

پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی

بهروز فروغی پردنجان¹، علی‌اکبر شریفی^{2*}

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1399/04/24 تاریخ پذیرش: 1399/09/30

Predicting Academic Procrastination on the basis of the Components of Self-Discrepancies and Academic Resilience

B. ForoghiPordanjan¹, A. Sharifi^{2*}

1. M.A., Psychology, Shahid Beheshti University, Teheran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University

Received: 2020/07/14 Accepted: 2020/12/20

Abstract

The aim of the current study was explaining the relationship of self-discrepancy and academic resilience with academic procrastination in students. The research method was descriptive-correlational. The statistical population of the present study included all students of Shahrekord University of Medical Sciences, from which 242 students were selected by cluster sampling. Higgins' scale of self-discrepancies (1987), samuels' academic resilience questionnaire (2004), and sevari' academic procrastination questionnaire (2012) were used for collecting the data. For data analysis, Pearson correlation quotient and Stepwise multiple regression were used. The results showed a positive and significant correlation between ought-actual ($r = 0.36$) and actual -ideal ($r = 0.39$) with academic procrastination but not between resilience and academic procrastination. In addition, stepwise regression analysis showed that among the predictor variables, the actual-ideal self-discrepancy could predict more than 15% of the variance of academic procrastination. People with self-discrepancy are more likely to be procrastinating. Ideal-actual self-discrepancy is also the strongest predictor of procrastination. Thus, students who experience a great deal of difference between their actual and ideal self are more procrastinating than those who experience a difference between their actual and ought self.

Keywords

Academic Procrastination, Self-Discrepancy, Academic Resilience.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین ارتباط خود ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان بود. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد بود که به روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای 242 دانشجو از میان آن‌ها انتخاب شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه خود ناهمخوانی هیگینز (1987)، پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی سامولز (2004) و پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سواری (1390) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش ضریب همبستگی و رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده گردید. نتایج حاکی از همبستگی مثبت و معنادار خود ناهمخوانی واقعی-بایدی ($r=0.36$) و واقعی-ایده‌آل ($r=0.39$) با اهمال کاری تحصیلی و نداشتن همبستگی معنادار تاب‌آوری تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی بود. افزون بر این، تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، فاصله خود واقعی-ایده‌آل توانست بیش از 15 درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. افراد خود ناهمخوان احتمال اهمال کاری بیشتری دارند. همچنین، فاصله بین خود واقعی و خود ایده‌آل قویترین پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری است؛ بنابراین دانشجویانی که بین خود واقعی و ایده‌آل شان اختلاف زیادی تجربه می‌کنند، بیشتر از افرادی که بین خود واقعی و خود بایدی شان تفاوت تجربه می‌کنند، اهمال کاری می‌کنند.

واژگان کلیدی

اهمال کاری تحصیلی، خود ناهمخوانی، تاب‌آوری تحصیلی.

مقدمه

فعالیت در زمانی دیگر متمایز می‌سازد، همین آشفتگی و اضطرابی است که اهمال‌کاری در فرد تولید می‌کند (هاتچینسن، پنی و کرامپتون، 2018). طبق نظر پوپولا⁷ (2005) اهمال‌کاران تحصیلی کسانی هستند که می‌دانند چه کاری را و چگونه باید انجام دهند، میل به انجام آن هم دارند و تلاش هم می‌کنند که آن را به انجام برسانند ولی در نهایت آن کار را انجام نمی‌دهند.

اهمال‌کاری تحصیلی یکی از مواردی است که فراگیران، متصدیان امر آموزش و پرورش و والدین با آن مواجه‌اند و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که مورد توجه محققان و متخصصان قرار گرفته است و ابعاد روان‌شناختی گوناگونی را در ارتباط با آن و به‌عنوان پیشایندهای آن شناسایی کرده‌اند؛ مانند اضطراب، وابستگی (فراری، کرام و پارودو، 2018)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست (مولیدیا و عثمان⁸، 2020)، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت نفس پایین، عادات نادرست مطالعه و درماندگی آموخته شده (استیل، 2007). نتایج پژوهش خالد و همکاران (2019) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی باعث ایجاد استرس در دانشجویان می‌شود و این امر موجب اختلال در عملکرد آموزشی در آنان می‌گردد. همچنین میرزائی، غرائی و بیرشک (1392) پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی را شامل عملکرد نامطلوب و تجربه هیجانانگیزی مانند شرم، احساس گناه و افسردگی می‌دانند؛ بنابراین این نوع اهمال‌کاری یک رفتار فراگیر و بالقوه ناسازگارانه برای بسیاری از محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزان و دانشجویان محسوب می‌شود که اغلب حاصل استرس‌های روان‌شناختی هست و فهم عوامل کاهش‌دهنده آن برای متصدیان تعلیم و تربیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

بسیاری از مطالعات در زمینه اهمال‌کاری نشان داده‌اند که این سازه با صفات و عوامل روان‌شناختی مختلفی مرتبط است (تاروردی زاده، صابری و پاشا شریفی، 1396). یکی از این عوامل که ارتباط آن با اهمال‌کاری بررسی شده است، خود ناهمخوانی⁹ هست.

اهمال‌کاری یک مشکل فراگیر است که در موقعیت‌های مختلف خانه، مدرسه، دانشگاه و کار رخ می‌دهد و پیامدهای منفی به بار می‌آورد (استیل و کلینگیسک¹، 2016). ناس² (2010) در کتاب خود با عنوان «اکنون اهمال‌کاری را خاتمه دهیم»، در تعریف اهمال‌کاری می‌نویسد: «اهمال‌کاری مشکل عادی خودکار عقب انداختن کاری مهم و زمانمند است به زمانی دیگر». طبق نظر استیل و کلینگیسک (2016) اهمال‌کاری عبارت است از «به تعویق انداختن کار مقرر که می‌باید در زمان معینی پایان می‌یافت ولی به علل مختلف انجام نپذیرفته است».

تحقیقات قبلی حاکی از این است که اهمال‌کاری وضعیتی همه‌گیر است به طوری که در جمعیت عمومی، تقریباً 70 تا 95 درصد افراد گزارش کرده‌اند که اهمال‌کاری مزمن دارند (استیل و کلینگیسک، 2016؛ استیل، 2007). میزان اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی از این هم بیشتر است، برای مثال، افضل و جامی (2018) دریافتند که 45 درصد از دانشجویان اهمال‌کاری متوسط یا زیاد را نشان می‌دهند.

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری‌اش تظاهرات و انواع گوناگونی دارد. اهمال‌کاری تحصیلی (استیل و کلینگیسک، 2016)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (فراری، کرام و پارودو³، 2018)، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (مارکوویتز⁴، 2017) و اهمال‌کاری وسواس‌گونه (هاتچینسن، پنی و کرامپتون⁵، 2018) از جمله انواع آن است؛ اما متداول‌ترین شکل آن اهمال‌کاری تحصیلی است (استیل و کلینگیسک، 2016).

گروشیت و هن⁶ (2019) اهمال‌کاری تحصیلی را «تمایل همیشگی یا تقریباً همیشگی» فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. بنا بر عقیده برخی از محققان، آنچه اهمال‌کاری را از یک تصمیم ساده به انجام

1. Steel & Klingsieck
2. Knaus
3. Ferrari, Crum, & Pardo
4. Markiewicz
5. Hutchison, Penney & Crompton
6. Goroshit & Hen

7. Popoola

8. Maulidia & Usman

9. Self-discrepancies

هیگینز (1987) بر اساس این سه حوزه، دو نوع خود‌ناهمخوانی تعریف می‌کند: ناهمخوانی خود واقعی با خود ایده‌آل: تفاوت نمره‌ای که فرد در حوزه واقعی و ایده‌آل کسب می‌کند. ناهمخوانی خود واقعی با خود بایدی: تفاوت نمره‌ای است که فرد در حوزه واقعی و بایدی به دست می‌آورد. این نظریه پیش‌بینی می‌کند که افراد برای کم کردن فاصله خود واقعی با ایده‌آلشان معمولاً به آنچه با هدفشان مطابقت دارد گرایش نشان می‌دهند. افرادی که این نوع از فاصله خود را دارا هستند، سعی دارند تا با به دست آوردن و حفظ نتایج مثبت، معیارهای خود ایده‌آلشان را برآورده کنند و از هیجانات منفی همچون ناراضی و شرمندگی پیشگیری کنند (هیگینز و همکاران، 1994). از طرف دیگر افرادی که فاصله خود واقعی و بایدی‌شان زیاد است، از پایه سعی در اجتناب از آنچه با هدفشان ناهمخوان است دارند. این افراد تلاش می‌کنند تا با اجتناب از پیامدهای منفی، از هیجانات منفی همچون تنش، ترس، نگرانی و اضطراب خود را دور نگه دارند (هیگینز و همکاران، 1994)؛ بنابراین، بر اساس نظریه خود‌ناهمخوانی، فاصله‌های میان خود واقعی با خود ایده‌آل و با خود بایدی هر دو هیجانات منفی ایجاد می‌کنند و این هیجانات گستره‌ای از شرم و احساس کفایت نداشتن تا تنش، اضطراب و نگرانی را در بر می‌گیرد.

در مورد ارتباط اهمال‌کاری با خود‌ناهمخوانی باید گفت که نظریه خود‌ناهمخوانی به بهترین نحو با نظریه تصمیم‌گیری جنیس و مان⁹ (1977) همخوانی دارد. در این نظریه، اهمال‌کاری یکی از راهکارهای احتمالی است که از یک الگوی مقابله‌ای اجتنابی نشئت می‌گیرد. چنین الگوی دفاعی احتمالاً زمانی رخ می‌دهد که افراد مجبورند تحت شرایط تنش‌زا و در وضعیت گرفتاری تصمیم‌گیری کنند؛ بنابراین طبق این نظریه، رفتارهای اهمال‌کارانه نوعی اجتناب از تصمیم‌گیری به خاطر نگرانی از نتایج احتمالی است.

در همین راستا، آرلانا-داماکلا، تیندل و سوارز-بالکازار (2000)، طی پژوهشی دریافتند که خود‌ناهمخوانی واقعی-بایدی در مقایسه با خود‌ناهمخوانی واقعی-ایده‌آل و خود‌ناهمخوانی بایدی-ایده‌آل پیش‌بینی‌کننده قدرتمندتری برای

هیگینز¹ (1987؛ هیگینز، کلین، استراومن²، 1985) نظریه خود‌ناهمخوانی را ارائه کردند، مدلی که نشان می‌دهد یک فرد چه وزنی برای مؤلفه‌های مربوط به «خودش» قائل می‌شود. بر اساس این نظریه، افراد خود واقعی³شان را با استانداردهای درونی شده‌شان که راهنماهای خود⁴ هستند مقایسه می‌کنند. خود واقعی نمایشگر اسنادهای فرد در مورد خودش (برای مثال، باهوش بودن یا اجتماعی بودن) هست. این خود واقعی با آن چیزی که در پیشینه پژوهش با عنوان مفهوم خود⁵ خوانده می‌شود، مطابقت دارد (مورتی⁶ و هیگینز، 1990).

در این نظریه خود ایده‌آل⁷، بیانگر اسنادهایی است که فرد دوست دارد در وی باشد (امیال، آرزوها، اهداف). خود بایدی⁸، نیز بیانگر اسنادهایی است که فرد باور دارد که او باید دارای آنها باشد (حس وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌ها، یا نقش‌ها). در واقع خودآرمانی (یا ایده‌آل) یک خود امیدگونه است که اهداف و امیال شخصی فرد را در بر دارد؛ درحالی‌که خود بایدی، یک خود وجدانی و موظف است که درک فرد را از وظایف اخلاقی توصیف می‌کند. اولی شامل آرزوهای شخصی و دومی حاوی حس وظیفه است (آرلانا-داماکلا، تیندل، و سوارز-بالکازار، 2000).

این نمودهای مختلف از خود در شرایطی می‌تواند تعارض برانگیز یا متناقض باشد و تولید ناراحتی هیجانی در فرد کند. خود‌ناهمخوانی نمایانگر نوعی توافق نداشتن یا اختلاف بین دو تا از این نمودهای خود است. بر اساس این نظریه، افراد می‌خواهند این فاصله بین خودهایشان را با راهنماهای خودشان تا حد امکان کمتر کنند و در این شرایط فاصله خود واقعی-بایدی و واقعی-ایده‌آل منجر به راهکارهای خودتنظیمی مختلفی می‌شوند و مؤلفه‌های عاطفی مختص به خود را ایجاد می‌کنند (هیگینز و همکاران، 1985؛ هیگینز و همکاران، 1986).

1. Higgins
2. Klein & Strauman
3. Actual Self
4. Self Guides
5. Self Concept
6. Moretti
7. Ideal Self
8. Ought Self

9. Janis & Mann

و بافت‌های متعدد بررسی شده است؛ برای مثال تاب‌آوری در سازمان‌های بازرگانی (ریولی و ساویکی⁴، 2003)، محیط‌های آموزشی (گو و دای⁵، 2007)، محیط‌های نظامی (پالمر⁶، 2008)، زمین‌های ورزشی (گالی و ویلی⁷، 2008) و محیط‌های اجتماعی (برنان⁸، 2008). همچنین سازه تاب‌آوری با عناوین صفت، فرآیند و پیامد مورد تعریف و تفسیر قرار گرفته است (فلچر و سارکار⁹، 2013).

تاب‌آوری تحصیلی یکی از ابعاد تاب‌آوری در محیط آموزشی است. ماسن¹⁰ (2001)، تاب‌آوری تحصیلی را به‌عنوان توانایی دانش‌آموزان در کنار آمدن مؤثر با موانع، تنش‌ها، فشارها و به‌طور کلی عوامل تهدیدکننده معرفی می‌کند. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی، اغلب انگیزه پیشرفت بالایی در خود حفظ می‌کنند و عملکرد بهینه خود را با وجود وقایع تنش‌زای محیطی و شرایطی که آنها را در موضع عملکرد تحصیلی ضعیف و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کنند (آلوا، 1991؛ نقل از تاروردی زاده، صابری و پاشا شریفی، 1396).

مطالعات گذشته در زمینه ارتباط اهمال‌کاری با تاب‌آوری، بیشتر ارتباط منفی بین این دو سازه را نشان می‌دهند. برای مثال، شین و کلی¹¹ (2015)، دریافتند که افراد با تاب‌آوری بالا رفتار اهمال‌کارانه کمتری در تمام مراحل تصمیم‌گیری نشان می‌دهند. آنان همچنین پیشنهاد می‌کنند که برای کم کردن مشکلات کاری باید راهکارهای افزایش‌دهنده تاب‌آوری به کار گرفته شود. در ایران یعقوبی و بختیاری (2016) نشان داده‌اند که با افزایش تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد و آموزش تاب‌آوری به کاهش اُفت و فرسودگی تحصیلی می‌انجامد. در واقع، تاب‌آوری بیانگر سازگاری بالا است و می‌تواند با ایجاد واکنش‌های به‌موقع در برابر موانع بر سلامتی، پیشرفت و

اهمال‌کاری هستند. فراری و دیاز-مورالز (2007) و نیز فراری و همکاران (2007) نیز به نتیجه‌ای مشابه دست یافتند. آنها نشان دادند که فاصله خود واقعی-بایدی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است و هم چنین اهمال‌کاران نگرش‌های منفی در مورد مفهوم خود و وانمود خود داشتند؛ اما برخلاف این نتایج، لی¹ (1995) با مطالعه نمونه‌هایی از دانشجویان، دریافت که خود ناهمخوانی واقعی-بایدی به‌طور کلی پیش‌بینی‌کننده تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی نیستند. درواقع لی دریافت که اهمال‌کاران در قیاس با غیراهمال‌کاران سطوح بالاتری از هیجانات مرتبط با طرد (احساسات شرمندگی و ناراضی) را بروز می‌دهند و همان‌طور که بیان شد این هیجانات بیشتر با فاصله خود واقعی- ایده‌آل مربوط هستند.

از سوی دیگر همچنین مطالعات نشان داده‌اند که ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های مربوط به تکلیف بر اهمال‌کاری تأثیر می‌گذارند. عوامل فردی مؤثر در اهمال‌کاری از حوزه‌های شناختی، هیجانی و ادراکی می‌آیند. در این میان، تاب‌آوری² خصیصه‌ای بنیادین در ارتباط با اهمال‌کاری است. چن (2014) تاب‌آوری را توانایی فرد در غلبه و سازگاری با شرایط سخت و خلق نتایج مثبت در حین تعامل با محیطش تعریف کرد. افراد تاب‌آور که سطح کنترل بالایی هم دارند، می‌توانند ارضای خویش را به تأخیر بیندازند. تاب‌آوری می‌تواند معرف سلامت روان و نتایج شغلی مثبت باشد (اوکسوز³ و همکاران، 2019). تاب‌آوری نشان‌دهنده فرایندهایی پویا است که بر تعاملات با خانواده، مدرسه و جامعه تأثیرگذارند. افراد تاب‌آور، چاره‌ساز و انعطاف‌پذیر هستند، مطابق با تغییرات محیطی، خود را وفق می‌دهند و بعد از برطرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به وضعیت بهبود بازمی‌گردند. کسانی که روی پیوستار تاب‌آوری در انتهای سطح پایین قرار دارند، به مقدار ناچیزی خود را با موقعیت‌های تازه سازگار می‌کنند و به کندی از شرایط فشارزا به حالت عادی برمی‌گردند (چن، 2014).

در دو دهه گذشته همگام با تسریع فهم روان‌شناسان از عملکرد انسان در موقعیت‌های الزام‌آور، تاب‌آوری در زمینه‌ها

4. Riolli&Savicki

5. Gu & Day

6. Palmer

7. Galli&Vealey

8. Brennan

9. Fletcher & Sarkar

10. Masten

11. Shin & Kelly

1. Lay

2. Resilience

3. Öksüz

کیفیت زندگی اثر بگذارد (ویندل، بنت، نویس¹، 2011)؛ بنابراین از لحاظ نظری، منطقی به نظر می‌رسد که افراد دارای تاب‌آوری بالا منابع بیشتری برای حل مسائل خود داشته باشند و به احتمال کمتری دست به اهمال‌کاری بزنند (کو و چانگ²، 2019). هرچند برخلاف این یافته‌ها، اکسوز و گوون³ (2014) گزارش کردند که افراد تاب‌آور بیشتر اقدام به اهمال‌کاری می‌کنند. البته آنان معتقدند که افراد تاب‌آور بیشتر به توانایی‌های خود باور دارند و به این دلیل است که می‌توانند فعالیت‌هایشان را به دقتی آخر واگذار کنند.

لذا این پژوهش با هدف بررسی دو فرضیه زیر اجرا گردید.

خودناهمخوانی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی است.

تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال‌کاری تحصیلی است.

مواد و روش‌ها

طرح تحقیق حاضر از نوع توصیفی و روش آن همبستگی است. جامعه آماری را همه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد در سال تحصیلی 1396-1397 تشکیل می‌دهند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد 242 دانشجو به عنوان نمونه انتخاب گردید. به این صورت که سه دانشکده و از هر دانشکده دو رشته تحصیلی به طور تصادفی انتخاب شد و از هر رشته، دو کلاس به عنوان نمونه انتخاب و دانشجویان به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند.

پس از جمع‌آوری داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه 24 جهت تحلیل داده‌ها استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی از روش‌های همبستگی و تحلیل رگرسیون خطی استفاده گردید.

ابزار سنجش

مقیاس خود‌ناهمخوانی (مقیاس سنجش فواصل بین خودها): این مقیاس که بر اساس نظریه خود‌ناهمخوانی

هیگینز (1987) ساخته شده است، در ایران به وسیله صادق‌زاده (1385) بازسازی شده است و در پایان پرسش‌نامه‌ای 39 ماده‌ای ساخته شد که 13 ماده آن خود واقعی، 13 ماده خود ایده‌آل و 13 ماده نیز خود واقعی فرد را از دیدگاه خودش می‌سنجند. بر اساس نظریه هیگینز، تفاوت نمره فرد در خود واقعی او با نمرات خود ایده‌آل و بایده‌اش به ترتیب نشان‌دهنده مؤلفه فاصله خود واقعی-ایده‌آل و فاصله خود واقعی-بایده‌است.

صادق‌زاده (1385) به منظور تعیین میزان همسانی درونی سوالات آزمون، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب آلفا برای کل نمونه برابر 0/79 و برای دختران برابر با 0/78 به دست آورد، همچنین ضریب آلفا برای کل نمونه در سوالاتی که خود واقعی را مورد پرسش قرار می‌دهند، برابر 0/48 و برای خودآرمانی و بایسته، به ترتیب 0/67 و 0/62 به دست آورد. پایایی به روش بازآزمایی بر روی 28 نفر نیز ضرایب 0/65 برای حوزه خود واقعی، 0/63 برای حوزه خود آرمانی و 0/58 برای حوزه خود بایسته را حاصل کرده است. همچنین هاردین و لیونگ⁴ (2005) روایی زیر مقیاس‌ها را در نژادها و ملیت‌های مختلف، از 0/73 تا 0/88 گزارش کردند.

پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی: این پرسش‌نامه به وسیله ساموئلز⁵ (2004) تدوین شد و سپس با گسترش مطالعه در سال 2009 به چاپ رسید. نسخه اصلی و خارجی این پرسش‌نامه 40 سوالی است که از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) درجه‌بندی کنند. این پرسش‌نامه بعد از هنجاریابی در ایران به وسیله سلطانی نژاد و همکاران (1392) با انجام تحلیل عاملی تأییدی از 40 سوال به 29 سوال کاهش یافت و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محوری/مثبت‌نگری برای آن استخراج شد. 11 گویه از 29 گویه این مقیاس دارای نمره‌گذاری معکوس است. سلطانی نژاد و همکاران (1392) پایایی پرسش‌نامه را در دو نمونه دانش‌آموزان و دانشجویان به دست آوردند که پایایی مؤلفه مهارت‌های ارتباطی در بین

4. Hardin & Leong

5. Samuels

1. Windle, Bennett & Noyes

2. Ko & Chang

3. Oksuz & Guven

دست آورد و روایی آن را از طریق سنجش همبستگی آن با مقیاس اهمال کاری تحصیلی تاکنم¹ (1991) برابر با 0,35 به دست آمد که در سطح 0,003 معنادار است که نشانگر روایی کمابیش خوب آن است.

یافته‌ها

آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای مستقل و وابسته و نیز شاخص سنجش نرمالیتی توزیع آن‌ها در جدول 1 آمده است. با توجه به اینکه برای همه متغیرها نمره شاخص کشیدگی در بازه -2 تا +2 و کشیدگی کوچک‌تر از +3 است نتیجه می‌گیریم که توزیع آماری متغیرهای مورد پژوهش نرمال هست و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت تحلیل‌ها استفاده کرد.

جدول 2 ماتریس همبستگی‌های مرتبه صفر بین متغیرهای مورد مطالعه را نمایش می‌دهد. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، خود ناهمخوانی با اهمال کاری همبستگی مثبت و معنادار نشان می‌دهند اما رابطه تاب‌آوری تحصیلی با اهمال کاری غیر معنادار است.

جدول 3 خلاصه مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی از روی تاب‌آوری تحصیلی و فواصل خود را نمایش می‌دهد. از شیوه رگرسیون گام‌به‌گام جهت تحلیل رابطه استفاده شده

جدول 2. همبستگی‌های ساده بین متغیرهای مطالعه

ف.خ ایده‌آل-واقعی ف.خ بایدی-واقعی تاب‌آوری تحصیلی اهمال کاری تحصیلی			
فاصله خود ایده‌آل-واقعی 1	**0/773	0/086	**0/398
فاصله خود بایدی-واقعی **0/773	1	0/116	**0/367
تاب‌آوری تحصیلی	0/086	1	0/096
اهمال کاری تحصیلی	**0/398	0/096	1

**همبستگی در سطح 0,01 معنادار است (آزمون 2 دامنه)

جدول 3. خلاصه مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی از روی

تاب‌آوری تحصیلی و خود ناهمخوانی

مدل	R ^a	2R	R2	تعدیل یافته F	سطح معناداری
1	0/1590/398	0/153	0/153	30/55	0/0001

^a متغیر پیش‌بین: فاصله خود ایده‌آل-واقعی

است که در این روش قوی‌ترین پیش‌بین‌های متغیر وابسته

دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب 0,77 و 0,76، پایائی مؤلفه جهت‌گیری آینده در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب 0,68 و 0,65 و پایائی مؤلفه مسئله‌محوری/ مثبت‌نگری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان به ترتیب 0,63 و 0,62 حاصل شد و پرسش‌نامه از روایی بالایی نیز برخوردار بود. در این مقیاس نمره کل فرد بین 29 تا 145

جدول 1. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد پژوهش و شاخص‌های

بهنجاری				
فاصله خود	فاصله خود تاب‌آوری اهمال کاری	ایده‌آل-واقعی بایدی-واقعی تحصیلی	واقعی تحصیلی	میانگین
23/87	90/43	3/89	5/24	انحراف استاندارد
10/3	9/69	6/61	6/31	چولگی
-264	0/11	-/50	319.	کشیدگی
-777	64.	219.	-/463	کمینه
1	68	-15	-8	بیشینه
46	116	18	19	

خواهد بود و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بالاتر هست. پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسش‌نامه به وسیله سواری (1390) طراحی شده و دارای 12 ماده است که سه مؤلفه اهمال کاری تحصیلی شامل اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی و

اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی را اندازه می‌گیرد. پرسش‌نامه دارای مقیاس لیکرت 5 درجه‌ای (از 0=هرگز تا 4=همیشه) هست. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده اهمال کاری تحصیلی بیشتر است به طوری که نمره کل 0 تا 16 نشان‌دهنده اهمال کاری اندک، نمره 17 تا 32 بیانگر اهمال کاری متوسط و نمره 33 تا 48 معرف اهمال کاری شدید است. سواری (1390) پایایی این مقیاس را 0,85 به

به احتمال بیشتری اقدام به اهمال‌کاری می‌کنند. همچنین، فاصله بین خود واقعی و خود ایده‌آل قوی‌ترین و تنها پیش‌بینی کننده اهمال‌کاری بود که حدوداً بیش از 15 درصد از واریانس آن را پیش‌بینی کرد ($R^2=15,3$ ، $P<0.001$).

زمانی که بین خود واقعی و خود ایده‌آل فرد اختلاف زیادی وجود داشته باشد، این امر در او تولید هیجانات منفی از قبیل نگرانی و احساس شرم می‌کند و عزت نفس وی را به مخاطره می‌اندازد. در این شرایط فرد به منظور حفظ و صیانت از «خودش» به راهکارهای مقابله‌ای و دفاعی روی می‌آورد که یکی از این راهکارها به تعویق انداختن تکالیف و اجتناب از انجام آن‌ها هست. در واقع افراد در رویارویی با چالشی مانند انجام یک تکلیف مهم یا سخت در زمانی تعیین شده به دو گونه کلی تقسیم می‌شوند؛ یک دسته از افراد رویکردی فعالانه نسبت به موضوع و مسئله موجود اتخاذ می‌کنند و توان و قابلیت خودشان را در جهت حل مسئله موجود به کار گیرند و از این رهگذر عزت‌نفس خودشان را ارتقا می‌دهند؛ اما رویکرد دوم اتخاذ روشی منفعلانه و اجتنابی است. در این روش فرد به خاطر هیجانات منفی زیادی که تجربه می‌کند، در واقع دچار نوعی احساس ناکارآمدی می‌شود و چون احساس انسجام و عزت نفس خود را تهدید شده می‌بیند، ناخودآگاه درصد صیانت از خود بر می‌آید و با دلیل‌تراشی‌ها و توجیه‌های مختلف، انجام کار را به زمانی نامعلوم در آینده موکول می‌کند که این دسته از افراد مصداق بارز اهمال‌کارها هستند. همان‌گونه که فراری و دیاز مورالز (2007) گزارش کردند که در مطالعه آنان اهمال‌کاران مزمن مفهوم خودی ارائه کرده‌اند که تکالیف محوله را به تعویق می‌اندازد و غیرقابل اعتماد است. همچنین سبک وانمودی این افراد این‌گونه بود که در انجام تکالیف خراب‌کاری می‌کردند و درعین حال تلاش داشتند عذر و بهانه‌ای برای شکست خود بیابند.

آن دسته از دانشجویان مورد مطالعه در این تحقیق که

وارد مدل رگرسیون می‌شوند و در آخرین گام متغیرهایی که قدرت پیش‌بینی کنندگی را نداشته باشند، از مدل کنار گذاشته می‌شوند. بر این اساس، رگرسیون تا یک گام پیش رفته است و مقدار F به دست آمده نشان می‌دهد که مدل در سطح 0,001 معنادار است. متغیر فاصله خود واقعی - ایده‌آل قوی‌ترین و تنها پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی هست که توانسته است کمی بیش از 15 درصد از واریانس اهمال‌کاری را تبیین کند. قابل ذکر است که متغیر تاب‌آوری تحصیلی توان پیش‌بینی را نداشته و از مدل رگرسیون گام به گام حذف شده است.

جدول 4 ضرایب مدل رگرسیون را نمایان می‌کند. بتای استاندارد بیانگر میزانی از تغییر در واریانس متغیر وابسته است که به ازای یک واحد تغییر در متغیر پیش‌بین به وجود می‌آید. در واقع هر واحد افزایش در واریانس فاصله خود ایده‌آل-واقعی منجر به ایجاد 0,39 واحد افزایش در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود ($p<0.001$) در ضمن آماره تحمل واریانس بیانگر نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است. این شاخص مقادیر بین صفر تا یک را شامل می‌شود و هرچه به یک نزدیک‌تر باشد، نشانگر کم بودن همبستگی بین متغیرهای مستقل و کوچک بودن هم خطی است که نشانگر اعتبار داشتن مدل است.

نتیجه‌گیری و بحث

اهمال‌کاری مزمن در حدود 20 الی 25 درصد افراد (مرد و زن) را درگیر می‌کند (فراری، اُکالاها، نیوبگین، 2004؛ فراری، دیاز-مورالز، اُکالاها، دیاز و ارگومو، 2007). از این رو و به خاطر آثار سوئی که بر سلامت روان می‌تواند بر جای بگذارد (برای مثال سیرویز¹، 2007) شناسایی علل و عوامل آن اهمیت دارد.

بر مبنای یکی از فرضیه‌های پژوهش حاضر، نتایج نشان داد که افرادی که خود‌ناهمخوانی زیادی دارند،

جدول 4. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد برای متغیرهای وارد شده به مدل رگرسیون

مدل ^a	بتا	خطای معیار بتای استاندارد	t	معناداری حد پائین	حد بالا	تحمل تورم
(ثابت)	0/96	20/46	21/22	0/0001	18/56	22/37
فاصله خود ایده‌آل-واقعی	0/11	0/651	5/52	0/0001	0/41	0/88

^a متغیر وابسته: اهمال‌کاری تحصیلی

اهمال کاری تحصیلی دارد ($p > 0.01$). مرور مطالعات گذشته نشان می‌دهد که تنها مطالعه‌ای که رابطه مثبت بین تاب‌آوری و اهمال کاری نشان داده است، تحقیقی است که اکسوز و گوون (2014) اجرا کرده‌اند. افراد تاب‌آور هنگام مواجه با مشکلات، تمایل به استفاده از روش‌های جدید دارند. آنها می‌توانند از تجربیات احساسی منفی سریع‌تر عبور کنند و احتمال تجربه احساس‌های مثبت در میان وقایع و فعالیت‌های استرس‌آور برای آنها بیشتر است. افراد تاب‌آور به قابلیت‌های خود اعتماد بیشتری دارند و می‌دانند که توانایی انجام کار حتی در زمان اندک و در دقایق آخر را دارند و از این‌رو است که کارهایشان را به آینده واگذار می‌کنند. شاید بتوان این‌گونه تعبیر کرد که دارا بودن تاب‌آوری، به فرد احساس کارآمدی می‌دهد و فرد این احساس را به صورت ناخودآگاه به زمینه عملکرد تحصیلی‌اش تسری می‌دهد. به عبارتی، فرد دارای تاب‌آوری به سبب عزت نفس و احساس خودکارآمدی‌اش این توانایی را در خودش می‌بیند که تکالیف و وظایف تحصیلی خودش را تا دقایق آخر به تعویق بیندازد و به این صورت مرتکب اهمال کاری تحصیلی می‌گردد.

پژوهش حاضر بر روی دانشجویانی صورت گرفته است که دارای سبک زندگی و عوامل خانوادگی، اجتماعی و گروه‌های همسالان متفاوتی هستند، احتمالاً عوامل ایجادکننده و تداوم بخش اهمال کاری تحصیلی آنان متفاوت از سایر گروه‌ها است که می‌تواند محدودیت‌هایی را در زمینه تعمیم نتایج ایجاد کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی بر روی جوامع آماری دیگر انجام شود.

سواری، کریم (1390). ساخت و استانداردسازی آزمون اهمال کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، (2)، 5، 98-109.

صادق زاده، مرضیه (1385). بررسی مدل فرآیند و محتوای خانواده در خصوص خودگسستگی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

میرزایی، مصلح؛ غرایبی، بنفشه و بیرشک، بهروز (1392). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و

گسستگی زیادتری بین خود واقعی و خود ایده‌آشان تجربه می‌کنند، طیفی از هیجانات منفی را در خویش احساس می‌کنند و زمانی که فشار وارد شده بر ذهنشان از توانایی‌ها و مهارت‌هایشان در مدیریت تکالیف فراتر می‌رود، دچار سردرگمی و نوعی اضمحلال می‌شوند. درنهایت وقتی اضطراب خود وجودی‌شان را تهدید می‌کند، به‌عنوان راهکاری مقابله‌ای دست از انجام کار می‌کشند و انجام کار را به تأخیر می‌اندازند. نتیجه پژوهش حاضر همسو با نتیجه مطالعه لی (1995) است. او با مطالعه نمونه‌هایی از دانشجویان دریافت که خود ناهمخوانی واقعی-ایده‌آل بیشتر پیش‌بینی‌کننده تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی هستند و دانشجویانی که بین خود واقعی و خود ایده‌آشان اختلاف زیادی تجربه می‌کنند، بیشتر از افرادی که بین خود واقعی و خود بایدی‌شان تفاوت می‌بینند، اقدام به سهل‌انگاری و اهمال کاری می‌کنند.

دیگر یافته پژوهش حاضر این است که تاب‌آوری تحصیلی نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان باشد. این نتیجه با نتایج اغلب مطالعات قبلی ناهمخوان است و از این‌رو نتیجه‌ای به نسبت غیرمنتظره محسوب می‌شود.

نتیجه تحلیل رگرسیون جهت تعیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خود ناهمخوانی و تاب‌آوری بر روی اهمال کاری تحصیلی در جدول 3 نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی نمی‌تواند به شکل معناداری اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کند؛ بنابراین از مدل رگرسیون حذف شده است. همچنین مراجعه به ماتریس همبستگی در جدول 2 نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی ارتباط مثبت اما غیرمعنادار با

منابع

- تاروردی زاده، هاجر؛ صابری، هاید، پاشا شریفی، حسن (1396). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجیگری هوش هیجانی. مدیریت ارتقای سلامت، (1)، 7.
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادیمی، بیان؛ توانائی یوسفیان، سمیرا (1393). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، (15)، 4، 17-35.

- یعقوبی، ابوالقاسم و بختیاری، مریم (1395). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 56-1345.
- Brennan, M. A. (2008). Conceptualizing Resiliency: An Interactional Perspective for Community and Youth Development. *Child Care in Practice*, 14 (1), 55-64.
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional Procrastination: Assessing Characterological and Contextual Variables around Indecision. *Current Psychology*, 37 (2), 436-440.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*, 18 (1), 12-23.
- Galli, N., & Vealey, R. S. (2008). "Bouncing Back" from Adversity: Athletes' Experiences of Resilience. *The Sport Psychologist*, 22 (3), 316-335.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*.
- Gu, Q., & Day, C. (2011). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 1-23.
- Hardin, E. E., & Leong, F. T. (2005). Optimism and pessimism as mediators of the relations between self-discrepancies and distress among Asian and European Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 25-35.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R., & Strauman, T. (1986). Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility, and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (1), 5-15.
- Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-Concept Discrepancy Theory: A Psychological Model for Distinguishing among Different Aspects of Depression and Anxiety. *Social Cognition*, 3 (1), 51-76.
- Hutchison, T. E., Penney, A. M., & Crompton, J. E. (2018). Procrastination and anxiety: Exploring the contributions of multiple anxiety-related disorders. *Current Issues in Personality Psychology*, 6 (2), 122-129.
- Jami, S., & Afzal, H. (2018). Prevalence of Academic Procrastination and Reasons for Academic Procrastination in University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28 (1), 51-69.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment. In *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Khalid, A., Zhang, Q., Wang, W., Ghaffari, A. S., & Pan, F. (2019). The relationship between procrastination, perceived stress, saliva alpha-amylase level and parenting styles in Chinese first year medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 12, 489-498.
- Knaus, W. (2010). *End procrastination now!: get it done with a proven psychological approach*. McGraw-Hill.
- Ko, C.-Y. A., & Chang, Y. (2019). Investigating the Relationships Among Resilience, Social Anxiety, and Procrastination in a Sample of College Students. *Psychological Reports*, 122 (1), 231-245.
- Lay, C. H. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. (pp. 97-112). Plenum Press.
- Markiewicz, K. (2017). Mediators of relationships between procrastination and neuroticism. *Acta Neuropsychologica*, 15 (3), 0-0.
- Maulidia, J., & Usman, O. (2019). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support Towards Academic Procrastination. *SSRN Electronic Journal*.
- Moretti, M. M., & Tory Higgins, E. (1990). Relating self-discrepancy to self-esteem: The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26 (2), 108-123.
- Öksüz, E., Demiralp, M., Mersin, S., Tüzer, H., Aksu, M., & Sarıkoç, G. (2019). Resilience in nurses in terms of perceived social support, job satisfaction and certain

- variables. *Journal of Nursing Management*, 27 (2), 423–432.
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The Relationship between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189–3193.
- Palmer, C. (2008). A Theory of Risk and Resilience Factors in Military Families. *Military Psychology*, 20 (3), 205–217.
- Popoola, B. I. (2005). A Study of Procrastinatory Behaviour and Academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 11 (3), 215–218.
- Rioli, L., & Savicki, V. (2003). Information system organizational resilience. *Omega*, 31 (3), 227–233.
- Samuels, W. E. (2004). Development of a Non-intellective Measure of Academic Success: Towards the Quantification of Resilience [University of Texas at Arlington].
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51 (1), 36–46.
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (2), 473–480.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9 (1), 8.