

مقاله پژوهشی

تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بر مبنای سبک‌های دلبستگی: تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی

محمدآقا دلاورپور^{۱*}، فائزه باباحمدی میلانی^۲، فاطمه اکبری^۳۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: mdelavarpour@semnan.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۲

چکیده:

اهمال کاری تحصیلی یکی از رفتارهای مرتبط با بافت یادگیری است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با چالش مواجه می‌سازد. هدف از این پژوهش، بررسی اثر ساختاری سبک‌های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-همبستگی انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای از بین تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، تعداد ۳۲۹ نفر نمونه (۲۲۷ دختر و ۱۰۲ پسر) انتخاب و به پرسشنامه سبک دلبستگی کولینز و رید، پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS و SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج بیانگر اثر مستقیم سبک‌های دلبستگی ایمن ($\beta = -0.14, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.17, P < 0.03$) بر اهمال کاری تحصیلی بود. همچنین بهزیستی روان‌شناختی اثر سبک‌های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. دلبستگی ایمن ($\beta = -0.13, P < 0.02$) با افزایش بهزیستی به کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌انجامد و در مقابل دلبستگی ناایمن اجتنابی ($\beta = 0.11, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.15, P < 0.03$) با کاهش بهزیستی به افزایش اهمال کاری تحصیلی می‌انجامد. این نتایج بیانگر نقش تعیین‌کننده روابط عاطفی در سلامت روانی و نظم‌دهی به رفتارهای دانش‌آموزان نوجوان است. از این رو به والدین و روان‌شناسان توصیه می‌شود که در راستای بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، بهبود روابط و پیوندهای عاطفی مهم با آنان را مورد توجه قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: دلبستگی، بهزیستی روان‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی، نوجوانان.

استناد به این مقاله:

دلاورپور، محمدآقا؛ باباحمدی میلانی، فائزه؛ اکبری، فاطمه. (۱۴۰۳). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای سبک‌های دلبستگی: تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷-۱۹: ۲۰(۲). doi: 10.22051/JONTOE.2023.42650.3722

مقدمه

عملکرد تحصیلی، دانش و مهارت آموخته‌شده فرد در موضوعات درسی است و نیل به عملکرد تحصیلی موفقیت‌آمیز از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است (عبدی و زندی پیام، ۱۳۹۹). عملکرد تحصیلی موفق به رفتارهای دانش‌آموزان بستگی دارد. بعضی از این رفتارها می‌توانند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند و برخی دیگر، آن را مختل می‌کنند. یکی از عواملی که می‌تواند بعد رفتاری، شناختی و عاطفی موفقیت تحصیلی را مختل کند، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی یک تمایل غیرمنطقی برای ترک تکالیف یا محول کردن شروع و تکمیل تکالیف تحصیلی برای لحظه آخر یا زمانی دیگر است (ایلدیز و اسکندر، ۲۰۲۱). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی به انجام عمدی و مکرر فعالیت‌های غیرضروری در زمان انجام وظایف تحصیلی و به تعویق انداختن فعالیت‌های اصلی یا توقف آنها که کاملاً قابل مشاهده است گفته می‌شود (هیراوتی و همکاران، ۲۰۲۱). افراد اهمال‌کار در دو دسته اهمال‌کاری عمدی یا فعال و اهمال‌کاری غیرعمدی یا منفعل قرار می‌گیرند در اهمال‌کاری عمدی، فرد به طور مستقیم تصمیم می‌گیرد که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بیندازد و در مقابل در اهمال‌کاری غیرعمدی بدون تصمیم مستقیم، فرد درگیر نوعی اهمال‌کاری می‌شود که عوامل بیرونی و درونی مختلفی بر هر دو نوع اهمال‌کاری تأثیرگذار است (شیخعلی زاده و همکاران، ۱۴۰۲). دانش‌آموزانی که به عنوان افرادی با تعلل بالا طبقه‌بندی می‌شوند؛ معدل درسی پایین، نمرات کلاسی کم و سطوح پایین‌تر خودکارآمدی در خودتنظیمی، نرخ بالای انصراف از تحصیل و سلامت ضعیف‌تری دارند (کورلند و سیگل، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تحصیلی اساساً تعارضی است بین قصد و عمل، که منجر به پاسخ‌های احساسی نامطلوب می‌شود. به تعویق انداختن و تأخیر ساده در انجام کار، خود باعث احساس آشفتگی درونی از جمله اضطراب، پشیمانی، از دست دادن امید و سرزنش خود، می‌شود. پیامدهای بیرونی تأخیر در انجام وظایف تحصیلی نیز می‌تواند مواردی مانند عملکرد پایین، از دست رفتن فرصت‌ها، افزایش خطرات سلامتی و مشکلات ارتباطی را شامل شود (آکینچی، ۲۰۲۱). برخی علل شخصی مرتبط با محیط تحصیلی از قبیل دلایل فرد برای درگیر شدن در یادگیری، اعتقاد به اینکه نتایج بستگی به تلاش یا توانایی‌های فرد دارد، انتظاراتی که فرد برای موفقیت دارد، و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط هستند (سادلر و بولی، ۱۹۹۹). اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک رفتار نامطلوب با بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی مشکل‌ساز مرتبط است و مانع موفقیت تحصیلی می‌شود. بنابراین با توجه به نقش منفی برجسته‌ای که اهمال‌کاری در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، دستیابی به درک جامعی از عوامل مرتبط با آن و یافتن دلایل ایجاد اهمال‌کاری دارای اهمیت اساسی است (رحیمی و والرنده، ۲۰۲۱). در این راستا محققان به طور فزاینده‌ای عوامل درون‌فردی مرتبط با اهمال‌کاری مانند: عزت‌نفس، توانایی خودتنظیمی، ویژگی‌های شخصیتی، چشم‌انداز زمانی و انگیزه موفقیت را مورد بررسی قرار داده‌اند (چن، ۲۰۱۷). با این حال عوامل بین‌فردی مرتبط با اهمال‌کاری کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ از جمله این عوامل می‌توان به سبک دلبستگی اشاره کرد.

نظریه دلبستگی یک مدل تبیین‌کننده برای فهم انواع روابط نزدیک اولیه بین کودکان و والدین و تأثیر آن بر توانایی و تمایل کودکان برای کشف محیط ارائه کرده است. از منظر تئوری، دلبستگی ایمن منعکس‌کننده ادراک و انتظار گرم بودن و قابل اعتماد بودن روابط می‌باشد و ممکن است پایه و اساس پیامدهای انطباقی کودکان را در حوزه‌های اجتماعی، شناختی و رفتاری ایجاد کند (چن، ۲۰۱۷). سبک دلبستگی چهارچوبی برای تعامل با دیگران است. این چهارچوب تا دوره نوجوانی و بزرگسالی ادامه دارد. کودکانی که مراقبت‌های پرورشی مناسبی را هنگام بزرگ شدن تجربه کرده‌اند، مدلی از روابط بین فردی و الگوی مثبتی از خود را می‌آموزند و به خود و دیگران به عنوان فردی شایسته، عشق و علاقه می‌ورزند. در مقابل، کودکانی که والدین خشن دارند یا در طول رشد خود، کودک‌آزاری را تجربه می‌کنند، افزون بر ایجاد یک خودپنداره منفی، روابط خصمانه و بی‌اعتمادی به دیگران را نیز در خود می‌پروراند (تاسی و همکاران، ۲۰۲۱). آنهایی که مراقبان غیرقابل پیش‌بینی، ناسازگار یا بدرفتار داشته باشند، بیشتر دچار اضطراب می‌شوند (نیس و همکاران، ۲۰۲۱). اگرچه فراوانی و شدت رفتارهای دلبستگی در اواسط کودکی و نوجوانی به طور فزاینده‌ای کاهش می‌یابد، اما روابط دلبستگی ایمن آنها

