

تدوین مدل علی خودناتوان‌سازی بر اساس خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی

Compilation of the Causal Model of Self-Handicapping Syndrome based on Negative Self-Assessment, Intolerance of Ambiguity and Cognitive Avoidance with the Mediating Role of Academic Procrastination

Ali Afshari, PhD
University of Maragheh

علی افشاری*
دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه مراغه

چکیده

هدف این پژوهش، تدوین مدل علی خودناتوان‌سازی بر اساس خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مراغه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. از جامعه مذکور تعداد ۲۴۸ نفر با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه خودناتوان‌سازی (میگلی و یوردان، ۲۰۰۱)، پرسشنامه خودارزیابی منفی (لیبری، ۱۹۸۳)، مقیاس عدم تحمل ابهام (مکلین، ۱۹۹۳)، پرسشنامه اجتناب شناختی (سکستون و دوگاس، ۲۰۰۸) و پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد عدم تحمل ابهام، خودارزیابی منفی، اجتناب شناختی به‌طور مستقیم و از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که جهت کاهش خودناتوان‌سازی علاوه بر متغیرهای خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی باید به نقش اهمال‌کاری تحصیلی نیز توجه کرد.

واژه‌های کلیدی: اجتناب شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی، خودارزیابی منفی، خودناتوان‌سازی، عدم تحمل ابهام

Abstract

This study aimed to compile the causal model of self-handicapping syndrome based on negative self-assessment, intolerance of ambiguity, and cognitive avoidance with the mediating role of academic procrastination. The research method was a correlation and structural equation model. The statistical population of this study consisted of all students at the Islamic Azad University of Maragheh in the number of 700 students in the academic year 2019-2020. From the mentioned population, 248 people were selected as a sample by multi-stage cluster sampling method. These number of people answered the Self-Handicapping Questionnaire (Midgley & Urda, 2001), the Negative Self-Evaluation Questionnaire (Leary, 1983), the Ambiguity Tolerance Scale (McLean, 1993), the Cognitive Avoidance Questionnaire (Sexton & Dugas, 2008), and the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon & Rothbhum, (1984). Path analysis and Pearson correlation coefficient were used to answer the research hypotheses. In addition, the mediating role of academic procrastination between self-disability, negative self-assessment, ambiguity intolerance, and cognitive avoidance was confirmed ($P < 0.05$). Therefore, intolerance of ambiguity, negative self-assessment, and cognitive avoidance through academic procrastination affect students' self-handicapping.

Keywords: cognitive avoidance, academic procrastination, negative self-assessment, self-handicapping, intolerance of ambiguity

received: 11 December 2022

accepted: 20 May 2023

دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۰۹

*Contact information: aliafshari.psy@gmail.com

مقدمه

افراد مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به‌عنوان قربانیان شرایط (بیرون از خود) و نه قربانیان ناتوانی (توانایی درون) به آن‌ها نگریسته شود؛ بر گلاس و جونز این راهبردها را خودناتوان‌سازی^۱ نامیده‌اند زیرا استفاده از آن‌ها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد (زاگرمن، کیفر و نی، ۱۹۹۸). اصولاً افراد می‌کوشند صلاحیت و استعداد خود را نشان دهند اما وقتی پیش‌بینی می‌کنند که احتمال دارد، عملکرد خوبی نداشته باشند از خودناتوان‌سازی به‌عنوان وسیله‌ای برای اجتناب از ادراک ناتوانی خود استفاده می‌کنند (رادوالت و واس، ۲۰۰۵). موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه افراد را در حد بالایی مورد ارزیابی قرار می‌دهند، موقعیت‌هایی هستند که تمایل به خودناتوان‌سازی را افزایش می‌دهند و اگر این موقعیت‌ها متداول باشند، خودپنداشت فرد دائماً محک می‌خورد، حرمت خود وی تهدید می‌شود و سازوکارهای غلبه بر این تهدید یعنی خودناتوان‌سازی فعال می‌شود چرا که ضعف عملکرد در این موقعیت‌ها به‌عنوان شکست تلقی می‌شود و تنیدگی زیادی به فرد وارد می‌کند، لذا فرد به این راهبرد پناه می‌برد (بروخارت، اندولینا، زوزا و فورمن، ۲۰۰۴؛ زاگرمن و تسای، ۲۰۰۵). پرداختن به خودناتوان‌سازی از آن جهت حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و باعث می‌شود تا آنان به جای استفاده از راه‌های سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر روی می‌دهد و موجب می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از مواجهه با واقعیت فاصله بگیرد (لویین، سیری و آلمونت، ۲۰۱۰). پژوهش بارتلز و هرمان (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که ترس از شکست

دارند به‌میزان بیشتری از راهبردهای شناختی مانند خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند و به‌کارگیری این راهبردها امکان تدوام شکست‌های آتی را فراهم می‌کند. علاوه بر این، زاگرمن و تسای (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که راهبردهای خودناتوان‌سازی منجر به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و استفاده بیشتر از مواد مخدر می‌شود.

یکی از متغیرهای تاثیرگذار بر خودناتوان‌سازی، خودارزیابی منفی^۲ است (لازاروس، ۱۹۹۱). طبق نظر ژائو و دیگران (۲۰۱۸) خودارزیابی عبارتست از ترس از ارزیابی منفی و نگرانی درباره ارزیابی‌های دیگران، آشفتگی مفرط نسبت به ارزیابی‌های منفی، اجتناب از موقعیت‌های ارزیابی و انتظار تجربه ارزیابی‌های منفی از دیگران. فرد از طریق این فرایندهای شناختی اهمیت آنچه را اتفاق افتاده، برای بهزیستی خویش ارزیابی می‌کند (فلت، هاگبین و پیچیل، ۲۰۱۶). در نظریه مبادله‌ای تنیدگی لازاروس (۱۹۹۱) ارزیابی شناختی فرایندی دو بخشی شامل ارزیابی اولیه و ارزیابی ثانویه است. ارزیابی اولیه، فرایند درک معنای رویداد تنیدگی‌زا یا معنای مثبت و منفی آن است. ارزیابی ثانویه پس از ادراک رویداد به‌عنوان تهدید یا چالش رخ می‌دهد و طی آن فرد منابع و امکانات فردی و اجتماعی خود را برای مقابله بررسی می‌کند (باروتچوپلدیریم و دمیر، ۲۰۲۰).

