



eISSN: 2981-1554

Original Article (Quantified)

Studying the relationship between academic support and student's academic procrastination with emphasis on the mediating role of academic optimism

Mobina Abasi, Masoumeh Erfani Khanghahi 

Department of Educational Sciences, Yadegar Imam Khomeini Branch, Shahr-e Ray, Islamic Azad University, Shahr-e Ray, Iran

Receive:

25 March 2025

Revise:

04 May 2025

Accept:

08 June 2025

Abstract

The main objective of the present study was to study the relationship between academic support and academic procrastination of students with an emphasis on the mediating role of academic optimism. This study is in the field of applied research in terms of purpose and correlation in terms of research method. The statistical population of the study consisted of 206 students studying in high school girls' schools in Shahr-e Ray city, of which 134 were selected as the research sample by cluster random sampling. The data collection tools were the academic support questionnaires of Sands and Plunkett (2005), academic optimism of Schnemannoran (2013), and academic procrastination of Solomon and Rothblum (1989). Face and content validity were used to measure the research tools, and the validity of the questionnaires was assessed as good. Cronbach's alpha coefficient was used to determine reliability, which was approved. In order to analyze the data, the structural equation technique was used using Lisrel statistical software and Spss statistical software. The research findings showed that there is a direct and significant relationship between academic support and academic optimism with students' academic procrastination, and academic optimism plays a mediating role in the relationship between academic support and students' academic procrastination.

Keywords:

Academic support,
academic
optimism,
academic
procrastination

Please cite this article as (APA): Abasi, M and Erfani Khanghahi, M. (2025). Studying the relationship between academic support and student's academic procrastination with emphasis on the mediating role of academic optimism. *New Approach in Teaching and Learning*, 1(1), 61-75.

[10.22034/jnael.2025.533484.1008](https://doi.org/10.22034/jnael.2025.533484.1008)

Authors retain the copyright and full publishing rights.

Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Publisher: Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business

Corresponding Author: Masoumeh Erfani Khanghahi

Email: afsaneerfani@gmail.com

eISSN:

علمی پژوهشی (کمی)

مطالعه رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با تاکید بر نقش میانجی خوش بینی تحصیلی

مبینا عباسی، معصومه عرفانی خانقاهی 

گروه علوم تربیتی، واحد یادگار امام خمینی (ره) شهر ری، دانشگاه آزاد اسلامی، شهر ری، ایران

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر مطالعه رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با تاکید بر نقش میانجی خوش بینی تحصیلی بود. این پژوهش از نظر هدف در حیطه تحقیقات کاربردی می باشد و از نظر روش تحقیق، همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان مشغول به تحصیل در مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهرستان شهر ری به تعداد ۲۰۶ نفر تشکیل داده اند که تعداد ۱۳۴ نفر از آنها به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه های حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، خوش بینی تحصیلی اسپنمنوران (۲۰۱۳) و اهمال کاری تحصیلی سولمون و رانبلوم (۱۹۸۹) تشکیل دادند. جهت سنجش ابزار تحقیق از روایی صوری و محتوا استفاده شد و روایی پرسشنامه ها خوب ارزیابی شد. جهت تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده ها از تکنیک معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری Lisrel و نیز نرم افزار آماری Spss استفاده شد. یافته های تحقیق نشان داد میان حمایت تحصیلی و خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و خوش بینی تحصیلی در رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان نقش میانجی دارد.

تاریخ دریافت:

۰۵ فروردین ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری:

۱۴ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش:

۱۸ خرداد ۱۴۰۴

کلید واژه ها:

حمایت تحصیلی،
خوش بینی تحصیلی،
اهمال کاری تحصیلی.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): عباسی، مبینا و عرفانی خانقاهی، معصومه. (۱۴۰۴). مطالعه رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با تاکید بر نقش میانجی خوش بینی تحصیلی. (۱۴۰۴). تبیین ارتباط بین یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی؛ پژوهشی کیفی. فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری، ۱(۱)، ۶۱-۷۵.



[10.22034/jnael.2025.533484.1008](https://doi.org/10.22034/jnael.2025.533484.1008)



Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business.
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ناشر: مرکز پژوهشی مطالعات مدیریت منابع و کسب و کار دانش محور

