

## Causal Model of Predicting Academic Procrastination Based on Parental Roots and Components of Self- Discrepancy with the Mediating Role of Sense of Belonging to School

Reza Saraei \*

Educational consultant of the Education  
Organization

Fatemeh Yousefi 

Master's degree in Education  
Management, Payam Noor University,  
Kermanshah branch

Accepted: 20/02/2023

### Abstract

The purpose of this research was to investigate the causal model of predicting academic procrastination based on parental roots and components of self-discrepancy with the mediating role of sense of belonging to school. The statistical population was all female students studying in the ninth grade of the first period of secondary school in the year 1400-1401 in Nahavand city. The research sample consisted of 312 people, which was obtained by Cochran's formula and random cluster sampling method. The tools used in this research were academic procrastination questionnaire, sense of belonging to school, parental roots and self-discrepancy questionnaire. The results of structural equations showed that there is a positive and significant relationship between the components of parental roots, self-discrepancy, and sense of belonging to school with academic procrastination ( $\geq 0.111$ ). It is also shown that 11% of the variance of academic procrastination is explained by the components of parental roots, incongruence and sense of belonging, and 13% of the variance of the sense of belonging is explained by parental roots. All path coefficients in the model are significant. According to the findings of the research, the need to pay attention to academic procrastination as one of the important and influential dimensions in the academic performance of students is raised more than ever. Therefore, it is recommended that educational psychologists and educational counselors formulate a suitable educational program to reduce academic procrastination in students and teach them ways to improve

Received: 23/08/2022

ISSN: 2345-6051

eISSN: 2476-6178

\* Corresponding Author: rezasara8@gmail.com

**How to Cite:** Saraei, R., Yousefi, F. (2023). Causal Model of Predicting Academic Procrastination Based on Parental Roots and Components of Self-Discrepancy with the Mediating Role of Sense of Belonging to School, *Journal of Culture of Counseling and Psychotherapy*, 14(55), 91-124.


incompatible schemas, self-discrepancy components, and also increase the sense of belonging to school.


**Keywords:** Procrastination, Parental Roots, Self-Discrepancy, Sense Of Belonging.





## مدل علی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه

کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان | رضا سرائی \* 

کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور واحد کرمانشاه | فاطمه یوسفی 

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی مدل علی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه نهم دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان نهاوند بود. نمونه این پژوهش شامل ۳۱۲ نفر بود که با استفاده از فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به دست آمد. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، ریشه‌های والدینی و پرسشنامه خودناهمخوانی بود. نتایج حاصل از معادلات ساختاری نشان داد که بین مؤلفه‌های ریشه‌های والدینی، خودناهمخوانی و احساس تعلق به مدرسه با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ( $P \leq 0/001$ ). همچنین نتایج نشان داد که ۳۱ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط مؤلفه‌های ریشه‌های والدینی، ناخودهمخوانی و احساس تعلق و ۱۳ درصد از واریانس احساس تعلق توسط ریشه‌های والدینی تبیین می‌شود. همچنین تمامی ضرایب مسیر در مدل معنادار هستند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر ضرورت توجه به اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیش‌ازپیش مطرح می‌گردد. لذا توصیه می‌شود روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کرده و راهکارهای بهبود طرح‌واره‌های ناسازگار، مؤلفه‌های خودناهمخوانی و همچنین افزایش احساس تعلق به مدرسه را به آنان آموزش دهند.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری، ریشه‌های والدینی، خودناهمخوانی، احساس تعلق.

## مقدمه

در هر کشور رکن اساسی نظام آموزشی را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند. لذا برای دانش‌آموزان به‌منظور دستیابی به اهداف نظام آموزشی، جایگاه ویژه‌ای قائل هستند. در این میان نقش عوامل روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در دستیابی به پیشرفت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است. اهمال‌کاری، از جمله‌ی این ویژگی‌های شخصیتی است (کلاسن، کراوچوک و راجانی، ۲۰۰۸: ۹۲۱). اهمال‌کاری تحصیلی یکی از مشکلات شایع در دانش‌آموزان می‌باشد که به‌طور کلی، عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ویسر، کورثاگن و اسکونبوم، ۲۰۱۸: ۳). به زعم ناتوریل-آلفنسو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰: ۳۲) اهمال‌کاری یعنی کاری که برای اجرای آن تصمیم گرفته‌شده، بدون دلیل مشخص به زمان دیگری موکول شود. اهمال‌کاری به‌عنوان یک نوع شکست یا اختلال خود مراقبتی توصیف شده است که به عدم توانایی کنترل، نظارت، تنظیم افکار، احساسات، تحریک و عملکرد در رابطه با استانداردهای موردنظر ختم می‌شود (عرب زوزنی و شیرافکن کوپکن، ۱۳۹۹: ۶). پیامدهای درونی اهمال‌کاری، تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است و پیامدهای بیرونی آن ممکن است سنگین باشد و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند (ثمری صفا و پوردل، ۱۳۹۹: ۲۳). همچنین لئو و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۲۰: ۱) اهمال‌کاری را مرتبط با حوزه‌ی سلامت روان دانسته است. اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد که می‌توان به: اهمال‌کاری وسواسگونه (فراری، ۲۰۰۱)، اهمال‌کاری روان‌نخورانه، اهمال‌کاری عمومی (بالکیس و دورو، ۲۰۰۹)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (مان، ۲۰۱۶) و اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راتلبوم، ۲۰۱۹) اشاره نمود. متداول‌ترین شکل اهمال‌کاری در حوزه آموزش و پرورش، اهمال‌کاری

- 
1. Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S
  2. Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J
  3. Naturil-Alfonso, C., et. all
  4. Liu, Y., et all
  5. Ferrari, J. R
  6. Balkis, M., & Duru, E
  7. Mann, L

تحصیلی است (حیدریه زاده و همکاران، ۱۴۰۰: ۳). نتایج پژوهش رایلی اورام (۲۰۲۱) نشان داد بخش قابل توجهی از دانش آموزان درگیر رفتار مشکل ساز اهمال کاری هستند. همچنین نتایج نشان داده است که انگیزه یا فقدان آن ممکن است نقش مهمی در توسعه و حفظ این رفتار داشته باشد. سولومون و راثبلوم<sup>۲</sup> (۲۰۱۹: ۴۱) بیان می کنند اگرچه دانش آموزان دلایل متعددی برای اهمال کاری می آورند، لیکن اکثریت دلایل آن‌ها مربوط به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال گرایی و کمبود اعتمادبه نفس) است. اگر دانش آموز نتواند به تجلیات فرارونده افکار، احساسات و اعمال خود آگاهی پیدا کند، رفتارش را تحت الشعاع قرار داده و با اهمال کاری روبه رو خواهد شد (نصیری و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۳). نصیری گرمه چشمه و حسن نژادخیارک (۱۴۰۰: ۱) بیان داشته اند که امروزه جهت رفع مشکل اهمال کاری دانش آموزان باید به عوامل مرتبط با این پدیده توجه کرد و درصدد رفع آن‌ها کوشید. پژوهشگران و محققان طی مطالعات مختلفی به بررسی عوامل مؤثر در اهمال کاری تحصیلی پرداختند. در این میان می توان به نداشتن نظم کافی و گم گشتگی (ریوایت، ۲۰۰۷: ۳۲)؛ فقدان تمرکز و وابستگی (هاول و واتسون، ۲۰۰۷: ۱۸)؛ نداشتن احساس تعلق به مدرسه در حد موردنیاز و ضعف در باورهای خود کارآمدی (الکساندر و آنوگبوزی، ۲۰۰۷: ۱۶)؛ پیشرفت ناکافی (فراری و پایچیل، ۲۰۰۸: ۳۳)؛ فقدان مهارت مدیریت زمان (تمنایی فر، صدیقی ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱: ۱۴۲)؛ خجالتی بودن و منزوی بودن در کلاس (حسین و سلطان، ۲۰۱۰: ۵)؛ ناراحتی و دلسردی (کهنل، هافر و کیلیان، ۲۰۱۲: ۲)؛ اضطراب، وابستگی، تنفر از وظایف، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی، کمال گرایی، عقاید غیر منطقی، عزت نفس پایین، عادات نادرست در مطالعه و ناتوانی اکتسابی (مهدی زاده و

1. Rylee Oram
2. Solomon, L. J. & Rothblum, E. D
3. Rivait, L
4. Howell, A. J., & Watson, D. C
5. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J
6. Pychil, T
7. Hussain, I., & Sultan, S
8. Kuhnle, C. Hofer, M. & Kilian, B

همکاران، ۲۰۱۸: ۲۱)؛ ریشه‌های والدینی (محتشمی و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۱)، مؤلفه‌های خود ناهمخوانی (فروغی پردنجانی و شرفی، ۱۳۹۹: ۹۱) اشاره نمود.

نظریه‌های معروفی که در زمینه‌ی اهمال‌کاری وجود دارد. نظریه‌ی جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گروجر، ۲۰۰۱) چنین فرض می‌کند که دانش‌آموزان از نظر رفتارهای معطوف به پیشرفت با یکدیگر تفاوت دارند. چنانچه نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف-تسلط-گرایش، همبستگی منفی و با جهت‌گیری هدف-تسلط-اجتناب، همبستگی مثبت دارد (هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ فتحی آذر و همکاران، ۲۰۱۷). مطابق نظریه انتظار-ارزش، لازمه انجام یک فعالیت، انتظار دستیابی به موفقیت و همچنین ارزش تکلیف است. ارزش کاربردی یا سودمندی به این نکته اشاره دارد که چگونه یک تکلیف با طرح‌های آینده فرد ارتباط می‌یابد (قره‌آغاجی و همکاران، ۱۳۹۸: ۲). اگر تکلیفی دارای ارزش درونی یا کاربردی نباشد، انتظار می‌رود که فرد آن را انجام ندهد یا به زمان دیگر موکول نماید. طبق نظریه خودتعیینی، انگیزش درونی با انجام یک فعالیت به منظور دستیابی به هیجان، لذت و ارضای حس کنجکاوی صورت می‌گیرد (ریان و دسی، ۲۰۰۰: ۲۹). در صورت فقدان جذابیت فعالیت یادگیری، اگر ارتباطی بین فعالیت یادگیری و اهداف آینده ادراک نشود، احتمال استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی افزایش می‌یابد، تمرکز و مدیریت زمان کاهش یافته و گرایش به اهمال‌کاری بیشتر می‌شود (عرفانی و محقق، ۲۰۱۷: ۱۷). در ادامه برخی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد از نظر اهمیت در درجه بالایی از اثرگذاری بوده، انتخاب و اثر هم‌زمان این متغیرها بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی می‌شود.

یکی از متغیرهای بااهمیت و اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی، ریشه‌های والدینی (طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه) است. از جمله حوزه‌هایی که در روان‌شناسی دارای تاریخچه غنی و گسترده دارد، ریشه‌های والدینی یا طرح‌واره<sup>۳</sup> است. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، عوامل معنادار شناختی و درون فردی هستند. این چارچوب‌های منفی ذهنی را می‌توان

1. Elliot, A. J., & McGregor, H. A
2. Ryan, R. M., & Deci, E. L
3. Schema

به‌عنوان ساختار پردازش اطلاعات تعریف کرد که احساسات، رفتارها، اندیشه‌ها و باورهای عمیق در مورد خود و جهان را تعیین می‌کنند (محمدی و سلیمانی، ۲۰۱۷: ۲۳). طرح‌واره‌ها به‌صورت الگوهای گسترده، ناکارآمد و فراگیر که شامل خاطرات، هیجان‌ها، افکار و احساسات بدنی در مورد خود و رابطه با دیگران هستند، تعریف می‌شوند (بسیل، تنور و مانسینی، ۲۰۱۹: ۴۵). این طرح‌واره‌ها به دلیل ارضا نشدن نیازهای هیجانی اساسی دوران کودکی به وجود می‌آیند و شامل دلبستگی ایمن به دیگران (مانند نیاز به امنیت، ثبات، محبت و پذیرش)، خودگردانی، کفایت و هویت، آزادی در بیان نیازها و هیجان سالم، خودانگیختگی، تفریح و محدودیت‌های واقع‌بینانه و خویش‌داری هستند (منوچهر آبادی و همکاران، ۱۴۰۰: ۷). طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه بیشتر در سطح آگاهی قرار می‌گیرند و در دسترس هستند و با فهرست‌های خودگزارشی تشخیص داده می‌شوند. هنگامی که این طرح‌واره‌ها فعال می‌شوند اغلب افراد به شیوه‌ای پاسخ می‌دهند که طرح‌واره‌ها را در طول زمان حفظ می‌کنند و پایدار نگه می‌دارند (سالوت، کوریو و هانکین، ۲۰۱۵: ۳۸). آلوتی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای بیان کردند که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، باورهای مهم و شایعی هستند که معمولاً در دوران کودکی یا نوجوانی از خاطرات، هیجان‌ها و احساسات تشکیل شده و به‌شدت ناکارآمد هستند. علاوه بر آن پژوهش شعبانی خدیو و احمدیان (۱۳۹۸) نشان داده است در صورت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناسی، اعتماد به نفس و خود ارزشی پدید آمده و در صورت برآورده نشدن این نیازها، فرد دچار شکنندگی و بیگانگی می‌شود. لذا طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، به طرح‌واره‌هایی گفته می‌شود که باعث ایجاد مشکلات روان‌شناختی می‌شوند. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به‌طور معمول خشک و انعطاف‌ناپذیر هستند (جانستون و همکاران، ۲۰۰۹: ۲۵۳).

در رابطه با رابطه اهمال کاری تحصیلی و ریشه‌های والدینی می‌توان بیان کرد که وقتی طرح‌واره‌های ناسازگار در فرد فعال شوند، می‌توانند ادراک، واقعیت و پردازش شناختی او

- 
1. Basile, B., Tenore, K., & Mancini, F
  2. Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L
  3. Aloï, M., Rania, M., Caroleo, M., & et. all
  4. Johnston. C., et. all

را تحت تأثیر قرار دهند. از جمله حیطه‌هایی که با فعال شدن این طرح‌واره‌ها دچار اختلال می‌شود، حیطه‌ی یادگیری و عملکرد تحصیلی است که فرد را دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌کند. طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به علت عدم ارضاء نیازهای هیجانی، خودانگیزختگی و خویش‌داری در دوران کودکی پدید می‌آیند و عدم ارضای آن‌ها موجب کاهش رضایت از زندگی در دوره‌های آتی از جمله دوران تحصیل می‌شود (یانگ و جانا، ۲۰۲۰: ۱۳۵). چنانچه هاشمی‌پور و همکاران (۱۳۹۹: ۱) بر این نکته تأکید دارند که داشتن باورها و طرح‌واره‌های منفی، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان بالاتر می‌کند و از طریق افزایش اضطراب امتحان اهمال‌کاری تحصیلی را بالا می‌برد. همچنین نتایج مطالعات اسمعیلی و محمدپور خلیانی (۱۴۰۰: ۱۸) نشان داد طرح‌واره درمانی با بهره‌گیری از تکنیک‌هایی همچون آموزش سبک‌های مقابله‌ای، برقراری ارتباط بین مشکلات فعلی و طرح‌واره‌ها، اولویت‌بندی و مشخص کردن مشکل‌سازترین رفتارهای تحصیلی و ارائه شیوه‌های رفتاری مناسب می‌تواند به‌عنوان یک روش کارآمد جهت به‌کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده گیرد. محتشمی و همکاران (۱۳۹۹: ۵۲) در پژوهش خود نشان دادند که طرح‌واره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم از طریق تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دختران دانش‌آموز با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارند. نتایج تیانیوان و بارلاس<sup>۲</sup> (۲۰۲۰: ۲۰) در زمینه اثرگذاری ریشه‌های والدینی بر اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد طرح‌واره‌ها از طریق اختلال در پردازش شناختی مهارت‌های هیجانی و رفتاری، می‌تواند فرد را به‌سوی اهمال‌کاری تحصیلی بکشاند. از دیگر مواردی که به نظر می‌رسد بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار خواهد بود، خود‌ناهمخوانی<sup>۳</sup> است. ناهمخوانی خودها به‌عنوان یک وضعیت ناخوشایند و آزاردهنده که از تفاوت واقعی یا درک شده بین خود واقعی فرد (مانند هوش واقعی، ظاهر فیزیکی واقعی، توان علمی واقعی و غیره) و خود ایدئال وی (مانند هوش ایدئال، ظاهر فیزیکی ایدئال، توان

- 
1. Young, J., & Jana's, c
  2. Tianyuan Ke, & Barlas, J
  3. Self-discrepancy



علمی ایدئال و غیره) ناشی می‌شود، تعریف می‌شود (کیم و روکر، ۲۰۱۲: ۸۱۹). این تعریف مطابق با نظریه ناهمخوانی خودها (هاگینز، ۱۹۸۷: ۳۳۶) است. نظریه ناهمخوانی خودها بیان می‌کند که چگونه باورهای ناسازگار در مورد خود، انواع مختلف احساسات و عواطف منفی را ایجاد می‌کنند (استیونز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳: ۲۶)؛ به عبارت دیگر صرف نظر از محتوای خود-استانداردها؛ میزان ناهمخوانی ادراک شده میان آن‌ها، نقش مهمی در آسیب‌پذیری روانی ایفا می‌کند (باک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴: ۴۵). این نظریه بیان می‌کند افراد قویاً برانگیخته می‌شوند تا حس هماهنگی میان خود واقعی‌شان (خود را چگونه می‌بینند)، خود ایدئال‌شان (می‌خواهند چگونه باشند) و خود بایده‌شان (چگونه باید باشند) را حفظ کنند (صمدزاده و عبدالوند، ۱۳۹۷: ۲). بنابر پژوهش‌های انجام شده و مطابق با نظریه ناهمخوانی خودها، عدم تطابق بین خود واقعی<sup>۴</sup> ادراک شده فرد و آنچه به عنوان خود-استانداردها<sup>۵</sup> برای خویش در نظر می‌گیرد، پیامدهای ناخوشایند روانی و عاطفی ایجاد می‌کند (استیونز و همکاران، ۲۰۱۳: ۳۱). ناهمخوانی بین خود واقعی ادراک شده فرد و خود ایدئال باعث ایجاد احساساتی مانند اندوه، ناامیدی و افسردگی (لویسون و رودباخ، ۲۰۱۲) و احساس گناه و شرم (لیس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) می‌شود و ناهمخوانی با خود بایده احساسات ناخوشایندی نظیر آشفتگی و اضطراب را به دنبال دارد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۴: ۶). طبق نظریه ناهمخوانی خودها (هاگینز، ۱۹۸۷: ۲۳۵) دو نوع خود ناهمخوانی وجود دارد: خود ناهمخوانی واقعی/آرمانی<sup>۷</sup> و خود ناهمخوانی واقعی/بایده<sup>۸</sup>. هر یک از انواع ناهمخوانی خودها توان هدایت افراد را به سمت استفاده از راهبردهایی که تنش حاصل از آن‌ها را کاهش داده یا از بین ببرد را دارا می‌باشند. به عنوان مثال، هنگامی که هوش افراد مورد تهدید قرار می‌گیرد، به انتخاب

1. Kim, S & Rucker, D. D
2. Stevens, E. N., & et al
3. Bak, W
4. actual self
5. self-standards
6. Liss, M., Schiffrin, H. H., & Rizzo, K. M
7. actual-ideal self discrepancy
8. actual-ought self discrepancy

رفتارهایی می‌پردازند که باعث تقویت هوش می‌شود (گنو، ویلر و شیوا، ۲۰۰۹: ۳۰). یا کسانی که حس کنترل شخصی آن‌ها مورد تهدید قرار گرفته است، رفتارهایی را ترجیح می‌دهند که مرزهای روشنی دارند (کاتریگت و همکاران، ۲۰۱۲: ۷۱).

در مورد ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی با خود ناهمخوانی باید گفت که نظریه خود ناهمخوانی به بهترین نحو با نظریه‌ی تصمیم‌گیری جنیس و مان<sup>۲</sup> (۱۹۷۷: ۱۴۱) همخوانی دارد. در این نظریه، اهمال‌کاری یکی از راهکارهای احتمالی است که افراد مجبورند تحت شرایط تنش‌زا و در وضعیت گرفتاری تصمیم‌گیری کنند. در همین راستا، فراری و پایچیل (۲۰۰۸: ۳۴) در پژوهش خود دریافته‌اند که فاصله خود واقعی-بایدی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری است. فروغی پردنجانی و شریفی (۱۳۹۹: ۹۲) طی پژوهشی با عنوان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی، به این نتیجه دست یافتند که دانشجویانی که بین خود واقعی و ایدئالشان اختلاف زیادی تجربه می‌کنند، بیشتر از افرادی که بین خود واقعی و خود بایدی‌شان تفاوت تجربه می‌کنند، اهمال‌کاری می‌کنند. سادلر و بولی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹: ۶۸۶) در مطالعه‌ای دریافته‌اند تعلل‌ورزی تحصیلی بالا با ناگویی خلقی، خود ناهمخوانی و ناتوانی در بیان احساسات و هیجانات همراه است.

از دیگر متغیرهایی که در این پژوهش به‌عنوان متغیری تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی موردبررسی قرار می‌گیرد، احساس تعلق به مدرسه است. مدارس از جمله محیط‌های اجتماعی بزرگی به‌شمار می‌روند که نقش تأثیرگذاری در فرآیند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان بر عهده دارد. وقتی افراد خود را به‌عنوان عضوی از یک گروه یا طبقه اجتماعی طبقه‌بندی می‌کنند، نوعی حس تعلق به وجود می‌آید (مکیان و کلانتر کوشه، ۲۰۱۵: ۱۹). احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان کیفیت ارتباط دانش‌آموز با مدرسه، احساس مراقبت شدن و دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و مشغولیت در مدرسه

- 
1. Gao, L., Wheeler, S. C & Shiv, D
  2. Cutright, K, & et al
  3. Janis, I. L., & Mann, L
  4. Saddler, C. D. & Buley, J
  5. School connectedness

و تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه در نظر گرفته می‌شود (سلیمان پورعمران، ۱۳۹۸: ۳). لئو و همکاران (۲۰۲۰: ۲۳۵)، احساس تعلق به مدرسه را بر مبنای میزان ارتباط و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان و همکلاسی‌ها تعریف می‌کنند. ارسلان<sup>۱</sup> (۲۰۲۰: ۴۱) احساس تعلق به مدرسه را نیازی روان‌شناختی می‌داند که با پیامدهای مثبت و منفی در رفتارهای مدرسه‌ای و تحصیلی دانش‌آموزان تعیین می‌گردد. احساس تعلق به مدرسه یکی از عوامل مهم موفقیت علمی دانش‌آموزان است و باعث مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود (شاریا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴: ۲۱۸). شکل‌دهی بخش عظیمی از شخصیت افراد در بافت اجتماعی مدرسه صورت می‌گیرد (چاپمن و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۹). احساس تعلق به مدرسه که دارای سطوح مختلف شناختی و اجتماعی است عاملی مهم برای دانش‌آموزان به شمار می‌آید (آلن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸: ۳۸). احساس تعلق به مدرسه فقط در حوزه روان‌شناختی مطالعه نشده است، بلکه در حوزه‌های پزشکی، تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است و جزء سازه‌های بین‌رشته‌ای محسوب می‌شود. در تعریف دیگری از احساس تعلق به مدرسه آمده است: احساسی است که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و متعلقات آن از قبیل کادر آموزشی، کادر اجرایی و همچنین دیگر دانش‌آموزان دارند و باعث انتخاب شیوه‌ی ارتباط با آن‌ها می‌شود (یون و همکاران، ۲۰۱۲: ۳۵). لد و دینالا<sup>۶</sup> (۲۰۰۹: ۲۰۱) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان جهت دستیابی به پیشرفت تحصیلی، نیازمند آن هستند که احساس تعلق در آن‌ها، سنین اولیه شکل بگیرد. رسکی<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۱: ۴۳۰) بر اساس پژوهش خود معتقد هستند مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارای تأثیر بر روی یادگیری دانش‌آموزان و همچنین انگیزه‌ی دانش‌آموزان می‌باشد. وانگ،

- 
1. Arslan, G
  2. Shaaria, A., & et al
  3. Chapman, R. L & et al
  4. Allen, K., & et al
  5. Yuen, M., & et al
  6. Ladd, W. G., & Dinella, M. L
  7. Reschly, A. L

تیان و هوبنر<sup>۱</sup> (۲۰۱۸: ۱۳۴) بر این باورند که محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اصلی کودکان از جمله ثبات، استقلال فردی، حمایت و پذیرفته شدن در میان دوستان را برآورده کند باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه می‌شود. احساس تعلق به مدرسه، موجب ایجاد احساس تعهد به مدرسه و اعتقاد بر مهم بودن مدرسه در دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این، ادراک مثبت از رابطه معلم و دانش‌آموز، اجتناب از اهمال‌کاری، ارتباط بین همسالان و فرصت‌هایی برای مشارکت در مدرسه، از پیامدهای مثبت احساس تعلق به مدرسه است.

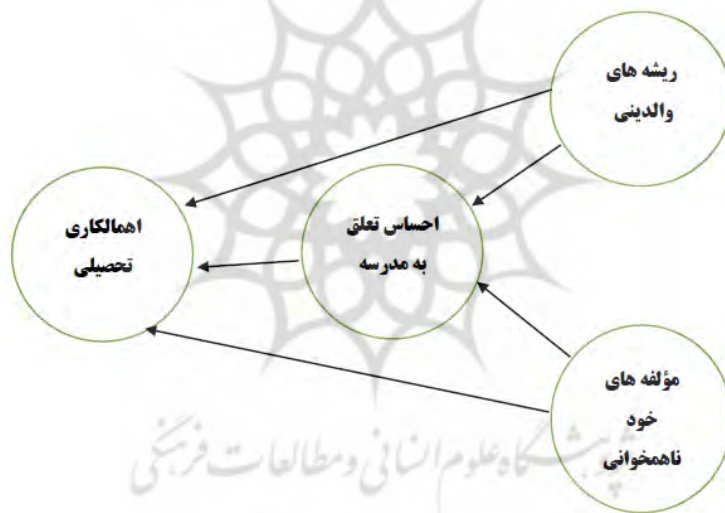
در مورد ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه، می‌توان به پژوهش راغ و ورعی (۱۴۰۰: ۱۵) اشاره نمود. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام در این پژوهش نشان داد احساس تعلق به مدرسه قادر به پیش‌بینی ۰/۵۸ درصد از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود؛ بنابراین با افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها را تا حدی قابل توجی کاهش داد. سیکریکسی و ارزن<sup>۲</sup> (۲۰۲۰: ۱۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند احساس تعلق به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و معنی‌دار دارد.

بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده و بررسی‌های صورت گرفته توسط محققین می‌توان عنوان نمود که بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه متغیرهای موردبررسی بر اهمال‌کاری پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به‌طور هم‌زمان توجه نموده‌اند. افزون بر این، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر آن است با تدوین مدلی برای پیش‌بینی متغیرهای تحقیق و اهمال‌کاری تحصیلی قادر است خلأ پژوهشی در این حوزه و به غنای ادبیات تجربی موضوع کمک شایانی داشته باشد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال ارائه الگویی مفهومی از اثر ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودناهمخوانی بر روی پیامدهای مهم تحصیلی نظیر اهمال‌کاری تحصیلی است. در این پژوهش متغیر احساس تعلق به مدرسه به‌عنوان متغیر

1. Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S

2. Çik.kk.. .. & . reen, E

میانجی در نظر گرفته شده است. روابط میان متغیرهای پژوهش در این الگو بر اساس پیشینه- های پژوهشی موجود تدوین گردیده است. فرضیه اصلی در این پژوهش از این قرار بود: می- توان بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خود ناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه، اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی نمود. فرضیه‌های فرعی نیز شامل: (۱) ریشه‌های والدینی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد؛ (۲) مؤلفه‌های خود ناهمخوانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد؛ (۳) ریشه‌های والدینی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان تأثیر دارد؛ (۴) مؤلفه‌های خود ناهمخوانی بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان تأثیر دارد و (۵) احساس تعلق به مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی دانش- آموزان تأثیر دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی است و هدف آن تعیین علل احتمالی اهمال کاری تحصیلی می‌باشد. اگرچه یکی از مناسب‌ترین راه‌های رسیدن به این هدف استفاده از روش تحقیق تجربی است، با این همه به علت ناتوانی این روش در هم‌بینی و تعیین نقش واسطه‌ای متغیرها در تحقیق از آن استفاده نشد. یکی از رویکردهای مناسب دیگر برای

حصول چنین هدفی استفاده از روابط همبستگی میان متغیرها می‌باشد که در قالب تحلیل مسیر می‌تواند به شفاف‌سازی و نمایان ساختن ساختار علی روابط کمک کند. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه نهم دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شهرستان نهاوند بودند که بنابر اعلام اداره آموزش و پرورش تعداد آن‌ها ۱۶۸۴ نفر بود. نمونه این پژوهش شامل ۳۱۲ نفر بود که با استفاده از فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به دست آمد. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا پس از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش شهرستان نهاوند، از بین مدارس متوسطه اول شهرستان نهاوند ۱۰ مدرسه با جمعیت بالا انتخاب شد، سپس از بین کلاس‌های پایه نهم موجود در این مدارس، به صورت تصادفی ۱۲ کلاس انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آنان توزیع گردید. در اجرای این مطالعه ملاحظات اخلاقی مدنظر قرار گرفته؛ پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، آزمودنی‌ها از موضوع و هدف مطالعه مطلع گردیدند. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت خواهد شد. ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی، پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه، پرسشنامه ریشه‌های والدینی و پرسشنامه خودناهمخوانی می‌باشد که در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و پس از تکمیل توسط آن‌ها، داده‌ها استخراج شده و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از نرم‌افزار SPSS و در بخش استنباطی، برای معادلات ساختاری و تحلیل مسیر به منظور برای پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار Amos استفاده شد.

#### ابزار گردآوری داده‌ها

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی، سولومون و راثلوم: این پرسشنامه را سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷)؛ به نقل از مطیعی و همکاران، (۱۳۹۱) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه‌ی اول، آماده شدن برای امتحانات، شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه‌ی دوم، آماده شدن

برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه‌ی سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم شامل ۸ گویه است. در مؤلفه‌ی سوم سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد. نحوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موفقیت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات» و «همیشه» نشان می‌دهند که به ترتیب نمره‌ی ۱ تا ۴ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. در این مقیاس گوشه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از مطیعی و همکاران، (۱۳۹۱) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۷۹ به دست آمده است. به علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: برای اندازه‌گیری احساس تعلق به مدرسه، پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری و بتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه دارای شش خرده مقیاس احساس تعلق به همسالان، احساس مشارکت در مدرسه، احساس مشارکت در جامعه، ارتباط با مدرسه، حمایت معلم از دانش‌آموزان و احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه می‌باشد. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (بری و بتی، ۲۰۰۵). به منظور بررسی پایایی پرسشنامه احساس ارتباط با مدرسه از ضریب آلفای کرونباخ که در برآورد همسانی درونی پرسشنامه به کار می‌رود استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست و ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه، مشارکت علمی به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۸۲۵، ۰/۶۹، ۰/۶۶، ۰/۴۶/۱۳، ۰/۵۶/۰، ۰/۰ با توجه به این ضرایب می‌توان گفت که مقیاس مورد نظر از پایایی خوبی برخوردار است.

---

1. Beaty, B. Brew, C

پرسشنامه ریشه‌های والدینی<sup>۱</sup> (YPI): این پرسشنامه ابزار اولیه برای شناسایی ریشه‌های دوران کودکی طرح‌واره‌هاست (یانگ و کلوسو، ۱۹۹۳). این پرسشنامه یک ابزار اولیه برای شناسایی ریشه‌های دوران کودکی طرح‌واره‌هاست (یانگ و کلوسو، ۲۰۰۳). این پرسشنامه ۷۲ آیتم دارد که در آن پاسخ‌دهنده پدر و مادر خود را به‌طور جداگانه، بر اساس نوع رفتاری که با وی داشته‌اند، در یک مقیاس شش‌درجه‌ای رتبه‌بندی می‌کند. آیت‌های این پرسشنامه نیز بر اساس طرح‌واره‌ها گروه‌بندی شده‌اند. این ابزار دارای ۱۷ زیر مقیاس: محرومیت عاطفی، رها کردن، بی‌اعتمادی/بدرفتاری، نقص/شرم، شکست، وابستگی/بی‌کفایتی، آسیب‌پذیری در مقابل ضرر یا آسیب، خود تحول نیافته/گرفتار، اطاعت، ایثار، بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه/استحقاق/بزرگ‌منشی، خویش‌داری و خود انضباطی ناکافی، پذیرش جویی/جلب توجه، منفی‌گرایی/بدبینی و تنبیه. هر یک از این زیرمقیاس‌ها ریشه‌های محتمل برای هر یک از طرح‌واره‌ها را نشان می‌دهند. آیت‌های این پرسشنامه نیز بر اساس طرح‌واره‌ها گروه‌بندی شده‌اند برای پاسخ «کاملاً غلط» نمره ۱، «تقریباً غلط» نمره ۲، «بیشتر درست است تا غلط» نمره ۳، «اندکی درست» نمره ۴، «تقریباً درست» نمره ۵، «کاملاً درست» نمره ۶ را قرار می‌دهیم. فرم اصلی YPI (یانگ، ۲۰۰۵) را یزدان دوست، عاطفه وحید و صلواتی ترجمه و ترجمه مجدد کرده و سپس در ۶۰ دانشجوی ایرانی اجرا نموده‌اند. با استفاده از روش دو نیمه‌سازی، برای فرم مادر ضریب پایایی ۰/۶۹ و برای فرم پدر ضریب پایایی ۰/۸۰ به دست آمد (صلواتی، ۱۳۸۶).