با والدین همچنان یکی از اصلی‌ترین عواملی است که بر رشد رفتاری، اجتماعی و سلامتی آنها تأثیر می‌گذارد. در راستای پژوهش حاضر، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های دلبستگی دانش‌آموزان احتمالاً می‌تواند بر رفتارهای درسی و به طور خاص اهمال‌کاری تحصیلی آنان اثرگذار باشد. آنچنان که افراد با سبک دلبستگی ناایمن کمتر احتمال دارد جهت‌گیری درسی هدفمندی داشته باشند؛ و بنابراین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهم اهمال‌کاری تحصیلی نیز باشد (چن، ۲۰۱۷). کورلند و سیگل (کورلند و سیگل، ۲۰۱۶)، بر مبنای یافته‌های خود بیان کردند که افرادی که در اضطراب دلبستگی در سطح بالایی هستند، دیدگاه منفی نسبت به خود دارند و بنابراین ممکن است در مورد توانایی‌ها و اعمال خود مطمئن نباشند. این عدم اطمینان ممکن است به نوبه خود باعث شود که آنها هر تصمیمی را که ممکن است اتخاذ کنند به تأخیر بیندازند که این موضوع در حیطه تحصیلی نیز وجود دارد. یافته‌های نوری آل‌آقا و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که سبک دلبستگی ایمن با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت دارد. در مقابل، سبک‌های اضطرابی و اجتنابی با بهزیستی روان‌شناختی دارای رابطه منفی است. بربرسللیک و اوداچی (۲۰۲۰) نیز نشان دادند که سبک دلبستگی دل‌مشغول، پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال‌کاری تحصیلی است. ایلدیز و اسکندر (۲۰۲۱)، با اجرای یک برنامه آموزشی روانی-تربیتی مبتنی بر سبک دلبستگی ایمن روی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که این مداخله بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار دارد و در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر دایمی دارد. از آنجا که گفته می‌شود که اهمال‌کاری نشان‌دهنده شکست در خودتنظیمی^۱ است (استیل، ۲۰۰۷)، شاید بتوان گفت که مهمترین مکانیزم برآمده از نظریه دلبستگی در تبیین اهمال‌کاری، مدل‌های کاری درونی^۲ باشد. طبق نظریه بالبی، بازنمایی‌های درونی خویش (مدل‌های کاری درونی) ممکن است به‌عنوان یک مداخله‌گر در پیوند بین تجربیات دلبستگی قبلی و رفتارهای بعدی عمل کند. وان‌ایجنزدرون و همکاران (۱۹۹۵) نیز یک فرضیه خودتنظیمی را در چهارچوب نظریه دلبستگی پیشنهاد کردند. طبق این فرضیه، کودکانی که دلبستگی ایمن دارند، به احتمال زیاد دارای سطوح بالایی از توانایی خودتنظیمی هستند. در واقع این دیدگاه نظری، بر نقش روابط دلبستگی در شکست خودتنظیمی و به‌طور ضمنی اهمال‌کاری تحصیلی دلالت دارد. در این راستا برخی از پژوهش‌ها ارتباط مثبتی را بین دلبستگی ایمن دوران کودکی و خودتنظیمی در یادگیری نشان داده‌اند (چن، ۲۰۱۷). افزون‌براین پژوهش‌ها حاکی از آن است که کودکان با دلبستگی ناایمن، به احتمال کمتری در زندگی خود هدف مشخصی دارند. همچنین کودکانی که همکاری سطح بالایی با والدین خود دارند، کمتر در تکالیف درسی خود اهمال‌کاری نشان می‌دهند (چن، ۲۰۱۷). بنابراین پیش‌بینی می‌شود که سبک دلبستگی نوجوانان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه دارد.

دیگر شواهد موجود دلالت بر آن دارند که تأثیر دلبستگی بر اهمال‌کاری ضرورتاً مستقیم و کامل نیست و در واقع دلبستگی با تأثیرگذاری بر دیگر عوامل روان‌شناختی مرتبط با سلامت می‌تواند به بروز برخی رفتارهای غیرمولد تحصیلی بینجامد. بهزیستی روان‌شناختی^۳ از جمله عواملی است که نقش آن در این زمینه می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. بهزیستی روان‌شناختی مفهومی چندبعدی و یکی از حیطه‌های مهم در پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است. پرداختن به بهزیستی روان‌شناختی در دوره نوجوانی همواره یکی از چالش‌های مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است؛ زیرا عدم توجه به اهمیت این مسئله می‌تواند مشکلات نامطلوبی را برای فرد و جامعه پیش‌بینی کند. در مدل بهزیستی ریف^۴، نوجوانانی که حس استقلال و خودمختاری بیشتری دارند و بر مبنای باورهای خود در زندگی تصمیم می‌گیرند، از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند (دلفروز و همکاران، ۱۴۰۰؛ دولین، ۲۰۱۸/۱۴۰۰). از نظر ریف، بهزیستی روان‌شناختی در جهت شکوفاشدن توانایی‌های ذاتی انسان است. ازجمله مصادیق مثبت و اختصاصی بهزیستی روان‌شناختی می‌توان به پذیرش خود، روابط اجتماعی مثبت، ارتباط و تسلط بر محیط طبیعی، زندگی هدفمند، رشد شخصی، احترام به جنبه‌های خوب و بد خود، پذیرش وضعیت زندگی گذشته، حس دخیل بودن در تعیین سرنوشت شخص، اشاره نمود (دجانکهر و همکاران، ۲۰۱۹). این

1. self-regulation failure
2. internal working models
3. Psychological well-being
4. Ryff

