

# رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی اهمال کاری در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه

© فرزانه امجدیان<sup>۱</sup> © محمود بهرامی<sup>۲</sup>

## چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی اهمال کاری در رابطه خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام گرفته است. این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده که براساس جدول نمونه گیری مورگان ۳۷۳ نفر به عنوان نمونه و به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های خودناتوان سازی جونز و رودالت (۱۹۸۲)، اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) بود. تجزیه و تحلیل آماری با به کارگیری آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار SPSS و LISREL انجام شده است. نتایج نشان داد که ضریب مسیر میان خودناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری برابر  $0/34$  است. در رابطه میان خودناتوان سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر  $0/53$  و ضریب مسیر اثر اهمال کاری با عملکرد تحصیلی برابر  $0/41$  بود که نشان دهنده ارتباط معنادار متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج نشان داد که اهمال کاری به میزان  $0/14$  در رابطه میان خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است. به این معنا که با اضافه کردن متغیر اهمال کاری در رابطه میان خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی، مقدار رابطه به  $0/67$  می‌رسد. بنابراین نقش میانجی اهمال کاری مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده شناخت خودناتوان سازی و اهمال کاری و جلوگیری از آنها امری مهم و ضروری برای کمک به دانش آموزان و بهبود نظام آموزشی است.

## کلیدواژگان: خودناتوان سازی، اهمال کاری، عملکرد تحصیلی، دانش آموزان

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۷/۲۹

☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۱

۱. دانشجوی دوره دکتری تخصصی مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.  
f.amjadiyan64@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: دانش آموخته کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.  
bahrami201367@gmail.com

پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان از مسائل مهمی است که ذهن دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را در کشورهای گوناگون به خود مشغول داشته (ژائو، لی، ما، ژانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹) و از آنجا که هر گونه ارتقایی در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی به پیشرفت آموزشی هر کشور وابسته است، بنابراین ضروری است که بیش از پیش به مسئله پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. از این رو، هر نظام آموزشی به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در جهت رشد و تعالی اهداف موردنظر و راهکارهایی برای رسیدن به آنها است (عاشوری، آزادمد، جلیل‌آبکنار و معینی‌کیا، ۱۳۹۲).

دانش‌آموزان در محیطهای آموزشی برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالشهای متعدد مواجه می‌شوند که این چالشها می‌تواند اثرات زیانباری بر عملکرد تحصیلی آنها داشته باشد (نریمانی، محمدی، الماسی‌راد و محمدی، ۱۳۹۶). یکی از این چالشهایی که گریبانگیر دانش‌آموزان در محیطهای آموزشی است خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۳</sup> است. برگلاس و جونز<sup>۴</sup> از پیشگامان روانشناسی، خودناتوان‌سازی را یک رفتار یا انتخاب یا مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد، شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (مارتین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). افراد، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به‌منزلهٔ قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریده شود. برگلاس و جونز این راهبردها را «خودناتوان‌سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد (رئیس، هاشمی‌شیخ‌شبنانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳).

خودناتوان‌سازی به‌مثابه نوعی رفتار اجتنابی، مستقیماً عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کند (متساپلتو<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)، منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود، تأثیری ماندگار بر شخصیت و سازگاری فرد در آینده می‌گذارد و از رشد فرد در بزرگسالی جلوگیری می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا خودناتوان‌سازی در چند سال اخیر به‌مثابه یکی از موانع پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

کاوینگتون<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) نقشی اساسی در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راههایی که دانش‌آموزان می‌توانند از آن طریق از خوردن

1. Educational Achievement
2. Zhao, Li, Ma & Zhang
3. Academic self-handicapping
4. Berglas & Jones
5. Martin
6. Metsäpelto
7. Covington

برچسب کردن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید بپذیریم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به‌همراه داشته باشد. پژوهشها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی اغلب با نگرشها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه است. همچنین خودناتوان‌سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همدیگر را تقویت می‌کنند (به نقل از ابافت، ۱۳۸۷). در حقیقت ناتوان‌سازی خود یک راهبرد پیشگیرانه است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی می‌تراشد که بتواند شکستهای احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و از اضطراب خود جلوگیری کند (ووسیک و آکسوم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

تفاوت جنسی یکی از پایدارترین تفاوت‌هایی است که در مطالعات روانشناسی باید مورد توجه قرار گیرد. بنابر نتایج پژوهشهای گوناگون، خودناتوان‌سازی نیز از پدیده‌هایی است که تحت‌تأثیر تفاوت جنس است. بر این اساس مردها به احتمال بیشتری خودناتوان‌سازی رفتاری را نشان می‌دهند، درحالی‌که تفاوت معناداری بین احتمال استفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی در شکل ادعایی آن در زنان و مردان وجود ندارد (رحمانی، ۱۳۹۳).

در چندین پژوهش گزارش شده است که مردان پیش از انجام دادن کارهایی که قرار است مورد ارزیابی قرار گیرند، نسبت به زنان بیشتر دست به خودناتوان‌سازی می‌زنند و رفتارهایی مانند انتخاب داروهای بازدارنده یا انجام ندادن تمرین کافی از آنان سر می‌زند. پژوهشهای دیگر نشان داده‌اند که زنان از راهبردهایی مانند ادعای داشتن استرس زیاد، خلق بد و اضطراب، بیشتر از مردان استفاده می‌کنند (بنت، مک‌درموت، من، هاردین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

