

تحلیل کانونی رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان

نویسندگان: ابراهیم گزیدری^۱، مسعود غلامعلی لواسانی^۲، جواد اژه‌ای^۳ و مطهره حمزه‌رباطی^{۴*}

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران
۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران
۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه ارومیه

mhamze_robati@yahoo.com

* نویسنده مسئول: مطهره حمزه رباطی

چکیده

پژوهش حاضر در راستای بررسی رابطه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان گروه نظری پایه سوم متوسطه منطقه کهریزک بوده اند که از این تعداد نمونه‌ای به حجم ۳۱۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، انتخاب شده اند و به دو پرسشنامه‌ی "هویت تحصیلی" (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و "اهمال-کاری تحصیلی" (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴) پاسخ داده اند. روایی پرسش‌نامه‌ها به وسیله متخصصان تأیید شده و پایایی آن‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده است. داده‌ها طی تحلیل همبستگی بنیادی نشان داد: ابعاد منزلت‌های هویت تحصیلی رابطه معنادار با اهمالکاری تحصیلی دارند. تحلیل کانونی دو مجموعه معنادار بین منزلت‌های هویت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی را نشان داد. در مجموعه اول ابعاد هویت موفق و هویت زودرس رابطه منفی و هویت دیررس و سردرگم رابطه مثبت و معنادار با مولفه‌های آماده‌کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله داشتند. در مجموعه دوم هویت تحصیلی دیررس و سردرگم با اهمالکاری رابطه معنادار داشت. می‌توان نتیجه گرفت در مدارس که دانش‌آموزان از هویت تحصیلی موفق برخوردار باشند، میزان اهمالکاری در دانش‌آموزان پایین خواهد بود هرچه قدر دانش‌آموزان از هویت سردرگم و هویت دیررس پایین برخوردار باشند، اهمالکاری تحصیلی بالاتری خواهند داشت.

کلیدواژه‌ها: هویت موفق؛ هویت زودرس؛ هویت دیررس؛ هویت سردرگم؛ اهمالکاری تحصیلی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور رشتار)

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۲۷

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۱۲

*Scientific-Research
Journal of Shahed
University*
Twenty-second Year, No.7
Autumn & Winter
2015-2016

Training & Learning
Researches

دو فصلنامه علمی-پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال بیست و دوم- دوره
جدید
شماره ۷
پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مقدمه

اهمال کاری به تعبیر استیل^۱، به تاخیر انداختن عمدی و غیر منطقی تصمیم گرفته شده علی‌رغم آگاهی فرد از هزینه‌های تاخیر و یا پیامدهای منفی آن بیان شده است. به عبارتی، اهمالکاری عبارت است از طفره رفتن، طول‌دادن و به عقب‌انداختن انجام تکالیف [۲]. اهمال کاری مستلزم تأخیر در تصمیم‌گیری است، فرد اهمال‌کار نمی‌تواند تصمیم بگیرد که چه فعالیت‌هایی را در چه زمانی و براساس چه اولویت بندی باید انجام دهد [۳]. اهمال کاری نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرایندی پیچیده است که شامل مولفه‌های هیجانی، شناختی، رفتاری است [۴].

اهمالکاری بر مبنای مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد از جمله: اهمالکاری تحصیلی^۲ [۵ و ۶]. اهمالکاری عمومی، اهمالکاری در تصمیم‌گیری^۳، اهمالکاری نوروپیک^۴ و اهمالکاری وسواس‌گرا^۵ [۷]. اما متداولترین شکل آن همان اهمالکاری تحصیلی است که یک رویداد فراگیر میان دانشجویان دانشگاه و دانش‌آموزان می‌باشد [۸ و ۹]. راتبلوم، سولومون و موراکامی^۶ [۵]، اهمالکاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه‌ی بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. اهمالکاری تحصیلی یک مشکل رفتاری است در به تاخیر انداختن وظایف و تکالیف که نیازمند انجام شدن و به انجام رسیدن است [۱۰]. اهمال کاری تحصیلی تابع برخی عوامل شخصیتی از قبیل پایین بودن خودآگاهی، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم، خودتنظیمی، افسردگی، اضطراب، باورهای غیرمنطقی

[۱]؛ کمال‌گرایی، خودآگاهی، سبک‌های هویت [۱۱] و عوامل موقعیتی نظیر بیزاری از تکلیف و زمان پاداش‌ها و تکلیف‌ها [۱]؛ چگونگی برگزاری امتحانات [۱۲]؛ وقت گیر بودن انجام تکالیف [۶] که این عوامل ترس از شکست، اضطراب ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بیزاری از تکلیف را افزایش می‌دهند [۱۱]. تعداد قابل توجهی از محققان علل مختلفی برای اهمالکاری ذکر کرده‌اند از جمله: خودکارآمدی و عزت نفس پایین [۱۳]، خودتنظیمی [۱۱، ۱۴، ۱۵ و ۱۶]، خودناتوان‌سازی و باورهای غیرعقلانی [۱]؛ نداشتن مهارت در انجام کار، عادت در به تعویق انداختن کار، بی‌حالی و بی‌رسمی فراموش کاری به دلیل بی‌توجهی به اهداف شخصی، شرایط نامساعد بدنی و به تاخیر انداختن به بهانه‌ی داشتن فرصت برای انجام آن [۱۷]؛ اضطراب از ارزشیابی، کمال‌گرایی، دشواری در تصمیم‌گیری، وابستگی به دیگران، بیزاری از تکلیف، جبران اعتماد به نفس، ترس از موفقیت، مدیریت ضعیف زمان، مخاطره‌جویی و تاثیر گروه همسالان [۱۸].

