبت‌نگر موردتوجه روانشناسان قرار گرفته است. سرمایه روانشناختی یک حالت روانشناختی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که علاوه بر سازه خوش‌بینی، سازه امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی را نیز شامل می‌شود (محبی نورالدین‌وند، شهینی-بیلاق و پاشاشریفی، ۱۳۹۳). خوش‌بینی، جمعی از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی محیط یادگیری به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی می‌باشد. این باورها

<sup>1</sup> Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Luna & Robichaux

<sup>2</sup> Barutçu & Demir

<sup>3</sup> Zhao & Elder

<sup>4</sup> Chen & Kruger

<sup>5</sup> Lee & Kim

<sup>6</sup> optimism

مبتنی بر تأکید تحصیلی، خودکارآمدی و اعتماد می‌باشد که با ترکیب هم منجر به ایجاد محیط مثبتی برای فراگیران می‌شود (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳). در مقابل خوش‌بینی تحصیلی<sup>۱</sup>، بدبینی تحصیلی<sup>۲</sup> قرار دارد. بنا بر نظر شی‌یر و کارور<sup>۳</sup> (۱۹۸۵)، به نقل از چانگ، سانا و یانگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) خوش‌بینی و بدبینی به ترتیب اشاره به انتظارات مثبت و منفی تعمیم‌یافته دارد که پیش‌بین‌های مهمی از سازگاری هستند. مطالعات صورت گرفته در زمینه خوش‌بینی تحصیلی مورد توجه هستند زیرا آنها بر پتانسیل‌های محیط آموزشی در غلبه بر عوامل اجتماعی اقتصادی تأکید دارند که باعث عدم موفقیت دانشجویان می‌شود (گروول و کریمگیل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با تکیه بر خوش‌بینی می‌توانند بسیاری از نگرانی‌ها و تردیدها را در برخورد با مشکلات پشت سر گذاشته و در جهت رسیدن به اهداف خود دست از تلاش برندارند و به فعالیت خود ادامه دهند (بیلیس و چیپرفیلد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). ارونن، نورمی و سالملا-آرو<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که راهبرد خوش‌بینی با رضایت‌مندی تحصیلی و بهزیستی روانی و راهبرد خودناتوان‌سازی با عدم رضایت‌مندی و عدم بهزیستی در ارتباط است قدم‌پور، یوسف‌وند و رجیبی (۱۳۹۷) خوش‌بینی تحصیلی را در رابطه با پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بررسی کردند که نتایج آنها حاکی از این بود که خوش‌بینی تحصیلی باورهای شناختی مثبت و راهبرد های شناختی ناسازگار را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین چنان‌چه بتوانیم باورهای خوش‌بینانه را در افراد افزایش دهیم سطح خودناتوان‌سازی در آنها کاهش می‌یابد. هاوارد<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) معتقد است که باورهای خوش‌بینانه غیرواقعی در دانشجویان در طول دوران تحصیل موجب ایجاد خودناتوان‌سازی در این افراد می‌شود. گیفورد و همکارانش<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) در یک مطالعه طولی بر روی ۱۳۸ کشور تاثیر محیط بر خوش‌بینی و بدبینی را مورد بررسی قرار دادند که در نهایت نتایج آنها

<sup>1</sup>- academic optimism

<sup>2</sup>- Academic pessimism

<sup>3</sup>- Scheier & Carver

<sup>4</sup>- Chang, Sanna & Yang

<sup>5</sup>- Gurol & Kerimgil

<sup>6</sup>- Bailis & Chipperfield

<sup>7</sup>- Eronen, Nurmi & Salmela-Aro

<sup>8</sup>- Howard

<sup>9</sup>- Gifford

نشان دهنده تاثیر معنادار محیط بر خوشبین بودن افراد داشت. در مطالعه ای دیگر فانگ<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۱۸) رابطه بین خوش بینی، محیط آموزشی، سازگاری شغلی و انگیزش شغلی در دانشجویان پرستاری را مورد مطالعه قرار دادند، نتایج این پژوهش نشان داد که با بهبود کیفیت محیط آموزشی علاوه بر افزایش خوشبینی در افراد، سازگاری شغلی و انگیزش آنها نیز افزایش می یابد.

در پایان ذکر این نکته لازم است که خودناتوان سازی رفتاری شایع در بین اغلب افراد و به ویژه دانشجویان و دانش آموزان است و علی رغم تاثیراتی که در حفظ خودپنداره و ایجاد حس مثبت در فرد دارد، می تواند به طور واضح موجب تخریب عملکرد وی شود و تاثیرات پایداری بر سازگاری و شخصیت فرد بر جای گذارد (کرمی، ۱۳۹۴) این رفتارها در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد منجر به این می شود که فرد هر چه بیشتر از واقعبت روبرویش فاصله گرفته و در نتیجه به تضعیف عملکرد بی انجامد (کوپزینسکی و اسمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵، به نقل از احمدیان، میردریکوند و قدم‌پور، ۱۳۹۸). نظام آموزش و پرورش کنونی کشور با ایجاد جوی رقابتی باعث به وجود آمدن اضطرابهای گوناگونی در دانش آموزان و دانشجویان شده است و همین امر افزایش رفتارهای خودناتوان ساز را رقم زده است، اما تنها آگاهی از این مسئله که بسیاری از افراد این رفتارهای اجتنابی را انجام می دهند کافی نیست و بررسی علل این رفتارها و عوامل موثر بر بروز آنها برای فهم بیشتر این سازه ضروری به نظر می رسد. شناخت بیشتر عوامل تاثیر گذار بر این رفتار می تواند به ایجاد راهکارهایی برای کاهش آن در بین دانش آموزان منجر شود.

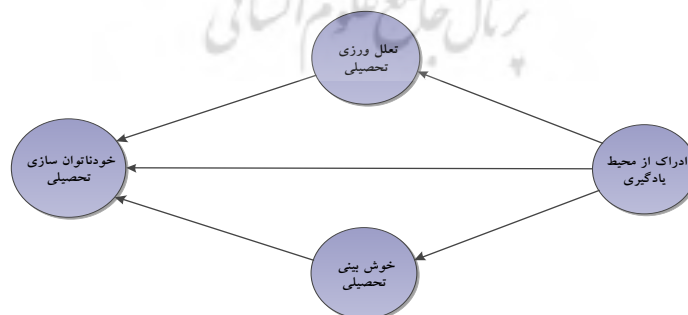
بررسی ها در خصوص مطالعات صورت گرفته در خصوص عوامل مؤثر بر گرایش فراگیران به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی، به بررسی عواملی در این زمینه پرداخته‌اند که عبارتند از: اهداف پیشرفت، ساختار هدفی کلاس درس، اهداف معلم و والدین و خودکارآمدی تحصیلی (شکرکن، هاشمی شیخ‌شبان‌ی و نجاریان، ۱۳۸۴)، به تعویق انداختن وظایف به دقایق آخر، بدبینی یا خوش‌بینی نسبت به ادامه تحصیل و... که از این عوامل در پژوهش حاضر متغیرهای ادراک از محیط یادگیری، تعلل‌ورزی

<sup>1</sup>- Fang

<sup>2</sup>- Kopczyński & Smith

تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین انتخاب شدند. جدا از اینکه هر یک از متغیرها به تنهایی می‌توانند گرایش دانشجویان به راهبردهای خودناتوان‌سازی را تبیین کنند اما بررسی آنها در قالب یک الگوی مفهومی (شکل ۱) می‌تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزشی و اساتید قرار دهد. و از سوی دیگر با توجه به اینکه پژوهش‌های قبلی صرفاً تنها به بررسی رابطه دو به دویی متغیرها پرداخته‌اند و یا پژوهشی در خصوص روابط مدنظر پژوهش حاضر صورت نگرفته است، هدف کلی پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی است. با توجه الگوی مفهومی فرضیات پژوهش عبارتند از:

- ۱- کیفیت محیط آموزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- ۲- کیفیت محیط آموزشی بر خوش‌بینی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- ۳- کیفیت محیط آموزشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- ۴- خوش‌بینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- ۵- تعلل‌ورزی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- ۶- کیفیت محیط آموزشی از طریق تعلل‌ورزی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.
- ۷- کیفیت محیط آموزشی از طریق خوش‌بینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.