از تفسیرهایی که در مورد نتایج متفاوت زنان و مردان در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی ارائه می‌شود، یکی این است که دختران دچار سطح بالای خودناتوان‌سازی به دلیل فرایند اجتماعی شدن در کلاس درس احساس می‌کنند نتیجه خوب یا بد در کلاس منعکس‌کننده توانایی تحصیلی آنان است، درحالی‌که پسران واجد خودناتوان‌سازی بالا برای حفاظت از عزت‌نفس خود بیشتر گرایش به بیرونی‌سازی علت شکست دارند. اینکه دختران واجد خودناتوان‌سازی بالا به‌هنگام رویارویی با شرایط استرس‌زا اقدام به رها کردن مسئله و کمک خواستن از دیگران می‌کنند نتیجه یک سبک‌سازی غیرکارکردی است (وارنر و مور<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). همچنین نتایج پژوهشهای پیشین نشان داده است که مردان خودناتوان‌سازی رفتاری بیشتری نشان می‌دهند، در حالیکه خودناتوان‌سازی ادعایی در زنان بیشتر است (مک‌کری و فلام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

خودناتوان‌سازی ممکن است منجر به حفظ خودارزشی در یک محدوده زمانی کوتاه شود، اما بهای

1. Wusik & Axsom
2. Bennett, McDermott, Mann & Hardin
3. Warner & Moore
4. McCrea & Flamm

طولانی مدت بالاتری را برای افراد استفاده کننده به دنبال دارد (مدنی، شاه‌حسینی تازیک و امیریان، ۱۳۹۴). از این رو خود ناتوان‌سازی پیامدهای زیادی دارد و اثرات نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشور وارد می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا شناخت خود ناتوان‌سازی و جلوگیری از آن امری مهم و ضروری است. حال از آنجایی که خود ناتوان‌سازی به منزله شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد (میکائیلی، پرزور، بازدار و حاتملو، ۱۳۹۶).

شوینگر، ورت‌واین، لمر و اشتاین‌مایر<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که خود ناتوان‌سازی تحصیلی سبب کاهش دستیابی به پیشرفت تحصیلی می‌شود، ضمن آنکه خود ناتوان‌سازی تحصیلی از خود کفایی نیز می‌کاهد. نتایج پژوهش استوارت و دجورج واکر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) حاکی از این امر بود که خود ناتوان‌سازی با خود کارآمدی<sup>۳</sup> و کمال‌گرایی<sup>۴</sup> رابطه منفی و معنادار دارد. لذا شناخت عواملی که خود ناتوان‌سازی می‌تواند بر آنها تأثیر گذار باشد بسیار مهم و با ارزش است.

همچنین نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (عنایتی و رستگار تبار، ۱۳۹۶). اما در این میان انتظار می‌رود که خود ناتوان‌سازی تحصیلی نه تنها به طور مستقیم، بلکه به واسطه عوامل انگیزشی همچون اهمال کاری نیز قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی باشد. از این رو از دیگر عواملی که شاید بتوان به منزله پیش‌بیند عملکرد تحصیلی در نظر گرفت، اهمال کاری تحصیلی است. به همین دلیل در مدل پیشنهادی این تحقیق علاوه بر خود ناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال کاری نیز به منزله یکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است، زیرا روان‌شناسان معتقدند که اهمال کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم می‌گذارد (دپائولا و اسکوپا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ کیم و سئو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

پژوهشگران و نظریه پردازان در زمینه پیش‌بینندهای اهمال کاری نیز به عوامل گوناگون اشاره کرده‌اند، عواملی مانند اضطراب و وابستگی (استیل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷)، ترس از ارزیابی منفی، تعلل‌ورزی تحصیلی (شوونبرگ، لی، پیچل، فراری<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴)، درماندگی آموخته شده، خود کم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (شوونبرگ و لی، ۱۹۹۵)، انگیزه پیشرفت و چندین پیش‌بیند دیگر که خود ناتوان‌سازی از

1. Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr

2. Stewart & De George-Walker

3. Self-efficacy

4. Perfectionism

5. De Paola & Scoppa

6. Kim & Seo

7. Steel

8. Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari

جمله آنهاست (فراری، ۲۰۰۴). از این رو به نظر می‌رسد که در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی به‌منزله متغیر میانجی نقش داشته باشد.

نظریه‌های رفتاری، اهمال‌کاری را براساس مفهوم تقویت و تنبیه تبیین می‌کنند، یعنی به تعویق انداختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام دادن آن دارد. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای فرد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام دادن آن اهمال می‌کند. براساس این دیدگاه، تعلل یک مشکل رفتاری است. برخی دیگر معتقدند که تعلل یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه، مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیتهاست. به اعتقاد برخی از پژوهشگران، تعلل یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه، تعلل می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می‌شود. به تعلل به‌مثابه یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در این دیدگاه تعلل به‌منزله ضعف وجدان (با ویژگیهایی چون بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت‌طلبی) شناخته شده است (شوونبورگ و همکاران، ۲۰۰۴).

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد گوناگون دارد. از جمله می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱</sup>، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری و سواس‌گونه و اهمال‌کاری روان‌رنجورانه اشاره کرد. اما متداول‌ترین شکل آن، به‌خصوص در حوزه تعلیم و تربیت اهمال‌کاری تحصیلی است (تمنایی‌فر، صدیقی‌ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱).

اهمال‌کاری تحصیلی نوعی از اهمال‌کاری است که در موقعیتهای تحصیلی رخ می‌دهد و به شرایطی اطلاق می‌شود که در آن شخص می‌داند نیازمند آن است که تکلیفی تحصیلی را انجام دهد یا فعالیتی مرتبط با مدرسه را به‌عهده بگیرد اما به دلایلی در برانگیختن خود برای انجام آنها در چارچوب زمانی مورد انتظار شکست می‌خورد (اکرم‌ن و گروس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از زبیدی و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵).

اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به‌تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (برزگر بفرویی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴) و تأثیری نامطلوب بر شخصیت، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان در تمام سطوح می‌گذارد (کلسن، کراچوک، لینچ و راجانی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). متخصصان تربیتی همواره در پی این بوده‌اند که چرا برخی یادگیرندگان، خود را مسبب موفقیت‌های تحصیلی‌شان می‌دانند اما در مقابل ضعفها قبول مسئولیت نمی‌کنند (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

پژوهشی با عنوان اهمال‌کاری تحصیلی و نقش آن در کاهش عزت‌نفس<sup>۴</sup> با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده که نتایج حاصل از یافته‌های آن بیانگر این امر بود که بین اهمال‌کاری تحصیلی و

1. Academic procrastination
2. Ackerman & Gross
3. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani
4. Self-esteem

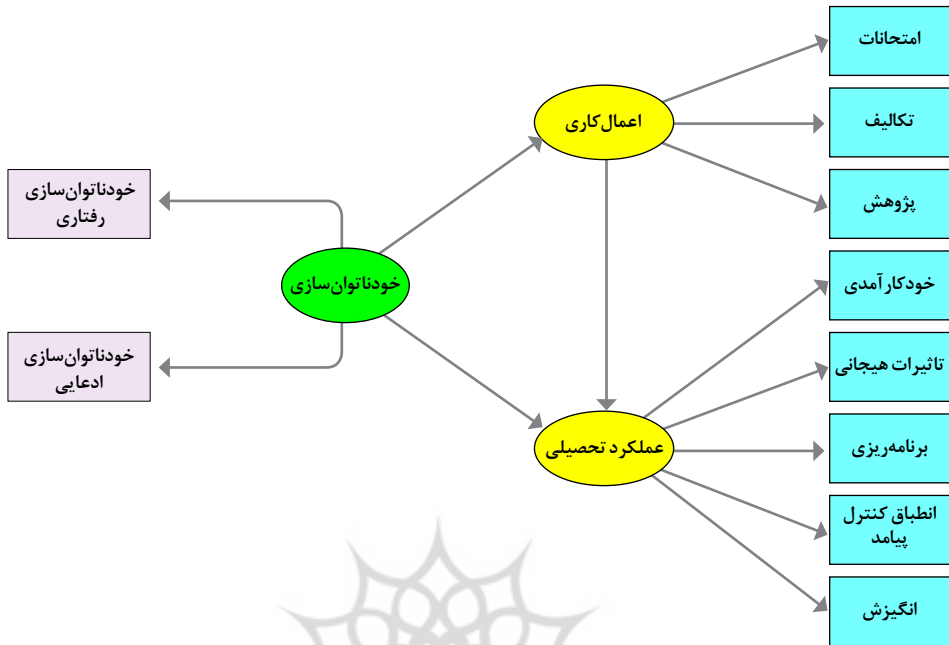
عزت نفس رابطه منفی معنا دار وجود دارد (بتول، خورشید و جهانگیر، ۲۰۱۷). اهمال کاری یا به تعویق انداختن ممکن است گاهی حتی در بهتر ادامه دادن آن کار به فرد کمک کند اما به طور کلی پیامدهایی ناخوشایند در بر دارد. اهمال کاری به هرنحو که باشد ناپسند و نکوهیده است (گوپتا، هرشی و گاور<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) و در اغلب موارد، اهمال کاری نتیجه‌ای جز استرس، به هم ریختگی و شکستهای پیاپی ندارد (عنایتی و رستگارتبار، ۱۳۹۶).

پژوهشهای انجام شده در مورد تأثیر جنس بر اهمال کاری یکدست نیست و نتایجی متفاوت از آنها گزارش شده است. اما یک فراتحلیل انجام شده نشان می‌دهد که در تلاش و مهار مفید دختران نمره بالاتری از پسران کسب می‌کنند (الس کوئست، هاید، گلدسمیت، و ون هول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش فراری، اوزر<sup>۳</sup> و دمیر<sup>۴</sup> (۲۰۰۹؛ به نقل از رحمانی، ۱۳۹۳) نشان داد که اهمال کاری در زنان و مردان بزرگسال ترک، تفاوت معنا داری ندارد. در مقابل پژوهش بالکیس و دورو<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) روی دانشجویانی که برای معلمی آموزش می‌دیدند، نشان داد که تمایل به اهمال کاری در مردان به طور معنا داری بیشتر از زنان است (به نقل از رحمانی، ۱۳۹۳). در ضمن اهمیت پرداختن به موضوع اهمال کاری تحصیلی وقتی بیشتر خواهد شد که بدانیم در تمام پژوهشهای صورت گرفته در زمینه میزان شیوع آن، میزان بالای شیوع این رفتار گزارش شده است (سلطان‌نژاد، سعدی‌پور و اسدزاده، ۱۳۹۴).

امروزه اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان بسیار رایج است، لذا تعیین دلایل این امر می‌تواند رفتارهای منفی دانش‌آموزان را کاهش دهد و به آنها کمک کند تا عملکرد واقعی خود را نشان دهند (کاندمیر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، با توجه به نقش تبیینی اهمال کاری تحصیلی در توضیح تمایزات غیر قابل انکار در مختصات انگیزشی و عملکردی دانش‌آموزان، در این بررسی نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد.

همچنین از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم (میانجیگری) خودناتوان‌سازی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است، بنابراین توجه به این روابط و استفاده از روش مدل‌یابی علی برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامینی مهم درباره آگاهی از سازوکار تأثیر گذاری خودناتوان‌سازی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد. بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی رابطه مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در چارچوب یک مدل ساختاری، سپس، آزمون نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در مدل مفروض است (شکل ۱).

1. Gupta, Hershey & Gaur
2. Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle
3. Ozer
4. Demir
5. Balkis & Duru
6. Kandemir



شکل ۱. مدل مفروض رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی، از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی و همبستگی و از نظر زمان گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های مقطعی است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که براساس حجم جامعه با استفاده از جدول مورگان ۳۷۳ نفر به‌عنوان نمونه و به‌روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که نخست آموزش و پرورش شهر کرمانشاه به چهار ناحیه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد، سپس با در دست داشتن فهرستی از دبیرستانهای دولتی دوره دوم متوسطه از هر ناحیه به‌صورت تصادفی سه دبیرستان و از هر دبیرستان یک کلاس به‌صورت تصادفی و از هر کلاس ۳۱ نفر دانش‌آموز علاقه‌مند به همکاری، انتخاب شدند و با تکمیل کردن مقیاسهای خودناتوان‌سازی جونز و رودالت، اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم و عملکرد تحصیلی فام و تیلور در این پژوهش شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در قسمت آمار توصیفی از میانگین، واریانس و انحراف‌معیار و در قسمت آمار استنباطی از آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شده است.

## ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت<sup>۱</sup>: مقیاس خودناتوان‌سازی را جونز و رودوالت

(۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تهیه و تنظیم کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسشها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از صفر تا ۵ تنظیم شده است که با کاملاً موافقم (۰)، تقریباً مخالفم (۱)، کمی مخالفم (۲)، کمی موافقم (۳)، تقریباً موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. فرم هنجار شده ایرانی آن را حیدری، دهقانی و خدایپناهی (۱۳۸۸) به ۲۳ سؤال تقلیل داده‌اند. نتایج پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذرتراشی است. پایایی کل مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۶۹ (نیکنام، حسینیان و یزدی، ۱۳۸۹) و ۰/۷۷ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) گزارش شده است. در پژوهشهایی دیگر پایایی عوامل آزمون با آلفای کرونباخ ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ (کتلین و لارنس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از میرزایی، فراهانی، حیدری و امرایی، ۲۰۱۱) و ۰/۶۰ تا ۰/۷۲ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) به‌دست آمده است. سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) در پژوهش خود پایایی این ابزار را به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. روایی محتوایی این مقیاس را پنج تن از متخصصان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها مورد تأیید قرار داده‌اند که نشان‌دهنده برقراری روایی محتوایی موردقبول بوده است (سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴). همچنین سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) برای بررسی روایی سازه روشهای تحلیل عاملی اکتشافی را مورد استفاده قرار داده‌اند که در تحلیل عاملی اکتشافی آزمون کفایت نمونه‌برداری KMO برای داده برابر با ۰/۹۱۲ به‌دست آمده که دارای کفایت بسیار زیادی است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۷۸ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور<sup>۳</sup>: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهشهای فام و

تیلور (۱۹۹۹) است که در تاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی کرده است. این مقیاس دارای ۴۸ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های مختلف (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش) است که به هر یک از این عاملها نمره‌ای اختصاص یافته که به ترتیب ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای است که دارای نمرات صفر تا چهار است. ضمناً سؤال شماره ۷ نمره نمی‌گیرد.

1. Self-handicapping Scale (Jones & Rhodewalt)  
2. Kathleen & Lawrence  
3. EPT (Pham and Taylor)



در پژوهش درتاج (۱۳۸۳)، روایی محتوای این پرسشنامه را اساتید مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین میزان پایایی این آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برابر  $0/74$  به‌دست آمده و روایی آن با روش روایی سازه قابل‌قبول ارزیابی شده است (درتاج، ۱۳۸۳). در پژوهش درتاج (۱۳۸۳) میزان پایایی هر کدام از حیطه‌ها برابر بودند با: عامل اول (خودکارآمدی،  $0/92$ )، عامل دوم (تأثیرات هیجانی،  $0/93$ )، عامل سوم (برنامه‌ریزی،  $0/73$ )، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد،  $0/64$ ) و عامل پنجم (انگیزش،  $0/72$ ). همچنین میزان پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش تولیتی (۱۳۹۰) برابر است با خودکارآمدی ( $0/89$ )، تأثیرات هیجانی ( $0/72$ )، برنامه‌ریزی ( $0/91$ )، فقدان کنترل ( $0/76$ ) و انگیزش ( $0/81$ ). پایایی پرسشنامه در پژوهشهای قلتاش، اوجی‌نژاد و بزرگر (۱۳۸۹) و کریمی و فرحبخش (۱۳۹۰) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/74$  و  $0/84$  گزارش شده است. در پژوهش پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی (۱۳۹۳) روایی پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی نمره هر سؤال با نمره خرده‌مقیاس مربوط به آن و نیز همبستگی نمره مؤلفه‌ها با نمره کل بررسی و دامنه همبستگی برای مؤلفه خودکارآمدی  $0/66$  تا  $0/78$ ، برای مؤلفه برنامه‌ریزی  $0/38$  تا  $0/69$ ، برای مؤلفه تأثیرات هیجانی  $0/69$  تا  $0/83$ ، برای مؤلفه انگیزش  $0/36$  تا  $0/65$  و برای مؤلفه فقدان کنترل پیامد  $0/60$  تا  $0/65$  به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی  $0/85$  به‌دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

### ۳. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی را

سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) تهیه کرده‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۱ تا ۸) است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ گویه (اندازه‌گیری ۹ تا ۱۹) است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۲۰ تا ۲۷) است. در این مقیاس میزان اهمال‌کاری تحصیلی در طیفی چهاردرجه‌ای با گزینه‌های به‌ندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، اکثر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴) سنجیده می‌شوند. البته اندازه‌گیری ۲۳، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۴، ۲ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) پایایی آزمون به‌روش آلفای کرونباخ  $0/86$  به‌دست آمده است. نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به‌روش آلفای کرونباخ  $0/73$  به‌دست آورده‌اند. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) پایایی این مقیاس را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ  $0/84$  به‌دست آورده‌اند. در پژوهش تمنایی‌فر و قاسمی (۱۳۹۶) میزان همسانی درونی، به‌منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمال‌کاری در آمادگی برای

1. Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) (Solomon & Rothblum)

امتحان ۰/۸۵، اهمال کاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۸۸ محاسبه شده است. همچنین در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۸۲ به دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