اهمال کاری تحصیلی بر جنبه‌های مختلف زندگی تاثیر دارد و با پیامدهای منفی همچون عملکرد ضعیف تحصیلی، افسردگی، استرس، خودکارآمدی ضعیف، اضطراب، انگیزش ناکافی، روان رنجوری [۷]؛ سولسمان و ناسان^۷، راه‌هایی برای اهمال کاری پیشنهاد کردند از جمله: تعیین اهداف مشخص که مسیر حرکت و تصمیم‌گیری را مشخص می‌کند و اولویت دادن به اهداف مهم که منجر به کاهش اهمالکاری می‌شود [۱۸]. گراهام و آندرسون^۸ [۱۹] هویت تحصیلی را مهمترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند. هویت تحصیلی می‌تواند از عوامل فردی موثر در پیش‌آیندهای اهمالکاری تحصیلی محسوب شود. هویت تحصیلی^۹ فرایند پاسخ‌گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، اینکه آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در

1. Steel, P.

2. Academic procrastinations

3. decision-making procrastination

4. Neurotic procrastinations

5. Compulsive procrastinations

6. Rothblum, E.D., Solomon, L. J. & Murakami, J.

7. Saulsman & Nathan

8. Grahom, A. & Anderson, K.A.

9. Academic Identity

به مجموعه‌ای از ارزش‌های و آرمان‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال یک دوره اکتشاف بوجود آمده است [۲۳]. نتایج مطالعه کوربا، واز و ایزاکسون^۶ [۲۴] نشان داد که بین هویت تحصیلی موفق و خودناتوان سازی رابطه منفی وجود دارد به این دلیل که دانش‌آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش‌ها و اهداف تحصیلی احتمالاً کمتر راهبردهای خودناتوان‌سازی اتخاذ می‌کنند و بین هویت سردرگم و دیررس و با رفتارهای خودناتوان‌سازی رابطه مثبت وجود دارد و هویت تحصیلی زودرس رابطه مثبت قوی با رفتارهای خودناتوان‌سازی نشان نداد. احتمالاً دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ راهبردهایی مانند اهمالکاری، تلاش کم و راهبردهای خود حفاظتی بکار خواهند گرفت. یافته‌های پژوهش واز و همکاران [۲۵]، نشان داد بین منزلت هویت تحصیلی دیررس و جهت‌گیری تبحری همبستگی منفی وجود دارد. بین منزلت هویت زودرس و جهت‌گیری هدفی رویکرد عملکردی و اجتناب عملکردی همبستگی مثبتی وجود دارد. بین منزلت هویت تحصیلی موفق و جهت‌گیری هدفی تبحری همبستگی مثبتی وجود دارد و با جهت‌گیری هدفی اجتناب عملکردی همبستگی منفی وجود دارد. دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بیشتر و دارای جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار بودند، کمتر شروع کارهایشان را به تأخیر می‌انداختند؛ در مقابل، دانشجویانی که بر اهداف عملکردمدار تمرکز داشتند و یا جهت‌گیری اجتنابی داشتند، دارای سطوح بیشتر اهمالکاری تحصیلی بودند. همچنین افرادی که دارای جهت‌گیری هدفی تسلطی دارند از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند [۱۱].

نتایج مطالعه شاناهان و پیچل^۷ [۲۶] نیز نشان داد که بین منزلت هویت سردرگم و هویت دیررس با اهمالکاری ارتباط مثبتی وجود دارد و منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمالکاری دارد و بین

جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی بوجود می‌آید. همچنین با این احساس موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود [۲۰]. گراهام و آندرسون، هویت تحصیلی را به صورت یک تعهد شخصی نسبت به یک نشان برتری، میل به اصرار بر چالش، تلاش و اشتیاق درونی در فرایند یادگیری تعریف می‌کند [۱۹]. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند [۲۱] و مشخصه‌ی آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. از آنجا که هویت ممکن است بر انتخاب، رفتارهای کلاسی، عملکرد و گرایش دانش‌آموزان در زمینه تحصیلات تاثیر بگذارد در پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت نقش محوری دارد [۲۲]. واز و ایزاکسون^۱ با در نظر گرفتن حیطه‌ی تحصیلی به عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی را ارائه کرده‌اند. منزلت هویت تحصیلی سردرگم^۲ به عدم اکتشاف یا تعهدی که اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است اشاره دارد. هویت تحصیلی زودرس^۳ بیانگر تعهدات دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین، معلمان، همسالان) گرفته شده است. منزلت هویت تحصیلی دیررس^۴ به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره‌ی ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کنند. آخرین منزلت شکل‌گیری هویت تحصیلی، منزلت هویت تحصیلی موفق^۵ است که به تعهدی نسبت

1. Was, C.A. & Isaacson, R.M

2. Academic Diffusion Identity

3. Academic Moratorium Identity

3. Academic Foreclosure Identity

5. Academic Achievement Identity

6. Chorba, K., Was, C.A. & Isaacson, R.M.

7. Shanahan, M.J. & Pychyl, T.A.

رابطه‌ی بین دو مجموعه از متغیرهای مورد بررسی، یعنی منزلت‌های هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت زودرس، هویت سردرگم، هویت دیررس) و اهمالکاری تحصیلی (آماده کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان، تهیه مقاله) چند بعد این روابط احتمالی ضروری است.