خودارزیابی منفی یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌گیری اختلالات اضطرابی است (کراوان، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش لکی، شکری، سپاه‌منصور و ابراهیمی (۲۰۱۷) نشان داده است که ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

عامل مهم بعدی در ارتباط با خودناتوان‌سازی، عدم تحمل ابهام^۳ است (یلدیز و اسکندر، ۲۰۱۹). مفهوم تحمل ابهام، تحقیقات شاخه‌های مختلف روان‌شناسی را برای بیش از چهل سال به خود جلب کرده است (الی، لئونگ، کمپیل و کلونینگر، ۲۰۱۷). در واقع تحمل ابهام روشی است که فرد یا گروه با مجموعه‌ای از

1 - self-handicapping strategy

2 - negative self-assessment

3 - intolerance of ambiguity

است و زمانی اتفاق می‌افتد که تکالیف آزردهنده است یا فقدان پیشرفت در تکالیف ضعف در سطوح مهارت ادراک می‌شود (هرینگتون، ۲۰۰۵).

در خصوص نقش واسطه‌ای اهمال کاری می‌توان عنوان کرد که در افراد اهمال کار، خودنظم‌جویی پایین و عدم انگیزه کافی علت خودناتوان‌سازی است (باروتچویلدریم و دمیر، ۲۰۲۰). در واقع اهمال کاری را به تأخیر انداختن یا به‌تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از اهمال کاری را تجربه می‌کند (باروتچویلدریم و دمیر، ۲۰۲۰).

به نظر می‌رسد که اهمال کاری تحصیلی یک پدیده شایع برای حدود ۷۰ درصد از دانشجویان است (مونوز-ولانو و هارتادو-پارادو، ۲۰۱۷). استیل (۲۰۰۷) بیان می‌کند در مواردی که تمایل شخص به اهمال کاری بالا و زمان در دسترس برای انجام تکالیف زیاد باشد یا در مواردی که تکالیف کم‌ارزش، کم‌اهمیت و فاقد جذابیت تلقی شوند، احتمال بروز اهمال کاری بالاترین حد است. با این حال، استیل (۲۰۰۷) نقل از بورنام، کم‌راجو، حامل و نادر، (۲۰۱۴) اعتقاد دارد تمایل فرد به اهمال کاری از ارزش تکالیف مهم‌تر است و با وجود اینکه فرد اهمیت تکلیف و پیامدهای مثبت اجرایی آن را درک می‌کند اما غلبه بر اهمال کاری را سخت می‌داند و در برابر آن ناکام می‌شود.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های اهمال کاری افراد از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانشجویان است و ویژگی‌های اضطرابی و اهمال کاری پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای افت تحصیلی دانشجویان هستند (والترز، وون و حسین، ۲۰۱۷). پژوهشگران با بررسی آثار اهمال کاری دانشجویان بر فرسودگی تحصیلی آن‌ها دریافته‌اند که با افزایش اهمال کاری، فرسودگی تحصیلی نیز افزایش می‌یابد (آدولیا، سوهیر و فیلیپ، ۲۰۱۶). همچنین نتایج پژوهش تیلور و ویلسون (۲۰۱۶) نشان داده است

روش‌های ناآشنا و پیچیده و نامفهوم روبه‌رو می‌شود (فهمی، محمودعلی‌لو، رحیم‌خانعلی، فخری و حمیدپور، ۲۰۱۳). اعتقاد بر این است که فردی با تحمل ابهام پایین معمولاً تنیدگی را تجربه می‌کند و گاهی واکنش بی‌موقع از خود نشان می‌دهد و سعی در دور کردن خود از محرک مبهم دارد (مکلین، کفالونیتیس و آرمانی، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش یلدیز و اسکندر (۲۰۱۹) نشان داده است بین سبک دلبستگی ایمن با عدم تحمل ابهام و اهمال کاری تحصیلی^۱ رابطه معناداری وجود دارد.

اجتناب شناختی^۲ نیز یکی از متغیرهای مرتبط با خودناتوان‌سازی است (حسین‌زاده فیروزآباد، بساک‌نژاد و داودی، ۲۰۱۷؛ سکستون و دوگاس، ۲۰۰۸؛ محمودزاده و محمدخانی، ۲۰۱۶). اجتناب شناختی شامل سرکوب افکار ناخوشایند و یا خاطرات از طریق دور کردن آن‌ها از ذهن، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر است که با هدف انحراف ذهن از موضوع نگران‌کننده صورت می‌گیرد (بوگلس و مانسل، ۲۰۰۴). به‌کارگیری راهبرد اجتناب شناختی به دلیل ایجاد تفکرات غیرمنطقی می‌تواند عملکرد اجتنابی و رفتارهای اهمال‌کارانه را به‌دنبال داشته باشد. وجود اجتناب به‌عنوان یک محرک اصلی در اهمال‌کاران مزمن مشاهده شده است. دیاز-مورالز، کوهن و فراری (۲۰۰۸) نیمرخ رفتاری و انگیزشی افراد اهمال‌کار را به گونه‌ای منعکس می‌کنند که آن‌ها فعالانه از فرایندهای شناختی واقع‌بینانه‌تر و اطلاعات عینی در مورد خود و محیط‌شان که باعث آشکارسازی ضعف‌های شخصی می‌شود اجتناب می‌کنند.

اهمال کاری^۳، تصویری از مغایرت و ناهماهنگی بین نیت انجام یک عمل و انجام‌دادن واقعی آن عمل ارائه می‌کند (بلونت و پاپچیل، ۲۰۰۵). همچنین ایس و ناوس (۲۰۰۲) نیز اهمال کاری را تمایل به اجتناب از فعالیت، محول کردن انجام کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف کرده‌اند. اهمال کاری اجتنابی مکانیزم مقابله‌ای برای حفظ حرمت خود به هنگام مواجهه با تکالیف ناسازگار

1 - academic procrastination
2 - cognitive avoidance

3 - procrastination

اهمال کاری و ارزیابی شناختی نقش مهمی در پیش‌بینی عدم موفقیت داشتند. آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (۲۰۱۸) نیز نشان داده‌اند متغیرهای خودناتوان‌سازی و تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی، همبستگی مثبت معناداری با متغیر اهمال کاری دارند. در بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از متغیرها می‌توان گفت که متغیر خودناتوان‌سازی بیشترین میزان پیش‌بینی را دارد. بنابراین می‌توان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را از روی خودناتوان‌سازی و تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی آن‌ها پیش‌بینی کرد (رئوف، خادمی اشکذری و نقش، ۲۰۱۹). همچنین با کاهش تنیدگی و مدیریت خودناتوان‌سازی، می‌توان از افزایش اهمال کاری در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد.

