

### The investigation of mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic procrastination

**Azam Cheraghi. M.A**  
psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran.

**Farideh Yousefi. Ph.D.**  
Academic member, University of Shiraz, Shiraz, Iran.

#### Abstract

The main purpose of this study was to investigate the mediating role of the academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic procrastination in Shiraz junior high school students. Accordingly, the questionnaires of self-efficacy (Muris, 2002), academic motivation (Bahrani, 1388), and academic procrastination (Scher & Osterman, 2002) were distributed in a group consisted of 481 students (217 girls & 264 boys) which were chosen by random multi-stage cluster sampling method. Validity and reliability of the questionnaires by using of Cronbach's alpha coefficient, item-total correlations, and factor analysis were at satisfactory level. Data analyzed by the Pearson correlation coefficient and path analysis applying AMOS software. The findings showed that academic self-efficacy predicted significantly intrinsic motivation ( $\beta = .52, p < .001$ ), extrinsic motivation ( $\beta = -.16, p < .001$ ), and academic procrastination ( $\beta = -.36, p < .001$ ). Emotional self-efficacy could also predict significantly intrinsic motivation ( $\beta = .14, p < .001$ ) and academic procrastination ( $\beta = -.13, p < .001$ ). The mediating role of academic motivation in relation of academic self-efficacy to academic procrastination using Bootstrap method was significant ( $p < .005$ ).

**Keywords:** self-efficacy, academic motivation, academic procrastination.

### بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی

اعظم چراغی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

فریده یوسفی\*

عضو هیئت‌علمی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش (درونی و بیرونی) تحصیلی در رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز بود. به این منظور پرسشنامه‌های خودکارآمدی (موریس، ۲۰۰۲)، انگیزش تحصیلی (بحرانی، ۱۳۸۸) و اهمال کاری تحصیلی (شر و استرمن، ۲۰۰۲) به ۴۸۱ دانش‌آموز (۲۱۷ دختر و ۲۶۴ پسر) که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، ارائه شد. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی بین نمره کل و گویه‌ها و نیز به کارگیری تحلیل عاملی، رضایت‌بخش بود. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر با به کارگیری نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی به نحو مستقیم و معنی‌دار توانست انگیزش درونی ( $\beta = .52, p < .001$ )، انگیزش بیرونی ( $\beta = -.16, p < .001$ )، و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = -.36, p < .001$ ) را پیش‌بینی کند. خودکارآمدی هیجانی نیز توانست انگیزش درونی ( $\beta = .14, p < .001$ ) و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = -.13, p < .001$ ) را به نحو مستقیم و معنادار پیش‌بینی نماید. نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در مسیر خودکارآمدی تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی با استفاده از آزمون بوت استروپ معنادار بود ( $p < .005$ ).

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی.

\* نویسنده مسئول: yousefi@shirazu.ac.ir

**مقدمه**

می‌دهند، یادسپاری‌شان بهتر است و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان نیز بهتر است. ولی کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به آسانی در برخورد با موانع و یا شکست‌ها دلسرد می‌شوند و دست از تلاش می‌کشند (پاجارس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵).

در حیطه احساس نیز داشتن خودکارآمدی پایین با استرس، افسردگی، اضطراب و خودپنداره پایین همراه است (زولکاسکی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). در این راستا نشان داده شده است که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا که باور به توانایی مدیریت درست اثرات منفی اضطراب را دارند، اضطراب امتحان خود را کنترل می‌کنند و عملکرد بهتری دارند و دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین، به دلیل عدم توانایی کنترل همه‌جانبه عواطف، تحت تأثیر اضطراب، عملکرد ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند (گالا و وود<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). همچنین داشتن احساس شایستگی و توانایی مدیریت عواطف منفی، عامل مؤثری در بهبود رابطه معلم - دانش‌آموز است؛ همان‌گونه که عواطف منفی و احساس شایستگی پایین، ارتباط ضعیف بین معلم و دانش‌آموز را تشدید می‌کند و به تبع آن سطح موفقیت فرد را کاهش می‌دهد (والینت، سوانسون و ایزنبرگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲). داشتن نگرانی زیاد در رسیدن به اهداف، به کاهش اعتماد به توانایی فرد و خودکارآمدی در تکمیل موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی منجر می‌شود (ملیسا و یائو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹).

خودکارآمدی نوعی متغیر انگیزشی برای یادگیری محسوب می‌شود (کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰) و می‌توان آن را به دو شکل عمومی (کلی) و ادراک از یک تکلیف یا موقعیت خاص تقسیم‌بندی کرد (لوسیگزینسکا، شولز و شووارزر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵).

خودکارآمدی از پیش‌بین‌های قوی و ثابت اهمال‌کاری است و افراد خودکارآمد نسبت به افراد ناخودکارآمد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند. در این رابطه پژوهش‌هایی صورت گرفته است که از جمله آن‌ها

یکی از سازه‌های مهم مرتبط با حوزه تعلیم و تربیت، که از معرفی آن به جامعه علمی تقریباً نزدیک به پنج دهه می‌گذرد، سازه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱</sup> است.

