

The Structural Relationships between school bonding and Academic procrastination in Primary School Students: The Mediating Role of the academic self-efficacy

Reza jafariharand. Ph.D

Associate Professor in Educational Sciences Department, Literature & Human Sciences Faculty, University of Qom, Qom, Iran.

Mohammad setayeshiazhari

PhD student of educational psychology, psychology faculty, kharazmi university, Tehran, Iran.

Siffollahe Fazlollahighomeshi. Ph.D

Assistant Professor of Education department, Human faculty, Islamic Azad University, Qom, Iran.

Abstract

The aim of this study was to examine the structural relationship of school bonding and academic procrastination with the mediating role of the self-efficacy in students. The participants included 183 fourth, fifth and sixth grad elementary school male and female students that were chose by multistage cluster sampling method. Academic Procrastination Scale, (Savari 1390) with, School Bonding Scale (Rezaisharif and collogue, 1394) and Academic Self-Efficacy Scale (Morgan-Jinks, 1999 were administered). Structural equation modeling (SEM) and Bootstrap tests were conducted to explore direct and indirect pathways of study's model respectively. Results showed that school bonding with academic procrastination and self-efficacy have direct and significant relationship ($P < 0.001$). School bonding and academic procrastination are antecedents and consequences of self-efficacy in students respectively ($P < 0.001$). The results indicated that self-efficacy has a significant mediating role on the relationship between school bonding and academic procrastination ($p < 0.05$). The findings of this study could help school counselors, education psychologist, and teachers to reduce student's procrastination problems.

Keywords: school bonding, academic self-efficacy, academic procrastination, Primary School Students

روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبستانی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی

رضا جعفری هرندی*

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

محمد ستایشی اظهاری

دانشجو دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

سیف‌الله فضل‌اللهی قمیشی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی قم، قم، ایران.

چکیده

هدف پژوهش، آزمون نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان بود. روش تحقیق همبستگی به روش معادلات ساختاری بود. شرکت کنندگان پژوهش ۱۸۱ دانش آموز پسر و دختر پایه چهارم، پنجم و ششم دبستان بودند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری پژوهش شامل پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (سواری، ۱۳۹۰)، پیوند با مدرسه (رضایی شریف و همکاران، ۱۳۹۳) و خودکارآمدی تحصیلی (جینکس و مورگان، ۱۹۹۹) بود. آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش، با استفاده از روش‌های مدل معادلات ساختاری انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که ضریب مسیر پیوند با مدرسه به خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی معنادار است، همچنین مسیر خودکارآمدی به اهمال کاری نیز معنادار بود ($P < 0.001$). پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی به ترتیب پیشاینده و پیامد خودکارآمدی در دانش آموزان هستند ($P < 0.001$). همچنین یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی میانجیگر معنی‌دار رابطه پیوند با مدرسه به اهمال کاری تحصیلی است ($P < 0.05$). یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی و معلمان در کاهش مشکلات اهمال کاری دانش آموزان کمک کننده باشد.

واژه‌های کلیدی: پیوند با مدرسه، خودکارآمدی، اهمال کاری تحصیلی، دانش آموزان دبستانی

مقدمه

عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری داشته باشد. سواری (۱۳۹۰) اهمال کاری تحصیلی را در سه بعد معرفی می‌کند، اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی.

عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند بر اهمال کاری تحصیلی اثر بگذارند و با آن رابطه داشته باشند؛ چندین پژوهش این موضوع را بررسی کرده‌اند. برای مثال می‌توان به پیوند با مدرسه اشاره کرد. پیوند با مدرسه را شامل شرکت در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه (رضایی شریف، حجازی، قاضی طباطبایی و اژه‌ای، ۱۳۹۳) و احساس ذهنی حاصل از پذیرفته شدن، تشویق شدن توسط دیگران در کلاس و احساس اینکه فرد بخش مهمی از فعالیت کلاسی است (هاشمی، واحدی و مجبی، ۱۳۹۴) تعریف کرده‌اند. همچنین مفهوم پیوند با مدرسه، ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، احساس امنیت در آن، دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیری در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه را شامل می‌شود (باتیج، شیبس و ویلسون^۱، ۲۰۰۴؛ کاتالانو و هاوکینز^۲، ۱۹۹۶؛ موداکس و پرینز^۳، ۲۰۰۳). هیرشی از نظریه پردازان در این زمینه است و معتقد است وقتی دانش‌آموزان برای مشارکت در مدرسه تشویق می‌شوند، دلبستگی و پیوند آنان با مدرسه افزایش پیدا می‌کند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). موداکس و پرینز (۲۰۰۳) با استفاده از رویکرد هیرشی (۱۹۶۹)، پیوند با مدرسه را به‌عنوان سازه چندبعدی و متشکل از ابعاد دلبستگی، تعهد، درگیری و باور عنوان کرده‌اند. آن‌ها بر این اعتقادند که پیوند با مدرسه دارای چهار مؤلفه اختصاصی: الف) دلبستگی به مدرسه، ب) دلبستگی به معلمان و کارکنان مدرسه، ج) تعهد به مدرسه (هم شامل باورها و هم رفتارها)، درگیری تحصیلی است. طبق نظر محققان، دانش‌آموزی پیوند قوی به مدرسه دارد که روابط خوبی با همسالان یا معلمان داشته باشد (دلبستگی)، به مدرسه به‌عنوان منبع باارزشی برای دستیابی به اهداف خویش نگاه کند و در برابر منابعی که مدرسه برای رسیدن به اهداف او در اختیارش قرار داده است، احساس تعهد کند از

دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. یکی از عوامل بسیار مهم در جهت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مداومت در انجام وظایف تحصیلی است که یکی از موانع انجام این وظایف اهمال کاری تحصیلی است؛ بنابراین می‌توان گفت که اهمال کاری تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزشی و رشد و ارتقا آن است. همان‌طور که پژوهشگران نشان داده‌اند اهمال کاری پدیده‌ای رایج میان افراد جامعه است. برای مثال همر و فراری^۱ (۲۰۰۲) ضمن پژوهشی نشان دادند که ۲۰ درصد بزرگسالان دچار اهمال کاری شدید هستند و این رقم میان دانش‌آموزان بین ۷۵ تا ۹۵ درصد تخمین زده شده است. در پژوهشی تخمین زده شده که بالای ۷۰ درصد دانش‌آموزان، در فعالیت‌هایی که انجام آن‌ها مهم و ضروری برای رسیدن به اهداف است، دچار اهمال کاری هستند، گزارش شده است که بالای ۹۵ درصد دانشجویان در حقیقت دچار اهمال کاری هستند، حتی در آموزش مجازی نیز اهمال کاری به‌عنوان رفتار مشکل‌زا شناخته شده است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که اهمال کاری منجر به شکست تحصیلی و افزایش مشکلات روان‌شناختی و جسمانی می‌شود (گودا، یامادا، کاتو، ماتسودا، سایتو و میاگاوا^۲، ۲۰۱۵). بسیاری از پژوهشگران در زمینه اهمال کاری عقیده دارند که اهمال کاری تحصیلی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس او را پایین می‌آورد (یازجی و بولوت^۳، ۲۰۱۵). اهمال کاری در مورد تکالیف درسی یکی از رایج‌ترین مشکلات در میان دانش‌آموزان است و از مهم‌ترین علل شکست و موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. به عقیده فراری و پیچل^۴ (۲۰۰۸) و ریویت^۵ (۲۰۰۷) اهمال کاری تحصیلی پیامدهایی همچون افزایش مشکلات روانی و جسمانی دانش‌آموزان، اضطراب، سردرگمی و عدم وظیفه‌شناسی را به دنبال خود دارد. اگرچه اهمال کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و

1. Hammer & Ferrari
3. Yazıcı & Bulut
5. Rivait
7. Catalano & Hawkins

2. Goda, Yamada, Kato, Matsuda, Saito & Miyagawa
4. Ferrari & Pychyl
6. Battistich, Schaps & Wilson
8. Maddox & Prinz

پیش‌دستانی صورت گرفت نشان داد که کیفیت رابطه کودک با معلم تأثیر مثبتی بر پیشرفت و مداومت در ریاضی و خواندن دارد (مک کورمیک، اکنور، کاپلا و مک کلوری^{۱۲}، ۲۰۱۳).

یکی دیگر از عواملی که مؤثر و مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی دانسته‌اند، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی از نظریه بندورا گرفته شده است. عبارت است از قضاوت در مورد توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین شده عملکردها افرادی که از خودکارآمدی کمتری برای انجام یک کار برخوردارند، ممکن است از انجام آن خودداری کنند؛ افرادی که توانایی‌های خود را باور دارند احتمالاً دران فعالیت‌ها شرکت خواهند کرد. دانش‌آموزان خودکارآمد به‌ویژه هنگام رویارویی با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند (کیم، پارک، کیم، چونگ و هونگ^{۱۳}، ۲۰۱۷؛ لاتیکا، تورجا و اوکسانن، ۲۰۱۹). افراد، اطلاعات لازم برای ارزیابی خودکارآمدی خود را از عملکرد واقعی خویش، تجارب جانشینی، اشکال مختلف متقاعدسازی و علائم فیزیولوژیک کسب می‌کنند (پینتریچ و شانک^{۱۴}، ۱۳۹۳؛ فرال، فری و رایز^{۱۵}، ۲۰۱۶؛ استیوان^{۱۶}، ۲۰۱۴؛ تامس، تاجر و ریک^{۱۷}، ۲۰۱۷ در دست چاپ). پینتریچ و شرین^{۱۸} (۱۹۹۲) ضمن پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی بیشتر همراه با سطح بالاتر تلاش و همچنین سطح بالاتر کیفیت تلاش همراه است علاوه بر این خودکارآمدی با پردازش عمیق‌تر و درگیری شناختی بیشتر در یادگیری همراه است. نتایج پژوهشی نشان داد که اهمال‌کاری رابطه منفی با عزت‌نفس و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دارد (عوضیان، بدری، سرنندی و قاسمی، ۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی با جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرا و رابطه منفی با جهت‌گیری هدف