ویژگی‌ها بخشی ضروری از آن چیزی هستند که برای عدم وقوع اهمال‌کاری ضروری هستند و بنابراین می‌توان رابطه بین بهزیستی و اهمال‌کاری تحصیلی را مفروض تلقی کرد (اسمولتز، ۲۰۱۹). در این راستا، یافته‌های بپو و همکاران (۲۰۲۱)، زارع و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر منفی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد. یافته‌های پژوهش دهقان مروستی (۱۴۰۱)، نشان داد دانشجویان اهمال‌کاری که از زندگی خود رضایت دارند، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به دیگر دانشجویان تجربه می‌کنند. هاتف‌نیا و همکاران (۱۳۹۸) نیز به شواهدی مبنی بر اثر مستقیم و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی را ارائه کرده است. در پژوهش اصفا و همکاران (۱۳۹۶) اثر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری معنادار بود. از سویی، برخی پژوهشگران نیز شواهدی مرتبط با نقش سبک‌های دلبستگی در بهزیستی روان‌شناختی را گزارش کرده‌اند. برای نمونه، نتایج پژوهش گیلانی و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی دختران جوان با بهزیستی روان‌شناختی آنان رابطه منفی دارد. عمران و همکاران (۲۰۲۱) ارتباط بین دلبستگی اولیه و بهزیستی روان‌شناختی را در دو گروه از نوجوانان پاکستانی و اسکاتلندی مشاهده کردند. در پژوهش‌های اکبری و همکاران (۱۹۹۷) و فتحی آشتیانی و شیخ‌الاسلامی (۱۹۹۸)، مشخص شد که دلبستگی ایمن به‌طور مثبت و دلبستگی ناایمن (اضطرابی، اجتنابی) به‌طور منفی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. نصرتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در گروهی از دانش‌آموزان تیزهوش گزارش کردند که دلبستگی ایمن به والدین با بهزیستی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن رابطه مستقیم دارد. نتایج پژوهش سیدخراسانی و همکاران (۱۴۰۲)، نشان داد که سبک دلبستگی دو سوگرا نقش معنادار و منفی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دارد؛ همچنین سبک‌های ایمن و اجتنابی با میانجی‌گری خودمهارگری با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معناداری داشتند.

شواهد یادشده این مفروضه را تقویت می‌کنند که سبک‌های دلبستگی با تأثیرگذاری بر بهزیستی روان‌شناختی می‌توانند پیامدهای رفتاری [نظیر اهمال‌کاری] را به وجود بیاورد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). طبق فرضیه شکست خودتنظیمی، مدل‌های کارکرد درونی ناایمن با تضعیف مؤلفه‌های مربوط به نظام خود^۱ مانند عزت‌نفس، خودارزشمندی^۲ و ... فرد را با مشکلات جدی سلامت و اختلال‌های روان‌شناختی مواجه و بهزیستی روان‌شناختی وی را به خطر می‌اندازند. از سویی این مؤلفه‌های تعیین‌کننده بهزیستی، نقش کلیدی در گرایش به اهمال‌کاری دارند (چن و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین می‌توان این استنتاج را به عمل آورد که بهزیستی روان‌شناختی اثرات دلبستگی بر اهمال‌کاری را میانجی‌گری می‌کند. در این باره، چن (چن و همکاران، ۲۰۱۷) نقش میانجی خودارزشمندی را در رابطه میان دلبستگی نوجوانان به والدین و اهمال‌کاری آنان مورد تأیید قرار داد. در مطالعه‌ای دیگر، یان و همکاران (۲۰۲۲) نقش میانجی‌گرانه کمال‌گرایی و نشخوار فکری را – که به نوعی بیانگر فقدان بهزیستی روان‌شناختی هستند – در رابطه بین دلبستگی ناایمن و اهمال‌کاری تحصیلی نشان دادند. از سویی، در این رابطه برخی پژوهشگران (جین و همکاران، ۲۰۱۹) نقش میانجی مؤلفه‌های مثبت ارادی دخیل در هدف‌جویی مانند عزم راسخ^۳ را آشکار ساخته‌اند. همچنین شواهدی نیز وجود دارد (اصفا و همکاران، ۱۳۹۷) که نشان داده‌اند که دیگر عوامل فردی و ارتباطی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با این حال، پژوهش‌های یاد شده عمدتاً برخی جنبه‌های بهزیستی را بررسی کرده‌اند و کمتر تمامیت این سازه را مورد توجه قرار داده‌اند، همچنین در برخی موارد نیز دلبستگی افراد صرفاً با رویکردی خاص یا تک‌بعدی مورد توجه قرار گرفته است و در مواردی نیز، نمونه مورد مطالعه، افراد غیرنوجوان و بزرگسالان بوده‌اند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گر بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین اهمال‌کاری و سبک‌های دلبستگی در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری است. درباره اهمیت انجام این پژوهش باید توجه داشت که اهمال‌کاری تحصیلی در تمامی دوره‌های تحصیلی و سنین مختلف مشاهده می‌شود. با این حال بروز آن در دوره نوجوانی می‌تواند نگرانی‌های بیشتری را ایجاد کند. بررسی رفتار اهمال‌کاری نوجوانان به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند نقطه آغازگر بسیاری از ناهنجاری‌های بعدی باشد. همچنین شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی در این دوره، می‌تواند به مشخص شدن مسیر برای طراحی اقدامات پیشگیرانه منجر شود.

1. self - system
2. Self-worth
3. grit

اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل نامطلوب در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و تا حد زیادی مانع موفقیت تحصیلی و شخصی آنها می‌شود. بنابراین دستیابی به یک فهم دقیق‌تر از عوامل دخیل در آن بسیار پر اهمیت است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان شهرکرد بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با توجه رویکرد ژاکوب کوهن^۱ و کریستوفر وستلند^۲ (وستلند، ۲۰۱۲) و از طریق نرم افزار G-power محاسبه و تعیین شد. طبق رویکرد کوهن، با یک اندازه اثر و توان آزمون و سطح معناداری مناسب، می‌توان به حداقل حجم نمونه مکفی معرف برای انواع آزمون‌های آماری به‌ویژه آزمون‌های چندمتغیری دست یافت (سرمد و همکاران، ۱۴۰۱). درباره آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری، وستلند (۲۰۱۲) بر مبنای معیارهای ارائه شده توسط کوهن و پارامترهای مهم یک مدل معادله ساختاری (شامل تعداد متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر)، الگویی جهت محاسبه حجم نمونه مکفی با اندازه اثر و توان آزمون مطلوب و سطح معناداری مورد قبول، ارائه نمود. در حال حاضر نرم‌افزار G-power، امکان محاسبه حجم نمونه مدل‌سازی معادله ساختاری بر اساس الگوی یادشده را فراهم آورده است. بر این اساس، در پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن اندازه اثر مورد انتظار در حدود ۰/۲۰، توان آزمون برابر با ۰/۸۰ و خطای ۰/۰۵ و با وجود ۵ متغیر مکنون و ۲۷ متغیر مشاهده‌پذیر در مدل پژوهش، حجم نمونه در حدود ۳۰۰ نفر برآورد شد که البته برای پرهیز از افت نمونه، تعداد بیشتری انتخاب شد. بنابراین پس از تأیید پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۲۹ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که تعداد ۲۲۷ آنان دانش‌آموزان دختر و ۱۰۲ نفر را دانش‌آموزان پسر تشکیل می‌داد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که از میان مدارس دولتی متوسطه شهرستان شهرکرد تعداد ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در کلاس‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شده بود، در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. همچنین ملاحظات اخلاقی از جمله کسب رضایت آگاهانه در راستای تکمیل پرسشنامه‌ها و محرمانه ماندن اطلاعات دانش‌آموزان رعایت گردید.

ابزارهای پژوهش در مطالعه حاضر عبارتند از مقیاس سبک دلبستگی کولینز و رید^۳، فرم کوتاه مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف^۴ و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم^۵ که در ادامه معرفی می‌شوند.