پرسشنامه خودناهمخوانی هاردین: این آزمون توسط هاردین (۲۰۰۲) بر اساس نظریه هیگینز (۱۹۸۹) تهیه شده و از سه زیرمقیاس ۱- خودناهمخوانی واقعی/آرمانی، ۲- خودناهمخوانی واقعی/ناخواسته و ۳- خودناهمخوانی واقعی/بایدی تشکیل شده است. پاسخگو باید در هر زیرمقیاس، ۵ صفت از منظر خویش و ۵ صفت از منظر افراد مهم زندگی‌اش انتخاب کرده و سپس فاصله «خود واقعی‌اش» را با این صفات (آرمانی، بایدی، ناخواسته) بیان نماید. این فاصله بر روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد

---

1. Young Parenting Inventory  
2. Hardin Self-Discrepancy Scale



(نمره ۵) درج می‌گردد. با توجه به اینکه در هر زیرمقیاس ۱۰ صفت وجود دارد، نمره آزمودنی از ۱۰ (حداقل خود ناهمخوانی) تا ۵۰ (حداکثر خود ناهمخوانی) متغیر خواهد بود. سه زیرمقیاس خود ناهمخوانی هر کدام به دو بخش تقسیم می‌شوند، به این جهت که فرد باید فاصله بین خود واقعی با سه نوع خود (آرمانی، ناخواسته، بایدی) را از منظر خویش و دیگران (افراد مهم زندگی‌اش) نشان دهد. هاردین و لئونگ (۲۰۰۵) پایایی زیرمقیاس‌های «خود ناهمخوانی» را از ۰/۷۳ تا ۰/۸۸ در نژادها و ملیت‌های مختلف گزارش کرده‌اند.

### یافته‌ها

#### اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

جدول ۱. توصیف جامعه آماری برحسب سن و جنسیت

درصد	تعداد	ویژگی	
۱۰۰	۳۱۲	دختر	جنسیت
۰	۰	پسر	
۳	۹	۱۴ سال	سن
۹۱	۲۸۴	۱۵ سال	
۶	۱۹	۱۶ سال	

مطابق جدول شماره ۱، از بین ۳۱۲ نمونه‌ای که پرسشنامه را به‌طور مناسب تکمیل کرده بودند، همگی (۱۰۰ درصد) دختر بودند و بررسی سن پاسخگویان نشان می‌دهد بیشترین فراوانی برای افراد با ۹۱ درصد شامل گروه سنی ۱۵ سال بود، ۶ درصد آنان در گروه سنی ۱۶ و ۳ درصد در گروه سنی ۱۴ سال قرار داشتند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

۳	۲	۱	انحراف استاندارد	میانگین	
			۱۲/۸۳۰	۸۷/۵۹	ریشه‌های والدینی
			۱۲/۳۹۳	۴۲/۴۷	خود ناهمخوانی
	۰/۳۵۶**	۰/۳۱۷**	۹/۴۲۴	۶۸/۳۴	احساس تعلق

۳	۲	۱	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۳۴۷**	۰/۴۳۶**	۰/۲۷۸**	۱۱/۷۵۹	۴۹/۵۶	اهمال کاری تحصیلی
** معناداری در سطح ۰/۰۱					

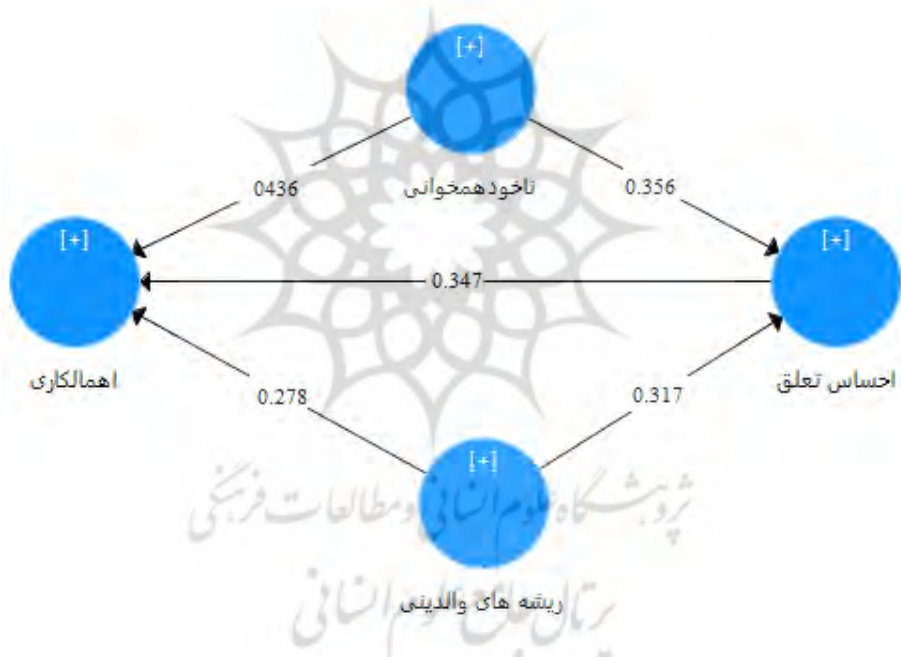
جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق را نشان می‌دهد. نتایج آزمون همبستگی نشان می‌دهد متغیر وابسته نهایی یعنی اهمال کاری تحصیلی با تمامی متغیرهای پژوهش همبستگی دارد ( $p < 0/01$ ). نتایج جدول نشان‌دهنده رابطه معنادار اهمال کاری تحصیلی با ریشه‌های والدینی ( $p < 0/01, 0/278$ )، با خود ناهمخوانی ( $p < 0/01, 0/436$ ) و با احساس تعلق ( $p < 0/01, 0/347$ ) است. همچنین رابطه احساس تعلق با ریشه‌های والدینی ( $p < 0/01, 0/317$ ) و با خود ناهمخوانی ( $p < 0/01, 0/356$ ) معنادار است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	$X^2$	df	$X^2/df$	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۳۱۹/۸۰۴	۱۳۲	۲/۴۲۳	۰/۸۸۹	۰/۸۵۶	۰/۸۵۲	۰/۹۰۷	۰/۸۹۱	۰/۹۰۶	۰/۰۶۹
بعد از اصلاح مدل	۱۷۵/۵۰۳	۹۶	۱/۸۲۸	۰/۹۳۳	۰/۹۰۵	۰/۹۱۵	۰/۹۵۹	۰/۹۴۹	۰/۹۵۹	۰/۰۵۲
دامنه قابل قبول			۵-۱	< ۰/۹۰	< ۰/۹۰	< ۰/۹۰	< ۰/۹۰	< ۰/۹۰	< ۰/۹۰	< ۰/۰۶

برای پاسخ به سؤال اصلی پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار آماری Amos استفاده شد. به منظور بررسی برازش مدل، شاخص‌های مجذور خی بر درجات آزادی، شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)، برازش هنجار شده (NFI)، برازش افزایشی (IFI)، توکر-لوئیس (TLI)، برازش تطبیقی (CFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برآورد شد که نتایج اولیه در جدول شماره ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول دیده می‌شود در تحلیل اولیه چند مورد از شاخص‌ها خارج از محدوده قابل قبول هستند. برای اصلاح مدل، دو طرح‌واره توافق و ارزش‌های والاتر

به خاطر بار عاملی کمتر از ۰/۳ حذف شدند. همچنین از بین شاخص‌های پیشنهادی Amos برای اصلاح مدل، کواریانس بین خطاهای مربوط به طرح‌واره‌های منطقی بودن با نشخوار ذهنی، قابل درک بودن با پذیرش احساسات، پذیرش احساسات با گناه و تأیید طلبی با ابراز احساسات و سرزنش که همخوان با مبانی نظری بود در مدل اعمال گردید. سپس مجدداً برازش مدل مورد آزمون قرار گرفت که مقادیر شاخص‌ها پس از اصلاح نیز در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، پس از اصلاح مدل، تمامی شاخص‌ها مطلوب و در محدوده قابل قبول قرار گرفتند؛ بنابراین مدل به صورت کلی دارای برازش با داده‌ها است.



شکل ۲. مدل برازش ساختاری متغیرها

شکل ۲ مدل ساختار نهایی را پس از اعمال اصلاحات نشان می‌دهد. شکل ۲ نشان می‌دهد که ۳۱ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط ریشه‌های والدینی، ناخودهمخوانی و

احساس تعلق و ۱۳ درصد از واریانس احساس تعلق توسط ریشه‌های والدینی تبیین می‌شود. همچنین تمامی ضرایب مسیر در مدل معنادار هستند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده اثرات متغیرها

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	بر متغیر	از متغیر
۰/۳۶۰**	۰/۱۷۰**	۰/۳۶۰**	اهمال کاری تحصیلی	ریشه‌های والدینی
۰/۳۳۵**	۰/۱۵۷**	۰/۱۶۴**	اهمال کاری تحصیلی	خود ناهمخوانی
۰/۲۶۵**		۰/۲۶۵**	احساس تعلق	ریشه‌های والدینی
۰/۳۱۲**		۰/۳۱۲**	احساس تعلق	خود ناهمخوانی
۰/۴۷۶**		۰/۴۷۶**	اهمال کاری تحصیلی	احساس تعلق
** معناداری در سطح ۰/۰۱				