یوردان و میگلی (۲۰۰۱) نشان داده‌اند دانشجویان خودناتوان‌ساز عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با هم‌ردیفان عادی خود دارند و از آنجایی که موفقیت تحصیلی، شاخص پایا و معتبر وضعیت شغلی و اقتصادی است (دوپری شیلدز، ۲۰۰۷)، می‌توان پیش‌بینی کرد که این افراد در دوران بعد از تحصیل هم از جایگاه حرفه‌ای و معیشتی پایین‌تری برخوردار شوند. با توجه به این یافته‌ها و نقش اهمال کاری در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی و مشکلات تحصیلی دانشجویان می‌توان گفت که شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را جهت به‌کارگیری راهبردهایی برای کاهش اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی یا اصلاح آن‌ها و افزایش باورهای خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی را ضروری می‌سازد. توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد. از آنجایی که نشانگان خودناتوان‌سازی از جمله عوامل مؤثر در افت و شکست تحصیلی است، توجه به عواملی که در خودناتوان‌سازی تاثیر گذارند حائز اهمیت است. در این پژوهش کوشش شده است تا به بررسی بعضی از

این عوامل که در پژوهش‌های پیشین کمتر به آن‌ها توجه شده پرداخته شود. با توجه به موارد ذکرشده، این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نشانگان خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری اهمال کاری تحصیلی صورت گرفت.

فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱- بین خودارزیابی منفی با نشانگان خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد. ۲- بین عدم تحمل ابهام با نشانگان خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد. ۳- بین اجتناب شناختی با نشانگان خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد. ۴- بین خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نشانگان خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

روش

روش این پژوهش براساس هدف، بنیادی و براساس نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین این پژوهش از نوع تحلیل مسیر است و هدف آن بررسی رابطه بین متغیرهای مشاهده‌پذیر در مدل است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی مراغه به تعداد ۷۰۰ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تشکیل دادند. از این جامعه تعداد ۲۴۸ نفر با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به این صورت که از بین رشته‌های موجود در دانشگاه، رشته‌های روان‌شناسی تربیتی، حسابداری، تحقیقات آموزشی، مهندسی برق و عمران انتخاب و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) ۲۴۸ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها در زمان قبل از برگزاری کلاس توزیع شد و از دانشجویان خواسته شد تا با نهایت دقت به تکمیل آن‌ها بپردازند. غربال‌گری پرسشنامه‌ها از لحاظ مخدوش و بی‌پاسخ‌بودن پس از اتمام مرحله گردآوری داده‌ها انجام شد و پرسشنامه‌های بی‌پاسخ، چندپاسخ، مخدوش و فاقد اطلاعات جمعیت‌شناختی ضروری کنار گذاشته شد. از میان ۲۴۸ نفر دانشجوی شرکت‌کننده

ارزیابی منفی از دو عامل وجود ترس و نگرانی درباره ارزیابی منفی دیگران^۳ و نبود ترس و نگرانی درباره ارزیابی منفی دیگران^۴ تشکیل شده است. همبستگی معنادار بین نمره کلی و زیرمقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی با زیرمقیاس‌ها و نمره کلی پرسشنامه دشواری‌های بین فردی و مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان، روایی همگرایی پرسشنامه را تأیید کرد. ضرایب آلفای کرونباخ و ضرایب بازآزمایی با فاصله دو هفته نمره کلی و زیرمقیاس‌های پرسشنامه نشان داد که این ابزار اعتبار مقبولی دارد. ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کلی و زیرمقیاس‌های ماده‌های نمره‌گذاری شده مثبت و ماده‌های نمره‌گذاری شده منفی به ترتیب برابر با ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۸۱ و ضرایب بازآزمایی با فاصله دو هفته برای نمره کلی و زیرمقیاس‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۷۹ به دست آمد (گراوند و دیگران، ۲۰۱۱).

مقیاس عدم تحمل ابهام^۵ (مکلین،

۱۹۹۳). این مقیاس از ۲۲ ماده و به منظور ارزیابی میزان تحمل ابهام تشکیل شده است. پاسخ به این مقیاس بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مکلین (۱۹۹۳) اعتبار درونی مناسبی ۰/۸۲ گزارش کرد و روایی همگرایی آن را با محاسبه همبستگی این مقیاس با ابزارهای دیگر بررسی کرده است (مقیاس ۱۶ ماده‌ای بودن ۰/۶، مقیاس ۸ ماده‌ای استوری و آلداف ۰/۷۱ و مقیاس ۵۱ ماده‌ای مکدونالد ۰/۵۸). همچنین احمدی طهورسلطانی و نجفی (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۲ به دست آوردند. اعتبار این مقیاس در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه اجتناب شناختی^۶ (سکستون و

دوگاس، ۲۰۰۸). این پرسشنامه با ۲۵ ماده و ۵ زیرمقیاس، ۵ نوع راهبرد اجتناب شناختی را مورد بررسی قرار می‌دهد. ماده‌های ۱، ۲، ۵، ۶ و ۱۴ مربوط به

در این پژوهش، ۱۲۱ نفر (۴۸/۸ درصد) مرد و ۱۲۷ نفر (۵۱/۲ درصد) زن بودند. از نظر دوره تحصیلی نیز، ۷۶ نفر (۳۰/۶۵ درصد) کاردانی، ۹۴ نفر (۳۷/۹ درصد) کارشناسی و ۷۸ نفر (۳۱/۴۵ درصد) کارشناسی ارشد بودند.

پرسشنامه خودناتوان‌سازی^۱ (میگلی و یوردان،

۲۰۰۱). این پرسشنامه با ۶ ماده میزان استفاده دانشجویان از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی را نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانشجو با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند. تمام ماده‌های این پرسشنامه ۵ درجه‌ای است که به این صورت نمره‌گذاری می‌شوند: کاملاً نادرست = ۱، نادرست = ۲، تا اندازه‌ای درست = ۳، درست = ۴، کاملاً درست = ۵. میگلی و یوردان (۲۰۰۱) ضریب اعتبار این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش داده‌اند. هاشمی‌شیخ‌شبان (۲۰۰۱) ضریب اعتبار این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ و دونیمه‌سازی مورد بررسی قرار داد و ضرایب ۰/۷۸ و ۰/۷۶ را گزارش کرد. در پژوهش هیرت، دیپ و گوردن (۱۹۹۱) روایی صوری و روایی سازه پرسشنامه خودناتوان‌سازی مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش ضریب اعتبار با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودارزیابی منفی^۲ (لری،