مقیاس سبک دلبستگی: این مقیاس در سال ۱۹۹۱ توسط کولینز و رید ساخته شد و شامل خود ارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط و نحوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به چهره‌های دلبستگی نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ گویه می‌باشد که از طریق علامت‌گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از نوع لیکرت) که از به هیچ‌وجه با خصوصیات من تطابق ندارد (۱)، تا کاملاً با خصوصیات من تطابق دارد (۵)، سنجیده می‌شود. پرسشنامه دارای ۳ زیرمقیاس وابستگی، نزدیکی و اضطراب است که هر کدام مشتمل بر ۶ ماده هستند. وابستگی، گستره اعتماد و اتکا فرد به دیگران به این صورت که آیا در موقع لزوم قابل دسترسی هستند را نشان می‌دهد. نزدیکی، میزان آسایش در رابطه با صمیمیت و نزدیکی هیجانی را اندازه‌گیری می‌کند. اضطراب، ترس از داشتن رابطه را می‌سنجد. زیرمقیاس اضطراب با دلبستگی اضطرابی - دوسوگرا مطابقت دارد و زیرمقیاس نزدیکی یک بعد دو قطبی است که اساساً توصیف‌های ایمن و اجتنابی را در مقابل هم قرار می‌دهد. بنابراین نزدیک بودن در تطابق با دلبستگی ایمن می‌باشد و زیر مقیاس وابستگی تقریباً عکس دلبستگی اجتنابی قرار می‌گیرد. کولینز و رید (۱۹۹۰) نشان دادند که زیر مقیاس‌های نزدیکی، وابستگی و اضطراب در فاصله زمانی

1. Jacob Cohen
2. Christopher Westland
3. Collins and Read
4. Ryff
5. Solomon & Rothblum

دو ماه و حتی در طول ۸ ماه پایدار ماندند و در مورد قابلیت اعتماد مقیاس دلبستگی بزرگسالان کولینز و رید میزان آلفای کرونباخ برای هر زیرمقیاس در نمونه ۱۷۳ نفری دانشجویان ایمن ۰/۸۱، اجتنابی ۰/۷۸، اضطراب ۰/۸۵ گزارش کردند. در کل آزمون از اعتبار بالایی برخوردار است. در پژوهش پاکدامن (۱۳۸۰) میزان اعتبار آزمون با استفاده از آزمون مجدد به صورت همبستگی بین دو اجرا مشخص شده است. این پرسشنامه در مورد ۱۰۰ دختر و پسر کلاس دوم دبیرستان که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا گردید. نتایج حاصل از دو اجرای این پرسشنامه با فاصله زمانی یک ماه از یکدیگر بیانگر آن بود که این آزمون در سطح ۰/۹۵ دارای اعتبار است (پاکدامن، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس های ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۳ و ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که ۳ مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله (۸ گویه) می باشد. نحوه پاسخ دهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «بیشتر اوقات»، و «همیشه» (از ۱ تا ۵) نشان می دهند. همچنین در این مقیاس گویه های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. نامیان و حسین چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش دادند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای پرسشنامه ۰/۹۱ و برای مؤلفه آماده شدن برای امتحانات ۰/۷۵، آماده شدن برای تکالیف ۰/۸۲ و آماده شدن برای مقاله ۰/۷۹ به دست آمد که این نتایج بیانگر همسانی درونی و پایایی بالای این ابزار است.

مقیاس بهزیستی روان شناختی: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۰ توسط ریف با ۵۴ پرسش و ۶ خرده مقیاس (پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال) ساخته شد. و در بررسی های بعدی فرم های کوتاه تر ۸۴، ۵۴ و ۱۸ سؤالی پیشنهاد گردید (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷). بهزیستی روان شناختی ریف از آزمون های خود گزارش دهی و بسته پاسخ است که هر یک از سؤالات آن از یک طیف ۶ درجه ای کاملاً مخالفم، تا حدی مخالفم، مخالفم، موافقم، تا حدی موافقم، کاملاً موافقم تشکیل شده است. در این پرسشنامه برخی گویه ها به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) در یک نمونه ۹۷۶ نفری از دانشجویان به بررسی ساختار عاملی و همچنین روایی واگرا، همگرا و دیگر ویژگی های روان سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤالی) این مقیاس پرداختند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس از برازش خوبی برخوردار است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. ضریب پایایی به روش بازآزمایی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف ۰/۸۲ و خرده مقیاس های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای این خرده مقیاس ها به ترتیب ضریب آلفای برابر با به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۸۱، ۰/۷۰ و ۰/۶۸ و کل ابزار برابر با ۰/۸۰ به دست آمد.

در ادامه، پس از اجرای پرسشنامه ها از طریق شبکه اجتماعی شاد، فایل خام داده ها به منظور استفاده در نرم افزار SPSS مناسب سازی شد. سپس با استفاده از روش های آمار توصیفی و همچنین آزمون مدل سازی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی گزارش می‌شود. در بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی مشخص شد که دامنه سنی افراد نمونه بین ۱۵ تا ۱۷ سال است و میانگین سنی ۱۶/۵۹ می‌باشد. همچنین ۲۹/۷۹ درصد (۹۸ نفر) افراد نمونه دانش‌آموز پایه اول، ۳۷/۶۹ درصد (۱۲۴ نفر) پایه دوم و ۳۲/۵۲ درصد (۱۰۷ نفر) پایه سوم مقطع متوسطه دوم می‌باشند. ۳۰/۷۰ درصد (۱۰۱ نفر) نیز در رشته علوم انسانی، ۴۴/۰۷ درصد (۱۴۵ نفر) نیز در رشته علوم تجربی، ۲۵/۲۳ درصد (۸۳ نفر) نیز در رشته ریاضی- فیزیک مشغول به تحصیل بودند.

در ادامه میانگین، انحراف معیار و همبستگی دو متغیری میان متغیرها محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی صفرمرتب متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	M	S. D
۱. دلبستگی ایمن	۱				۱۵/۶۵	۳/۶۰
۲. دلبستگی اجتنابی	-۰/۳۵**	۱			۱۷/۷۰	۳/۹۸
۳. دلبستگی اضطرابی	-۰/۳۸**	۰/۴۵**	۱		۱۷/۸۵	۵/۲۸
۴. بهزیستی روان شناختی	۰/۳۵**	-۰/۳۶**	-۰/۴۲**	۱	۵۰/۴۶	۱۰/۹۳
۵. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۶**	۰/۳۰**	۰/۴۴**	-۰/۶۶**	۷۹/۵۱	۱۶/۱۳