مشارکت در تکالیف و سایر فعالیت‌های مرتبط با مدرسه احساس رضایت یا لذت داشته باشد (مشغولیت) و قوانین و آموزش مدرسه را پذیرفته و این طور ادراک کند که معلم و کارکنان مدرسه به‌طور منصفانه‌ای با او رفتار می‌کنند (موریتا^۱، ۱۹۹۱؛ هیراو^۲، ۲۰۱۱). به عقیده کندی و تاکمن^۳ (۲۰۱۳) یکی از عواملی که برای فهم درگیری و مداومت دانش‌آموزان مهم است حس پیوند و تعلق به مدرسه است. در این زمینه شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد حس پیوند و تعلق به مدرسه می‌تواند با انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مثبتی مرتبط باشد، همچنین با اهمال‌کاری آنان در انجام تکالیف رابطه‌ای معکوس داشته باشد (آندرمین^۴، ۲۰۰۳؛ آندرمین و فریمن^۵، ۲۰۰۴؛ فریمن، آندرمین و جنسن^۶، ۲۰۰۷). آندرمین و آندرمین (۱۹۹۹) و آندرمین (۲۰۰۲) نشان داده بودند که چگونه تعلق ادراک شده به مدرسه می‌تواند تأثیرات سودمندی بر دوره‌های گذر از مقاطع تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. آسری، ستیورسی، هیتیبو و چونیاش^۷ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی نشان داد که دوست داشتن درس ریاضی رابطه منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد به‌این ترتیب که سطح پایین دوست داشتن ریاضی برای دانش‌آموزان همراه با افزایش اهمال‌کاری تحصیلی در این زمینه همراه است. همچنین شرکت کم در فعالیت‌های مدرسه و در کلاس درس، عملکرد تحصیلی پایین از پیامدهای اهمال‌کاری است (تیس و بایومستر^۸، ۱۹۹۷). در پژوهشی دیگر هووارد و زومک-دیگل^۹ (۲۰۰۹) ضمن پژوهشی نشان دادند که پیوند با مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. یانگ و آیون^{۱۰} (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی نشان دادند که رقابت و رفتارهای سالم و بدن خطر با یکدیگر با نقش میانجیگری پیوند با مدرسه رابطه دارند. همچنین پیوند با مدرسه با رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان و نوجوانان همبستگی منفی دارد (سیلوا، کیانفلون و بازون^{۱۱}، ۲۰۱۶). در پژوهشی که در مقطع

1. Morita

3. Kennedy & Tuckman

5. Freeman

7. Asri, Setyosari, Hitipeuw & Chusniyah

9. Howard & Ziomek-Daigle

11. Silva, Cianflone & Bazon

13. Kim, Park, Kim, Chung & Hong

15. Farrell, Fry & Risse

17. Tam, Thatcher & Craig

2. Hirao

4. Anderman

6. Jensen

8. Tice & Baumeister

10. Yang & Anyon

12. McCormick, O'Connor, Cappella & McClowry

14. Pintrich & Schunk

16. Setiawan

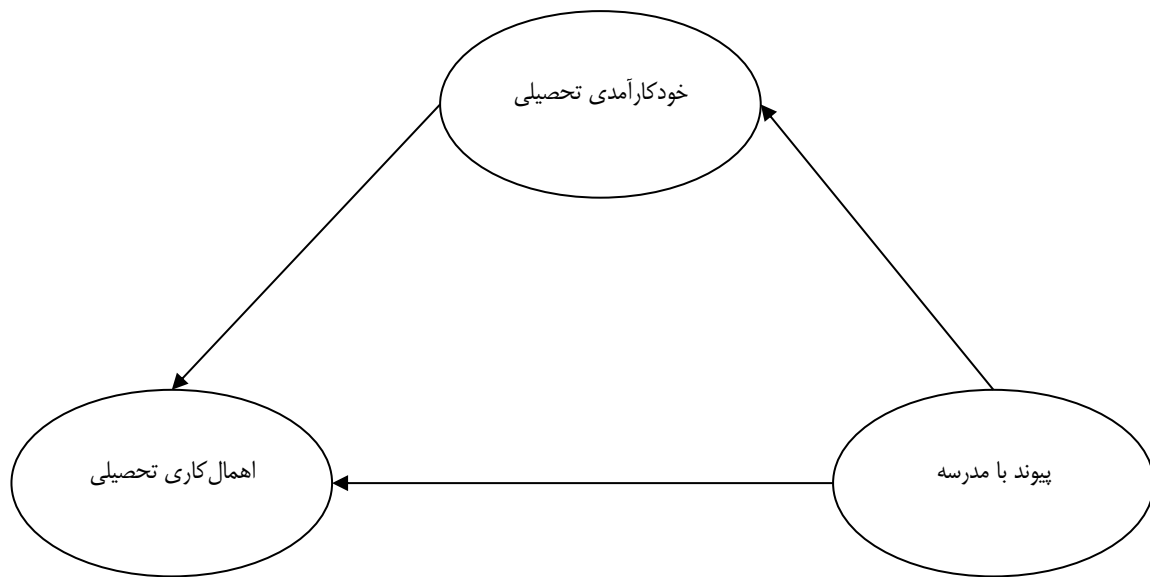
18. Pintrich & Schrauben

فعالیت‌هایی که پیوند اجتماعی را بیشتر و به تشکیل گروه‌های دانش‌آموزان کمک می‌کند، بر رشد خودکارآمدی مؤثر است. بعلاوه اینکه، نمرات بالا، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی همراه با پیوند با مدرسه بیشتر است. نوجوانانی که تعهد و مشارکت بیشتری در مدرسه دارند و نیز مدرسه را قبول دارند خودکارآمدی بهتری دارند. همچنین یک‌چهارم از واریانس و تغییرات خودکارآمدی به وسیله احساس تعلق و دلستگی به مدرسه تبیین می‌شود. افزایش زمینه‌هایی که به افزایش مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه منجر شود نیز می‌تواند به خودکارآمدی دانش‌آموزان منجر شود. (کیا-کیتینگ والیس^۵، ۲۰۰۷). ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی نشان دادند که جهت‌گیری هدف پیشرفت نقش میانجیگری را در رابطه بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف دارد. پاسینی، ساپینزا، بودلو و گیمو^۶ (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی نشان دادند که روابط بین فردی و ارتباطات اجتماعی در محیط کار با خودکارآمدی افراد همبستگی مثبت و معناداری دارند.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری از پیامدهای پیوند با مدرسه و خودکارآمدی است. از طرفی، چنین فرض می‌شود که پیوند با مدرسه با تأثیری که بر خودکارآمدی فرد دارد، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؛ اما از آنجا که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم (میانجیگری) پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این روابط و استفاده از روش مدل‌یابی علی برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشد؛ بنابراین مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی رابطه مستقیم پیوند با مدرسه و خودکارآمدی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی در چهارچوب یک مدل ساختاری و سپس، آزمون نقش میانجیگری خودکارآمدی در مدل مفروض است (در شکل ۱ نشان داده شده است).

پیشرفت تبحرگریزی دارد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده منفی خودنظم‌دهی بود (هوول و واتسون^۱، ۲۰۰۷). فراتحلیل‌های انجام شده در این زمینه نشان داده که اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و منفی به ترتیب با تبحرگرایی و تبحرگریزی دارد (هوول، بارو^۲، ۲۰۰۹). خرایم، نریمانی و خرایم (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند. در پژوهشی بر روی دانشجویان علوم پزشکی نشان داده شد که بین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و نمرات اهمال‌کاری و خرده مقیاس‌های آن همبستگی منفی و معناداری وجود دارد (قدم پور، کامکار، سبزیان، چهل‌پر، عبدلی و گراوند، ۱۳۹۴). در پژوهشی مشابه تمدنی، حاتمی و رزینی (۱۳۹۰) نشان دادند که بین خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری یافت شد. حاجیلو (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی نشان داد که بین خودکارآمدی و عزت‌نفس با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی رابطه منفی وجود دارد. به‌طورکلی فراتحلیل درزمینه خودکارآمدی، تلاش، مداومت و دوری از اهمال‌کاری نشان داده‌اند که بین این دو متغیر همبستگی منفی وجود دارد (هوانگ^۳، ۲۰۱۶). ستایشی اظه‌ری و همکاران (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی نشان دادند که بین امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

همچنین یکی از عوامل مرتبط با خودکارآمدی پیوند با مدرسه است. برحسب مطالعه وینو، سنتیلو، پاستور و پرکینز^۴ (۲۰۰۷) عوامل مرتبط با بافت اجتماعی می‌تواند به رشد یا بازدارندگی پیامدهای رشدی منجر شود. داشتن حس جامعه‌پذیری و احساس اینکه فرد متعلق به مدرسه یا گروهی در مدرسه است ممکن اثرات مستقیمی بر خودکارآمدی داشته باشد. چون حس اینکه متعلق به مدرسه است و تعهد به مدرسه داشتن از طریق تحت تأثیر قرار دادن فرایند یادگیری گروهی مشارکتی، عملکرد تحصیلی، بازی و سایر



شکل ۱. مدل پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجیگری خودکارآمدی

مدرسه (گویه‌های ۳۸ تا ۴۰) طراحی کردند. در این مقیاس از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود را برای هر ۴۰ ماده این پرسشنامه به صورت خودگزارش دهی و بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز» تا «همیشه» مشخص کنند. رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی به شیوه چرخش مؤلفه‌های اصلی مقدار کایرز مایر اولکین را برابر با ۰/۹۳ و مقدار آزمون بارتلت را ۱۵۰۷۳/۷۹۹ که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود را گزارش کردند. نتایج این تحلیل نشان داد که این مقیاس دارای شش خرده‌مقیاس است که نشانگر روایی قابل قبول این مقیاس است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ محاسبه شد. "با معلم احساس راحتی می‌کنم"، معلمان من را درک می‌کنند" نمونه‌ای از گویه‌های این مقیاس است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه را جینکس و مورگان در سال ۱۹۹۹ به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است که از خرده‌مقیاس‌های بافت، استعداد و تلاش تشکیل شده است. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارش دهی است که آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را با هر گویه بر روی یک طیف لیکرت ۴ درجه از ۱: "کاملاً موافقم"، ۴: "کاملاً مخالفم" مشخص می‌کنند. جینکس و

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم، پنجم و ششم مقطع دبستان ناحیه ۴ شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمون مدل پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین مدارس ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر قم، ۲ مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، تمامی کلاس‌های پایه چهارم، پنجم و ششم انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. در نهایت، با افت آزمودنی‌ها ۱۸۱ دانش‌آموز، نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

ابزار سنجش

مقیاس پیوند با مدرسه: این مقیاس را رضایی شریف، حجازی، قاضی طباطبایی و اژه‌ای در سال ۱۳۹۳ برای اندازه‌گیری شش خرده‌مقیاس دلبستگی به معلم (گویه‌های ۱ تا ۹)، دلبستگی به مدرسه (گویه‌های ۱۰ تا ۱۹)، دلبستگی به کارکنان (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵)، مشارکت در مدرسه (گویه‌های ۲۶ تا ۳۱)، باور (گویه‌های ۳۲ تا ۳۷) و تعهد به

گردد. در نهایت، بعد از اینکه پرسشنامه‌ها به دانش آموزان داده شد راهنمای هریک از آن‌ها قرائت گردید. برای بررسی روابط بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون، برازش مدل و بررسی نقش میانجیگری خودکارآمدی از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تمامی اطلاعات جمع‌آوری شده تحت نرم افزار SPSS²¹ و AMOS²⁴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (پیرسون و معادلات ساختاری) استفاده شد که نتایج آن در زیر اشاره شده است.

همان‌طور که مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد بین دلبستگی به معلم و اهمال کاری ناشی از خستگی، بافت و استعداد رابطه معناداری وجود ندارد. بین دلبستگی به مدرسه و بافت نیز رابطه معناداری وجود ندارد. بین دلبستگی به کارکنان و تلاش، بافت، استعداد رابطه معناداری یافت نشد. بین مشارکت در مدرسه و بافت نیز رابطه معنادار نبود. همچنین بین تعهد به مدرسه و تلاش و بافت، اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی بافت و استعداد رابطه معناداری یافت نشد اما بقیه روابط معنادار هستند.

همچنین برای برازش مدل از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد که ضرایب ساختاری آن در جدول ۲ آمده است.

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد روابط بین پیوند با مدرسه و خودکارآمدی معنادار است ($P < 0/01$). همچنین مسیر خودکارآمدی به اهمال کاری تحصیلی و پیوند با مدرسه به اهمال کاری تحصیلی معنادار است ($P < 0/001$). بنابراین تمامی روابط مستقیم پژوهش در مدل پیشنهادی معنادار هستند ($P < 0/001$).

علاوه بر بررسی ضرایب ساختاری مدل پیشنهادی پژوهش به بررسی شاخص‌های برازش پرداخته شد که نتایج آن در شکل ۲ آمده است.

مورگان (۱۹۹۹) پایایی را با روش آلفای کرونباخ $0/8$ محاسبه کردند. در ایران کریم‌زاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد و بارهای عامل به ترتیب برای استعداد، کوشش و بافت $0/66$ ، $0/65$ ، $0/60$ گزارش کرد. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در این پژوهش برابر با $0/77$ بود. "من در مدرسه سخت تلاش می‌کنم" و "من به دانشگاه خوبی راه خواهم یافت" نمونه‌ای از گویه‌های این مقیاس است.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه در سال ۱۳۹۰ توسط سواری به منظور اندازه‌گیری تعلل‌ورزی تحصیلی در سه خرده‌مقیاس تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی در ایران ساخته شد. این مقیاس شامل ۱۲ گویه است که آزمون‌شوندگان به صورت خودگزارش دهی بر روی یک لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱: "هرگز" تا ۵: "همیشه" میزان موافقت خود را با هر گویه مشخص می‌کنند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس دارای ۳ خرده‌مقیاس است و ضریب آلفای کرونباخ برای تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب $0/77$ ، $0/6$ و $0/7$ محاسبه شد و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با $0/77$ است (سواری، ۱۳۹۰). ضریب آلفا برای این مقیاس در این پژوهش برابر با $0/85$ محاسبه شده است. "در انجام تکالیف درسی کند عمل می‌کنم" و "برای انجام ندادن تکالیف درسی بهانه می‌آورم" نمونه‌ای از گویه‌های این مقیاس است.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از این که دانش آموزان انتخاب شدند، هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به‌طور همزمان در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش آموزان گفته شد که انتخاب آن‌ها کاملاً تصادفی بوده و برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده‌اند و لذا نیاز به ذکر نام خود در پرسشنامه‌ها ندارند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه‌ها فراهم آید، از آن‌ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی میان متغیرهای پژوهش

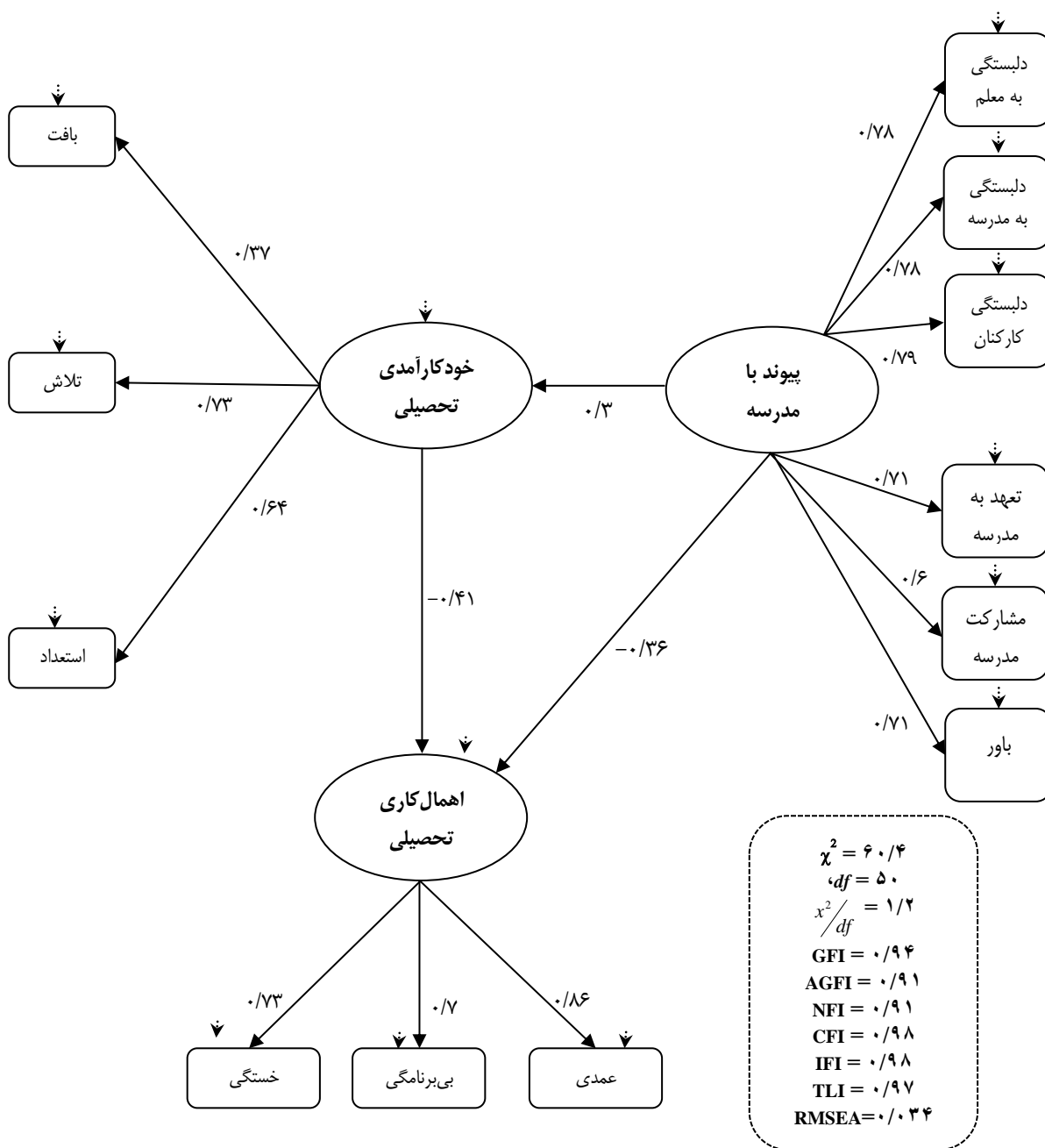
ردیف	متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱	دلبستگی به معاد	۲۵/۵۳	۵/۹۱	۱											
۲	دلبستگی به مدرسه	۴۲/۱۵	۶/۶۱	۰/۴۸*	۱										
۳	مدرسه دلبستگی به کارکنان	۲۰/۴	۵/۸۷	۰/۴۹*	۰/۶۲*	۱									
۴	شرکت در مدرسه	۲۱/۴۷	۴/۸۲	۰/۳۷*	۰/۴۵*	۰/۵۳*	۱								
۵	باور به مدرسه	۲۶/۲۱	۴/۱۱	۰/۴*	۰/۵۶*	۰/۵۴*	۰/۳۹*	۱							
۶	تعهد به مدرسه	۱۳	۲/۳۱	۰/۱۹*	۰/۲۹*	۰/۲۸*	۰/۲۱*	۰/۴۲*	۱						
۷	اهمال‌کاری عملی	۸/۳۴	۳/۸۴	-۰/۱۷*	-۰/۳۵*	-۰/۲۶*	-۰/۲*	-۰/۲۹*	-۰/۲۶*	۱					
۸	اهمال‌کاری جسمی	۷/۲۷	۳/۳۵	-۰/۱۳*	-۰/۳۱*	۱/۸*	-	۰/۲۳*	-۰/۱۷**	۰/۶۴*	۱				
۹	اهمال‌کاری بی‌برنامگی	۵/۵۵	۲/۹۱	-۰/۲۶*	-۰/۴*	-۰/۳۹*	-	۰/۲۶*	-۰/۲۳*	-۰/۱۷**	۰/۶۵*	۱			
۱۰	تلاش	۱۵/۸۷	۲/۹۱	۱/۴**	۱/۸**	۰/۱۱	۱/۵**	۰/۴*	۰/۴۱*	-۰/۳۱*	-۰/۲۲*	-۰/۲۲*	۱		
۱۱	باقت	۲۲/۳۴	۳/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۰۶۸	-۰/۰۲	۰/۱	۱/۷**	۰/۰۶	-۰/۱۷**	-۰/۲۶*	-۰/۱۳*	۰/۲۹*	۱	
۱۲	استعداد	۵۳/۴	۷/۱۵	۰/۰۰۷	۰/۱۹*	۰/۱۲	۱/۶**	۱/۸**	۰/۲۳*	-۰/۳۲*	-۰/۲۴*	-۰/۲*	۰/۴۶*	۰/۲*	۱

**در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

*در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۲. جدول ضرایب ساختاری مدل پیشنهادی پژوهش

مسیرهای مستقیم	ضریب بتا	T	خطای استاندارد	سطح معناداری
پیوند با مدرسه به خودکارآمدی	۰/۳	۲/۸۸	۰/۰۶	۰/۰۰۴
خودکارآمدی به اهمال کاری تحصیلی	-۰/۴۱	-۳/۶۸	۰/۱۰۷	۰/۰۰۱
پیوند با مدرسه به اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۶	-۳/۷۷	۰/۰۵۸	۰/۰۰۱



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد و شاخص‌های برازش مدل پژوهش

برحسب شکل ۲ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که شاخص نیکویی برازش، شامل مجذور خی $(X^2=60/4)$ با درجه آزادی $df=50$ مجذور خی نسبی $(1/2)$ $(X^2/df=)$ شاخص نیکویی برازش $(GFI=0/94)$ ، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده $(AGFI=0/91)$ ، شاخص بتلر-بونت $(NFI=0/91)$ ، شاخص برازش تطبیقی $(CFI=0/98)$ ، شاخص برازش افزایشی $(IFI=0/98)$ ، شاخص تاکر-لویز $(TLI=0/97)$ و شاخص مهم جذر میانگین مجذورات خطای تقریب $(RMSEA=0/034)$ ، از برازش نیرومند و قابل قبول با داده‌ها برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش، بررسی نقش میانجیگری خودکارآمدی در رابطه بین پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون نشان داد بین پیوند با مدرسه با خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین در مورد رابطه بین پیوند با مدرسه با خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی همسو است (مک کورمیک و همکاران، ۲۰۱۳؛ تامس و همکاران، ۲۰۱۷ در دست چاپ؛ قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴؛ ستایشی‌اظهري و همکاران، ۱۳۹۶؛ وینو و همکاران، ۲۰۰۷؛ کیا-کیتینگ و آلیس، ۲۰۰۷؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۱؛ پاسینی و همکاران، ۲۰۱۵). این روابط بین متغیرها می‌تواند این‌طور توضیح داده شود که پیوند با مدرسه تأثیر مثبت بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد، خودکارآمدی نیز بر اهمال‌کاری تحصیلی افراد تأثیر خواهد داشت به طوری که سطح بالای خودکارآمدی نیز به پایین آمدن سطح اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شود.

همان‌طور که نتایج نشان داد، خودکارآمدی، در رابطه بین پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجیگری دارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که پیوند با مدرسه بالا به سطح بالای خودکارآمدی منجر می‌شود، به این دلیل که افراد نیاز زیادی به احساس تعلق و دلبستگی دارند و مدرسه منبع مهمی برای احساس تعلق به گروه و دلبستگی به آن است. افرادی که چنین پیوند محکمی با مدرسه برقرار می‌کنند و به احساس تعلق و دلبستگی به آن

می‌کنند به احتمال زیادی در زمینه‌های تحصیلی انگیزش بیشتری از خود نشان می‌دهند و موفق را به دست می‌آورند چون داشتن احساس لذت از تعلق و دلبستگی و پیوند با مدرسه یکی از عوامل ایجادکننده تجربه هیجان‌ات مثبت است و دانش‌آموزانی که چنین حس از تعلق به مدرسه را دارند، خودکارآمدی بالاتری را نیز در مدرسه و در تحصیلی پیدا می‌کنند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین ادراک فرد از عدم سودمندی کار مدرسه و فعالیت‌های مرتبط با آن به پایین آمدن حس خودکارآمدی در افراد منجر می‌شود. همچنین تشویق و از استفاده از یادگیری مشارکتی به افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود، همچنین در انگیزش، رفتار مثبت کلاسی، گسترش شبکه‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثر است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). از طرفی دیگر برحسب نظریه بندورا خودکارآمدی بیشتر به اجتناب از مسئولیت‌ها منجر نمی‌شود و در انجام مسائل مداومت از خود نشان می‌دهد. فرد روی فعالیت‌ها سخت کار می‌کند و در برخورد با مشکلات مدت بیشتری مداومت به خرج می‌دهد. بر طبق نظریه بندورا، افراد با باورهای قوی در زمینه خودکارآمدی نسبت به خود و توانایی‌های خود تردید کمتری نشان می‌دهند و در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه دچار اهمال‌کاری و سستی در وظایف نمی‌شوند. طبق نظریه بندورا افرادی که بیشتر تمایل دارند خود را با موقعیت درگیر کنند کسانی هستند که در موقعیت‌های قبلی یا موقعیت‌های مشابه قبلی موفق بوده‌اند. این افراد به دنبال تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز هستند برعکس افرادی که از روبه‌رو شدن با تکالیف و موقعیت چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند معمولاً کسانی هستند که توانایی خود را در برخورد با مسئله کم برآورد می‌کنند و همین باعث می‌شود که آن‌ها تا آنجا که ممکن است از روبه‌رو شدن با تکالیف اجتناب ورزند و در واقع دچار اهمال‌کاری شوند (بندورا، ۱۹۹۷).

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه بین پیوند با مدرسه، خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی به وجود می‌آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری پیوند با مدرسه بر خودکارآمدی دانش‌آموزان و اثرات غیرمستقیم آن بر اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها را تفهیم

آن بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند که مراتب تشکر و قدردانی خود را به مدیریت محترم مدرسه شهید مهدی هندویان سرکار خانم حمزه‌پور و جناب آقای امیری اعلام کنند.

منابع

- پینتریچ، پال و شانک دیل (۱۳۹۳). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها)*. (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد و رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۶۵-۸۶.
- خرایم، رقیه، نریمانی، محمد و خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۴.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۳-۲.
- رضایی شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ و ازه‌ای، جواد (۱۳۹۳). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۶۷-۵۵.
- سنایشی اظهري، محمد، میرنسب، محمود و محبی، مینا (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجیگری اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۵-۱۴۲.
- سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۰.
- عوضیان، فاطمه، بدری، رحیم، سرنندی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان، *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۳(۱۲)، ۱۶۴-۱۵۱.

می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی، معلمان و به‌طورکلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی پایین دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، ساختار رابطه بین پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در سطح آموزش عالی بوده است. این پژوهش با به‌کارگیری دانش‌آموزان، شواهدی برای اعتبار بیرونی پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش خودکارآمدی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است، یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خود گزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند؛ که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم، پنجم و ششم مقطع دبستان شهر قم صورت گرفته است که قابلیت تعمیم دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سوم، این پژوهش بر روی ۱۸۱ دانش‌آموز انجام شده است که این حجم نمونه، برای روش مدل معادلات ساختاری نمونه کمی محسوب می‌شود. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف‌شده است و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است، از این رو انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری در رابطه بین پیوند با مدرسه، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه آموزش راه‌کارهای افزایش پیوند با مدرسه و بررسی اثرات

- the classroom and college levels. *The Journal of Experimental Education*, 75, 203 – 220.
- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(3), 42.
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue-and white-collar workers. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21, 333-338.
- Hirao, K. (2011). *Validation of a new conceptual model of school connectedness and its assessment measure*. A Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in Social Work, University of Connecticut.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press: Berkeley.
- Howard, A. K., & Ziomek-Daigle, J. (2009). Bonding, Achievement, and Activities: School Bonding, Academic Achievement, and Participation in Extracurricular Activities. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16(1), 39-48.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4): 224-230.
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social psychology of education*, 16(3), 435-470.
- Kia-Keating, M. & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1): 29-43.
- Kim, J. H., Park, H. J., Kim, J. H., Chung, S., & Hong, H. J. (2017). Psychometric Properties of the Korean Version of the Infertility Self-Efficacy Scale. *Asian Nursing Research*, 11(3), 159-165.
- Lay, C. H. & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Latikka, R., Turja, T., & Oksanen, A. (2019). Self-efficacy and acceptance of robots. *Computers in Human Behavior*, 93, 157-163.
- کریم‌زاده، منصوره (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران) گرایش علوم ریاضی و علوم انسانی، *مطالعات زنان*، ۳(۲)، ۲۹-۴۹.
- قدم‌پور، عزت‌الله، کامکار، بیمان، سبزیان، سعیده، چهل‌پر، عاطفه، عبدلی، سمانه و گراوند، هوشنگ (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *پژوهش کاربردی در روان‌شناسی تربیتی*، ۲(۱)، ۶۷-۵۳.
- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ۱۹-۱.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795 – 809.
- Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol 13. Motivating students, improving schools: the legacy of Carol Midgley* (pp. 27 – 63). Amsterdam: Elsevier.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72, 5 – 22.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21 – 37.
- Asri, D. N., Setyosari, P., Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2017). The Academic Procrastination in Junior High School Students' Mathematics Learning: A Qualitative Study. *International Education Studies*, 10(9), 70.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Catalano, R. F., & Hawkins, D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. In D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Farrell, L., Fry, T. R., & Risse, L. (2016). The significance of financial self-efficacy in explaining women's personal finance behaviour. *Journal of Economic Psychology*, 54, 85-99.
- Ferrari, J., & Pychyl, T. (2008). Procrastination: Current Issues and New Directions, Volume 15, No. 5.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at

- Maddox, S. J., &Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., &McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.
- Morita, Y. (1991). *Futoukougenshou no shakaigaku (Sociological understanding of nonattendance)*. Tokyo: Gakubunsha.
- Passanisi, A., Sapienza, I., Budello, S., &Giaino, F. (2015). The Relationship Between Guilt, Shame And Self-Efficacy Beliefs In Middle School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1013-1017.
- Pintrich, P. R., &Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- Rivait, L. (2007). What I Don't Do In My Summer Vacations: Fighting Procrastination. Retrieved from <http://www.pastthepages.ca/feature.htm>. Accessed on December 21, 2009.
- Setiawan, J. L. (2014). Examining entrepreneurial self-efficacy among students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 115, 235-242.
- Silva, J. L. D., Cianflone, A. R. L., &Bazon, M. R. (2016). School bonding of adolescent offenders. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(63), 91-100.
- Tams, S., Thatcher, J. B., & Craig, K. (2017). How and why trust matters in post-adoptive usage: The mediating roles of internal and external self-efficacy. *The Journal of Strategic Information Systems*.
- Tice, D.M., &Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Vieno, A.; Santinello, M.; Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007); Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2): 177-90.
- Yang, J., &Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Children and Youth Services Review*, 69, 39-48.
- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.