سوال پژوهش

رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان چگونه است؟

روش پژوهش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع همبستگی بنیادی یا کانونی^۲ است؛ زیرا هدف این پژوهش، پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک "اهمالکاری تحصیلی" بر اساس متغیرهای پیش‌بین "منزلت‌های هویت تحصیلی" بود. از آنجایی که متغیر ملاک از یک مجموعه سه متغیری تشکیل شده است، که از لحاظ نظری با یکدیگر ارتباط دارند، در این حالت استفاده از روش رگرسیون امکانپذیر نیست. همچنین به جهت نبود سابقه پژوهش در زمینه بررسی رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان، تحلیل همبستگی کانونی امکان کشف روابط جالب و پیچیده را بین متغیرها ملاک و پیش‌بین فراهم می‌آورد [۳۰]. بنابراین از روش تحلیل همبستگی کانونی برای بررسی رابطه مجموعه یا ابعاد منزلت‌های هویت تحصیلی با مجموعه اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. برای تحلیل از افزونه CANCORR نرم افزار SPSS استفاده شد. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را دانش‌آموزان گروه نظری پایه سوم متوسطه مدارس دولتی منطقه کهریزک در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ تشکیل می‌دهند که براساس آمار گزارش شده از آموزش و پرورش منطقه، تعداد این دانش‌آموزان ۱۰۷۸ نفر بوده است. با توجه به حجم جامعه آماری، نمونه‌ای به حجم

منزلت هویت زودرس و اهمالکاری ارتباط معناداری نشان داده نشد. همچنین هویت موفق و هویت دیررس ارتباط متضادی با اهمالکاری داشتند یعنی برای کاهش اهمالکاری نیازمند رسیدن به یک تعهد هویتی است. فراری و همکاران^۱ [۲۷] در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سبک سردرگم/اجتنابی ارتباط مثبتی با اهمالکاری تحصیلی و سبک اطلاعاتی ارتباط منفی با اهمالکاری تحصیلی دارد. یافته‌های غلامعلی لواسانی و امانی [۲۸] نشان داد که به طور کلی بین متغیرهای منزلت‌های هویت تحصیلی، جهت‌گیری‌های هدفی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و متغیرهای هویت تحصیلی سردرگم، جهت‌گیری هدفی با رویکرد-تبحری و هویت تحصیلی زودرس بیشترین سهم را در تبیین پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین تنها در منزلت هویت تحصیلی سردرگم پسران نمرات بالاتر از دخترها کسب کرده بودند. برانجی و میس دریافتند که تفاوت‌های جنسی در تعهد، اکتشاف و تجدید نظر در تعهد در اوایل نوجوانی بیشتر است اما در اواخر نوجوانی کاهش می‌یابد، بنابراین به نظر می‌رسد دختران از پسران در شکل‌گیری هویت در اوایل و اواسط نوجوانی جلوترند [۲۹]. با توجه به مطالبی که بیان شد و اهمیت تاثیر منزلت‌های هویت تحصیلی بر اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان، تاکنون پژوهشی رابطه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی را بررسی نکرده است و فقط پژوهش‌های اندکی در راستای سبک‌های هویت و پایگاه‌های هویت با اهمالکاری صورت گرفته است. از آنجایی که پایگاه‌های هویت با منزلت‌های هویت تحصیلی همپوشانی دارند؛ بنابراین در پژوهش حاضر با گردآوری داده‌هایی در زمینه متغیرهای اصلی پژوهش به دنبال یافتن پاسخی برای چگونگی ارتباط بین منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی هستیم. به ویژه این پژوهش در پی روشن کردن این موضوع است که برای فهم و تبیین

^۱ Ferrari, J.R., Wolfe, R.N., Wesley, J.C., Schoff, L.A. & Beck, B.L.

^۲ . Canonical correlation

۳۱۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. دانش‌آموزان پایه سوم به این دلیل انتخاب شده‌اند که در مرحله نسبتاً ثابت و پایداری از لحاظ تحصیل قرار دارند. آنها نه تازه وارد دبیرستان شده‌اند که اضطراب به دوره جدید را داشته باشند نه در سال آخر هستند که اضطراب‌های کنکور را تجربه کنند. بنابراین پاسخ‌های آنها می‌تواند از انسجام و ثبات بیشتری برخوردار باشد.

پرسشنامه‌ی هویت تحصیلی: در این پژوهش، برای سنجش منزلت‌های هویت تحصیلی از پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) که نسخه فارسی آن توسط حجازی و همکاران (۱۳۹۰) تهیه شده استفاده می‌شود. نمونه اصلی ابزار دارای چهار خرده‌مقیاس و ۴۰ گویه است که روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. نسخه فارسی ابزار شامل ۳۲ گویه می‌باشد. براساس یافته‌ها، مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی دارای روایی و پایایی قابل قبولی در میان دانش‌آموزان ایرانی است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه‌ی هویت تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ برای هویت موفق ۰/۸۵، هویت دیررس ۰/۷۲، هویت سردرگم ۰/۷۱ و هویت زودرس ۰/۵۹ بدست آمده است.

مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی- نسخه‌ی دانش‌آموز (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمالکاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته شده و شامل ۲۷ گویه است. مولفه اول، آماده کردن تکالیف شامل ۱۱ گویه؛ مولفه دوم، آمادگی برای امتحان شامل ۸ گویه؛ مولفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌ها پایان ترم که شامل ۸ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای از "هرگز" (نمره‌ی ۱) تا "همیشه" (نمره‌ی ۵) قرار دارد. افزون بر ۲۱ گویه مذکور، ۶ گویه برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودن" و "تمایل به تغییر

عادت تعلل ورزی" در نظر گرفته شده است، لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، ۶ گویه منظور نخواهد شد. پایایی مقیاس اهمالکاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ی ای که سولومون (۱۹۹۸) انجام داد برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ بدست آمده است. در مورد روایی مقیاس نیز با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ بدست آمده است. جوکار و دلاورپور [۳۱] به منظور تعیین پایایی مقیاس اهمالکاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب ۰/۹۱ بدست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ بدست آمد که ضریب ۰/۹۱ حاصل شد.

یافته‌ها

قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، نتایج بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده‌ها به صورت نرمال است. همچنین برای بررسی بیشتر نرمال بودن داده‌ها آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بر داده‌ها اجرا شد و معنادار نبودن نتایج آن نشانه نرمال بودن توزیع داده‌ها بود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرها گزارش شده است.

با توجه به جدول ۱ رابطه بعد هویت موفق با مولفه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله در سطح $P < 0/01$ منفی و معنادار است ($r = -0/64, -0/57$). رابطه بعد هویت سردرگم با آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله در سطح $P < 0/01$ مثبت و معنادار است ($r = 0/50, 0/46, 0/41$). رابطه بعد هویت زودرس با آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله در سطح $P < 0/01$ منفی و معنادار است ($r = -0/49, -0/44, -0/45$).

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	هویت موفق	۱						
۲	هویت دیررس	-۰/۳۵**	۱					
۳	هویت سردرگم	-۰/۵۷**	۰/۵۳**	۱				
۴	هویت زودرس	۰/۷۲**	۰/۱۲*	۰/۳۷**	۱			
۵	آماده کردن تکلیف	-۰/۶۴**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	-۰/۴۹**	۱		
۶	آمادگی برای امتحان	-۰/۵۷**	۰/۴۱**	۰/۴۶**	-۰/۴۴**	۰/۶۸**	۱	
۷	تهیه مقاله	-۰/۶۰**	۰/۳۸**	۰/۵۰**	-۰/۴۵**	۰/۶۵**	۰/۵۷**	۱

** P<0/01

* P<0/05

مجموعه دوم اهمالکاری تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین با توجه به جدول ۲، مجموعه سوم رابطه معناداری ندارد. حال برای بررسی اینکه مجموعه اول و دوم متغیرهای مستقل و وابسته از چه متغیرهایی تشکیل شده‌اند و نحوه ارتباط آن‌ها چگونه است، در جدول ۳ نتایج بررسی مجموعه اول و دوم گزارش شده است. در جدول ذیل بار کانونی، نشانه همبستگی متغیر با متغیر کانونی است، ضرایب کانونی استاندارد شده، همانند ضرایب رگرسیون استاندارد شده در تحلیل رگرسیون هستند و نشان دهنده اهمیت متغیر در مجموعه هستند. مثلاً در مجموعه اول و دوم منزلت‌های هویت تحصیلی، هویت موفق و هویت سردرگم ۰/۶۲ و ۱/۱۰- دارای بیشترین اهمیت و در مجموعه اول اهمالکاری تحصیلی، متغیر تهیه مقاله ۰/۴۳- و در مجموعه دوم متغیر آماده کردن تکلیف ۱/۴۶ دارای بیشترین اهمیت است.

برای بررسی رابطه مجموعه منزلت‌های هویت تحصیلی (ابعاد موفق، دیررس، سردرگم و زودرس) با مجموعه ابعاد اهمالکاری تحصیلی (آماده کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله) از تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شد. در جدول ۲ نتایج تحلیل کانونی گزارش شده است.

با توجه به جدول ۲، آزمون لامبدای ویلکز برای مجموعه اول و دوم متغیرهای مستقل و وابسته به ترتیب ۰/۴۳ و ۰/۹۵ در سطح $P < 0/05$ معنادار است. بنابراین، با توجه به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که فقط دو مجموعه معنادار از متغیرهای مستقل و وابسته در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول ۰/۷۳ و مجموعه دوم ۰/۱۹ است. مجموعه اول منزلت‌های هویت تحصیلی ۰/۵۴ درصد از تغییرات مجموعه اول اهمالکاری تحصیلی را تبیین می‌کند و مجموعه دوم منزلت‌های هویت تحصیلی ۰/۰۳ درصد از تغییرات

جدول ۲. نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه منزلت‌های هویت تحصیلی با مجموعه اهمالکاری تحصیلی.

مجموعه	مقادیر ویژه	همبستگی کانونی	واریانس تبیین شده	لامبدای ویلکز	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	۱/۲۰	۰/۷۳	۰/۵۴	۰/۴۳	۱۲	۰/۰۰۱
۲	۰/۰۳	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۹۵	۶	۰/۰۴
۳	۰/۰۰۵	۰/۰۷	۰/۰۰۵	۰/۹۹	۲	۰/۴۵

تحلیل کانونی رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری در میان دانش‌آموزان

جدول ۳. بار کانونی، ضریب کانونی استاندارد شده، واریانس تبیین شده مجموعه‌های اول و دوم متغیرهای ملاک و پیش‌بین