شکل ۱. الگوی مفهومی نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به نقش میانجی تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی



**روش پژوهش**

در تحقیق حاضر با توجه به هدف پژوهش از طرح پژوهشی همبستگی از نوع معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی (N=1300) دانشگاه حکیم سبزواری در سال ۱۳۹۶ بود. لازم به ذکر است با توجه به حجم بالای جامعه دانشگاه حکیم سبزواری، تنها دانشجویان یک دانشکده (ادبیات و علوم انسانی) به عنوان جامعه انتخاب گردید. برای محاسبه ی حجم نمونه در این پژوهش با توجه به اینکه در پژوهش حاضر از رویکرد معادلات ساختاری استفاده گردید، و لازم است به ازای هر متغیر ۱۰ الی ۲۰ نفر به عنوان نمونه در نظر گرفته شود (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) و همچنین فرمول حجم نمونه کوکران<sup>۲</sup> تعداد، ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس مورد بررسی قرار گرفتند. جمع آوری اطلاعات در دو مرحله صورت گرفت: در مرحله اول، ادبیات مربوط به تحقیق با استفاده از بررسی مطالعات کتابخانه‌ای و منابع دیجیتالی در مورد متغیرهای تحقیق و پیشینه کار صورت گرفته در مورد آنها گردآوری شد و مرحله دوم، جمع آوری اطلاعات مربوط به آزمودنی‌ها از طریق تکمیل پرسشنامه بود که بدین منظور ابتدا هماهنگی لازم با مسئولین دانشگاه و کسب مجوزهای لازم صورت گرفته، سپس با کسب اجازه از اساتید هر کلاس پرسشنامه‌ها در اختیار دانشجویان قرار گرفته تا به سوالات پاسخ دهند.

**ابزار پژوهش:**

**پرسشنامه اندازه‌گیری ادراک محیط آموزشی داندی<sup>۳</sup> (DREEM):** این پرسشنامه توسط روف و همکارانش<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) ساخته شده و هدف آن سنجش کیفیت آموزشی از ابعاد مختلف (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی، ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود)

<sup>۱</sup> Klain

<sup>۲</sup> 
$$n = \frac{Nz^2pq}{Nd^2 + z^2pq}$$

<sup>۳</sup>- dundee ready education environment measure

<sup>۴</sup>- Roff & et al

می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۵۰ سوال مربوط به سنجش ادراک و انتظار آن‌ها از محیط یادگیری و آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی می‌باشد و به ۵ بعد شامل ادراک دانشجویان از یادگیری ۱۲ سوال (شامل سوالات ۲۰، ۱۶، ۲۶، ۲۲، ۳، ۲۴، ۱۳، ۲۹، ۴۱، ۷، ۱۲، ۳۸، ۳۰، ۴۴، ۳۲، ۱، ۴۶، ۳۱ است و نمره‌ها بین ۱۴-۴۸)، ادراک دانشجویان از مدرسین ۱۱ سوال (شامل سوال‌های ۸، ۳۵، ۹، ۳۹، ۴، ۶، ۱۸ است و نمره‌ها بین ۴۶-۱۴)، ادراک دانشجویان از توانایی علمی خود ۸ سوال (شامل سوال‌های ۱۰، ۱۹، ۱۵، ۴۷، ۵، ۴۵، ۳۶ است و نمره‌ها بین ۳۲-۴)، ادراک دانشجویان از جو آموزشی ۱۲ سوال (شامل سوال‌های ۴۹، ۳۴، ۱۱، ۳۷، ۲۳، ۴۲ است و نمره‌ها بین ۴۲-۱۴)، ادراک دانشجویان از شرایط اجتماعی آموزش ۷ سوال (شامل سوال‌های ۱۷، ۱۴، ۵۰، ۲۸، ۴۸، ۲۷، ۲۵ است و نمره‌ها بین ۲۸-۸) تقسیم می‌شود. اعتبار این پرسشنامه توسط سازندگان آن به وسیله‌ی ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۷) گزارش شده است. در طراحی پرسشنامه از طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. فلاح‌خیری لنگرودی، بادسار، حسینی و روحی (۱۳۹۱) به منظور اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه ابتدا آن‌را به فارسی برگردانده و بعد از بررسی روایی محتوایی، پرسشنامه را در بین دانشجویان پزشکی علوم پزشکی گیلان و دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن اجرا کرده‌اند. نتایج پژوهش آنها نیز ابعاد تقسیم‌بندی شده سازندگان ابزار را تأیید کرده‌اند و پایایی کلی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بوده است. در این پژوهش نیز برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که با توجه به مفروضه‌های تحلیل عاملی مشخص شد که شاخص کفایت نمونه برداری (kmo) ۰/۸ است که از حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۷ بیشتر است همچنین محاسبات نشان داد که شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار است  $p < .001$  و با عاملی هر گو به و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است علاوه بر این مقدار ترمینان عددی غیر صفر است ۰/۰۳ و با توجه به برقراری بودن مفروضه‌های تحلیل عاملی می‌توان به استخراج عامل‌ها اطمینان کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی کلی پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط دیوید تاکمن و سکستون در سال (۱۹۸۹) طراحی شده است که نخستین بار در سال (۲۰۰۱) میلادی توسط تاکمن در دانشگاه تورنتو کانادا جهت سنجش میزان تعلل‌ورزی دانشجویان اجرا و هنجاریابی شد. پس از اجرای پرسش نامه ۳۵ گویه ای بر روی ۱۸۳ دانش آموز، با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت و حداقل نمره ای که فرد می تواند در آن بدست آورد ۱۶ و حداکثر نمره به دلیل طیف لیکرتی بودن آن در دامنه ۹ تا ۶ برای هر فرد ۹۶ می باشد. در ایران این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۹۰) ترجمه گردید و شامل سه عامل تعلل‌ورزی عمدی (سوالات ۱-۲-۳-۴-۵-۶)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی - روانی (سوالات ۷-۸-۹-۱۰-۱۱) و تعلل‌ورزی ناشی از بی برنامه‌گی (سوالات ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶) می باشد. پرسشنامه با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (هرگز تا همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی کل پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ توسط سازنده ابزار ۰/۸۵ گزارش شده است و روایی ابزار از طریق همبسته کردن با پرسشنامه تعلل‌ورزی تاکمن (۱۹۹۱) محاسبه و ۰/۳۵ برآورد شده است که در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار بود. در این پژوهش نیز برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که با توجه به مفروضه‌های تحلیل عاملی مشخص شد که شاخص کفایت نمونه برداری (kmo) ۰/۷۷ است که از حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۷ بیشتر است همچنین محاسبات نشان داد که شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار است  $p < .001$  و با عاملی هر گویه و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است علاوه براین مقدار ترمینان عددی غیر صفر است ۰/۰۰۳ و با توجه به برقراری بودن مفروضه‌های تحلیل عاملی می‌توان به استخراج عامل ها اطمینان کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اعتبار کلی پرسشنامه ۰/۹۳ و برای عامل-های تعلل‌ورزی عمدی ۰/۸۹، عامل تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی ۰/۸۸ و عامل تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامه‌گی ۰/۸۴ بدست آمد.