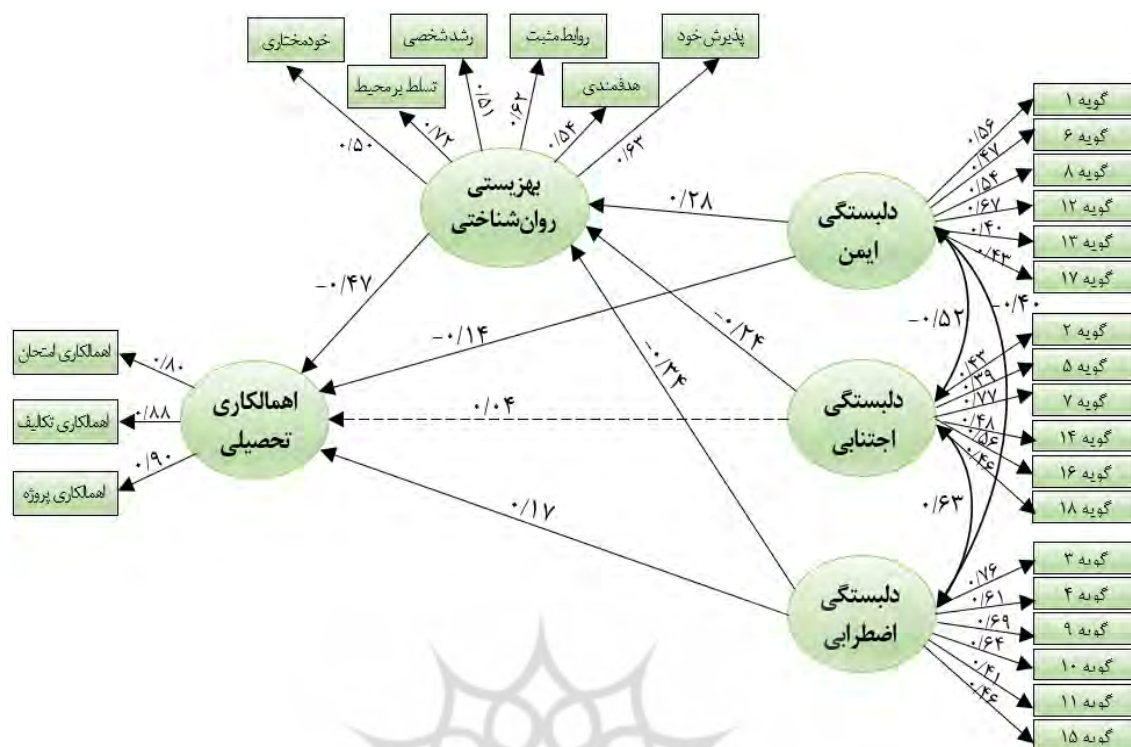
طبق مندرجات جدول شماره ۱، بین تمامی متغیرهای مندرج در مدل پژوهش رابطه معنادار وجود دارد. بدین نحو که رابطه سبک دلبستگی ایمن با بهزیستی روان شناختی مثبت و با اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. در مقابل، رابطه دلبستگی‌های نایمن اجتنابی و اضطرابی، با بهزیستی روان شناختی منفی و با اهمال کاری تحصیلی مثبت و معنادار است. در ادامه به منظور آزمون فرضیه اصلی پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. پیش از آزمون مدل پژوهش، داده‌ها از نظر موارد مفقودشده و پرت مورد پایش قرار گرفت و پس از آن مفروضه بهنجاری توزیع‌های ساده و چندمتغیره بررسی و احراز شد. آنچنان که مقدار ضریب مردیا برابر ۲/۳۶ بیانگر برقراری مفروضه بهنجاری بودن توزیع چند متغیری داده‌هاست. نتایج آزمون دوربین واتسون نیز آماره‌ای برابر ۱/۹۹ به دست داد. بنابراین، فرض استقلال خطاها نیز برقرار است. در محاسبه میزان همخطی چندگانه میان متغیرهای پیشین، مقادیر مربوط به شاخص اغماض و عامل تورم واریانس (VIF) به ترتیب برای دلبستگی ایمن، ۰/۷۹ و ۱/۲۷، دلبستگی اجتنابی، ۰/۷۴ و ۱/۳۶، دلبستگی دوسوگرا، ۰/۶۹ و ۱/۴۵ و بهزیستی روان شناختی ۰/۷۶ و ۱/۳۲ بود که این نتیجه مبین نبودن همخطی چندگانه است.

در ادامه و پس از بررسی مفروضه‌ها، تحلیل آماری اجرا شد. ابتدا میزان برازش مدل نظری با داده‌ها محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ درج شده است.

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	d.f	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مقادیر	۲/۲۲۷	۳۱۵	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۶

همان گونه که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود، شاخص تعدیل شده χ^2 کمتر از ۳ می‌باشد، میزان شاخص RSMEA نیز کمتر از ۰/۰۸ است. در دیگر شاخص‌ها نیز مقادیر محاسبه شده کمتر از معیار ۰/۹۰ است. بنابراین نتایج بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش با داده‌هاست. شکل ۱ تصویر مدل نهایی و برازش یافته پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل برازش یافته اثر سبک های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی گری بهزیستی روان شناختی

در جدول شماره ۳ پارامترهای برآورد شده مدل پژوهش برای گزارش نتایج بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهش آورده شده است.

جدول شماره ۳. ضرایب مسیر مستقیم سبک های دلبستگی و بهزیستی بر اهمال کاری تحصیلی

مسیرها	R ²	B	خطا (S. E)	B	t	معناداری
دلبستگی ایمن به اهمال کاری		-۰/۱۹۸	۰/۵۶	-۰/۱۴	-۱/۹۹	۰/۰۵
دلبستگی اجتنابی به اهمال کاری		۱/۶۵	۳/۸۶	۰/۰۴	۰/۴۲۶	۰/۶۷
دلبستگی اضطرابی به اهمال کاری	۰/۵۰	۰/۷۹	۰/۳۹	۰/۱۷	۲/۰۴	۰/۰۳
بهزیستی روان شناختی به اهمال کاری		-۱/۵۴	۰/۳۱	-۰/۴۷	-۴/۹۹	۰/۰۰۰۱
دلبستگی ایمن به بهزیستی		۰/۶۰	۰/۱۹	۰/۲۸	۳/۱۳۲	۰/۰۰۲
دلبستگی اجتنابی به بهزیستی	۰/۲۹	-۱/۷۲	۰/۲۲	-۰/۲۴	-۲/۲۲۲	۰/۰۳
دلبستگی اضطرابی به بهزیستی		-۰/۴۷	۰/۱۳	-۰/۳۴	-۳/۵۶۱	۰/۰۰۰۱

مشاهده نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می دهد که سبک دلبستگی ایمن اثر مستقیم منفی ($\beta = -0.14$, $P < 0.05$) بر اهمال کاری تحصیلی دارد. در مقابل، سبک دلبستگی اضطرابی اثر مستقیم مثبت و معناداری ($\beta = 0.17$, $P < 0.03$) بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دارد. از سوی دیگر، مشخص شد که اثر مستقیم سبک دلبستگی اجتنابی بر این متغیر، معنادار نیست. در بررسی اثر سبک های دلبستگی بر متغیر میانجی (بهزیستی روان شناختی) مشخص شد که دلبستگی ایمن اثر مستقیم مثبت ($\beta = 0.28$, $P < 0.002$) و دلبستگی اجتنابی ($\beta = -0.24$, $P < 0.03$) و اضطرابی ($\beta = -0.34$, $P < 0.001$)، هر دو اثر معنادار منفی بر بهزیستی روان شناختی دارند. همچنین بررسی اثر مستقیم متغیر بهزیستی روان شناختی بر اهمال کاری تحصیلی نیز، بیانگر اثر منفی و معنادار ($\beta = -0.47$, $P < 0.001$) این متغیر است.