۱۹۸۳). نسخه کوتاه پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی دارای ۱۲ ماده است که میزان اضطراب تجربه‌شده افراد یا ارزیابی منفی آنان را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه دارای طیف لیکرتی ۱ تا ۵ درجه‌ای از به هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) است. شیوه نمره‌گذاری در ماده‌های ۲، ۴، ۷ و ۱۰ به صورت معکوس است. در پژوهش لری (۱۹۸۳) همسانی درونی ۰/۹۶ و اعتبار بازآزمایی پس از چهار هفته ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش گراوند، شکری، خدایی، امرائی و تولابی (۲۰۱۱) نتایج تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از چرخش اولبیمین نشان داد که نسخه کوتاه پرسشنامه ترس از

1 - Self-Handicapping Questionnaire

2 - Negative Self-Assessment Questionnaire

3 - apprehension and fear of negative evaluation of others

4 - lack of fear of negative evaluation of others

5 - Intolerance of Ambiguity Scale

6 - Cognitive Avoidance Questionnaire

ترم^۱ (ماده‌های ۲۰ تا ۲۵) طراحی شده است. افزون بر حوزه‌های مذکور، ۶ ماده (ماده‌های ۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن^{۱۱} و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری^{۱۲} در نظر گرفته شده است. پاسخ به این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرتی از به ندرت (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) اعتبار پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ را ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) بررسی روایی صوری با استفاده از روش تأثیر گویه نشان داد که این پرسشنامه از روایی صوری خوبی برخوردار است. رضایور میرصالح، نجیبی و موسوی (۲۰۱۷) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی را در مورد بُعد آمادگی برای امتحان، ۰/۷۵، آمادگی برای تکالیف، ۰/۷۷ و آمادگی برای مقاله، ۰/۷۲ گزارش کردند. ضریب اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای سه مقوله پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۵ و ۰/۸۷ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها

اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

فرونشانی فکر^۱، ماده‌های ۲۰، ۱۷، ۱۱، ۴ و ۲۵ مربوط به جانشینی فکر^۲، ماده‌های ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۸ و ۲۱ مربوط به حواس‌پرتی^۳، ماده‌های ۱۸، ۱۶، ۹، ۷ و ۲۲ مربوط به اجتناب از محرک‌های تهدیدکننده^۴ و ماده‌های ۳، ۱۵، ۱۹، ۲۳ و ۲۴ مربوط به تغییر تصاویر ذهنی به افکار کلامی^۵ است. ضریب اعتبار این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل اجتناب شناختی ۰/۹۱ و برای زیرمقیاس‌های فرونشانی فکر ۰/۹۰، جانشینی فکر ۰/۷۱، حواس‌پرتی ۰/۸۹، اجتناب از محرک تهدیدکننده ۰/۹۰ و تبدیل تصورات به افکار ۰/۸۴ است (حمیدپور، اکبری و اندوز، ۲۰۰۹). روایی همگرایی پرسشنامه از طریق ضریب همبستگی با سیاهه فرونشانی فکر خرس سفید^۶ (وانگر و زاناکوس، ۱۹۹۴)، ۰/۴۸ به دست آمد (بساکنزاده معینی و مهرابی‌زاده، ۲۰۱۰). اعتبار پرسشنامه در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ برای نمره کل اجتناب شناختی ۰/۸۹، و برای مؤلفه‌های فرونشانی فکر ۰/۸۷، جانشینی فکر ۰/۷۲، حواس‌پرتی ۰/۸۱، اجتناب از محرک تهدیدکننده ۰/۸۶ و تبدیل تصورات به افکار ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۷ (سولومون

و راث‌بلوم، ۱۹۸۴). این پرسشنامه شامل ۲۷ ماده است و برای سنجش اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکلیف^۸ (ماده‌های ۹ تا ۱۷)، آمادگی برای امتحان^۹ (ماده‌های ۱ تا ۶) و آمادگی برای مقالات پایان

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱. خودناتوان‌سازی تحصیلی	۱۸/۳۷	۵/۹۰	-			
۲. خودارزیابی منفی	۳۷/۰۷	۱۱/۵۲	۰/۸۱**	-		
۳. عدم تحمل ابهام	۷۰/۴۰	۱۳/۳۹	۰/۸۸**	۰/۷۵**	-	
۴. اجتناب شناختی	۶۴/۶۳	۴/۶۲	۰/۲۸**	۰/۲۵*	۰/۱۸*	-
۵. اهمال کاری تحصیلی	۷۲/۵۱	۷/۹۸	۰/۲۲**	۰/۷۲**	۰/۴۱**	۰/۵۲**

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۰۱

- | | |
|--|---|
| 1 - thought suppression | 7 - Academic Procrastination Questionnaire |
| 2 - thought substitution | 8 - attendance tasks |
| 3 - distraction | 9 - studying for exams |
| 4 - avoidance of threatening stimuli | 10 - writing a term paper |
| 5 - transformation of images into thoughts | 11 - discomfort with procrastination |
| 6 - White Bear Thought Suppression Inventory | 12- desire to change the habit of procrastination |

رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین عدم تحمل ابهام با اجتناب شناختی (۰/۱۸) و عدم تحمل ابهام با اهمال کاری تحصیلی (۰/۴۱) و بین اجتناب شناختی و اهمال کاری تحصیلی (۰/۵۲) رابطه مثبت معنادار به دست آمد. با در نظر گرفتن هدف این پژوهش که تدوین مدل است و مدل سازی نیازمند رعایت پیش فرض های آن است، در جدول ۲ نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها ارائه شده است.

جدول ۳

نتایج آزمون هم خطی چندگانه برای متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص تحمل	عامل تورم واریانس
خودارزیابی منفی	۰/۲۸۶	۳/۴۹
عدم تحمل ابهام	۰/۳۲۳	۳/۰۹
اجتناب شناختی	۰/۵۱۸	۱/۹۳
اهمال کاری تحصیلی	۰/۱۶۸	۴/۹۵

جدول ۳، نتایج آزمون هم خطی چندگانه برای متغیرهای خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام، اجتناب شناختی و اهمال کاری تحصیلی را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود مقادیر شاخص تحمل^۱ بیش از ۰/۱۰ و مقادیر عامل تورم واریانس^۲ کمتر از ۵ است که نشان دهنده عدم وجود هم خطی است.