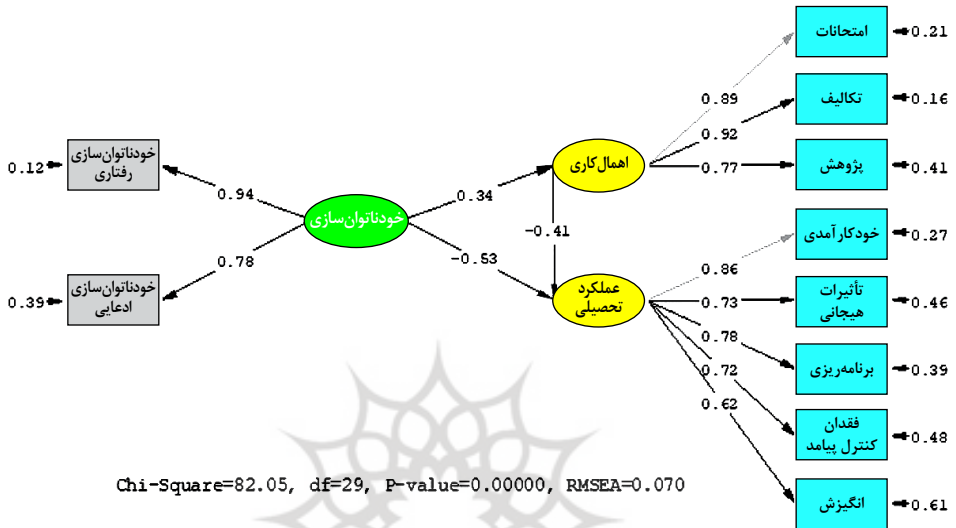
## یافته‌ها

در مطالعه حاضر ۳۷۳ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ شرکت داشتند. محدوده سنی نمونه ۱۳ تا ۱۵ سال و میانگین سنی آنان برابر با  $14.02 \pm 1.21$  بود. همچنین ۴/۸ درصد از پدر این آزمودنیها دارای تحصیلات ابتدایی، ۲۴/۴ درصد تحصیلات سیکل، ۳۱/۱ درصد تحصیلات دیپلم، ۱۱/۵ درصد تحصیلات فوق دیپلم، ۱۶ درصد کارشناسی، ۸/۱ درصد کارشناسی ارشد و ۴/۲ درصد نیز دارای تحصیلات دکتری بودند.

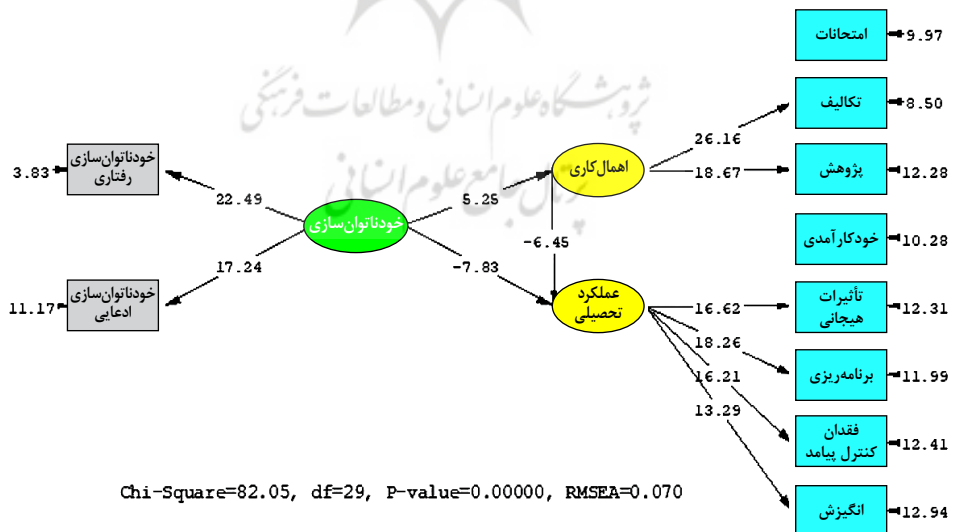
جدول ۱. یافته‌های توصیفی خودناتوان‌سازی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی

| مؤلفه          | ابعاد متغیر            | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|----------------|------------------------|-------|---------|--------------|
| خودناتوان‌سازی | خودناتوان‌سازی رفتاری  | ۳۷۳   | ۲/۱۶۲   | ۰/۹۱۵        |
|                | خودناتوان‌سازی ادعایی  | ۳۷۳   | ۲/۱۵۴   | ۰/۸۸۳        |
|                | نمره کل خودناتوان‌سازی | ۳۷۳   | ۲/۱۳۰   | ۰/۹۰۱        |
| اهمال کاری     | اهمال کاری در امتحانات | ۳۷۳   | ۲/۰۵۸   | ۰/۹۰۶        |
|                | اهمال کاری در تکالیف   | ۳۷۳   | ۲/۲۲۰   | ۰/۹۴۵        |
|                | اهمال کاری در پژوهش    | ۳۷۳   | ۲/۳۴۹   | ۰/۹۳۴        |
|                | نمره کل اهمال کاری     | ۳۷۳   | ۲/۲۳۷   | ۰/۸۹۳        |
| عملکرد تحصیلی  | خودکارآمدی             | ۳۷۳   | ۳/۷۶۱   | ۰/۹۲۹        |
|                | تأثیرات هیجانی         | ۳۷۳   | ۳/۷۴۲   | ۰/۹۴۸        |
|                | برنامه‌ریزی            | ۳۷۳   | ۳/۹۱۰   | ۰/۹۲۵        |
|                | فقدان کنترل پیامد      | ۳۷۳   | ۳/۸۱۹   | ۰/۹۰۳        |
|                | انگیزش                 | ۳۷۳   | ۳/۷۸۳   | ۰/۹۴۴        |
|                | نمره کل عملکرد تحصیلی  | ۳۷۳   | ۳/۸۰۷   | ۰/۹۰۴        |

در ادامه به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ استفاده شده است. به این منظور، مدل موردنظر در نرم‌افزار لیزرل پیاده شده است. در شکل شماره ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.