در ادامه تحلیل‌ها، با استفاده از تکنیک آماری بوت‌استرپ، بررسی اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای مدل پژوهش در دستور کار قرار گرفت. نتایج نشان داد که دلبستگی ایمن به‌طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری بهزیستی روان‌شناختی، اثر غیرمستقیم منفی و معناداری ($\beta = -0.13, P < 0.02$) بر اهمال‌کاری تحصیل دارد. همچنین اثر غیرمستقیم دو سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی ($\beta = 0.11, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.156, P < 0.03$) بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، مثبت و معنادار است. در واقع طبق این نتیجه، دو سبک ایمن و اضطرابی اثر میانجی سهمی و سبک اجتنابی اثر میانجی کامل بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند. بررسی قدرت تبیین مدل، نتایج مجذور R^2 کل مدل برابر با ۰/۵۰ است. این نتیجه بیانگر این است که مدل پژوهش حاضر ۵۰ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین دیگر نتایج بیانگر این است که میزان R^2 مدل برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی برابر ۰/۲۹ است. به عبارت دیگر، سبک‌های دلبستگی ۲۴ درصد از واریانس این متغیر را تبیین می‌کنند.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های این پژوهش حاکی از برآزش مدل مفهومی پژوهش مبتنی بر نقش سبک‌های دلبستگی در اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود. بر اساس نتایج تحلیل داده‌های پژوهش، از بین سبک‌های دلبستگی، اثر سبک دلبستگی اجتنابی بر اهمال‌کاری معنادار نیست. اما سبک دلبستگی اضطرابی و ایمن به صورت معنادار با اهمال‌کاری رابطه دارند. این یافته با نتایج پژوهش بربرسلیک و اوداچی (۲۰۲۰) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان از طریق روابط دلبستگی اولیه با کیفیتی که با والدین خود ایجاد کرده‌اند، و به مکانیزم کارکرد کاری درونی ایمنی مجهز شده‌اند، در خودنظم‌دهی یادگیری موفق عمل می‌کنند و اهمال‌کاری تحصیلی کمتر را تجربه می‌کنند. آنچنان که این دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات بیشتر هدف‌گرا هستند و از روش‌های مقابله مؤثرتر استفاده می‌کنند، در مقابل دانش‌آموزان دارای دلبستگی ناایمن اضطرابی، اجتناب بیشتری نسبت به وظایف تحصیلی و درسی خود نشان می‌دهند و عوامل اجتماعی-فرهنگی و انتظارات والدین محدودیت‌های را برای رشد خودتنظیمی او بوجود می‌آورند و این باعث می‌شود که دانش‌آموز استرس بیشتری را تجربه کند و احساس کند که از نظر تحصیلی شکست خورده است. اگرچه افراد با دلبستگی اضطرابی ادراک منفی از خود دارند، ولی ادراک آنها از دیگران مثبت است؛ به عبارت دیگر، آنها ترجیح می‌دهند از یک مشکل اجتناب کنند تا اینکه با مشکلی روبه‌رو شوند. در زمینه تحصیلی، ادراکات منفی آنها از خود، مستقیماً با باورهای کارآمدی کم و اعتماد به نفس پایین متناسب است. باورهای آنها مبنی بر ناتوانی در انجام یا موفقیت در وظایف تحصیلی مانند امتحانات یا تکالیف، یا نادیده گرفتن مسئولیت‌های تحصیلی مربوط به خود، ممکن است باعث عدم شروع فعالیت و به تعویق انداختن کارهای‌شان گردد (بربرسلیک و اوداچی، ۲۰۲۰).

همچنین یافته‌ها نشان داد که سبک دلبستگی ایمن با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار و سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با بهزیستی رابطه منفی و معنادار دارد که این یافته با نتایج پژوهش گیلانی و همکاران (۲۰۲۰)؛ فتحی آشتیانی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۸) و اکبری و همکاران (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دلبسته ناایمن نیز چه دو سوگرا و چه اجتنابی در تنظیم عواطف خود دچار اختلال هستند. بنابراین این قبیل دانش‌آموزان برای کاهش اضطراب‌های درسی و تنظیم عواطف تحصیلی منفی خود به تنظیم‌گرهای بیرونی نامناسب متوسل می‌شوند و مبادرت به این رفتارهای غیرانطباقی، پیامدهای منفی شدیدتری را به دنبال دارد و بهزیستی روان‌شناختی این افراد به صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (بزازیان و بشارت، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان دارای دلبستگی اضطرابی اغلب از خود انتقاد می‌کنند و توانایی خود را ضعیف ارزیابی می‌کنند، بنابراین، نگرانی شخصی‌شان بیشتر آنان را دچار مشکل می‌کند، خود را کمتر دوست دارند، در تجارب منفی‌ای که فقط برای آنها اتفاق افتاده است، زیاده‌روی می‌کنند و در تفکر و احساس‌های نامطلوب خود غرق می‌شوند. از آن‌سو، افراد با دلبستگی اجتنابی به خاطر نگرانی از آسیب دیدن و فریب خوردن، کمتر به دیگران اعتماد دارند و کمتر وارد رابطه می‌شوند، همیشه نگران رها شدن از طرف دیگران هستند و از ارتباط با آنها اجتناب

می‌کنند. از آنجا که روش مورد استفاده در این افراد واکنشی است، بیشتر در جهت فرار از هیجان عمل می‌کنند و از بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری برخوردارند، آنها تصویر منفی از دیگران دارند و در روابط خود با دیگران از روش‌های کناره‌گیرانه استفاده می‌کنند که همگی به بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری منتهی می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

براساس نظریه دلبستگی، دلبستگی ایمن در مقابل تهدید، فقدان یا بیماری احساس امنیت ایجاد می‌کند. در افراد ایمن توقعات مثبت از خود و دیگران، شامل دسترسی‌پذیری به دیگران و قابل‌اعتماد بودن اطرافیان و نظر مثبت نسبت به خود به‌عنوان شخصی ارزشمند و شایسته حمایت، شکل می‌گیرد. افراد ایمن با حس درونی شدن ارزش مراقبت و اعتماد به دیگران در زمان نیاز توانایی جلب مراقبت و حمایت را دارند. بنابراین دلبستگی ایمن با توان بالقوه اعتماد به دیگران و برقراری روابط بین فردی مناسب می‌تواند دریافت حمایت لازم در شرایط استرس‌زا مثل انجام تکالیف سخت و گذر از امتحانات دشوار را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر سازد و به تبع آن بهزیستی روان‌شناختی بیشتر آنان را موجب شود (بزازیان و بشارت، ۲۰۱۲).