نویسنده مسئول: معصومه عرفانی خانقاهی

ایمیل: afsaneerfani@gmail.com



مقدمه

مدرسه نخستین نهاد اجتماعی مؤثر بر زندگی نوجوانان و تعیین کننده فرصت‌ها، کیفیت زندگی و رفتارهای کودکان و نوجوانان است. مدرسه تأثیری بی‌مانند و ژرف بر زندگی دانش‌آموزان می‌گذارد و نقش مهمی در تعریف احساس کلی فرد از اجتماع در نوجوانی دارد (هیروونن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). بررسی‌های انجام شده مدرسه را در چارچوب مفاهیمی چون تعلق، عضویت، رضایت، تعهد، التزام و ارتباط به عنوان پیش‌بینی‌کننده دستاوردهای آموزشی، شناخت روانی، رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان به شمار می‌آورند. این بررسی‌ها بر پیامدهای آموزشی مثل توجه به تحصیل، سوء رفتار در مدرسه مانند تقلب و سرپیچی از قوانین، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، انگیزه‌های دانش‌آموز و ترک تحصیل تأکید کرده‌اند (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۴). یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزشی در دهه‌های اخیر، شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان است. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تعویق عمدی انجام تکالیف و وظایف آموزشی است، به‌رغم آگاهی فرد از پیامدهای منفی آن. این پدیده با پیامدهایی همچون افت عملکرد تحصیلی، اضطراب، کاهش انگیزه و کاهش رضایت از تحصیل همراه است و به عنوان یکی از موانع جدی در مسیر پیشرفت تحصیلی شناخته می‌شود (داریوشی و همکاران، ۱۴۰۳). مطالعات نشان داده‌اند که عوامل مختلفی در بروز و تداوم اهمال‌کاری تحصیلی مؤثرند؛ یکی از مهم‌ترین این عوامل، حمایت تحصیلی ادراک‌شده است. حمایت تحصیلی به معنای احساس دانش‌آموز از میزان حمایت، راهنمایی، همدلی و همراهی‌ای است که از سوی معلمان، والدین و همسالان در فرآیند آموزش دریافت می‌کند. در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند مورد حمایت قرار گرفته‌اند، سطوح پایین‌تری از استرس، اضطراب، و تعلل مشاهده می‌شود (ابراهیمی‌نیا، ۱۳۹۸). با این حال، رابطه بین حمایت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی یک رابطه خطی ساده نیست؛ بلکه متأثر از عوامل روان‌شناختی واسطه‌ای است. یکی از این عوامل مهم، خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی تحصیلی به نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به آینده تحصیلی، باور به توانمندی‌های خود، و انتظار برای دستیابی به موفقیت اطلاق می‌شود (کارادمیر^۲، ۲۰۲۳). حمایت تحصیلی می‌تواند از طریق افزایش اعتماد به نفس، امیدواری و کاهش اضطراب، خوش‌بینی تحصیلی را تقویت کند، و از این طریق به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود (کرمانی‌ممازندی و همکاران، ۱۳۹۷). با توجه به اهمیت این سه متغیر (حمایت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، و اهمال‌کاری تحصیلی)، پرسش اساسی پژوهش حاضر آن است که: آیا حمایت تحصیلی ادراک‌شده می‌تواند از طریق نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی، به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود؟ بررسی این مسئله می‌تواند به شناسایی سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر در اصلاح رفتارهای تحصیلی و ارتقای کیفیت آموزش کمک کند و راهکارهای عملی برای مشاوران، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم سازد.

^۱- Hirvonen

^۲- Karademir



مبانی نظری پژوهش

اهمال کاری تحصیلی

از طرفی یکی از متغیرهایی که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشد اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی یکی از مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار بالایی دارد و از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد (زاکس و هن^۱، ۲۰۱۸). اهمال کاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود از مظاهر اهمال کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال کاری تحصیلی نامیده می‌شود (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۹). این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند. دیون^۲ (۲۰۱۳) بر این باور است که دو نوع اهمال کاری تحصیلی (فعال و منفعل) وجود دارد. اهمال کاری تحصیلی فعال اساساً مثبت و سازنده است و یک راهبرد بازدارنده است؛ اما اهمال کاری منفعل بازتاب یک رفتار منفی است که باعث می‌شود افراد اهمال کار دچار رفتارهای ترس، تردید و دودلی شده و توانایی کار کردن را نداشته باشند (داریوشی و همکاران، ۱۴۰۳). روتبلوم و سولومرن^۳ (۱۹۸۴) به دو نوع عمده اهمال کاری تحصیلی اشاره کرده است: گروه اول، گروه نسبتاً همگنی که معمولاً مضطرب و افسرده هستند، عزت نفس پایین دارند، ترس از شکست دارند و بنابراین از آغاز نمودن تکلیف اجتناب می‌کنند و گروه دوم، گروه نسبتاً ناهمگن تعلل ورزان که تکلیف را آزرده درمی‌یابند و معمولاً از تکلیف اجتناب می‌کنند (معصومیان و همکاران، ۱۴۰۲).

حمایت تحصیلی

منظور از حمایت تحصیلی قابلیت و کیفیت ارتباط با اولیا، معلمان و همسالان است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می‌کنند (کرونیگر و لی^۴، ۲۰۱۶). حمایت تحصیلی یک کمک دوجانبه است که سبب ایجاد خود پنداره مثبت^۵، خویشتن پذیری^۶، احساس عشق^۷ و حرمت نفس^۸ می‌شود و در همه این موارد به فرد فرصت خودشکوفایی و رشد را می‌دهد (غفاری، ۱۳۹۶). باور نوجوان و کودکان درباره خود و توانایشان از طریق ادراک آنها از میزان حمایت و مراقبت بزرگسالان در زندگیشان شکل می‌گیرد. کودکان و نوجوانانی که احساس می‌کنند بزرگسالان مهم در زندگیشان از آنها حمایت می‌کنند احتمال بیشتر در مدرسه و یادگیریشان درگیر می‌شوند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۶). حمایت تحصیلی شامل مؤلفه‌های حمایت اجتماعی (یعنی محبت، همراهی و توجه اعضای خانواده، دوستان و همکاران است) که آن را در محیط‌های تحصیلی به کار برده‌اند (فتحی و جمال آبادی، ۱۳۹۶). به عقیده وینتزل (۲۰۰۵) حمایت‌های تحصیلی به این دلیل موجب بهبود عملکرد دانش آموزان می‌گردد که ۱. مهیا کننده انتظارها و ارزش‌ها در کلاس برای دانش آموزان

^۱ - Zacks & Hen

^۲ - Dunn

^۳ - Rutblum & Solomren

^۴ - Croninger & Lee

^۵ - positive self-concept

^۶ - self-acceptanc

^۷ - feeling of love

^۸ - self-regard



است. ۲. تلاش دانش آموز برای دستیابی به این ارزش ها و انتظارات را با تشویق توأم می کند؛ دانش آموز در گروه احساس ارزشمندی می کند. این احساس و عملکرد تنها به واسطه نوع رفتار معلم حاصل نمی شود؛ بلکه این موارد، دستاورد مجموعه ای از عناصر می باشد که در تعامل با یکدیگر هستند (ابراهیمی نیا، ۱۳۹۸).

خوش بینی تحصیلی

مفهوم خوش بینی با پژوهش های سلیگمن و نظریه ی درماندگی آموخته شده ی او وارد عرصه ی روان شناسی شد. سازه نوین خوش بینی تحصیلی که بر مبنای روان شناسی مثبت گرا و نظریه شناختی- اجتماعی بانودورا^۱ (۱۹۸۶) قرار دارد و برای نخستین بار توسط هوی^۲ و همکاران (۲۰۰۶) به عرصه روان شناسی تربیتی معرفی شد (میشو^۳، ۲۰۲۰). از جمله باورهای مثبت معلم و دانش آموزان است که پیامدهای مطلوبی چون تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در پی دارد. خوش بینی تحصیلی همان باور مثبت معلم است مبنی بر اینکه می توان باعث ایجاد تفاوت در عملکرد دانش آموزان شود، آن هم با تأکید بر تحصیلات و یادگیری، با اعتماد به والدین و دانش آموزان برای همکاری آن ها در فرآیند آموزش، و باور به ظرفیت و توانایی خود برای غلبه بر مشکلات و واکنش نشان دادن به شکست با انعطاف پذیری و پشتکار (احمدی بنه سردار، ۱۳۹۶) خوش بینی تحصیلی به عنوان یک سازه ی پنهان متشکل از سه مفهوم کاملاً مرتبط خود کارآمدی^۴ یا احساس کارآمدی، تأکید^۵ معلم یا دانش آموز بر ایجاد محیطی مثبت و چالش انگیز و اعتماد^۶ به دانش آموزان و والدین. این سه عامل، کاملاً در هم آمیخته هستند و همدیگر را تقویت می نمایند (کولوفاس^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). یک مدرسه با میزان خوش بینی تحصیلی بالا، مجموعه ای است بر این باور که می تواند تغییری ایجاد نماید. یعنی دانش آموزان می توانند یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی مثبتی داشته باشند. این ویژگی کلی مدرسه در سطح فردی نیز قابل بررسی می باشد. با نظر انداختن بر محیط کلاسی، معلمان و دانش آموزان خوش بین به ویژگی های مثبت، کلاس ها، مدرسه و گروه ها توجه و تأکید می کنند (فریدفر، ۱۳۹۶). دانش آموزان خوش بین به تحصیل، به دانش آموزانی گفته می شود که در گیر، متعهد، پرنرزی، مقاوم و باوجدان در امر پیگیری پیشرفت و یادگیری خود می باشند. آن ها این کار را با همکاری و مشارکت و برقراری ارتباط انجام می دهند نه با فشار و تنبیه والدین و معلمان. سازه خوش بینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می کند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۲).

پیشینه پژوهش

فطرتی و جلالی آستانه (۱۴۰۳) در پژوهش خود به بررسی رابطه ذهن آگاهی و خوش بینی در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان آستانه اشرفیه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین ذهن آگاهی و خوش بینی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. محمدی و همکاران (۱۴۰۲)، در پژوهش خود به تأثیر رهبری در مدرسه با خوش بینی

¹- Bandura

²- Hoy

³- Mishoe

⁴- Self- Efficacy

⁵- Emphasis

⁶- Trust

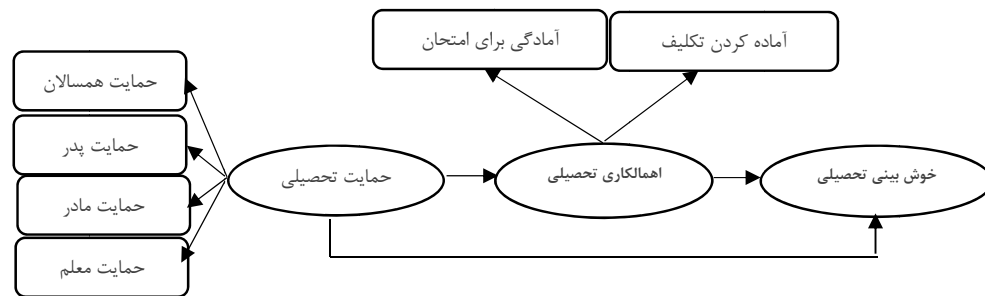
⁷- Kulophas



تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین رهبری در مدرسه، خوش بینی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه با اهمال کاری رابطه معنی دار وجود دارد. نعمت پور درزی و همکاران (۱۴۰۲)، در پژوهشی که بر روی نوجوانان دوره متوسطه دوم انجام دادند به این نتیجه رسیدند که حمایت اجتماعی به صورت مستقیم و شفقت به خود به شکل غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی می کنند. خانابایی گول و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی که بر روی پرستاران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میانگین اهمال کاری و خوشبینی تحصیلی رابطه معکوس وجود داشت. کرمانی مامازندی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه خوش بینی، اهمال کاری تحصیلی و امیدواری در دانش آموزان دختر و پسر پرداختند و اذعان نمودند که میان خوش بینی تحصیلی و امیدواری با اهمال کاری تحصیلی رابطه عکس و معناداری وجود دارد. مؤمنی مهمویی و جلالی بارزازی (۱۳۹۵)، در پژوهش خود به بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه های خوش بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر حسب جنسیت در دروس علوم و ریاضی رابطه معنی دار آماری وجود ندارد. فقط در مجموع بین خوش بینی معلمان و ادراک حمایت اجتماعی دختران رابطه معکوس معنی داری وجود داشت، ولی در پسران رابطه معنی داری وجود نداشت. مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۳) در پژوهشی که بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین اهمال کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و خود کارآمدی) و جهت گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنی دار و با جهت گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. کارادمیر^۱ (۲۰۲۳)، پژوهشی با عنوان نقش خوش بینی تحصیلی در کاهش اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی دانشجویان انجام داد و به این نتیجه رسید که میان خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. مارتونو^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، در پژوهش خود به بررسی رابطه میان حمایت تحصیلی ادراک شده با خوش بینی تحصیلی دانش آموزان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که که میان حمایت تحصیلی و ارتباط عاطفی با خوش بینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. راسام^۳ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی که بر روی دانش آموزان مدارس متوسطه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میان خوش بینی تحصیلی و خود کارآمدی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. کولوفاس و هالینگر^۴ (۲۰۲۰)، در پژوهشی به بررسی تأثیر سبک رهبری تاملی بر خوش بینی تحصیلی با در نظر داشتن نقش میانجی حمایت تحصیلی پرداختند و به اذعان نمودند که سبک رهبری مدیران می تواند با بهبود حمایت تحصیلی زمینه کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را فراهم آورد. موردیان^۵ و همکاران (۲۰۲۰)، در پژوهش خود به ارزیابی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با خوش بینی تحصیلی دانشجویان پزشکی پرداختند و اذعان نمودند که اهمال کاری تحصیلی می تواند ناشی از کاهش خوش بینی دانش آموزان به تحصیل

