# مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس هویت اجتماعی و تحصیلی: نقش میانجی هوش هیجانی

مرضیه سادات محمدیان ماسوله [۱]
نسرین جعفری کادیجانی [۲]
محمد علی همدانی [۳]

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین الگوی ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر پایه هویت اجتماعی و هویت تحصیلی با نقش میانجی هوش هیجانی در میان دانش‌آموزان انجام شده است. روش پژوهش نیز از نوع توصیفی ـ همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر رشته علوم انسانی دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳ـ۱۴۰۲ بود که تعداد ۲۶۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس اصول جدول تاباکنیک و فیدل انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن(۱۹۹۱)، پرسشنامه هویت اجتماعی صفارنیا و روشن(۲۰۱۱)، پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون(۲۰۰۸) و پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز(۲۰۰۵) بوده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که هویت اجتماعی و هویت تحصیلی هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق هوش هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارند($p<0,01$). همچنین مشخص شد که سطوح بالاتر هویت اجتماعی و تحصیلی و هوش هیجانی با میزان کمتری از اهمال‌کاری تحصیلی

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. تهران. ایران. (نویسنده مسئول)، marziyehmohammadian931@gmail.com
۲. دکترای روان‌شناسی تربیتی گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. تهران. ایران. Dr.jafarik7@gmail.com
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه ادیان و مذاهب. قم. ایران. Psyhamedani@gmail.com

همـراه اسـت. ایـن یافته‌ها بر ضـرورت تقویت هویـت اجتماعی، هویت تحصیلـی و مؤلفه‌های هـوش هیجانی در برنامه‌هـای آموزشـی و مداخـلات روان‌شـناختی تأکید و پیشـنهاد می‌کنند کـه افزایش این متغیرهـا می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بیانجامد.

**واژگان کلیـدی:** اهمـال‌کاری تحصیلـی، هویـت اجتماعـی، هویـت تحصیلی، هـوش هیجانـی، دانش‌آموزان متوسطه دوم، دانش‌آموزان دختر.

## مقدمه

موفقیت هر جامعه‌ای متضمن پیشرفت زیرمجموعه‌های متعدد آن است. نظام آموزش و پرورش یکی از این زیرمجموعه‌هاست. توجه به رفع موانع پیشرفت در حوزه تحصیلی، از اهداف مهم در این راستا به شمار می‌رود. اهمال‌کاری از جمله عواملی است که مانع از رشد و ارتقای یادگیرنده می‌شود و در نتیجه دستیابی به اهداف آموزشی را با مشکل مواجه می‌کند. اهمال‌کاری تحصیلی که به عنوان تأخیر عمدی در انجام وظایف درسی همراه با ناراحتی روانی تعریف می‌شود(راث‌بلوم، سلیمان و موراکامی، ۱۹۸۶) و یکی از موانع اصلی خودنظم‌جویی در یادگیرندگان به شمار می‌رود. شواهد تجربی نشان می‌دهد که هویت اجتماعی (مانند تعلق به گروه‌های همسال) و هویت تحصیلی (احساس ارزشمندی در نقش دانش‌آموزی) می‌توانند از طریق تقویت یا تضعیف هوش هیجانی، بر میزان اهمال‌کاری تأثیر بگذارند(وانگ، هیوبنر و تیان، ۲۰۲۱؛ استیل، ۲۰۰۷).

آلیس و ناوس[1] (۲۰۰۲) اهمال‌کاری را تمایل به اجتناب از فعالیت، واگذاری کارها به آینده و عذرخواهی برای توجیه انجام ندادن فعالیت‌ها تعریف کرده‌اند. جرارد[2] (۲۰۰۴) عنوان می‌کند که رفتارگرایان، رفتار اهمال‌کارانه را بر اساس محیط و تجربه قبلی فرد تبیین می‌کنند. اهمال‌کاران می‌آموزند که تکمیل تکالیف خود را به تعویق اندازند و توجه خود را به فعالیت‌های جذاب‌تری معطوف کنند. طرفداران نظریه شناختی، اساس رفتار اهمال‌کارانه را باورهای غیرمنطقی می‌دانند. بالکیس و مورا[3] (۲۰۰۷) عقیده دارند که در رویکرد روان‌تحلیل‌گری، اهمال‌کاری رفتاری مسئله‌دار است که نشان‌دهنده هیجان‌های روانی زیربنایی است. اهمال‌کاری به دلیل پیچیدگی و دارا بودن مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، تظاهرات گوناگونی از جمله اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، انواع روان‌رنجورانه و وسواس‌گونه دارد. راثبلوم و همکاران[4] (۱۹۹۴) در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی به معنای ترک وظایف درسی مانند آماده شدن برای امتحانات، انجام

1. Ellis & Naos
2. Gerard
3. Balkis & Mora
4. Rothbloom

تکالیـف و پژوهش‌های ترمی همراه با احسـاس ناراحتی روانی اسـت(امیدوار و همـکاران، ۱۴۰۰). «از نظر دیون،[1] دو نوع اهمال‌کاری تحصیلی فعال و منفعل وجود دارد. اهمال‌کاری تحصیلی فعال، مثبت و سازنده است و یک راهبرد بازدارنده محسوب می‌شود، اما اهمال‌کاری منفعل، بازتاب یک رفتار منفی اسـت و باعث می‌شـود فرد دچار ترس، تردید و دودلی شود و توانایی کار کـردن را نداشـته باشـد»(به نقل از فتحی و همـکاران، ۱۴۰۰، ص۱۶). از نظـر فنی، اهمال‌کاری به معنای موکول کردن کاری به آینده است؛ یعنی به تعویق انداختن عملی که تصمیم به انجام آن گرفته شـده اسـت. برخی از موارد اهمال‌کاری در دامنه بهنجار یا سالم قرار می‌گیرد و اکثر موارد موجب آشفتگی و اختلال می‌شوند(فرجاد، ۱۳۹۸، ص۲۷).

بـا توجـه به تعاریف پیشـین که اهمـال‌کاری تحصیلـی را پدیده‌ای چندبعـدی آمیخته با باورهـای غیرمنطقی، فشـار روانی و اجتناب از ارزشـیابی معرفی کردنـد؛ می‌توان کمال‌گرایی ناسـالم را یکـی از مهم‌تریـن سـازه‌های مرتبط بـا آن در نظر گرفت؛ اهمال‌کاری کـه در آن فرد به دلیل ترس از قضاوت منفی و نرسـیدن به اسـتانداردهای دسـت‌نیافتنی، انجام تکالیف را به تعویق می‌اندازد تا مبادا خودپنداره‌اش با تلاش و شکسـت خدشـه‌دار شـود. اهمال‌کاری تحصیلـی پیامدهـای جبران‌ناپذیری را بر جای می‌گذارد کـه از آن جمله می‌توان به عملکرد ضعیـف تحصیلـی، کاهش انگیزه و خودکارآمدی، افت معـدل و در بلندمدت، محدودیت در انتخاب‌های شـغلی و عدم شـکوفایی اسـتعدادها اشـاره کـرد. چنین پیامدهایـی به‌ویژه در دوره نوجوانـی کـه هویت فرد در حال شـکل‌گیری اسـت، حساسـیت بیشـتری پیـدا می‌کند. از این‌رو شـناخت سبب‌شناسـی ایـن پدیده اهمیت ویـژه‌ای دارد. به نظر می‌رسـد در میان عوامل متعدد تأثیرگذار بر احساسـات و رفتارهای مرتبط با اهمال‌کاری، انواع هویت (به‌ویژه هویت اجتماعی و هویت تحصیلی) نقش محوری ایفا می‌کنند؛ چراکه در نوجوانی همزمان با جسـت‌وجوی جایگاه در گروه همسـالان و مواجهه با نقش‌ها و مسئولیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی، میزان تعلق و ارزشـمندی فرد نسبت به این دو حوزه می‌تواند تعیین‌کننده الگوی مقابله با تکالیف و در نتیجه کاهش یا افزایش اهمال‌کاری باشد.

1. Dion

از نظر هری استک سالیوان[1] (۱۹۵۳) تعامل با افراد مهم، منبع اصلی شکل‌دهنده هویت یک فرد است. همچنین هارتمن[2] در کتاب خود تحت عنوان روان‌شناسی خود(۱۹۵۸) به این نکته اشاره کرده است که احساس هویت افراد را برای سازگاری با محیط‌های اجتماعی و زیست‌شناختی مهیا می‌کند(کیت، حسینی المدنی و همکاران، ۱۴۰۱، ص۴۴۰). اریکسون[3] (۱۹۶۸) هویت را تمایزی می‌داند که فرد میان خود و دیگران قائل می‌شود. از دیدگاه وی هویت یک سازه روانی ـ اجتماعی است که شامل طرز فکر، عقاید، نحوه ارتباط با دیگران و نیز مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و هدف‌هایی است که در فرد وجود دارد و برای دیگران آشکار است و به او کمک می‌کند تا خود را از دیگران متمایز کند. برزونسکی[4] (۲۰۰۸) نیز هویت را همچون چهارچوبی شخصی در نظر می‌گیرد که به مثابه منبعی برای تفسیر تجارب به کار می‌رود. بدین ترتیب اطلاعات مربوط به هویت تفسیر می‌شود و به پرسش‌ها و مسائل زندگی پاسخ داده می‌شود. افزون بر این برزونسکی بر عامل اساسی «تعهد» یا ساختار هویت را تأکید می‌کند(شریفی رهنمو و همکاران، ۱۴۰۰). خودوصفی‌های به خوبی سازمان‌یافته و احساس اعتماد به نفس متمایز در نوجوانان، شالوده شناختی لازم برای شکل‌گیری هویت را فراهم می‌کنند. خودوصفی به تصوری گفته می‌شود که افراد از توانایی‌های خود دارند. این تصور ممکن است در طول زمان و بر اساس دستاوردهایشان تغییر کند و به همین دلیل در فرایند شکل‌گیری هویت از اهمیت بسزایی برخوردار است. تشکیل هویت در نوجوانان فرایندی پویا و مستمر را آغاز می‌کند که عوامل متعدد شخصیتی و موقعیتی بر آن اثر می‌گذارند. هر تغییری در فرد یا موقعیت، امکان تنظیم مجدد هویت را فراهم می‌کند(برک به نقل از سیدمحمدی، ۱۴۰۱).

گلاسر[5] معتقد است که باید در زمینه تعلیم و تربیت حداکثر موفقیت (هویت توفیق) و حداقل شکست (هویت شکست) را برای کودکان فراهم کرد(فرهنگی، ۱۴۰۱، ص۲۹۰). به عبارت دیگر میزان موفقیت و تعداد دفعات و کیفیت آن منجر به هویت توفیق و از طرفی تعداد

1. Harry Stack Sallivan
2. Hartman
3. Ericsson
4. Berzonsky
5. Glasser

کمتر تجربه شکست و کیفیت و نحوه برخورد با آن منجر به هویت شکست می‌شود؛ هویتی که فرد با توجه به آن دست به رفتار متناسب با موقعیت می‌زند. تاجفل و ترنر[1](۱۹۸۶) هویت اجتماعی[2] را دارای چارچوب عضویت و احساس تعلق خاطر یک فرد به یک یا چند گروه تعریف کرده‌اند. از سوی دیگر هویت اجتماعی به عنوان یک هویت فراگیر و عام مطرح می‌شود که هویت‌های جزئی‌تر مانند هویت فرهنگی، دینی، ملی، نژادی و حزبی را به عنوان زیرگروه در بر می‌گیرد. البته تعارضی میان احساس تعلق افراد به هویت‌های چندگانه وجود ندارد و افراد می‌توانند همزمان به هویت‌های مختلفی همچون خانواده، مدرسه، گروه‌های اجتماعی، گروه‌های مذهبی یا یک ملت خاص احساس تعلق خاطر داشته باشند(باقری و چاوشی، ۱۳۹۹). احساس تعلق و عضویت در گروه و اجتماع و برداشت فرد از موقعیت‌ها زیربنای هویت است. هویت اجتماعی عبارت است از «دانش فرد نسبت به تعلق او به گروه‌های اجتماعی و معانی ارزشی که از تعلق داشتن به آن گروه‌ها برایش حاصل می‌شود»(حسینی و همکاران، ۱۳۹۸).

هویت اجتماعی و هویت تحصیلی در کنار هم معنا پیدا می‌کنند. دانش‌آموزان برای حضور در جامعه کوچکی به نام مدرسه و تشکیل هویت تحصیلی که با موفقیت همراه باشد، نیازمند تعامل با مربیان و همکلاسی‌های خود هستند که این امر بستگی به باورها، کیفیت برداشت و نحوه تفکر در مورد خود و دیگران دارد و به هویت اجتماعی شکل‌گرفته یا در حال شکل‌گیری نوجوان اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هویت اجتماعی از طریق مکانیسم‌هایی همچون فشار همسالان، ترس از طردشدگی و تمایل به همنوایی با گروه می‌تواند پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی باشد؛ یعنی دانش‌آموزانی که هویت اجتماعی ضعیف‌تری دارند و یا احساس می‌کنند به گروه مرجع مثبتی تعلق ندارند، بیشتر درگیر رفتارهای اجتنابی و به تعویق‌اندازی تکالیف تحصیلی می‌شوند(استیل، ۲۰۰۷؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰).

هویت تحصیلی، هویتی است که بر موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی تأثیرگذار و از جمله ابعاد شخصیتی است که در زمینه عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد. هویت تحصیلی به فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فرد نسبت به موقعیت تحصیلی خود و جستجوی هویت

1. Tajfel & Turner

2. Social Identity

تحصیلی خویش اطلاق می‌شود(ظفرنیا و علی‌دوستی، ۱۴۰۱). منزلت‌های هویت تحصیلی قادرند تغییرات جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. بنابراین ادراک فعالیت‌های کلاسی و هویت تحصیلی نقش مهمی در جهت‌گیری اهداف یادگیری دارند(حبیبی کلیبر، ۱۴۰۰). هویت تحصیلی «بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس درس با همسالان و معلمانشان دارند و مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه تحصیل است»(خالوندی‌فر و سیاه‌کمری، ۱۳۹۸، ص۱۸). در رابطه با نقش پیش‌بینی‌کنندگی هویت تحصیلی بر اهمال‌کاری، یافته‌های تجربی حاکی از آن است که دانش‌آموزان با هویت تحصیلی قوی و روشن، به دلیل داشتن هدفمندی و تعهد بیشتر نسبت به نقش دانش‌آموزی کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند. در مقابل آن‌هایی که هویت تحصیلی مبهم یا سردرگم دارند، با احتمال بیشتری تکالیف را به تعویق می‌اندازند(واس و ایساکسون، ۲۰۰۸؛ حجازی و امانی، ۱۳۹۰). بنابراین هویت اجتماعی و هویت تحصیلی هر دو به طور مستقیم و غیرمستقیم می‌توانند رفتارهای اهمال‌کارانه را در بافت مدرسه پیش‌بینی کنند.

یکی از عوامل مؤثر برای به حداقل رساندن اهمال‌کاری و تشکیل هویت اجتماعی و تحصیلی متعادل، به‌کارگیری و رشد هوش هیجانی است. در واقع یک دانش‌آموز هنگام ترک مدرسه باید دارای اعتماد به خود، خوش‌بینی، عزت‌نفس بالا و تعهد به رشد و تعالی فردی در زندگی خود در حیطه‌های خانوادگی، اجتماعی و شغلی باشد. می‌توان گفت عنصر اصلی ارتقای خودپنداره بر این فرضیه استوار است که خودپنداره بالا با احساس ارزش خود و پذیرش خود همراه است. محققانی مانند مازلو[1](۱۹۵۴) و کوپر اسمیت[2](۱۹۶۷)، شکل‌گیری خودپنداره مثبت را برای شخصیت و سازگاری اجتماعی امری ضروری دانسته‌اند(تریسی،[3] ۲۰۱۲؛ الهی، ۱۴۰۰). دانش‌آموزی که از هویت کامل و سالم برخوردار باشد، اهمال‌کاری را در زندگی خود تحمل نمی‌کند؛ زیرا به ساختار هویتی‌اش صدمه می‌زند و تشکیل هویت پخته و کارآمد

1. Maslow
2. Cooper Smith
3. Tracy

تحصیلی و اجتماعی که به فرد قابلیت تشخیص خوب و بد را می‌دهد، اهمال‌کاری را به حداقل می‌رساند.

از نظر مایر و سالوی[1] (۱۹۹۷)، هوش هیجانی به عنوان یک توانایی عبارت است از ظرفیت ادراک، ابراز، شناخت، کاربرد و اداره هیجان‌های خود و دیگران. برادبری و گریوز[2] (۲۰۰۵) هوش هیجانی را دارای پنج مقیاس کلی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط دانسته‌اند(اقدسی و شکراله‌پور، ۱۴۰۲). هوش هیجانی به توانایی مدیریت احساسات و هیجانات خویش و دیگران، تشخیص هیجانات در خود و دیگران، پذیرش چشم‌اندازهای سایر افراد، کنترل روابط و توانش‌های اجتماعی اشاره دارد. هیجانات، منابع اولیه انگیزشی هستند که اعمال انسان را برمی‌انگیزند و حفظ و هدایت می‌کنند. اگر هیجانات به صورت مناسبی تعدیل و به کار گرفته شوند، ظرفیت‌های شناختی را افزایش می‌دهند(صفایی، ۱۴۰۱).

در ارتباط با نقش هوش هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که هوش هیجانی پایین با افزایش رفتارهای اهمال‌کارانه همراه است. به عبارتی دانش‌آموزانی که در مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی هیجانی، خودمدیریتی و کنترل تکانه ضعیف‌تر عمل می‌کنند، بیشتر در معرض به‌تعویق‌اندازی تکالیف درسی قرار دارند(اوزر، ۲۰۱۱؛ استیل، ۲۰۰۷؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰). از سوی دیگر هوش هیجانی بالا از طریق افزایش توانایی تنظیم هیجانات منفی مانند اضطراب، خستگی و بی‌علاقگی مانع افتادن دانش‌آموز در چرخه اهمال‌کاری می‌شود(هن و گوروشیت، ۲۰۱۴).

توجه به هوش هیجانی و ایجاد احساس جمعی و گروهی در دانش‌آموزان، امری ضروری و حیاتی است. در مدارس و کلاس درس، نقش هوش هیجانی به عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌هاست که موجب می‌شود دانش‌آموز در برابر ناملایمات پایداری نماید، تکانش‌های خود را کنترل کند، کامیابی را به تعویق بیندازد، با دیگران همدلی کند و امیدوار باشد. از جمله دستاوردهای هوش هیجانی، بیان احساسات به خوبی و به روشی اثربخش است(سلحشوری و همکاران، ۲۰۲۳).

1. Mayer & Savoy
2. Bradbury & Graves

مرور تحقیقات حاکی از آن است که هوش هیجانی می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی عمل کند؛ بدین معنا که هویت اجتماعی و هویت تحصیلی از طریق تقویت هوش هیجانی (به‌ویژه مؤلفه‌های خودآگاهی و خودمدیریتی) منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که هویت اجتماعی و تحصیلی روشن‌تری دارند، به دلیل برخورداری از هوش هیجانی بالاتر بهتر می‌توانند با فشارهای روانی و تکالیف چالش‌برانگیز تحصیلی مقابله کنند و کمتر به اهمال‌کاری روی آورند(وانگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ دیوتایوتی و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین رابطه قوی و معناداری میان هوش هیجانی، تشکیل هویت و کاهش اهمال‌کاری وجود دارد. عوامل متعددی دانش‌آموز را به اهمال‌کاری سوق می‌دهد که فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس از مهم‌ترین آن‌ها هستند(سبک‌دست، ۱۴۰۰، ص۶۸)، اما هوش هیجانی می‌تواند با تعدیل این عوامل، نقش محافظتی در برابر اهمال‌کاری ایفا کند.

اهمال‌کاری تحصیلی یکی از جلوه‌های نارسایی در خودنظم‌دهی است که پیامدهای گسترده‌ای برای عملکرد و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. از آنجا که هویت اجتماعی و هویت تحصیلی بنیان ادراک فرد از جایگاه خود در محیط اجتماعی و آموزشی را شکل می‌دهند، می‌توانند نقش مهمی در جهت‌دهی رفتارهای تحصیلی و میزان تعهد فرد نسبت به تکالیف آموزشی ایفا کنند. انسجام در ابعاد هویتی معمولاً با خودآگاهی بیشتر، مسئولیت‌پذیری تحصیلی بالاتر و گرایش کمتر به تعویق انداختن وظایف همراه است. افزون بر این هوش هیجانی به عنوان توانایی ادراک و تنظیم مؤثر هیجانات، نقش واسطه‌ای قابل‌توجهی در تعامل میان مؤلفه‌های هویتی و رفتارهای تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که از ظرفیت بالای تنظیم هیجانی برخوردارند، هیجان‌های بازدارنده مانند اضطراب، ناکارآمدی ادراک‌شده یا ترس از شکست را بهتر مدیریت می‌کنند و در نتیجه کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند. با وجود اهمیت این متغیرها، بررسی هم‌زمان هویت اجتماعی، هویت تحصیلی و هوش هیجانی در قالب یک مدل ساختاری جامع کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از این‌رو پژوهش حاضر با هدف آزمون مدلی انجام شد که در آن هویت اجتماعی و

هویت تحصیلی با واسطه‌گری هوش هیجانی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. هدف اصلی ارزیابی این است که آیا مدل ساختاری پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است و می‌تواند تبیین معتبر از عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی ارائه دهد یا خیر؟

## روش پژوهش

پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی رشته انسانی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳ـ۱۴۰۲ بود. روش برآورد حجم نمونه از طریق روش تاباکنیک و فیدل ۱۳۸ نفر محاسبه شد و با توجه به نظریه کلاین(۲۰۰۵) برای بالا بردن اعتبار پژوهش تعداد حجم نمونه به ۲۶۰ نفر افزایش یافت، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از ۴ پرسشنامه زیر استفاده شد.

### ۱. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن (TPS)

این مقیاس را تاکمن در سال ۱۹۹۱ ساخته و از ۱۶ ماده و یک عامل تشکیل شده است و برای سنجش میزان اهمال‌کاری دانشجویان در دانشگاه تورنتو کانادا طراحی، اجرا و هنجار شد. سؤالات بر مبنای طیف لیکرت و چهارگزینه‌ای هستند و به صورت عینی نمره‌گذاری و تفسیر می‌شوند. گزینه‌های پرسشنامه شامل «مطمئناً»، «این چنین نیستم»، «این تمایل در من وجود ندارد»، «این تمایل در من وجود دارد» و «مطمئناً این چنین هستم» است. پاسخ‌ها به ترتیب بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. دوازده ماده به صورت مستقیم و چهارده ماده (۷ـ۱۲ـ۱۴ـ۱۶) به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند.گرفتن نمره بین ۱۶ تا ۳۲، نشانه اهمال‌کاری پایین در فرد است و کسب نمره بین ۳۲ تا ۴۸، نشان‌دهنده اهمال‌کاری متوسط و کسب نمره بالای ۴۸، نشان‌دهنده اهمال‌کاری بالا در این مقیاس است. پایایی پرسشنامه در پژوهش بیات‌مقدس(۱۳۸۲) ۷۳٪، در پژوهش تاکمن(۱۹۹۱) ۸۶٪ و در پژوهش آکینسولا و همکاران[1] (۲۰۰۷) ۸۸٪ گزارش شده است. در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۵۱٪ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول این آزمون

1. Akinsola et al

است(صادقی ملکی و ملازاده، ۱۴۰۱). مقدار آلفای کرونباخ به دست‌آمده در پژوهش حاضر ۰/۸۹ است که حاکی از پایایی قابل قبولی است.

### ۲. پرسشنامه هویت اجتماعی

پرسشنامه صفارنیا و روشن(۲۰۱۱) برگرفته از نظریات جنکینز(۲۰۰۸) و دارای ۲۰ ماده(سؤال) و دو بُعد اجتماعی (سؤالات ۱ تا ۱۰) و فردی (سؤالات ۱۱ تا ۲۰) است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت است و به صورت «خیلی موافق= ۵»، «موافق = ۴»، «نظری ندارم = ۳»، «مخالف = ۲» و «خیلی مخالف = ۱» درجه‌بندی شده است. نمره به دست‌آمده حاصل از جمع سؤالات، نشان‌دهنده میزان هویت اجتماعی است. نمره بین ۲۰ تا ۴۷، نشان‌دهنده هویت اجتماعی پایین در فرد است. نمره بین ۴۷ تا ۷۵، هویت اجتماعی متوسط و نمره ۷۵ تا ۱۰۰، هویت اجماعی بالا را نشان می‌دهد. ساخت و بررسی پایایی و روایی این پرسشنامه در دانش‌آموزان از این قرار است که ۵۵۰ دانش‌آموز (۲۵۰ دختر، ۳۰۰ پسر) در مقطع دوم و سوم دبیرستان با میانگین سنی ۱۶/۵۶ به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای از دبیرستان‌های آذربایجان انتخاب شدند. با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای حصول پایایی آزمون و تحلیل عاملی روش تقلیل داده‌ها برای مؤلفه‌های اصلی برای حصول روایی آزمون تجزیه و تحلیل شدند و طبق نتایج همسانی درونی ماده‌های پرسشنامه هویت اجتماعی برابر با ۷۴٪ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب این پرسشنامه است. همچنین تحلیل عاملی نشان داد که این پرسشنامه تنها یک عامل دارد که ۴۵/۹۳ درصد واریانس را تبیین می‌کند و همه گویه‌ها در این یک عامل بارگیری می‌شوند. نتیجه کلی نشان می‌دهد که پرسشنامه هویت اجتماعی در دانش‌آموزان ایرانی از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است(کاظمیان و کریمی، ۱۳۹۷، ص۱۰۳). آلفای کرونباخ پژوهش حاضر ۰/۹۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول است.

### ۳. پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون

این پرسشنامه در سال ۲۰۰۸ ساخته شده است و دارای چهار خرده‌مقیاس و ۴۰ ماده است که روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند که

هر خرده‌مقیاس دارای ۱۰ ماده است. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۴۰ تا ۲۰۰ قرار می‌گیرد که نمره ۴۰ تا ۶۶ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد پایین، نمره بین ۶۶ تا ۱۳۳ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد متوسط و نمره بالاتر از ۱۳۳ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد بالایی است. واز و ایزاکسون(۲۰۰۸) همسانی درونی پرسشنامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و موفق به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۶/۷۷ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه در فرهنگ ایرانی را امانی و واز(۲۰۱۴) برای وضعیت‌های هویت به ترتیب قبل ۰/۸۱، ۰/۵۲، ۰/۵۱ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه در پژوهش جعفری و عبدی زرین(۱۴۰۰)، برای سبک‌های هویت دنباله‌رو، دیررس، سردرگم و موفق به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۹، ۰/۷۳ و ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به دست‌آمده برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و موفق به تربیت ۰/۷۶، ۰/۶۹، ۰/۷۲ و ۰/۸۱ به دست آمده است و پایایی مورد قبولی را نشان می‌دهد.

### ۴. پرسشنامه هوش هیجانی برادبری و گریوز

این آزمون توسط برادبری و گریوز(۲۰۰۵) تدوین شده است و کار هنجاریابی و ترجمه این آزمون در ایران توسط گنجی، میرهاشمی و ثابت(۱۳۸۵) انجام گرفته است. این آزمون دارای ۲۸ ماده است که به ۴ مقیاس خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت روابط تقسیم می‌شود و نمره کلی هوش هیجانی را به دست می‌دهد. این آزمون بیانگر قدرت درک و توان واکنش اثربخش افراد است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه ۲۸ ماده‌ای به صورت شش گزینه‌ای و شامل گزینه «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «معمولاً»، «تقریبا همیشه» و «همیشه» است. آزمودنی‌ها باید به یکی از ۶ گزینه در هر سؤال پاسخ دهند و سپس بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نمره‌گذاری شود و نمره کل برابر با مجموع نمره هر خرده‌آزمون است. نمره بالاتر از ۸۰، نشان‌دهنده هوش هیجانی بالا و نمره پایین‌تر از ۶۰، نشان‌دهنده هوش هیجانی پایین است. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که ضریب پایایی آزمون هوش هیجانی برادبری و گریوز برای کل

گروه برابر ۸۳٪ است. همچنین ضریب پایایی آزمون با فرمول آلفای کرونباخ برای پسران برابر با ۸۲٪ (۲۴۳ نفر) و برای دختران ۸۳٪ (۲۹۷ نفر) است. در هنجاریابی آزمون در دو نوبت اجراء و برای ۴ مهارت تشکیل‌دهنده هوش هیجانی و جمع کل نمرات به ضرایب اعتبار، خودآگاهی (۷۳٪)، خودمدیریتی (۸۷٪)، مدیریت روابط (۷۶٪)، آگاهی اجتماعی (۷۸٪) و هوش هیجانی (۹۰٪) دست یافتند که همه سؤالات با کل آزمون همبستگی مثبت بالایی دارد. همه ضرایب به دست‌آمده در سطح ۹۹٪ معنادار بود(صادق‌زاده و همکاران، ۲۰۲۳). آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس خودآگاهی ۰/۶۶، خودمدیریتی ۰/۷۸، آگاهی اجتماعی ۰/۶۴ و مدیریت رابطه ۰/۸۳ به دست آمد و پایایی قابل قبولی را نشان می‌دهد.

داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و ضرایب آلفای کرونباخ و در آمار استنباطی برای ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های تک‌متغیری، کشیدگی و چولگی تک‌تک متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه همخطی بودن به کمک عامل تورم واریانس (VIF) و ضریب تحمل مورد بررسی قرار گرفت و از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که یک تکنیک تحلیل چند متغیری بسیار کلی و نیرومند از خانواده رگرسیون چند متغیری و به بیان دقیق‌تر بسط مدل خطی است و یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط متغیرهای مشاهده‌شده و مکنون است و امکان بررسی تأثیرات همزمان متغیرها بر هم را نشان می‌دهد. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و با به‌کارگیری نسخه ۲۴ نرم‌افزارAMOS و استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت.

## یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر ۲۶۰ دانش‌آموز شرکت کردند که ۲۸ نفر (۱۰/۸ درصد) از آنان ۱۵ سال، ۱۱۰ نفر (۴۲/۳ درصد) ۱۶ سال، ۱۱۵ نفر (۴۴/۲ درصد) ۱۷ سال و ۷ نفر (۲/۷ درصد) ۱۸ سال داشتند. همچنین ۱۴۸ نفر (۵۶/۹ درصد) از شرکت‌کنندگان در پلیه دهم و ۱۱۲ نفر (۴۳/۱ درصد) در پایه یازدهم مشغول به تحصیل بودند. جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرهای تحقیق | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| هویت اجتماعی | - | | | | | | | | | |
| هویت تحصیلی ـ هویت سردرگم | ۰/۲۵ * ـ | - | | | | | | | | |
| هویت تحصیلی ـ هویت دیررس | ۰/۲۶ * ـ | ۰/۴۳ * | - | | | | | | | |
| هویت تحصیلی ـ هویت دنباله‌رو | ۰/۲۴ * ـ | ۰/۴۰ * | ۰/۴۶ * | - | | | | | | |
| هویت تحصیلی ـ هویت موفق | ۰/۰۶ | ۰/۰۸ ـ | ۰/۴۲ * ـ | ۰/۲۴ * ـ | - | | | | | |
| هوش هیجانی ـ خوداگاهی | ۰/۲۵ * | ۰/۲۴ * ـ | ۰/۱۴ * ـ | ۰/۰۳ | ۰/۴۱ * | - | | | | |
| هوش هیجانی ـ خودمدیریتی | ۰/۲۶ * | ۰/۲۳ * ـ | ۰/۰۲ | ۰/۰۸ ـ | ۰/۳۷ * | ۰/۵۲ * | - | | | |
| هوش هیجانی ـ آگاهی اجتماعی | ۰/۲۹ * | ۰/۱۷ * ـ | ۰/۰۹ | ۰/۰۶ ـ | ۰/۴۵ * | ۰/۵۰ * | ۰/۵۰ * | - | | |
| هوش هیجانی ـ مدیریت رابطه | ۰/۳۷ * | ۰/۲۸ * ـ | ۰/۰۳ ـ | ۰/۰۵ | **۰/۳۰ *** | ۰/۵۶ * | ۰/۴۳ * | ۰/۴۷ * | - | |

| متغیرهای تحقیق | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۵۹ * | ۰/۱۹ * | ۰/۲۰ * | ۰/۲۲ * | -۰/۱۳ * | -۰/۳۲ * | -۰/۳۶ * | -۰/۲۷ * | -۰/۴۲ * | - |
| میانگین | ۵۲/۰۳ | ۲۹/۳۰ | ۳۰/۲۴ | ۳۰/۱۳ | ۳۳/۰۸ | ۲۵/۸۳ | ۳۲/۱۶ | ۲۰/۵۶ | ۳۱/۷۲ | ۳۸/۵۳ |
| انحراف استاندارد | ۸/۹۳ | ۴/۸۱ | ۵/۳۴ | ۴/۵۸ | ۵/۷۷ | ۵/۶۹ | ۶/۵۵ | ۴/۵۲ | ۷/۹۲ | ۸/۸۰ |
| P** < ۰/۰۱ و P* < ۰/۰۵ | | | | | | | | | | |

هم‌چنانکه جدول ۱ نشان می‌دهد همبستگی بین متغیرها در جهت مورد انتظار و همسو با تئوری‌های حوزه پژوهش بود. در این پژوهش به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، شاخص‌های کشیدگی و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه همخطی بودن مقادیر عامل تورم واریانس[1] (VIF) و ضریب تحمل[2] متغیرهای پیش‌بین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن

| متغیر | مفروضه نرمال بودن | | مفروضه همخطی بودن | |
|---|---|---|---|---|
| | چولگی | کشیدگی | ضریب تحمل | تورم واریانس |
| هویت اجتماعی | ۰/۱۹ | -۰/۵۲ | ۰/۷۴ | ۱/۳۵ |
| هویت تحصیلی ـ هویت سردرگم | ۰/۰۱ | -۰/۳۲ | ۰/۶۵ | ۱/۵۴ |
| هویت تحصیلی ـ هویت دیررس | ۰/۳۱ | ۰/۲۶ | ۰/۵۸ | ۱/۷۳ |

1. variance inflation factor

2. tolerance

| متغیر | مفروضه نرمال بودن | | مفروضه همخطی بودن | |
|---|---|---|---|---|
| | چولگی | کشیدگی | ضریب تحمل | تورم واریانس |
| هویت تحصیلی ـ هویت دنباله‌رو | -۰/۲۸ | -۰/۰۶ | ۰/۷۲ | ۱/۳۹ |
| هویت تحصیلی ـ هویت موفق | -۰/۰۴ | -۰/۰۲ | ۰/۶۰ | ۱/۶۶ |
| هوش هیجانی ـ خوداگاهی | -۰/۴۲ | -۰/۵۸ | ۰/۵۲ | ۱/۹۳ |
| هوش هیجانی ـ خودمدیریتی | ۰/۳۷ | -۰/۲۸ | ۰/۶۱ | ۱/۶۳ |
| هوش هیجانی ـ آگاهی اجتماعی | -۰/۲۶ | -۰/۷۵ | ۰/۵۸ | ۱/۷۴ |
| هوش هیجانی ـ مدیریت رابطه | ۰/۲۷ | -۱/۱۰ | ۰/۵۶ | ۱/۷۷ |
| اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۲ | -۱/۰۷ | - | - |

بر اساس جدول ۲، مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در محدوده ۲± قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع در بین داده‌ها برقرار است(ر.ک: کلاین، ۲۰۱۶). همچنین بر اساس نتایج جدول ۲ می‌توان گفت مفروضه همخطی بودن نیز در میان داده‌های پژوهش حاضر برقرار بود؛ زیرا مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگتر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آن‌ها کوچکتر از ۱۰ بود. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران(۲۰۰۶) ضریب تحمل کمتر از ۰/۱ و ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از ۱۰، نشان‌دهنده عدم برقراری مفروضه همخطی بودن است.

در این پژوهش برای ارزیابی برقراری/ عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های

چند متغیری، اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس[1]» تحلیل شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مزبور برابر با ۰/۸۰ و ۰/۴۲ به دست آمد که در محدوده ۲± قرار داشت. این یافته نشان می‌دهد که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری در بین داده‌ها برقرار است. در نهایت برای ارزیابی مفروضه همگنی واریانس‌ها نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها[2] مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که آن مفروضه نیز در بین داده‌ها برقرار است.

همچنان که پیشتر اشاره شد، داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. از این‌رو مدلی طراحی شد که در آن فرض شده بود هویت اجتماعی و هویت تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری هوش هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. با توجه به مدل شکل ۱، تنها متغیر هوش هیجانی مکنون بوده است و مدل اندازه‌گیری را شکل می‌داد. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و با به‌کارگیری نسخه ۲۴ نرم‌افزار AMOS و استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

جدول۳: شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری

| شاخص‌های برازندگی | مدل اندازه‌گیری | مدل ساختاری | نقطه برش[3] |
|---|---|---|---|
| مجذور کای[4] | ۳/۴۹ | ۴۱/۸۴ | - |
| درجه آزادی مدل | ۲ | ۲۰ | - |
| $\chi^2/df$[5] | ۱/۷۴ | ۲/۰۹ | کمتر از ۳ |
| GFI[6] | ۰/۹۹۳ | ۰/۹۷۰ | ۰/۹۰ < |

1. Mahalanobis distance (D)

2. standardized residuals

۳. نقاط برش بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۶)

4. Chi-Squre

5. normed chi-square

6. Goodness Fit Index

| شاخص‌های برازندگی | مدل اندازه‌گیری | مدل ساختاری | نقطه برش[3] |
|---|---|---|---|
| AGFI[1] | ۰/۹۹۶ | ۰/۹۱۷ | ۰/۸۵۰ < |
| CFI[2] | ۰/۹۹۵ | ۰/۹۷۳ | ۰/۹۰ < |
| RMSEA[3] | ۰/۰۵۴ | ۰/۰۶۵ | ۰/۰۸ > |

بر اساس جدول ۳، همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گرآوری‌شده حمایت می‌کنند. بدین ترتیب چنین نتیجه‌گیری شد که مدل اندازه‌گیری پژوهش با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. در مدل اندازه‌گیری کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر خودمدیریتی (β=۰/۶۶۸) و بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر خوداگاهی (β=۰/۷۷۹) بود. بدین ترتیب با توجه به اینکه بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از ۰/۳۲ بود، می‌توان گفت همه آن‌ها از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند. لازم به توضیح است که طبق دیدگاه تاباچینک و فیدل(۲۰۰۷)، بارهای عاملی ۰/۷۱ و بالاتر از آن عالی، بارهای بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۰ خیلی خوب، بارهای بین ۰/۵۵ تا ۰/۶۲ خوب، بارهای بین ۰/۴۵ تا ۰/۵۵ نسبتا خوب،[4] بارهای بین ۰/۳۲ تا ۰/۴۴ پایین[5] و بارهای پایین‌تر از ۰/۳۲ ضعیف محسوب می‌شود.

به دنبال اطمینان از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌ها، در مرحله دوم شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری برآورد و ارزیابی شد. هم‌چنانکه جدول ۳ نشان می‌دهد همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری از برازش مدل ساختاری پژوهش با داده‌های گرآوری‌شده حمایت کردند. جدول ۴ ضرایب مسیر بین متغیرها را در مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد.

1. Adjusted Goodness Fit Index
2. Comparative Fit Index
3. Root Mean Square Error of Approximation
4. fair
5. low

جدول ۴: ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

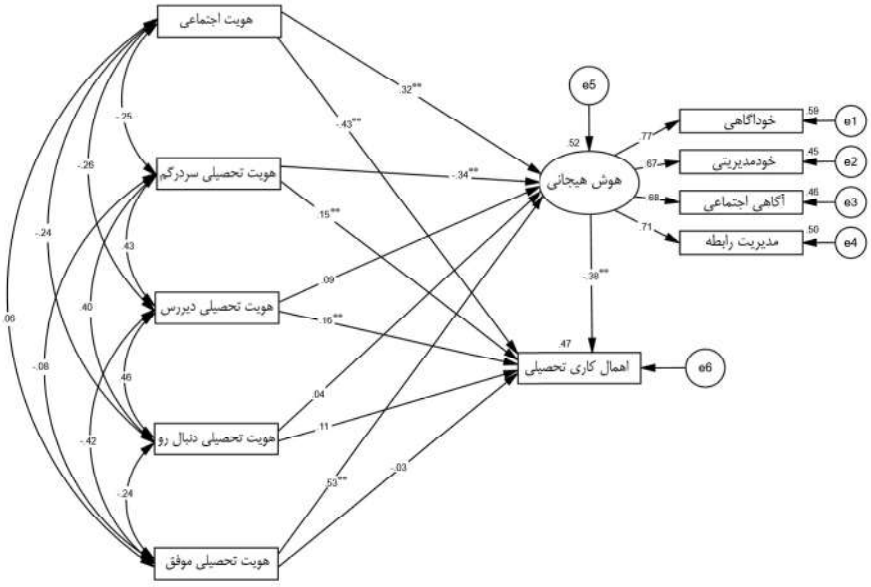
| اثر | ضرایب مسیر | b | S.E | β | P |
|---|---|---|---|---|---|
| مستقیم | هویت اجتماعی ← هوش هیجانی | ۰/۱۵۶ | ۰/۰۲۷ | ۰/۳۱۹ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی موفق ← هوش هیجانی | ۰/۴۸۸ | ۰/۰۵۹ | ۰/۵۳۵ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی دنباله‌رو ← هوش هیجانی | ۰/۰۳۵ | ۰/۰۶۱ | ۰/۰۳۷ | ۰/۵۷۲ |
| | هویت تحصیلی دیررس ← هوش هیجانی | ۰/۰۷۴ | ۰/۰۶۲ | ۰/۰۹۱ | ۰/۲۳۸ |
| | هویت تحصیلی سردرگم ← هوش هیجانی | -۰/۳۰۹ | ۰/۰۵۹ | -۰/۳۴۱ | ۰/۰۰۱ |
| | هوش هیجانی ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۷۷۰ | ۰/۱۸۹ | -۰/۳۸۱ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت اجتماعی ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۴۲۲ | ۰/۰۵۵ | -۰/۴۲۸ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی موفق ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۰۶۱ | ۰/۱۳۸ | -۰/۰۳۳ | ۰/۶۷۱ |
| | هویت تحصیلی دنباله‌رو ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۲۰ | ۰/۱۱۷ | ۰/۱۱۵ | ۰/۰۷۳ |
| | ویت تحصیلی دیررس ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۵۹ | ۰/۱۰۵ | ۰/۱۵۷ | ۰/۰۱۵ |
| | هویت تحصیلی سردرگم ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۷۷ | ۰/۱۱۱ | ۰/۱۵۱ | ۰/۰۱۸ |

| اثر | ضرایب مسیر | b | S.E | β | P |
|---|---|---|---|---|---|
| غیرمستقیم | هویت اجتماعی ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۱۲۰ | ۰/۰۳۶ | -۰/۱۲۲ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی موفق ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۳۷۶ | ۰/۰۹۳ | -۰/۲۰۴ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی دنباله‌رو ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۰۲۷ | ۰/۰۵۰ | -۰/۰۱۴ | ۰/۵۷۲ |
| | هویت تحصیلی دیررس ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۰۵۷ | ۰/۰۵۱ | -۰/۰۳۵ | ۰/۲۳۸ |
| | هویت تحصیلی سردرگم ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۳۸ | ۰/۰۷۱ | ۰/۱۳۰ | ۰/۰۰۱ |
| کل | هویت اجتماعی ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۵۴۲ | ۰/۰۴۳ | -۰/۵۵۰ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی موفق ← اهمال‌کاری تحصیلی | -۰/۴۳۶ | ۰/۱۰۶ | -۰/۲۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| | هویت تحصیلی دنباله‌رو ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۱۹۳ | ۰/۱۲۲ | ۰/۱۰۰ | ۰/۱۱۴ |
| | هویت تحصیلی دیررس ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۲۰۲ | ۰/۱۱۴ | ۰/۱۲۲ | ۰/۰۷۱ |
| | هویت تحصیلی سردرگم ← اهمال‌کاری تحصیلی | ۰/۵۱۵ | ۰/۱۰۷ | ۰/۲۸۱ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس جدول ۴، ضریب مسیر کل بین هویت اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی (p=۰/۰۰۱، β=-۰/۵۵۰) از یک‌سو و ضریب مسیر کل بین هویت تحصیلی موفق و اهمال‌کاری تحصیلی (p=۰/۰۰۱، β=-۰/۲۳۷) از سوی دیگر منفی و معنادار است. همچنین ضریب مسیر کل بین

هویت تحصیلی سردرگم و اهمال‌کاری تحصیلی (β=۰/۲۸۱ ،p=۰/۰۰۱) مثبت و معنادار بود. منطبق بر نتایج جدول ۴، ضریب مسیر بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی (β=-۰/۳۸۱ ،p=۰/۰۰۱) منفی و معنادار است. جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین هویت اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی (β=-۰/۱۲۲ ،p=۰/۰۰۱) از یک‌سو و ضریب مسیر غیرمستقیم بین هویت تحصیلی موفق و اهمال‌کاری تحصیلی (β=-۰/۲۰۴ ،p=۰/۰۰۱) از سوی دیگر منفی و معنادار است. همچنین ضریب مسیر غیرمستقیم بین هویت تحصیلی سردرگم و اهمال‌کاری تحصیلی (β=۰/۱۳۰ ،p=۰/۰۰۱) مثبت و معنادار بود. بر این اساس چنین نتیجه‌گیری شد که هوش هیجانی اثر هویت تحصیلی موفق و هویت اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت منفی و اثر هویت تحصیلی سردرگم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت مثبت و معنادار میانجی‌گری می‌کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

شکل۱: مدل ساختاری پژوهش با استفاده از داده‌های استاندارد



همچنان که شکل فوق نشان می‌دهد مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه ($R^2$) برای متغیر اهمالکاری تحصیلی برابر با ۰/۴۷ به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که هویت اجتماعی، هویت تحصیلی و هوش هیجانی در مجموع ۴۷ درصد از واریانس اهمالکاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس هویت اجتماعی و هویت تحصیلی با میانجی‌گری هوش هیجانی در دانش‌آموزان انجام شد. در این بخش به بحث، تفسیر و نتیجه‌گیری پیرامون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود و یافته‌ها در پرتو تحقیقات پیشین مورد تحلیل قرار می‌گیرند. نخستین یافته پژوهش حاضر حاکی از آن است که الگوی ساختاری مفروض با داده‌های گردآوری‌شده از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های برازندگی مانند GFI، CFI، RMSEA و $df/\chi^2$ همگی در دامنه قابل قبولی قرار داشتند که بیانگر تأیید تجربی مدل پژوهش است. این یافته با نتایج پژوهش‌های محتشمی و همکاران(۱۳۹۹)، کریمی و همکاران(۱۴۰۳) و کامیابی و همکاران(۱۴۰۲) همسوست. در تمامی این مطالعات، شاخص‌های برازندگی حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری حاکی از تأیید ساختار مفروض و برازش مناسب مدل با داده‌ها بوده است. به عبارت دیگر هویت اجتماعی و هویت تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری هوش هیجانی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. این یافته از لحاظ نظری نیز قابل دفاع است؛ چراکه هویت به عنوان سازه‌ای زیربنایی از طریق مکانیسم‌های شناختی و هیجانی، رفتارهای تحصیلی را جهت‌دهی می‌کند. در مقابل پژوهشی توسط کرنیلوا، چوماکووا و کراساوتسوا(۲۰۱۸) در یک مطالعه فرافرهنگی نشان داد که الگوهای تصمیم‌گیری و رفتارهای اهمال‌کارانه تحت تأثیر عوامل فرهنگی و زمینه‌ای قرار دارند و تفاوت‌های معناداری در این الگوها میان دانشجویان فرهنگ‌های مختلف مشاهده می‌شود. با این حال یافته پژوهش حاضر در بافت فرهنگی ایران از برازش قوی مدل حمایت می‌کند و این ناهم‌سوایی را می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی و ابزارهای سنجش نسبت داد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هویت اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم و معناداری دارد. ضریب مسیر کل بین هویت اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنادار به دست آمد(p، β = ۰/۰۰۱ =- ۰/۵۵۰). این یافته با پژوهش نصری و همکاران(۱۳۹۳) همسوست. تبیین علمی این رابطه را می‌توان در چارچوب نظریه هویت اجتماعی تاجفل و ترنر(۱۹۸۶) جست‌وجو کرد: دانش‌آموزانی که احساس تعلق قوی‌تری به گروه‌های مرجع مثبت(مانند گروه‌های تحصیلی موفق یا همسالان پیشرفت‌گرا) دارند، به دلیل هماهنگی با هنجارهای گروهی و ترس از طردشدگی، رفتارهای مسئولانه‌تری از خود نشان می‌دهند و کمتر به اهمال‌کاری روی می‌آورند. از سوی دیگر پژوهش‌هایی مانند عبداللهی و صالحیان(۲۰۲۴) یافته‌ای ناهمسو گزارش کرده‌اند که بر اساس آن، در برخی نمونه‌ها هویت نتوانست به طور معناداری اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند. این اختلاف ممکن است ناشی از تفاوت در نوع نمونه (دانش‌آموزان رشته‌های مختلف) یا ابزارهای سنجش هویت باشد. با این حال یافته پژوهش حاضر با اکثریت قریب به اتفاق پژوهش‌های پیشین در این حوزه هماهنگ است.

همچنین پژوهش حاضر حاکی از آن است که هویت تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم و معناداری دارد. این یافته با پژوهش مهدی‌زاده و مهمویی(۱۳۹۸) همسوست. نتایج نشان داد که میان منزلت‌های هویت تحصیلی مانند هویت سردرگم و هویت دیررس با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ در حالی که منزلت هویت تحصیلی موفق با اهمال‌کاری رابطه منفی دارد. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که هویت تحصیلی روشن و متعهدی دارند، تکالیف خود را به موقع انجام می‌دهند و کمتر دچار به تعویق‌اندازی می‌شوند. از لحاظ نظری این یافته را می‌توان با نظریه برزونسکی(۲۰۰۸) درباره هویت و خودنظم‌جویی تبیین کرد. بر اساس این نظریه، هویت تحصیلی موفق دارای مؤلفه تعهد و کاوش است؛ بدین معنا که فرد به ارزش‌های تحصیلی متعهد است و به طور فعال به جست‌وجوی اطلاعات مرتبط با مسیر تحصیلی خود می‌پردازد. این ویژگی‌ها مستقیماً با کاهش اهمال‌کاری مرتبط هستند. پژوهشی توسط وانگ و هیوبنر و تیان(۲۰۲۱) با یافته‌ای در همین راستا نشان داده است که هوش هیجانی می‌تواند نقش میانجی در رابطه بین هویت تحصیلی و اهمال‌کاری ایفا کند.

همچنین برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در دانش‌آموزان با هویت تحصیلی موفق، به دلیل کمال‌گرایی مرضی، ممکن است نشانه‌هایی از اهمال‌کاری دیده شود. این ناهمسویی می‌تواند به دلیل تفاوت در تعریف عملیاتی اهمال‌کاری یا ویژگی‌های نمونه پژوهش باشد.

یافته‌ها پژوهش حاضر نشان داد که هوش هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم و منفی دارد. به عبارت دیگر هر چه سطح هوش هیجانی دانش‌آموز بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود بروز می‌دهد. این یافته با پژوهش شایگان(۱۴۰۱) همسوست. ادراک، پردازش، تنظیم و کاربرد اطلاعات هیجانی از شاخص‌های مهم هوش هیجانی محسوب می‌شوند و یکی از دلایل مهم تأثیرگذاری هوش هیجانی بر کاهش اهمال‌کاری آن است که هوش هیجانی بر برنامه‌ریزی، هدفمند کردن زندگی و تمرکز بر زمان حال تأکید دارد. از منظر عصب‌شناختی، هوش هیجانی بالا با کارکرد بهتر قشر پیش‌پیشانی که مسئول برنامه‌ریزی، بازداری پاسخ و تنظیم هیجانات است؛ همراه است. این توانایی‌ها به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در مواجهه با تکالیف خسته‌کننده یا چالش‌برانگیز به جای اجتناب و به تعویق‌اندازی، راهبردهای مقابله مؤثر را به کار گیرد. پژوهشی توسط اکبری و همکاران(۱۳۹۹) یافته‌ای ناهمسو گزارش کرده است که بر اساس آن در دانش‌آموزان با نمرات هوش هیجانی بسیار بالا، گاهی اهمال‌کاری به عنوان راهبردی برای کاهش فشار روانی موقتی مشاهده می‌شود. با این حال میانگین رابطه منفی بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری در پژوهش‌های بین‌المللی (مانند هن و گوروشیت، ۲۰۱۴؛ استیل، ۲۰۰۷؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۱۰) به خوبی مستند شده است.

یافته‌های پژوهش حاضر که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، نشان داد که هوش هیجانی نقش میانجی‌گر معناداری در رابطه بین هویت اجتماعی و هویت تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته با پژوهش درخشان و همکاران(۱۴۰۱) همسوست. به طور مشخص هوش هیجانی اثر هویت تحصیلی موفق بر اهمال‌کاری را به صورت منفی و معنادار میانجی‌گری می‌کند و اثر هویت تحصیلی سردرگم بر اهمال‌کاری را به صورت مثبت میانجی می‌کند. تبیین علمی این یافته را می‌توان در مدل تعامل‌گرای هویت و هیجان جست‌وجو کرد: هویت موفق از طریق افزایش خودآگاهی و خودمدیریتی (که مؤلفه‌های

کلیدی هوش هیجانی هستند)، توانایی فرد را برای تنظیم هیجانات منفی مرتبط با تکالیف تحصیلی افزایش می‌دهد و در نتیجه اهمال‌کاری کاهش می‌یابد. بر عکس هویت سردرگم یا دیررس به دلیل فقدان تعهد و هدفمندی، با اختلال در مؤلفه‌های هوش هیجانی مانند خودآگاهی و مدیریت روابط زمینه را برای بروز اهمال‌کاری فراهم می‌آورد.

اهمال‌کاری خصیصه‌ای است که در آن عدم تعهد و مسئولیت‌پذیری مشاهده می‌شود و از طرفی هویت موفق شامل تعهد و ثابت‌قدمی در برخورد با رویدادهاست. با توجه به ویژگی هویت که با تغییر شرایط و محیط اجتماعی دچار تحول و دگرگونی می‌شود، روابط بین اهمال‌کاری تحصیلی و هویت اجتماعی و تحصیلی قابل بررسی و پیش‌بینی است. همچنین با به‌کارگیری و واسطه‌گری هوش هیجانی، امکان بهبود و تکمیل هویت (پیش‌روی از هویت دیررس، سردرگم و دنباله‌رو به سمت هویت موفق) امکان‌پذیر می‌شود.

هوش هیجانی منعطف است و بر ویژگی‌های شخصیتی و هویت اثر می‌گذارد. مؤلفه‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت رابطه همگی در تشکیل هویت نقش دارند. هر چه به این مؤلفه‌ها توجه بیشتری شود و مورد تقویت و بازبینی قرار گیرند، به همان میزان هویت موفق و تکامل‌یافته‌تری شکل می‌گیرد و میزان اهمال‌کاری به حداقل ممکن می‌رسد. پژوهشی توسط کاستا و فاریا، (۲۰۱۸) یافته‌ای ناهمسو گزارش کرده است که نشان می‌دهد در برخی بافت‌های فرهنگی، نقش میانجی‌گر هوش هیجانی ممکن است تحت تأثیر سبک‌های دلبستگی ناایمن تعدیل شود. با این حال یافته پژوهش حاضر در چارچوب فرهنگی ایران، نقش میانجی‌گر قوی هوش هیجانی را تأیید می‌کند.

به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که هویت اجتماعی و هویت تحصیلی هم به طور مستقیم و هم از طریق میانجی‌گری هوش هیجانی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. این نتایج بر اهمیت توجه به مؤلفه‌های هویتی و هیجانی در برنامه‌های مداخلاتی و پیشگیرانه در مدارس تأکید می‌کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، نقش متغیرهای تعدیل‌گر مانند جنسیت، پایه تحصیلی و وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

## فهرست منابع

### الف)منابع فارسی


۱. اقدسی، علی‌نقی و لیلی شکراله‌پور (۱۴۰۲)، «مقایسه مهارت‌های اجتماعی، هوش هیجانی و افسردگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی در مدارس ابتدایی شهر مراغه»، فصلنامه علمی آموزش و ارزشیابی، دوره ۱۶، ش۶۱، ص۱۶۴ـ۱۴۵.

۲. اکبری، محمد.، سعید جعفری و نرگس رضایی (۱۳۹۹)، «رابطه هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی: نقش تعدیل‌گر کمال‌گرایی»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره ۱۶، ش۲۵، ص۹۵ـ۷۸.

۳. الهی، مرضیه(۱۴۰۰ش)، هویت و شخصیت دانش‌آموز، بجنورد: گسترش علوم نوین.

۴. الیس، آلبرت و ویلیام جی ناوس (۱۳۹۸ش)، غلبه بر اهمال‌کاری روش‌های غلبه بر تعلل ورزیدن، ترجمه محمدعلی فرجاد، تهران: رشد.

۵. امیدوار، عظیم، رامین غریب‌زاده و بهاره عزیزی‌نژاد (۱۴۰۰)، «مقایسه تاب‌آوری، سخت‌رویی، پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری»، فصلنامه کودکان استثنایی، دوره ۲۱، ش۱، ص۱۰۲ـ۹۱.

۶. باقری، رضا و الیناسادات چاوشی (۱۳۹۹)، «پایه‌های مدنی هویت ایرانی؛ بررسی هویت اجتماعی آفریقاتباران در ایران»، فصلنامه سیاست، دوره ۵۰، ش۲، ص۴۵۹ـ۴۸۱.

۷. برک، لورا (۱۴۰۱ش)، روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.

۸. حبیبی کلیبر، رامین(۱۴۰۰)، «نقش منزلت‌های هویت تحصیلی و ادراک فعالیت‌های‌کلاسی در پیش‌بینی جهت‌گیری اهداف تسلطی و عملکردی دانش‌آموزان»، پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ش۶۲، ص۱۶۲ـ۱۵۰.

۹. حجازی، الهه و حبیب‌الله امانی (۱۳۹۰)، «ارزیابی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی»، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۲، ش۶، ص۱۴ـ۱.

۱۰. حسینی، وجیهه، اعظم صنعت‌جو، عاطفه شریف و سیدامیر امین‌یزدی (۱۳۹۸)، «واکاوی انواع هویت در داستان‌های نوجوانان بر اساس نظریه روانی اجتماعی اریکسون»، تحقیقات‌کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی (کتابداری)، دوره ۵۳، ش۲، ص۳۱ـ۱۳.

۱۱. خالوندی‌فرد، زهرا و فریبا محمدی سیاه‌کمری (۱۳۹۸ش)، هویت تحصیلی، کمال‌گرایی و خوداثربخشی تحصیلی، تهران: فرزانگان دانشگاه.

۱۲. درخشان، معراج، غلامحسین مکتبی، محسن علیزاده و صمد عبدی شاهیوند (۱۴۰۱)، «بررسی رابطه باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی»، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۵، ش۲، ص۱۱۰ـ۱۰۰.

۱۳. سبک‌دست، مریم (۱۴۰۰ش)، اهمال‌کاری تحصیلی، تهران: شیل.

۱۴. سلحشوری، پرندیس، عبدالحسن عباس‌پور، مهدی سعیدی‌نیک، مهدی، اعظم علایی روزبهانی، سیدمسعود درودیان‌فر (۱۴۰۲)، «بررسی اهمیت هوش هیجانی در یادگیری و پیشبرد اهداف دانش‌آموزان»، مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره ۵، ش۵۳، ص۱۲۹ـ۱۱۱.
۱۵. شایگان، مهدی (۱۴۰۱)، «اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه»، ایده‌های نوین روان‌شناسی، دوره ۱۶، ش۱۲، ص۶۷ـ۵۶.
۱۶. شریفی رهنمو، سعید، فتحی آیت‌اله و مجید شریفی رهنمو (۱۴۰۰)، «پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس سبک‌های هویت و بهزیستی روان‌شناختی»، مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، دوره ۱۴، ش۵۵، ص۲۱۰ـ۱۸۳.
۱۷. صادق‌زاده، محمد، ادریسی، محمدحسین صائینی و حسین مرادی زنجانی (۱۴۰۲)، «بررسی میزان اثربخشی جهت‌گیری‌های تربیتی و اخلاقی نهج‌البلاغه بر هوش هیجانی و پرخاشگری دانش‌آموزان»، مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، دوره ۴، ش۸، ص۱۸۱ـ۱۶۹.
۱۸. صادقی ملکی، مریم و علیرضا ملازاده (۱۴۰۱)، «مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان»، روان‌شناسی سلامت و رفتار اجتماعی، دوره ۲، ش۴، ص۵۰ـ۳۱.
۱۹. صفایی، نیلوفر (۱۴۰۱)، «رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی»، ایده‌های نوین روان‌شناسی، دوره ۱۴، ش۱۸، ص۴۰۴ـ۳۹۴.
۲۰. ظفرنیا، سیما و فاطمه علی‌دوستی (۱۴۰۱)، «رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی»، پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، دوره ۸، ش۱۷، ص۱۷۰ـ۱۴۶.
۲۱. عبداللهی، مینا و مریم صالحیان (۲۰۲۴)، «نقش میانجیگر تعارض نوجوان ـ والد در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های هویت در نوجوانان»، مجله علوم تربیتی و شناختی بین‌المللی، دوره ۵، ش ۱، ص ۴۲ـ۳۴.
۲۲. فتحی، زیبا، فرنگیس یارعلی، فاطمه جعفرزاده و نسرین نجفی (۱۴۰۰)، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، تهران: راز نهان.
۲۳. فرهنگی، عبدالحسن (۱۴۰۱)، روان‌شناسی بالینی، تهران: پوران پژوهش.
۲۴. کاظمیان، سمیه و مریم کریمی (۱۳۹۷)، «رابطه هویت اجتماعی با کیفیت روابط والد فرزندی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبیرستان؛ بررسی مقایسه‌ای نقش پدران و مادران»، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، دوره ۹، ش۳۴، ص۱۱۸ـ۱۰۳.
۲۵. کنت، دی‌کیت (۱۴۰۱ش)، روان‌شناسی میان فرهنگی، ترجمه انسیه بابایی، سیدعلی حسینی المدنی و علی باصری، تهران: فراروان.
۲۶. کامیابی، میترا، ملیحه نکوئی، نجمه حاجیپور عبائی و آناهیتا بحرینی‌زاده (۱۴۰۲)، «طراحی مدل اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خوکارآمودی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی باورهای فراشناختی در

دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲ـ۱۴۰۱»، دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، دوره ۲۲، ش۱۲، ص۱۲۷۸ـ۱۲۵۹.
۲۷. کریمی، پریسا، احمد باصری و هادی هاشمی رزینی (۱۴۰۳)، «اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان درگیر افت تحصیلی»، رویش روان‌شناسی، دوره ۱۳، ش۱، ص۱۸۰ـ۱۷۱.
۲۸. نصری، صادق، مجید ابراهیم دماوندی و اکرم عاشوری (۱۳۹۳)، «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد»، شخصیت و تفاوت‌های فردی، ش۴، ص۱۷ـ۱.
۲۹. محتشمی، زهرا، حجت‌اله مرادی، حسین بیگدلی و فرشته افکاری (۱۳۹۹)، «مدل‌یابی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان»، تعالی مشاوره و روان‌درمانی، دوره ۹، ش۵۳، ص۶۰ـ۴۷.
۳۰. مهدی‌زاده، فریده و حسین مؤمنی مهمویی (۱۳۹۸)، «بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان»، آموزش در علوم انتظامی، دوره ۲۱، ش۶، ص۹۱ـ۷۱.

## ب) منابع لاتین

1. Costa, Ana, & Faria, Luísa. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9.
2. Diotaiuti, Pierluigi, Valino, Giovanni, Ruffo, Michele, & Isafre, Rosaria. (2021). The mediation model of emotional balance and procrastination on academic performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 665196.
3. Hen, Mira, & Goroshit, Marina. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
4. Klassen, Robert M., Ang, Rebecca P., Chong, Wan Har, Krawchuk, Lindsey L., Huan, Vivien S., Wong, Isabella Y. F., & Yeo, Lay See. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. Applied Psychology: *An International Review*, 59(3), 361-379.
5. Kornilova, Tatiana V., Chumakova, Maria A., & Krasavtseva, Yulia V. (2018). Emotional intelligence, decision-making conflict coping patterns, and academic achievement in a cross-cultural perspective. *Research in Psychology and Education*, 11(2), 1-13.
6. Özer, Bilge Uzun. (2011). A cross-sectional study on procrastination: Who procrastinates more? *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 95-107.
7. Rothblum, Esther D., Solomon, Laura J., & Murakami, Janice. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.

8. Steel, Piers. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
9. Wang, Xiaoling, Ke, Xiu, Du, Yunfeng, Wang, Ke, & Xu, Yanhua. (2021). Academic procrastination and negative emotions among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating and moderating effects of online shopping addiction. *Frontiers in Psychology*, 12, 789505.
10. Wang, Yu, Huebner, E. Scott, & Tian, Lina. (2021). Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*, 73, 101467.
11. Wass, Christopher, & Isaacson, Lee. (2008). The measurement of academic identity: Development and validation of an instrument. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 452-468.