**پرسشنامه خوش بینی تحصیلی<sup>۲</sup>:** این پرسشنامه توسط اسچننموران و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) به منظور سنجش باور مثبت دانش آموز به اینکه او می تواند در عملکرد

<sup>1</sup>- academic procrastination

<sup>2</sup>- academic optimism,

تحصیلی دانش از طریق تأکید بر تحصیل و یادگیری، اعتماد به همکاری والدین و دانش آموزان و باور داشتن به ظرفیت فردی به منظور حل مشکلات و واکنش به شکست‌ها به صورت انعطاف‌پذیر، تفاوت ایجاد نماید ساخته شده و دارای ۲۸ گویه است که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است. پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی (۸ گویه سوالات ۱-۸)، اعتماد تحصیلی (۱۰ گویه سوالات ۹-۱۹) و احساس هویت تحصیلی (۱۰ گویه سوالات ۲۰-۲۸) است. پایایی پرسشنامه در پژوهش اسپننموران و همکاران (۲۰۱۳) از طریق ضریب آلفای کرونباخ، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. در ایران نیز پژوهش مرادی، واعظی، فرزانه و میرزائی (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ گزارش شده است. در این پژوهش نیز برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که با توجه به مفروضه‌های تحلیل عاملی مشخص شد که شاخص کفایت نمونه برداری (kmo) ۰/۷۹ است که از حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۷ بیشتر است همچنین محاسبات نشان داد که شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت‌بارتلت از لحاظ آماری معنادار است  $p < .001$  و با عاملی هر گویه و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است علاوه بر این مقدار ترمینان عددی غیر صفر است ۰/۰۳ و با توجه به برقراری بودن مفروضه‌های تحلیل عاملی می‌توان به استخراج عامل‌ها اطمینان کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و برای کل ابزار ۰/۸۸ بدست آمد.

#### مقیاس خودناتوان‌سازی<sup>۲</sup> (SHS): جونز و رودوالد<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری

خودناتوان‌سازی مقیاسی مشتمل بر ۲۵ گویه تهیه و طراحی نموده‌اند. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۰ تا ۵ تنظیم شده است. این مقیاس گرایش افراد به

<sup>۱</sup>- Tschannen-Moran, & et al

<sup>۲</sup>- academic self-handicapping

<sup>۳</sup>- Jones & Rhodewalt

خودناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف می‌سنجد. رودوالد (۱۹۹۰) همسانی درونی کل مقیاس را ۰/۷۹ بدست آورده است. حیدری و همکاران (۱۳۸۸) با هنجاریابی مقیاس به این نتیجه رسیدند که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرد: عامل اول با ۹ گویه (۷-۹-۴-۸-۲۳-۱۹-۱۵-۲۰-۱۳-) نشان دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ گویه (۶-۵-۲۲-۳-۱۷-۲۱-۱۰-) نشان‌گر تلاش و عامل سوم با ۷ گویه (۲-۱۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱-۱۶-) نشان‌گر عذرتراشی است. با توجه به عامل‌های مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ برای عامل خلق منفی ۰/۷۲، عامل تلاش ۰/۶۰، عامل عذرتراشی ۰/۶۰ و اعتبار کل مقیاس ۰/۷۷ گزارش شده است. در این پژوهش نیز برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که با توجه به مفروضه‌های تحلیل عاملی مشخص شد که شاخص کفایت نمونه برداری (kmo) ۰/۷۴ است که از حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۷ بیشتر است همچنین محاسبات نشان داد که شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار است  $p < .001$  و با عاملی هر گویه و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است علاوه بر این مقدار ترمینان عددی غیر صفر است ۰/۰۳ و با توجه به برقراری بودن مفروضه‌های تحلیل عاملی می‌توان به استخراج عامل‌ها اطمینان کرد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای عامل خلق منفی ۰/۸۱، عامل تلاش ۰/۷۰، عامل عذرتراشی ۰/۸۰ و پایایی کل مقیاس ۰/۷۸ بدست آمد.

### یافته‌های تحقیق

#### بخش اول: آمار توصیفی

الف) تحلیل توصیفی نمونه آماری

جدول ۱. توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک جنسیت

جنسیت	شاخص آماری	فراوانی	درصد
مرد	۹۰	۰/۳۰	
زن	۲۱۰	۰/۷۰	
مجموع کل	۳۰۰	۰/۱۰۰	

مطابق با جدول (۱) ۷۰٪ (۲۱۰ نفر) از نمونه آماری را زنان و ۳۰٪ (۹۰ نفر) را نیز مردان به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲. توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک سن

شاخص آماری سن	فراوانی	درصد
۱۸-۲۰	۱۲۰	۰/۴۰
۲۰-۲۲	۱۵۰	۰/۵۰
۲۲-بالا	۳۰	۰/۱۰
مجموع کل	۳۰۰	۰/۱۰۰

مطابق با جدول (۲) نمونه مورد مطالعه از نظر سنی اکثراً در محدوده سنی ۱۸ الی ۲۵ سال بود‌اند.

جدول ۳. توزیع فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک رشته تحصیلی

شاخص آماری رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
زبان و ادبیات فارسی	۷۵	۰/۲۵
زبان انگلیسی	۶۰	۰/۲۰
زبان فرانسه	۳۰	۰/۱۰
علوم سیاسی	۴۵	۰/۱۵
علوم تربیتی	۹۰	۰/۳۰
مجموع کل	۳۰۰	۰/۱۰۰

مطابق با جدول (۳) از بین رشته‌های تحصیلی بیشترین تعداد شرکت‌کننده متعلق به رشته علوم تربیتی با تعداد ۹۰ نفر (۰/۳۰) بودند.

### (ب) تحلیل توصیفی از یافته‌های تحقیق

جدول ۴. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای مدل پیشنهادی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. کیفیت محیط آموزشی	۱۴۳/۹۹	۱۴/۹۴	۱			
۲. تعلل‌ورزی تحصیلی	۲۸/۸۲	۹/۶۳	-۰/۱۹**	۱		
۳. خوش‌بینی تحصیلی	۷۱/۷۷	۹/۷۴	۰/۳۴**	-۰/۱۳*	۱	
۴. خودناتوان‌سازی تحصیلی	۶۶/۰۱	۶/۴۷	-۰/۲۳**	۰/۲۳**	-۰/۱۴*	۱

\*\* $\leq 0/01$  \* $\leq 0/05$

قبل از برازش مدل پیشنهادی ابتدا شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی مدل بررسی شد. جدول ۴، میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای حاضر در پژوهش و ماتریس همبستگی آنها گزارش شده است. چنان‌که در جدول مشاهده می‌شود، ارتباط بین متغیرها در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است که بیشترین مقدار ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین کیفیت محیط آموزشی و خوش‌بینی تحصیلی (۰/۳۴) می‌باشد.