^۱ - Karademir^۲ - Martono^۳ - Rasam^۴ - Kulophas & Hallinger^۵ - Murdiana

باشد. زاکس و هن (۲۰۱۸)، در پژوهشی که بر روی دانشجویان کارشناسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میان حمایت تحصیلی ادراک شده دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. هدف کلی از انجام پژوهش حاضر مطالعه رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با تاکید بر نقش میانجی خوش بینی تحصیلی است. مدل مفهومی پژوهش در قالب شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۶؛ کاردمیر، ۲۰۲۳؛ ساندز و پلانکت، ۲۰۰۵)

فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

۱. میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.
۲. میان اهمال کاری تحصیلی با خوش بینی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۳. میان حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۴. اهمال کاری تحصیلی در رابطه میان حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی نقش میانجی دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل سازی معادلات ساختاری بیان شده است. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان مشغول به تحصیل در مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهرستان شهر ری در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۲۰۶ نفر تشکیل دادند. تعداد ۱۳۴ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و سپس از تکنیک معادلات ساختاری توسط نرم افزار آماری لیزرل استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد بودند که در ادامه به آن‌ها اشاره شده است. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. برای تأیید پایایی پرسشنامه، پرسشنامه‌ها میان ۳۰ نفر از افراد پاسخگو توزیع گردید و پس از جمع آوری و تحلیل پرسشنامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ آن‌ها محاسبه گردید که نتایج آن در جدول (۳) ارائه شده است.

¹ - Karademir

² - Sands & Plunkett



۱) حمایت تحصیلی: مقیاس حمایت تحصیلی توسط ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) ساخته شده است. این مقیاس شامل ۲۴ سؤال مدرج ۴ نمره‌ای است که به صورت (کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، تاحدودی موافق (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵)) نمره گذاری می‌شود. این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس؛ حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان است که هر خرده مقیاس را شش سؤال مورد ارزیابی قرار می‌دهد. شاخص‌های فنی این مقیاس نیز حاکی از پایایی و روایی مناسب این مقیاس است. این دو محقق برای بررسی ساختار عاملی مقیاس حمایت تحصیلی از دو گروه نمونه؛ مهاجران آمریکای مرکزی و مهاجران مکزیکی استفاده نمودند. برای مطالعه ساختار عاملی این مقیاس، از روش مولفه‌های اصلی استفاده کردند که بر اساس ملاک نمودار اسکری در هر دو تحلیل در مورد دو گروه نمونه مورد مطالعه، به ساختار عاملی مشابه دست یافتند. نتایج این تحلیل نشان داد که با این چهار عامل، برای گروه مهاجران مکزیکی ۶۲ درصد واریانس مقیاس و برای گروه مهاجران آمریکای مرکزی، ۶۱ درصد واریانس مقیاس مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نتایج تحلیل عاملی برای هر دو گروه، نشانگر وجود چهار عامل؛ "حمایت تحصیلی از سوی پدر"، "حمایت تحصیلی از سوی مادر"، "حمایت تحصیلی از سوی معلم" و "حمایت تحصیلی از سوی همسالان" بود. زیر مجموعه هر یک از عوامل استخراج شده از این مقیاس برای هر منبع حمایتی (مادر، پدر، معلم و همسال (شش سؤال بود. ملاک تعیین زیرمجموعه هر عامل نیز بارعاملی بیش از ۰/۳۰ تنها در یک عامل بود. ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، همسانی درونی خرده مقیاس‌های این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند. این محققان همچنین رابطه معناداری را بین نمرات عوامل استخراج شده از مقیاس حمایت خانواده با مقیاس حمایت اجتماعی گزارش می‌دهند. همچنین نتایج مطالعه آن‌ها حاکی از همبستگی مثبت میان نمره ابعاد مختلف مقیاس حمایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی است.

۲) خوش بینی تحصیلی: این پرسشنامه توسط اسپنمنوران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل ۱۱ گویه است که بر اساس مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای لیکرت کاملاً مخالف تا کاملاً موافق طراحی شده است. این پرسشنامه دارای تک مؤلفه می‌باشد. نمره گذاری این پرسشنامه بصورت مجموع نمرات گویه‌های آن انجام شده است. شانن و موران (۲۰۱۱) ضریب پایایی این پرسشنامه را (۰/۷۱) بیان کردند. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بدست آمد (بدرو گری و همکاران، ۱۳۹۴).

۳) اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سولمون و راثلوم (۱۹۸۹) برای اهمالکاری تحصیلی در دو حوزه آماده کردن تکلیف و آمادگی برای امتحان ساخته شد که شامل ۱۹ گویه است. در پژوهش فاتحی و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ بوده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش نیکبخت، عبدخدایی و حسن آبادی (۱۳۹۳) با ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ بود. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. سنیکال و همکاران (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ را برای دو مؤلفه پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ محاسبه کرده‌اند (به نقل از آتابای، ۱۳۹۳).

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش آموزان در جدول (۱) ارائه شده است.



جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش

دوره تحصیلی	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
	دهم	۴۱	۳۰
متوسطه دوم	یازدهم	۴۷	۳۵٫۵
	دوازدهم	۴۶	۳۴٫۵

آمار توصیفی مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش آموزان حاکی از آن بود که دانش آموزان پایه دهم (با ۳۰ درصد حجم نمونه) کمترین میزان نمونه و دانش آموزان پایه یازدهم (با ۳۵٫۵ درصد حجم نمونه) بیشترین میزان نمونه را تشکیل دادند. مشخصه‌های آمار توصیفی و آزمون آزمون کولموگرووف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	نماد	آلفای کرونباخ	KM	سطح معناداری	وضعیت	میانگین	انحراف معیار
حمایت از سوی همسالان	JI	۰/۸۶	۰/۷۳۸	۰/۶۴۷	نرمال	۲۸/۳۱	۶/۵۴
حمایت از سوی پدر	IOJ		۰/۷۴۹	۰/۶۲۹	نرمال	۲۷/۲۸	۵/۹۴
حمایت از سوی مادر	JF		۱/۱۸۹	۰/۱۱۸	نرمال	۲۸/۴۹	۵/۱۶
حمایت از سوی معلم	JM		۱/۱۸۸	۰/۰۹۳	نرمال	۲۳/۸۵	۵/۸۱
حمایت تحصیلی	GO		۰/۸۲۹	۰/۴۹۷	نرمال	۱۰۷/۹۳	۲۰/۱۷
خوش بینی تحصیلی	AS	۰/۸۴	۱/۰۸۰	۰/۱۹۴	نرمال	۳۹/۶۳	۸/۲۳
آماده کردن تکلیف	ER		۱/۲۴۶	۰/۰۶۱	نرمال	۲۱/۱۹	۳/۴۴
آماده شدن برای امتحان	EZ		۱/۱۳۰	۰/۱۵۲	نرمال	۱۹/۶۲	۴/۰۵
اهمال کاری تحصیلی	EDM		۱/۱۱۱	۰/۱۶۹	نرمال	۱۶/۰۱	۳/۴۴

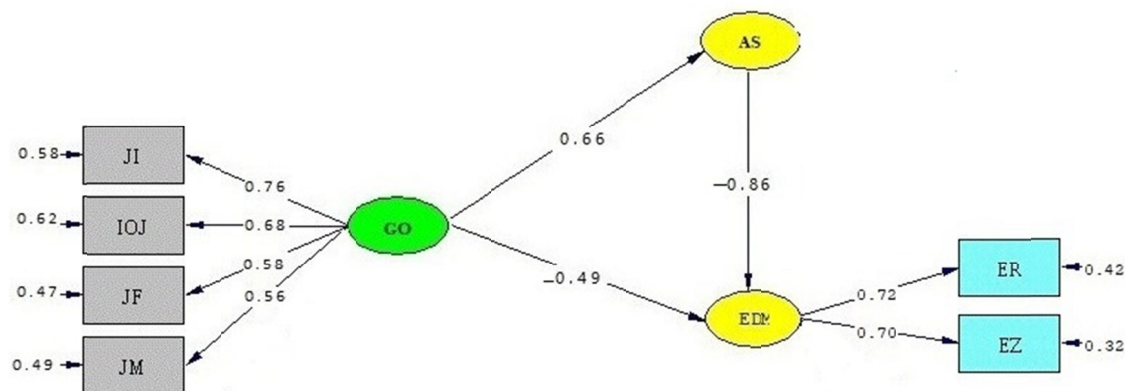
با توجه به جدول (۲) متغیر خوش بینی تحصیلی میانگینی برابر با (۳۹/۶۳) و انحراف معیار (۸/۲۳) کسب کرده است. از بین مؤلفه‌های متغیر حمایت تحصیلی، بیشترین میانگین را مؤلفه حمایت از سوی مادر با میانگین (۲۸/۴۹) و انحراف معیار (۵/۱۶) و کمترین میانگین را مؤلفه حمایت از سوی معلم با میانگین (۲۳/۸۵) و انحراف معیار (۵/۸۱) کسب کرده است. در متغیر اهمال کاری تحصیلی، مؤلفه آماده کردن تکلیف دارای میانگین (۲۱/۱۹) و انحراف معیار (۳/۴۴) و مؤلفه آماده شدن برای امتحان دارای میانگین (۱۹/۶۲) و انحراف معیار (۴/۰۵) بوده است. مطابق اطلاعات جدول (۲) سطح معناداری آزمون کولموگرووف - اسمیرنف برای همه متغیرها مورد مطالعه بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. لذا نتیجه آزمون برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست و در نتیجه توزیع همه متغیرها نرمال می‌باشد، بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک برای آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد. جدول (۲) مربوط به پایایی سوالهای پرسشنامه‌های پژوهش می‌باشد که نشان

می‌دهد پایایی قابل قبول و منطقی می‌باشد. بنابر نتایج فوق می‌توان گفت که پرسشنامه از اعتبار درونی کافی برخوردار بوده، بدین معنی که پاسخ‌های داده شده ناشی از شانس و تصادف نبوده، بلکه به خاطر اثر متغیرهایی بوده که مورد آزمون قرار گرفته است. نتایج آزمون همبستگی متقابل بین متغیرها در جدول (۳) ارائه شده است.