یافته دیگر حاکی از آن بود که بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. این یافته با نتیجه پژوهش بیو و همکاران (۲۰۲۱)، اصفا و همکاران (۱۳۹۶)، هانف‌نیا و همکاران (۱۳۹۸)، همسو است. همچنین در تبیین رابطه بین اهمال‌کاری با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌توان گفت که بهزیستی روان‌شناختی سعی شخص برای تحقق مهارت‌های بالقوه‌اش را بازنمایی می‌کند و نشانگر مقابله با چالش‌ها و موقعیت‌های نامطلوب زندگی است. این مزیت نقش مهم و اساسی در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارد. افزون‌بر آن به‌نظر می‌رسد که میزان پذیرش بالای خود، رشد شخصی، خوش‌بینی، امید، داشتن هدف، کنترل شرایط و محیط فردی، معنویت، جهت‌یابی خود، ارتباطات بین فردی مثبت که بهزیستی روان‌شناختی را نمایان می‌کنند (۱۳۹۶)، زمینه‌پشتکار و انگیزه بالاتری را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند و بر کاهش اهمال‌کاری آنان اثرگذار است. از سویی، بهزیستی روان‌شناختی که به کیفیت ارزیابی اشخاص از زندگی برمی‌گردد؛ دارای دو بعد شناختی و عاطفی است؛ بعد شناختی به معنای ارزیابی شناختی افراد از میزان رضایت از زندگی و بعد عاطفی به معنای داشتن حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی نسبت به زندگی و عملکرد خود می‌باشد. اهمال‌کاری نیز اغلب با تجربه هیجانات منفی مرتبط است هیجاناتی مانند ترس از شکست، افسردگی، اضطراب و خشم (۱۳۹۸). بنابراین می‌توان گفت که وقتی دانش‌آموزان از بهزیستی روان‌شناختی بالایی برخوردارند، هم گرایش برای تجربه نکردن این تجربیات در آنان کمتر است و هم در شرایط موجود راه‌های مقابله‌ای بهتر و مناسب‌تری برای مواجهه با این عواطف منفی محرک مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی را به‌کار می‌گیرند. افزون بر اثرات مستقیم، بررسی اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی اثر انواع دلبستگی را بر اهمال‌کاری میانجی‌گری می‌کند. این یافته می‌تواند توضیح بهتری برای ارتباط بین دلبستگی و اهمال‌کاری که توسط فرضیه خودتنظیمی برجسته شده است، ارائه دهد. بدین نحو که دانش‌آموزانی که روابط دلبستگی ایمنی دارند، به جهت بهزیستی روان‌شناختی بالا و بالطبع، نظام‌های خودتوانمندی که دارند، انگیزه‌های تحصیلی خود را حفظ می‌کنند و کمتر به رفتارهای تعلل‌ورزانه رو می‌آورند. در واقع این نتیجه نشان می‌دهد که سلامت ذهنی و روان‌شناختی عامل مهمی در ممانعت از رفتارهای غیرمولد تحصیلی مانند اهمال‌کاری است. از سویی، مشخص شد که دانش‌آموزانی که دلبستگی اجتنابی دارند، صرفاً به‌طور غیرمستقیم و با کاهش یافتن میزان بهزیستی روان‌شناختی‌شان، اهمال‌کار می‌شوند. در واقع این دانش‌آموزان به دلیل نگرانی‌ها و ترس‌های خود و اعتماد کمتر به دیگران، بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری دارند و به همین منظور در انجام و یادگیری دروس از دیگران کمتر کمک می‌گیرند، به خاطر ترس از شکست از مواجهه سریع با امور درسی اجتناب می‌کنند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی اجتنابی، به سبب اجتناب از مقابله با مسائل، قادر به سنجش میزان دشواری و مقدار انرژی که باید صرف انجام آن مسائل شود نیستند، از این رو توانایی تسلط بر مشکلات و مدیریت امور خود و ممانعت از اهمال‌کاری را ندارند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). به طور مشابه دانش‌آموزان با دلبستگی اضطرابی نیز هم به‌طور مستقیم و هم از طریق کاهش بهزیستی، اهمال‌کار می‌شوند. در واقع، از آنجا که تردید، بی‌تصمیمی و عدم اطمینانی که متوجه خود نیز هست، یک ویژگی عمده در این نوع دلبستگی است، بنابراین دانش‌آموزان با دلبستگی اضطرابی در مواجهه با مشکلات به دلیل این ویژگی‌ها یا

کمتر هدفمند هستند و یا در مسیر رسیدن به اهداف درسی خود دوسوگرایانه عمل می‌کنند که این مسئله احتمالاً هم بر بهزیستی روان‌شناختی و هم بر افزایش اهمالکاری تحصیلی در این دانش‌آموزان مؤثر است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده صرف از پرسشنامه خودگزارشی به عنوان ابزار سنجش متغیرها اشاره کرد. در ابزارهای خودگزارشی ممکن است به دلیل مطلوبیت اجتماعی، پاسخ‌ها به صورت تحریف شده باشد. بنابراین تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین از محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان به اجرای پژوهش فقط بر روی نوجوانان و دانش‌آموز مقطع خاص و اجرای پژوهش در یک شهر اشاره کرد؛ که این موضوع قابلیت تعمیم‌دهی به دیگر سنین و مکان‌ها را کاهش می‌دهد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و اهمیت موضوع پیشنهاد می‌شود که مدل تبیین اهمالکاری بر اساس سبک‌های دلبستگی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه دختر و پسر به تفکیک مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. همچنین برای بالابردن قدرت تعمیم نتایج، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده روی نمونه بزرگتر و متنوع‌تری از افراد انجام گیرد. افزون بر این، به والدین توصیه می‌شود که به منظور ایجاد انگیزه تحصیلی و کاهش اهمالکاری در فرزندان خود، به جای تأکید صرف بر انجام امور و فراهم کردن همه‌جانبه امکانات و شرایط راحتی فرزندان شان، در ایجاد و حفظ روابط عاطفی ایمن با فرزندان خود تلاش کنند. در این باره، آموزش شیوه‌های مناسب ارتباط با نوجوان به والدین می‌تواند به آنها کمک کند تا به منبع قابل اتکایی برای حمایت از فرزند نوجوان خود تبدیل شوند. همچنین به مشاوران مدارس توصیه می‌شود که در اقدامات مداخله‌ای و مشاوره‌ای خود در زمینه مشکلات تحصیلی، به ویژه اهمالکاری تحصیلی، به الگوهای دلبستگی دانش‌آموزان و میزان بهزیستی آنان توجه داشته باشند. با توجه به مشخص شدن نقش عامل بین‌فردی دلبستگی، به پژوهشگران توصیه می‌شود که نقش عوامل بین‌فردی مشابه، مانند دلبستگی به معلم یا همسالان در ارتباط با بهزیستی و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Abdi, A., & Zandipayam, A. (2020). The Model of Academic Performance based on Academic Identity, Academic Vitality and Flourishing of Students, and Academic Self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20(39), 328-337. <http://dx.doi.org/10.29252/edcj.12.35.19> (Text in Persian).
- Akbari, B., Doupour, R., Kohansal, S., & Karimiyan, Z. (2018). Relationship between social support and attachment styles with psychological well-being of university students. *Journal of Educational Research*, 14(1), 21-38. https://edu.bojnourd.iau.ir/article_665114_c0a55a1381d0171e295ead748230167e (Text in Persian).
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.3>
- Asfa, A., Abolmaali Alhosseini, K., & Hashemian, K. (2018). Structural Modeling for prediction of Academic Procrastination Based on Psychological Capital with Mediation of Psychological, Emotional and Social Well-being in University Students. *Journal of Research in Educational Science*, 11(39), 25-46. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.61047> (Text in Persian).
- Bayani, A. A., Mohammad Koochekya, A., & Bayani, A. (2008). Reliability and Validity of Ryff's Psychological Well-being Scales. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychology*, 14(2), 146-151. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-464-en.html> (Text in Persian).
- Bazzazian, S., & Besharat, M. A. (2012). An explanatory model of adjustment to type I diabetes based on attachment, coping, and self-regulation theories. *Psychology, health & medicine*, 17(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/13548506.2011.575168> (Text in Persian).
- Berber Çelik, Ç., & Odaci, H. (2020). Subjective well-being in university students: What are the impacts of procrastination and attachment styles? *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1803211>
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(7), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Chen, B. B. (2017). Parent-adolescent attachment and procrastination: The mediating role of self-worth. *J Genet Psychol*, 178(4), 238-245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1342593>
- Dehghan Marvasti, S. (2023). The relationship of psychological entitlement and religious orientation with life satisfaction in students with symptoms of academic procrastination: The mediating role of psychological well-