ضریب کانونی استاندارد شده	مجموعه دوم		مجموعه اول	بار کانونی	متغیرهای مورد بررسی	متغیر کانونی
	بار کانونی	ضریب کانونی استاندارد شده				منزلت‌های هویت تحصیلی
-۱/۰۶	-۰/۲۶	۰/۶۲		۰/۹۴	هویت موفق	منزلت‌های هویت تحصیلی
-۰/۱۴	-۰/۳۷	-۰/۲۸		-۰/۶۰	هویت دیررس	
-۱/۱۰	-۰/۶۲	-۰/۱۴		-۰/۷۲	هویت سردرگم	
۰/۱۶	-۰/۱۷	۰/۱۸		۰/۷۲	هویت زودرس	
	۰/۱۵		۰/۵۷		واریانس استخراج شده	واریانس استخراج شده همپوشی
	۰/۰۵		۰/۳۱		همپوشی	
۱/۴۶	۰/۴۶	-۰/۳۶		-۰/۸۸	آماده کردن تکلیف	اهمالکاری تحصیلی
-۰/۷۶	-۰/۱۹	-۰/۳۵		-۰/۸۴	آمادگی برای امتحان	
-۰/۷۴	-۰/۲۳	-۰/۴۳		-۰/۸۸	تهیه مقاله	
	۰/۱۰		۰/۷۵		واریانس استخراج شده	واریانس استخراج شده همپوشی
	۰/۰۳		۰/۴۱		همپوشی	

معنادار بودن آن در مجموعه خودش است. بنابراین، متغیرهای معنادار در مجموعه اول منزلت‌های هویت تحصیلی شامل هویت موفق ۰/۹۴، هویت دیررس ۰/۶۰، هویت سردرگم ۰/۷۲، هویت زودرس ۰/۷۲ است. در مجموعه اول اهمالکاری تحصیلی، متغیرهای معنادار شامل آماده کردن تکلیف ۰/۸۸، آمادگی برای امتحان ۰/۸۴، تهیه مقاله ۰/۸۸ است. با توجه به این یافته‌ها نتیجه می‌گیریم که هرچه قدر دانش‌آموزان از هویت سردرگم و هویت دیررس ضعیف و از هویت تحصیلی موفق و هویت تحصیلی زودرس مناسب و بالایی برخوردار باشند، دانش‌آموزان اهمالکاری تحصیلی پایین خواهند داشت. در مجموعه دوم نیز متغیرهای معنادار منزلت‌های هویت تحصیلی شامل هویت دیررس ۰/۳۷، هویت سردرگم ۰/۶۲ است و در مجموعه اهمالکاری تحصیلی، متغیرهای معنادار فقط مولفه آماده کردن تکلیف ۰/۴۶ است. با توجه به این یافته نتیجه می‌گیریم که هرچه قدر دانش‌آموزان دارای هویت سردرگم و هویت دیررس ضعیف باشند، دانش‌آموزان اهمالکاری تحصیلی بالایی خواهند داشت.

این نکته شایان ذکر است که مجموعه‌ها در تحلیل همبستگی بنیادی، همانند متغیرهای مکنون در مدلیابی معادلات ساختاری یا تحلیل عاملی هستند که به آن‌ها متغیر کانونی می‌گویند [۳۰]. همچنین در جدول فوق واریانس تبیین شده، میزان واریانس است که هر مجموعه، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند. مثلاً میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول مجموعه منزلت‌های هویت تحصیلی ۰/۵۷ درصد است. اهمالکاری تحصیلی ۳۱ درصد از واریانس منزلت‌های هویت تحصیلی را تبیین می‌کند. میزان واریانس استخراج شده متغیر کانونی اول اهمالکاری تحصیلی ۷۵ درصد و منزلت‌های هویت تحصیلی نیز ۴۱ درصد از تغییرات اهمالکاری تحصیلی را تبیین می‌کند. با توجه به شاخص‌های واریانس تبیین شده و همپوشی می‌توانیم نتیجه بگیریم که مجموعه اول متغیرهای پیش‌بین و ملاک ارتباط خوبی با یکدیگر دارند.

برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی، تاباچنیک و فیدل^۱ [۳۲] پیشنهاد می‌کنند که بار کانونی ۰/۳۰ و بیشتر هر متغیر نشانه

^۱. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S.

بحث و نتیجه‌گیری

رابطه منفی بعد هویت تحصیلی موفق با ابعاد اهمالکاری تحصیلی نشانه آن است که هر اندازه دانش‌آموزان از هویت تحصیلی موفق برخوردار باشند به همان اندازه اهمالکاری تحصیلی در آنان کاهش خواهد داشت و در نتیجه فرد دارای هویت تحصیلی موفق، از اهمالکاری تحصیلی کمتری برخوردار است. این نتایج با نتایج پژوهش‌های شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) همسو است. در تبیین احتمالی این یافته‌ها می‌توان گفت افراد دارای هویت موفق 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 تاثیر افراد دیگر قرار دارند و میزان خودنظارتی در آنها بالا می‌باشد و به علت هدفمندی و خودنظارتی بالا کمتر دچار اهمالکاری تحصیلی می‌شوند. همچنین، دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق پیش از تصمیم‌گیری با مجموعه متنوعی از اهداف بالقوه روبرو هستند که براساس میزان مطلوبیت، فوریت یا بلند مدت بودن و نیز با توجه به احتمال دست یافتنی بودن یا نبودن آن اهداف دست به انتخاب آنها می‌زنند. در مرحله عمل این افراد دیگر به بررسی فرصت‌ها و مقایسه گزینه‌ها و احتمالات موجود و مختلف نمی‌پردازند بلکه با تمام نیرو روی تحقق اهداف انتخابی خود متمرکز می‌شود. از این رو تمرکز (در واقع یک تعهد نسبت به اهداف و منابع) روی امکانات و منابع موجود با احتمال بیشتری به اهداف خود می‌رسند مسئله مهم دیگر در دانش‌آموزان دارای هویت موفق وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلق و اهمالکاری آنها می‌کاهد. تبیین دیگر این است که، افراد دارای هویت تحصیلی موفق دارای انگیزش درونی بالا و برای اهداف تحصیلی ارزش قائل هستند اما مشکل اصلی دانش‌آموزان اهمال‌کار نداشتن اهداف مشخص و واقع بینانه و عدم تعهد به اهداف تحصیلی می‌باشد. همچنین افراد دارای هویت منسجم، سخت‌کوش، خودتنظیم‌گر، باعزت نفس بالا، درون‌نگر، دارای منبع کنترل درونی،

خودآگاه، دارای قدرت حل مسئله و چنین افرادی معمولاً امیدوار نسبت به آینده، شاداب، خوش قول بوده و در هنگام انجام تکالیف تحت تاثیر دیگران بوده و بر باورهای خود تکیه می‌کنند [۳۳]. اما افراد اهمال‌کار دارای اعتماد به نفس و عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان رنجوری، کمروبی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموشکاری، بی‌نظمی، تمرکز بر خود انگاره ضعیف، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری می‌باشند [۳۴]. همچنین اهمال‌کاری با مهارت-های خود نظارتی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله استراتژی‌های خودناتوان‌سازی مرتبط است [۱۵]. راهبردهای مقابله‌ای مورد استفاده اهمال‌کاران، شامل اجتناب از کار و خودناتوان‌سازی است [۳۵]. احتمالاً افراد اهمال‌کار برای اجتناب از شکست این راهبردها را بکار می‌برند که راهبرد دفاعی غیر موثر می‌باشد که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش‌های شخصی از آن بهره می‌جویند. کوربا و همکاران (۲۰۱۲) بیان می‌دارند که دانش‌آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش‌ها و اهداف تحصیلی احتمالاً کمتر راهبردهای خودناتوان‌سازی اتخاذ می‌کنند. هویت موفق یک ارتباط مثبتی با خودتنظیمی دارد دانش‌آموزان دارای هویت موفق از خودتنظیمی درونی بالا و فرایند خود بررسی برخوردار هستند. اسچانک، زیمرمن و ولترز^۱ معتقدند که یادگیرندگان خودتنظیم، اغلب به عنوان یادگیرندگان شناخته می‌شوند که تجارب یادگیری خویش را به طور کارآمد و به شیوه‌های مختلف مدیریت می‌کنند [۳۶]؛ لذا پیامد یک هویت منسجم و پویا، انعطاف‌پذیری، هدفمندی و خودتنظیمی و خودنظارتی است که در نتیجه کاهش اهمال‌کاری را به همراه دارد.

وجود رابطه مثبت بعد هویت تحصیلی دیررس با ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی نشانه آن است که هر اندازه دانش‌آموزان از هویت تحصیلی دیررس برخوردار باشند به همان اندازه اهمال‌کاری تحصیلی در آنان افزایش

^۱ . Schun; Zimmerman & Wolters

وجود رابطه مثبت بعد هویت تحصیلی سردرگم با ابعاد اهمالکاری تحصیلی نشانه آن است که هر اندازه دانش‌آموزان از هویت تحصیلی سردرگم برخوردار باشند به همان اندازه اهمالکاری تحصیلی در آنان افزایش می‌یابد به عبارتی؛ دانش‌آموزانی که در وضعیت هویت سردرگم هستند و تا زمانیکه به یک هویت منسجم دست نیافته‌اند، اهمالکاری بیشتری در آنان مشاهده می‌شود، که این نتایج با نتایج پژوهش‌های شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) مبنی بر اینکه بین منزلت هویت سردرگم با اهمالکاری ارتباط مثبتی وجود دارد و با نتایج فراری و همکاران (۱۹۹۵)، کوربا و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که افراد دارای وضعیت هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً تعلق بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. به نظر برزونسکی^۱ [۳۷] این دانش‌آموزان از پرداختن به مسایل هویت و تصمیم‌گیری اجتناب دارند معمولاً پیش از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند و در تصمیم‌گیری از راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می‌کنند. تصمیم‌گیری‌هایشان عمدتاً با تعلق و مسامحه انجام می‌شود و دارای رفتارهای هیجانی و بدون ثبات هستند. این افراد عزت نفس پایین، خودپنداره منفی، خودتنظیمی ناقص دارند و نتیجه آن فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزل موقت می‌شود و به این ترتیب زمینه اهمال کاری افزایش می‌یابد و بر اساس گفته کوربا، واز و ایزاکسون [۲۴] احتمالاً دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ، استراتژی‌های مانند اهمال کاری، تلاش کم و استراتژی‌های خود حفاظتی بکار خواهند گرفت. وجود رابطه منفی بعد هویت تحصیلی زودرس با ابعاد اهمالکاری تحصیلی نشانه آن است که هر اندازه دانش‌آموزان از هویت تحصیلی زودرس برخوردار باشند به همان اندازه اهمال کاری

خواهد داشت و در نتیجه فرد دارای هویت تحصیلی دیررس، اهمال کاری تحصیلی بیشتری دارد. لذا برای کاهش اهمال کاری دانش‌آموز باید به یک تعهد هویتی برسد که این با نتایج شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی‌شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می‌کنند با کمبود زمان مواجه می‌شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلق بیشتر او در آغاز و پی‌گیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت. در تبیین دیگر می‌توان بیان نمود که افراد برای کاهش اهمالکاری نیازمند رسیدن به یک تعهد هویتی هستند و فقط کاوش و جستجوی نمی‌تواند برای رسیدن به یک هویت منسجم کافی باشد و از طرفی کاوش زیاد هم افراد را در وضعیت تردید قرار می‌دهد. شاناهان و همکاران (۲۰۰۷) بیان می‌دارند هر دو مولفه کاوش و تعهد همراه با عاملیت، انجام به موقع کارها را پیش بینی می‌کنند. از سوی دیگر عاملیت ارتباط مثبتی با کاوشگری، تعهد انعطاف پذیر و انتخاب سنجیده دارد که نشان دهنده وضعیت هویت موفق است. عاملیت با هویت دیررس ارتباط منفی دارد. هر چند ظاهراً به نظر می‌رسد هویت دیررس بخاطر کاوش ارتباط منفی با اهمالکاری داشته باشد اما هویت دیررس با ویژگی‌های هویت سردرگم و چندین عامل دیگر که ممکن است منجر به ارتباط مثبتی با اهمالکاری شود، آمیختگی دارد. همچنین دانش‌آموزان در وضعیت هویت دیررس از راهبردهای مطالعه موثر کمتر استفاده می‌کنند و قادر به ارزیابی دقیق عملکرد خود نیستند. بر اساس گفته (کوربا و همکاران، ۲۰۱۲) احتمالاً دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ استراتژی‌هایی مانند اهمالکاری، تلاش کم و استراتژی‌های خود حفاظتی بکار خواهند گرفت. بنابراین با توجه به مطالب فوق می‌توان بیان نمود که ماندن در وضعیت هویتی دیررس با افزایش اهمالکاری همراه خواهد بود.

^۱ . Berzonsky, M.D.

اهمالکاری تحصیلی را تشخیص داد. مجموعه اول که شامل تمامی ابعاد منزلت‌های هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دیررس، هویت سردرگم و هویت زودرس) و ابعاد اهمالکاری تحصیلی (تکلیف، امتحان و مقاله) است. در مجموعه اول منزلت‌های هویت تحصیلی ۰/۵۴ درصد از تغییرات اهمالکاری تحصیلی را تبیین می‌کند. وجود بارهای کانونی مثبت و منفی هم در مجموعه منزلت‌های هویت تحصیلی و هم اهمالکاری تحصیلی، نشانه آن است که دانش‌آموزان جهت داشتن اهمالکاری پایین در به انجام رسانیدن کارهایشان، نیازمند هویت تحصیلی منسجم و پویایی هستند به عبارتی، دانش‌آموزان بایستی از هویت تحصیلی موفق و زودرس بالا و هویت تحصیلی دیررس و سردرگم پایینی برخوردار باشند، در چنین صورتی اهمالکاری تحصیلی در آنان کاهش می‌یابد. بررسی مجموعه معنادار دوم متغیرهای ملاک و پیش بین نشان می‌دهد که هر چه قدر دانش‌آموزان از هویت تحصیلی دیررس و هویت سردرگم پایین و ضعیفی برخوردار باشند، از اهمالکاری تحصیلی بالایی برخوردارند. البته، با توجه به پایین بودن میزان واریانس استخراج شده و همپوشی این مجموعه، باید درباره تفسیر نتایج محتاط بود، اما به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت؛ دانش‌آموزانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی‌شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می‌کنند با کمبود زمان مواجه می‌شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در آغاز و پی‌گیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت. همچنین افراد دارای وضعیت هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً تعلل بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. بنابراین نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، فراری و همکاران (۱۹۹۵) و کوربا و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارند.

در پایان باید خاطر نشان کرد که پژوهش حاضر اولین کوشش برای بررسی رابطه منزلت‌های هویت

تحصیلی در آنان کاهش خواهد داشت و در نتیجه فرد دارای هویت تحصیلی زودرس، از اهمالکاری تحصیلی کمتری برخوردار است به عبارت دیگر، افرادی که دارای یک تعهد هویتی هستند کمتر دچار اهمالکاری می‌شوند این نتایج با نتایج شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) مبنی بر اینکه بین هویت زودرس و اهمالکاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد، همسو نمی‌باشد. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که براساس نظر مارتسیا افراد دارای هویت زودرس دارای کاوش اندک می‌باشند اما به ارزش‌های پایه‌گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند، توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می‌دهد برای ثبات دانش و اطلاعات مورد نیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. افرادی که تعهد و درکی از هویت خود دارند قابل اعتماد و سازگار هستند. تعهد و پایداری به ارزش‌های اهداف تحصیلی از تعلل و در تردید ماندن در این که چه راهی یا به چه پایبند باشم جلوگیری می‌کند و در نتیجه موجب کاهش اهمالکاری افراد خواهد شد. دانش‌آموزان دارای هویت زودرس به علت تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌ها و اهداف تحصیلی دارای یک نظم درونی بوده که این تعهد به توانایی خودتنظیمی و خودهدایتی فرد کمک می‌کند و با توجه به وابستگی سازه هویت به بافت (والدین، معلمان، همسالان و افراد مهم) و تاثیر گذاری ارزش‌های بیرونی بر دانش‌آموزان ممکن است افراد دارای هویت زودرس سعی کنند نمرات خود را در طول دوره کسب کنند و انتظارات والدین را بدست بیاورند. بافت شامل مجموعه شرایطی است که فرد را در بردارد، مانند خانواده، روابط خانوادگی، محیط جغرافیایی، فرهنگ و حتی عصر تاریخی که فرد در آن به سر می‌برد. بافت تنها به عنوان زمینه‌ای برای بروز رفتارهای مرتبط با هویت عمل نمی‌کند بلکه نقش مهمی در شکل‌گیری هویت دارد ممکن است تفکیک این خرده مقیاس از دیگر منزلت‌های هویت به خصوص منزلت موفق توسط دانش‌آموزان با مشکل مواجه باشد. همچنین نتایج تحلیل همبستگی کانونی، وجود دو مجموعه معنادار از روابط بین منزلت‌های هویت تحصیلی و

8. Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 1897-1904.
9. Ellis, A. & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. Ed.). NY: New American Library.
10. Olubasayo, M. & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counseling for effective learning. *International Education Studies*, 3(3), pp. 205-210.
11. Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 179-187.

۱۲. خامسان، احمد و شیرزادی، ندا (۱۳۸۹). رابطه تعلل ورزی و ادراک ساختار کلاس: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، سال ۱، شماره ۱، صص ۴۱-۵۶.

13. Hen, M. & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. XX (X), pp. 1-9. DOI:10.1177/0022219412439325

۱۴. مهمان‌پذیر، پریا (۱۳۹۱). پیش‌بینی وابستگی به اینترنت براساس خودکارآمدی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

15. Park, S.W. & Rayne, A. (2012). Academic procrastination and their self-regulation. *Psychology*, 3 (1), pp. 12-23.

16. Howell, A.J. & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, pp. 167-178.

۱۷. الیس، آلبرت و جیمز، ویلیام (۱۳۹۱). روانشناسی اهمالکاری، غلبه بر تعلل ورزیدن، ترجمه محمد علی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.

۱۸. رجب‌پور، زهرا؛ فرمانی، سعید؛ امانی، حبیب (۱۳۹۱). تعلل ورزی (مفاهیم، علل و راه‌کارها). مجله برخط دانش روانشناختی، سال ۱، شماره ۱، صص ۲۱-۳۲.

تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان بود. بنابراین به معلمان و مشاوران مدارس توصیه می‌شود که عوامل موثر در هویت تحصیلی دانش‌آموزان را شناسایی کنند و جهت شکل‌گیری هویت مثبت در دانش‌آموزان، عوامل مهم و اثرگذار را به والدین و دانش‌آموزان آموزش دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود با استفاده از روش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی روابط بین منزلت‌های هویت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و متغیرهای مرتبط اقدام شود. نمونه پژوهش حاضر فقط دانش‌آموزان دوره متوسطه بوده‌اند. بنابراین، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر مقاطع با محدودیت مواجه است.

منابع

1. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, pp. 65-94.
2. Rosário, P., Costa, M., Carlos, J., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables, *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), pp. 118-127.
3. Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, pp. 173-188.
۴. حسینی، فریده سادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال ۱۵، شماره ۳، صص ۲۶۵-۲۷۳.
5. Rothblum, E.D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, pp. 387-394.
6. Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), pp. 503-509.
7. Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavioral among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), pp. 18-32.

29. Crocetti, E., Sica, L.S., Schwartz, S. J., Serafini, T. & Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée / European Review of Applied Psychology*, 63(1), pp. 1-13.
۳۰. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پارسا.
۳۱. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، سال ۳، شماره ۳ و ۴، صص ۶۱-۸۰.
32. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.
33. Berzonsky, M.D. & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39(1), pp. 235-247.
۳۴. اسدی چشمه، اکرم (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدفی و ترس از ارزیابی منفی با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
35. Gendron, A.L. (2011). Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MASTER of ART Sin the department of educational psychology and leadership studies. University of Victoria.
۳۶. یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، سال ۲۰، شماره ۳، صص ۳۲۵-۳۳۸.
37. Berzonsky, M.D. (2003). The structure of identity: commentary on Jane Kroger's view of identity status transition. *An International Journal of Theory and Research*, 3(3), pp. 231-245.
19. Grahom, A. & Anderson, K.A. (2008). I have to be three steps ahead: academic identity gifted African American male students in an urban high school the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, 40, pp. 472-499.
۲۰. حاجی خیاط، علیرضا (۱۳۸۲). تبیین ابعاد هویت. *دو فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی*، شماره ۷، صص ۱۶۳-۱۸۴.
۲۱. حجازی، الهه، امانی، حبیب و یزدانی، محمد جواد (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، سال ۲، شماره ۵، صص ۱-۱۵.
۲۲. غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن و امانی، جواد (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روان‌شناختی اساسی و سبک‌های هویت. *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، سال ۱۱، شماره ۱، صص ۲۵-۳۸.
23. Was, C.A. & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, pp. 94-105.
24. Chorba, K., Was, C.A. & Isaacson, R.M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10 (2), pp. 60-68.
25. Was, C.A., Harthy, I.A., Oden, M.S. & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (2), pp. 627-652.
26. Shanahan, M.J. & Pychyl, T.A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and individual differences*, 43, pp. 901-911.
27. Ferrari, J.R., Wolfe, R.N., Wesley, J.C., Schoff, L.A. & Beck, B.L. (1995). Ego-identity and academic procrastination among university students. *Journal of College Student Development*, 36(4), pp. 361-367.
۲۸. غلامعلی لواسانی، مسعود و امانی، حبیب (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین مراتب آموزشی، هدف‌گرایی و پیشرفت تحصیلی بر حسب جنس (دختر یا پسر). *مجله علوم روانشناختی*، سال ۱۱، شماره ۴۱، صص ۴۲-۶۱.