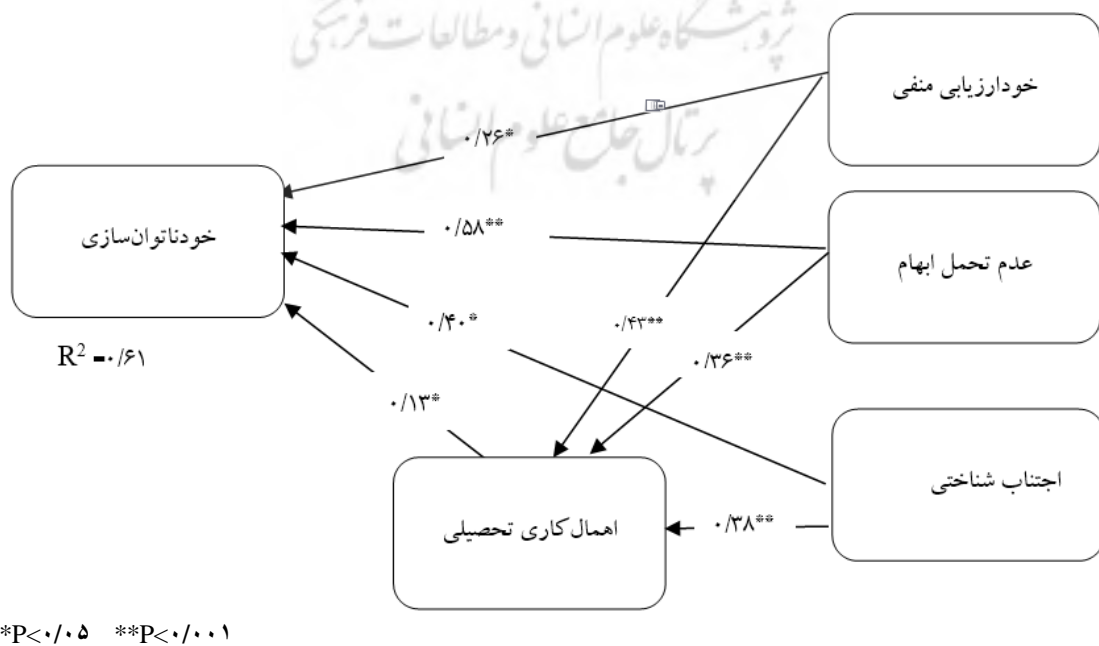
مطابق با جدول ۱ همبستگی مثبت معناداری بین خودناتوان سازی تحصیلی با خودارزیابی منفی (۰/۸۱)، خودناتوان سازی تحصیلی با عدم تحمل ابهام (۰/۸۸)، خودناتوان سازی تحصیلی با اجتناب شناختی (۰/۲۸) و خودناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی (۰/۲۲) وجود دارد. به علاوه، بین خودارزیابی منفی با عدم تحمل ابهام (۰/۷۵)، خودارزیابی منفی با اجتناب شناختی (۰/۲۵) و خودارزیابی منفی با اهمال کاری تحصیلی (۰/۷۲)

جدول ۲

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره	P
خودارزیابی منفی	۰/۱۰	۰/۱۰
عدم تحمل ابهام	۰/۰۱	۰/۲۰
اجتناب شناختی	۰/۰۰۱	۰/۲۰
اهمال کاری تحصیلی	۰/۱۰	۰/۲۰
خودناتوان سازی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۱۲

مطابق جدول ۲، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، برای همه متغیرها غیر معنادار است ($P > 0.05$) و این امر بدان معناست که متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند.



شکل ۲. مدل تجربی و نهایی پژوهش

ابهام، خودارزیابی منفی و اجتناب شناختی با واسطه‌گری اهمال کاری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی اثر می‌گذارند.

شکل ۲ مدل تجربی و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد این مدل نشان‌دهنده این است که عدم تحمل

جدول ۴

اثرات مستقیم متغیرهای مدل پژوهش

مسیرها	β	P
خودارزیابی منفی... خودناتوان‌سازی	۰/۲۶	۰/۰۵
خودارزیابی منفی... اهمال کاری تحصیلی	۰/۴۳	۰/۰۰۱
عدم تحمل ابهام... خودناتوان‌سازی	۰/۵۸	۰/۰۰۱
عدم تحمل ابهام... اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۶	۰/۰۰۱
اجتناب شناختی... خودناتوان‌سازی	۰/۴۰	۰/۰۳
اجتناب شناختی... اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۸	۰/۰۰۱
اهمال کاری تحصیلی... خودناتوان‌سازی	۰/۱۳	۰/۰۵

دارد. اجتناب شناختی بر خودناتوان‌سازی ($\beta=۰/۴۰$)، اهمال کاری تحصیلی ($\beta=۰/۳۸$) و اهمال کاری تحصیلی نیز اثر مستقیم معنادار دارد و اهمال کاری تحصیلی نیز بر خودناتوان‌سازی اثر مستقیم معنادار دارد ($\beta=۰/۱۳$ ، $P<۰/۰۵$).

مطابق با جدول ۴، خودارزیابی منفی بر خودناتوان‌سازی ($\beta=۰/۲۶$ ، $P<۰/۰۵$) و اهمال کاری تحصیلی ($\beta=۰/۴۳$ ، $P<۰/۰۰۱$) و عدم تحمل ابهام بر خودناتوان‌سازی ($\beta=۰/۵۸$ ، $P<۰/۰۰۱$) و اهمال کاری تحصیلی ($\beta=۰/۳۶$ ، $P<۰/۰۰۱$) اثر مستقیم معنادار

جدول ۵

ضرایب اثرات غیر مستقیم متغیرهای مدل پژوهش

مسیرها	β	P
خودارزیابی منفی... اهمال کاری تحصیلی... خودناتوان‌سازی	۰/۲۱	۰/۰۰۱
عدم تحمل ابهام... اهمال کاری تحصیلی... خودناتوان‌سازی	۰/۱۶	۰/۰۰۱
اجتناب شناختی... اهمال کاری تحصیلی... خودناتوان‌سازی	۰/۱۸	۰/۰۰۱

(۰/۲۲) نشانگر برازش مطلوب مدل است. با توجه به شکل ۲ می‌توان گفت در مجموع مدل پژوهش می‌تواند ۶۱ درصد از واریانس متغیر درون‌زا یعنی خودناتوان‌سازی را تبیین کند.

بحث

هدف این پژوهش، تدوین مدل علی خودناتوان‌سازی بر اساس خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که خودارزیابی منفی به‌طور مستقیم و معناداری بر خودناتوان‌سازی اثرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های باروتچو یلدریم

مطابق جدول ۵، نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد خودارزیابی منفی از طریق اهمال کاری تحصیلی ($\beta=۰/۲۱$ ، $P<۰/۰۰۱$)، عدم تحمل ابهام از طریق اهمال کاری تحصیلی ($\beta=۰/۱۶$ ، $P<۰/۰۰۱$) و اجتناب شناختی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر خودناتوان‌سازی ($\beta=۰/۱۸$ ، $P<۰/۰۰۱$) اثر غیرمستقیم معنادار دارد.