- being. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(4), 69-95. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37818.3422> (Text in Persian).
- Dejonckheere, E., Mestdag, M., Houben, M., Rutten, I., Sels, L., Kuppens, P., & Tuerlinckx, F. (2019). Complex affect dynamics add limited information to the prediction of psychological well-being. *Nature human behaviour*, 3(5), 478-491. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0555-0>
- Delforooz, S., Ebrahimi, M., Mirhashemi, M., & Ghodsi, P. (2022). Develop a model of adolescent psychological well-being based on basic needs, parent-child relationship and responsibility mediated by self-efficacy. *Pajouhan Scientific Journal*, 20(2), 63-70. <https://doi.org/10.52547/psj.20.1.7> (Text in Persian).
- Delvin, A.S (2018). *Environmental Psychology and Human Well-Being: Effects of Built and Natural Settings* (H. Zare; M. Bakhtiari Translators). Nasle No Andish (2022) (Text in Persian)
- Fathi-Ashtiani, M., & Sheikholeslami, R. (2019). Relationship between attachment style and psychological well-being: The mediating role of cognitive flexibility. *Journal of Psychology*, 23(2), 134-147. <http://iranapsy.ir/en/Article/21522> (Text in Persian).
- Hatefnia, F., dortaj, f., Alipour, A., & farrokhi, n. (2019). Effect of Procrastination on Psychological Well Being: Mediating Roles of Flow Experience, Life Satisfaction and Positive-Negative Affective. *Social Psychology Research*, 9(33), 53-76. https://www.socialpsychology.ir/article_91536_cf9f278b21ef5fec69946346d16c13b7.pdf (Text in Persian).
- Herawati, A., Mishbahuddin, A., Uliyadi, M., & Saputra, A. (2021). The Effectiveness of Information Services Using Problem Based Learning Approach to Reduce Academic Procrastination of Counseling Students. *IJORE : International Journal of Recent Educational Research*, 2, 138-146. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i2.79>
- Imran, S., MacBeth, A., Quayle, E., & Chan, S. W. Y. (2021). Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents: A moderated mediation model. *Psychol Psychother*, 94 Suppl 2, 339-358. <https://doi.org/10.1111/papt.12280>
- Jafari, S., Rafiepoor, A., Taheri, A., & Sabet, M. (2021). The mediating role of psychological well-being in the relationship between attachment styles and therapeutic alliances. *Razi Journal of Medical Sciences*, 28(7), 26-36. <https://doi.org/10.32598/JCCNC.8.1.399.1> (Text in Persian).
- Jilani, S., Akhtar, M., Faize, F. A., & Khan, S. R. (2022). Daughter-to-Father Attachment Style and Emerging Adult Daughter's Psychological Well-Being: Mediating Role of Interpersonal Communication Motives. *J Adult Dev*, 29(2), 136-146. <https://doi.org/10.1007/s10804-021-09390-4>
- Jin, H., Wang, W., & Lan, X. (2019). Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Front Psychol*, 10, 2645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645>
- Jowkar, B., & Delavarpour, M. (2007). The relationship between academic procrastination and achievement goals. *New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312> (Text in Persian).
- Knies, K., Bodalski, E. A., & Flory, K. (2021). Romantic relationships in adults with ADHD: The effect of partner attachment style on relationship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(1), 42-64. <https://doi.org/10.1177/02654075211061617>
- Kurland, R., & Siegel, H. (2016). Attachment and Academic Classroom Behavior: Self-Efficacy and Procrastination as Moderators on the Influence of Attachment on Academic Success. *Psychology*, 07, 1061-1074. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.78107>
- Mohammadi, S., Soltanabadi, S., Adibi, M., Noori, M., & Davazdahemami, M. h. (2021). Invetigating the relationship attachment styles and and psychological well-being in orphan and parenting adolescents: The mediating role of self-compassion and self-differentiation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 10(6), 151-160. <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1400.10.6.16.6> (Text in Persian).
- Namian, S., & Hosseinchari, M. (2011). Explaining academic procrastination in university students based on locus of control and religious beliefs. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(14), 99-126. <https://doi.org/10.22111/jeps.2012.705> (Text in Persian).
- Nourialegha, B., Ajilchi, B., & Kisely, S. (2020). The mediating role of gratitude in the relationship between attachment styles and psychological well-being. *Australas Psychiatry*, 28(4), 426-430. <https://doi.org/10.1177/1039856220930672>
- Nosrati, F., Rahimi-Nejad, A., & Ghayoomi Naeeni, A. (2018). The relationship between parental attachment, spiritual intelligence and gender with psychological well-being in gifted students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 176-198. <https://doi.org/10.22098/jsp.2018.609> (Text in Persian).
- Pakdaman, S. (2001). *Evaluate the relationship between attachment styles and adolescents seeking community*. Tehran: Tehran University (Text in Persian).
- Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688. <https://doi.org/10.2466/PRO.84.2.686-688>
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2022). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publication (Text in Persian).

- Seyedkhorasani M S, Rafiei-honar H, Mirzahosseini, H. (2023). The Role of Perceived Parenting Style and Attachment Style in Adolescents' Psychological Well-Being with the Mediation of Self-Control: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(7), 707-724. <http://dx.doi.org/10.61186/jrums.22.7.707> (Text in Persian).
- Sheikhalizadeh, S., Ahrari, E. A., Mosleh, S. Q., & Alipour, F. (2023). Discrimination of Students with High and Low Academic Procrastination Based on Components of Sense of School Connectedness and Cognitive Flexibility. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 149-164. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39364.3517> (Text in Persian).
- Smoletz, F. (2019). *Academic Procrastination and its effects on Perceived Stress and Mental Well-Being: Are Compensatory Health Beliefs and Self-Compassion Mediators or Moderators of the relation between Academic Procrastination on Perceived Stress or Mental Well-being?* University of Twente]. <https://purl.utwente.nl/essays/77488>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tussey, B. E., Tyler, K. A., & Simons, L. G. (2021). Poor Parenting, Attachment Style, and Dating Violence Perpetration Among College Students. *J Interpers Violence*, 36(5-6), 2097-2116. <https://doi.org/10.1177/0886260518760017>
- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis†. *Social Development*, 4(2), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Westland, J. C. (2012). Erratum to "Lower bounds on sample size in structural equation modeling" [Electron. Commerce Res. Appl. 9 (6) (2010) 476-487]. *Electronic Commerce Research and Applications*, 11(4), 445. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2012.06.001>
- Yan, L., Zhihong, L., Huizhen, D., Gongxiang, C., & Wenjuan, L. (2022). The Influence of Insecure Attachment on Academic Procrastination: The Mediating Role of Perfectionism and Rumination. *Psychology: Techniques and Application*, 10(7), 407-414. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153866>
- Yildiz, B., & Iskender, M. (2021). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 40(4), 1850-1863. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0112-4>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی