Journal of Education Strategies in Medical Sciences
No 49. Volume 11. Issue 03

Research Article DOI: 10.29252/edcbmj.11.03.13

The Role of Academic Self-Efficacy and Academic Self-Handicapping in Academic Procrastination

Iraj Mehdizadeh [1,2,*], Saeed Rajaeepoor [3], Reza Hoveida [3], Mojtaba Salmabadi [4]

[1] PhD Student, Department of Education Management, Isfahan University, Isfahan, Iran
[2] Faculty Member, Farhangian University, Birjand, Iran
[3] Associate Professor, Department of Educational Sciences, Isfahan University, Isfahan, Iran
[4] MSc, Department of Family Counseling, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran

Received: 9 Jul 2017
Accepted: 13 Feb 2018

Keywords:
Academic Self-efficacy
Academic Self-handicapping
Academic Dawdle
Students

© 2018 Baqiatallah University of Medical Sciences

Abstract

Introduction: Academic procrastination is one of the prevalence variables in students and the varibles affecting it, such as academic self-handicapping and self-efficacy should be examined. Thus, this study aimed to investigate the role of academic self-efficacy and academic self-handicapping In Academic dawdle Bahonar University.

Methods: This study is a correlational study that stratified sampling, 120 students from Birjand Shdndabzar. Research tools Scale Academic dawdle Rasblvm & Solomon (1984), academic self-handicapping Medgley & et al (2000) academic self- McIlroy & Bunting (2002).Were completed. For data analysis, descriptive statistics such as frequency tables, mean, standard deviation and inferential statistics, correlation and multiple linear regressions were used.

Results: Results showed that academic self-efficacy and Academic dawdle (R = -0.34) academic self-handicapping with Academic dawdle (R = 0.21) There was a significant negative correlation. Together these two variables also predict Academic dawdle amount of variance 16.0.

Conclusions: The results of the study and operators more attention to education and higher education institutions in the field of Academic dawdle sectors.

* **Corresponding author:** Iraj Mehdizadeh, PhD Student, Department of Education Management, Isfahan University, Isfahan, Iran. E-mail: Mahdizadeh_iraj45@yahoo.com

نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۱، شماره ۳، مرداد و شهریور ۹۷

مقاله پژوهشی

DOI: 10.29252/edcbmj.11.03.13

نقش خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

ایرج مهدی زاده [۱،۲*]، سعید رجایی پور [۳]، رضا هویدا [۳]، مجتبی سلم آبادی [۴]

۱ دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۲ عضوهیات علمی، دانشگاه فرهنگیان، بیرجند، ایران
۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
۴ کارشناسی ارشد، گروه مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۸
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۲۴

واژگان کلیدی:
شبکه‌های اجتماعی مجازی
اشتیاق تحصیلی
درگیری تحصیلی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

چکیده

مقدمه: اهمال‌کاری تحصیلی یکی از متغیرهای شایع در دانشجویان است که لزوم توجه به آن و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر آن ازجمله خود ناتوان‌سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اهمیت بسیاری دارد. لذا پژوهش حاضر باهدف نقش خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند انجام شد.

روش کار: پژوهش حاضر ازجمله پژوهش‌های همبستگی که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعداد ۱۲۰ نفر از دانشجویان پسر پردیس شهید باهنر بیرجند انتخاب و پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، خود ناتوان‌سازی تحصیلی میجلی و همکاران (۲۰۰۰) و خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) را تکمیل نمودند. جهت تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی، محاسبه میانگین، انحراف معیار و نیز از شاخص‌های آمار استنباطی، همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی ($R = -۰/۳۴$) رابطه منفی و معنی دار، خود ناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی ($R = ۰/۲۱$) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین این دو متغیر باهم مقدار ۰/۱۶ واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش توجه بیشتر مسئولین و متصدیان تعلیم و تربیت و مؤسسات آموزش عالی را در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را می‌طلبد.

مقدمه

دانشجویان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موفقیت تحصیلی آن‌ها ازجمله اهداف اساسی برنامه آموزشی است. موفقیت تحصیلی معادل با پیشرفت تحصیلی می‌باشد و به معنی موفقیت دانشجویان در گذراندن دروس یک‌پایه تحصیلی مشخص و یا موفقیت در امر یادگیری مطالب درسی می‌باشد و مخالف آن افت تحصیلی است که از معضلات و مشکلات نظام می‌باشد. دانشجویان به‌واسطه موفقیت در تحصیل می‌توانند به موقعیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دست‌یابی به اهداف آموزش عالی استفاده نموده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند و برعکس عدم موفقیت در تحصیل زمینه ساز مشکلات فردی و اجتماعی زیادی و انحراف از دستیابی به اهداف در سیستم آموزشی است [۱]. بسیاری از دانشجویان با ورود به محیط دانشگاه و جدایی از خانواده، دچار احساس تنهایی و انزوا می‌شوند. از سوی دیگر، مواجهه با تیپ‌های شخصیتی مختلف در محیط حرفه‌ای و خوابگاه، عدم‌کفایت امکانات رفاهی، کمبودهای اقتصادی، کاهش منابع حمایتی و نظارت خانواده، آنان را در معرض آسیب‌های روانی و اجتماعی قرارمی دهد. وجود مخاطرات دیگر نظیر بی‌علاقگی و نارضایتی نسبت به رشته تحصیلی و حرفه نیز احتمال افت تحصیلی، ترک تحصیل و رفتارهای پرخطر اجتماعی را افزایش می‌دهد و ازجمله مواردی هستند که مشکلات روانی را تشدید می‌کنند [۲]. وقتی چنین چالش‌هایی منفی در نظر گرفته شوند، اثر زیانباری روی انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی فراگیران خواهند داشت. به‌عبارتی‌دیگر، درحالی‌که حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تجربه‌های خوشایندی به همراه دارد، برای برخی دیگر از دانشجویان، تکالیف تحصیلی مانند آزمون‌ها، مقاله‌ها، ارائه مطالب و ... منجر به اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان خواهد شد [۳].

تعلل ورزی یا اهمال‌کاری تحصیلی یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت‌ها و هدف‌های تحصیلی اشاره دارد تا آنجایی که عملکرد بهینه را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۴]. در میان دانشجویان دو نوع تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی مشاهده می‌شود. یک نوع آن تأخیر هدفمند، برنامه‌ریزی‌شده و متفکرانه است. برای مثال هنگامی‌که دانشجویان

* **نویسنده مسئول:** ایرج مهدی زاده، دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. ایمیل: Mahdizadeh_iraj45@yahoo.com

مجبورند تکالیف بسیاری را همزمان به اتمام برسانند، برخی تکالیف مهم را اولویت‌بندی می‌کنند. نوع دیگر آن تأخیر غیرمنطقی، خودشکنانه و آسیب‌زاست که این نوع تأخیر به‌عنوان اهمال‌کاری تحصیلی شناخته‌شده است [۵]؛ به‌عبارت‌دیگر اهمال‌کاری تحصیلی به‌صورت تأخیر عمدی در انجام امور مرتبط بامطالعه نظیر خواندن، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحانات آشکار می‌شود [۶]. درواقع اهمال‌کاری تحصیلی نمایانگر یک تیپ رفتاری خاص است که به‌طور بالقوه‌ای با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف در فرد در ارتباط است [۷]. اهمال‌کاری ازنظر شناخت درمانگران ریشه‌شناختی دارد. کسی که اهمال‌کار است دارای افکار من نمی‌توانم، من ارزش ندارم یا خودکم‌بینی است. از دیگر دلایل اهمال‌کاری می‌توان ترس از ابراز وجود، اضطراب، احساس تند و افراطی (خشم و ستیز) خواسته‌های غیرمنطقی، پایین بودن آستانه تحمل و تنبلی را نام برد [۴]؛ و یکی از عواملی که با اهمال‌کاری همبستگی بالایی دارد، ویژگی خود ناتوان‌سازی است [۸]. خودناتوان سازی واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی موردتوجه قرارگرفته است [۹]. خود ناتوان‌سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به‌وسیله آن اسنادهایش را بعدازآن عملکرد دست‌کاری کند [۱۰]؛ و به معنای انجام عمل یا انتخاب مجموعه عملکردهایی است که فرصت بیرونی کردن شکست را افزایش می‌دهد. درواقع خود ناتوان‌سازی راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد خود ناتوان ساز در مسیر عملکرد خود موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و عزت‌نفس خود را حفظ کند [۱۱].

در زمینه ارتباط خو ناتوان‌سازی و اهمال‌کاری پژوهشی به‌طور مستقیم انجام‌نشده است اما به پژوهش‌های مرتبط زیر می‌توان اشاره نمود. از جمله یافته‌های پژوهشی نشان داد که متغیر جرات ورزی فقط به‌طور غیرمستقیم و از طریق متغیر خود ناتوان‌سازی دارای تأثیر معنادار بر روی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد، بنابراین می‌توان گفت که با افزایش جرات مندی، ویژگی‌های خود ناتوان‌سازی در فرد کاهش می‌یابد و بدین ترتیب به‌طور غیرمستقیم باعث کاهش رفتارهای اهمال گرانه فرد می‌شود [۱۲]. همچنین نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی به‌طور منفی و معنی‌دار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در مورد مؤلفه‌های راهبردهای انگیزشی نیز نتایج بیانگر آن بود که خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی، پیش‌بینی کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشند [۱۳]. داشتن انگیزه، انتخاب هدف، کنترل عواطف و احساسات منفی، آغازگری، پشتکار، پایداری به هنگام مواجه با شکست، همگی ازجمله مفاهیمی هستند که احتمالاً می‌توانند در ارتباط با تعلل و اهمال‌کاری نقشی منفی و کاهنده داشته باشند. مطابق با نظر Bandura یکی از عواملی که بر مفاهیم فوق تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی است [۱۴]. خودکارآمدی به عنوان اعتقاد افراد به توانایی خود در اعمال کنترل بر عملکرد خود و رویدادهای محیطی، تعریف می‌شود؛ بنابراین بالا بودن کار آرایی شخص در فرد به نظر می‌رسد که با کاهش تعلل و تأخیر در اجرای تکالیف همراه باشد. خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌دانند، که به باور دانشجو، راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد [۱۵]. پژوهش‌ها حاکی از آن است که افزایش خودکارآمدی با کاهش اهمال‌کاری همراه بوده است [۱۶]. همچنین در پژوهشی مشابه با عنوان نقش ابعاد خودکارآمدی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان نشان داد خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی برحسب خلق منفی، ناکارآمدی تحصیلی برحسب خود ناتوان‌سازی رفتاری و عذرتراشی و درنهایت فرسودگی تحصیلی برحسب خود ناتوان‌سازی رفتاری قابل تبیین است [۱۷]. با توجه نقش مهم خود ناتوان‌سازی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در اهمال‌کاری و عدم یافتن پژوهش در راستای ارتباط متغیرهای مذکور در کشور، خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود، لذا پژوهش حاضر در راستای پر کردن بخشی از این خلأ پژوهشی انجام می‌شود؛ بنابراین هدف پژوهشگر بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند می‌باشد، پس محقق درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؟ و سهم خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی چقدر است؟

روش کار

پژوهش حاضر ازجمله پژوهش‌های همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیهٔ دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان استان خراسان جنوبی (۸۰۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود که نمونه‌ای شامل ۱۲۰ نفر (برای پژوهش‌های همبستگی حجم نمونه حداقل ۱۰۰ نفر توصیه‌شده) [۱۸]؛ از دانشجویان پسر (ورودی‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳) از هر ورودی ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای از پردیس شهید باهنر انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل سه پرسش‌نامه به شرح زیر بود.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی

این مقیاس توسط Solomon & Rothblum [۶] برای بررسی اهمال‌کاری در سه حوزه آمادگی برای امتحان (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) ساخته‌شده و شامل ۲۱ گویه است. مقابل هر گویه طیف پاسخی در مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از هرگز (۱ نمره) تا همیشه (۵ نمره) قرار دارد. این پرسشنامه دارای گزینه‌های هرگز، به‌ندرت، گه گاهی، اکثر اوقات و همیشه می‌باشد. در بررسی پایایی این پرسشنامه آلفای کرونباخ این مقیاس را در فاصله‌ای ۶ هفته‌ای با روش باز آزمایی ۰/۷۴ گزارش کرده است [۱۹]. در ایران در پژوهشی ضریب پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد [۲۰]. در پژوهش حاضر پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی

این مقیاس ساخته Midgley & et al [۲۱] است. این آزمون درکل دارای ۲۶ گویه راجع به ادراکات دانش‌آموزان و دانشجویان، ویژگی‌های والدین، اساتید، معلمان و همسایگان هست. در مطالعهٔ حاضر، از خرده مقیاس خود ناتوان‌سازی تحصیلی استفاده شد. ماده‌های مقیاس خود

ناتوان‌سازی‌تحصیلی میزان استفاده دانشجویان را از راهبردهای خود ناتوان‌سازی نشان می‌دهد، هر یک از ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموزان و دانشجویان با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند. پایائی این مقیاس را با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند [۲۱]. این مقیاس در تحقیقی اعتبار یابی شد که برابر ۰/۸۶ بوده است [۹]. همچنین در تحقیقی کلیه ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های برگرفته از PALS با پرسشنامه ملاک معنی‌دار بودند که حاکی از روایی قابل‌قبول این مقیاس‌هاست [۲۲]. در پژوهش حاضر پایایی کل به روش آلفای کرون باخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

این پرسش‌نامه توسط McIlroy & Bunting [۲۳] طراحی‌شده است. به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازمان‌دهی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می‌پردازد و شامل ۱۰ سؤال است و دانش آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از «کاملاً موافقم»(نمره ۱) تا «کاملاً مخالفم» (نمره ۷) به آن پاسخ می‌دهند؛ بنابراین محدوده نمرات این پرسشنامه بین ۱۰ تا ۷۰ است و امتیاز بالا در این پرسشنامه به‌منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند، همچنین اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی پذیرفته شد [۲۳]. ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ در پژوهشی در ایران ۰/۷۵ بدست آمد [۲۴]. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط از جمله محرمانه بودن پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است. جهت تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی، محاسبه میانگین، انحراف معیار و نیز از شاخص‌های آمار استنباطی، همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش در جدول ۱ گزارش‌شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌گردد رابطه بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۳۴-، ۰/۲۱ است؛ که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال‌کاری تحصیلی	۱۲۰	۴/۹۰	۰/۹۵
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۱۲۰	۴/۶۴	۱/۱۷
خودکارآمدی تحصیلی	۱۲۰	۵/۲۸	۱/۱۵

جدول ۲: نتایج همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	خودکارآمدی تحصیلی	خود ناتوان‌سازی تحصیلی	اهمال‌کاری تحصیلی
خودکارآمدی تحصیلی	۱	۰/۱۹-*	۰/۳۴-**
خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۱۹-*	۱	۰/۲۱**
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۰-	۰/۲۱-**	۱

** P < ۰/۰۱

جدول ۳: نتایج رگرسیون به شیوه همزمان

اهمال‌کاری تحصیلی	R	R^2	β	B	t	سطح معناداری
خودکارآمدی	۰/۴۱	۰/۱۶	-۲/۱۹۷	-۰/۷۳	-۹/۰۶	۰/۰۰۱
خود ناتوان‌سازی			۰/۲۱۳	۰/۲۱۳	۲/۷۶	۰/۰۰۶

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۳، تحلیل داده‌ها به روش همزمان نشان می‌دهد که همه متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی سهم دارند. مقدار بتا برای خودکارآمدی تحصیلی، ۲/۱۹۷- و برای خود ناتوان‌سازی تحصیلی، ۰/۲۱۳ می‌باشد. این دو متغیر باهم مقدار ۰/۱۶ واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر بیرجند انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد که بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد؛ یعنی هر چه خود ناتوان‌سازی افزایش یابد، اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. این یافته با یافته‌های پژوهش پیشین ازجمله [۱۲, ۱۳] که دریافتند خود ناتوان‌سازی دارای تأثیر معنادار بر روی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی است، هماهنگ است. در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت که افراد با اهمال‌کاری بالا، پیش از انجام امور تحصیلی احتمال موفقیت خود را بالا می‌برند، از این، نیازی به حفاظت از خود که یکی از دو کارکرد مهم خود ناتوان‌سازی در نظریه Berglas & Jones [۲۵] است، نمی‌بینند؛ زیرا بر اساس این کارکرد، فرد زمانی دست به خود ناتوان‌سازی می‌زند که احتمال شکست می‌دهد و می‌خواهد با یک مسند مهار گری نامرتبط با توانایی (مثل تلاش ناکافی) برای شکست در انجام تکالیف، از آسیب به حرمت خود پیشگیری کند؛ بنابراین، اهمال‌کاری بالا، احتمال خود ناتوان‌سازی را افزایش می‌دهد. در تبیینی دیگر می‌توان گفت که دانشجویانی که اهمال کار هستند به دنبال کسب شایستگی و تسلط یافتن بر موضوعات

درسی نیستند و برای کسب موفقیت احساس مسئولیت نمی‌کنند، پشتکار بالایی ندارند و در صورت شکست تلاش نمی‌کنند، همچنین بیشتر اهدافشان معطوف به عوامل بیرونی از قبیل کسب نمره، سر شدن و تأیید استاد و ... و حتی گریز آر عواقب شکست می‌باشد، لذا استراتژی‌های فعال فرصت‌ها را برای بیرونی جلوه دادن شکست (من در امتحان شکست خوردم، زیرا مریض بوده‌ام)، وموفقیت را برای درونی جلوه دادن (من باهوش هستم و برای امتحان تلاش نمی‌کنم) افزایش می‌دهد و زمینه خودناتوان سازی را در فرد افزایش می‌دهد [۲۶].

دیگر یافته پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار داشته است؛ یعنی هر چه خودکارآمدی افزایش یابد، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های پژوهش [۱۶, ۱۷, ۲۷-۲۹] که نشان دادند رابطه خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی است، هماهنگ است. Steel [۲۹] در تحقیقات خود به این نتیجه رسید که اهمال‌کاری بر خودکارآمدی، حواس‌پرتی، تکانش گری، خودکنترلی و سازمان‌دهی رفتار دانشجویان تأثیر می‌گذارد. در پژوهشی نشان داده شد که بین خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد [۲۸]. در همین راستا پژوهشی دیگر نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان همبستگی معکوس و معناداری وجود دارد [۲۷]. بر طبق نظریه خودکارآمدی بندورا، افراد با سطح پایین خودکارآمدی کسانی هستند که از تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند و برآورد آن‌ها از توانایی‌هایشان کمتر از حدی است که آن موقعیت را می‌طلبد. همچنین افرادی که دارای سطح بالای خودکارآمدی هستند، کسانی هستند که پیش‌بینی موفقیت در انجام تکالیف با تکلیف درگیر می‌شوند؛ اما افراد با خودکارآمدی پایین، قبل از انجام تکالیف، به شکست در انجام تکالیف می‌اندیشند و همین موجب می‌شود که آن‌ها تا آنجا که ممکن است از انجام فعالیت اجتناب کنند و درواقع مرتکب اهمال‌کاری شوند [۱۴].

آخرین یافته پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی تحصیلی نیز اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؛ که نتیجه به‌دست‌آمده در راستای پژوهش‌های پیشین می‌باشد. به‌طور مثال نتایج پژوهشی نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند به‌خوبی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند [۳۰]. همچنین با نتایج پژوهش مشابه که نشان داند خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی برحسب خلق منفی، ناکارآمدی تحصیلی برحسب خود ناتوان‌سازی رفتاری و عذرتراشی و درنهایت فرسودگی تحصیلی برحسب خود ناتوان‌سازی رفتاری قابل تبیین است [۱۶]. همخوانی دارد. در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت که احساس خودکارآمدی بالا احتمال موفق شدن فرد را در انجام کارها بالا می‌برد و روی اعتماد به نفس برای آغاز و اتمام کارها اثر مثبت دارد. بر اساس نظریه اهمال کاری، ترس از شکست در کارها، اهمال کاری فرد را افزایش می‌دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به اهمال کاری می‌زنند. وقتی که فردی احساس توانایی و خودکارآمدی برای انجام کاری دارد در انجام آن تعلل کمی دارد و به آن اقدام می‌کند. بر اساس استراتژی‌های خودناتوان سازی، دانشجویان عدم موفقیت را محصول شرایط بیرونی دانسته و تلاش چندانی را برای ارتقاء عملکرد خود نمی‌کنند. در واقع فراگیران خودناتوان ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی گریسته شود. اینگونه راهبردهای خود ناتوان ساز، نیز زمینه اهمال کاری را در فرد بوجود می‌آورد.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر به محدود بودن جامعه موردپژوهش به یک جنس (پسر) می‌توان اشاره نمود، که در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید احتیاط نمود، کمبود پیشینه پژوهش در زمینه ارتباط متغیرهای پژوهش از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شودکه به منظور راستی آزمایی نتایج پژوهش به انجام پژوهش در جنس مخالف پرداخته شود، و همچنین به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در زمینه متغیرهای مذکور پرداخته شود؛ و با توجه به تأثیر خودکارآمدی تحصیلی و خود ناتوان‌سازی بر اهمال‌کاری تحصیلی، به انجام مداخلات درمانی مبتنی بر دیدگاه شناختی و بازسازی شناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته شود. تحقیق فوق توجه بیشتر مسئولین و متصدیان تعلیم و تربیت و مؤسسات آموزش عالی را در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را می‌طلبد.

نتیجه گیری

به طور کلی نتایج نشان داد که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی دار، خود ناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین نتایج پژوهش توجه بیشتر مسئولین و متصدیان تعلیم و تربیت و مؤسسات آموزش عالی را در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را می‌طلبد.

سپاسگزاری

از کلیه شرکت کنندگان پژوهش بخصوص دانشجویان پردیس دانشگاه فرهنگیان رشته علوم تربیتی، نهایت سپاس و قدردانی را داریم.

تأییدیه اخلاقی

نویسند گان اعلام می دارند که در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مرتبط از جمله محرمانه بودن پرسشنامه‌ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌نمایند که تضاد منافعی در این تحقیق وجود ندارد.

منابع مالی

منابع مالی این پژوهش اعم از هزینه پرسنلی و اجرائی، تماماً توسط خود محقق (نویسنده مسئول) تهیه و صرف شده است.

References

1. Lewis SM, Giddens JF, Tashiro J, Sullins E, Long G. Medical-surgical nursing: assessment and management of clinical problems: Elsevier Health Sciences; 2014.
2. Rezai R, Beheshti Z, Hajhoseini F, Seiedandi J. [Study of Compare Mental Health in Primary and Latest Nursing Students]. Iran J Nurs Res. 2006;1(3):67-74.
3. Pourseyyed S, Motevalli M, Pourseyyed S, Barahimi Z. [Relationship of Perceived Stress, Perfectionism and Social

Support with Students' Academic Burnout and -Academic Performance]. Educ Strategies Med Sci. 2015;8(3):187-94.
4. Ellis A, Knaus W. [Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles]. Tehran: Roshd Publisher; 2009.
5. Grunschel C, Patrzek J, Fries S. Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. Learn Individ Differ 2013;23:225-33.
6. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. J Counsel Psychol. 1984;31(4):503.
7. Corkin DM, Shirley LY, Wolters CA, Wiesner M. The role of the college classroom climate on academic procrastination. Learn Individ Differ 2014;32:294-303.
8. Beck BL, Koons SR, Milgrim DL. Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. J Soc Behav Pers. 2000;15(5):3.
9. Raeisi F, Hashemi Sheikh Shabani S, Fatehizade M. [The relationship between students' academic self-handicapping with mastery goals, Mlkrdgra and Mlkrdgryz students, parents, teachers and classes]. ACS. 2004;6(3):93-101.
10. Uysal A, Lu Q. Self-handicapping and pain catastrophizing. Pers Individ Differ. 2010;49(5):502-5.
11. Heidari M, Khodapanahi M, Dehghani M. [Evaluate the psychometric properties of self-handicapping scale]. Behav Sci. 2009;7(2):97-106.
12. Khatoon Akbari M. [The mediatory role of self-handicapping test for assertiveness and academic procrastination]. Marvdasht Marvdasht Azad Universtiy; 2011.
13. Hosseinchari M, Dehghani Y. [Predict academic procrastination based on self-regulation strategies on learning]. Health Res J. 2008;2(4):63-73.
14. Bandura A. Self--efficacy. In: Ramachaudran V, editor. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press; 1994.
15. Altunsoy S, Çimen O, Ekici G, Atik AD, Gökmen A. An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. Proc Soc Behav Sci 2010;2(2):2377-82.
16. Chu AH, Choi JN. Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. J Soc Psychol. 2005;145(3):245-64. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264 pmid: 15959999
17. Karami J, Hatamian P. [The relationship between self-efficacy and perfectionism with academic burnout students]. Pajoohandeh J. 2016;21(4):186-91.
18. Delaware A. [Research Methods in Psychology and Educational Sciences]. Tehran: Virayesh; 2014.
19. Ferrari JR. Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Pers Individ Differ 1994;17(5):673-9.
20. Jokar B, Delavarpoor M. [The relationship between procrastination and educational achievement goals]. NTD. 2007;3(3):60-81.
21. Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman KE, et al. Manual for the patterns of adaptive learning scales. Ann Arbor. 2000;1001:48109-1259.
22. Hashemi Sheikh Shabani E, Najarian B, Shokrkon H. [Investigate the relationship between some important antecedents and consequences of self-handicapping education and its relation to the choice of high school male students in Ahvaz]. Q Educ Psychol. 2005;12(3):77-100.
23. McIlroy D, Bunting B. Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. Contemp Educ Psychol. 2002;27(2):326-37.
24. Golamali Lavasan M, Ejei J, Afshari M. [The Relationship between Academic Self Efficacy and Academic Engagement with Academic Achievement]. Pajoohandeh J. 2009;13(3):285-309.
25. Berglas S, Jones EE. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. J Pers Soc Psychol. 1978;36(4):405-17. pmid: 650387
26. Hasanvandi S, Nooripour R, SOHEILI ZS, AMIR SP, Hoseinian S, Jamshidi MA. Pattern of Causal Relationships of Academic Self-handicapping of Students. Educ Strategy Med Sci. 2016;9(4):266-76.
27. Akhavan M, Valizadeh Z. [Compare mental health and academic performance of students at Tehran University at the beginning and end of the period]. Sci J Educ Res. 2006;2(7):1-16.
28. Tamadoni M, Hatami M, Hashemi RH. General self efficacy, academic procrastination and academic achievement in university students. Q Educ Psychol. 2010;6(17):66-88.
29. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychol Bull. 2007;133(1):65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65 pmid: 17201571
30. Yao MP. An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students. Ohio The Ohio State University; 2009.