از نظر روان‌شناسی، اهمال‌کاری به معنای به تأخیر انداختن غیرضروری کارها یا اجتناب از انجام تکالیفی است که باید انجام شوند. یعنی کاری که باید امروز انجام شود، به هر دلیلی به فردا واگذار می‌گردد (شراو، وادکینس و اولافسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری مانعی برای موفقیت تحصیلی است، زیرا کیفیت و کمیت یادگیری را کاهش داده و در عین حال، موجب افزایش شدت استرس و پیامدهای منفی در زندگی دانش‌آموزان می‌شود (هاول و واتسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). از میان متغیرهای مختلفی که در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، متغیرهای مرتبط با خود، مانند خودکارآمدی و خودتنظیمی، بیشتر از همه توجه محققان را به خود جلب کرده است (کلاسن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

خودکارآمدی<sup>۵</sup> یکی از مفاهیم اصلی و کلیدی نظریه یادگیری اجتماعی بندورا<sup>۶</sup> (۱۹۷۷) است. در این نظریه که بعدها و در سال ۱۹۸۶ نام آن به نظریه شناختی اجتماعی تغییر یافت، خودکارآمدی به معنای باورهای افراد درباره توانایی‌هایشان برای انجام یک تکلیف و یا انطباق با یک موقعیت خاص است (بندورا، ۱۹۷۷). طبق نظریه و تحقیقات بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی، نحوه تفکر، احساس و رفتار افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در حیطه تفکر، باور خودکارآمدی بالا، فرایندهای شناختی و نحوه عملکرد را در موقعیت‌های مختلف مانند کیفیت تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی تسهیل می‌کند. در حیطه رفتاری، خودکارآمدی می‌تواند روی انتخاب فعالیت‌های فرد تأثیر بگذارد، زیرا سطوح خودکارآمدی می‌تواند موجب افزایش یا کاهش انگیزش شود. افراد دارای خودکارآمدی بالا، اهداف چالش‌برانگیز و بالاتری را انتخاب کرده و به خود اطمینان بیشتری دارند، کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان

1. academic procrastination  
3. Howell & Watson  
5. self-efficacy  
7. Pajares  
9. Galla & Wood  
11. Mellissa & Yao

2. Schraw, Wadkins & Olafson  
4. Klassen, Ang, Chong, Krawchuk & Huan  
6. Bandura  
8. Zulkosky  
10. Valiente, Swanson & Eisenberg  
12. Luszczynska, Scholz & Schwarzer

ندارد (لپر، کارپوس و آینگار<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۵). خودکارآمدی بالا اثر مثبتی بر انگیزش فراگیران دارد و افراد دارای باور خودکارآمدی قوی در جهت انجام تکالیف، سعی و تلاش بیشتری نموده و زمان بیشتری را صرف کار خود می‌کنند تا بتوانند نمرات بهتری را کسب کنند (پاجارس، ۲۰۰۱). سرینو<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود بیان کرد که افراد با انگیزش بالا تمایل بیشتری دارند که پشتکار و مقاومت داشته باشند و تکالیف سخت را تکمیل کنند، اما افراد با انگیزش پایین، تمایل به انجام تکالیف راحت‌تری دارند و در انجام و تکمیل تکالیف مصر نیستند.

در جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده در مورد روابط متقابل میان سه متغیر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و اهمال‌کاری به‌طور کلی می‌توان گفت: الف) خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی موجب افزایش، و اهمال‌کاری موجب کاهش عملکرد تحصیلی می‌شوند (پراتسالا و ردفور<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۰؛ کلاس و همکاران، ۲۰۱۰؛ ب) میزان اهمال‌کاری در افراد دارای انگیزش تحصیلی درونی، کمتر (کاندمیر، ۲۰۱۴؛ ویج و لوماش<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۴؛ راکس و دان<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۰؛ سرینو، ۲۰۱۴؛ و پهلوانی، ندیم‌نژاد و ندیم‌نژاد، ۲۰۱۵) و در افراد دارای انگیزش بیرونی بیشتر است (سنکال، کوئستنر و والرند<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۵؛ کماراجو، کارائو و اشکم<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۹؛ ویج و لوماش، ۲۰۱۴؛ پ) افراد خودکارآمد، انگیزش تحصیلی درونی بیشتری نسبت به افراد ناخودکارآمد دارند (پیتترچ و دی‌گروت<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۰؛ بتساری<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۹؛ والکر، گرین و مانسل<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۶؛ پکلج، زاگار، پکچاک و پوکلک‌لوپوسک<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۶؛ ت) بین خودکارآمدی و انگیزش بیرونی گاهی همبستگی منفی و معنی‌دار (دسی، کوئستنر و ریان<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۹؛ قاسم و حسینچاری، ۱۳۹۱) و گاهی همبستگی مثبت و معنی‌دار (پکلج و همکاران، ۲۰۰۶؛ السی<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۵) گزارش شده است.

می‌توان به مواردی همچون هریسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، هاول و واتسون (۲۰۰۷)، کلاس و همکاران (۲۰۱۰)، رابین، فوگل و نوتر-یوفام<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، کاندمیر<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، هن و گروشیت<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)، چنگ و لا<sup>۵</sup> (۲۰۱۵)، رفیعی، صارمی‌رسولی، نجفی‌فزلجه و حقانی (۱۳۹۳)؛ ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجیاف (۱۳۹۳)؛ رحمانی، زارعی و حامدی (۲۰۱۴) اشاره کرد.

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری، انگیزش تحصیلی<sup>۶</sup> است که به‌طور کلی به دو نوع انگیزش درونی<sup>۷</sup> و انگیزش بیرونی<sup>۸</sup> قابل طبقه‌بندی است (والرند و بیسونت<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲). انگیزش درونی همان انگیزش دست‌زدن به یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت است (پیتترچ و شانک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، انگیزش درونی حالت هیجانی درونی است که موجب رفتارهای مرتبط با یادگیری شده، جهت، سطح و شدت آن رفتارها را تعیین می‌کند (کیم<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳). انگیزش درونی از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و رضایت‌خودانگیزنده‌ای که یک رفتار یا فعالیت تأمین می‌کند، ناشی می‌شود. در صورتی که منشأ انگیزش بیرونی، مشوق‌ها و پیامدهای محیطی هستند (ریان و دسی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰). افرادی که با محرک‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند به جای پرداختن به فعالیتی برای تجربه‌خشنودی فطری در آن، با پیامدهای مطلوب حاصل از آن فعالیت برانگیخته می‌شوند، پیامدهایی که از خود آن فعالیت جداست (ریو، ۱۳۹۴ / ۲۰۱۵). تصور بیشتر افراد این است که انگیزش درونی و بیرونی، دو انتهای یک پیوستار هستند، به‌نحوی که مقدار پایین انگیزش درونی با مقدار بالای انگیزش بیرونی همراه است. اما باید گفت که بین این دو انگیزش هیچ ارتباط خودبه‌خودی وجود

