



The Role of Resilience Components and Self-regulatory Strategies in Discriminating Students' Academic Procrastination and Non-procrastinations

Masoud Jafari¹, Zahra Dashti², Seyed Majid Moghimi³

¹ M.A. in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran, (Corresponding Author). Mjmasoud64@gmail.com

² M.A. in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Qom University, Qom, Iran. Zahradashti761158@gmail.com

³ Assistant Professor, Department of Language and Literature, Farhangian University, Qom, Iran. moghimi.majid@ut.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to determine the role of resilience components and self-regulatory strategies in differentiating between students' academic procrastination and non-procrastination. This research was causal-comparative type; it was carried out with the method of analysis of the detection function. The statistical population of the present study included all female and male students of Qom University who were 10071 people in the academic year of 1399-1400. Based on the Morgan and Karjasi table, 420 students were selected by the available sampling method. The tools used in this study included the Solomon and Rothblum academic procrastination scale (1984), the Samuels academic resilience questionnaire (2004), and the Pintrich and DeGroot self-regulatory strategies questionnaire (1990). The data collected was analyzed using the diagnostic function analysis method. The findings of the diagnostic function analysis led to a meaningful function, according to which the metacognitive, motivational and problem-oriented self-regulation strategies related to resilience had the highest differentiation power in two groups of students. Also, the results of the detection function showed that about 78% of people were correctly grouped into the initial classes. According to the research findings, students' academic procrastination can be reduced and improved by developing appropriate educational programs as well as implementing strategies to strengthen academic resilience and self-regulation and to create a facilitating environment for learners.

Keywords: academic procrastination, self-regulatory strategies, resilience, discrimination analysis.

Received: 2024/04/30 ; Received in revised form: 2024/06/16 ; Accepted: 2024/06/16 ; Published Online: 2024/06/16

How To Cite: Jafari, Masoud; Dashti, Zahra; Moghimi, Seyed Majid (2024). The Role of Resilience Components and Self-regulatory Strategies in Discriminating Students' Academic Procrastination and Non-procrastinations, *Journal of Research in Instructional Methods*, 2 (1), 5-25. doi: 10.22091/JRIM.2024.10691.1066



نقش مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در تمایزگذاری دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار

مسعود جعفری^۱، زهرا دشتی^۲، سید مجید مقیمی^۳

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
Mjmasoud64@gmail.com

^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. Zahradashti761158@gmail.com
^۳ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، قم، ایران. moghimi.majid@ut.ac.ir

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش مؤلفه‌های تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیمی در تمایزگذاری بین دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار بود.

این پژوهش از نوع علی مقایسه‌ای و با روش تحلیل تابع تشخیص انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه قم، در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۱۰۰۷۱ نفر بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۴۲۰ دانشجوی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راثیلوم (۱۹۸۴)، پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) و پرسش‌نامه راهبردهای خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بود.

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش تحلیل تابع تشخیص مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل تابع تشخیص به یک تابع معنادار منجر شد که طبق این تابع راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی، انگیزشی و مؤلفه‌ی مسئله محور مربوط به تاب‌آوری دارای بالاترین تمایز در دو گروه دانشجویان بودند. همچنین نتایج تابع تشخیص نشان داد که حدود ۷۸ درصد افراد به درستی در طبقات اولیه گروه بندی شدند.

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان از طریق تدوین برنامه‌های مناسب آموزشی و اجرای راهکارهای تقویت تاب‌آوری تحصیلی و خودتنظیمی و همچنین ایجاد محیط تسهیل‌کننده برای یادگیرندگان، اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش و به بهبود عملکرد تحصیلی آنان کمک کرد.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، تاب‌آوری، تحلیل تابع تشخیص

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۱؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

استاد: جعفری، مسعود؛ دشتی، زهرا؛ مقیمی، سیدمجید. (۱۴۰۳). نقش مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در تمایزگذاری دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار، پژوهش در روش‌های آموزش، ۲ (۱)، ۲۵-۵. doi: 10.22091/JRIM.2024.10691.1066

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

اهمال‌کاری^۱ مشکلی فراگیر است که در شرایط و موقعیت‌های متفاوت مانند خانه، محل آموزش و محیط کار رخ می‌دهد و پیامدهای منفی بسیاری را با خود به همراه دارد. به عقیده استیل و کلینگیسبک^۲ (۲۰۱۶)، اهمال‌کاری عبارت است از یک تمایل روزانه در به تعویق انداختن کارها با وجود آگاهی از نتایج منفی آن. آنچه که از نتایج پژوهش‌های متفاوت مشخص است، اهمال‌کاری وضعیتی شایع و فراگیر است به طوری که در جمعیت عمومی تقریباً ۷۰ الی ۹۰ درصد افراد گزارش داده‌اند که دچار اهمال‌کاری مزمن هستند (استیل، ۲۰۰۷). در بین انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی^۳ شایع‌ترین نوع اهمال‌کاری است، که بر یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان اثرات منفی دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و افت روحیه آن‌ها می‌شود (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). بنا به گزارش بالکیس و دورو^۴ (۲۰۱۹) تقریباً ۲۵ درصد از دانشجویان در اثر اهمال‌کاری در زمینه تحصیلی دائماً دچار مشکلات متعددی می‌شوند. این نوع از اهمال‌کاری معمولاً خود را به شکل ضعف عملکرد و انگیزه شخص در انجام تکلیف‌های مربوط به آموزش و یادگیری نمایان می‌سازد و در نهایت به افت تحصیلی و بروز نیافتن ظرفیت و استعدادها^۵ی حقیقی یادگیرندگان منجر می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و موفقیت فعلی و آتی یادگیرندگان تأثیر منفی می‌گذارد. تاخیر در شروع و به اتمام رساندن تکالیف باعث می‌شود تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همراه با محدودیت‌های زمانی موکول کند، که این مسئله در فرایند یادگیری، اختلال به وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد. آنچه که از مرور مطالعات گذشته در زمینه اهمال‌کاری به دست می‌آید تأثیر منفی اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی (استیل، ۲۰۰۷) و تبعات آن از جمله بروز اضطراب تحصیلی (آیزنیک و همکاران^۶، ۲۰۱۹. بشارت و همکاران، ۱۳۹۶)، افسردگی (بیوتل و همکاران^۶، ۲۰۱۶) و ترک تحصیل است.