### بخش دوم: آمار استنباطی

در بخش آمار استنباطی به منظور برقراری روابط علی متغیرهای مستقل با متغیرهای وابسته، مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار آموس ۱۸ آزمون شد. قبل از بررسی ضرایب مدل ساختاری لازم است که برازش مدل مورد بررسی قرار گیرد. در این زمینه بین متخصصان معادلات ساختاری، توافق کلی درباره اینکه کدام یک از شاخص‌های برازندگی برآورد بهتری از مدل فراهم می‌کند وجود ندارد، پیشنهاد می‌شود ترکیبی از سه تا چهار شاخص گزارش شود (هو و بنتلر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). متخصصان برای شاخص‌های برازندگی ملاک‌های برش متفاوتی را ارائه نموده‌اند. برای مثال در شاخص‌های NNFI، CFI، IFI و GFI که دامنه تغییرات آنها بین صفر و یک است، مقادیر بالاتر از ۰/۸۵ نشان دهنده برازش نسبی مدل، مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ نشان دهنده برازندگی خوب و مقادیر بالاتر از ۰/۹۵ نشان دهنده برازندگی عالی مدل است. برای شاخص RMSEA مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشان دهنده قابل قبول و معقول بودن مدل و کمتر از ۰/۰۶ نشان دهنده یک مدل مناسب است. در مورد شاخص  $\chi^2/df$  توافقی درباره مقادیر قابل قبول وجود ندارد. برخی از پژوهشگران مقادیر کمتر از سه را برای آن مناسب می‌دانند (هو و بنتلر، ۱۹۹۹).

<sup>۱</sup> Hu & Bentler

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل

مدل سه‌عاملی	حد قابل قبول	معیار
۱/۸۱	کوچک تر از ۲	نسبت کای اسکور به درجات آزادی (CMIN/DF)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	شاخص برازش هنجار شده <sup>۱</sup> (GFI)
۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹	شاخص برازش نسبی <sup>۲</sup> (NFI)
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	شاخص برازش افزایشی <sup>۳</sup> (IFI)
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	شاخص برازش تطبیقی <sup>۴</sup> (CFI)
۰/۰۶	کوچک‌تر از ۰/۰۸	ریشه میانگین مجذور خطای میانگین <sup>۵</sup> (RMSEA)

با توجه به نتایج، شاخص‌های برازش در جدول ۵ حاکی از مطلوب بودن مدل می‌باشد. در نتیجه می‌توان گفت مدل با داده‌های حاصل از پژوهش برازش مناسبی دارد.

#### بخش سوم: بررسی فرضیات پژوهش:

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۳ استفاده شد. نتایج مربوط به اثرات مستقیم متغیرها در جدول ۶ و نتایج نهایی این تحلیل در جدول ۷ و شکل ۲ آورده شده است.

جدول (۶) نتایج آزمون‌های معناداری برای مسیرهای مستقیم مدل

P-valu	T	SE	Beta	B	مسیر
۰/۴۸	-۱/۹۸	-۰/۱۷	-۰/۱۵	-۰/۳۳	کیفیت محیط آموزشی به خود ناتوانسازی
۰/۰۴	۲/۸۵	۰/۳۶	۰/۲۰	۰/۱۰۴	تعامل ورزی تحصیلی به خود ناتوانسازی
۰/۳۸۹	-۰/۸۶	-۰/۴۱	-۰/۶	-۰/۳۵	خوشبینی تحصیلی به خود ناتوانسازی
۰/۰۰۰	-۳/۶۲	-۰/۳۹	-۰/۲۵	-۰/۱۱	کیفیت محیط آموزشی به تعامل ورزی تحصیلی
۰/۰۰۰	۵/۹۹	۰/۲۵	۰/۴۰	۰/۱۵	کیفیت محیط آموزشی به خوشبینی تحصیلی

جدول ۷. ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای

<sup>1</sup> Chi-Square Ratio to Degrees of Freedom

<sup>2</sup> Goodness of fit index

<sup>3</sup> Relative Fit Index

<sup>4</sup> Incremental Fit Index

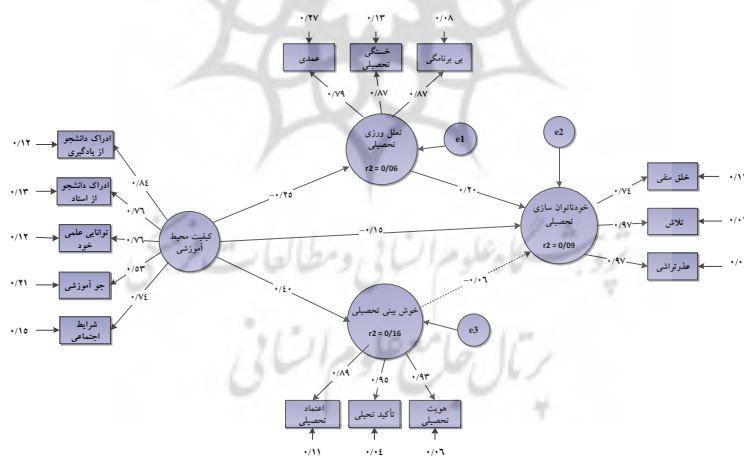
<sup>5</sup> Comparative fit index

<sup>6</sup> Root mean square residual



## موجود در مدل

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی خودناتوان‌سازی تحصیلی:	۰/۱۵*	۰/۰۷**	۰/۰۹	
کیفیت محیط آموزشی	۰/۲۰**	-	-۰/۲۲**	
تعلل‌ورزی تحصیلی	-۰/۰۶	-	۰/۲۰**	
خوش‌بینی تحصیلی	-	-	-۰/۰۶	
به روی تعلل‌ورزی تحصیلی:	-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**	۰/۰۶
کیفیت محیط آموزشی	-	-	-	
به روی خوش‌بینی تحصیلی:	۰/۴۰**	-	۰/۴۰**	۰/۱۶
کیفیت محیط آموزشی	-	-	-	

\*\* $\leq 0/01$  \* $\leq 0/05$ 

شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی خودناتوان‌سازی تحصیلی

فرضیه اول: کیفیت محیط آموزشی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد. با توجه به ضرایب مدل ساختاری آزمون شده در شکل (۲) و همچنین ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول (۶) نتایج نشان می‌دهد، که ضریب اثر مستقیم کیفیت محیط آموزشی بر خودناتوان‌سازی

تحصیلی (۰/۱۵-) در سطح ۰/۰۵، معنادار است بنابراین فرضیه پژوهش در این خصوص تایید می‌شود و هر چه ادراک کیفیت محیط آموزشی در بین دانشجویان افزایش پیدا کند به همان میزان گرایش آنها به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی کاهش پیدا می‌کند.