شکل ۲. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۳. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت معناداری

به‌طور کلی برای ارزیابی مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی از شاخصهای  $X^2$ ، ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI)، شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص بسیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) استفاده شده است.

جدول ۲. شاخصهای برازندگی مدل ساختاری

| شاخص   | حد مطلوب     | مقدار برآورد شده |
|--|--------------|------------------|
| نسبت‌خ‌ی دو به درجه آزادی                          | کمتر از ۳    | ۲/۸۲             |
| ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMS) | تزدیک به صفر | ۰/۰۴۶            |
| شاخص برازندگی (GFI)                                | در حدود ۰/۹  | ۰/۹۱             |
| شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)                        | در حدود ۰/۹  | ۰/۹۲             |
| شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)                      | در حدود ۰/۹  | ۰/۹۲             |
| شاخص برازندگی فزاینده (IFI)                        | در حدود ۰/۹  | ۰/۹۵             |
| شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)                         | در حدود ۰/۹  | ۰/۹۱             |
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)            | کمتر از ۰/۸  | ۰/۰۷۰            |

بر اساس نتایج جدول شماره ۳ درباره برازش الگوی ساختاری، مطلوب است که خ‌ی دو غیرمعنادار، نسبت‌خ‌ی دو به درجه آزادی کمتر از ۳، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ و شاخصهای نیکویی برازش (RFI, IFI, CFI, NFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI) و شاخص برازش افزایشی بزرگ‌تر ۰/۹ یا نزدیک به ۱ باشد. در این الگوی پس از اصلاح برخی از خطاهای کوواریانس و اصلاح مجدد مدل، بررسی شاخصهای برازندگی بر اساس جدول نشان می‌دهد که مدل از برازشی نسبتاً خوب برخوردار است. نسبت‌خ‌ی دو بر درجه آزادی ۲/۸۲ است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد برابر با ۰/۰۷ و نیز ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۴ است که میزان قابل قبولی در برازش الگو تلقی می‌شود. سایر شاخصهای برازندگی نیز با مقادیر بالای ۰/۹ به‌عنوان شاخصهای مطلوب برازندگی الگو تلقی می‌شوند. همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) با میزان ۰/۸۹ و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI) نیز با میزان ۰/۸۷ الگو را تأیید می‌کنند. نهایتاً اینکه، بر اساس شکل‌های شماره ۲ و ۳، روابط میان اجزای مدل (ضرایب مسیر اثرات کل سازه‌ها) در جدول شماره ۳ نشان داده شده است که حاکی از تأیید روابط میان متغیرهای پژوهش است.

جدول ۳. ضرایب مسیر اثرات سازه‌ها و معناداری پارامترهای برآورد شده

| سازه مستقل            | سازه وابسته   | تأثیر مستقیم | تأثیر غیر مستقیم | اثر کل | آماره t | بررسی فرضیه |
|-----------------------|---------------|--------------|------------------|--------|---------|-------------|
| خودناتوان‌سازی تحصیلی | عملکرد تحصیلی | -۰/۵۳        | -۰/۱۴            | -۰/۶۷  | -۷/۸۳   | تأیید       |
| خودناتوان‌سازی تحصیلی | اهمال‌کاری    | ۰/۳۴         | -                | ۰/۳۴   | ۵/۲۵    | تأیید       |
| اهمال‌کاری            | عملکرد تحصیلی | -۰/۴۱        | -                | -۰/۴۱  | -۶/۴۵   | تأیید       |

جدول ۴. نتایج آزمون سوئیل برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

| مسیر   | سوئیل | خطای استاندارد | Sig. |
|--|-------|----------------|------|
| خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی | ۴/۹۹  | ۰/۰۳           | ۵/۸  |

آزمون سوئیل به بررسی معناداری یا غیرمعناداری اثرات غیرمستقیم می‌پردازد که به نوعی شبیه آزمون Z است و در سطح ۰/۰۵ (۱/۹۶) بررسی می‌شود. از آنجا که مقدار آزمون سوئیل (۴/۹۹) بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است، بنابراین اثر غیرمستقیم تأیید می‌شود و نیز فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد.

### ● آزمون فرضیه‌های پژوهش

۱. فرضیه اول پژوهش بیان می‌دارد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری برابر ۰/۳۴ بوده و دارای مقدار t معادل ۵/۲۵ است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از ۱/۹۶ محاسبه شده است. لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود دارد، لذا این فرضیه تأیید می‌شود.

۲. فرضیه دوم بیان می‌دارد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر به‌دست آمده در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۵۳ بوده و دارای مقدار t معادل -۷/۸۳ است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از ۱/۹۶ محاسبه شده است، لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و لذا این فرضیه تأیید می‌شود.

۳. فرضیه سوم بیان می‌دارد که اهمال کاری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر اثر اهمال کاری با عملکرد تحصیلی برابر  $0/41-$  و دارای مقدار  $t$  معادل  $6/45-$  است. مقدار  $t$  برای این پارامتر بیشتر از  $1/96$  محاسبه شده است. لذا فرض صفر با  $95$  درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان اهمال کاری و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و این فرضیه تأیید می‌شود.