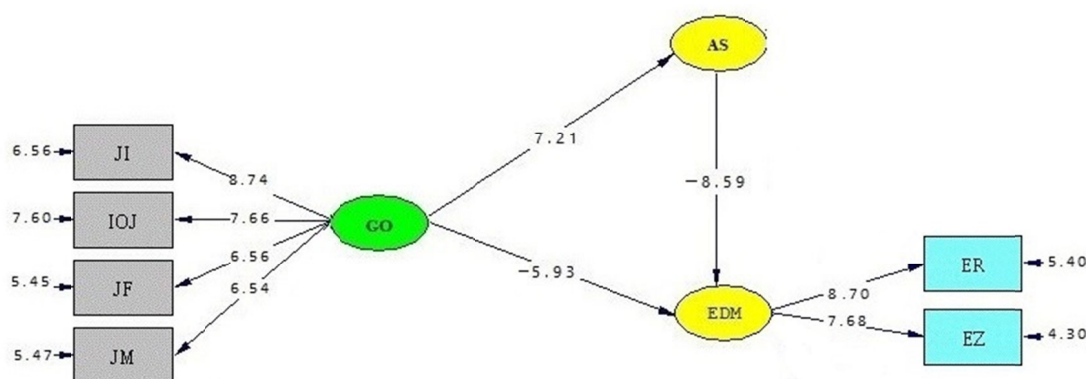
جدول ۳: همبستگی متقابل بین متغیرها

متغیر	پایستگی تحصیلی
حمایت از سوی همسالان	۰/۴۱۱
حمایت از سوی پدر	۰/۴۲۸
حمایت از سوی مادر	۰/۳۲۹
حمایت از سوی معلم	۰/۳۱۹
حمایت تحصیلی	۰/۳۴۵
خوش بینی تحصیلی	۰/۴۳۸
آماده کردن تکلیف	۰/۳۴۹
آماده شدن برای امتحان	۰/۳۷۷
اهمال کاری تحصیلی	۰/۴۱۴

مدل معادلات ساختاری نهایی در قالب شکل‌های (۲) و (۳) ارائه شده است.



شکل ۲: ضرایب مسیر مدل اصلی پژوهش



شکل ۳: مقادیر آماره تی مدل اصلی پژوهش

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر (۰,۰۳۷) مدل از برازندگی خوبی برخوردار است. سایر شاخص‌های نیکویی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته‌اند که در جدول (۴) ارائه شده است.

$$\frac{\chi^2}{df} = \frac{91.29}{35} = 2.61$$

جدول ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

شاخص برازندگی	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	IFI
مقادیر قابل قبول	< ۰,۱	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹
مقادیر محاسبه شده	۰,۰۳۷	۰,۹۸	۰,۹۱	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۹۷

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل مسیر

شاخص‌های نیکویی برازش	نسبت مجذور خی	ریشه خطای میانگین	شاخص نیکویی	شاخص نیکویی	شاخص نیکویی
الگوی مسیر	به درجه آزادی ^۱	مجدورات تقریب ^۲	برازش تطبیقی ^۳	برازش ^۴	تطبیقی ^۵
۲/۶۱	۰/۰۳۷	۰/۹۱	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۳

جدول (۵) نشان می‌دهد شاخص‌های نیکویی برازش از برازش مطلوب الگو با داده‌های گردآوری شده حمایت کرده است. به‌منظور بررسی سهم میانجی خوش بینی تحصیلی در رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی از دستور بوت‌استرپ استفاده شد.

^۱. χ^2/df

^۲. root mean square error of approximation (RMSEA)

^۳. adjusted goodness of fit index (AGFI)

^۴. goodness of fit index (GFI)

^۵. comparative fit index (CFI)



جدول ۶: برآوردهای استاندارد ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون زا

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	خطای معیار برآورد	مقدار احتمال (اثر مستقیم)
حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی	۰,۶۶	-	۰,۶۶	۰,۱۷	۰/۰۰۱
خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی	-۰,۸۶	-	-۰,۸۶	۰,۲۳	۰/۰۰۱
حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی	-۰,۴۹	-	-۰,۴۹	۰,۲۱	۰/۰۰۱
حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی خوش بینی تحصیلی	-	۰,۵۶	۰,۵۶	۰,۱۶	۰/۰۰۱

نتیجه گیری

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر مطالعه رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با تاکید بر نقش میانجی خوش بینی تحصیلی است.

فرضیه اول به بررسی رابطه میان حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که قدرت رابطه میان حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی برابر (۰/۶۶) است که حاکی از مطلوب بودن همبستگی متغیرها می باشد. آماره معناداری نیز (۷/۲۱) بدست آمد که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱/۹۶) بوده و نشان داد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت میان حمایت تحصیلی با خوش بینی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش. مارتونو و همکاران (۲۰۲۲) همسو بوده و پشتیبانی می شود. آن ها بیان نمودند که میان حمایت تحصیلی و ارتباط عاطفی با خوش بینی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که زمانی که دانش آموزان احساس کنند مورد حمایت واقعی و عاطفی قرار دارند، احساس امنیت روانی و تعلق به مدرسه در آن ها تقویت می شود. این احساسات زمینه ساز نگرش مثبت و خوش بینانه نسبت به مدرسه و آینده تحصیلی می شوند. از طرفی دانش آموزانی که مورد حمایت قرار می گیرند، بیشتر به توانایی های خود ایمان می آورند. این اعتماد، یکی از پایه های اصلی شکل گیری خوش بینی تحصیلی است.

فرضیه دوم به بررسی رابطه میان خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که قدرت رابطه میان خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی برابر (۰/۸۶-) محاسبه شد که نشان می دهد همبستگی مطلوب است. آماره t آزمون نیز (۸/۵۹-) بدست آمد که کوچکتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱/۹۶-) بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت میان خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش خانابایی گول و همکاران (۱۳۹۷) همسو بوده و پشتیبانی می شود. آن ها اذعان نمودند که از میانگین اهمال کاری و خوش بینی تحصیلی رابطه معکوس وجود داشت. همچنین کارادامیر (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که میان خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج حاصل بدین صورت تبیین می شود که خوش بینی تحصیلی نوعی نگرش مثبت کلی نسبت به فرایند یادگیری، موفقیت تحصیلی، توانمندی های خود، و آینده تحصیلی است. از طرفی اهمال کاری تحصیلی به تعویق انداختن عمدی و مداوم انجام وظایف درسی، علی رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن، گفته می شود.

این پدیده با اضطراب، عزت نفس پایین، و بی انگیزگی مرتبط است. در مورد این مقوله که خوش بینی تحصیلی چگونه می تواند باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی شود باید اذعان نمود که دانش آموزانی که به آینده تحصیلی خود خوش بین هستند، با انگیزه بیشتری به سمت اهداف درسی حرکت می کنند. این انگیزه مانع از تعلل می شود. خوش بینی تحصیلی با دیدگاه مثبتی که نسبت به آینده ایجاد می کند، ترس از شکست و نگرانی از ارزیابی منفی را کاهش می دهد که از عوامل اصلی اهمال کاری هستند. همچنین خوش بینی با باور به توانایی حل مشکلات تحصیلی همراه است. این احساس کفایت درونی موجب می شود دانش آموزان کارها را به تعویق نیندازند. و در نهایت افراد خوش بین در مواجهه با چالش های تحصیلی، به جای اجتناب، از راهبردهای مسئله محور استفاده می کنند که منجر به کاهش اهمال کاری می شود.

فرضیه سوم به بررسی رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که قدرت رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی برابر $(-0/49)$ محاسبه شد که نشان می دهد همبستگی مطلوب است. آماره t آزمون نیز $(-5/93)$ بدست آمد که کوچکتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی $(-1/96)$ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش زاکس و هن (۲۰۱۸) همسو بوده و پشتیبانی می شود. آن ها اذعان نمودند که میان حمایت تحصیلی ادراک شده دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. نتایج حاصل بدین صورت تبیین می شود که وقتی دانش آموزان از حمایت اطرافیان بهره مند باشند، احساس تعلق، ارزشمندی و اعتماد به نفس در آن ها افزایش می یابد؛ این امر آن ها را به انجام وظایف درسی ترغیب می کند و از تعلل بازمی دارد. دانش آموزانی که حمایت عاطفی و اطلاعاتی دریافت می کنند، در مواجهه با تکالیف دچار استرس کمتری می شوند، که به نوبه خود احتمال اهمال کاری را کاهش می دهد. همچنین با راهنمایی معلمان یا والدین، دانش آموزان می توانند مهارت هایی مانند برنامه ریزی، اولویت بندی، و تقسیم وظایف را یاد بگیرند؛ این مهارت ها از عوامل مهم پیشگیری از اهمال کاری هستند. از طرفی حمایت تحصیلی منجر به ایجاد یک چارچوب اجتماعی می شود که در آن دانش آموز احساس می کند باید پاسخ گوی عملکرد خود باشد؛ این حس تعهد، رفتارهای اهمال کارانه را کاهش می دهد. فرضیه چهارم به بررسی نقش میانجی خوش بینی تحصیلی در رابطه میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که قدرت رابطه مستقیم میان حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی $(-0/49)$ می باشد. اثر غیر مستقیم حمایت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی در صورت وجود متغیر میانجی خوش بینی تحصیلی $(0/56)$ است. با توجه به کمتر بودن اثر مسیر مستقیم از مسیرهای غیر مستقیم بنابراین وجود متغیر میانجی خوش بینی تحصیلی قدرت رابطه را افزایش می دهد و نقش میانجی متغیر در فرضیه حاضر مورد تأیید واقع می شود. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش مشتاقی و موبدفر (۱۳۹۳) همسو بوده و پشتیبانی می شود. آن ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین اهمال کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و خود کارآمدی) و جهت گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنی دار و با جهت گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین راسام و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود بیان کردند که میان خوش بینی تحصیلی و خود کارآمدی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج حاصل بدین صورت تبیین می شود که نتایج حاصل بدین صورت تبیین می شود که وقتی دانش آموز احساس کند که مورد حمایت است، احتمال



کمتری دارد که وظایف تحصیلی خود را به تعویق بیندازد. در مقابل، کمبود حمایت تحصیلی ممکن است منجر به احساس تنهایی، بی‌انگیزگی، و در نهایت، افزایش اهمال کاری شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که حمایت عاطفی معلمان و والدین نقش مهمی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دارد. ارتباط مثبت با معلمان، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای کاهش رفتارهای اجتنابی و اهمال کارانه در دانش‌آموزان است. احساس تعلق به مدرسه، که بخشی از حمایت اجتماعی محسوب می‌شود، با سطح پایین‌تر اهمال کاری همراه است.

در این راستا پیشنهاد‌های کاربردی زیر قابل طرح است:

معلمان باید با تأکید بر فرصت‌ها، توانمندی‌های شخصی و مسیرهای موفقیت تحصیلی، دید مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کنند. تعامل صمیمانه بین معلم و دانش‌آموز به شکل‌گیری حس ارزشمندی و امید کمک می‌کند. معلمان می‌توانند ضرب‌الاجل‌های میان‌مرحله‌ای برای پروژه‌ها تعیین کنند تا دانش‌آموزان کارها را به تعویق نیندازند. برای پرورش دانش‌آموزانی امیدوار، مسئول، و منظم، ضروری است که حمایت روانی، مهارت‌آموزی، و محیط یادگیری مثبت به صورت هم‌افزا در کنار هم عمل کنند. مداخله‌های چندوجهی که خوش‌بینی را افزایش می‌دهند، معمولاً منجر به کاهش اهمال کاری نیز می‌شوند. در نهایت با استفاده از راهکارهایی از قبیل ترغیب کلامی دانش‌آموزان در هنگام حل مسائل نسبتاً دشوار، فراهم سازی شرایط مشارکت و کارگروهی و پرورش این باور که یادگیری به تلاش و کوشش پیوسته و بالا نیاز دارد شرایط را برای بالا بردن درگیری تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر بر درگیری تحصیلی را فراهم سازند.

همانند بسیاری از تحقیقات دیگر، مطالعه حاضر نیز دارای برخی از محدودیتها است که به نتایج آن باید با عنایت به محدودیت‌هایش توجه شود. داده‌های پژوهش حاضر تنها از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهرستان شهر ری جمع آوری شده است. این امر از میزان تعمیم پذیری نتایج پژوهش به دیگر سازمان‌های آموزشی با ویژگیهای متفاوت می‌کاهد. در نتیجه، براساس تجزیه و تحلیل این مطالعه نمی‌توان استنتاج گسترده‌ای کرد؛ بنابراین توصیه می‌شود پژوهش‌های مشابهی در جوامع آماری دیگری نیز انجام شود تا قابلیت تعمیم پذیری در طیف گسترده‌ای از محیط‌های آموزشی را افزایش دهد. در ضمن استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی به عنوان تنها ابزار سنجش برای جمع آوری داده‌های پژوهش حاضر محدودیت‌های خاص خود را دارد.

منابع:

ابراهیمی نیا، مرضیه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین حمایت تحصیلی و توانمندی تحصیلی روانی با درآمیزی با کار مدرسه در بین دانش‌آموزان متوسطه شهرستان اردکان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.

احمدی بنه سردار، نجمه. (۱۳۹۶). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی در دانشجویان مراکز آموزش عالی شهرستان بهبهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز بهبهان.

بدری گرگری، رحیم و بیرامی، منصور و غلامی، سمیه. (۱۳۹۴). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف شغلی با رضایت شغلی معلمان. تعلیم و تربیت، (۱۲۲)، ۲۰.1001.1.10174133.1394.31.2.3.4.



- خانابایی گول، مهدی و میرمظهری، ریحانه و درستی، عباسعلی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خوش بینی و اهمال کاری در دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی شمال غرب ایران-۱۳۹۷. آموزش پرستاری، ۷(۴)، ۵۴-۴۸.
- داریوشی، مرضیه و مینویی، محمد و طالب زاده نوبریان، محسن. (۱۴۰۳). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. رویش روان شناسی، ۱۳(۱۰).
- سلیمی، اسامه و سعیدی، هیوا و کریمی، وحدت. (۱۳۹۴). تاریخچه و مفهوم شناسی پایداری تحصیلی و عوامل مؤثر در آن. کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی.
- غفاری، عذرا. (۱۳۹۶). رابطه حمایت تحصیلی با ابعاد فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر: نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی در مدرسه. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه کاشان.
- فتحی، داود و جمال آبادی، مونا. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۲۶۹-۲۶۳.
- فریدفر، شاهد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز شیراز.
- فطرتی، فرشته و جلالی آستانه، سینا صالح. (۱۴۰۳). رابطه ذهن آگاهی و خوش بینی در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان آستانه اشرفیه. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۰(۴).
- قاسمی، زهرا و مکتبی، غلامحسین و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. روانشناسی خانواده، ۴(۲)، ۱۰۲-۸۹.
- قدم‌پور، عزت‌اله و درخشان فر، روح‌الله و پادروند، حافظ و قربانی، مریم. (۱۳۹۹). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مصروع و غیرمصروع. روان‌شناسی مدرسه، ۹(۱)، ۱۸۸-۱۷۳.
- کرمانی مامازندی، زهرا و اکبری بلوط‌نگان، افضل و اسلامی، عطیه. (۱۳۹۷). مقایسه خوش‌بینی، اهمال کاری تحصیلی و امیدواری در دانش‌آموزان دختر و پسر. پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه.
- محمدی، فرشته و تنها، زهرا و جلیلی، راضیه. (۱۴۰۲). تأثیر رهبری در مدرسه با خوش‌بینی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه. مهارت‌های روانشناسی تربیتی، ۱۴(۲).
- مشتاقی، سعید و مویدفر، همام. (۱۳۹۳). نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۳(۲)، ۵۲-۳۳.
- معصومیان، سمیرا و مهرآوین، اسفندیار و قدیانی، زهرا و مرادی، ندا و شمس سبحانی، سمیرا و عاشوری، احمد. (۱۴۰۲). مداخله گروهی مبتنی بر شفقت بر اهمال کاری تحصیلی، اضطراب و کیفیت زندگی در دانشجویان: مطالعه با پیگیری ۳ ماهه. روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۹(۴)، ۴۳۷-۴۱۸.
- مؤمنی مهمویی، حسن و جلالی بارزازی، سعید. (۱۳۹۵). رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲).
- نعمت‌پور درزی، احمدعلی و الهامی، حدیثه و باقرزاده، فریبا و بلوری، میترا و امانی، امید. (۱۴۰۲). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و شفقت به خود با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان متوسطه دوم. راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، ۵(۱۷)، ۷۴-۵۱.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2016). Social capital and dropping out of high school benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. Journal of Teachers College Record, 103, 548-581.



- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963.
- Karademir, Ç. (2023). The relationship between self-control and general procrastination in university students: The mediating role of optimism. *The Universal Academic Research Journal*, 5(3), 182-197.
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: Creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of educational administration*, 58(6), 605-627.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The relationships among authentic leadership, teachers' work engagement, academic optimism and school size as moderator: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2554-2558.
- Martono, S., WP, S. D., Yulianto, A., Purwanta, E., & Dwiningrum, S. I. A. (2022). Role of Optimism, Self-Efficacy and Motivation for Goals Achievement in Academic Resilience: Moderating Role of Institutional Support. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (101).
- Mishoe, J. N. (2020). Academic optimism and academic success: An explanatory case study.
- Murdiana, S., Ridfah, A., & Anhar, W. N. (2020, October). Analysis of optimism and procrastination in students who are writing thesis. In 3rd International Conference on Education, Science, and Technology (ICEST 2019) (pp. 156-160). Atlantis Press.
- Rasam, A. R., Ghaffari, O., Abolghasemi, A., & Beirami, M. (2021). Comparison of the Effectiveness of Optimism Training Programs, Emotional Regulation and Mindfulness in Reducing Academic Procrastination, Resilience Programs and Educational boredom in Students with Exam Anxiety. *Islamic lifestyle with a focus on health*, 5(3), 246-263.
- Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of cademic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27: 244-253.
- 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.