مقادیر شاخص برازندگی^۱ (۰/۹۲)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۲ (۰/۹۶)، شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۶) و شاخص برازندگی تطبیقی^۳ (۰/۹۲)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۴ (۰/۰۹) و احتمال نزدیکی برازندگی^۵

1 - Goodness of Fit Index (GFI)

2 - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

3 - Comparative Fit Index (CFI)

4 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSA)

5 - Probability of Close Fit (PCLOSE)

با یافته یلدیز و اسکندر (۲۰۱۹) مبنی بر رابطه بین عدم تحمل ابهام و خودناتوان سازی همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت عدم تحمل ابهام به طور گسترده به عنوان واکنشی شناختی، هیجانی و رفتاری به عدم اطمینانی گفته شده است که به موجب آن، سوگیری در پردازش اطلاعات و افزایش ارزیابی معیوب تهدید و کاهش کنار آمدن رخ می دهد (فهیمی و دیگران، ۲۰۱۳). از دیدگاه جبرگرایانه ابهام همیشه به وسیله فقدان یا ناکارآمدی دانش ایجاد می شود که مربوط به عوامل درونی فرد است که نمی تواند آن را کنترل کند (بوهر و دوگاس، ۲۰۰۲). افراد بسیار ناامید که برای وقوع وقایع منفی در آینده قطعیت بالایی در نظر می گیرند در تحمل موقعیت مبهم از توانایی کمتری برخوردار هستند و دچار اضطراب بیشتری می شوند. از طرفی نقش سازه تحمل ابهام در مباحث آموزشی غیرقابل انکار است. سهم معنادار این سازه در کنار دیگر متغیرهای دخیل در آموزش می تواند به مدرسان این آگاهی را بدهد که با وجود تمامی شرایط، به ساختار شخصیتی یادگیرندگان نیز باید توجه شود. در واقع، زمانی که یادگیرندگان با قدرت تحمل ابهام متوسط و بالا از قبل توسط مدرسین، از محتوا و روش های تدریس آگاه می شوند و برنامه های آموزشی به همراهی آن ها تنظیم می شود احساس مسئولیت بیشتری کرده و با انگیزه و تلاش بیشتری اقدام به یادگیری می کنند. در تبیین احتمالی این مطلب می توان گفت تحمل ابهام، باعث سهولت در پذیرش گزاره هایی می شود که با نظام باورها و یا ساختار دانش فرد مغایرند. به همین دلیل می توان تحمل ابهام را یکی از سبک های مهم یادگیری دانست. یافته دیگر این پژوهش نشان دهنده اثر مستقیم معنادار اجتناب شناختی بر خودناتوان سازی بود. این یافته با یافته های حاصل از پژوهش های حسین زاده فیروزآباد و دیگران (۲۰۱۷) و محمودزاده و محمدخانی (۲۰۱۶) مبنی بر رابطه بین اجتناب شناختی و خودناتوان سازی همسو است. افراد عادی به شنیدن نظر و ارزیابی دیگران علاقه دارند، اما افرادی که دچار اجتناب شناختی هستند، با کوچکترین اشاره منفی از

و دمیر (۲۰۲۰)، تیلور و ویلسون (۲۰۱۶)، فلت و دیگران (۲۰۱۶) و لکی و دیگران (۲۰۱۷) مبنی بر رابطه بین خودارزیابی منفی و خودناتوان سازی همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت اصولاً ویژگی افراد خودناتوان ساز احساس پایین کارآمدی و ارزشمندی است. افرادی که به توانایی خود اطمینان ندارند، همواره بیم دارند که مبادا در تکلیفی که به آن ها محول شده است شکست بخورند، از این رو راه هایی را برای توجیه شکست های احتمالی شان جست و جو می کنند که یکی از این راه ها، درگیری در خودناتوان سازی است که از عوامل اصلی دل سردی از تحصیل و به تبع آن عملکرد ضعیف است. عملکرد ضعیف نیز به نوبه خود به خودناتوان سازی می انجامد. از طرفی دیگر هم می توان گفت خودارزیابی به درگیری یادگیرندگان در تشخیص استانداردها و ضوابطی اشاره دارد که می توانند در داوری امور توسط خودشان مؤثر باشند (مک دونالد و بود، ۲۰۰۳). زمانی که فرد معیارهایی برای سنجش عملکرد خود در نظر دارد و به طور مداوم میزان پیشرفت خود را در مقایسه با این ملاک ها محک می زند، اطمینان بیشتری به قابلیت های خود خواهد داشت، چرا که از سطح عملکرد خود، آگاهی واقع بینانه ای دارد. بروخارت و دیگران (۲۰۰۴) نیز بر این باورند که خودارزیابی در ایجاد احساس کنترل بر یادگیری یادگیرندگان توسط خودشان، مؤثر است. هم چنین می توان گفت افراد دچار ترس از ارزیابی در مورد استانداردهایی که ممکن است بر اساس آن ها سنجیده شوند، پیشگویی هایی انجام می دهند و سعی در تطابق خود با آن استانداردها دارند. آن ها به دلیل سوگیری منفی احساس می کنند در تطابق با استانداردهای دیگران شکست می خورند و در نتیجه علائم رفتاری و شناختی حاصل از تصور ذهنی خود از منظر دیگران، چرخه ای از اضطراب در آن ها به وجود می آورد. این چرخه معیوب ممکن است زمینه را برای بروز رفتارهای خودناتوان ساز فراهم آورد (تیلور و ویلسون، ۲۰۱۶).