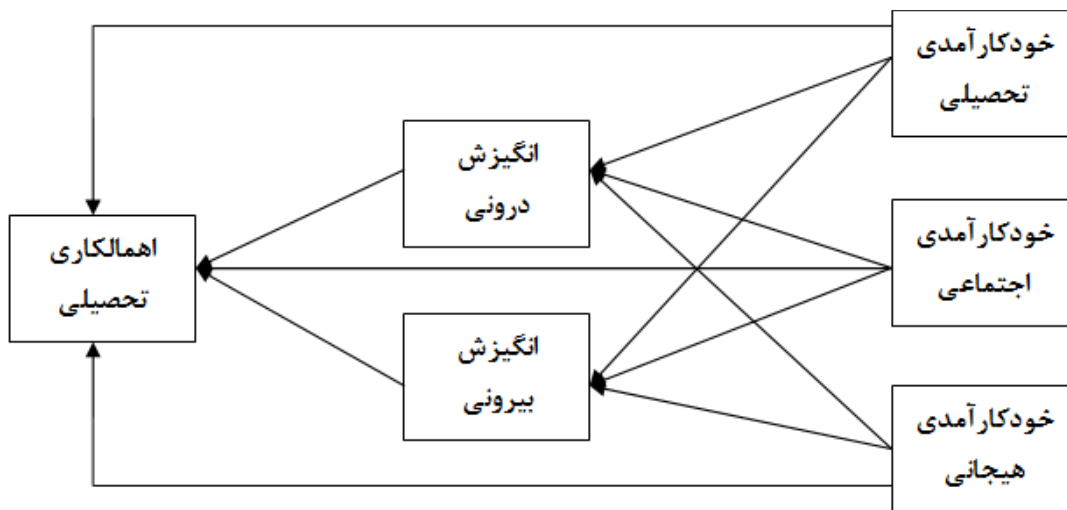
1. Harrison
3. Kandemir
5. Cheng & Law
7. intrinsic motivation
9. Vallerand & Bissonnette
11. Kim
13. Lepper, Corpus & Iyengar
15. Prat-Sala & Redford
17. Rakes & Dunn
19. Komarraju, Karau & Schmeck
21. Botsari
23. Peklaj, Zagar, Pecjak & Puklek Levpuscek
25. Alci

2. Rabin, Fogel & Nutter-Upham
4. Hen & Goroshit
6. academic motivation
8. extrinsic motivation
10. Pintrich & Schunk
12. Ryan & Deci
14. Cerino
16. Vij & Lomash
18. Senecal, Koestner & Vallerand
20. Pintrich & DeGroot
22. Walker, Greene & Mansell
24. Deci, Koestner & Ryan

نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در ارتباط بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا با تعیین میزان تأثیر و با دستیابی به نتایج مستدل و منطقی، نتایج پژوهش برای کاربرد در نظام آموزشی، طراحان و برنامه‌ریزان، حتی معلمان و عوامل اجرایی امر آموزش و پرورش در جهت بهبود فرایند یاددهی-یادگیری، مؤثر و مفید واقع گردد. همچنین با اتخاذ تدابیری صحیح، برنامه‌های آموزشی مناسبی طراحی شود و به واسطه آن زمینه را برای کاهش اهمال‌کاری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت‌های دانش‌آموزان فراهم آورد تا از فرصت‌های آموزشی به نحو احسن استفاده گردد.

با توجه به مباحث فوق، هدف اصلی پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی تعیین گردید. شکل ۱ مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

بررسی پژوهش‌ها، علاوه بر مواردی که ذکر شد، این نکته را نیز نشان می‌دهند که محققان به نقش عوامل مختلف مؤثر از جمله خودکارآمدی و انگیزش بر اهمال‌کاری توجه داشته‌اند، ولی کمتر به بررسی رابطه همزمان این سه متغیر در یک پژوهش واحد، پرداخته‌اند. در این راستا، تنها سرینو (۲۰۱۴) است که در نمونه‌ای متشکل از دانشجویان مقطع کارشناسی، رابطه بین سه متغیر را با استفاده از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته است که سهم متغیر انگیزش تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری بیشتر از سهم متغیر خودکارآمدی عمومی است. همچنین، در مطالعات صورت گرفته، محققان برای سنجش خودکارآمدی از مفهوم کلی و عمومی آن استفاده کرده و کمتر به ابعاد خودکارآمدی پرداخته‌اند. بر این اساس، به نظر رسید لازم است نقش خودکارآمدی و انگیزش (درونی و بیرونی) تحصیلی، در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی و



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۴. خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش درونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.
۵. خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش بیرونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.
۶. خودکارآمدی اجتماعی با واسطه‌گری انگیزش درونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.
۷. خودکارآمدی اجتماعی با واسطه‌گری انگیزش بیرونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد.
۲. خودکارآمدی اجتماعی تأثیر مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد.
۳. خودکارآمدی هیجانی تأثیر مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

چقدر می‌توانید نظر خود را به‌خوبی بیان کنید؟»، و «تا چه حد می‌توانید احساسات خود را به‌خوبی کنترل کنید؟» به ترتیب نمونه‌ای از گویه‌های تشکیل‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی هستند. نمره‌گذاری هر گویه روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای در پیوستاری از هرگز (نمره ۱) تا خیلی خوب (نمره ۵) انجام می‌گیرد. پایایی نمرات ابعاد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی با به کارگیری روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۲، و ۰/۸۶ گزارش شده است (موریس، ۲۰۰۲).

پایایی نمرات این پرسشنامه در پژوهش سالدو و شافر<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در نمونه‌ای متشکل از کودکان و نوجوانان آمریکایی برای خودکارآمدی‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۳، ۰/۷۹ و پایایی کل ۰/۸۸ گزارش شده است. در تحقیق مذکور وجود ضریب همبستگی ۰/۸۸ بین نمرات کل پرسشنامه و نمرات حاصل از مقیاس رضایت از زندگی هیوبنر<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) به معنای روایی همگرایی نمرات پرسشنامه خودکارآمدی تلقی شده است.

در پژوهش حاضر، پایایی به شیوه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که ضریب آلفا برای نمره کل خودکارآمدی، خرده‌مقیاس تحصیلی، اجتماعی و هیجانی به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۵۲ و ۰/۶۹ بود. ضریب همبستگی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی با نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۳ و ۰/۸۲ به دست آمد. همه ضرایب در سطح  $p < 0/001$  معنادارند.

**۲. مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۵</sup>:** این مقیاس توسط لپر و همکاران (۲۰۰۵) تدوین شده و مبنای آن، مقیاس هارتر<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) است. بحرانی (۱۳۸۸) فرم فارسی این مقیاس را برای استفاده در فرهنگ ایرانی تهیه کرده است. این مقیاس شامل ۳۳ گویه است که ۱۷ گویه، انگیزش درونی و ۱۶ گویه، انگیزش بیرونی را می‌سنجد. گویه‌هایی مانند «اگر در مسئله‌ای به مشکل برخورد کنم تلاش می‌کنم تا خودم آن را حل کنم.»، «در کلاس سؤال می‌کنم، زیرا می‌خواهم چیزهای جدیدی یاد بگیرم»، بیانگر انگیزش درونی؛ و گویه‌هایی مانند «اگر در مسئله‌ای به مشکل برخورد کنم از معلم تقاضای

۸. خودکارآمدی هیجانی با واسطه‌گری انگیزش درونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

۹. خودکارآمدی هیجانی با واسطه‌گری انگیزش بیرونی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

## روش

**روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه:** طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش یعنی ابعاد خودکارآمدی (متغیر برون‌زاد)، ابعاد انگیزش (متغیر واسطه‌ای) و اهمال‌کاری تحصیلی (متغیر درون‌زاد) با استفاده از تحلیل مسیر و بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش، عبارت است از تمامی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز که در سال ۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۴۸۱ نفر (۲۱۷ دختر و ۲۶۴ پسر) از دانش‌آموزان راهنمایی (هر سه پایه) بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان فهرست مدارس چهار ناحیه آموزش و پرورش شیراز، ۶ مدرسه راهنمایی (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) و سپس از هر مدرسه سه کلاس (از هر پایه یک کلاس)، به‌طور تصادفی انتخاب و تمامی دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار گرفتند. میانگین سنی دختران برابر ۱۳/۳۷ (و انحراف استاندارد ۰/۹۷) و میانگین سنی پسران برابر ۱۳/۳۸ (و انحراف استاندارد ۱/۰۰) بود.

## ابزار سنجش

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از سه ابزار اندازه‌گیری به این شرح استفاده شد:

۱. پرسشنامه خودکارآمدی کودکان<sup>۱</sup>: این پرسشنامه توسط موریس<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) ابداع شده و دارای ۲۱ گویه است که سه بُعد خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی (با تعداد گویه‌های مساوی) را اندازه می‌گیرد. گویه‌هایی همچون «چقدر در خوب انجام دادن تمامی تکالیف درسی موفق هستید؟»، «زمانی که هم‌کلاسی‌هایتان با شما مخالف‌اند،

1. Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C)

3. Suldo & Shaffer

5. academic motivation scale

2. Muris

4. Huebner

6. Harter

۳. **مقیاس اهمال‌کاری:** این مقیاس توسط شر و استرمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی کودکان و نوجوانان ابداع شده است. این مقیاس دارای ۳۸ گویه است که هر گویه آن (به‌عنوان نمونه: «بعضی کودکان همیشه آنچه را شروع می‌کنند به پایان می‌رسانند، اما بعضی دیگر آنچه را شروع می‌کنند به پایان نمی‌رسانند»)، نحوه عملکرد دو گروه (مطلوب و نامطلوب) را نشان می‌دهد و آزمودنی باید بر اساس میزان شباهت خود به هر کدام از گروه‌ها، پاسخ خود را برای همان گروه از میان دو گزینه «بسیار شبیه این گروه هستم» و یا «تا حدودی شبیه این گروه هستم» انتخاب کند. نمرات هر یک از این گزینه‌ها، بسته به اینکه آزمودنی خودش را شبیه کدام گروه بداند متفاوت است. مثلاً انتخاب پاسخ «بسیار شبیه به این گروه هستم» در گروه مطلوب، نمره ۳ و در گروه مقابل، نمره ۱ می‌گیرد. به این ترتیب، نمرات هر کدام از گویه‌های پرسشنامه در یک پیوستار ۴ درجه‌ای (۱ و ۳: بسیار شبیه این گروه هستم؛ ۲ و ۴: تا حدودی شبیه این گروه هستم) قرار دارد حداقل و حداکثر نمره به دست آمده برای نمره اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بین ۳۸ تا ۱۵۲ باشد. چند نمونه از گویه‌های پرسشنامه و گزینه‌های پاسخ به آن‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است.

کمک می‌کنم.»، «من برای این درس می‌خوانم که معلم می‌خواهد.»، بیانگر انگیزش بیرونی هستند. پاسخ به هر گویه روی یک طیف ۵ نقطه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود.

در پژوهش بحرانی (۱۳۸۸) روایی همگرای مقیاس، از طریق محاسبه همبستگی بین نمرات خرده‌مقیاس‌ها با نمرات پیشرفت تحصیلی (معدل) بررسی شد. همبستگی انگیزش درونی با معدل  $r = 0/23$  و همبستگی انگیزش بیرونی با معدل  $r = -0/37$  بود که هر دو ضریب در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار هستند. بحرانی (۱۳۸۸) پایایی مقیاس را به روش بازآزمایی (با فاصله زمانی ۶ هفته) برای انگیزش درونی  $0/86$  و انگیزش بیرونی  $0/72$  و به روش آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی  $0/85$  و برای انگیزش بیرونی  $0/69$  محاسبه کرده است.

در پژوهش حاضر پایایی به شیوه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که ضریب آلفا برای انگیزش تحصیلی کل، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب  $0/85$ ،  $0/72$  و  $0/76$  بود. ضریب همبستگی بین نمرات انگیزش تحصیلی درونی و انگیزش تحصیلی بیرونی، با نمره کل مقیاس به ترتیب برابر  $0/67$ ،  $0/60$  به دست آمد که هر دو ضرایب در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دارند.

جدول ۱. چند نمونه از گویه‌های پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی

بعضی دیگر تکالیف خود را در دقیقه آخر انجام می‌دهند.	اما	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم
بعضی کودکان همیشه آنچه را شروع می‌کنند به پایان می‌رسانند.	اما	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم
بعضی کودکان قبل از اینکه تکالیف کلاسی‌شان را انجام دهند وقت را تلف می‌کنند.	اما	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم
بعضی کودکان برایشان مهم نیست که کارشان را به پایان برسانند.	اما	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم
بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم	بسیار شبیه این گروه هستم	تا حدودی شبیه این گروه هستم

انتخاب کنند. ضمناً بر این نکته تأکید شد که برای هیچ‌یک از گویه‌های پرسشنامه‌ها، پاسخی به‌عنوان پاسخ صحیح یا غلط وجود ندارد و نیازی به ذکر نام و نام خانوادگی نیست. هیچ‌گونه محدودیت زمانی برای تکمیل پرسشنامه‌ها وجود نداشت، اما مدت زمانی که صرف پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها گردید به‌طور تقریبی بین ۳۰-۴۵ دقیقه بود.

بعد از جمع‌آوری داده‌ها، برای محاسبه اطلاعات توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرها و نیز محاسبه ضریب همبستگی بین متغیرها از نرم‌افزار آماری SPSS<sub>16</sub> استفاده شد. به‌منظور بررسی فرضیه‌ها و مدل مفروض پژوهش نیز از روش تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS<sub>16</sub> استفاده شد.

#### یافته‌ها

در جدول ۲، میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون (مرتب‌ه صفر) ارائه شده است. همان‌گونه که در جدول ۲ قابل مشاهده است، بین متغیرهای پژوهش، همبستگی معنی‌دار مشاهده گردید.

شر و استرمن (۲۰۰۲) روایی مقیاس را از طریق تحلیل عامل تأییدی و روش همبستگی با مقیاس‌های مشابه به‌منظور تعیین روایی همگرا مورد بررسی قرار داده و روایی را رضایت‌بخش گزارش کردند. پایایی مقیاس را نیز به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی به شیوه آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و ضریب آلفا برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

#### روش اجرا و تحلیل داده‌ها

برای انجام پژوهش پس از اخذ مجوزهای مربوط، به اداره کل آموزش و پرورش شیراز مراجعه و فهرست اسامی مدارس دریافت شد. سپس به‌طور تصادفی ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه از آن فهرست انتخاب شدند. در هر مدرسه با درخواست همکاری از مسئولین و معلمان مدارس منتخب به‌منظور انجام پژوهش، در زمان حضور در کلاس‌های مورد نظر، ضمن برقراری ارتباط اولیه و پاسخ دادن به سؤالات برخی شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها با ترتیب تصادفی در بین دانش‌آموزان توزیع و از آن‌ها خواسته شد که سؤالات را به‌دقت خوانده و به‌طور مستقل و باصداقت گزینه‌ای را که بیشترین شباهت و انطباق را با الگوی رفتاری آن‌ها دارد،

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خودکارآمدی کل								
۲. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۰*							
۳. خودکارآمدی اجتماعی	۰/۷۳*	۰/۲۶*						
۴. خودکارآمدی هیجانی	۰/۸۲*	۰/۳۴*	۰/۴۴*					
۵. انگیزش تحصیلی کل	۰/۳۵*	۰/۳۴*	۰/۱۹*	۰/۲۷*				
۶. انگیزش درونی	۰/۵۰*	۰/۵۷*	۰/۲۶*	۰/۳۱*	۰/۶۷*			
۷. انگیزش بیرونی	-۰/۰۷	-۰/۱۶*	-۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۶۰*	-۰/۱۹*		
۸. اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۵۱*	-۰/۵۶*	-۰/۲۷*	-۰/۳۲*	-۰/۲۰*	-۰/۵۰*	۰/۲۷*	
میانگین	۷۸/۹۳	۲۷/۹۲	۲۶/۷۶	۲۴/۲۵	۱۰۷/۷۰	۶۳/۰۱	۴۴/۶۹	۷۱/۴
انحراف استاندارد	۹/۸۵	۴/۱۶	۳/۹۶	۴/۹۳	۱۳/۴۷	۱۰/۹۴	۱۰/۱۶	۱۴/۶۵

\*P<۰/۰۰۱

نیست. بررسی شاخص‌های اصلاح مدل در این مرحله نشان داد که تغییر خاصی در پارامترهای اصلی پیشنهاد نشده است. بگانه پیشنهاد این بود که همبستگی بین واریانس‌های خطای

بعد از استخراج مدل اولیه، مشخص شد که ضرایب استاندارد مسیرهای خودکارآمدی اجتماعی به انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار

دو متغیر واسطه‌ای (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) با استاندارد غیرمعنادار، دوباره شاخص‌های برازش مدل یکدیگر مد نظر قرار گیرد. به این ترتیب، مدل اولیه مورد پیرایش قرار گرفت و بعد از حذف مسیرهای دارای ضرایب

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

شاخص‌های برازش	دامنه پذیرش	مقدار محاسبه شده
نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ( $\chi^2 / df$ )	$\leq 3$	۲/۳۸۶
شاخص نیکویی برازش (GFI) <sup>۱</sup>	$> 0.90$	۰/۹۹۰
شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) <sup>۲</sup>	$> 0.90$	۰/۹۶۶
شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) <sup>۳</sup>	$< 0.08$	۰/۰۵۴
شاخص برازش نسبی (RFI) <sup>۴</sup>	$> 0.90$	۰/۹۴۵
شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) <sup>۵</sup>	$> 0.90$	۰/۹۹۱
شاخص برازش افزایشی (IFI) <sup>۶</sup>	$> 0.90$	۰/۹۹۱
شاخص توکر - لويس (TLI) <sup>۷</sup>	$> 0.90$	۰/۹۶۷

بر اساس جدول ۳ که شاخص برازش مدل بعد از اصلاحات (مدل نهایی) را نشان می‌دهد، می‌توان گفت که شاخص‌های برازش، بیانگر برازش مطلوب مدل است. در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده در مدل نهایی پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده از متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	درصد واریانس تبیین شده
به انگیزش بیرونی:				
از خودکارآمدی تحصیلی	* ۰/۱۶ -	-	* ۰/۱۶ -	۳
به انگیزش درونی:				
از خودکارآمدی تحصیلی	* ۰/۵۲	-	۰/۵۲	۳۴
از خودکارآمدی هیجانی	* ۰/۱۴	-	۰/۱۴	
به اهمال‌کاری:				
از خودکارآمدی تحصیلی	* ۰/۳۶ -	۰/۱۴ -	۰/۵۰ -	۴۱
از خودکارآمدی هیجانی	* ۰/۱۳ -	۰/۰۳ -	۰/۱۶ -	
از انگیزش درونی	* ۰/۲۲ -	-	۰/۲۲ -	
از انگیزش بیرونی	* ۰/۱۸	-	۰/۱۸	

\*  $p < 0.001$

1. Goodness of Fit Index
3. Root Mean Square Error of Approximation
5. Comparative fit index
7. Tucker-Lewis Index

2. Adjusted Goodness of Fit Index
4. Relative Fit Index
6. Incremental Fit Index





چقدر استقامت خواهد کرد (بندورا، ۲۰۰۶). بر این اساس، با باور خودکارآمدی افراد انگیزه و اطمینان می‌یابند که اعمالشان باعث رسیدن به نتایج دلخواه می‌شود و با این اطمینان به تحقق اهداف می‌انديشند و در برابر مشکلاتی که به‌طور اجتناب‌ناپذیری به وجود می‌آیند مقابله می‌کنند و پشتکار به خرج می‌دهند (پاجارس، ۲۰۰۵). از آنجا که اهمال‌کاری می‌تواند به‌عنوان یک نوع رفتار اجتنابی تفسیر شود، افراد با سطوح بالای خودکارآمدی سطح پایینی از اهمال‌کاری تحصیلی را دارند، سخت‌تر کار می‌کنند، استقامت طولانی‌تر، پشتکار بیشتر، خوش‌بین‌تر، اضطراب کمتر، و خودتنظیمی بیشتری دارند (بندورا، ۱۹۹۷). افراد با خودکارآمدی بالا، روش‌های راهبردی در مطالعه دارند (مطالعه زیاد و توجه به تکالیف تحصیلی و اختصاص دادن زمان برای مطالعه و مدیریت زمان برای رسیدن به نتایج مطلوب) و به مدرسه و خواندن و نوشتن اهمیت زیادی می‌دهند و از این‌رو دچار اهمال نمی‌شوند (پراتسالا و ردفورد، ۲۰۱۰). باور خودکارآمدی به‌طور کلی بر زندگی اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای فرد اثر می‌گذارد (عباسی و القمدی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵)، احتمال موفقیت فرد را در انجام کار بالا می‌برد و بر اعتماد به نفس فرد برای آغاز و اتمام کارها اثر مثبتی دارد. با احساس توانمندی در انجام کارها، تعلل کم شده و تکلیف انجام می‌شود (ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

علاوه بر این، یافته پژوهش مبنی بر وجود رابطه منفی میان خودکارآمدی هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی همسو با نتایج پژوهش ریبتز، روچات و ون‌درلیندن<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی هیجانی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل، مدیریت و مقابله با افکار، هیجان‌ها و عواطف منفی است (موریس، ۲۰۰۲). در افراد دارای خودکارآمدی هیجانی پایین، انتظارات غیرواقعی و نقص در مدیریت هیجانات منفی وجود دارد که موجب اضطراب و ترس راجع به تکالیف، ترس از شکست، عصبانیت و خودپنداره منفی در آن‌ها می‌شود. در چنین شرایطی، افراد برای اجتناب از این وضعیت ناخوشایند، به اهمال‌کاری روی می‌آورند (ریبتز و همکاران، ۲۰۱۵).

در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکار در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد (پیترریچ و شانک، ۲۰۰۲). به این ترتیب، دانش‌آموزان خودکارآمد از نظر تحصیلی و عاطفی به دلیل باور به توانمندی و شایستگی خود در امور تحصیلی، مدیریت یادگیری، باور به توانایی خودتنظیمی عواطف و توانایی در کنترل هیجان‌ها، افکار و عواطف منفی در برخورد با رویدادهای محیطی دارای انگیزش درونی بالایی هستند و در انجام تکالیف خود را بیشتر با چالش‌های تسلط‌مدار و لذت‌بخش درگیر می‌کنند و اغلب به‌طور درونی برانگیخته‌اند. یعنی در راستای رسیدن به اهداف خود از انگیزش بیرونی و وابستگی به قضاوت دیگران تأثیر چندانی نمی‌پذیرند و برای آن‌ها تقویت بیرونی یا جلب خوشایندی معلم، کسب نمرات خوب و به‌طور کلی ارزیابی و قضاوت دیگران اهمیت زیادی ندارد (پاجارس، ۲۰۰۱؛ استوبر، فیست و هایوارد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹).

در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج پژوهش نشان داد که هم خودکارآمدی تحصیلی و هم خودکارآمدی هیجانی به‌طور منفی و معنی‌داری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته که همسو با نتایج تحقیقاتی مانند کلاسن و همکاران (۲۰۱۰)؛ ملیسا و یائو (۲۰۰۹)؛ پراتسالا و ردفورد (۲۰۱۰)؛ رابین و همکاران (۲۰۱۱)؛ رفیعی و همکاران (۱۳۹۳)؛ ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)؛ کاندمیر (۲۰۱۴)؛ هریسون (۲۰۱۴)؛ رحمانی و همکاران (۲۰۱۴)؛ هن و گروشیت (۲۰۱۴) و چنگ و لا (۲۰۱۵) است، نشانگر آن است که با افزایش خودکارآمدی (در ابعاد تحصیلی و هیجانی) اهمال‌کاری تحصیلی کاهش؛ و بالعکس با کاهش ابعاد خودکارآمدی تحصیلی و عاطفی، اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. در تبیین یافته‌ها باید گفت افراد خودکارآمد (خصوصاً از نظر تحصیلی) نسبت به همکلاسی‌های خود که دارای خودکارآمدی پایین هستند، بیشتر به جنگ مشکلات و چالش‌ها می‌روند، در مقابل شکست‌ها پافشاری و مقاومت می‌کنند و راهبردهای مؤثری را واسطه‌ای برای حل مشکلات قرار می‌دهند. خودکارآمدی تعیین‌کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا نه و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و هنگام مشکلات

1. Stoeber, Feast &amp; Hayward

3. Rebetez, Rochat &amp; Van der Linden

2. Abbasi &amp; Alghamdi

خودکارآمدی بالای فرد از نظر تحصیلی و عاطفی بر انگیزش درونی او اثر مثبت گذاشته و از این طریق موجب می‌شود که فرد اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان دهد. به عبارتی انگیزش درونی (که متأثر از خودکارآمدی تحصیلی و عاطفی فرد است) فرد را یاری می‌دهد تا در تکالیف تحصیلی خود اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را بروز دهد؛ چرا که چنین فردی که خود را در امور تحصیلی و تنظیم عواطف و هیجانات کارآمد می‌داند؛ با انگیزش درونی بالا در امور تحصیلی با تنظیم زمان و کنترل عواطف و اضطراب به هنگام شروع کار، وقت را تلف نمی‌کند و کمتر به اهمال‌کاری روی می‌آورد. از سوی دیگر، خودکارآمدی تحصیلی پایین باعث افزایش انگیزش بیرونی و در نتیجه اهمال‌کاری بیشتر می‌شود. چرا که وقتی فرد تصور پایین و وضعی راجع به توانایی‌هایش دارد و باور ندارد که شایستگی و لیاقت لازم را دارد، همیشه مضطرب خواهد بود و در کشمکش و جدال برای رد کردن و مقابله با شکست و انتقاد است. بیشتر افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند افکار منفی را گسترش می‌دهند، افکاری همچون بدگمانی راجع به خودشان و مقصر دانستن دیگران که موجب شکست و فرار از موقعیت چالش‌انگیز می‌شود. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی را در خود گسترش می‌دهند، توانایی بهتری برای مدیریت یادگیری، مقابله با موانع اجتماعی که بر موفقیتشان اثرگذار است، دارند. به عبارتی دانش‌آموزانی که فهم و درک پایینی از خودکارآمدی خود دارند، یا مشکلاتی همچون شکست و اهمال‌کاری تحصیلی در جدال‌اند. به علت مقاومت کم در برابر فشارهای اجتماعی همیشه از مقایسه شدن با دیگران در هراسند و نگران نالایق شمرده شدن از سوی دیگران هستند (هانچون، ۲۰۱۰).

در جمع‌بندی نهایی از یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر انجام شده در این پژوهش می‌توان گفت خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند، اما اثر مستقیم آن‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر از اثر غیرمستقیمشان است. البته باید اضافه کرد اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز بیشتر از اثر انگیزش درونی است. در راستای کاربرد نتایج پژوهش

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که انگیزش درونی، به نحو منفی و معنی‌دار؛ و انگیزش بیرونی به نحو مثبت و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته‌ها همسو با نتایج برخی تحقیقات گذشته (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵؛ کماراجو و همکاران، ۲۰۰۹؛ کاندمیر، ۲۰۱۴؛ سرینو، ۲۰۱۴؛ ویج و لوماش، ۲۰۱۴؛ و پهلوانی و همکاران، ۲۰۱۵) است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد دارای انگیزش درونی به دلیل آنکه خودشان را تعیین‌کننده رفتارشان می‌دانند و احساس قوی از علیت شخصی دارند، مسئولیت‌پذیر بوده و در فعالیت‌هایی که برایشان ارزشمند است شرکت می‌کنند و کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲)، اما افراد دارای انگیزش بیرونی خود را شایسته قلمداد نمی‌کنند و عوامل بیرونی نقش تعیین‌کننده در رفتار و تصمیم‌گیری آن‌ها دارد. بیشتر به افراد و وقایع بیرونی توجه دارند تا تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت؛ و بعد از انجام تکلیف در انتظار دریافت پاداش و تنبیه اجتماعی‌اند. به همین دلیل انگیزش بیرونی بالا و وابستگی به قضاوت‌های بیرونی، فرد را به سمت اهمال‌کاری تحصیلی می‌کشاند. سنکال و همکاران (۱۹۹۵) اهمال‌کاری را یک مشکل انگیزشی می‌دانند که نه لزوماً تنبلی است و نه لزوماً مدیریت زمان ضعیف. افراد با انگیزش درونی و میل درونی به انجام تکالیف، اهمال‌کاری کمتری نسبت به افراد با انگیزش بیرونی یا فقدان انگیزه دارند.

در بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق خودکارآمدی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش درونی و بیرونی در مسیر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و عاطفی نقش واسطه‌ای سهمی دارند، ولی برای بعد خودکارآمدی اجتماعی نقش واسطه‌ای ندارند. اما با توجه به رابطه هر سه بعد خودکارآمدی با یکدیگر، در واقع خودکارآمدی اجتماعی از طریق رابطه با دو بعد دیگر خودکارآمدی، اثر خود را بر متغیرهای پژوهش گذاشته است. این یافته‌ها همسو با یافته‌های برخی تحقیقات گذشته (بندورا، ۱۹۷۷؛ هارتر، ۱۹۸۱؛ بتساری، ۱۹۹۹ و کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰) است که در آن‌ها رابطه دو به دو میان برخی از متغیرهای پژوهش به‌طور کلی مد نظر بوده است.

ولی زاده، ز.، احدی، ح.، حیدری، م.، مظاهری، م. م. و کجباف، م. ب. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۵(۳)، ۹۲-۱۰۰.

Abbasi, I. S., & Alghamdi, N. G. (2015). The prevalence, predictors, causes, treatments, and implications of procrastination behaviors in general, academic, and work setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66.

Alci, B. (2015). The influence of self-efficacy and motivational factors on academic performance in general chemistry course: A modeling study. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 453-461.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2006). Adolescence development from an agnatic perspective. *Self-efficacy Beliefs of Adolescence*, 5, 1-43.

Botsari, E. M. (1999). Academic intrinsic motivation: developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), 157-171.

Cerino, E. S. (2014). Relationship between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.

Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self-esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology*, 4, 51-54.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 118-122.

Hanchon, T. A. (2010). The relation between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 885-890.

Harrison, J. (2014). Academic procrastination: The roles of self-efficacy, perfectionism, motivation, performance, age and gender. *Dublin Business*, 1-46.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Hayes, A. F., & Scharkaw, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does

حاضر به والدین و آموزگاران توصیه می‌شود برای فرزندان و دانش‌آموزان خود موقعیت‌های موفقیت و تجارب مثبت از توانایی‌هایشان را به صورت مکرر ایجاد کنند تا خودکارآمدی آن‌ها تقویت شود و با انگیزش درونی به انجام تکالیف خود بپردازند و کمتر به اهمال‌کاری روی آورند. با توجه به این نکته که انگیزش بیرونی به طور مثبت و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، سعی شود مشوق‌های بیرونی و مادی کاهش یابد و مقایسه‌های اجتماعی نیز کمتر صورت بگیرد تا انگیزش بیرونی بیشتر از انگیزش درونی تقویت نشود و به این ترتیب بتوان از اهمال‌کاری جلوگیری کرد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از ابزار مبتنی بر گزارش و قضاوت شخصی برای بررسی متغیرهای پژوهش اشاره کرد که این مسئله می‌تواند احتمال سوگیری داده‌ها را در بر داشته باشد. محدودیت دیگر مربوط به نمونه مورد مطالعه است که افراد آن را دانش‌آموزان سنین دوره راهنمایی تشکیل دادند. با توجه به جامعه آماری پژوهش و سن و مقطع تحصیلی آن‌ها، به منظور تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی باید جانب احتیاط را رعایت کرد. علاوه بر این‌ها، چون طرح تحقیق این پژوهش از نوع همبستگی بوده، استنباط علی از یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. توصیه می‌شود پژوهش حاضر به شیوه علی و آزمایشی نیز انجام شود تا تأثیر متغیرهای پژوهش بر یکدیگر با اطمینان بیشتری استنباط شود.

## منابع

بحرانی، م. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۵ (۱)، ۵۱-۷۲.

رفیعی، ف.، صارمی‌رسولی، ف.، نجفی قزلجه، ط.، و حقانی، ح. (۱۳۹۳). ارتباط تعویق آکادمیک با موفقیت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشگاه تهران سال ۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۱)، ۳۲-۴۰.

ریو، ج. م. (۲۰۱۵/۱۳۹۴). *انگیزش و هیجان* (ویراست ششم). ترجمه یحیی سیدمحمدی. نشر ویرایش: تهران.

قاسم، م.، و حسینچاری، م. (۱۳۹۱). تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی - بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۳)، ۶۱-۷۱.

- method really matter? *Psychological Science*, 24, 1918-1927.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Science*, 2(1), 1-10.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kim, A. (2003). Motivation in the classroom. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 17(1), 5-36.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two setting: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361-379.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139, 439-457.
- Margolis, H., & McCabe, P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Preventing School Failure*, 47(4), 162-169.
- Melissa, P., & Yao, M. A. (2009). An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students. *ProQuest Dissertations Theses ( PQDT)*. UMI number: 3375916.
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Pahlavani, M., Nadim-Nezhad, F., & Nadim-Nezhad, N. (2015). Relationship between self-esteem with procrastination and self-efficacy among employees of professional and technical organization of Zahedan. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Science*, 5(1), 4882-4891.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-35.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents (chapter 15). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 339-367.
- Peklaj, C., Zagar, D., Pecjak, S., & Puklek Levpuscek, M. (2006). Motivation and self-efficacy in students attending heterogeneous and ability-grouped classes. *Studia Psychologica*, 48(4), 333-347.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 32-40.
- Pintrich, D. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Johnson.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rahmani, N., Zarei, S., & Hamed, B. (2014). Self-efficacy, perfectionism and personality traits as predictors of academic procrastination among university students. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 4(8), 265-271.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9, 78-93.
- Rebetz, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385-398.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Stoeber, J., Feast, A. R. & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety.

- Personality and Individual Differences*, 47, 423-428.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescences. *Journal of Psycho-Educational Assessment*, 25, 341-355.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: when and why emotions matter. *Child Development Perspective*, 6(2), 129-135.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93-102.