فرضیه دوم: کیفیت محیط آموزشی بر خوش بینی تحصیلی اثر مستقیم دارد. با توجه به ضرایب مدل ساختاری آزمون شده در شکل (۲) و همچنین ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول (۶) نتایج نشان می‌دهد، که ضریب اثر مستقیم کیفیت محیط آموزشی بر خوشبینی تحصیلی (۰/۴۰) در سطح ۰/۰۱، معنادار است بنابراین فرضیه پژوهش در این خصوص تایید می‌شود و ۰/۱۶ از تغییرات خوش بینی تحصیلی از طریق کیفیت محیط آموزشی تبیین می‌شود و با بهبود کیفیت محیط آموزشی میزان خوشبختی تحصیلی دانشجویان افزایش می‌یابد.

فرضیه سوم: کیفیت محیط آموزشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر مستقیم دارد. با توجه به ضرایب مدل ساختاری آزمون شده در شکل (۲) و همچنین ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول (۶) نتایج نشان می‌دهد، که ضریب اثر مستقیم کیفیت محیط آموزشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (۰/۲۵-) در سطح ۰/۰۱، معنادار است بنابراین فرضیه پژوهش در این خصوص تایید می‌شود و ۰/۰۶ از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق کیفیت محیط آموزشی تبیین می‌شود و با افزایش ادراک دانشجو از یادگیری، استاد، توانایی علمی خود، جو آموزشی و شرایط اجتماعی به همان میزان گرایش دانشجویان به تعلل‌ورزی در وظایف کاهش پیدا می‌کند.

فرضیه چهارم: خوش بینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد. با توجه به ضرایب مدل ساختاری آزمون شده در شکل (۲) و همچنین ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول (۶) نتایج نشان می‌دهد، که ضریب اثر مستقیم خوشبینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی

تحصیلی (۰/۰۶-) معنادار نمی باشد، بنابراین فرضیه پژوهش در این خصوص تایید نمی شود.

فرضیه پنجم: تعلل ورزی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی اثر مستقیم دارد. با توجه به ضرایب مدل ساختاری آزمون شده در شکل (۲) و همچنین ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرها در جدول (۶) نتایج نشان می دهد، که ضریب اثر مستقیم تعلل ورزی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی (۰/۲۰) در سطح ۰/۰۱، معنادار است بنابراین فرضیه پژوهش در این خصوص تایید می شود. . براین اساس می توان گفت هر چقدر میزان تعلل ورزی دانشجویان در تکالیف افزایش یابد، خودناتوان سازی تحصیلی در آنها افزایش می یابد. فرضیه ششم: کیفیت محیط آموزشی از طریق تعلل ورزی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.

در خصوص اثر غیرمستقیم متغیر کیفیت محیط آموزشی بر خودناتوان سازی تحصیلی تنها نقش واسطه ای با استفاده از روش بوت استراپ (Bootstrappin) متغیر تعلل ورزی تحصیلی محاسبه شد. زیرا باید ابتدا اثر مستقیم متغیر واسطه معنادار باشد. با توجه به نتایج، چون اثر مستقیم متغیر خوش بینی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی معنادار نبود نقش واسطه ای آن بررسی نشد (فرضیه هفتم به این دلیل بررسی نشده است) و تنها متغیر تعلل ورزی تحصیلی به عنوان واسطه مورد بررسی قرار گرفت که اثر غیرمستقیم متغیر کیفیت محیط آموزشی بر خودناتوان سازی تحصیلی از طریق تعلل ورزی تحصیلی ۰/۰۷- و در سطح ۰/۰۱ معنادار می باشد. و فرضیه پژوهش در این خصوص تایید می شود و حدود ۰/۰۹ تغییرات خودناتوان سازی تحصیلی از طریق کیفیت محیط آموزشی، تعلل ورزی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی قابل تبیین است. با توجه به نتیجه بدست آمده می توان گفت هر چه ادراک دانشجویان از کیفیت محیط آموزشی مثبت تر باشد، آنها در انجام وظایف خود کمتر تعلل ورزی نشان خواهند داد و به همان نسبت در فرایند تحصیلی خود در مواجهه با مشکلات کمتر از راهبردهای خودناتوان سازی برای توجیه عدم موفقیت خود استفاده می کنند.

**بحث و نتیجه‌گیری**

هدف پژوهش حاضر تعیین ارتباط کیفیت محیط آموزشی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی تعلل‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی است. نتایج آزمون همبستگی نشان داد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با متغیرهای کیفیت محیط آموزشی و خوش‌بینی تحصیلی ارتباط منفی و معنادار و با تعلل‌ورزی تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار دارد. همچنین ارتباط خوش‌بینی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی منفی و معنادار و ارتباط تعلل‌ورزی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی مثبت و معنادار بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در خصوص فرضیه اول پژوهش نشان داد که کیفیت محیط آموزشی اثر منفی و معناداری بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش درمن و فرگوسن (۲۰۰۳) و آنلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. این همسویی به گونه‌ای است که هر چه ادراک از ابعاد عاطفی کلاس و احساس دل‌بستگی به کلاس در بین دانشجویان افزایش پیدا کند به همان میزان گرایش آنها به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی کاهش پیدا می‌کند. اردان و میدگلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) معتقدند دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی دارند نسبت به کلاس و مدرسه احساس بیگانگی می‌کنند زیرا تلاش کمتری صرف کرده و در نتیجه موفقیتی بدست نمی‌آورند. آنلی (۲۰۱۹) معتقد است زمانی که دانش‌آموز یا دانشجو احساس دل‌بستگی کمی با محیط آموزشی دارد سعی می‌کند برای کسب لذت و سرگرمی بیشتر به محیط خارج از محیط آموزشی پناه ببرد، در نتیجه این عامل باعث می‌شود نه تنها نسبت به مدرسه بلکه در فرآیند تحصیل با افت تحصیلی مواجه شود. دانش‌آموزانی که با افت تحصیلی در درازمدت مواجه هستند سعی می‌کنند برای صیانت از عزت‌نفس خود به راهبردهای خودناتوان‌سازی روی آورند تا در صورت عدم موفقیت با صفت "احمق" توصیف نشوند. بالعکس دانش‌آموزانی که سطح بالایی از دل‌بستگی و تعهد را دارند، حمایت بیشتری از همسالان و معلم دریافت می‌کنند و آنها را از شکست احتمالی مصون نگه می‌دارد. همچنین تامپسون و هپبورن<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) معتقدند

---

<sup>1</sup>-Anli

<sup>2</sup>- Urdan & Midgley

<sup>3</sup>-Thompson & Hepburn

در کلاس‌هایی که جو رقابتی بین فراگیران حکم‌فرماست بسیاری از دانشجویان، بیشتر برای اجتناب از شکست و حفظ خودارزشی برانگیخته می‌شوند تا برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی. در نتیجه می‌توان گفت در کلاس‌هایی که کیفیت ادراک و سطح دل‌بستگی دانشجویان از کلاس بالا است و رقابت به معنای پیروزی برابر شکست دیگران نیست، گرایش دانشجویان به راهبردهای خودناتوان‌سازی کمتر خواهد بود.

در خصوص فرضیه دوم پژوهش نتایج نشان داد که ادراک از محیط یادگیری بر خوش بینی تحصیلی دانشجویان اثر مثبت و معناداری دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های صدری دمیرچی، کریمیان‌پور و جلیلیان (۱۳۹۶)، اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ (۱۳۹۵)، آرنس و مولر<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) و ناهار و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) همخوان می‌باشد. با توجه به نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که هر چه دانشجویان از محیط کلاس ادراک مثبت‌تری داشته باشند به همان میزان نسبت به تحصیل خود امیدوار و خوش‌بین خواهند بود. محیط آموزشی و شیوه آموزشی اساتید نقش مهمی در سرزندگی تحصیلی یادگیرنده دارد و اساتیدی که مطالب را به سبک پویا و با اشتیاق عرضه می‌کنند، فضای کلاس را متحول ساخته و باعث سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌گردند (اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵). از نظر شادوک بلیمی<sup>۳</sup> (۲۰۱۶) برای ایجاد یک محیط یادگیری موفقیت‌آمیز، مثبت و خوش‌بینانه لازم است که برنامه‌های درسی هدف‌مند و جذاب ارائه شود و محیطی ایمن و آرام برای بهزیستی فراگیران فراهم شود. آموزش با کیفیت نیازمند آن است که آموزش دقیق باشد، استانداردهای کلاسی هم‌تراز شود و از راهبردهای آموزشی که نیازهای تحصیلی را در برمی‌گیرد استفاده شود که در صورت رعایت این عوامل کلیدی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی کلاسی بهبود می‌یابد. همچنین ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، یادگیری دانشجویان را بهینه می‌سازد، کمک می‌کند که جو کلاسی منسجمی ساخته شود و انجام کارهای کلاسی برای استاد و دانشجو خوشایند باشد.

<sup>1</sup>-Arens & Moller

<sup>2</sup>- Nahar & et al

<sup>3</sup>- Shaddock Bellamy

نتایج در خصوص فرضیه سوم پژوهش نشان داد که ادراک از محیط یادگیری بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر منفی و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش ژائو و الدیر (۲۰۲۰)، چن و کروگر (۲۰۱۷)، کیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) و کو رکین، شرلی، ولترز و ویسنر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در پژوهش کورکین، شرلی، ولترز و ویسنر (۲۰۱۴) ابعاد مختلف جو کلاس از جمله حمایت معلم، فشار تحصیلی و علاقه به با هم بودن به طور منفی و معناداری با تعلل‌ورزی در ارتباط بود. از نظر شر و فراری<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) زمانی که دانشجویان به این فهم برسند که اساتیدشان از آنها انتظارات بالایی در انجام وظایف دارند و اساتید تلاش کنند که دانشجویان‌شان جزئیات محتوای دروس را درک کنند، باعث می‌شود میزان تعلل‌ورزی کاهش پیدا کند. به زبانی دیگر، زمانی که دانشجویان بفهمند استاد به کلاس و یادگیری آنها اهمیت می‌دهد گرایش‌شان به تعویق انداختن وظایف کاهش می‌یابد. همچنین در کلاس‌هایی که ساختار آن به گونه‌ای است که اساتید و معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تاکید می‌کنند و به طور مداوم از مطالب درسی امتحان گرفته می‌شود فراگیران تلاش می‌کنند بهانه و تعلل را کنار نهاده و برای یادگیری کوشش کنند (سلمانی، خامسان و اسدی یونسی، ۱۳۹۶). با توجه به مؤلفه‌های ادراک از کلاس در پژوهش حاضر، زمانی که ادراک دانشجو از یادگیری، استاد، توانایی علمی خود، جو آموزشی و شرایط اجتماعی خود افزایش پیدا کند به همان میزان گرایش دانشجویان به تعلل‌ورزی در وظایف کاهش پیدا می‌کند.

نتایج در خصوص فرضیه چهارم نشان داد که خوش بینی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی اثر منفی دارد اما این اثر معنادار نبود. با این حال یافته بدست آمده با نتایج پژوهش‌های کینن و مورای (۲۰۰۷) و ارونن، نورمی و سالملا-آرو (۱۹۹۸) همخوان می‌باشد. کینن و مورای<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش‌شان به این نتیجه رسیدند که بین خوش‌بینی و خودناتوان‌سازی تحصیلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد و ارونن، نورمی و سالملا-آرو (۱۹۹۸) به این نتیجه رسیدند که راهبرد خوش‌بینی با رضایت‌مندی تحصیلی و بهزیستی روانی و راهبرد خودناتوان‌سازی با عدم رضایت‌مندی و عدم

<sup>1</sup>- Kim

<sup>2</sup>- Corkin, Shirley, Wolters & Wiesner

<sup>3</sup>- Scher & Ferrari

<sup>4</sup>- Kinon & Murray

بهبودی در ارتباط است. قدم‌پور، یوسف‌وند و رجیبی (۱۳۹۷) در پژوهش‌شان به این نتیجه رسیدند که خوش‌بینی دارای باورهای شناختی مثبت و خودناتوان‌سازی راهبردهای شناختی ناسازگار را پیش‌بینی می‌کند. براین اساس چنان‌چه بتوانیم باورهای خوش‌بینانه را در فراگیران افزایش دهیم سطح خودناتوان‌سازی در آنها کاهش می‌یابد. با توجه به نتایج می‌توان گفت که خوش‌بینی راهبردی مثبت در مواجهه با شرایط است اما خودناتوان‌سازی، راهبردی است که دانشجو آنرا برای توجیه عدم موفقیت خود به کار می‌گیرد تا ارزش خود را حفظ کند. بنابراین بالطبع راهبردی منفی و متضاد با خوش‌بینی است و هر چه دانشجو به تحصیل خود خوش‌بین باشد، گرایش او به راهبردهای خودناتوان‌سازی کمتر خواهد بود.

نتایج در خصوص فرضیه پنجم نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر مثبت و معناداری دارد. یافته بدست آمده با نتایج پژوهش‌های باروتکو و دمیر (۲۰۱۹)، لی و کیم (۲۰۱۶)، آکسا (۲۰۱۲)، فراری و تیس (۲۰۰۰) و بک، کونز و میلگرام (۲۰۰۰) همخوان می‌باشد. از نظر فراری و تیس (۲۰۰۰) تعلل-ورزی شکلی از خودناتوان‌سازی است. چون که تعلل‌ورزی شامل خودداری از شروع یک وظیفه مثل عدم تلاش برای بهبود شانس موفقیت می‌باشد. باروتکو و دمیر (۲۰۱۹) براین باورند که ترس از شکست، نگرانی در خصوص عدم برآورده شدن انتظارات خود و دیگران و عدم اعتماد به نفس از عوامل بروز تعلل‌ورزی است. برخی دانشجویان برانگیخته می‌شوند تا فعالیتی را انجام بدهند اما به دلیل اینکه ترس از ارزیابی شدن دارند و آن را تهدیدی برای اعتماد به نفس خود می‌بینند، به تعلل‌ورزی روی می‌آورند. همچنین دانشجویانی که وظایف را به دقایق آخر موکول می‌کنند و سعی می‌کنند آنها را در آخرین زمان ممکن انجام دهند و حتی ممکن است وظایف را نتوانند کامل کنند احتمال بیشتری دارد که برای حفظ خودارزشی به راهبردهای خودناتوان‌سازی رو بیاورند.

نتایج در خصوص فرضیه ششم پژوهش نشان داد که ادراک از محیط یادگیری از طریق تعلل‌ورزی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی اثر منفی و غیرمستقیمی دارد. در این خصوص می‌توان گفت هر چه ادراک دانشجویان از محیط یادگیری مثبت‌تر باشد،

آنها نسبت به وظایف خود جدی‌تر شده و سعی می‌کنند وظایف خود را زودتر از زمان ممکن انجام دهند و کمتر در انجام وظایف تعلل‌ورزی نشان خواهند داد. بنابراین، این امر باعث می‌شود که دانشجویان و دانش‌آموزان در فرایند تحصیلی خود در مواجهه با مشکلات کمتر از راهبردهای خودناتوان‌سازی برای توجیه عدم موفقیت خود استفاده کنند. زیرا با انجام درست وظایف دیگر لزومی ندارد که فرد به استفاده از این راهبردها گرایش پیدا کند. نتایج این یافته با تحقیقات درمن و فرگوسن (۲۰۰۴)؛ اردن (۱۹۹۸) که معتقدند که هرچه قدر ساختار کلاس محیط دوستانه‌تر داشته باشد گرایش دانش‌آموزان به راهبرد خودناتوان‌سازی کمتر است همسو می‌باشد. همچنین مطالعات باروتکو و دمیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) تاثیر تعلل‌ورزی بر خودناتوان‌سازی در بین دانشجویان دانشگاه را تایید می‌کند؛ از نظر ژائو و الدیر<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) ادراک از محیط کاری می‌تواند بر تعلل‌ورزی افراد تاثیر منفی داشته باشد و آن را به تاخیر بیندازد. چن و گروگر<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ادراک از محیط در واسطه‌ی بین موفقیت و تعلل‌ورزی نقش مثبتی ایفا کرده و موجب کاهش تاثیر تعلل‌ورزی در دستیابی افراد به موفقیت می‌شود؛ لی و کیم<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) نیز معتقدند که بین خودناتوان‌سازی و تعلل‌ورزی در نوجوانان بدون سرپرست رابطه وجود دارد و خودناتوان‌سازی موجب افزایش گرایش تعلل‌ورزی در این افراد می‌شود.

در خصوص فرضیه هفتم پژوهش، با توجه به اینکه اثر مستقیم خوش‌بینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی معنادار نشد بررسی آن به عنوان متغیر واسطه امکان‌پذیر نیست. بنابراین با توجه به هدف اصلی پژوهش باید به این موضوع اشاره کرد که از بین دو متغیر واسطه تنها متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی توانست نقش واسطه‌ای بین ادراک از محیط یادگیری و خودناتوان‌سازی تحصیلی ایفا کند. همچنین نتایج این فرضیه با تحقیقات (گروول و کریمگیل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰)؛ (بیلیس و چیپرفیلد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲)؛ قدم‌پور، یوسف‌وند

<sup>1</sup> Barutçu & Demir

<sup>2</sup> Zhao & Elder

<sup>3</sup> Chen & Kruger

<sup>4</sup> Lee & Kim

<sup>5</sup>- Gurol & Kerimgil

<sup>6</sup>- Bailis & Chipperfield



و رجبی (۱۳۹۷)؛ گیفورد و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)؛ فانگ<sup>۲</sup> و همکارانش (۲۰۱۸) همسو نمی‌باشد. در تبیین این نتیجه باید اشاره کرد که اکثر مطالعاتی که اشاره شده بدون بررسی تاثیر نقش میانجی در رابطه با خوشبینی و خودناتوان‌سازی بوده است در حالی که در این فرضیه اثر غیر مستقیم کیفیت محیط آموزشی از طریق خوش‌بینی تحصیلی بر خودناتوان‌سازی مورد بررسی قرار گرفته است و با توجه به نبود مطالعه مشابه در این باره این نتیجه می‌تواند پایه ای برای نتایج بعدی صورت گرفته در این باره باشد.

محدودیت و پیشنهاد: اولین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به پیشینه و ادبیات تحقیق بود که بیشتر پژوهش‌ها به صورت غیرمستقیم با پژوهش حاضر در ارتباط بودند. دومین محدودیت مربوط به جامعه آماری پژوهش می‌باشد که فقط دانشجویان یک دانشکده به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفته بودند. با توجه به محدودیت‌ها می‌توان پیشنهاد نمود که تحقیقات دیگری در این زمینه صورت بگیرد تا منبع مفیدی برای دست‌اندرکاران آموزش برای مواجهه با این مسائل باشد و همچنین انجام پژوهش در دیگر نمونه‌ها و با گستردگی بیشتر برای روشن و بدون ابهام بودن نتایج و در نتیجه قابلیت تعمیم بیشتر نتایج. همچنین پیشنهاد می‌شود از چند روش مختلف جمع‌آوری اطلاعات و انجام پژوهش به صورت کیفی و ترکیبی استفاده شود تا نتایج با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم قرار گیرد. از سوی دیگر با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهاد می‌شود الگوی مفهومی حاضر بدلیل عدم معناداری اثر خوش‌بینی تحصیلی در نمونه دیگر اجرا شود. همچنین متغیرهای دیگری به الگو اضافه شود تا دیگر عوامل که در کاهش و افزایش خودناتوان‌سازی تحصیلی مؤثر است، شناسایی گردد. از لحاظ کاربردی به دلیل اینکه ادراک از محیط یادگیری مکانیزم مثبتی است، اساتید و دست‌اندرکاران آموزشی کلاس را به گونه‌ای تنظیم کنند که کلاس برای دانشجویان خوشایند باشد، در آن احساس امنیت و آرامش کنند و کمتر حس رقابت بین دانشجویان بوجود آید و در صورت وجود رقابت، این رقابت بر مبنای پیشرفت فرد نسبت به گذشته باشد، که این باعث می‌شود دانشجویان کمتر به راهبردهای خودناتوان‌سازی روی بیاورند. همچنین با توجه به نتایج پژوهش شایسته است اساتید و عوامل تعلیم و تربیت در دانشگاه محیطی سازنده برای دانشجویان فراهم آورند مثلاً با ایجاد جوی متعامل و متنوع و چالش برانگیز و با ارایه فعالیتهای جذاب به ارتقا توانمندی دانشجویان کمک کنند.

---

<sup>1</sup> Gifford

<sup>2</sup> Fang

## منابع

۱. احمدیان، حسام؛ میردریگونند، فضل‌اله؛ و قدم‌پور، عزت‌اله (۱۳۹۸). تدوین مدل خودناتوان‌سازی تحصیلی پنجم ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس‌پژوهی، ۷(۲)، ۲۱۳-۲۳۳.
۲. اکبری بورنگ، محمد؛ و رحیمی بورنگ، حسن (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۷)، ۲۳۱-۲۲۲.
۳. حیدری، محمود؛ خداپناهی، محمدکریم؛ و دهقانی، محسن (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. تحقیقات علوم رفتاری، ۷(۲)، ۹۷-۱۰۶.
۴. سلمانی، منصور؛ خامسان، احمد؛ و اسدی یونسی، محمدرضا (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی ادراک از جوّ کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۳(۴۳)، ۱۶۷-۱۳۹.
۵. سواری، کریم (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز. دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱(۲)، ۶۱-۶۲.
۶. شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ‌شهبانی، اسماعیل؛ و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خود ناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران، ۳(۳)، ۱۰۰-۷۷.
۷. صدری دمیرچی، اسماعیل؛ کریمیان‌پور، غفار؛ و جلیلیان، سهیلا (۱۳۹۶). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روانشناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۵)، ۳۷۴-۳۶۴.
۸. عباسیان، حسین؛ و حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۱۶۵-۱۴۷.
۹. فاتحی‌زاده، مریم؛ رئیسی، فاطمه، امامی، طاهره؛ و جزایری، رضوان‌السادات (۱۳۸۷). رابطه بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌موزان دختر و پسر شهر اصفهان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۲(۳ و ۲)، ۵۰۳-۴۹۱.

۱۰. فرخی، نورعلی (۱۳۹۶). پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی براساس کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۳(۴۵)، ۸۳-۹۶.
۱۱. فلاح خیری لنگرودی، سیده الهام؛ بادیار، علیرضا؛ حسینی، زینب؛ و روحی، ملینا (۱۳۹۱). اعتبارسنجی نسخه فارسی پرسشنامه اندازه‌گیری محیط آموزشی (DREEM). پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۴(۲)، ۳۳-۲۴.
۱۲. قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، مهدی؛ رجبی؛ هومن (۱۳۹۷). نقش خوشبینی تحصیلی و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰(۲۰۸).
۱۳. کرمی، مریم (۱۳۹۴). رابطه ابعاد کمال‌گرایی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودگردانی انگیزشی و فراشناختی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یاسوج.
۱۴. محبی نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهنی‌بیلاق، منیجه؛ و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روانشناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، ۷۹-۶۱.
۱۵. مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد؛ و میرزایی، محمد (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. پژوهش در یادگیری آموزشی، ۲(۵)، ۸۰-۶۹.
16. Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16(1), 131-150.
17. Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288.
18. Anli, G. (2019). Examining the relationship between academic self-handicapping and school attachment levels of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (3), 117-130.
19. Arens, A. K., & Möller, J. (2016). Dimensional comparisons in students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 42, 22-30.
20. Badri Gargari, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and

*behavioral postponement. Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences, 5(2), 76.*

21. Bailis D. S., & Chipperfield J.G. (2012). *Hope and optimism. In: Ramachandran VS. Encyclopedia of Human Behaviour. 2nd ed. UK: Elsevier.*

22. Uarutuu u lu rim, F., & Demir, A. (2019). *Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. Psychological reports, 0033294118825099.*

23. Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). *Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. Journal of Social Behavior and Personality, 15(5), 3.*

24. Chang, E. C., Sanna, L. J., & Yang, K. M. (2003). *Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: A test of a mediation model. Personality and Individual Differences, 34(7), 1195-1208.*

25. Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). *The role of the college classroom climate on academic procrastination. Learning and Individual Differences, 32, 294-303.*

26. Chen, Z., Zhang, R., Xu, T., Yang, Y., Wang, J., & Feng, T. (2020). *Emotional attitudes towards procrastination in people: A large-scale sentiment-focused crawling analysis. Computers in Human Behavior, 106391.*

27. Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). *Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. Psychological reports, 121(4), 690-704.*

28. Chen, B. B., & Kruger, D. (2017). *Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. Personality and Individual Differences, 108, 128-132.*

29. Dorman, J. P., & Ferguson, J. (2003). *Associations between students' perceptions of mathematics classroom environment and self-handicapping in Australian and Canadian high schools. McGill journal of education/revue des sciences de l'éducation de mcgill, 39(001).*

30. Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). *Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. Learning and Instruction, 8(2), 159-177.*

31. Eyink, J., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). *Circadian variations in claimed self-handicapping: exploring the strategic use of stress as an excuse. Journal of Experimental Social Psychology, 69, 102-110.*

32. Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., & Spada, M. M. (2018). *Further development and testing of the metacognitive model of*

procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of affective disorders*, 240, 1-5.

33. Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in personality*, 34(1), 73-83.

34. Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 68, 33-39.

35. Frisby, B. N., Strawser, M. G., Martin, J. C., & Lawrence, A. J. (2020). An Initial Examination of Instructor Self Handicapping and the Influences on Students and Classroom Climate: Implications for Faculty Development. *The Journal of Faculty Development*, 34(1), 13-22.

36. Gifford, R., Scannell, L., Kormos, C., Smolova, L., Biel, A., Boncu, S., ... & Kaiser, F. G. (2009). Temporal pessimism and spatial optimism in environmental assessments: An 18-nation study. *Journal of environmental psychology*, 29(1), 1-12.

37. Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.

38. Howard, W. L. (2011). Underrepresented college students and the reduction of stereotype threat: Threat overprotection through social support, unrealistic optimism, and unintended self-handicapping of academic decision-making.

39. Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives.

40. Karami, A., Khodarahimi, S., Ghazanfari, F., Mirdrikvand, F., & Barigh, M. (2020). The prediction of distress tolerance based on the feeling of loneliness and self-handicapping in students. *Personality and Individual Differences*, 161, 109994.

41. Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A., & Robichaux, M. (2011). Suicide proneness in college students: Relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Studies*, 35(7), 625-645.

42. Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, NY: Guilford Press.

43. Kim, J. K. (2014). Relationship between Teaching Image, Classroom Community and Class Environment, and Procrastinating Behavior in University E-Learning Setting. *Advanced Science and Technology Letters*, 71, 51-54.

44. Kinon, M. D., & Murray, C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.

45. Lee, J. S., & Kim, J. M. (2016). The Effect of Adolescents' Perception of Parental Overprotection, Goal-Seeking Orientation and Self-

*Handicapping on their Academic Procrastination. Journal of Korean Home Management Association, 34(6), 1-14.*

46. Nahar N., Talukder H. K., Hossain Khan T., Mohammad S., Nargis T. (2019). Students' perception of educational environment of medical colleges in Bangladesh. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University (BSMMU); 3(2): 97-102*

47. Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35(1), 101-122.*

48. Schaper, E. A. (2008). *The impact of middle school students' perceptions of the classroom learning environment on achievement in mathematics.* University of Massachusetts Amherst.

49. Scher, S. J., & Ferrari, J. R. (2000). *Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs.* Faculty Research and Creative Activity. [http://thekeep.eiu.edu/psych\\_fac/28](http://thekeep.eiu.edu/psych_fac/28).

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

51. Shaddock Bellamy, L. (2016). *Classroom environment: content analysis examining characteristics of classroom environments that affect students' Academic Achievement.* *Electronic Theses and Dissertations.* <http://dc.etsu.edu/etd/3133>.

52. Thompson, T., & Hepburn, J. (2003). *Causal uncertainty, claimed and behavioural self-handicapping.* *British Journal of Educational Psychology, 73(2), 247-266.*

53. Yu, J., & McLellan, R. (2019). *Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping.* *Learning and Individual Differences, 69, 33-44.*

54. Wang, J., Sperling, R. A., & Haspel, P. (2015). *Patterns of Procrastination, Motivation, and Strategy Use across Class Contexts and Students' Abilities.* *Journal of Psychology, 3(2), 61-73.*

55. Zhao, Y., & Elder, K. G. (2020). *Evaluating pharmacy student perceptions and effectiveness of procrastination prevention events.* *Currents in Pharmacy Teaching and Learning.*