از دیگر یافته های پژوهش اثر معنادار و مستقیم عدم تحمل ابهام بر خودناتوان سازی بود. این یافته

سوی مردم، مستأصل و به‌شدت متزلزل می‌شوند؛ بنابراین از برقراری ارتباط سالم و صمیمی با دیگران دوری می‌جویند و در ارتباطات محدودی که دارند نیز دائماً منتظرند دیگران آن‌ها را تحقیر و تمسخر کنند. آن‌ها ممکن است با یک یا دو دوست رابطه‌ی نزدیک برقرار کنند، اما تداوم این دوستی، بستگی به پذیرش بلاشرط آنان از سوی دوستان دارد. به‌طور کلی، می‌توان گفت افرادی که دچار اجتناب شناختی هستند، به‌جای روبه‌رو شدن با مسائل و یادگیری و استفاده از راهبردهای حل مسئله می‌کوشند از مشکلات فرار و کناره‌گیری کنند که همین مشکل حل نشده باعث افزایش اضطراب و تشویش در آن‌ها می‌شود. اجتناب مانع پاسخ‌های مؤثر افراد به محرک‌های هیجانی و جایگزینی راهبردهای مدیریت هیجان می‌شود و به‌همین دلیل راهبرد کارآمدی نیست. انواع راهبردهای اجتناب شناختی توسط محققان مختلف گزارش شده است. در تمامی این راهبردها عامل اصلی انحراف ذهن از موضوع نگران‌کننده به‌سوی موضوع‌های دیگر است، موضوعاتی که می‌توانند گاهی نگران‌کننده‌تر از موضوع اولیه باشند چرا که فرونشانی فکر و اجتناب از محرک تهدیدکننده منجر به محو کامل افکار نگران‌کننده نمی‌شود بلکه زمینه‌ی خودناتوان‌سازی را ایجاد می‌کند (محمودزاده و محمدخانی، ۲۰۱۶).

آخرین یافته پژوهش نیز حاکی از نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه‌ی بین خودارزیابی منفی، عدم تحمل ابهام و اجتناب شناختی با خودناتوان‌سازی بود. این یافته با یافته‌های آذربادکان و اصغری‌ابراهیم‌آباد (۲۰۱۸)، باروتچویل‌دیریم و دمیر (۲۰۲۰)، رئوف و دیگران (۲۰۱۹) و زاگرم‌ن و دیگران (۱۹۹۸) مبنی بر رابطه‌ی بین اهمال‌کاری تحصیلی با خودارزیابی منفی و عدم تحمل ابهام همسوست. در تبیین نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش می‌توان گفت که اهمال‌کاری به علت نبود عملکرد خودنظم‌جویی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، باعث خودناتوان‌سازی می‌شود. در واقع اهمال‌کاری را به تأخیر انداختن یا به

تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص آن را انجام می‌دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از اهمال‌کاری را تجربه می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های اهمال‌کاری دانشجویان از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانشجویان است. خودارزیابی دقیق از امور تحصیلی سبب مبادرت بالاتر به امور تحصیلی و انجام مسئولانه‌ی تکالیف مرتبط می‌شود و بدین طریق سبب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. افرادی که دارای ارزیابی منفی نسبت به توانایی‌های خود هستند، خود را ناتوان دیده و این امر منجر به شکست تحصیلی می‌شود. همچنین خودارزیابی منفی باعث کاهش اعتماد به خود و شفقت به خود و افزایش اهمال‌کاری می‌شود که این امر به‌نوبه‌خود منجر به خودناتوانی بیشتر در دانشجویان می‌شود (باروتچویل‌دیریم و دمیر، ۲۰۲۰). همچنین عدم تحمل ابهام نیز از جمله متغیرهایی است که باعث افزایش اهمال‌کاری تحصیلی و در نهایت خودناتوانی می‌شود. تحمل ابهام درجه‌ای است که فرد می‌تواند با موفقیت سازمان‌یافته یا موقعیتی که پایان آن نامشخص است مقابله‌ای موفقیت‌آمیز داشته باشد. در این حالت تحمل ابهام، می‌تواند میل و رغبت فرد را به توانایی پذیرفتن تجربه‌های متفاوت یا موقعیت شناخته‌شده ارزیابی کند. تحقق چنین شرایطی از طریق فرایندهای تفکر آزادانه میسر می‌شود و در مقابل تحمل ابهام، تمایل به متوسل شدن به راه حل‌های سیاه و سفید و توافق زودرس در مورد جنبه‌های ارزشمند است که غالباً همراه با نادیده گرفتن واقعیت و میل به دستیابی برای پذیرش کلی یا رد کردن بی‌قید و شرط وضعیت است. افرادی که دارای عدم تحمل ابهام هستند به دلیل عدم قطعیت در امور تحصیلی و ناتوانی در پیش‌بینی موفقیت و آینده تحصیلی و شغلی و نداشتن راهکارهای مناسب برای سازش‌یافتگی دست به اهمال‌کاری تحصیلی می‌زنند و با افزایش سطح اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد (زاگرم‌ن و دیگران، ۱۹۹۸). اجتناب شناختی

کرد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش، عدم کنترل برخی ویژگی‌های جمعیت شناختی نظیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی و انگیزه پیشرفت تحصیلی بود. بنابر این پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابه در بین سایر جوامع و در شهرهای دیگر نیز انجام شود تا نتایج قابلیت تعمیم‌پذیری بالایی داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی جهت تکمیل داده‌های این پژوهش، به متغیرهای مرتبط دیگر نظیر تفاوت‌های فردی در سبک‌های مقابله‌ای، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و انگیزه پیشرفت توجه شود.

منابع

- Ahmadi Tahor Soltani, M., & Najafi, M. (2011). Comparison of metacognitive beliefs and ambiguity tolerance in addicts, smokers and normal people. *Clinical Psychology*, 3(4), 59-67. [In Persian].
- Athulya, J., Sudhir, P. M., & Philip, M. (2016). Procrastination, perfectionism, coping and their relation to distress and self-esteem in college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1), 82-98.
- Azarabadegan, F., & Asghari Ebrahimabad, M. J. (2018). Prediction of academic procrastination, self-handicapping and stress caused by academic expectations in students. *New Educational Thoughts*, 14(3), 116-199. [In Persian].
- Bartels, J. M., & Herman, W. E. (2011). *Fear of failure, self-handicapping, and negative emotions in response to failure*. Poster presented at the 23rd Annual Convention of the Association for Psychological Science (APS) Washington, D.C., U.S.A. Date of Presentation: May 28, 2011.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843.
- Basaknejad, S., Moini, N., & Mehrabzadeh, M. (2010). The relationship between retrospective processing and cognitive avoidance with social anxiety in students. *Behavioral Sciences*, 4(4) 340-335. [In Persian].
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success.

شامل سرکوب افکار ناخوشایند و یا خاطرات از طریق دور کردن آن‌ها از ذهن، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر است که با هدف انحراف ذهن از موضوع نگران‌کننده صورت می‌گیرد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی موکول کردن عملی مهم و از پیش طرح‌شده، بدون هیچ دلیل منطقی به زمان دیگری است که به پیامدهای روانی زیانبار مانند حرمت خود پایین، اضطراب، احساس گناه، افسردگی و پیامدهای تحصیلی ناکارآمد مانند نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، از دست دادن ضرب العجل برای تکالیف ارائه شده، انصراف‌های دوره‌ای، تقلب و ... منجر می‌شود و این افراد ممکن است که شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط تجربه کنند. افراد اهمال‌کار به دلیل خطاهای شناختی و باورهای اشتباه در زمینه پیشرفت و موفقیت تحصیلی، امور و تکالیف درسی را به تعویق انداخته، اعتماد به خود و خودآثر بخشی آن‌ها کاهش می‌یابد و این امر باعث افزایش خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود (رئوف و دیگران، ۲۰۱۹).

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تایید مدل پیشنهادی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهاد کرد که با برگزاری کارگاه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها جهت افزایش خودباوری و اعتماد به خود دانشجویان و کاهش ارزیابی‌های منفی نسبت به خود، اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی را کاهش داد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نمرات خودارزیابی دانشجویان با نمره ارزیابی توسط استاد مقایسه شود تا بتوان در مورد ارزش خودارزیابی در تعیین نقاط قوت و ضعف دانشجویان اظهار نظر کرد. با توجه به وجود اهمال‌کاری در میان دانشجویان، برگزاری سخنرانی‌ها و نشست‌ها توسط مسئولان در سطح دانشگاه و جامعه برای آگاهی بخشی در زمینه اهمال‌کاری، پیامدها و عوامل مؤثر بر آن ضروری است.

لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش دانشجویان دانشگاه آزاد مراغه بودند از این رو در تعمیم یافته‌ها به سایر جوامع باید جانب احتیاط را رعایت

- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.
- Gravand, F., Shukri, O., Khodei, A., & Omarai, M., & Toubi, S. (2011). Normization, validity and reliability of the short version of fear of negative evaluation scale in 12-18-year-old students in Tehran. *Psychological Studies*, 7(1), 65-96. [In Persian].
- Hamidpour, H., Akbari, M., & Andooz, Z. (2009). *The psychometric properties of the Scale of Intolerance Negative Orientation to the problem, (WWQ-II) Why Worry Questionnaire-2, (IUS) dilemmas. (PSWQ) and Penn State Worry Questionnaire (CAQ) Inventory Cognitive Avoidance.*
- Harrington, N. (2005). Its too difficult, frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873-883.
- Hashemi Sheikh Shabani, E. (2001). *Investigating the relationship between some important antecedents related to academic self-handicapping and its relationship with selected outcomes in first-year male students of Ahvaz high schools.* Master's thesis, Shahid Chamran University, Ahvaz. [In Persian].
- Herman, M. J., Stevens, M. J., Bird, A., Mendenhall, G., & Oddou, G. (2010). The tolerance for ambiguity scale: toward a more refined measure for international management research. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 58- 65.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.
- Hosseinzadeh Firouzabad, Y., Bassak Nejad, S., & Davoudi, I. (2017). Prediction of subscale test anxiety considering behavioral procrastination, decisional procrastination and cognitive avoidance in university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 23 (4), 424-437. [In Persian].
- Laki, D., Shukri, O., Sepah Mansour, M., & Ebrahimi, S. (2017). The relationship between academic resilience and cognitive evaluations with academic self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Blunt, A., & Pychyl, A. T. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771-1780.
- Bogels S. M., & Mansell, W. (2004). Attentional processes in the maintenance and treatment of social phobia: Hyperactive vigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 827-856.
- Brookhart, S., Andolina, M., Zuza, M., & Furman, R. (2004). Minute math: An action research study of student self-assessment. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 213-227
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy*, 40(8), 931-945.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Craven, M. (2015). *Effects of self-focused attention and fear of evaluation on anxiety and perception of speech performance.* A thesis presented to the faculty of the college of Arts and Sciences, Ohio University.
- Diaz-Morales, F. J., Cohen, R. J., & Ferrari, R. J. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554-558.
- Dupree Shilelds, C. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents.* Unpublished doctoral dissertation. University of Alabama: Alabama.
- Eley, D. S., Leung, J. K., Campbell, N., & Cloninger, C. R. (2017). Tolerance of hgd, perfectionism and resilience are associated with personality profiles of medical students oriented to rural practice. *Medical Teacher*, 39(5), 512-519.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination.* Revised edition. New York, New American Library.
- Fahimi, S., Mahmoud Alilou, M., Rahim Khanali, M., Fakhari, A., & Hamidpour, Sh. (2013). Intolerance of ambiguity as a predisposing feature of generalized anxiety disorders, obsessive-compulsive disorder, and panic disorder. *Behavioral Science Research*, 11(4), 233-244 . [In Persian].

- RezapourMirsaleh, Y., Najibi, S., & Mousavi, Z. (2017). The Relationship of Attitude toward Father and Family Obligation with Academic Procrastination in Warfare Victims' Children. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 7(3), 199-212. [In Persian].
- Rhodewalt, F. & Vohs, K. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York: Guilford Press.
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2008). The cognitive avoidance questionnaire: Validation of the English translation. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 355-370.
- Solomon, L.J., & Rothbhum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-209.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-4.
- Taylor, J., & Wilson, J. C. (2016). Failing time after time: time perspective, procrastination, and cognitive reappraisal in goal failure. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(10), 557-564.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). "Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn?" *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(2), 381-399.
- Wegner, D. M & Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615-640
- Yildiz, B., & Iskender, M. (2019). The secure attachment style-oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 40 (2), 1-14
- Zhao, J., Song, F., Chen, Q., Li, M., Wang, Y., & Kong, F. (2018). Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support. *Personality and Individual Differences*, 125, 140-144.
- Zukerman, N., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
- icapping: The mediating role of progress emotins. *Developmental psychology: Iranian Psychologists*, 14 (55), 329-341. [In Persian].
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- Leary, R. M, (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Lupien, S. P., Seery, M. D., & Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1105-1108.
- Mahmoudzadeh, R., & Mohammadkhani, S. H. (2016). The mediating role of cognitive avoidance and anxiety in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Psychological Achievements*, 23(1), 73-97. [In Persian].
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 209-220.
- McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 183-189.
- McLain, D. L., Kefallonitis, E., & Armani, K. (2015). Ambiguity tolerance in organizations: Definitional clarification and perspectives on future research. *Frontiers in Psychology*, 6, 344.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75.
- Muñoz-Olano, J. F., & Hurtado-Parrado, C. (2017). *Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students*. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Raof, K., Khademi Ashkzari, M., & Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. [In Persian].

coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998).
Consequences of self-handicapping: Effects on