در این جا سؤالی مطرح می‌شود که دلیل ابتلا به اهمال‌کاری تحصیلی چیست؟ برای پاسخ به این سؤال باید بسیاری از عوامل موقعیتی و فردی متفاوت را در نظر گرفت که در اغلب مواقع این عوامل با یکدیگر هم‌پوشانی دارند. بنابراین یافتن یک علت واحد که بتوان آن را مهمترین عامل اهمال‌کاری دانست

1. Procrastination
2. Steel & Klingsieck
3. academic Procrastination
4. Baliks & Duro
5. Esenbeck & et.al
6. Beutel & et.al

بسیار دشوار است. اما در این میان مرور تحقیقات انجام گرفته در زمینه اهمال کاری نشان می‌دهد که خصوصیات و ویژگی‌های مربوط به فرد از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر اهمال کاری است (شین و کلی^۱ ۲۰۱۵). از بین عوامل فردی مؤثر بر اهمال کاری می‌توان تاب‌آوری تحصیلی^۲ را نام برد. بنیان نظریه تاب‌آوری تحصیلی شامل نظریه‌های انگیزشی نیاز به پیشرفت^۳، انگیزش^۴ و خودارزشمندی^۵، خودکارآمدی^۶، ارزش - انتظار^۷، اسناد^۸ و نظریه جهت‌گیری هدف^۹ است (مارتین و مارش^{۱۰}، ۲۰۰۶). بر اساس نظریه‌های فوق می‌توان پاسخ داد که چرا و چگونه دانش‌آموزان تکالیف خود را انجام می‌دهند؟ چقدر به توانایی خود برای انجام کار مطمئن هستند؟ و توانایی آنان برای حل کردن موانع و مشکلات، پیش از روبه‌رو شدن و پس از آن چگونه است؟ (مارتین و مارش، ۲۰۰۳). اگرچه تاکنون پژوهشگران تعاریف متفاوتی از تاب‌آوری ارائه داده‌اند اما در این میان موانگی^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۵) تعریفی ارائه داده‌اند که براساس آن تاب‌آوری سازه‌ای با ماهیت چند بعدی در نظر گرفته شده است که زمینه‌های عاطفی، اجتماعی و تحصیلی را دربرمی‌گیرد. به عقیده مارتین و مارش (۲۰۱۴) تاب‌آوری تحصیلی نوعی از توانایی فردی است که به عنوان شاخصی از سازگاری با موقعیت‌های آموزشی، پیش‌بینی کننده‌ای قوی برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و انگیزه پیشرفت تعریف می‌شود. براین اساس تاب‌آوری به توانایی دانش‌آموز در حفظ تمرکز و انگیزه علی‌رغم وجود شرایط استرس‌زا اشاره دارد. به عقیده‌ی کابرا و پادیل^{۱۲} (۲۰۱۳) افراد با میزان بالایی تاب‌آوری علی‌رغم دشواری‌ها و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی با احتمال بالاتری به موفقیت دست پیدا می‌کنند. تاب‌آوری تحصیلی مستلزم به کارگیری راهبردهای بلند مدت با هدف کمک به فرد در ایجاد شایستگی اجتماعی، توسعه‌ی مهارت‌های حل مسئله، درک خود و یافتن احساس هدفمند است (وینفیلد^{۱۳}، ۱۹۹۴). از سوی دیگر تاب‌آوری سازه‌ای چندبعدی و درون‌فردی است که در عین حال می‌تواند از طریق عوامل برون‌فردی مانند: خانواده، مدرسه یا جامعه فراگرفته شود (دنیز و ارسوی^{۱۴}، ۲۰۱۶). افراد با میزان بالا در تاب‌آوری در شرایط سخت و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی در انجام درست

1. Shin & Kelly
2. Academic resiliency
3. Need for achievement
4. Motivation
5. Self-Worth
6. Self-efficacy
7. Expectancy-Value
8. Attribution
9. Goal-orientation
10. Martin & March
11. Mwangi
12. Cabrera & Padilla
13. Winfiled
14. Deniz & Ersoy

فعالیت‌ها و تکالیف کمترین میزان تعلل را از خودش نشان می‌دهند و انعطاف‌پذیری لازم جهت مقابله با شرایط استرس‌زا را دارا هستند. همچنین این افراد قادرند به خوبی از مشکلات موقعیتی عبور کرده و رخدادهای منفی زندگی مانع از دستیابی آن‌ها به اهدافشان نمی‌شود (بیراموند، ۱۳۹۶). همچنین افزایش سطح تاب‌آوری فرد را قادر می‌سازد تا به طور عمده بر نقاط خود متمرکز شده و از این طریق عواملی که منجر به شکست تحصیلی می‌شوند را تحت کنترل در بیاورد (وانگ و شین^۱، ۲۰۱۸). بنابراین با توجه به تعاریف متفاوتی که از تاب‌آوری ارائه شده است می‌توان آن را به عنوان توانایی در نظر گرفت که مبتنی بر رشد، مقابله سازگار و قدرت دستیابی به نتایج مثبت علی‌رغم مواجهه با ناملایمات و سختی‌ها است (تورنسی و سیموند^۲، ۲۰۱۹).

از جمله عوامل دیگر در زمینه اثرگذاری بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان راهبردهای خودتنظیمی^۳ است. هاول و واتسون^۴ (۲۰۰۷)، اهمال‌کاری را فرمی شایع و نقصی در خودتنظیمی می‌دانند که به طور کامل درک نشده است و آن را به عنوان ناتوانی بر اعمال نظارت بر افکار، هیجانانگ، تکانه‌ها و انجام تکالیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف نموده‌اند. در نظریه شناختی - اجتماعی^۵، خودتنظیمی شامل: خودمشاهده‌گری^۶، خودقضاوتی^۷ و خودواکنشی^۸ است به این صورت که ابتدا دانش‌آموزان با هدف‌هایی چون کسب دانش، دستیابی به راهبردهای حل مسئله، اتمام تکالیف و تکمیل تجارب قبلی در موضوعی خاص به فعالیت‌های یادگیری پرداخته و با مشاهده، قضاوت و واکنش نسبت به ادراک خود از میزان پیشرفت خود در مسیر دستیابی به هدف آگاه می‌شوند (زیمرمن، بونر و کواج^۹، ۱۹۹۶). بنا بر عقیده شانک و زیمرمن^{۱۰} (۱۹۹۷) خودتنظیمی به عنوان فرایند انگیزشی و رفتاری تعریف می‌شود که به فرد اجازه می‌دهد تا در رسیدن به اهداف یادگیری، از لحاظ شناختی، رفتاری و هیجانی فعال و پایدار باقی بماند. به عبارت دیگر به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی افراد را قادر می‌سازد تا رفتار خود را کنترل کنند، اعمال خود را زیر نظر داشته باشند و عملکرد خود را در صورت لزوم تنظیم کنند تا به اهداف تعیین شده برسند. به کارگیری مفهوم خودتنظیمی به عنوان یک مهارت فراشناختی^{۱۱} برای دانش‌آموزان به این معنی است که

1. Hwang & Shin
2. Torsney & Symond
3. Self-Regulation Strategies
4. Howell & Watson
5. Social Learning Theory
6. Self-Monitoring
7. Self-judgment
8. Self-reactivity
9. Bonner & Kovach
10. Schunk & Zimmerman
11. Metacognitive

یادگیرندگان خودتنظیم می‌توانند یک استراتژی یادگیری مناسب را انتخاب و پیشرفت خود را ارزیابی کنند، همچنین آن‌ها می‌توانند در صورت لزوم، رفتار خود را تنظیم کنند یا استراتژی یادگیری خود را تغییر دهند (زیمرمن و کیتزانتاز^۱ ۲۰۱۴). به عقیده‌ی کول و همکاران (۲۰۱۱) خودتنظیمی شکلی از تلاش‌های روانی فرد است برای کنترل درونی فرآیندها و کارکردها برای دستیابی به هدف‌های بالاتر. زیمرمن و پونز (۱۹۹۰) یادگیری خودتنظیم را به عنوان یک توانایی فردی به چهار نوع راهبرد تقسیم کردند که عبارتند از: راهبردهای رفتاری، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای انگیزشی. راهبردهای رفتاری به استفاده بهینه یادگیرندگان از منابع گوناگون اشاره دارد که منجر به افزایش یادگیری می‌شود. این منابع عبارتند از: زمان، مکان و منابع. افراد خودتنظیم‌گر در فرآیند یادگیری، افرادی هستند که در استفاده از زمان به برنامه‌ریزی می‌پردازند. در راهبردهای شناختی به فعالیت‌های ذهنی مانند: تفکر^۲، ادراک^۳ و استدلال^۴ اشاره دارد که یادگیرنده در فرآیند یادگیری از آن بهره می‌گیرد. این نوع از راهبردها عموماً برای تسهیل یادگیری و انجام تکالیف مورد استفاده قرار می‌گیرند. همچنین یادگیرنده را برای کسب اطلاعات جدید و آماده‌سازی و پردازش این اطلاعات جهت ترکیب با دانش قبلی کمک می‌کند (منظری، ۱۳۹۹). راهبردهای فراشناختی ابزارهایی برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن‌ها هستند. در چارچوب نظریه خودتنظیمی، یادگیرندگان از مهارت‌های فراشناختی در یادگیری برای تفکر فعال، عملکرد و خود-انعکاسی^۵ استفاده می‌کنند (زاکس و هن^۶، ۲۰۱۷). در نهایت چهارمین بعد یادگیری خودتنظیم، راهبردهای انگیزشی است. تصمیمات درباره هدف‌گزینی، دشواری و ارزش کار، ادراک از توانایی خود، مسئولیت‌پذیری، پذیرش شکست و شناخت راهبردها به انگیزش فراگیران مرتبط است. یادگیرندگان خودنظم‌ده نه تنها بایستی شناخت (دانش پایه‌ای) و فراشناخت (دانش کنترل راهکارهای یادگیری) را دارا باشند، بلکه آنها همچنین بایستی انگیزه لازم برای به‌کارگیری راهکارهای شناختی و فراشناختی جهت فهم آموزشی را داشته باشند (والتر و بردی^۷، ۲۰۲۱). یادگیرندگانی که توانایی تنظیم جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد خود را دارا هستند اغلب در انجام فعالیت‌های مربوط به یادگیری موفق بوده و به عنوان یک یادگیرنده موفق شناخته می‌شوند.

1. Kitsantas
2. Thinking
3. Perception
4. Reasoning
5. Self-Reflective
6. Zacks & Hen
7. Wolters & Brady

نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از ارتباط اهمال‌کاری با متغیرهای خودتنظیمی و تاب‌آوری است. به عنوان مثال مطالعه‌ی لوفر^۱ و همکاران (۲۰۱۹) که بر روی نمونه‌ای از دانشجویان اهمال‌کار صورت گرفت، نشان داد دانشجویانی که تحت آموزش مهارت‌های خودتنظیمی قرار گرفتند و در طول دوره بازخوردهایی را جهت افزایش مهارت‌های خودتنظیمی دریافت کردند نسبت به گروه کنترل اهمال‌کاری کمتری را از خود نشان دادند. همچنین عبدی‌زرین، گارسیا و پایکائو^۲ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه دست یافتند که بین میانگین اهمال‌کاری دانشجویان پسر و دختر اختلاف معناداری وجود دارد به طوری که میانگین اهمال‌کاری پسران بالاتر از دانشجویان دختر است. همچنین دختران در مقایسه با پسران در مؤلفه‌های ترس از شکست و سازماندهی، نمرات بالاتری کسب کردند. از سوی دیگر نتایج نشان داد بین خودتنظیمی و اهمال‌کاری دانشجویان ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. بومان و میجر^۳ (۲۰۲۰)، در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان اهمال‌کار در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش‌های گل محمدنژاد، یاریقلی و مدبر قشلاق (۱۳۹۹)، فتحی زادن و تجری (۱۴۰۰)، نوروزی، محمدی‌پور و مهدیان (۱۳۹۹) ارتباط معکوس و معنادار بین راهبردهای خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته شده است. از سوی دیگر یافته‌های برخی از پژوهش‌ها نشان داده است که بین اهمال‌کاری تحصیلی و تاب‌آوری نیز ارتباط وجود دارد. به عنوان مثال نتایج پژوهش اوندر، یلدریم و ارسالان^۴ (۲۰۱۸) بین میزان تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان ارتباط منفی و معناداری وجود دارد. همچنین آنها دریافتند که شدت این هم‌بستگی در بین زنان و مردان نیز تفاوت معناداری دارد به طوری که شدت این هم‌بستگی در بین مردان بالاتر است. در پژوهشی که توسط کایانی، کریستیانی و سبندی^۵ (۲۰۲۲) بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان در دوران همه‌گیری کرونا صورت گرفت نتایج نشان داد تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان اثرات معناداری است به این صورت که با افزایش میزان تاب‌آوری شدت اهمال‌کاری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که آموزش خودتنظیمی می‌تواند اثرات اهمال‌کاری تحصیلی را در بین دانش‌آموزان تعدیل کند.

در داخل کشور نیز یافته‌های پژوهش فروغی و شریفی (۱۳۹۸)، که با هدف تبیین ارتباط بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودناهم‌خوانی و تاب‌آوری تحصیلی انجام شد حاکی از آن بود که بین تاب‌آوری

1. Loeffler
2. Abdizarrin, Garcia & Paixao
3. Bouman & Meijer
4. Onder, Yildirim & Arsalan
5. Cahyani, Kristiani & Sabani

تحصیلی و اهمال‌کاری دانشجویان ارتباط منفی و معناداری وجود دارد. از سوی دیگر آنها دریافتند که فاصله بین خود واقعی و خود ایده‌آل قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است. نتایج پژوهش سلطانی‌زاده، رضویان و لطیفی (۱۴۰۱) نیز حاکی از ارتباط معکوس و معنادار بین اهمال‌کاری و تاب‌آوری دانشجویان وجود دارد.

در مجموع مرور پژوهش‌های انجام شده در زمینه اهمال‌کاری نشان دهنده این مطلب است که تاکنون پژوهشی که به تمایزگذاری دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار پرداخته باشد صورت نگرفته است. براین اساس و با توجه به اهمیت مقوله اهمال‌کاری در میان دانشجویان به عنوان قشر جوان و آینده‌ساز که بخش مهمی از نیروی متخصص یک جامعه را تشکیل می‌دهند، همچنین ضرورت پرداختن به متغیر اهمال‌کاری به عنوان یکی از موانع مهمی که در مسیر پیشرفت علمی دانشجویان قرار دارد و از سوی دیگر خلأ پژوهشی موجود پیرامون اهمال‌کاری دانشجویان، نتایج این مطالعه می‌تواند در پیشبرد برنامه‌ریزی در سطح خرد و کلان آموزشی مفید باشد. لذا با توجه به هدف پژوهش حاضر یعنی تمایزگذاری دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار در مراحل بعدی می‌توان با برنامه‌ریزی برای تقویت عوامل مؤثر میزان اهمال‌کاری در میان دانشجویان را کاهش داد. از این‌رو پژوهش حاضر به دنبال این پاسخ است که آیا ابعاد یادگیری خودتنظیم و تاب‌آوری تحصیلی توان تمایزگذاری بین دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار را دارند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها توصیفی بود. برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل تابع تشخیص^۱ به روش همزمان استفاده شد. تحلیل تابع تشخیص به نوع خاصی از روش‌های آماری فرد-محور^۲ گفته می‌شود که در پژوهش‌های علوم اجتماعی و علوم رفتاری کاربرد روز افزونی پیدا کرده است. به طور خاص این نوع از تحلیل داده‌ها به خصوص در علوم رفتاری، زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که بخواهند احتمال تخصیص یک فرد به یک گروه خاص را پیش‌بینی کنند (گراف، زلدویچ و فردریش^۳، ۲۰۱۹). منطق زیربنایی تحلیل تابع تشخیص بر این اساس پایه‌ریزی شده است که کدام یک از مجموع متغیرهای اندازه‌گیری شده قابلیت جداسازی افراد به دو یا چند گروه را دارد (وارن^۴، ۲۰۱۴). برای انجام این تحلیل در پژوهش حاضر ابتدا پس از غربال‌گری و کدگذاری نمرات از بین یک

1. Discriminant function analysis
2. person-center
3. Graf, Zeldovich & Friedrich
4. Warden

نمونه بزرگ‌تر از شرکت‌کنندگان، دو گروه کوچک‌تر با حداقل و حداکثر نمره کسب شده در مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی انتخاب شدند و سپس با استفاده از مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و یادگیری خودتنظیم این دو گروه مجدد از یکدیگر تمیز داده شدند و علاوه بر مشخص کردن میزان اهمیت هرکدام از مؤلفه‌ها در ایجاد تمایز گروهی، میزان صحت طبقه‌بندی اولیه نیز مشخص شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه قم به تعداد ۱۰۰۷۱ نفر تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. براساس جدول کرجسی و مورگان ۳۷۰ نفر به عنوان حجم نمونه اولیه برای این پژوهش در نظر گرفته شد اما به دلیل پیشگیری از افت آزمودنی و در نظر گرفتن داده‌های مخدوش از ۴۱۰ نفر به عنوان شرکت‌کننده، آزمون به عمل آمد. این تعداد شرکت‌کننده به روش نمونه‌گیری در دسترس جهت شرکت در پژوهش انتخاب شدند. برای تقسیم دانشجویان به دو گروه اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار از دو نقطه‌ی برش چارک اول (نقطه ۲۵ درصدی) و چارک سوم (نقطه ۷۵ درصدی) استفاده شد. به این صورت که گروه اول شامل ۱۰۱ نفر از دانشجویانی بود که نمره کل اهمال‌کاری آنها بین ۴۱ تا ۷۰ و در چارک اول یعنی پایین‌ترین سطح از مجموع داده‌ها قرار داشت. گروه دوم نیز متشکل از ۹۰ نفر از دانشجویانی بود که نمره بین ۸۹ تا ۱۲۴ در متغیر اهمال‌کاری کسب کرده بودند به طوری که این نمرات در چارک سوم از مجموع داده‌ها قرار داشت. لازم به ذکر است، دانشجویانی که نمرات کل آن‌ها در مقیاس اهمال‌کاری بین دو نقطه‌ی برش یعنی در چارک دوم جای می‌گرفت به دلیل ایجاد تمایز ضعیف با دو گروه بالا و پایین از روند تحلیل کنار گذاشته شدند. در خصوص نحوه گردآوری داده‌ها توجه به این نکته ضروری است که به دلیل شیوع و ویروس کووید-۱۹ در مقطع زمانی انجام این پژوهش، لینک نسخه الکترونیکی پرسش‌نامه‌ها از طریق شبکه‌های اجتماعی در اختیار افراد شرکت‌کننده قرار گرفت. پرسش‌نامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت بودند از:

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم: پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راثبلوم^۱ در سال (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال‌کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال ساخته شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۷ ماده است و برای سنجش اهمال‌کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف (۹ ماده)، آمادگی برای امتحان (۶ ماده) و آمادگی برای انجام مقالات پایان ترم (۵ ماده) طراحی شده است. علاوه بر این حوزه‌ها ۶ ماده نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری در نظر گرفته شده است. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از به ندرت (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود.

سولومن وراث بلوم (۱۹۸۴) برای اولین بار اعتبار این پرسش‌نامه را از طریق آلفای کرونباخ $0/64$ گزارش کردند. این پرسش‌نامه توسط جوکار و دالاورپور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب $0/91$ و $0/88$ به دست آمده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش سلمانی، خامسان و اسدی‌یونسی (۱۳۹۶) برای این پرسش‌نامه $0/88$ برآورد شد. مقدار پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای مؤلفه‌های امتحانات $0/83$ ، آماده کردن تکالیف درسی $0/76$ و آماده کردن مقالات $0/81$ و مقدار پایایی برای کل آزمون $0/78$ به دست آمد.

پرسش‌نامه راهبردهای خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت: این پرسش‌نامه توسط پینتریچ و دی گروت^۱ (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای ۴۷ عبارت است که شامل دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌باشد. این پرسش‌نامه شامل ۴۷ گویه از نوع خودگزارشی است. گویه‌های این پرسش‌نامه از نوع بسته‌پاسخ است که با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۶۳ و حداکثر نمره ۲۱۹ است. این پرسش‌نامه خودتنظیمی را در قالب سه مؤلفه که عبارتند از راهبردهای شناختی (۱۳ ماده) راهبردهای فراشناختی (۹ ماده) و باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) را می‌سنجد. پینتریچ و دیگرگروت به منظور تعیین پایایی و روایی این پرسش‌نامه نشان دادند توان پایایی برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب $0/89$ و $0/87$ و برای دو عامل راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب $0/83$ و $0/74$ است. در ایران نیز پایایی این ابزار توسط حسینی‌نسب (۱۳۷۹) و با استفاده از روش تحلیل عامل مورد بررسی قرار گرفت که نتایج به دست آمده برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب $0/68$ ، $0/64$ ، $0/77$ ، $0/41$ ، $0/68$ بودند. همچنین در پژوهش رمضان‌ی و همکاران (۱۳۹۷) مقدار پایایی کلی این ابزار با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ $0/81$ گزارش شده است. در این پژوهش نیز مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی به ترتیب $0/84$ ، $0/86$ ، و $0/79$ به دست آمد؛ همچنین ضریب پایایی کلی این ابزار $0/81$ به دست آمد.

پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز: پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی توسط ساموئلز^۲ (۲۰۰۴) به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۹ سؤال و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مساله‌محور- مثبت‌نگری می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری شده است و با سؤالاتی مانند (هر وقت

1. Pintrich & Degroot
2. Samuels

مشکلی دارم همیشه کسی هست که من روی کمک او حساب کنم) به سنجش تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان می‌پردازد. پایایی این پرسش‌نامه توسط سلطانی‌نژاد (۱۳۹۲) در جامعه دانش‌آموزان و دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته و مقدار آن در بین نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ گزارش شده است. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۷۱ به دست آمد همچنین ضریب پایایی برای کل این پرسش‌نامه معادل ۰/۸۱ محاسبه شد.

یافته‌ها

در جدول (۱) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیمی در بین دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار و همچنین نتایج آزمون معناداری تفاوت میانگین‌های این دو گروه در مؤلفه‌های مورد نظر ارائه شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و نتایج آزمون معنی‌داری تفاوت متغیرهای پیش‌بین بین دو گروه دانشجویان اهمال‌کار و غیراهمال‌کار

P-Value	لامبدای ویکلز	F	گروه اهمال‌کار n=۹۰		گروه غیر اهمال‌کار n=۱۰۱		متغیر	
			انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۰/۰۰۵	۰/۸۷	۱۹/۳۵	۸/۸۹	۴۳/۷۵	۶/۲۱	۵۱/۳۹	مهارت ارتباطی	تاب‌آوری
۰/۰۰۵	۰/۹	۳۴/۹۷	۳/۹۵	۲۰/۶۵	۵/۵۶	۲۴/۶۶	جهت‌گیری آینده	
۰/۰۰۵	۰/۹۲	۶۲/۰۱	۲/۹۰	۱۳/۴۲	۳/۶۹	۱۷/۰۷	مسئله محور	
۰/۰۰۵	۰/۸۶	۳۴/۹۴	۶/۲۲	۳۶/۹۳	۷/۷۰	۳۴/۰۶	شناختی	
۰/۰۰۵	۰/۸۳	۶۷/۲۲	۴/۳۱	۱۹/۹۵	۵/۳۰	۲۷/۳۷	فراشناختی	خودتنظیمی
۰/۰۰۵	۰/۹۱	۸۶/۶۶	۱۰/۰۲	۵۳/۹۸	۱۲/۳۲	۷۰/۳۲	انگیزشی	

براساس داده‌های حاصل در جدول (۱) دانشجویان غیر اهمال‌کار در مؤلفه‌های مربوط به متغیر تاب‌آوری که عبارتند از: مهارت ارتباطی (۵۱/۳۹)، جهت‌گیری آینده (۲۴/۶۶) و مسئله محور (۱۷/۰۷) و همچنین در مؤلفه‌های راهبردهای خودتنظیمی شامل شناختی (۳۴/۱۹)، فراشناختی (۲۷/۳۷) و انگیزشی (۷۰/۳۲) نسبت به گروه دانشجویان اهمال‌کار میانگین بالاتری کسب کردند. همچنین جهت آگاهی از معناداری تفاوت بین میانگین‌های دو گروه در مؤلفه‌های مورد نظر از آزمون لامبدای ویکلز

استفاده شد که بر اساس مقادیر F و سطح معناداری معادل آن ($P > 0/005$) مشخص شد در تمام مؤلفه‌ها تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد.

در گام دوم این پژوهش و پیش از انجام تحلیل تابع تشخیص ابتدا پیش فرض‌های این نوع از تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از آزمون کولموگروف اسمینروف نشان داد سطوح معناداری همه مؤلفه‌ها در سطح $0/05$ درصد معنادار نبوده بنابراین از حیث نرمال بودن توزیع مؤلفه‌های تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیمی اطمینان حاصل شد. همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس با استفاده از آزمون ام باکس ($M \text{ box} = 43/07$ ، $F = 1/17$ ، $P < 0/84$) مورد تأیید قرار گرفت. با استفاده از فاصله ماهالانویس داده‌های پرت چندمتغیری بررسی شد. براین اساس تعداد ۱۰ داده پرت تشخیص داده شده و از فرآیند تجزیه و تحلیل کنار گذاشته شدند. همچنین جهت بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از دو شاخص تحمل (Tolerance) و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد که نتایج حاصل از بررسی این دو شاخص نشان داد، متغیرهای پیش‌بین فاقد هرگونه هم‌خطی جدی می‌باشند. پس از اطمینان از برقراری مفروضات مربوط به تحلیل تابع تشخیص مقادیر ویژه، ضریب هم‌بستگی کانونی، لامبدای ویکلز و مجذور کای براساس جدول (۲) محاسبه شد.

جدول ۲. مقدار ویژه و نتایج آزمون لامبدای ویکلز جهت معناداری تابع تشخیص دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار در

مؤلفه‌های تاب‌آوری و خودتنظیمی

تعداد تابع	مقدار ویژه	درصد از واریانس کل	هم‌بستگی کانونیک	لامبدای ویکلز	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	۰/۶۷	۱۰۰٪	۰/۶۳	۰/۵۹	۹۶/۷۳	۶	۰/۰۰۱

طبق نتایج جدول (۲) در این تحلیل به دلیل طبقه‌بندی کردن آزمودنی‌ها به دو گروه تنها یک تابع تشخیص به دست آمد، که این تابع ۱۰۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. مقدار ویژه در این تابع (۰/۶۷) و ضریب هم‌بستگی کانونیک معادل (۰/۶۳) به دست آمد که این مقادیر نشان دهنده سهم این تابع در تمایزگذاری اعضای دو گروه از یکدیگر است. به عبارت دیگر با به توان دو رساندن هم‌بستگی کانونیک می‌توان نتیجه گرفت که تابع تشخیص ۳۹ درصد از واریانس متغیر ملاک که همان عضویت گروهی است را تبیین کند. همچنین نتایج نشان داد تابع تشخیص به دست آمده بر اساس یک آزمون لامبدای ویکلز با مقدار (۰/۵۹) و آزمون مجذورکای با مقدار (۹۶/۷۳) به طور معناداری توان تمایزگذاری بین دو گروه دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار را بر اساس مؤلفه‌های تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیمی دارد.

جدول ۳. هم‌بستگی درونی ترکیبی (ماتریس ساختار) بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب کانونیک استاندارد و غیراستاندارد

متغیر	هم‌بستگی درون گروهی ترکیبی	ضرایب کانونیک استاندارد	ضرایب کانونیک غیر استاندارد
مهارت ارتباطی	-۰/۴۲	-۰/۱۱	-۰/۰۲۳
جهت‌گیری آینده	-۰/۵۳	-۰/۱۳	-۰/۰۲۹
مسئله محور	-۰/۶۸	۰/۳۸	۰/۱۲
شناختی	-۰/۵۴	-۰/۲۷	-۰/۰۴۸
فراشناختی	-۰/۷۶	۰/۶۵	۰/۱۹
انگیزشی	-۰/۷۸	۰/۵۳	۰/۰۵۴

در جدول (۳) هم‌بستگی درون گروهی ترکیبی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب استاندارد و ضرایب غیراستاندارد ارائه شده است. براساس ضرایب به‌دست‌آمده از متغیرهای پیش‌بین مهارت‌های فراشناختی (-۰/۷۶)، انگیزشی (-۰/۷۸) و مسئله محور (-۰/۶۸) دارای بالاترین توان تمایز و به ترتیب متغیرهای، مهارت‌های شناختی (-۰/۵۴)، جهت‌گیری آینده (-۰/۵۳) و مهارت‌های ارتباطی (-۰/۴۲) دارای پایین‌ترین توان تمایز بین دوگروه هستند. در ستون مربوط به ضرایب استاندارد نیز مجدداً متغیرهای فراشناختی (۰/۶۵)، انگیزشی (۰/۵۳) و مسئله محور (۰/۳۸) دارای بالاترین سهم در تمایزگذاری هستند. در ادامه جهت طبقه‌بندی دانشجویان در گروه‌های اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار از تابع تشخیص براساس جدول (۴) استفاده شد.

جدول ۴. نتایج طبقه‌بندی دانشجویان در گروه‌های اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار براساس تابع تشخیص

کل	گروه‌بندی پیش‌بینی شده		گروه بندی اولیه
	غیر اهمال‌کار	اهمال‌کار	
۹۰	۲۱	۶۹	اهمال‌کار
۱۰۱	۸۱	۲۰	غیر اهمال‌کار
۱۰۰	۲۳/۳	۷۶/۷	اهمال‌کار
۱۰۰	۸۰/۲	۱۹/۸	غیراهمال‌کار

نتایج جدول (۴) نتایج طبقه‌بندی مجدد دانشجویان در گروه‌های اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار را براساس تابع تشخیص محاسبه شده نشان می‌دهد. براین اساس حدود ۷۸ درصد افراد به درستی در طبقات اولیه قرار گرفتند. طبق نتایج جدول ۷۶/۷ درصد از دانشجویان در گروه اهمال‌کار و ۸۰/۲ درصد در گروه غیر اهمال‌کار به درستی تشخیص داده شدند. بنابراین در طبقه‌بندی مجدد متغیرهای پیش‌بین توان تمایزگذاری میان دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار را دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تمایزگذاری دانشجویان اهمال کار و غیر اهمال کار بر اساس مؤلفه‌های تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیم بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که دانشجویان اهمال کار و غیر اهمال کار در میانگین مؤلفه‌های متغیر تاب‌آوری و راهبردهای خودتنظیمی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند. این تفاوت به شکلی بود که دانشجویان اهمال کار در کلیه عوامل مربوط به تاب‌آوری و خودتنظیمی نسبت به دانشجویان غیر اهمال کار دارای میانگین پایین‌تری بودند. یافته‌های حاصل از تحلیل تابع تشخیص به یک تابع معنادار منجر شد که بر اساس این تابع از بین مؤلفه‌های متغیر تاب‌آوری به ترتیب مسئله‌محوری، جهت‌گیری آینده و ارتباط بین فردی و از بین مؤلفه‌های متغیر خودتنظیمی مؤلفه‌های فراسناختی، انگیزشی و شناختی به ترتیب دارای بالاترین توان تمایزگذاری بین دانشجویان دو گروه بودند. از سوی دیگر تمامی دانشجویان اهمال کار و غیر اهمال کار با درصد تشخیص ۷۸٪ به درستی از یکدیگر متمایز شده بودند.

یافته‌های پژوهش از حیث ارتباط ابعاد تاب‌آوری و اهمال کاری با نتایج پژوهش‌های اوند، یلدریم و ارسالان (۲۰۱۸)، کایانی، کریستیان و سبندی (۲۰۲۳)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۵)، فروغی و شریفی (۱۳۹۸)، سلطانی زاده، رضویان و لطیفی (۱۴۰۱) همسو بود. این همسویی از آن جهت است که در این پژوهش‌ها، اهمال کاری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه معکوس داشت. به این معنی که دانشجویان با سطح بالای تاب‌آوری تحصیلی اغلب اهمال کاری تحصیلی کمتری را تجربه کرده یا به نوعی اصلاً دچار اهمال کاری نمی‌شوند. در تبیین این نتایج می‌توان چنین عنوان کرد؛ هر فردی در طول زندگی تحصیلی خود با شرایط پیچیده و چالش‌های بی‌شماری روبه‌رو می‌شود که لازمه تقابل با چنین شرایطی داشتن توانایی‌های روانی از جمله تاب‌آوری تحصیلی است. معمولاً افراد با سطح پایین تاب‌آوری در مواجهه با چالش‌ها و موقعیت‌های استرس‌زا به جای مقابله کارآمد و انجام درست کارها در زمان مناسب، به تأخیر در انجام کارها و حتی اجتناب روی می‌آورند. این در حالی است که یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند بین تاب‌آوری با مؤلفه‌های درماندگی روانشناختی^۱ و آشفتگی هیجانی^۲ ارتباط منفی و معنادار وجود دارد. افرادی که از مهارت تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، از اعتماد به نفس، سرسختی روان‌شناختی^۳، مهارت حل مسئله و پشت کار بیشتری در انجام تکالیف برخوردارند. این افراد توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز با شرایط تهدیدکننده را دارند و رویدادهای ناخوشایند را فرصتی برای یادگیری تلقی کرده و احساس کنترل بیشتری نسبت به موقعیت‌های دشوار تحصیلی دارند بنابراین بهتر می‌توانند

1. Psychological Distress
2. Emotional Disturbance
3. Psychological Hardiness

دشواری‌ها را تحمل کرده و از آن عبور کنند (اوکسوز و گاون^۱، ۲۰۱۴). برخورداری از سطوح بالای تاب‌آوری تحصیلی باعث می‌شود که فرد در برخورد با موانع انعطاف‌پذیر بوده و روش‌های منطقی و مؤثر برون رفت از موقعیت‌های پیچیده را پیدا کند. به عبارت دیگر رخداد‌های منفی زندگی مانع از رسیدن این افراد به اهداف‌شان نمی‌شود. در مقابل، تاب‌آوری پایین باعث می‌شود که فرد، توانایی و ظرفیت لازم برای برخورد با مشکلات را نداشته باشد و در موقعیت‌های دشوار به جای مقابله مؤثر و سازنده با موانع از آن‌ها اجتناب می‌کند یا انجام کارهای مهم که برای بهبود عملکرد تحصیلی ضروری است را به تأخیر اندازد. از آنجا که اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی در انجام فعالیت‌های تحصیلی معمولاً حاصل نگرانی، ترس از شکست، اضطراب و استرس است. بنابراین افرادی که تاب‌آوری بالاتری دارند با مدیریت موقعیت‌های چالش برانگیز و کنترل آثار مخرب در چنین شرایطی موجب کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه شوند.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی از توان تمایزگذاری بین دو گروه دانشجویان اهمال‌کار و غیر اهمال‌کار برخوردار می‌باشد. این قسمت از یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های لوفر و همکاران (۲۰۱۹) عبدی زرتین و همکاران (۲۰۲۰)، بومان و میجر (۲۰۲۰) گل محمدنژاد و همکاران (۱۳۹۹)، فتحی زادن و تجری (۱۴۰۰)، نوروزی و همکاران (۱۳۹۹) در این زمینه همسواست. نتایج به دست آمده در این قسمت را می‌توان این گونه تبیین کرد که افراد خودتنظیم در فرآیند یادگیری خودانگیزخته بوده و لزوماً نیازمند دریافت محرک‌های بیرونی جهت انجام فعالیت‌های یادگیری نیستند. این افراد اهداف تحصیلی منطقی، واقع‌گرایانه، در دسترس و در حدود توانایی را برای خود در نظر می‌گیرند و برای دستیابی به این اهداف از راهبردهای کارآمد استفاده می‌کنند و در صورت نیاز و براساس موقعیت، راهبردهای به کارگرفته شده را اصلاح یا تغییر می‌دهند. افراد خودتنظیم مسئولیت یادگیری خود را بر عهده داشته و در اغلب موارد با به کارگیری راهبردهای مناسب از منابع موجود و در دسترس حداکثر بهره‌برداری را دارند؛ از سوی دیگر یادگیرندگانی که از مهارت‌های خودتنظیمی برخوردار هستند نسبت به سایرین برای رسیدن به اهداف خویش برنامه‌ریزی دقیقی داشته و انگیزه بیشتری برای کسب موفقیت و گذر از موانع دارند. به عقیده‌ی لنت^۲ و همکاران (۲۰۰۹) عدم آگاهی از راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود که فرد در انجام فعالیت‌های ضروری برای کسب موفقیت و یا حتی انجام وظایف خود دچار تعلل و وقفه شود و یا منجر می‌شود که فرد علاقه کمی به انجام این فعالیت‌ها از خود نشان دهد. از سوی دیگر هرچه یادگیرنده‌گان از مهارت‌های خودتنظیمی قوی‌تری برخوردار باشد به این معنی که دارای باورهای انگیزشی قوی‌تری باشد و از راهبردهای شناختی و فراشناختی کارآمدتری استفاده کند و از سوی دیگر مسئولیت

یادگیری خود را به عهده بگیرد، در نتیجه کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شود. این در حالی است که یادگیرندگانی که از خودتنظیمی پایینی برخوردار هستند اغلب هدف مشخصی نداشته و با اهدافی را برمی‌گزینند که واقع بینانه نبوده و از حدود توانایی آنها خارج است در نتیجه دائماً در مسیر رسیدن به اهداف شخصی دچار ناکامی می‌گردند و همین امر می‌تواند یکی از دلایلی باشد که این افراد در تلاش‌های بعدی نسبت به توانایی‌های خود تردید کرده و دچار وقفه و تعلل گردند.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر حاکی از این بود که دو گروه از دانشجویان اهمال‌کار و غیراهمال‌کار را می‌توان براساس مؤلفه‌های تاب‌آوری و مؤلفه‌های خودتنظیمی از یکدیگر تمیز داد. این نتایج روشن می‌کند که توجه ویژه به توانمندی‌های روانی از جمله تاب‌آوری تحصیلی و خودتنظیمی می‌تواند در پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان که بخش مهمی از نیروی متخصص جامعه را در آینده تأمین می‌کنند نقش مؤثری داشته باشد. هر پژوهشی دارای محدودیت‌های ویژه‌ای است که میزان درستی در تفسیر نتایج باید در پرتو این محدودیت‌ها مورد توجه قرار گیرد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌های دیگر همراه با محدودیت‌هایی بود. یکی از مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی است. در این نوع از سنجش، پاسخ افراد به سؤالات به دلیل تظاهر به مطلوبیت اجتماعی همواره توأم با سوگیری است. بنابراین نتایج پژوهش‌هایی از این دست ممکن است همواره با مقداری سوگیری همراه باشد. همچنین از دیگر محدودیت‌های این پژوهش استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس بوده که علت استفاده از آن شیوع پاندمی در مقطع زمانی انجام پژوهش و تعطیلی مراکز آموزشی بود. نمونه‌گیری در دسترس جزء روش‌های غیراحتمالی است که معرف بودن نمونه مورد مطالعه را با تردید مواجه می‌کند. بنابراین توصیه می‌شود برای رفع چنین محدودیت‌هایی پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های طولی و تجربی به نتایج دقیق‌تری دست یابند. همچنین با استفاده از سایر روش‌های نمونه‌گیری از جمله روش‌های احتمالی و کاملاً تصادفی بر گستره تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش بیافزایند.

پیشنهاد

در نهایت از آنجا که هر ویژگی روانشناختی در انسان ماهیت چندگانه دارد و قطعاً متغیرهای زمینه‌ای نیز در پیدایش چنین ویژگی‌هایی نقش مهمی ایفا می‌کنند، بنابراین پرداختن به چند عامل فردی محدود، شناخت ما را این ویژگی‌ها با نقص همراه خواهد کرد لذا پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده ضمن توجه به عوامل فردی ایجادکننده اهمال‌کاری توجه ویژه‌ای به عوامل زمینه‌ای و محیطی نیز داشته باشند.

منابع

- بیرانوند، کلثوم. (۱۳۹۶). رابطه خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خودنظم‌دهی فراشناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
- جوکار، بهرام و دلاوری، محمداقا. (۱۳۸۷). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حسینی‌نسب، سیدداود و رامشه، سیدمحمدحسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌دهی داده شده با هوش. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۳۰(۱۵)، ۸۵-۹۶.
- رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد و راستگو مقدم، میترا. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۴): ۱۰۷-۱۲۴.
- فتحی‌زادان، اعظم و تجری، طیبه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی، مطالعات روان‌شناسی ورزشی، ۱۰(۳۷)، ۲۹-۵۲.
- فروغی‌پردنجانی، بهروز و شریفی، علی اکبر. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود‌ناهم‌خوانی و تاب‌آوری تحصیلی. یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۲)، ۸۳-۹۲.
- گل‌محمدنژادبهرامی، غلامرضا؛ یاریقلی، بهبود و مدبرقشلاق، سولماز. (۱۳۹۹). رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹(۳)، ۱۹۸-۱۸۱.
- بشارت، محمدعلی؛ فرهمند، هادی و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری در رابطه بین آسیب‌های کمال‌گرایی و نشانه‌های افسردگی و اضطراب. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴(۵۵)، ۲۳۵-۲۴۷.
- نوروزی، نسرين؛ محمدی‌پور، محمد و مهدیان، حسین. (۱۴۰۰). رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. پژوهش پرستاری ایران، ۱۶(۲)، ۶۹-۷۸.
- منظری‌توکلی، وحید. (۱۳۹۹). فراتحلیل رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و راهبردهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی. روان‌شناسی تربیتی، ۱۶(۵۸)، ۹۵-۱۱۵.
- سلمان، منصور؛ خامسان، احمد و اسدی‌یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۳)، ۱۶۷-۱۳۹.
- سلطانی، زیبا؛ جمالی، نرگس؛ خجسته‌نیام، اعظم و درگاهی، شهریار. (۱۳۹۵). نقش خودکارآمدی و تاب‌آوری روانشناختی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴): ۲۷۷-۲۸۵.
- سلطانی‌نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانه و توانایی‌یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی. اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۱۵)، ۳۴-۱۷.

سلطانی زاده، محمد؛ مرتضویان، سارا و لطیفی، زهره. (۱۴۰۲). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس تاب‌آوری تحصیلی، عدم تحمل بلا تکلیفی، کمال‌گرایی مثبت و منفی: نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۵۱)، ۶۷-۴۹.

References

- Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43.
- Attia, N., & Abdelwahid, A. (2020). Grit, Self-regulation and self-efficacy as predictors of academic procrastination among nursing students. *International Journal of Nursing Education*, 12(1), 130-135 .
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5 (1), 51-72.
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(17), 299-315 .
- Besharat, M. A., Farahmand, H., & Gholamali Lavasani, M. (2018). The Mediating Role of Procrastination in the Relationship between Perfectionism Pathologies and Depression/Anxiety Symptoms. *Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists*, 55(14), 235-24.[In Persian]
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K. W., ... & Wölfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range—a German representative community study. *PloS one*, 11(2), e0148054.
- Beyranvand, K. (2017). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience and metacognitive self-regulation with students' academic procrastination. Master's thesis, Mohaghegh Ardabili University. [In Persian]
- Bouman, T. K., & Meijer, K. J. (1999). A preliminary study of worry and metacognitions in hypochondriasis. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 96-101.
- Cabrera-Padilla, R. Y., Albuquerque, M., Figueiredo, R. T., Fricks, A. T., Franceschi, E., Lima, A. S., ... & Soares, C. M. (2013). Immobilization and characterisation of a lipase from a new source, *Bacillus* sp. ITP-001. *Bioprocess and biosystems engineering*, 36, 1385-1394.
- Cahyani, L. M., Kristiani, K., & Sabandi, M. (2023). The phenomenon of academic procrastination during the Covid-19 pandemic influenced by academic resilience and social support. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 41-49.
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and alcohol dependence*, 113(1), 13-20.
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.

- Ersoy, M. E. D. E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 18-32.
- Fathizadan, Azam & Tajari, Tayyebeh. (2021). The Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Procrastination and Self-Compassion of Student Athletes Participating in Sport Olympiad. *Sport Psychology Studies*, 10(37), 29-52. [In Persian]
- Foroughi Pordanjani, B & Sharifi, A. (2021). Predicting Academic Procrastination on the basis of the Components of Self-Discrepancies and Academic Resilience. *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 83-92. [In Persian]
- Golmohammad Nazhad Bahrami, Gh; Yarigholi, B & Modabber Gheshlagh, S. (2020). The relationship of self-regulation and time management with second period high school students' educational procrastination. *Journal of School Psychology*, 9(3), 181-198. [In Persian]
- Graf, R., Zeldovich, M., & Friedrich, S. (2024). Comparing linear discriminant analysis and supervised learning algorithms for binary classification—A method comparison study. *Biometrical Journal*, 66(1), 2200098.
- Hosseini Nasab, S. D., & Ramshe, S. M. (2000). The relationship between self-regulation learning and intelligence. *Journal of Sociology and Humanitise Science*, 30(15), 85-96. [In Persian]
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 71, 54-59.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292.
- Jokar, Bahram and Delavarpour, Mohammad Agha. (2008). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Thoughts on Education*, 3(3&4), 61-80. [In Persian]
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 190-198.
- Loeffler, S. N., Stumpp, J., Grund, S., Limberger, M. F., & Ebner-Priemer, U. W. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment. *Learning and Individual Differences*, 75(31), 101760.
- Manzari Tavakoli, V. (2020). Meta-analysis of the relationship between self-regulated learning strategies with academic achievement. *Educational Psychology*, 16(58), 95-115. [In Persian]
- Martin, A. J. & Marsh, H. (2014). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlations: A Construct Validity Approach. *Psychology in the School*, 43(3), 267-281.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, Control, Composure and Commitment*. NZARE/AARE. Auckland: Australian Association for research in education.
- Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology, 5*(2), 25-42.
- Norouzi, N., Mohammadipour, M., & Mehdian, H. (2021). Relationship between goal orientation and academic procrastination with academic burnout with emphasis on the mediating role of academic self-regulation in nursing students [Nursing Education]. *Iranian Journal of Nursing Research, 16*(2), 69-78. [In Persian]
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3189-3193.
- Onder, F. C., & Yildirim, S. Y. (2018). The Role of Resilience on Academic Procrastination in High School Students. *The Journal of International Social Research, 11*(57), 381-387.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40
- Ramazani, M., Khamesan, A., & Rāstgoumoghdam, M. (2019). The relationship between the perceived social support from teacher and academic engagement: The mediating role of academic self-regulation. *Journal of Educational Innovations, 17*(4), 107-124. [In Persian]
- Salmani, M., Khamesan, A., & Asadi Younesi, M. R. (2017). Mediating Role of Motivational Beliefs on Relationship between Perception of Classroom Climate and Procrastination in Students. *Educational Psychology, 13*(43), 141-169. [In Persian]
- Samuels, W.E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: towards the quantification of resiliency. Forme <https://www.proquest.com>.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist, 32*(4), 195-208.
- Shin, Y.J. & Kelly, K. R. (2015). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *The Career Development Quarterly, 63*(4), 291-305.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of counseling psychology, 503-509*.
- Soltani, Z., Jamali, ., Khojasteni, A., & Dargahi, S. (2016). The role of self-efficacy and psychological resiliency in academic procrastination of students. *Educ Strategy Med Sci, 9*(4), 277-285. [In Persian]
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavaniaee Yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement, 4*(15), 17-35. [In Persian]
- Soltanizadeh, M., Mortazavian, S., & Latifi, Z. (2023). Predicting academic procrastination based on academic resilience, intolerance of uncertainty, positive and negative

- perfectionism: The mediating role of experiential avoidance. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(51), 67-49. [In Persian]
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-72.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Torsney, B. M., & Symonds, J. E. (2019). The professional student program for educational resilience: Enhancing momentary engagement in classwork. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 676-692.
- Warne, R.T. (2014). A primer on multivariate analysis of variance (MANOVA) for behavioral scientists. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19.
- Winfield, L. F. (1994). Developing resilience in urban youth. North Central Regional Educational Laboratory Oak Brook, IL .
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2020). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 1(33), 1319-1351.
- 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.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 145-155.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. American Psychological Association (APA).