

Research Paper

Predicting academic procrastination based on attributional style and psychological hardiness mediated by academic self-concept in senior high school students



Pari. Karami Moghaddam¹, Gholam. Hossein. Entesarfomeny^{2*} & Masoud. Haghazi²

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

2. Assistant Professor of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.



Citation: Karami Moghaddam, P., Entesarfomeny, G.H. & Haghazi, M (2022). [Predicting academic procrastination based on attributional style and psychological hardiness mediated by academic self-concept in senior high school students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(3):72-85. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1880>

doi: 10.22098/jsp.2022.1880



Article Info:

Received: 2019/04/24

Accepted: 2022/11/12

Available Online: 2022/12/21

Key words:

Academic procrastination, attributional style, hardiness, self-concept.

ABSTRACT

Objective: The aim of this research was to predict academic procrastination based on attributional style and hardiness mediated by academic self-concept in secondary high school students of Kangawer.

Methods: The research method was descriptive and the design was correlation of the kind of structural equation modeling. The population consisted of all secondary school students of Kangawer in 2017-2018 academic year and 330 of whom were selected through stratified random sampling and Cochran's formula. The data was collected by academic procrastination of Solomon Herr questionnaire (1984), attributional style questionnaire by Seligman et al. (1983), academic self-concept questionnaire by Yessen Chen's (2004) and psychological hardiness of Ahwaz questionnaire (1998).

Results: The results showed that attributional style and hardiness directly predict academic procrastination at a level of 0.05. Academic self-concept was not partially mediating among academic self-efficacy and attributional style. Also, academic self-concept was not a mediator between procrastination and psychological hardiness.

Conclusion: Therefore, educational environments should seek to cultivate psychological toughness, positive self-concept, and internal and controllable attribution styles in students.

Extended Abstract

1. Introduction

Students are one of the most important human resources and factors affecting the development of society. Therefore, school and the study of mental health and its effects on their academic achievement are of great importance. In several studies, factors related to academic achievement have been identified, classified and examined according to their importance and impact. But the study of the adjustment of these factors and experimental efforts to reduce the negative factors affecting new and important concepts such as academic affiliation, has been a prominent gap in the education system. Despite all the research that is done on academic success and motivation, this issue is still one of the challenges and concerns of our educational system (Aghili & Nasiri, 2015). It seems that document styles can be

considered as one of the important factors in the formation of procrastination. Documents of how to explain are justifications for understanding success and failure (Roebke, Vadhan, Brooks & Levin, 2014).

Psychological hardiness has become an individual and internal trait that can affect academic procrastination. It seems that academic self-concept can be used as a mediating behavior between procrastination with attribution styles and rigor. Unfortunately, despite the importance of these concepts in understanding the educational status of students, not many studies have been done in this field and often in related studies, the role of factors such as anxiety and stress, learning strategies, motivation and study skills in procrastination has been evaluated, so the present study examines the question of whether attribution style and psychological hardiness mediated by self-concept. Academic Assess the ability to predict academic procrastination in Kangavar high school students.

*Corresponding Author:

Gholam. Hossein. Entesarfomeny

Address: Assistant Professor of Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

Tel: +98 (83) 48231156

E-mail: ghfoumany@yahoo.com

2. Materials and Methods

The present study is a correlational study using the statistical method of structural equation modeling. The population, including all male and female high school students amounting to 2128 (1040 girls and 1088 boys) in the 2017-2018 academic year in secondary high schools.

Procrastination Questionnaire: The Procrastination Questionnaire was designed by Solomon Wares in 1984 and consists of 27 items that examine three components. Dolati (2012) in a study obtained the reliability coefficient of the questionnaire by Cronbach's alpha method 5.91. In the present study, Cronbach's alpha coefficient for this tool was 0.81.

The Assessment Styles Questionnaire of Seligman et al.: The Attribution Questionnaire (ASQ) is a self-report tool developed by Patterson (1983) to determine individuals' attribution style, ie, source of control, degree of stability, generality, and controllability. In Heidari, Maktabi and Shahni Yilagh (2012) research, in order to evaluate the validity of the documentary styles questionnaire, the construct validity method (factor analysis) was used.

Yessen Chen's Academic Self-Concept Scale (2004): The Academic Self-Concept Questionnaire was introduced in 2004 by Yessen Chen after being administered to 1,612 Taiwanese elementary school students. This questionnaire has 15 questions and its purpose is to evaluate different dimensions of

academic self-concept (general, school, non-school). This questionnaire was used by Marashian et al. (2012) in a sample of 36 people with a Cronbach's alpha coefficient of 92%.

Ahwaz Psychological Hardiness Questionnaire: The Ahwaz Hardiness Questionnaire is a 27-item paper-and-pencil self-report scale. This scale was constructed by factor analysis by Kiamarsi, Najarian and Mehrbizadeh Honarmand (1998) in a sample of 523 students and measures stubbornness.

3. Results

According to Table 1, of the six styles of documents, in total, positive internalization and negative stability were related to the three variables more than other styles. There was a correlation with the variable of academic self-concept, positive internalization 0.27, negative internalization 0.07, positive stability 0.05, negative stability -0.11, positive generality 0.19 and negative generality 0.04, of which positive internalization, Negative stability and positive generality are significant. With the variable of academic procrastination, positive internality -0.20, internal negative -0.29, positive stability 0.15, negative stability -0.19, Publicity positive 0.10, hardness -0.64, Publicity -negative -0.07 and self-concept - 0.19 have a correlation between which positive internal, negative internal, positive stability, negative stability and academic self-concept are significant.

Table 1. Correlation matrix of document styles, academic self-concept, academic self-efficacy and procrastination

Row	Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Internal (positive events)	1								
2	Internal (negative events)	0.01	1							
3	Sustainability (positive events)	0.04	-0.09	1						
4	Sustainability (negative events)	-0.01	**0.21	-0.01	1					
5	Publicity (positive events)	-0.08	-0.09	**0.37	0.10	1				
6	Publicity (negative events)	0.03	0.01	-0.01	**0.24	-0.03	1			
7	Psychological hardiness	**0.18	**0.16	0.07	-0.03	-0.08	0.02	1		
8	Self-concept	**0.27	0.07	0.05	*-0.11	**0.19	0.04	**0.29	1	
9	Procrastination	**0.20	**0.29	**0.15	**0.19	0.10	-0.07	**0.64	**0.19	1

4. Discussion and Conclusion

In explaining these findings, it can be said that students whose credentials are based on factors such as difficulty of assignments and ability, their negligence increases. Therefore, students whose credentials are based on factors such as ability (internal, stable and uncontrollable) or difficulty of assignments (external, stable, uncontrollable) are more likely to be negligent

because they see success and failure beyond their control. And they consider external factors as uncontrollable and give up trying and react passively (with procrastination) to their educational duties and tasks. Another finding of the present study confirms that academic self-concept can not play a mediating role between procrastination and document styles. This finding was inconsistent with the findings of Hajilo (2014).

4. Discussion and Conclusion

The reason for this discrepancy (lack of mediation of the effect of academic self-concept) is due to the type of tools used and the interaction or mediation of other variables such as personality traits or demographics. Khadivi and Vakili (2011) Mafakheri emphasized the direct relationship between the source of control and self-concept and stated that as much as students use the source of internal control, they have a positive self-concept. As can be seen, academic self-concept can directly predict procrastination and document styles, but in this study, the indirect relationship between academic self-concept and document style and procrastination was not confirmed.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

پیش‌بینی اهمال‌کاری بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم

پری کریمی مقدم^۱، غلامحسین انتصارفومنی^{۲*} و مسعود حجازی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۹/۳۰

هدف: هدف پژوهش حاضر، تعیین پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری خود-پنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه کنگاور بود.

روش‌ها: روش پژوهش، همبستگی، و جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر کنگاور بود. از بین دانش‌آموزان ۳۳۰ نفر از آن‌ها به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری روش طبقه‌ای نسبتی بود. ابزار پژوهش پرسشنامه اهمال‌کاری سولومن وراث (۱۹۸۴)، پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران (۱۹۸۳)، مقیاس خودپنداره تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴)، پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی اهواز (۱۳۷۷) بود.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که سبک اسناد و سرسختی به صورت مستقیم در سطح ۰/۰۵ قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را داشت. اما خود پنداره تحصیلی به طور سهمی نقش واسطه‌ای بین اهمال‌کاری و سبک‌های اسناد را نداشت. همچنین خودپنداره تحصیلی نقش واسطه‌ای بین اهمال‌کاری و سرسختی روان‌شناختی تأیید نگردید.

نتیجه‌گیری: بنابراین، محیط‌های آموزشی باید به دنبال پرورش سرسختی روان‌شناختی، خودپنداره مثبت و سبک‌های اسناد درونی و قابل کنترل در دانش‌آموزان باشد.

کلیدواژه‌ها:

اهمال‌کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، سبک‌های اسناد، سرسختی روان‌شناختی.

مقدمه:

ما مطرح است (عقیلی و نصیری، ۲۰۱۵). اهمال‌کاری، تمایل به توقف و یا اجتناب از شروع و یا تکمیل یک تکلیف است (یلدروم و دمیر، ۲۰۱۹) اهمال‌کاری یک مشکل عمده و شایع در میان فراگیران است (کیم و سو، ۲۰۱۵). اکثریت فراگیران در برهه ای از زمان اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه کرده‌اند. اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به عنوان تمایل به تأخیر در انجام دادن وظایف تحصیلی تعریف شود که این امر می‌تواند پیامدهای منفی به همراه داشته باشد (سیمپسون و پایچل، ۲۰۰۹؛ استیل، ۲۰۰۷؛ به نقل از زاکس و هن، ۲۰۱۸).

دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی و عوامل مؤثر بر پیشرفت جامعه هستند. بنابراین، مدرسه و مطالعه و بررسی سلامت روان‌شناختی و تأثیراتش بر موفقیت تحصیلی آنان از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (کیامرثی و ابوالقاسمی، ۲۰۱۴). در مطالعات متعددی، عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی، طبقه‌بندی و بررسی شده‌اند؛ اما مطالعه درباره تعدیل این عوامل و تلاش‌های تجربی جهت کاهش دادن عوامل منفی تأثیرگذار بر مفاهیم جدید و مهمی چون اهمال‌کاری تحصیلی، خلاص‌ای برجسته در نظام آموزشی بوده است؛ علیرغم همه پژوهش‌هایی که در مورد موفقیت و انگیزه تحصیلی انجام می‌شود، این مسأله هنوز به عنوان یکی از چالش‌ها و دغدغه‌های نظام آموزشی

* نویسنده مسئول:

غلامحسین انتصارفومنی

نشانی: استادیار گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۸۳) ۴۸۲۳۱۱۵۶

پست الکترونیکی: ghfoumany@yahoo.com

1. Academic Procrastination
2. Yıldırım, Demir
3. Kim & Seo
4. Simpson, & Pychyl
5. Zacks & Hen

با مشکلاتشان استفاده می‌کنند (داسیلوا، گولارت، دياز، سرانو و آزبودو^۱، ۲۰۱۴؛ نعمت طاووسی، ۲۰۱۵؛ سین و لی^۲، ۲۰۱۹؛ ویتکومار و ویندی^۳، ۲۰۱۶). تیموری، خاکپور و مومنی مهمونی (۱۳۹۴) و قدرتی میرکوهی و رحیمیان بوگر (۱۳۹۵) در یافتند که سخت‌رویی توان پیش‌بینی خودکارآمدی را دارد. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که افراد سخت‌رو فعالیت بیشتری در سمت راست و مناطق افقی آمیگدال نشان می‌دهند که این نواحی مسئول فرآیند پردازش، تنظیم و یکپارچه سازی اطلاعات است (راینود^۴ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ در نتیجه افراد سخت‌رو تلاش بیشتری را در انجام امور تحصیلی دارند که این امر به طور ضمنی نشان دهنده ارتباط معکوس بین سرسختی روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی است.

به نظر می‌رسد خودپنداره تحصیلی^{۳۳} می‌تواند به عنوان یک رفتار میانجی در بین اهمال‌کاری با سبک‌های اسناد و سخت‌رویی قرار گیرد. واژه خودپنداره تحصیلی به عنوان ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های تحصیلی‌شان بر اساس تجربیات آموزشی شخصی و نتیجه‌گیری‌های متفاوت از آن تعریف شده است (داجکس، فراین و وندکندلیرا^{۳۴}، ۲۰۱۹). خودپنداره یا ارزیابی درونی از نقاط قوت و ضعف عامل مشارکت در طیف گسترده‌ای از پیامدهای حیاتی مهم افراد است. خودپنداره پایین با نتایج هیجانی و اجتماعی نامطلوبی همراه است. خودپنداره ضعیف دلالت بر بسیاری از مشکلات درونی چون افسردگی احساس ناامیدی دارد (بابلی، آندرجویسکی، گریف، سوینگو و هتون^{۳۵}، ۲۰۱۸). کودکان در اواسط و یا اواخر دوران کودکی‌شان، تمایز بین عملکرد ایده‌آل و عملکرد واقعی خود را

استیل^۱ (۲۰۰۷) در پژوهش خود دریافت که ۸۰ الی ۹۵ درصد از فراگیران اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه کرده‌اند که این روند نیز هنوز در حال گسترش است (آبراموسکی^۲، ۲۰۱۸؛ کیم و سو، ۲۰۱۵). بیشتر تحقیقات مرتبط با اهمال‌کاری، از آن به عنوان یک خصیصه ثابت شخصیتی یاد کرده‌اند؛ اما به هر حال شرایط بیرونی و درونی می‌تواند به طور مستقیم و یا با میانجی‌گری اهمال‌کاری را تحت تأثیر قرار دهد (استیل و کلینگسیک^۳، ۲۰۱۶).

تا به امروز دینامیک و سبب‌شناسی دقیق اساسی اهمال‌گری روشن نگریده است (ویلسون و نگین^۴، ۲۰۱۲) اما سربوس و گیگوری^۵ (۲۰۱۸) در پژوهشی دریافته‌اند که زمینه بروز اهمال‌کاری در بسترهایی که وسوسه اجتماعی بیشتر و پاداش کاری کمتری وجود دارد، بیشتر است و اهمال‌کاری به طور منفی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (گاریو، چاماندی، کلججیک و گادریو^۶، ۲۰۱۸). همچنین شماری از مطالعات به تعداد متفاوت عوامل شخصیتی، شناختی، هیجانی و انگیزشی و عدم توازن بین مهارت و تکلیف (ویتکومار، ویندی و کوسالیا^۷، ۲۰۱۶) اشاره کرده‌اند که به نظر می‌رسد در شکل‌گیری اهمال‌گری دخیل باشند (ریبیتز، روکات و واندر لیندن^۸، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد که سبک‌های اسناد^۹ می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری اهمال‌کاری در نظر گرفته شود. اسناد چگونگی تبیینات، توجیهات برای درک موفقیت و شکست است (ریبک، ودهان، بوروکز و لوین^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ اشکانی و حیدری، ۱۳۹۳). نتایج دیویت و اسچونبورگ^{۱۱} (۲۰۰۲)، فراری، پارک و وار^{۱۲} (۱۹۹۲) و استیل، برونز و وامیچ^{۱۳} (۲۰۰۱) نشان داد که هیچ رابطه بین منبع کنترل و اهمال‌کاری وجود ندارد. اما روتبوم، سالامون و موراکامی^{۱۴} (۱۹۹۸) نشان دادند که افراد اهمال‌کار از اسناد درونی بیشتری نسبت به دیگر دانش‌آموزان در امتحانات استفاده می‌کنند. همچنین تریس و میلتن^{۱۵} (۱۹۸۷)، کاردن، برایت و موس^{۱۶} (۲۰۰۴)، هول و واتسون^{۱۷} (۲۰۰۷) بدری گرگاری، صبوری و نورزاد (۲۰۱۱) نتیجه گرفتند که افراد اهمال‌کار از اسناد کنترل بیرونی بیشتری نسبت به افراد غیر اهمال‌کار استفاده می‌کنند.

سرسختی روان‌شناختی^{۱۸}، صفتی فردی و درونی شده که می‌تواند بر اهمال‌کاری تحصیلی اثرگذار باشد. افراد سخت‌رو تمایل دارند که یک موقعیت استرس‌زا را به عنوان یک موقعیت چالش برانگیز تفسیر کنند. آن‌ها احساس تعهد بیشتری نسبت به کارشان و کنترل بیشتری بر زندگی‌شان دارند و استرس‌ها را به عنوان فرصت‌های بالقوه برای تغییر در نظر می‌گیرند (نصیری، ۲۰۱۶) و رویدادهای بالقوه استرس‌زا را مثبت‌تر ارزیابی کنند و از مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر در رویارویی

1. Steel
2. Abramowski
3. Steel & Klingsieck
4. Wilson & Nguyen
5. Sirois and Giguere
6. Gareau, Chamandy, Kljajic & Gaudreau
7. Vinothkumar, M., Vindya, Kousalya Ra
8. Rebetez, Rochat, & Van der Linden
9. attributional style
10. Roebke, Vadhan, Brooks & Levin
11. Dewitte, Schouwenburg
12. Ferrari JR, Parker T, Ware
13. Steel P, Brothen T, Wambach
14. Rothbloom E, Solomon L, Murakami
15. Trice A, Milton
16. Carden R, Bryant C, Moss
17. Howell A, Watson
18. Psychological hardiness
19. da Silva1, R. M., Goulart, C. T., Dias Lopes, L. F., Serrano, P. M., Siqueira Costa, A. L., & de Azevedo
20. sin and lee
21. Vinothkumar , Vindya
22. Reynaud
23. academic self-concept
24. DockxB, Fraine , Vandecandelaere
25. Bailey, Andrzejewski, Greif , Svingos , Heaton

می‌آموزند که در مقایسه و ارزیابی‌های اجتماعی از آن استفاده می‌کنند و از آن به عنوان خودپنداره تحصیلی یاد می‌شود، (هارتر^۱، ۲۰۱۵). خودپنداره یا ارزیابی درونی از نقاط قوت و ضعف عامل مشارکت در طیف گسترده‌ای از پیامدهای حیاتی مهم افراد است. خودپنداره پایین با نتایج هیجانی و اجتماعی نامطلوبی همراه است. خودپنداره ضعیف دلالت بر بسیاری از مشکلات درونی چون افسردگی، احساس ناامیدی و خودپنداره پایین دارد (بایلی، آندرجویسکی، گریف، سوینگو و هتون، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس و خودپنداره تحصیلی بالایی دارند، تمایل بیشتری به مشارکت در کارهای دشوار دارند و تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و برعکس دانش‌آموزانی با خودپنداره پایین تحصیلی نسبت به انجام امور تحصیلی خود تعلل‌ورزی نشان می‌دهند. (وازشل^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). تحقیقات بسیاری بر رابطه منفی بین اهمال‌کاری و خودپنداره تحصیلی تأکید کرده‌اند (فراری و همکاران، ۱۹۹۲). دانش‌آموزانی که دست به اهمال‌کاری می‌زنند، از خودپنداره تحصیلی ضعیفی برخوردارند. خودپنداره پایین در این افراد باعث می‌شود نسبت به آینده دچار تردید شوند، و به استراتژی‌های مربوط به اجتناب و فرار از مشکلات متوسل شوند (گوروثی، خیر و هاشمی، ۱۳۹۰).

با توجه به مطالب مذکور، سبک‌های اسناد و سخت‌رویی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی از جمله متغیرهای تأثیرگذار در اهمال‌کاری دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. متأسفانه علی‌رغم اهمیت این مفاهیم در شناخت وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، مطالعات چندانی در این زمینه صورت نگرفته است و غالباً در مطالعات مرتبط، نقش فاکتورهایی نظیر اضطراب و استرس، راهبردهای یادگیری، انگیزش و مهارت‌های مطالعه در اهمال‌کاری مورد ارزیابی قرار گرفته است، لذا پژوهش حاضر، به بررسی این سؤال می‌پردازد که آیا سبک اسناد و سرسختی روان‌شناختی با واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی توان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه کنگاور را دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی با استفاده از روش آماری الگویابی معادله‌های ساختاری و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم به تعداد ۲۱۲۸ (۱۰۴۰ دختر و ۱۰۸۸ پسر) در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در دبیرستان‌های دوره دوم متوسطه شهر کنگاور بود. در این پژوهش برای تعیین حجم

نمونه، از فرمول کوکران استفاده گردید و تعداد نمونه مورد نظر ۳۳۰ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری آماري طبقه‌ای نسبتی بود و با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه، در هر طبقه و زیر طبقه، گروه نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه اهمال‌کاری: پرسشنامه اهمال‌کاری توسط سولومن وراث^۳ در سال (۱۹۸۴) طراحی شده و شامل ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات: شامل ۸ گویه (سؤال ۱ تا ۸)، مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ گویه (سؤال ۹ تا ۱۹)، مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم که شامل ۸ گویه (سؤال ۲۰ تا ۲۷) نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز ۱، به ندرت ۲، گهگاهی ۳، اکثر اوقات ۴، همیشه ۵) است. و سؤالات زیر به صورت معکوس ۲-۴-۶-۷-۸-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۱۹-۲۱-۲۳-۲۵-۲۶ نمره‌گذاری می‌شوند. نمره بین ۲۷ تا ۵۴: میزان اهمال‌کاری در فرد پایین است. نمره بین ۵۴ تا ۸۱: میزان اهمال‌کاری در فرد متوسط است. نمره بالاتر از ۸۱: میزان اهمال‌کاری در فرد زیاد است. نمره کل دارد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های اسنادی سلیگمن و همکاران^۴: پرسشنامه سبک‌های اسنادی (ASQ) یک وسیله خودگزارشی است و برای تعیین سبک اسنادی افراد یعنی منبع کنترل (درونی/ بیرونی)، میزان پایداری (باثبات/ بی‌ثبات)، کلیت (عمومی/ اختصاصی) و قابلیت کنترل (کنترل‌پذیر/ کنترل‌ناپذیر) توسط پترسون و سلیگمن^۵ (۱۹۸۴) ساخته شده است. سبک‌های اسنادی برای اندازه‌گیری سبک‌های تفکر مثبت یا منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه اسنادی یک ابزار خودگزارشی است که شامل ۱۲ موقعیت فرضی (شش موقعیت مثبت و شش موقعیت منفی) است. به دنبال هر موقعیت ۴ سؤال مطرح می‌شود. این پرسشنامه را هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی می‌توان اجرا کرد. سلیگمن و همکاران (۱۹۸۴)

1. Harter
2. Wäschle
3. Solomon, L.J., & Rothbhum, E.D
4. attributional style
5. Peterson, C., Seligman, M. E

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

دست آوردن نمره بالا در این پرسشنامه، نشان دهنده سرسختی روان‌شناختی بالا در فرد است. **کیامرثی و همکاران (۱۳۷۷)** برای سنجش پایایی این مقیاس را با فاصله زمانی ۶ هفته، به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۸۴ گزارش شده است که همگی رضایت بخش است. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۸۳ به دست آمد. جهت تحلیل اطلاعات از روش معادله‌های ساختاری استفاده شد که دو مرحله اساسی دارد. در مرحله الگوی اندازه‌گیری روایی سازه ابزارهای اندازه‌گیری و تعیین چگونگی اندازه‌گیری متغیرهای مکنون یا نهفته در قالب تعدادی از متغیرهای مشاهده شده و در مرحله الگوی ساختاری، روابط علی موجود میان متغیرهای مکنون بررسی شد. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

از کل نمونه ۵۱/۳ درصد مرد بودند. از نظر ترکیب سنی نمونه ۹/۸۰ درصد ۱۵ ساله، ۳۸/۹۰ درصد ۱۶ ساله، ۳۰/۳۰ درصد ۱۷ ساله و ۱۹/۶۰ درصد ۱۸ ساله هستند. همچنین ۵ نفر معادل ۱/۵۰ درصد سن خود را مشخص نکرده بودند. پایه تحصیلی دهم با ۴۴/۲ درصد رایج‌ترین پایه تحصیلی بود. رشته تجربی نیز با ۴۱/۲ درصد رایج‌ترین رشته تحصیلی بود. یافته‌های به دست آمده در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه و تحلیل شدند. ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه و بعد برای بررسی کردن فرضیه پژوهش با توجه به طرح پژوهش از تحلیل مسیر و نرمال بودن توزیع متغیرها، نبود همخطی بین متغیرهای پیش بین و استقلال داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

در جدول شماره ۲ اطلاعاتی از قبیل کمترین و بیشترین مقدار، میانگین، انحراف استاندارد و مقدار شاخص کجی گزارش شده است. میانگین برای سبک اسناد درونی (رویدادهای مثبت) ۳۳/۹۰؛ برای سبک اسناد درونی (رویدادهای منفی) ۲۳/۰۴؛ برای سبک اسناد پایدار (رویدادهای مثبت) ۳۱/۳۰؛ برای سبک اسناد ناپایدار (رویدادهای منفی) ۲۴/۷۳؛ برای سبک اسناد عمومی (رویدادهای مثبت) ۳۱/۸۲؛ برای سبک اسناد عمومی (رویدادهای منفی) ۲۲/۴۶؛ برای سرسختی ۴۵/۶۰؛ برای خودپنداره تحصیلی ۴۲/۷۸؛ و برای اهمال کاری تحصیلی ۸۴/۶۹ به دست آمده است. شاخص انحراف استاندارد نشان می‌دهد همه متغیرها از پراکندگی نسبتاً برابری برخوردار بوده‌اند.

.....
1. cronbach's alpha

2. Marsh, H. W., & O'NEILL, R. O. S. A. L. I. E

ثبات درونی مقیاس‌های هسته‌علیت، ثبات و عمومیت را با استفاده از فرمول آلفا کرونباخ^۱ ۰/۴۴ تا ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش **حیدری، مکتبی و شهنی ییلاق (۱۳۹۱)**، به منظور بررسی روایی پرسشنامه‌ی سبک‌های اسنادی از روش روایی سازه (تحلیل عاملی) استفاده شد. در روش تحلیل عاملی که براساس تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام گرفت که در مجموع ۴۱/۱۹٪ واریانس ماده‌های پرسشنامه را تبیین می‌کنند. (به نقل از **حیدری، مکتبی، شهنی ییلاق، (۱۳۹۱)**) در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس خودپنداره تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۴ توسط یسن چن پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی دوره دبستان معرفی شد. این پرسشنامه ۱۵ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی ابعاد مختلف خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی) است. طیف نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، موافق و کاملاً موافق) است. نمره بین ۱۵ تا ۳۰: خودپنداره مثبت فرد پایین است. نمره بین ۳۰ تا ۳۸: خودپنداره فرد متوسط است و نمره بالاتر از ۳۸: خودپنداره فرد مثبت تر است. امتیازات بالاتر نشان دهنده خودپنداره تحصیلی بالاتر در فرد پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس. سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰ مربوط به بعد آموزشگاهی و سوالات ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰ مربوط به بعد غیر آموزشگاهی است. **مارش و انیل^۲ (۱۹۸۴)** نیز روایی همگرا با پرسشنامه خودگزارش دهی و پایایی پرسشنامه خودپنداره را ۰/۸۹ بدست آورده است. این پرسشنامه به وسیله **مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲)** در نمونه ۳۶ نفره استفاده شده که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ بوده است. در پژوهش حاضر برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی آن ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه سرسختی روان‌شناختی اهواز: پرسشنامه سرسختی اهواز یک مقیاس خودگزارشی مداد کاغذی است که دارای ۲۷ ماده است. این مقیاس به وسیله تحلیل عوامل به وسیله **کیامرثی، نجاریان و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۷۷)** در یک نمونه ۵۲۳ نفری از دانشجویان ساخته شده و سرسختی را مورد سنجش قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه ۲۷ ماده‌ای بدین گونه است که آزمودنی‌ها به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب اوقات پاسخ گفته و بر اساس مقادیر ۰، ۱، ۲، ۳ نمره گذاری می‌شود، البته به جز ماده‌های ۶، ۷، ۱۰، ۱۳، ۱۷ و ۲۱ که دارای بار عاملی منفی هستند و به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند به

همچنین مقدار شاخص کجی برای همه متغیرها (غیر از خودکارآمدی) است و لذا از توزیع نرمالی برخوردارند. که مقدار آن ۱/۱۳- است) بین منفی و مثبت یک قرار حاصل شده

جدول ۱. فراوانی و درصد ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۱۷۳
	زن	۱۶۴
سن	۱۵	۳۳
	۱۶	۱۳۱
	۱۷	۱۰۲
	بدون پاسخ	۵
پایه تحصیلی	دهم	۱۴۹
	یازدهم	۱۲۱
	دوازدهم	۶۵
	بدون پاسخ	۲
رشته تحصیلی	تجربی	۱۳۹
	ریاضی	۲۲
	فنی	۸۵
	انسانی	۹۱

جدول ۲. اطلاعات توصیفی برای متغیرهای پژوهش

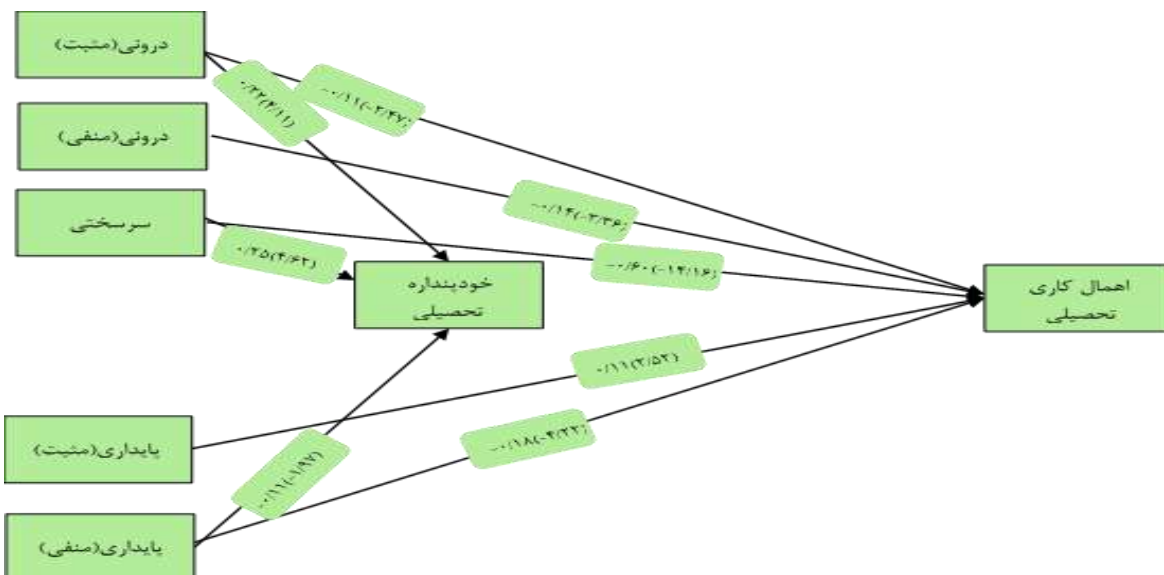
متغیر	Min	Max	M	SD	SKW
درونی (رویدادهای مثبت)	۱۶	۴۲	۳۳/۹۰	۵/۲۷	-۰/۷۵
درونی (رویدادهای منفی)	۳	۲۷	۲۳/۰۴	۶/۰۰	-۰/۱۳
پایداری (رویدادهای مثبت)	۱۱	۴۲	۳۱/۳۰	۵/۶۲	-۰/۴۱
پایداری (رویدادهای منفی)	۶	۴۲	۲۴/۷۳	۶/۳۸	-۰/۱۷
عمومیت (رویدادهای مثبت)	۱۴	۴۲	۳۱/۸۲	۴/۹۹	-۰/۲۴
عمومیت (رویدادهای منفی)	۵	۳۸	۲۲/۴۶	۵/۷۴	۰/۰۵
سرسختی	۲۰	۷۵	۴۵/۶۰	۱۱/۰۷	۰/۱۳
خودپنداره	۱۵	۶۰	۴۲/۷۸	۷/۹۹	-۰/۷۰
اهمال کاری	۵۰	۱۱۵	۸۴/۶۹	۱۰/۷۶	-۰/۰۹

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی سبک‌های اسناد، خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	درونی (رویدادهای مثبت)	۱								
۲	درونی (رویدادهای منفی)	۰/۰۱	۱							
۳	پایداری (رویدادهای مثبت)	۰/۰۴	-۰/۰۹	۱						
۴	پایداری (رویدادهای منفی)	-۰/۰۱	۰/۲۱ ^{oo}	-۰/۰۱	۱					
۵	عمومیت (رویدادهای مثبت)	-۰/۰۸	-۰/۰۹	-۰/۳۷ ^{oo}	۰/۱۰	۱				
۶	عمومیت (رویدادهای منفی)	۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۲۴ ^{oo}	-۰/۰۳	۱			
۷	سرسختی روان‌شناختی	۰/۱۸ ^{oo}	-۰/۱۶ ^{oo}	۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۰۲	۱		
۸	خودپنداره	۰/۲۷ ^{oo}	۰/۰۷	۰/۰۵	-۰/۱۱ ^{oo}	۰/۱۹ ^{oo}	۰/۰۴	۰/۲۹ ^{oo}	۱	
۹	اهمال کاری	-۰/۲۰ ^{oo}	-۰/۲۹ ^{oo}	۰/۱۵ ^{oo}	-۰/۱۹ ^{oo}	۰/۱۰	-۰/۰۷	-۰/۶۴ ^{oo}	-۰/۱۹ ^{oo}	۰/۰۱

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

پایداری مثبت ۰/۱۵، پایداری منفی ۰/۱۹-، عمومیت مثبت ۰/۱۰، سرسختی ۰/۶۴-، عمومیت منفی ۰/۰۷- و خودپنداره ۰/۱۹- همبستگی داشته‌اند که از این بین درونی مثبت، درونی منفی، پایداری مثبت، پایداری منفی و خودپنداره تحصیلی معنادار هستند. جهت بررسی بیشتر روابط بین متغیرها و همچنین بررسی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی بین سبک‌های اسناد با اهمال کاری تحصیلی از تحلیل مسیر زیر استفاده شد. مدل مفهومی در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل تحلیل شده بر اساس نتایج جدول شماره ۳ در نمودار شکل ۱ گزارش شده است

با ۰/۶۰- متعلق به سرسختی است. اسناد درونی مثبت و سرسختی تأثیر مثبتی بر خودپنداره تحصیلی دارند، اما پایداری منفی تأثیر منفی بر خودپنداره تحصیلی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمال کاری پدیده‌ای بسیار شایع و تقریباً معضلی جهانی است که در همه فرهنگ‌ها وجود دارد. در حقیقت همه ما کم و بیش وقت تلف می‌کنیم؛ اما این کار برای برخی افراد تبدیل به یک شیوه زندگی شده است انواع مختلف اهمال کاری در افراد بر سلامت روان و کیفیت زندگی تأثیر منفی گذاشته است و دانش‌آموزان بسیاری وجود دارد که به دلیل اهمال کاری نمی‌توانند از حداکثر ظرفیت‌های وجودی خود استفاده کنند و باعث تلف شدن پتانسیل‌های قابل توجهی در نظام آموزشی خواهد شد. در همین راستا پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های اسناد و سرسختی روان‌شناختی با میانجیگری خود پنداره تحصیلی انجام گرفت. نتایج نشان داد که سبک‌های اسناد توان پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی به

طبق اطلاعات جدول شماره ۳ از شش سبک اسناد در مجموع درونی مثبت و پایداری منفی بیش از دیگر سبک‌ها با سه متغیر رابطه داشته‌اند. با متغیر خودپنداره تحصیلی، درونی مثبت ۰/۲۷، درونی منفی ۰/۰۷، پایداری مثبت ۰/۰۵، پایداری منفی ۰/۱۱-، عمومیت مثبت ۰/۱۹ و عمومیت منفی ۰/۰۴ همبستگی داشته‌اند که از این بین درونی مثبت، پایداری منفی و عمومیت مثبت معنادار هستند. با متغیر اهمال کاری تحصیلی، درونی مثبت ۰/۲۰-، درونی منفی ۰/۲۹-

شکل ۱ نتایج مدل اجرا شده را نشان می‌دهد. ضرایب مسیر استاندارد شده مربوط به هر متغیر بر روی فلش آن نوشته شده و مقادیر t مربوط به ضرایب در داخل پرانتز در مقابل آنها آورده شده است. بر حسب نتایج حاصل از تحلیل مسیر می‌توان درباره فرضیه‌های مبتنی بر نقش میانجی خودپنداره تحصیلی نتیجه‌گیری کرد. زمانی می‌توان گفت یک متغیر بین متغیر اول و دوم نقش میانجی را ایفا می‌کند که داخل مدل با هر دو رابطه معناداری داشته باشد. حال چنانچه متغیر اول بر متغیر دوم اثر مستقیم معناداری هم داشته باشد، اثر میانجی ناقص اتفاق افتاده و چنانچه اثر مستقیم معنادار نباشد میانجی‌گری کامل شکل گرفته است. مهمترین یافته معنادار نبودن مسیر خودپنداره تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی است که از مدل حذف شده است. این نتیجه به معنای نبودن نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در مدل است. بررسی ضرایب مستقیم نشان می‌دهد سبک‌های اسناد درونی مثبت و منفی، سرسختی و پایداری منفی تأثیر مستقیم و منفی بر اهمال کاری تحصیلی دارند. پایداری مثبت تنها متغیری است که تأثیر آن بر اهمال کاری تحصیلی مثبت است. بیشترین تأثیر بر اهمال کاری

کنترل بیشتری در زندگی‌شان تجربه می‌کنند و عوامل فشارزا را به عنوان فرصت‌های بالقوه برای تغییر می‌بینند. در نتیجه هیچ‌گونه تعللی برای انجام تکالیف روزانه و تحصیلی خود ندارند (مدی، ۲۰۰۷). مطابق با تئوری مدی و کوباسا^۴ (۱۹۸۴) سخت‌رویی از سه بعد تعهد، کنترل و به چالش کشیدن تشکیل شده است که محتوی نظری این سه بعد در تلاش برای مقابله یا رفع موانع و مشکلات منتج می‌شود که به این معناست افرادی که سرسختی روان‌شناختی دارند تلاش و فعالیت را به اهمال‌کاری ترجیح داده و با مواجهه با چالش‌های (مدی، ۲۰۱۳) روبه روی خود بدون تعلل ورزی به رفع موانع خود می‌پردازند. (سین و لی، ۲۰۱۹).

همچنین خودپنداره تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی بین اهمال‌کاری و سخت‌رویی را داشته باشد. این یافته با نتایج تحقیقات وازشل و همکاران (۲۰۱۴)؛ فراری و همکاران (۱۹۹۲) و آشی و رایس^۵ (۲۰۰۲) ناهمسو بود. دلیل این ناهمسویی را می‌توان ناشی از این مسأله دانست که در این پژوهش خودپنداره تحصیلی به صورت خاص (یعنی از بعد تحصیلی) بررسی شده است. شاید استقلال فکری برای سنجش سخت‌رویی و اهمال‌کاری از محتوای فکری که برای اندازه‌گیری رابط میانجی با اهمال‌کاری و سخت‌رویی استفاده شده، زمینه یک عدم پراکندگی مشترک را ایجاد کرده است. شاید بهتر باشد اهمال‌کاری و سخت‌رویی هم در موقعیت‌های تحصیلی سنجیده شوند.

یافته دیگر پژوهش حاضر مؤید آن است که خودپنداره تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی بین اهمال‌کاری و سبک‌های اسناد را داشته باشد. این یافته با یافته حاجیلو (۲۰۱۴) ناهمخوان بود. علت این ناهمخوانی (فقدان میانجیگری تأثیر خودپنداره تحصیلی) ناشی از نوع ابزارهای به کار گرفته شده و تعامل یا واسطه‌گری متغیرهای دیگر نظیر ویژگی‌های شخصیتی یا جمعیت شناختی اشاره شده است. اما پژوهش وان ارد^۶ (۲۰۰۳) حاکی از آن بود که اهمال‌کاری در نتیجه اعتماد به نفس و خودپنداره ضعیف است و همبستگی منفی بین این دو متغیر وجود دارد. می‌توان گفت اهمال‌کاری بیشتر ناشی از عدم انگیزه کافی برای انجام فعالیت‌ها است. هر چه انگیزه برای رسیدن به اهداف در افراد کمتر باشد، اهمال‌کاری آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. شاید این امر سبب تشکیل یک خودپنداره پایین در این افراد شود (گورویی و همکاران، ۱۳۹۰؛ نریمانی، رشیدی، زردی، ۱۳۹۸).

1. Dunn, K. E., Osborne, C., & Link, H
2. Harvey, P., & Martinko
3. Rakes, Dunn, Rakes
4. Maddi, S. R., & Kobasa, S
5. Ashby & Rice
6. van Eerde

صورت مستقیم را دارد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات دان، اسبورن و لینک^۱ (۲۰۱۲) و هاروی و مارتینکو^۲ (۲۰۱۰) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که اسنادهایشان به عواملی چون سختی تکالیف و توانایی است، اهمال‌گرایی شان افزایش می‌یابد. بنابراین، دانش‌آموزانی که اسنادشان از نتایج تحصیلی‌شان به عواملی چون توانایی (درونی، پایدار و غیرقابل کنترل) یا سختی تکالیف (بیرونی، پایدار، غیرقابل کنترل است از میزان بیشتری از اهمال‌کاری برخوردارند. زیرا موفقیت و شکست را خارج از اختیار و اراده خود می‌دانند و به عوامل بیرونی غیرقابل کنترل می‌دانند و دست از تلاش بر می‌دارند و در مقابل وظایف و تکالیف تحصیلی‌شان منفعلانه (با اهمال‌گری) برخورد می‌کنند (عینی، عبادی، سعادت‌مند و ترابی، ۱۳۹۹). به هر حال همچنان که اسناد به تلاش (درونی، بی ثبات، قابل کنترل) افزایش یابد، اهمال‌کاری دانش‌آموزان به میزان قابل توجهی کاهش می‌یابد. این نتیجه به این معناست که دانش‌آموزانی که نتایج تحصیلی خود را به تلاش یا فقدان تلاش نسبت می‌دهند از میزان کمتری از اهمال‌کاری برخوردارند (راکز، دان و راکز^۳، ۲۰۱۳). افراد دارای سبک اسناد خوشبینانه از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها، اهداف تحصیلی تعهد دارند و دارای یک هویت خودساخته هستند و کمتر تحت تأثیر افراد دیگر قرار دارند و به علت هدفمندی و خودنظارتی بالا کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (دان، اسبورن و لینک، ۲۰۱۲). هر چه سرسختی بالا باشد با اهمال‌کاری کمتری همراه می‌شود. نتیجه این فرضیه با نتایج وینت کومار و همکاران (۲۰۱۶)، فاطمی نصاب و محمدی (۲۰۱۵) هم سو بود. دانش‌آموزان به دلیل برخورداری از سطح پایین‌تر استرس و تنش و روحیه مقاوم‌تر، مدیریت زمان بهتری دارند و به میزان کمتری در وظایف تحصیلی خود اهمال‌کاری دارند (عباسیان و دهقان، ۱۳۹۴). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که سرسختی روان‌شناختی سبب می‌شود دانش‌آموزان به راحتی در انجام تکالیف خود احساس ناتوانی نکنند و با انجام فعالیت‌های ضروری، دچار سردرگمی و پریشانی نمی‌شوند که این امر می‌تواند اهمال‌کاری آنان را کاهش دهد. افراد سخت‌رو با وجود بروز پیشامدهای ناگوار به رویارویی موفق و کارآمد در برابر استرس‌ها امیدوارند؛ از توانایی یافتن معنی در تجارب آشفته‌ساز برخوردارند و به نقش خود به عنوان فرد ارزنده و با اهمیت باور دارند (کیم و سو، ۲۰۱۵).

افراد سخت‌رو موقعیت‌های ناگوار را چالش برانگیز ارزیابی می‌کنند تا تهدیدی کننده؛ حس تعهد بیشتری نسبت به کار خود دارند، حس

منابع

اشکانی، فرح و حیدری، حسن. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مقطع دبستان. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱)، ۲۲-۶. [JLD-1]

زارعی، لیلا، خشوعی، مهدیه سادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۳۰-۱۱۳.

<http://journal.irphe.ac.ir/article-1-3065-fa.html>

حیدری، سکینه، مکتبی، غلامحسین، شهنی بیلاق، منیژه. (۱۳۹۱). مقایسه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسناد و خود ناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز. *مجله دستاوردهای روان‌شناسی*، ۱۹(۱)، ۴۳-۶۲.

<https://www.sid.ir/paper/186544/fa>

قدرتی میرکوهی، م.، رحیمیان بوگر، ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی خودکارآمدی مدیریت دیابت نوع دو بر اساس سخت‌رویی و راهبردهای مقابله با تنش در بیماران مبتلا. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قزوین*، ۲۰(۴)، ۵۱-۴۳.

<https://www.sid.ir/paper/49263/fa>

عباسیان، م.، دهقان حصار، م. (۱۳۹۴). سرسختی روان‌شناختی، انگیزه تحصیلی و غفلت تحصیلی در دانشجویان دختر. *روان‌شناسی معاصر*، ۱۰۱۷-۱۰۲۰.

<https://www.sid.ir/paper/828956/fa>

عقیلی، سید مجتبی و نصیری، الهه سادات. (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری شناخت اجتماعی ۳ (ویژه‌نامه)، ۱۰۹-۱۲۵.

https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_1495.html?lang=fa

عینی، ساناز؛ عبادی، متینه؛ سعادت‌مند، صغری و ترابی، نغمه. (۱۳۹۹). نقش تفکر خلاق، ذهن آگاهی و هوش هیجانی در پیش‌بینی تندرستی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش. *تفکر و کودک*، ۱۱(۲)، ۲۱۰-۱۸۳.

[Doi: 10.30465/FABAK.2021.6214]

نریمانی، محمد؛ رشیدی، جمال و زردی، بهمن. (۱۳۹۸). نقش خودپنداره کودکان، حمایت اجتماعی خانواده و سبک‌الذگری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۳)، ۱۳۳-۱۱۲.

[Doi: 10.22098/JLD.2019.791]

خدیوی و وکیلی (۱۳۹۰) مفاهیمی بر وجود رابطه مستقیم بین منبع کنترل و خودپنداره تأکید کردند و بیان داشتند که به همان نسبتی که دانش‌آموزان از منبع کنترل درونی استفاده کنند به همان‌سان از خودپنداره مثبتی برخوردارند. چنانکه ملاحظه می‌گردد خودپنداره تحصیلی به صورت مستقیم توان پیش‌بینی اهمال‌کاری و سبک‌های اسناد را دارد، اما در این پژوهش رابطه غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی با سبک اسناد و اهمال‌کاری تأیید نشد.

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله نحوه کنترل متغیرها، همپوشی متغیرها و متغیرهای مزاحم، از مواردی هستند که می‌توانند بر نتایج تأثیرگذار باشند، اما در پژوهش حاضر مدنظر قرار نگرفته‌اند. بنابراین، به دلیل این محدودیت‌ها باید در تفسیر و تعمیم نتایج، احتیاط کرد. کاهش دقت و حوصله پاسخگویان به پرسشنامه به دلیل طولانی بودن سؤالات برخی از پرسشنامه‌ها و زیاد بودن تعداد پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. در پایان به سایر پژوهشگران چنین پیشنهاد می‌شود مربیان و معلمان می‌توانند این یافته‌ها را در طراحی آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی و جلوگیری از اهمال‌گری تحصیلی در گروه‌های آموزشی مورد استفاده قرار دهند. همچنین معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند با آگاهی از عوامل تأثیرگذار، اهمال‌کاری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند، یا در جهت کاهش این متغیر رایج و شایع به آنان یاری رسانند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

References:

- Abbasian, M., Dehghan, M. (2015). Psychological hardiness, educational motivation and academic neglect in female students. *Contemporary Psychology*, 10, 1017-1020.
[file:///C:/Users/Home/Downloads/3421394h05172.pdf]
- Abramowski, Anna.(2018). Is procrastination all that "bad"? A qualitative study of academic procrastination and self-worth in postgraduate university students. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 158–170- [Doi:10.1080/10852352.2016.1198168]
- Aghili, S. M ., & Nasiri, E. S .(2015). The relationship between learning strategies and attributional styles with responsibility. *Social Cognition (Special Edition)*, 109-125.
http://sc.journals.pnu.ac.ir/article_1495.html
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197–203. [Doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x]
- Ashkani, F., & Heydari, H. (2014). Effects of emotional adjustment on psychological welfare and attributional styles of students with learning disabilities in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 6-22. (Persian) doi: JLD-1
- Badri Gargari, R, Sabouri, H., Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 5(2), 76-82.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939975>
- Bailey, N., Brittany, A., Andrzejewski, S. K., Greif, S. M. ., Svingos, A. M. & Heaton ,Sh. C.(2018). The role of executive functioning and academic achievement in the academic self-concept of children and adolescents referred for neuropsychological assessment. *Children*, 5, 83. [Doi:10.3390/children5070083]
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of Control, Test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychol Rep*, 95, 581-582. [Doi:10.2466/PRO.95.6.581-582]
- da Silva1, R. M., Goulart, C. T., Dias Lopes, L. F., Serrano, P. M., Siqueira Costa, A. L.,& de Azevedo Guido, L. (2014).Hardy personality and burnout syndrome among nursing students in three Brazilian universities an analytic study. *BMC Nursing*, 13, 9. Available online at www.biomedcentral.com/1472-6955/13/9
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *Eur J Personality*, 16, 469-489. [DOI:10.1002/per.461]
- DockxB.De FraineM.Vandecandelaere.(2019).Tracks as frames of reference for academic self-concept. *Journal of School Psychology*. 72, 67-90. [Doi: 10.1016/j.jsp.2018.12.006]
- Dunn, K. E., Osborne, C., & Link, H. J. (2012). Exploring the influence of students' attribution for success on their self-regulation in Pathophysiology. *Journal of Nursing Education*, 51(6), 353-357. [Doi: 10.3928/01484834-20120420-01]
- Eyni, S., Ebadi, M., Saadatmand, S., & Torabi, N. (2021). The role of creative thinking, mindfulness and emotional intelligence in predicting the academic stress of gifted students. *Tafakkor & Kudak*, 11(2), 183-210. (Persian) [Doi:10.30465/fabak.2021.6214]
- Fatemi Nasab, N., Mohammadi-Aria, A. (2015). The predictive role of religious beliefs and psychological hardiness in academic procrastination of high School students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 9 (7), 1082-1087.
- Ferrari, J.R, Parker, T., & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Brggs types, self-efficacy, and locus of control. *J Soc Behav Pers*, 7, 495-502.
[https://www.scirp.org/S\(1z5mqp453edsnp55rrgjet55](https://www.scirp.org/S(1z5mqp453edsnp55rrgjet55)
- Gareau, A ., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, & Coping*. [DOI: 10.1080/10615806.2018.1543763]
- Ghodrati Mirkohi M., & Rahimian Boogar, I. (2017). predicting diabetes management self-efficacy base on hardiness and coping strategies in patients with type 2 diabetes mellitus. *Journal of Qazvin University of Medical Sciences*, 20(4), 87.
<https://journal.qums.ac.ir/>
- Gorooe, M., KhayerH M., & Hashemi L. (2011). The study of the relationship between perfectionism and academic self-concept regarding the role of mediating Academic procrastination in students. *Journal of Methods and Psychological Models*, 2,137-150.
<http://jpmm.miau.ac.ir/>
- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iran J Psychiatry Behav Sci* . 8(3), 42-49.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4359724/>
- Harter, S. (2015). *The construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. Guilford Publications: New York, NY, USA.
<https://www.guilford.com/books/TheConstruction-of-the-Self/Susan-Harter/9781462522729>
- Harvey, P., & Martinko, M.J. (2010). Attribution theory and motivation. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior in health care*, (2nd ed., pp. 147-164). Boston: Jones and Bartlett. [Doi: 10.1177/1059601111410563]
- Heydari, S., Maktabi, Gh. H., Shahni Yilagh, M. (2012). Comparison of successful and unsuccessful female high school students in terms of attribution styles and self-disability with intelligence control in Ahvaz. *Journal of Psychology Achievements*. 19(1), 43-62.
- Howell, A., & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality Individual Differences*, 43, 167-178. [Doi:10.1016/j.paid.2006.11.017]
- Jokar, B., Delavarpour, M. A. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Educational Thoughts*, 3 (3), 61-80. [Doi: 10.22051 / jontoe.2007.312]
- Khadiviyah, E., & Wakili, O. (2011). Interspecific relationship of progress, the source of control, self-concept and academic achievement of high school students in Tabriz's five districts. *Educational Sciences*, 4(13), 45-66.
http://jinev.iaut.ac.ir/article_521683.html

- Kiamarsi, A., Najarian, B., Mehrabizadeh Honarmand, M. (1998). Build and validate a scale for measuring psychological toughness. *7*: 171-284. https://iej.ihu.ac.ir/article_200819_904e6ba590f9d2fa6e072f8d143b191c.pdf
- Kiamarsia, A., Abolghasemib, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with Psychological vulnerability in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 114, 858 – 862. [Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.797]
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. [Doi:10.1016/j.paid.2015.02.038]
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310. [Doi: 10.1080/01587919.2012.723165]
- Maddi, S. R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology*, 19(1), 61–70. [Doi:10.1080/08995600701323301]
- Maddi, S. R. (2013). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. Dordrecht: Springer. [Doi:10.1007/978-94-007-6527-6_18]
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood Il:
- Marashian, F., & Khorami, N. S. (2012). The effect of early morning on academic self-concept and loneliness foster home children in Ahvaz city. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 316-319.
- Marsh, H. W., & O'NEILL, R. O. S. A. L. I. E. (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174. [Doi: 10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227]
- Nasiri, Tayebeh. (2016). Evaluation of the Relationship between Hardiness and Self-Efficacy with Job Satisfaction of High School Teachers in the County of Shahriar. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2356-5926. <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/index>
- Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 112-133. (Persian0 [Doi: 10.22098/JLD.2019.791]
- Nemat Tavousi, M. (2015). The effectiveness of progressive relaxation training on daily hassles: Moderating role of hardiness and self esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 54 – 60 . [Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.916]
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: theory evidence . *Psychology Review*, 91(3), 347-374. [Doi:10.1037/0033-295X.91.3.347]
- Rakes, G. C., Dunn, K. E., Rakes, T. A. (2013). Attribution as a predictor of procrastination in online graduate students. *Journal of Interactive Online Learning*. 12(3). <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/12.3.2.pdf>
- Rebetez, 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. [Doi:10.1016/j.paid.2014.11.044]
- Reynaud, E., Guedj, E., Souville, M., Trousselard, M., Zengidjian, X., El Khoury-Malhame, M., ... Khalifa, S. (2013). Relationship between emotional experience and resilience: An fMRI study in fire-fighters. *Neuropsychologia*, 51(5), 845–849. [Doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.01.007]
- Roebke, P.V., Vadhan, N.P., Brooks, D.J., & Levin, F.R (2014). Verbal learning in marijuana users seeking treatment: a comparison between depressed and non-depressed samples. *Am J Drug Alcohol Abuse*. 40, 274-279. [Doi: 10.3109/00952990.2013.875551]
- Rothbloom, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal counselling psychology*, 33, 387-394. [Doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387]
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906–911. [Doi:10.1016/j.paid.2009.07.013]
- Sin, M. N. & Lee, T. M. C. (2019): The mediating role of hardiness in the relationship between perceived loneliness and depressive symptoms among older. *Aging & Mental Health*, [Doi: 10.1080/13607863.2018.1550629]
- Sirois, F. M., & Giguere, B. (2018). Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology*. [Doi:10.1111/bjso.12243]
- Solomon, L.J., & Rothbhum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 209-503. [Doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503]
- Steel P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality Individual Differences*, 30, 95-106. [Doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1]
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. [Doi:10.1037/0033-2909.133.1.65]
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. [Doi:10.1111/ap.12173]
- Taimory, S., Khakpor, M., & Momeni Mahmoudi, H. (2015). The relationship between hardiness and self-efficacy and personal control in cancer patients. *JMS*. 3 (1) :42-35
- Trice, A., & Milton, C. (1987). Locus of control as a predictor of procrastination among adults in correspondence course. *Percept Mot Skills*. 65, 1002 [Doi: 10.2466/pms.1987.65.3.1002]
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality Individual Differences*, 35(6), 1401-1418. [Doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6]

- Vinothkumar, M., Vindya, K. R. (2016). Moderating roles of hardiness and self-efficacy in the relationship between flow and academic procrastination on academic performance: A structural equation model approach. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 32-42. [Doi: 18.01.045/20160302]
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103–114. [Doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.09.005]
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 211. [Doi:10.5539/ijps.v4n1p211]
- Yıldırım , F. B. U., & Demir, A. (2019). Self-handicapping among University students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 2(1), 1–19. [Doi: 10.1177/0033294118825099]
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117–130. [Doi: 10.1080/10852352.2016.1198154]
- Zare L., & Khoshoei, M.S. (2016). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 22(3), 113-130. <https://icssjournal.ir/article-1-892-en.pdf>