۴. فرضیه چهارم بیان می‌دارد که اهمال کاری نقش میانجی در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دارد. نتایج نشان داد که اهمال کاری به میزان  $0/14-$  در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است، یعنی با اضافه کردن متغیر اهمال کاری در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مقدار رابطه به  $0/67-$  می‌رسد، لذا نقش میانجی اهمال کاری تأیید می‌شود.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی اهمال کاری در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود. برآیندهای این پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد و با افزایش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی کاهش می‌یابد. در بررسی متغیرهای پژوهش مشخص شد که اهمال کاری نقش میانجی و واسطه‌ای دارد و تأثیر میانجیگری اهمال کاری بر رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی معنادار بود. این یافته پژوهشی با پژوهش‌های متسایلتو و همکاران (۲۰۱۵)، نیکدل و کوهستانی (۱۳۹۶)، ووسیک و آکسوم (۲۰۱۶)، مهبد و یوسفی (۱۳۹۶)، آلت و فورگاس<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)؛ به‌نقل از سابق، دانش، رضابخش و سلیمی‌نیا، (۱۳۹۳)، سیدصالحی و فرخی (۱۳۹۶)، بتول و همکاران (۲۰۱۷)، عنایتی و رستگارتبار (۱۳۹۶)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، شوینگر و همکاران (۲۰۱۴)، استوارت و دجورج‌واکر (۲۰۱۴)، مدنی و همکاران (۱۳۹۴)، برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۴)، کلسن و همکاران (۲۰۰۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، دورو و بالکیس (۲۰۱۴)، سلطان‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) و فراری و همکاران (۲۰۰۹)؛ به‌نقل از رحمانی، (۱۳۹۳) همسوست. خودناتوان‌سازی به‌منزله شکلی از رفتارهای اجتنابی به‌طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به‌طور کلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد می‌گذارد و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین رابطه منفی اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت اهمال کاری تحصیلی به‌صورت تعویق در رفتارهایی همچون حاضر شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف درسی و مطالعه

1. Alter & Forgas

دروس دیده می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به‌تعمیق انداختن مطالعه درسه‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانش‌آموزان می‌شود و به دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است که می‌تواند آثار منفی جدی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. این گروه از دانش‌آموزان برای حال و امروز زندگی می‌کنند. از نظر آنان آینده، فقط ادامه زندگی حال است و به‌گونه‌ای زندگی می‌کنند که گویی فردایی وجود ندارد. نهایتاً این نوع تفکر منجر به ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان می‌شود. ناکارآمدی فردی در مدیریت زمان، ضعف اعتماد به‌نفس، اشکال در تمرکز و احساس مسئولیت ضعیف، اضطراب و ترس از ناموفق بودن اعمال فردی به‌دلیل برداشتهای منفی، انتظارات غیرواقعی که فرد از خود یا عملکرد خود دارد، انگیزه ناکافی، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت، همگی از ویژگیهایی‌اند که با عادت به تعویق انداختن تکالیف رابطه دارند. از آنجا که معمولاً فعالیت‌های تحصیلی در فرصتهای معین و نسبتاً طولانی انجام می‌گیرند و موفقیت در عملکرد تحصیلی، مستلزم کوشش و تلاش مستمر برای حداقل یک نیمسال تحصیلی است، بنابراین بی‌اهمیت شمردن تکالیف درسی و ارجح شمردن فعالیت‌های دیگر به هر دلیل، سبب افت عملکرد تحصیلی می‌شود.

در واقع همان‌طور که نتایج نشان داد، اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. مسیر اول خودناتوان‌سازی تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی معنادار بود. این مسیر نشان می‌دهد که میزان خودناتوان‌سازی بالا منجر به سطح بالای اهمال‌کاری می‌شود، به‌این‌دلیل که خودناتوان‌سازی سطح بالا با انگیزش کمتر برای حرکت به سمت اهداف و راههای کمتری برای دستیابی به این اهداف همراه است. چنین ویژگیهایی به افرادی که عملکرد تحصیلی پایینی دارند نسبت داده شده است. در واقع خودناتوان‌سازی از طریق افزایش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال‌کاری را در پی دارد، بر اهمال‌کاری تأثیرگذار است و منجر به افزایش اهمال‌کاری می‌شود. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سطوح خودناتوان‌سازی بالاتر از انگیزش کمتری برای پیشرفت برخوردارند و در طول تحصیل علاوه بر کاهش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی در نظر می‌گیرند که غیرقابل حل است. براساس نظریه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ترس از شکست ممکن است به اهمال‌کاری منجر شود. به این ترتیب که افراد برای انجام دادن تکلیف‌های درسی، اضطراب را تجربه می‌کنند، زیرا از شکست و ارزیابی می‌ترسند. این اضطراب ناشی از ترس از شکست و ارزیابی، به‌طور موقت با اهمال‌کاری در تکالیف درسی کاهش می‌یابد. به‌عبارت دیگر، این اضطراب به رویکرد تأخیری و به‌تعمیق انداختن امور در آنها شدت می‌بخشد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. یعنی اهمال‌کاری و به‌تعمیق انداختن کارها، راهبردی است برای کاهش اضطرابی که دانش‌آموزان برای انجام دادن و به‌پایان رساندن تکالیف خود آن را به‌کار می‌بندند. در تبیین دیگر از نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت که براساس یافته‌های پژوهش،

به نظر می‌رسد که خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی، عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است. احساسات و باورهای دانش‌آموزان از تواناییهای خود، تأثیری مهم بر کارایی و رضایتمندی آنها دارد. دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز، به سبب تصور این که ممکن است از عهده انتظارات برنیایند یا اینکه تصور کنند انتظاراتی که از آنها وجود دارد غیرمنطقی و بیش از اندازه است، حتی ممکن است مدرسه را رها کنند یا در موارد خفیف‌تر دچار اهمال‌کاری تحصیلی شوند. اهمال‌کاری سبب از دست رفتن فرصتها، زمان، تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب و ترس و انگیزه پایین در دانش‌آموزان می‌شود. وقتی که دانش‌آموز این فشار روانی و استرس را تجربه می‌کند، دچار خستگی و بدبینی تحصیلی می‌شود و زمینه برای ایجاد عملکرد تحصیلی ضعیف فراهم می‌شود. در پایان باید گفت که این پژوهش بینشی ژرف درباره رابطه میان خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی به وجود می‌آورد، به این معنا که سازوکار و نحوه تأثیرگذاری خودناتوان‌سازی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان و اثرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر عملکرد تحصیلی آنها را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی، معلمان و کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند در روبرویی با مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی و افت تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد بسیار داشته باشد. با توجه به این ساختار، الگوهایی معتبر برای مداخلات روان‌شناختی به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهشها دارای محدودیتهایی بوده است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به صورت خودگزارشی گردآوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارت دیگر، در خودگزارشها، آزمودنیها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهند، نه گزینه‌هایی که به طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف کنند. این امر منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. پیشنهاد می‌شود که برای غلبه بر این مشکل از شیوه‌های ارزیابی چندگانه استفاده شود. دوم اینکه، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ صورت گرفته است که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام دادن پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر و با ویژگیهای جمعیت‌شناختی متفاوت‌تر می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سرانجام اینکه، در این پژوهش روابط میان متغیرها توصیف شده و روابط علی میان متغیرها به دست نیامده است، از این رو انجام دادن مطالعه آزمایشی، بینشی عمیق‌تر در زمینه رابطه میان خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به وجود خواهد آورد. در پایان، مطالعه در زمینه آموزش راهکارهای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و بررسی اثرات آن بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.



- ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشناختی، خودآثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۲ (۷)، ۱۰۸-۱۲۲.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۲)، ۱۲۷-۱۵۳.
- پورطاهری، فروغ؛ زندونیان‌نائینی، احمد و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه فرحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲)، ۱۳۷-۱۵۷.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی‌ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهار‌گذاری. *رویکردهای نوین آموزشی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۷ (۲)، ۱۴۱-۱۶۸.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۲۲۳-۲۴۴.
- تولیتی، زهراسادات. (۱۳۹۰). تبیین نقش عزت‌نفس و پیشینه تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۵ (۱۲)، ۱۰۹-۱۲۸.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حیدری، محمود؛ دهقانی، محسن و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۵ (۲)، ۱۲۵-۱۳۷.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رحمانی، صغنان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با خودناتوان‌سازی تحصیلی به واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رئیس‌سی، فاطمه؛ هاشمی‌شیشانی، سیداسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم‌السادات. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۶ (۳ و ۴)، ۹۳-۱۰۱.
- زبیدی خضیرزاده فلاحیه، فاطمه و حاجی‌علیزاده، کبری. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تعارض والد فرزند با اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی‌گری سبک‌های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۵)، ۲۳-۳۹.
- سابقی، لیلا؛ دانش، عصمت؛ رضابخش، حسین و سلیمی‌نیا، نرگس. (۱۳۹۳). تعیین سطح پیش‌بینی‌کننده عزت‌نفس در خودناتوان‌سازی میان دانشجویان ورزشکار قهرمان و غیرقهرمان در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی. *فصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۲۱ (۱۱)، ۲۵-۳۶.
- سلطان‌نژاد، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۸)، ۱-۲۲.

- سیدصالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶ (۲۰)، ۹۷-۱۱۷.
- سیدصالحی، محمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۴)، ۹-۲۲.
- عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهنام؛ جلیل‌آبکنار، سیده‌سمیه و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲ (۴)، ۱۱۸-۱۳۶.
- عنایتی، ترانه و رستگار تبار، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۴ (۳)، ۲۰-۳۰.
- قلتاش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا و برزگر، محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱ (۴)، ۱۱۹-۱۳۵.
- کریمی، مهین و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۰). رابطه خودتنظیمی عاطفی و مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ویژه‌نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت، ۱۱ (۹)، ۱۱۴۹-۱۱۶۱.
- مدنی، یاسر؛ شاه‌حسینی تازیک، سعید و امیریان، امیر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی بهنجار و نورو تیک با خودناتوان‌سازی و زیرمقیاس‌های آن در دانشجویان پسر. *فصلنامه پژوهش‌های مشاوره*، ۱۴ (۵۶)، ۱۴۷-۱۶۲.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸ (۲۴)، ۴۹-۷۰.
- مهدی، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فراشناخت و خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۳۹-۵۹.
- میگائیلی، نیلوفر؛ پرزور، پرویز؛ بازدار، فاطمه و حاتملو، رحیمه. (۱۳۹۶). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله با استرس با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴ (۲۵)، ۸۹-۱۰۴.
- نامیان، سارا و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸ (۱۴)، ۹۹-۱۲۶.
- نریمانی، محمد؛ محمدی، گلاویز؛ الماسی‌راد، نسرین و محمدی، جهانگیر. (۱۳۹۶). نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۶ (۲)، ۱۲۴-۱۴۵.
- نیکدل، فریبرز و کوهستانی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۱۳۰-۱۵۱.
- نیکنم، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده‌منور. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۴ (۲)، ۱۰۳-۱۰۸.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211.

- Bennett, K. J., McDermott, S., Mann, J. R., & Hardin, J. (2017). Receipt of recommended services among patients with selected disabling conditions and diabetes. *Disability and Health Journal*, 10(1), 58-64.
- De Paola, M., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115(C), 217-236.
- Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem and academic achievement. *Education and Sciences*, 39(173), 274-287.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic setting: An overview of students who engage in task delays. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 19-27). American Psychological Association.
- Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology*, 31(2), 195-211.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. (Available from the authors at the Department of Psychology, Princeton University, or the Department of Psychology, University of Utah.)
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 137-147.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Macarthur.
- McCrea, S. M., & Flamm, A. (2007). *Anticipated regret, prefactual thinking and self-handicapping behavior*. Germany: Konstanz.
- Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 246-257.
- Mirzaee, M., Farahani, A., Heidari, M., & Amrai, K. (2011). Comparing self-handicapping among blind and deaf students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 15, 777-779.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of

- personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, & Ferrari, T. A. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.
- 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.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer, & K. Corcoran (Eds.), *Measures for clinical practice* (pp. 446-452). New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stewart, M.A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281.
- Wusik, M. F., & Axsom, D. (2016). Socially positive behaviors as self-handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509.
- Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal relations between future planning and adolescents' academic achievement in China. *Journal of Adolescence*, 75, 73-84.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی