



پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس سازگاری اجتماعی و باورهای خودکارآمدی

دانش آموزان پایه ششم ابتدایی

فریده کاظمی طاسکوه^۱، دکتر مرجان حسین زاده تقوایی^۲، دکتر ناهید هواسی^۳

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، مشاوره مدرسه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، ایران.

۲- استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، ایران.

۳- استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سازگاری اجتماعی و باورهای خودکارآمدی در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شد. پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بودند. با روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۲۰۰ نفر از دانش آموزان پسر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راث؛ لوم، ۱۹۸۴)، پرسشنامه سازگاری اجتماعی (ثورث و همکاران، ۱۹۳۹) و پرسشنامه باور خودکارآمدی (شوارتز و جروسالم، ۱۹۷۹) بود. داده‌های گردآوری شده با روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار)، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری و با نرم افزار آماری SPSS/۲۴ تحلیل شد. نتایج پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین سازگاری اجتماعی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان پسر رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). دیگر یافته‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین خودکارآمدی عمومی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان پسر رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود همزمان نشان داد که دو متغیر پیش‌بین با هم توانسته‌اند ۳۶ درصد از تغییرات نمره اهمال کاری تحصیلی را تبیین نمایند. **واژگان کلیدی:** اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی، سازگاری اجتماعی، دانش آموز پسر



مقدمه

اهمال کاری در حوزه تحصیلی به تعویق انداختن انجام تکالیف تحصیلی به دلایل غیرمنطقی تعریف شده است. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده کرده مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس‌هاست (اظهاری و همکاران، ۱۳۹۸) و یکی از مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار بالایی دارد و از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه تنگاتنگی دارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). اهمال کاری تحصیلی^۱ از متداول‌ترین انواع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان فراگیران است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد و از مهم‌ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی می‌باشد (Sundaramoorthy, ۲۰۱۸).

برخی از پژوهش‌ها میزان شیوع آن را تا ۸۰ درصد گزارش کرده‌اند. اهمال کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام کارها و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (Lakshminarayan et al, ۲۰۱۳). پژوهش‌های بسیاری در حوزه اهمال کاری تحصیلی به بحث در خصوص تعیین‌کننده‌های آن پرداخته و درک فرآیندهایی که منجر به اهمال کاری می‌شود را در دستور کار خود قرار داده‌اند و عوامل متعددی را در رابطه با اهمال کاری تحصیلی شناسایی کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اشاره داشت (Ziegler and Opdenakker, ۲۰۱۸).

سازگاری، مجموعه کنش‌ها و رفتارهایی است که فرد در موقعیت‌ها و شرایط جدید به منظور ارائه پاسخ‌های مناسب به محرک‌ها بروز می‌دهد و شامل ابعاد اجتماعی، خانوادگی، عاطفی و شغلی می‌شود. سازگاری اجتماعی^۲ به معنای تطابق با مقتضیات، رعایت قوانین جامعه و کارآیی در تماس‌های اجتماعی است (صبری و همکاران، ۱۳۹۳). سازگاری اجتماعی در نوجوانی به عنوان نشانه سلامت روانی، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، زیرا نوجوانی، دوره حساسی است و سازگاری اجتماعی در پایان این دوره دستخوش تحولات عاطفی، جسمانی و ذهنی می‌شود (یارمحمدیان و شرفی‌راد، ۱۳۹۰). بر همین اساس نوجوانی آسیب‌پذیرترین مرحله رشد است چرا که وقتی کودک به یکباره وارد این مرحله می‌شود نیاز به سازگاری مجدد با محیط اطرافش و با خود دارد (Armum and Chellappan, ۲۰۱۵). با توجه به زندگی مدرن و تغییر و تحولاتی که در سبک زندگی رخ داده و عوامل استرس‌زایی که به وجود آمده‌اند. همچنین، با توجه به اینکه نوجوانان بیشتر با خودشان مشکل دارند تا با دیگران و نمی‌توانند با نقش جدیدشان در خانواده و اجتماع سازگار شوند، فرایند سازگاری با مشکل مواجه می‌گردد و در نتیجه در عملکردهای تحصیلی نوجوانان خلل ایجاد شده و باعث سرگردانی در آنان می‌شود (Vaghela, ۲۰۱۵). عوامل روان‌شناختی متعددی در بروز سازگاری نقش دارند و برای خروج از این سرگردانی می‌توانند به نوجوان کمک کنند که از آن میان می‌توان به خودکارآمدی اشاره کرد (Ahmad et al, ۲۰۱۷).

^۱. academic procrastination

^۲. Social Adjustment



خود کارآمدی عامل اثرگذاری در سازگارشدهن افراد است و توانایی افراد برای پیش‌بینی مؤثر راه حل مسأله و استراتژی برای مقابله با تغییرات زندگی را در بر می‌گیرد و بر سلامت جسمانی تأثیر می‌گذارد؛ سبک زندگی که مردم به مناسبت خود-تنظیمی انتخاب می‌کنند به طور عمده توسط خودکارآمدی تعیین می‌شود (Lester et al, ۲۰۱۷). خودکارآمدی به‌عنوان باورهای شخصی فرد به توانایی‌هایش تعریف می‌شود (Andini et al, ۲۰۱۹). خودکارآمدی مبتنی بر نظریه بندورا بوده و به باورهای افراد در مورد کفایتشان به اینکه در یک کار تا چه اندازه‌ای موفق هستند اشاره دارد (Satici et al, ۲۰۱۳).

در واقع باورهای خودکارآمدی گونه‌ای از خودارزیابی در مورد شایستگی‌ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت‌هایش برای رسیدن به هدف‌هایش کمک می‌کند (Torrissi et al, ۲۰۱۸). پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده نشان داد که خودکارآمدی عاملی تأثیرگذار در سازگاری افراد بوده است، چرا که خودکارآمدی بالا بهزیستی مثبت، تنظیم استرس و در نتیجه با سازگاری بهتر مرتبط است (Bist and Gera, ۲۰۱۵). از آنجایی که زندگی به‌طور مداوم در حال تغییر است، سازگاری با خود و محیط برای هر موجود زنده یک امر ضروری است و اهمیت این عامل در دوره نوجوانی به دلیل شرایط خاص همراه آن دوچندان می‌شود. همچنین، در پژوهش‌هایی به بررسی تأثیرات خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است و نتایج نشان می‌دهد که اهمال‌کاری در دانش‌آموزانی که از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار بودند، به‌طور قابل ملاحظه‌ای کاهش یافته است (Liu et al, ۲۰۱۷). بنابراین با اذعان به مطالب بالا و نیز نبود پژوهشی متمرکز و انسجام‌یافته در خصوص اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط با سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی، و از آنجایی که اهمال‌کاری تحصیلی مسأله‌ای رایج در میان دانش‌آموزان است که باعث ایجاد مشکلات عمده و افت تحصیلی و عقب ماندگی تحصیلی آن‌ها می‌شود؛ شناسایی عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند برای جلوگیری از این پدیده و کمک به دانش‌آموزان در دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی دارای ضرورت و اهمیت باشد. سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که آیا سازگاری اجتماعی و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان توان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را دارد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. بر طبق فرمول $n = 50 + 8m$ از تاپا کینگ، فیدل، و اولمن^۱ (۲۰۰۷) و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای حجم نمونه تعیین گردید. طبق این فرمول، حرف m نشان دهنده متغیرهای پیش‌بین است به این صورت که سازگاری اجتماعی (۶ مؤلفه) و خودکارآمدی (تک عاملی) که در مجموع ۷ متغیر پیش‌بین در این پژوهش در نظر گرفته شده است. اگر عدد ۷ را ضربدر ۸ کنیم عدد ۵۶ به دست می‌آید و اگر ۵۶ را به اضافه ۵۰ کنیم حجم نمونه ۱۰۶ نفر به دست می‌آید ($n = 50 + 8 \times 7 = 106$). با توجه به ریزش احتمالی برخی پرسشنامه‌ها و ناقص بودن پاسخنامه آزمودنی‌ها حجم نمونه ۹۴ نفر بیشتر و در مجموع ۲۰۰ نفر در نظر

۱. Tabachnick, Fidell & Ullman



گرفته شد. روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به این صورت بود که از بین مناطق ۲۲ گانه شهر تهران چهار منطقه به صورت تصادفی انتخاب شدند (منطقه ۱، ۷، ۱۵، ۲۲) و از هر منطقه ۱ مدرسه و از هر مدرسه ۵۰ نفر دانش‌آموز به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

الف - پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، ساخته و دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را در بر می‌گیرد. مؤلفه اول آماده شدن برای امتحانات شامل ۸ سؤال می‌باشد و گویه‌هایی از قبیل "هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رویاپردازی می‌کنم" و "تمرکز برایم دشوار است"، در این مؤلفه قرار دارد. مؤلفه دوم، "آماده شدن برای تکالیف می‌باشد" که شامل ۱۱ گویه است و گویه‌هایی از قبیل "تکالیف را از یک جلسه به جلسه دیگر به تعویق می‌اندازم"، را در بر می‌گیرد و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقالات پایان ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است و گویه‌هایی از قبیل "هنگامی که مجبور باشم مقاله‌ای را آماده کنم مرتباً آن را به تأخیر می‌اندازم" را شامل می‌شود. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سولومون (۱۹۹۸)، انجام شد ضریب ۰/۶۴ بدست آمد در مورد روایی مقیاس نیز سولومون (۱۹۹۸)، با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ بدست آمده است. در بررسی روایی و پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی در داخل کشور پژوهش‌جو کار و دلاور پور (۱۳۸۶) در تحقیقی برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره‌ی کل استفاده کردند، که نتایج آن‌ها نشان داد تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عاملی کلی بوده و همبستگی در سطحی مطلوب معنادار بوده است. پایایی مقیاس در یک مطالعه برابر با ۰/۹۲ گزارش شده است (جو کار و دلاور پور، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه با استفاده از نرم افزار SPSS برای کل سوالات ۰/۸۶ به دست آمد.

ب - پرسشنامه سازگاری اجتماعی: از خرده آزمون شخصیت کالیفرنیا برای سنجش نیه‌رخ سازگاری فردی و اجتماعی فرد استفاده شده است. این آزمون توسط ثورث، کلارک و تیگز (۱۹۳۹) برای اولین بار منتشر شده است. این آزمون دارای دو آزمون عمده سازگاری خویشتن و سازگاری اجتماعی است. در این پژوهش فقط بخش سازگاری اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا مورد استفاده قرار گرفته است. روش پاسخ‌دهی به صورت یک و دو (بلی و خیر) می‌باشد. این بخش از آزمون دارای ۶ مقیاس است که عبارت‌اند از: قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، گرایش ضد اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط مدرسه و روابط اجتماعی می‌باشند. پاسخ‌گویی به ۹۰ سوال خرده آزمون سازگاری اجتماعی شخصیت کالیفرنیا به صورت بلی و خیر است. به منظور بررسی روایی این آزمون در پژوهش خدایاری فرد، رحیمی‌نژاد و عابدینی (۱۳۸۶) از روش تحلیل عاملی با مؤلفه اصلی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی نشان دهنده وجود ۶ عامل است که کلا ۰/۶۸ از واریانس کل آزمون را تبیین می‌کند (عامل اول قالب‌های اجتماعی با ۶۱ سوال ۴۴/۶ از واریانس کل آزمون را تبیین کرده است، عامل دوم یا مهارت‌های اجتماعی با ۸ سوال ۶۳/۵ از واریانس کل آزمون، عامل سوم یا گرایش اجتماعی با ۸ سوال ۵/۷۵ از واریانس کل آزمون، عامل چهارم یا روابط خانوادگی با ۴ سوال ۵/۳ از واریانس کل آزمون، عامل پنجم روابط آموزشی و مدرسه با ۶ سوال ۰/۴ از واریانس کل آزمون و عامل



ششم یا روابط اجتماعی با ۳ سوال ۰/۲ از واریانس کل آزمون را تبیین کرده است. آزمون کرویت بارتمت نیز در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. پایایی آزمون شخصیت کالیفرنیا در پژوهش خدایاری فرد، رحیمی نژاد و عابدینی (۱۳۸۶) با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون برابر ۰/۹۸ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی مناسب این آزمون است. در یک پژوهش ضرایب پایایی حیطه های آزمون سازگاری اجتماعی محاسبه شد که نتایج برای قالب های اجتماعی ۰/۹۰، مهارت های اجتماعی ۰/۶۳، گرایش اجتماعی ۰/۵۶، روابط خانوادگی ۰/۶۵، روابط مدرسه ۰/۶۲ و روابط اجتماعی ۰/۶۰ و نمره کل ۰/۷۵ به دست آمد (عطاری، شهنی ییلاق، کوچکی و بشلیده، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه با استفاده از نرم افزار SPSS برای کل سوالات ۰/۹۱ به دست آمد.

پ- پرسشنامه خودکارآمدی: مقیاس خودکارآمدی در سال ۱۹۷۹ توسط شوارتز و جرو سلم به منظور ارزیابی خودکارآمدی عمومی و اجتماعی ساخته شد. آزمون مذکور دارای ۲۰ عبارت بود. در سال ۱۹۸۱ شوارتز و جرو سالم آزمون را مورد بازنگری قرار داده و تعداد عبارت آن را به ۱۰ عدد کاهش دادند. بنابراین، پرسشنامه خودکارآمدی فعلی دارای ۱۰ عبارت است که همگی میزان خودکارآمدی عمومی را می سنجد، این آزمون یک ابزار خود گزارشی مخصوص بزرگسالان (بالای ۱۲ سال) است و آزمودنی ها باید در یک طیف لیکرت ۴ درجه ای از اصلاً صحیح نیست = ۱ تا کاملاً صحیح است = ۴ میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات آن را مشخص سازند. شوارتز و همکاران (۱۹۹۷) ضرایب همسانی درونی و ویرایش های مقیاس خودکارآمدی را در دانشجویان آلمانی ۰/۸۴، کاستاریکا و اسپانیایی ۰/۸۱ و چینی ۰/۹۱ گزارش کردند. در یک پژوهش ضرایب روایی همگرا میان مقیاس خودکارآمدی و مقیاس عزت نفس روزنبرگ ضریب همبستگی ۰/۳۰ و معنادار در سطح ۰/۱۰ بدست آمد (رجبی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه با استفاده از نرم افزار SPSS برای کل سوالات ۰/۹۱ به دست آمد.

جهت تحلیل داده ها در سطح توصیفی و استنباطی عمل شد. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح آماری استنباطی جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. ابزار تجزیه و تحلیل داده ها نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ بود.

یافته ها

نتایج جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را در دانش آموزان پسر نشان می دهد. همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین و انحراف معیار متغیرها همال کاری تحصیلی برابر با ۹۳/۰۱ و ۸/۵۷، میانگین و انحراف معیار متغیر سازگاری اجتماعی برابر با ۱۴۲/۳۰ و ۱۹/۵۲ و میانگین و انحراف معیار متغیر خودکارآمدی عمومی برابر با ۷۲/۴۶ و ۱۱/۱۴ می باشد.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانش آموزان پسر

متغیر پژوهش	میانگین	انحراف معیار
-------------	---------	--------------



۸/۵۷	۹۳/۰۱	اهمال کاری تحصیلی
۱۹/۵۲	۱۴۲/۳۰	سازگاری اجتماعی
۱۱/۱۴	۷۲/۴۶	خودکارآمدی عمومی

جدول ۲- نتیجه آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات

سطح معناداری	آماره KS	متغیرهای پژوهش
۰/۱۳۹	۱/۱۲۴	اهمال کاری تحصیلی
۰/۶۷۳	۱/۴۱۲	سازگاری اجتماعی
۰/۴۵۲	۱/۲۷۷	خودکارآمدی عمومی

نتایج جدول شماره ۲ آزمون کلموگراف-اسمیرنوف تک نمونه‌ای را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود توزیع نمرات متغیرهای پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان طبیعی است. از آنجایی سطوح معناداری آماره‌های نرمال بودن بزرگ تر از ۰/۰۵ هستند ($P > 0/05$)، لذا توزیع نمرات دارای توزیع نرمال است، بر این اساس می‌توان از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است. همچنین، برای برقراری فرض نرمال بودن داده‌ها، باید شاخص‌های کجی و چولگی نباید بیشتر از ± 1 باشد. از آنجایی که شاخص‌های مربوط به کجی و چولگی متغیرهای این پژوهش خارج از محدوده ± 1 نیست. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که توزیع داده‌های مربوط به آن‌ها نرمال است و از آنجایی که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ بوده است و نشان دهنده آن است که همبستگی بین خطاها رد می‌شود، یعنی خطاها دارای همبستگی نیستند بنابراین توزیع داده‌های مربوط به آن‌ها نرمال است.

بر اساس جدول ۳ نتایج ماتریس همبستگی پیرسون نشان داد که بین سازگاری اجتماعی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($I = -0/21$ و $P < 0/005$)؛ به این صورت که با افزایش سازگاری اجتماعی در دانش آموزان میزان اهمال کاری تحصیلی می‌یابد و بالعکس. همچنین، نتایج این جدول حاکی از آن است که بین خودکارآمدی عمومی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پسر رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($I = -0/36$) و با افزایش خودکارآمدی عمومی در دانش آموزان، نمره اهمال کاری تحصیلی پایین خواهد آمد و بالعکس.

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	سازگاری اجتماعی	خودکارآمدی عمومی	مدی اهمال کاری تحصیلی
۱- سازگاری اجتماعی	۱		
۲- خودکارآمدی عمومی	۰/۴۵**	۱	
۳- اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۱**	-۰/۳۶**	۱



$$P < 0.05^{**}$$

جدول ۴- ضرایب تحلیل رگرسیون چندمتغیره پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر مبنای متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	مقدار بتای استاندارد	مقدار بتای ثابت	مقدار مجذور R^2	مقدار t	P
اهمال کاری	خودکارآمدی	۰/۴۲			۶/۹۵	۰/۰۰۱
تحصیلی	سازگاری اجتماعی	۰/۳۱	۳۶/۴۳۵	۰/۲۸۳	۴/۱۳	۰/۰۰۱

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با روش رگرسیون چندمتغیره ورود همزمان که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است، نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین یعنی خودکارآمدی عمومی و سازگاری اجتماعی توان پیش‌بینی و تبیین اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان را داشته‌اند. مقدار بتا برای خودکارآمدی عمومی برابر با ۰/۴۲ و برای سازگاری اجتماعی برابر با ۰/۳۱ و در سطح ($P=0/001$) معنادار است. همچنین، نتایج جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین (خودکارآمدی عمومی و سازگاری اجتماعی) توانسته‌اند با هم ۰/۳۶ در صد از تغییرات مربوط به نمره اهمال کاری تحصیلی را تبیین نمایند. بنابراین فرضیه پژوهش حاضر تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سازگاری اجتماعی و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین سازگاری اجتماعی با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ به این صورت که با افزایش سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان اهمال کاری تحصیلی وی کاهش می‌یابد و بالعکس. همچنین، نتایج این جدول حاکی از آن است که بین خودکارآمدی عمومی با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ و با افزایش خودکارآمدی عمومی در دانش‌آموزان، نمره اهمال کاری تحصیلی پایین خواهد آمد و بالعکس.

همسو با این یافته از پژوهش نتایج تحقیقات پیشین از جمله نتایج مطالعه Okoye و Onokpaunu (۲۰۲۰)، Zhang و همکاران (۲۰۱۸)، Demir و Kutlu (۲۰۱۸)، دیانت و همکاران (۱۳۹۶) و ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که بین عملکرد تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با سازگاری اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سازگاری اجتماعی به دلیل برخورداری از میزان تاب‌آوری بالا و امکان انعطاف‌پذیری شناختی و رفتاری این توانایی را دارند که در مواجهه با تکالیف تنش‌زا و پیچیده تحصیلی به شکلی کارآمد اقدام نموده و تلاش خود را مدیریت و به هدف دلخواه برسانند. وقتی دانش‌آموز دارای سازگاری بالا باشد و با خانواده و والدین خود رابطه مثبت و حاکی از عاطفه و پذیرش داشته باشد، براساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا به دلیل توانایی بالا در خودنظم‌بخشی و الگوگیری درست از والدین دارای نظم و انضباط در رفتار بوده و تکالیف درسی



خود را به موقع و بدون تعلل انجام می‌دهد. از دیگر سو وقتی دانش‌آموزی نسبت به محیط مدرسه و کلاس و تحصیل دید مثبتی داشته باشد همین ویژگی منجر به افزایش تجارب هیجانی و شناختی مثبت در وی شده و همین هیجانات مثبت می‌تواند با افزایش میزان توجه و یادگیری همراه شده در نتیجه دانش‌آموز به دلایل توانایی‌های شناختی و پردازش اطلاعات بالاتر عملکرد بهتری داشته و بازخوردهای وی در زمینه تحصیل مثبت بوده لذا از انجام به موقع تکالیف درسی و کسب نمره بالا احساس خرسندی می‌نماید و به این ترتیب میزان اهمال‌کاری در وی پایین خواهد بود.

همچنین، می‌توان استدلال نمود که از جمله دلایل اهمال‌کاری در افراد ترس از انجام نامناسب تکالیف یا احساس ناتوانی از انجام موفق آن و یا ناتوانی در مدیریت زمان و شناسایی پیچیدگی مربوط به انجام تکالیف می‌باشد. وقتی دانش‌آموزی دارای سازگاری اجتماعی باشد به دلیل اینکه در زمینه شناختی و فراشناختی از توانایی بالایی برخوردار است به خوبی می‌تواند دشواری یک تکلیف را مورد ارزیابی قرار داده و با توانایی مدیریت زمان به راحتی تکالیف درسی خود را انجام داده و اگر در این زمینه نیز دچار اشتباه شود به دلیل برخورداری از هوش اجتماعی و هیجانی بالا به راحتی خود را با تغییرات پیش آمده وفق داده و به این ترتیب میزان اهمال‌کاری در وی پایین خواهد بود. به علاوه دانش‌آموزانی که سازگاری اجتماعی بالایی دارند با توجه به ویژگی‌هایی از جمله داشتن انتظار از خویشتن در محدوده امکانات و توانایی، شناسایی اهداف زندگی و رویکرد واقع‌بینانه نسبت به آن‌ها، اهداف تحصیلی مناسبی دارند و در حد توان خود را در رسیدن به اهداف پیش می‌برند و در زمینه تحصیلی موفقیت‌هایی به دست می‌آورند و به تبع آن سازگاری اجتماعی پایین در دانش‌آموز با افت عملکردهای تحصیلی و بی‌نظمی‌های تحصیلی همراه است که این عوامل موجب تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. سازگاری اجتماعی فرد را قادر می‌سازد تا از راه اصلاح محیط یا از راه اصلاح رفتار خویش به ایجاد تعادل بین خود و محیط بپردازد و به علاوه سازگاری هم شامل فرایند انطباق فرد و هم شامل فرایند تغییر محیط برای انطباق با نیازهای فرد می‌باشد و این‌ها موجب کاهش تنش‌های وارده از محیط بر فرد می‌شود. اساساً هر چه قدر نوجوان بزرگتر می‌شود، تمایلات درونگرایی و نوسان‌های خلقی او بیشتر می‌شود و این امر سازگاری او را با دیگران تا حدی دشوار می‌سازد و در صورت افزایش این تنش‌ها دانش‌آموز با آرامش کمتری به تکالیف درسی خود پرداخته و این خود موجبات عملکرد تحصیلی پایین و تعلل‌ورزی‌های تحصیلی بیشتر را به وجود می‌آورد.

در رابطه با ارتباط خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی نیز مطالعات پیشین مانند Brando-Garrido و همکاران (۲۰۱۹)، Tinajero و همکاران (۲۰۱۹)، یوسفی و چراغی (۱۳۹۸)، ده‌قانیپور و همکاران (۱۳۹۷)، سیف‌ال‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) و سلطانی و همکاران (۱۳۹۵) این یافته را نشان داده و با یافته مطالعه حاضر هم‌سو می‌باشند. براساس نظریه بندورا، نقش خودکارآمدی در عملکرد انسان این است که سطح انگیزه و اعمال افراد بیشتر بر پایه آنچه که آن‌ها اعتقاد دارند قرار دارد تا آنچه که واقعاً درست است. به همین خاطر چگونگی رفتار انسان می‌تواند به وسیله باورهایی که وی در مورد توانایی‌هایش دارد بهتر پیش‌بینی شود تا به وسیله آنچه واقعاً قادر به انجام دادن آن است. می‌توان گفت خودکارآمدی بالا با ایجاد احساس آرامش در روبه‌رو شدن با تکالیف و فعالیت‌های دشوار به فرد کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدی پایین ممکن است، باور کنند که همه چیز سخت‌تر از آن چیزی است که آن‌ها



از پس آن برآیند باوری که به استرس، احساس خشم، اضطراب و ناکارآمدی در مواجهه با چالش‌ها و تکالیف زندگی روزمره و تحصیلی می‌تواند منجر شود. از سوی دیگر افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل اینکه همواره خود را با توجه به تجارب موفق پیشین مورد ارزیابی قرار می‌دهند و به دلیل برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی مانند سرسختی روان‌شناختی و تمرکز بر هدف و نیز داشتن پشتکار و سرسختی در دنبال کردن برنامه انتخاب شده و واکنش مناسب در مقابل ناکامی و همچنین، انتخاب راهکارهای مناسب در مواجهه با تکالیف درسی محوله، احساس ناکارآمدی درسی کمتری را تجربه نموده بنابراین در معرض اضطراب تحصیلی کمتری نیز قرار دارند و اهمال‌کاری در آن‌ها پایین خواهد بود.

همچنین، می‌توان تبیین نمود که 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 هیجانات، 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 به طور 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 توجه و خوشایندی معلم، کسب نمرات خوب و به طور کلی ارزیابی و قضاوت دیگران اهمیت زیادی ندارد و همین ویژگی می‌تواند موجب ترغیب دانش‌آموز به انجام به موفق و دقیق‌تر تکالیف درسی و آماده شدن وی برای امتحانات شده و لذا میزان اهمال‌کاری تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان همواره پایین خواهد بود. احتمالاً هیچ تکالیف تحصیلی از انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی مبرا نیست؛ برای انجام تکالیف تحصیلی برخی از نویسندگان به عناصر شناختی اشاره کرده‌اند. با وجود این، تعجب برانگیز نیست که کلید اصلی موفقیت تحصیلی حس قوی خودکارآمدی یا باور به توانایی انجام عملی برای رسیدن به هدفی معین است. به همین ترتیب تکالیف درسی به شدت به اهمال‌کاری یا تأخیر در آغاز یا تکمیل یک تکلیف به نحوه مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است. می‌توان چنین بیان کرد که اهمال‌کاری رابطه منفی و معکوسی با خودکارآمدی دارد. افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، با باورهای قوی به توانایی‌های خود، محیط یادگیری خود را تنظیم و اهمال‌کاری را به حداقل می‌رسانند.

افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، تمایل دارند هرچه بیشتر خودشان را با تکالیف مورد نظر درگیر کنند و هنگام روبه‌رو شدن با مشکل، زمان زیادی مقاومت می‌کنند و دوست دارند تکلیفی را به طور شایسته انجام دهند که به آن‌ها واگذار می‌شود و برای رسیدن به هدف، هر زمان که نیاز باشد، راهکارهای خود را نیز تغییر می‌دهند. در واقع، خودکارآمدی از این رو که تأثیر خود را با کوشش و پافشاری در انجام تکالیف، کارگر می‌سازد، متغیری مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی به شمار می‌رود. همچنین، در تبیین این یافته می‌توان به نظریه‌ی دسی و ریان، تبیین نمود. با توجه به نظر آن‌ها وقتی فرد در محیط خانواده انگیزش درونی‌اش مورد تقویت و بازخورد قرار بگیرد و نیاز به ادراک شایستگی و استقلال در وی بها داده شود، فرد نیز از رشد باورهای خودکارآمدی و اعتماد به نفس برخوردار خواهد شد. چنین فردی در موقعیت‌های تحصیلی و مواجهه با چالش‌های همراه با تحصیل به جای اجتناب و تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) در انجام



تکالیف به شکلی کارآمد اقدام نموده و انجام تکالیف را لذت بخش و فرصتی برای نشان دادن توانایی های خود در می یابد. در تبیینی دیگر می توان گفت، چنانچه در خانواده و همچنین محیط مدرسه با توجه به نظر مازلو نیازهای حرمت خود و احترام و عزت نفس فرد مورد پذیرش و بازخورد مثبت قرار بگیرد، دانش آموز نیز به دلیل باورهای خودکارآمدی بالا ترغیب می گردد تکالیف تحصیلی را براساس نظم و با انگیزه بیشتری دنبال نماید. به این ترتیب باورهای خودکارآمدی نقش کلیدی در انجام رفتار اعم از تکالیف درسی و غیر آن می تواند در افراد ایفا کند.

این مطالعه نیز با محدودیت هایی همراه بود. به دلیل اینکه جمعیت پژوهش حاضر تنها محدود به دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی بوده است و از آنجا که پژوهش از نوع مطالعات همبستگی می باشد، لذا باید از تعمیم نتایج پژوهش به دیگر جمعیت ها و نیز استنباط علی از نتایج آن ها جوانب احتیاط را رعایت کرد. در این پژوهش امکان و فرصت بررسی مقایسه ای بین دانش آموزان دختر و پسر وجود نداشت. در این پژوهش از ابزارهای خودگزارشی (پرسشنامه) استفاده شده است، و این امر می تواند موجب خستگی آزمودنی ها و کاهش دقت آن ها و تا اندازه ای تحریف در پاسخ گویی به سئوالات شده باشد. پیشنهاد می گردد در مطالعات آتی جامعه گسترده تری شامل دختران و پسران دانش آموزان انتخاب و مورد بررسی قرار گیرند. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی علاوه بر اهمال کاری تحصیلی سایر سازه های مرتبط با تحصیل از قبیل ادراک محیط از کلاس درس، باورهای هوشی، اشتیاق تحصیلی و ... مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

منابع

- اظهري، محمد، جعفری، رضا، مصرآبادی، جواد، و دهقان، صفرعلی. نیرخ های انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پسر: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۱۳۹۱، ۸(۲۰)، ۱۸۱-۱۹۹.
- دهقانپور، نورا، سرداری، مهران، و طیبی، افشین. پیش بینی اهمال کاری تحصیلی و سازگاری اجتماعی نوجوانان براساس سبک های فرزندپروری. *اولین کنگره بین المللی و پنجمین کنگره ملی آموزش و سلامت کودک*. تهران. ۱۳۹۷.
- دیانت، حمیده، رضایی، علی، طالع پسند، سیاوش، و محمدی فر، محمدعلی. پیش بینی خودتنظیمی و خودکارآمدی بر اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه ای تعلل ورزی تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۳۹۶، ۹(۲): ۱۲۲-۱۴۵.
- سلطانی، زیبا، جمالی، نرگس، خجسته، اعظم، و درگاهی، شهریار. نقش خودکارآمدی و تاب آوری روان شناختی در تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳۹۵، ۹(۴): ۲۷۷-۲۸۴.
- سیف اله زاده، محسن، علمداری، کاوه، و قره آغاجی، سعید. رابطه بین خودکارآمدی، عزت نفس، تعلل ورزی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. *کنگره انجمن روان شناسی ایران*. تهران. ۱۳۹۶.
- صبری، مصطفی، خوشبخت، فریبا، و گلزار، حمیدرضا. رابطه سبک های دلبستگی و سازگاری اجتماعی: نقش واسطه ای هوش هیجانی. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. ۱۳۹۳، ۱۱(۴۲)، ۱۸۱-۱۹۴.
- قدم پور، عزت اله، درخشان فر، روح اله، پادروند، حافظ، و قربانی، مریم. مقایسه اهمال کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان پسر مصروع و غیر مصروع. *مجله روان شناسی مدرسه*. ۱۳۹۹، ۹(۱): ۱۶۳-۱۸۸.



ولی زاده، زهرا، احدی، حسن، حیدری، محمود، و مظاهری، محمد. رابطه ساختاری کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی و علاقه به رشته با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۳۹۵. ۱۲(۲): ۲۱-۹.

یارمحمدیان، احمد، و شرفی‌راد، احمد. تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. *مجله جامعه‌شناسی کاربردی*. ۱۳۹۰. ۲۲(۴): ۳۵-۵۰.

یوسفی، فریده، و چراغی، اعظم. نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*. ۱۳۹۸. ۲۰(۲): ۳۴-۴۷.

Ahmad, R., Nadeem Anwar, M., & Khan, S. (۲۰۱۷). Social adjustments and Self-efficacy of University Students. *PUTAJ-Humanities and Social Sciences*. ۲۴(۲): ۲۰-۳۸.

Andini, S., Yona, S., & Waluyo, A. (۲۰۱۹). Self-efficacy, depression, and adherence to antiretroviral therapy (ART) among Indonesian women with HIV. *Enfermería Clínica*. ۲۹(۲): ۶۸۷-۶۹۰.

Armum, P., & Chellappan, K. (۲۰۱۵). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed inter dependencies within and across academic achievement level. *International journal of adolescence and youth*, ۲۴(۷): ۱-۱۰.

Bist, S., & Gera, M. (۲۰۱۵). Role of parental involvement in adjustment of children with learning disability. *International journal on recent trends in life science and mathematics*, ۲(۲): ۷-۱۰.

Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J.T., & Gómez-Romero, M.J. (۲۰۱۹). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. *Enferm Clin*. ۲۹: ۱۱۳۰-۸۶۲۱.

Demir, Y., & Kutlu, M. (۲۰۱۸). Relationships among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination and School Attachment in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*. ۱۰ (۵): ۳۱۵-۳۳۲.

Lakshminarayan, D., Potdar, Y., & Reddy, O. (۲۰۱۳). Neuromodulation approaches for the treatment of major depression: challenges and recommendations from a working group meeting. *Arq Neuropsiquiatr*. ۶۸(۳): ۴۳۳-۵۱.

Lester, D., & Abdel-Khalek, M. (۲۰۱۷). The association between religiosity, generalized self-efficacy, mental health, and happiness in Arab college students. *Personality and Individual Differences*. ۱۰۹: ۱۲-۱۶.

Liu, W., Pan, Y., Luo, X., & Wang, L. (۲۰۱۷). Active procrastination and creative ideation: The mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*. ۱۱۹: ۲۲۷-۲۲۹.

Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (۲۰۲۰). Relationship between Self-Esteem, Academic Procrastination and Test Anxiety with Academic Achievement of Post Graduate Diploma in Education (PGDE) Students in Delta State University, Abraka. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*.



- Satici, A., Kayis, A.R., & Akin, A. (۲۰۱۳). Investigating the predictive role of social self- efficacy on authenticity in turkish university students. *Europe's journal of psychology*, ۹(۳): ۵۷۲-۵۸۰.
- Sundaramoorthy, J. (۲۰۱۸). Self-Regulated Learning Strategies of Active Procrastinating Pre-University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(۴۵), ۳۲۵-۳۴۴.
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (۲۰۱۹). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(۱), ۱۳۴-۱۴۲.
- Torrise, M., Cristina De Cola, T., Buda, A., & Carioti, L. (۲۰۱۸). Self-Efficacy, Poststroke Depression, and Rehabilitation Outcomes: Is There a Correlation. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*. ۲۷(۱۱): ۳۲۰۸-۳۲۱۱.
- Vaghela, K (۲۰۱۵). Adjustment among adolescent girl students of secondary school with respect to their type of family. *International journal of applied research*, ۱(۸): ۷۸۱-۷۸۴.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (۲۰۱۸). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. ۲۳(۴):۸۱۷-۸۳۰.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. (۲۰۱۸). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*. ۶۴: ۷۱-۸۲.

Predicting academic procrastination based on social adjustment and self-efficacy beliefs in elementary students

Farideh Kazemi Taskouh

Master student, school counseling, Islamic Azad University, Karaj Branch, Iran.
Faridehkaz۰۰@gmail.com

Marjan Hoseinzadeh Taghvae

Assistant Professor, Department of Counseling, Islamic Azad University, Karaj Branch, Iran.
marjantaghvai@yahoo.com

Nahid Havasi

Assistant Professor, Department of Counseling, Islamic Azad University, Karaj Branch, Iran.
havassi.n۲۰۲۰@gmail.com



Abstract

The aim of this study was to predict academic procrastination based on social adjustment and self-efficacy beliefs in sixth grade elementary students. The research was descriptive and correlational. The statistical population of the study included all sixth grade male elementary students studying in Tehran in the academic year ۲۰۱۹-۲۰۲۰. ۲۰۰

Research tools included a academic procrastination questionnaire (Solomon and Roth Bloom, ۱۹۸۴), social adjustment questionnaire (Thors et al., ۱۹۳۹) and self-efficacy belief questionnaire (Schwartz and Jerusalem, ۱۹۷۹). The collected data were analyzed by descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation), Pearson correlation coefficient and multivariate regression and SPSS/۲۴ statistical software. The results of the study using Pearson correlation coefficient showed that there is a negative and significant relationship between social adjustment and academic procrastination among male students ($P < ۰,۰۵$). Another finding of the study using Pearson correlation coefficient showed that there is a significant negative relationship between general self-efficacy and academic procrastination among male students ($P < ۰,۰۵$). Also, the results of simultaneous entry regression analysis showed that the two predictor variables together could explain ۳۶% of the changes in the

Keywords: Academic procrastination, belief in self-efficacy, social adjustment, academic procrastination score, student boy