در جدول ۴، ضرایب استاندارد شده اثر کل، اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر آمده است. همان‌طور که در جدول دیده می‌شود، اثر کل ریشه‌های والدینی بر اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۳۶۰ است که اثر مستقیم معنادار و برابر ۰/۳۶۰ و اثر غیرمستقیم نیز معنادار و برابر با ۰/۱۷۰ است. اثر کل خود ناهمخوانی بر اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۳۳۵ است که اثر مستقیم معنادار و برابر ۰/۱۶۴ و اثر غیرمستقیم نیز معنادار و برابر با ۰/۱۵۷ است. اثر کل ریشه‌های والدینی بر احساس تعلق معنادار و برابر با ۰/۲۶۵ است که کل این اثر به صورت مستقیم اعمال می‌شود. اثر کل خود ناهمخوانی بر احساس تعلق معنادار و برابر با ۰/۳۱۲ است که کل این اثر به صورت مستقیم اعمال می‌شود؛ و در نهایت اثر کل احساس تعلق بر اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۴۷۶ است که کل این اثر به صورت اثر مستقیم و معنادار می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خود ناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه بود. با توجه به اینکه همه شاخص‌های برازش مدل پس از اعمال اصلاحات در دامنه مورد قبول قرار

گرفتند، به طور کلی بر ارزش مدل با داده‌ها و فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. همچنین اثرات مستقیم و غیرمستقیم مفروض در مدل تأیید شد. اثر مستقیم احساس تعلق به مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی معنادار بود. این یافته همسو با یافته‌های راغ و ورعی (۱۴۰۰)، اسمعیلی و محمدپور خلیانی (۱۴۰۰)، محتشمی و همکاران (۱۳۹۹)، فروغی پردنجانی و شریفی (۱۳۹۹)، تیانوان و بارلاس (۲۰۲۰)، سیکریکسی و ارزن (۲۰۲۰)، یانگ و جانا (۲۰۲۰)، وانگ، تیان و هوبنر (۲۰۱۸)، رسکی و همکاران (۲۰۱۱)، لد و دینالا (۲۰۰۹)، الکساندر و آنوگبوزی (۲۰۰۷)، بولی (۱۹۹۹) و همچنین نظریه‌های انتظار-ارزش، خودتعیینی و جنیس و مان (۱۹۷۷) بود.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان به نظریه‌های انتظار-ارزش، خودتعیینی اشاره نمود. مطابق نظریه انتظار-ارزش اگر تکلیفی دارای ارزش درونی یا کاربردی نباشد، انتظار می‌رود که فرد آن را انجام ندهد یا به زمان دیگر موکول نماید؛ و طبق نظریه خودتعیینی، در صورت فقدان جذابیت فعالیت یادگیری، اگر ارتباطی بین فعالیت یادگیری و اهداف آینده ادراک نشود، احتمال استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی افزایش می‌یابد، تمرکز و مدیریت زمان کاهش یافته و گرایش به اهمال کاری بیشتر می‌شود (عرفانی و محقق، ۲۰۱۷). چنانچه وجود ریشه‌های والدینی فرد قادر نخواهد بود ارزش درونی یک فعالیت را درک نماید و یا به جذابیت آن پی ببرد و در برابر شکل‌گیری احساس تعلق به مدرسه مقاومت خواهد کرد، یا خود ناهمخوانی دیواری محکم در برابر تفکر منطقی خواهد بود. لذا فرد خواسته یا ناخواسته گرفتار عادت رفتاری اهمال کاری می‌شود.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اثر ریشه‌های والدینی بر اهمال کاری تحصیلی تأیید می‌شود یعنی اثر مستقیم و معناداری دارد. به عبارتی دانش‌آموزانی که درگیر ریشه‌های والدینی هستند، از اهمال کاری تحصیلی بیشتری برخوردار می‌باشند. این یافته با یافته‌های اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۰)، هاشمی پور و همکاران (۱۳۹۹)، محتشمی و همکاران (۱۳۹۹)، تیانوان و بارلاس (۲۰۲۰) و یانگ و جانا (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بر یافته‌های هاشمی پور و همکاران (۱۳۹۹) اشاره نمود. ایشان در پژوهش خود بر این نکته

تأکید داشتند که داشتن باورها و طرح‌واره‌های منفی، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان بالاتر می‌کند و از طریق افزایش اضطراب امتحان اهمال‌کاری تحصیلی را بالا می‌برد. همچنین بنابر نظر یانگ و جانا (۲۰۲۰)، طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه به علت عدم ارضاء نیازهای هیجانی، خودانگیختگی و خویشنداری در دوران کودکی پدید می‌آیند و عدم ارضای آن‌ها موجب کاهش رضایت از زندگی در دوره‌های آتی از جمله دوران تحصیل می‌شود. در واقع وقتی طرح‌واره‌های ناسازگار در فرد فعال شوند، می‌توانند ادراک، واقعیت و پردازش شناختی او را تحت تأثیر قرار دهند. از جمله حیطه‌هایی که با فعال شدن این طرح‌واره‌ها دچار اختلال می‌شود، حیطه‌ی یادگیری و عملکرد تحصیلی است که فرد را دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌کند. محتشمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که طرح‌واره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دختران دانش‌آموز با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارند. نتایج تیانیوان و بارلاس (۲۰۲۰) در زمینه اثرگذاری ریشه‌های والدینی بر اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد طرح‌واره‌ها از طریق اختلال در پردازش شناختی مهارت‌های هیجانی و رفتاری، می‌تواند فرد را به سوی اهمال‌کاری تحصیلی بکشانند. ریشه‌های والدینی یا طرح‌واره‌ها در تعامل محیط بر اساس تجارب خوشایند و ناخوشایند شکل می‌گیرد و در اثر تکرار روزبه‌روز پیچیده‌تر می‌شود. ساختار ریشه‌های والدینی بر اساس واقعیت شکل گرفته و کمک می‌کند افراد تجارب خود را تبیین نمایند. برخی از این ریشه‌های والدینی منفی و ناسازگار هستند و فرد را از داشتن یک الگوی باثبات که بتواند از طریق آن رویدادهای بیرونی را تبیین نماید ناتوان می‌سازند. در این صورت بروز اهمال‌کاری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. ره‌اشدگی، محرومیت عاطفی، انزوا، شکست و غیره، نمونه‌هایی از این طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه هستند (یانگ، ۲۰۰۳). به‌عنوان مثال در طرح‌واره‌ی معیارهای سختگیرانه، فرد در ابتدا به انجام تکالیف مصمم است، اما در ادامه ممکن است توان خود را از دست بدهد و از انجام تکالیف صرف‌نظر نماید و دچار اهمال‌کاری تحصیلی

شود. اسمعیلی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که طر حواره درماني با بهره گیری از تکنیک- هایی همچون آموزش سبک‌های مقابله‌ای، برقراری ارتباط بین مشکلات فعلی و طرح‌واره‌ها، اولویت‌بندی و مشخص کردن مشکل‌سازترین رفتارهای تحصیلی و ارائه شیوه- های رفتاری مناسب می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت به کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده گیرد. نصیری و همکاران (۱۴۰۱) نیز بیان کرده‌اند اگر دانش آموز نتواند به تجلیات فرارونده افکار، احساسات و اعمال خود آگاهی پیدا کند، رفتارش را تحت الشعاع قرار داده و با اهمال کاری روبه‌رو خواهد شد.

از دیگر یافته‌های پژوهش، ارتباط معنادار بین اهمال کاری تحصیلی و خودناهمخوانی بود. این یافته با یافته‌های فروغی پردنجانی و شریفی (۱۳۹۹) و همچنین با نظریه‌ی تصمیم‌گیری جنیس و مان (۱۹۷۷) همخوانی دارد. در این نظریه، اهمال کاری یکی از راهکارهای احتمالی است که افراد مجبورند تحت شرایط تنش‌زا و در وضعیت گرفتاری تصمیم‌گیری کنند؛ بنابراین طبق این نظریه، رفتارهای اهمالکارانه نوعی اجتناب از تصمیم‌گیری به خاطر نگرانی از نتایج احتمالی است. در همین راستا، فروغی پردنجانی و شریفی (۱۳۹۹) بیان داشتند که افرادی که بین خود واقعی و ایدئالشان اختلاف زیادی تجربه می‌کنند، بیشتر از افرادی که بین خود واقعی و خود بایدی‌شان تفاوت تجربه می‌کنند، اهمال کاری می‌کنند. برای کاهش تأثیر منفی ناخودهمخوانی بر اهمال کاری، لازم است به این نکته توجه شود که هر یک از انواع ناخودهمخوانی خودها افراد را به سمتی سوق می‌دهد که بتواند از راهبردهایی که تنش حاصل از آنها را کاهش می‌دهد استفاده نماید. مثلاً طبق نظر گنو و همکاران (۲۰۰۹) هنگامی که هوش افراد مورد تهدید قرار می‌گیرد، رفتارهایی انجام شود که باعث تقویت هوش می‌شود؛ و یا بنابر نظر کاتریگت و همکاران (۲۰۱۲) زمانی که حس کنترل شخصی فرد مورد تهدید قرار گرفته است، رفتارهایی را انجام دهد که مرزهای روشنی دارند.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاکی از ارتباط معنادار بین اهمال کاری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بود. این یافته با یافته‌های راغ و ورعی (۱۴۰۰)، سلیمان پورعمران (۱۳۹۸)، ارسلان

(۲۰۲۰)، سیکریکسی و ارزن (۲۰۲۰)، لئو و همکاران (۲۰۲۰)، وانگ و همکاران (۲۰۱۸) شاریا و همکاران (۲۰۱۴) و رسکی و همکاران (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. وانگ و همکاران (۲۰۱۸) بر این باورند که محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اصلی کودکان از جمله ثبات، استقلال فردی، حمایت و پذیرفته شدن در میان دوستان را برآورده کند باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه می‌شود. احساس تعلق به مدرسه، موجب ایجاد احساس تعهد به مدرسه و اعتقاد بر مهم بودن مدرسه در دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این، ادراک مثبت از رابطه معلم و دانش‌آموز، اجتناب از اهمال‌کاری، ارتباط بین همسالان و فرصت‌هایی برای مشارکت در مدرسه، از پیامدهای مثبت احساس تعلق به مدرسه است. ارسلان (۲۰۲۰) احساس تعلق به مدرسه را نیازی روان‌شناختی می‌داند که با پیامدهای مثبت و منفی در رفتارهای مدرسه‌ای و تحصیلی دانش‌آموزان تعیین می‌گردد. همچنین مطابق نظر شاریا و همکاران (۲۰۱۴) احساس تعلق به مدرسه یکی از عوامل مهم موفقیت علمی دانش‌آموزان است و باعث مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود رسکی و همکاران (۲۰۱۱) بر اساس پژوهش خود معتقد هستند مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارای تأثیر بر روی یادگیری دانش‌آموزان و همچنین انگیزه‌ی دانش‌آموزان می‌باشد. در مورد ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه، می‌توان به پژوهش راغ و ورعی (۱۴۰۰) اشاره نمود. نتایج این پژوهش نشان داد احساس تعلق به مدرسه قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. سیکریکسی و ارزن (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند احساس تعلق به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و معنی‌دار دارد؛ بنابراین تبیین احتمالی برای یافته‌های پژوهش این است که تعلق به مدرسه، دانش‌آموزان را در یک جریان انگیزشی مثبت درگیر می‌کند به طوری که بچه‌هایی که احساس تعلق بیشتری دارند انگیزه بالاتری برای مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارند و در نتیجه فرصت یادگیری و تجارب موفقیت بالاتری دارند از سوی دیگر عملکرد بهتر در مدرسه حمایت بیشتر از سوی معلمان ایجاد می‌کند که در نتیجه تعلق به مدرسه را ارتقا می‌دهد و به نوبه خود باعث



می‌شود دانش‌آموزان تلاش بیشتری برای کسب موفقیت و رضایت معلمان داشته باشند؛ بنابراین روشن خواهد بود که فقدان یا کمبود احساس تعلق، مشکلاتی از قبیل اهمال کاری را در پی داشته باشد.

به‌طورکلی نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که وجود ریشه‌های والدینی و خودناهمخوانی و عدم احساس تعلق به مدرسه، فرد را مستعد اضطراب، عدم تصمیم‌گیری، عدم مسئولیت‌پذیری و غیره و درنهایت اهمال کاری می‌کند. برنامه‌های مداخله‌ای می‌توانند به اصلاح باورهای افراد پردازند که تلاش کنند تا کمتر دچار اهمال کاری شوند و هر زمان به دام این رفتار افتادند آن را به‌عنوان بخشی طبیعی از وجود خود و البته به‌عنوان یک نقطه‌ضعف بپذیرند و از طریق مکانیسم‌های مناسب از تأثیرات منفی آن جلوگیری کنند تا درنهایت با آرامش و اطمینان بیشتری به کاهش این رفتار پردازند؛ بنابراین همان‌قدر که اصلاح باورهای ناکارآمد افراد که ریشه در (ریشه‌های والدینی، مؤلفه‌های خودناهمخوانی و عدم احساس تعلق به مدرسه) دارند اهمیت دارد، لازم است باورهای افراطی و ناکارآمد افراد درباره رفتار اهمال کاری اصلاح شود تا شخص بتواند برخورد منطقی‌تر و متعادل‌تری با این پدیده داشته باشد. با توجه به تفاوت ابزارها و نتایج مربوط به اهمال کاری در این پژوهش با پژوهش‌های دیگر بایستی در تعمیم نتایج به موقعیت‌های دیگر احتیاط کرد. درعین حال یافته‌های این پژوهش می‌تواند برانگیزاننده تحقیقات مکملی باشد تا ابعاد این مسئله را که دید تازه‌ای مطرح می‌سازد در زمینه‌ها و نمونه‌های دیگر موردبررسی قرار دهند. بنابراین با توجه یافته‌های این پژوهش، ضرورت توجه به اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیش‌ازپیش مطرح می‌گردد. لذا توصیه می‌شود روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کرده و راهکارهای بهبود طرح‌واره‌های ناسازگار، مؤلفه‌های خودناهمخوانی و همچنین افزایش احساس تعلق به مدرسه را به آنان آموزش دهند؛ و در پایان انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی-مقایسه‌ای به‌ویژه با کنترل جنس دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌گردد.

**ORCID**

Reza Saraei



<https://orcid.org/>

Fatemeh Yousefi



<https://orcid.org/>



## منابع

- اسمعیلی، نشمیل و محمدپور خلیانی، سیاوش؛ (۱۴۰۰). اثربخشی طرح‌واره درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب، <https://civilica.com/doc/1256386>.
- تمنایی فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریرز؛ مقدسین، زهرا؛ (۱۳۹۱). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نایافته کمال گرایی و جایگاه مهار گذاری. رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، سال هفتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۶، ص ۱۶۸-۱۴۱.
- ثمیری صفا، جعفر و پوردل، مژگان؛ (۱۳۹۹). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف گرایی، اهمال کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، سال سیزدهم، شماره ۴۹: ۱۳۱-۱۶۲.
- حیدریه زاده، بهاره السادات؛ پاکدامن، شهلا و استبرقی، مهدیه؛ (۱۴۰۰). رابطه جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان: نقش میانجی‌گری انعطاف‌ناپذیری شناختی (اجتناب تجربه‌ای). فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال هجدهم، شماره ۷۰: ۳۷۱-۳۸۶.
- راغ، معصومه و ورعی، پیام؛ (۱۴۰۰). احساس تعلق به مدرسه، اهداف پیشرفت و اضطراب پنهان: پیش‌بینی‌های اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم. هفتمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، <https://civilica.com/doc/1317694>.
- سلیمان پورعمران، محبوبه؛ (۱۳۹۸). رابطه فرصت‌های برابر آموزشی با کیفیت زندگی مدرسه‌ای و احساس تعلق به مدرسه با نقش میانجی فرهنگ مدرسه در دبیران متوسطه. پژوهش‌های تربیتی، شماره ۴: ۱۰-۱۷.
- شعبانی خدیو، امیر و احمدیان، حمزه؛ (۱۳۹۸). رابطه ارضاء نیازهای بنیادی روانی و اختلال تنظیم هیجانی با نقش میانجی‌گری طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰(۱): ۱۰۱-۱۱۱.

صادقی، منصوره السادات؛ هاشمی گشنیگانی، رامین و فلاحزاده، هاجر؛ (۱۳۹۴). مقایسه ناهمخوانی خودها در افراد متقاضی و غیرمتقاضی طلاق. *روان‌شناسی خانواده، دوره ۲، شماره ۱: ۳۹-۴۸*.

صمدزاده، الهام و عبدالوند، محمدعلی؛ (۱۳۹۷). شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب راهبردهای رفتار جبرانی مصرف‌کننده در مواجهه با ناهمخوانی بین خود واقعی و خود ایدئال. *پژوهش‌های مدیریت راهبردی، سال بیست و چهارم، شماره ۷۰: ۹۱-۱۱۵*.

عرب زوزنی، مهوش و شیرافکن کوپکن، علی؛ (۱۳۹۹). بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با اعتیاد به گوشی همراه و نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال پنجم، شماره ۵۰: ۲۷۴-۲۸۸*.

فروغی پردنجانی، بهروز و شریفی، علی‌اکبر؛ (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال هشتم، شماره دوم، پیاپی ۳۰: ۸۳-۹۲*.

قره‌آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف؛ (۱۳۹۸). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه‌زمینه‌ای. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۶۰)، ۱۹۳-۱۷۳*.

محتشمی، زهرا؛ مرادی، حجت‌اله؛ بیگدلی، حسین و افکاری، فرشته؛ (۱۳۹۹). مدل یابی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و ویژگی‌های شخصیتی با میانجیگری تنظیم هیجانی و خود‌تعیین‌گری در دانش‌آموزان. *تعالی مشاوره و روان‌درمانی، دوره ۹: ۴۷-۶۰*.  
مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات؛ (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. *روان‌شناسی تربیتی، دوره جدید، سال هشتم، تابستان ۱۳۹۱ شماره ۲۴*.

منوچهرآبادی، زهرا؛ دادگرا، محمد و دلاور، علی؛ (۱۴۰۰). پیش‌بینی طلاق بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، مهارت ارتباط و الگوی ارتباط در زوجین عادی و متقاضی طلاق. *علوم روان‌شناختی، دوره بیست و یکم، شماره ۱۱۷: ۱۷۶۱-۱۷۷۷*.

نصیری سکینه قاسمی پور، یدالله و آریاپوران، سعید؛ (۱۴۰۱). نقش میانجی ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و اعتیاد به فضای مجازی در رابطه بین خودشناسی و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه دوم. *تدریس پژوهی سال دهم، شماره ۲: ۱-۲۱*.

نصیری گرمه چشمه، محمدرضا و حسن نژادخیارک، مهدی؛ (۱۴۰۰). مبانی اهمال کاری دانش‌آموزان و ارتباط با هویت تحصیلی. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش سال چهارم، شماره ۴۵: ۶۸-۸۲*.

هاشمی پور، حمید؛ کرامتی، هادی؛ کاوسیان، جواد و عرب زاده، مهدی؛ (۱۳۹۹). مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس طرح‌واره‌های هیجانی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی سال شانزدهم، شماره ۶۳: ۱۲-۲۶*.

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*, 1301-1310.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30(1)*, 1-34.
- Aloi, M., Rania, M., Caroleo, M., & et. all. (2020). How are early maladaptive schemas and DSM-5 personality traits associated with the severity of binge eating? *Journal of clinical psychology, 76(3)*, 539-548.
- Arslan, G. (2020). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology. Advance online publication. doi:https://doi.org/10.1111/ajpy.12274*.
- Bak, W. (2014). Self-standards and selfdiscrepancies: A structural model of selfknowledge. *Current Psychology, 33*, 155-173.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among reservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5(1)*, 18-32.
- Basile, B., Tenore, K., & Mancini, F. (2019). Early maladaptive schemas in overweight and obesity: A schema mode model. *Heliyon, 5(9)*, e02361.
- Beatty, b. brew, c. (2005) measuring student sense of connectedness with school; development of instrument for use in secondary school, *leading & managing vol 2* pp103-1.
- Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2015). A longitudinal test of the vulnerability-stress model with early maladaptive schemas for

- depressive and social anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(1), 85-99.
- Chapman, R. L. Buckley, L. Sheehan, M. & Shochet, I. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1-20.
- Çıkrıklı, Ö., & zzz,, .. (00)). Aadmnic rrrr attiaatio,, soool attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18.
- Cutright, K, Wu, E, Banfield, J. C, Kay, A & Fitzsimons, G. J (2012). When your world must be defended: *Consuming to justify the system*. *Journal of Consumer Research*, 38(1), 62-77.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 · 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Erfani, N., & Mohagheghi, H. (2017). Developing a model to explain and predict of academic achievement based on psychological basic needs and motivation of academic achievement. *Research in Curriculum Planning*, 14(26), 67-80.
- Fathi Azar, E., Badri Gargari, R., & Khani, M. (2017). The relationship between implicit beliefs of intelligence, achievement goal orientation with academic procrastination in Tabriz University students. *Research in Curriculum Planning*, 14(27), 88-98.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-eeee eess, ddd time limits nn 'wrr kigg best under pressure.' *European Journal of Personality*, 15 (5), 391-406.
- Ferrari, J. R., & Pychil, T. (2008). Procrastination: Current issues and new directions, Volume 15, No, 50.
- Gao, L, Wheeler, S. C & Shiv, D (2009). The shaken self: Product choices as a means of restoring self-view confidence. *Journal of Consumer Research*, 36(1), 29-38.
- Hardin, E. E. (2002). Depression and social anxiety among Asian and European Americans: the roles of self-discrepancy, optimism, and pessimism. Doctoral dissertation, *The Ohio State University, Dissertation Abstracts International*, 63, 2056.
- Higgins, E. T (1987). Self-discrepancy; a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. In *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Johnston. C., Dorahy. M. J., Courtney. D., Bayles. T. & O'Kane. M. (2009). Dysfunctional schema modes, childhood trauma and dissociation in borderline personality disorder. *Journal of Behavior Ther Exp Psychiatry*, 40(2), 248-255.
- Kim, S & Rucker, D. D (2012). Bracing for the psychological storm: Proactive versus reactive compensatory consumption. *Journal of Consumer Research*, 39(4), 815-830.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S. (2008), Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination, *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 915-931.
- Kuhnle, C. Hofer, M. & Kilian, B. (2012). The Relationship of Self-control Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft ,1*, 31-34.
- Ladd, W. G., & Dinella, M. L. (2009). Continuity and change in Early School Engagement: Predictive of Childrens Achievement Trajectories from first to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 190-201.
- Liss, M., Schiffrin, H. H., & Rizzo, K. M.(2013). Maternal guilt and shame: The role of self-discrepancy and fear of negative evaluation. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1112-1119.
- Liu, Y., Carney, J. V., Kim, H., Hazler, R. J., & Guo, X. (2020). Victimization ddd stddttt '' yyyllll ggical well-being: The mediating roles of hope and school connectedness. *Children and Youth Services Review*, 108, 104674.
- Makian, Raziieh Sadat; Sheriff Kouche, Seyed Mohammad.(۲۰۱۵) . Psychometric Properties of the School Feelings Questionnaire Relating to School Burnout and Achievement Motivation among Students in Tehran. *Journal of Educational Measurement* 6: 136-19.
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Journal of Australian Psychologist*, 51(1), 47-51.
- Mehdizadeh, I., Rajaipour, S., Hoveida, R., & Salmabadi, M. (2018). The role of academic self-efficacy and academic self-disability in students' academic procrastination. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 11 (3), 1-10. (In Persian).
- Mohammadi, B., & Soleymani, A. (2017). Early maladaptive schemas and marital satisfaction as predictors of marital commitment. *International Journal of Behavioral Sciences*, 11(1), 16-22. (In Persian).

- Naturil-Alfonso, C., Peñaranda, D., Vicente, J., & Marco-Jiménez, F. (2020). Procrastination: the poor time management among university students. In 4<sup>th</sup> International Conference on Higher Education Advances. *Editorial Universitat Politècnica de València*, 18(1), 1-8.
- Reschly, A. L. Huebner, E.S. Appleton, J. J. & Antaramian, S. (2011). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419 – 431.
- Rivait, L. (2007). What I don, t do in my summer vacations: fighting procrastination. Retrieved from [http://www. Past the pages.ca/feature.htm](http://www.Past the pages.ca/feature.htm), Accessed on December 21, 2009.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Rylee Oram. (2021). Stop Procrastinating on Procrastination: An Exploration of Academic Procrastination Through the Lens of Self-Determination Theory. SDT, MOTIVATION, AND PROCRASTINATI. URL: <http://hdl.handle.net/10393/41808>.
- Saddler, C. D. & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Shaaria, A., Yusoff, N. M., Izam M G., Osmand, R., & Dzahir N. F.2104. The relationship between lecturers teaching style and academic engagement. *Social and Behavioral Sciences*. 118, 10 – 20.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (2019). *Procrastination Assessment Scale Students (PASS)*. In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press.
- Stevens, E. N., Holmberg, N. J., Lovejoy, M. C., & Pittman, L. D. (2014). When do selfdiscrepancies predict negative emotions? Exploring formal operational thought and abstract reasoning skills as moderators. *Cognition & emotion*, 28, 707-716.
- Tianyuan Ke, Joanna Barlas (2018). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychol Psychother.*, 2020 *Mar*;93(1):1-20.doi: 10.1111/papt.12202. Epub 2018 Oct 28.
- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of aaammnic rrcrsstinttinn: eeeeeets’ vissan nn fctors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808.



- Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2018). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 130-139.
- Young, J., & Jana's, c. (2020). *Therapeutic scheme (practical guideline for specialized care)*. Nasle Farda.
- Young J, Klosko J, Weishaar M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guildford; 2003: 1- 62.
- Yuen, M. Lau, P. S. Lee, Q. A. Gysbers, N. C. Chan, R. M. Fong, R. W. et al. (2012). Factors influencing school connectedness: Chinese adolescett s' eerppctivss. *Asia Pacific Education Review, 13(1)*, 5563.



**استناد به این مقاله:** سرائی، رضا، یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۲). مدل علی پیشبینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴.

DOI: 10.22054/QCCPC.2023.69624.2998



Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.