

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۳/۱۲/۱۵

ارتباط الگوهای فرزندپروری والدین و ترتیب تولد با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان آمل

شبنم وازپور*، دکتر معصومه اسمعیلی**، صادق حسن نیا*** و یوسف اعظمی****

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی ارتباط الگوهای فرزندپروری والدین و جایگاه فرد در خانواده براساس ترتیب تولد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بود. جامعه آماری را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان آمل تشکیل داد که از بین آنها تعداد ۳۱۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های سنجش اهمال‌کاری

vazpoor67s@gmail.com

* کارشناس ارشد مشاوره مدرسه دانشگاه علامه طباطبایی تهران

** استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبایی تهران

*** دانشجوی دکترا مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی تهران

**** دانشجوی دکترا روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

تا کم‌ن، و الگوهای فرزندپروری رایبسون و یک پرسشنامه جمعیت‌شناختی استفاده شد. تحلیل داده‌ها از طریق همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندمتغیره و تحلیل واریانس یک‌راهه انجام گردید. نتایج نشان داد که الگوهای فرزندپروری استبدادی، سهل‌گیرانه و اقتداری مادر به همراه فرزندپروری اقتداری پدر با ضریب تعیین ۰/۲۴ پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین بر اساس یافته‌ها مشخص شد که ترتیب تولد به‌طور کلی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای این متغیر نیست و بر اساس نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه تفاوت معناداری در میزان اهمال‌کاری تحصیلی برای دانش‌آموزان با ترتیب تولد متفاوت مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، الگوهای فرزندپروری والدین، ترتیب تولد، دانش‌آموزان.

مقدمه

آموزش و پرورش نهادی است اجتماعی که می‌تواند در رشد و بالندگی، و هویت افراد جامعه و تبلور شخصیت آنان نقش بسیار مهمی ایفا کند. از این‌رو سرمایه‌گذاری، و برنامه‌ریزی و رفع موانع و مشکلات آموزش و پرورش از حساس‌ترین و مهم‌ترین وظایف مسئولان جامعه بوده و باید از اولویت ویژه‌ای برخوردار باشد (رازانی و کلدی، ۱۳۸۹). از مسائل قابل توجه نظام آموزش و پرورش این است که با افزایش تعداد دانش‌آموزان مدارس و همزمان با رشد جامعه بر نوع و میزان مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان افزوده می‌شود (عابدینی، ۱۳۹۰). دانش‌آموزان به عنوان یکی از اقشار آسیب‌پذیر جامعه در معرض انحرافات و معضلات اجتماعی قرار دارند. شناخت مشکلات و نابهنجاری‌های آن‌ها برای پیشگیری از این آسیب‌ها ضرورت انکارناپذیری دارد (رازانی و کلدی، ۱۳۸۹). یکی از مهمترین مسائل تأثیرگذار بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کاری و تعلل در انجام تکالیف است که از دیرباز مورد توجه و بررسی روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت قرار داشته است (برونلو و رسینگر^۱، ۲۰۰۰).

^۱-Brownlow & Reasinger,

اهمال کاری^۱ یکی از واقعیات بی چون و چرای زندگی است که میان اقشار مختلف تمام جوامع وجود دارد (استیل^۲، ۲۰۰۷). تعلل و اهمال را یک مشکل رفتاری می‌دانند که حتی بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه خود تجربه می‌کنند؛ به ویژه در تکالیفی که بایستی در مدت معینی انجام شوند (سواری، ۱۳۹۰). اهمال کاری از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که در بین دانش‌آموزان نیز شایع است. مطالعه ارتباط و تعامل اهمال کاری و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که بر میزان یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، اضطراب امتحان و شکست در امتحانات و در نهایت ضعف در عملکرد کلی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (حسین و سلطان^۳، ۲۰۱۰).

اهمال کاری از فعل لاتین (procrastinate) به معنی مسامحه کردن، طفره رفتن و تعلل ورزیدن مشتق شده است که معنی تحت الفظی آن به تعویق انداختن کارها به روز دیگر است (سواری، ۱۳۹۰). سنکال، کوئستنر و الرند^۴ (۱۹۹۵) واژه اهمال کاری را معادل تعلل و تنبلی و تأخیر در تصمیم‌گیری دانسته‌اند (به نقل از مینائیان، ۱۳۹۰) برخی دیگر از پژوهشگران بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده‌اند و می‌گویند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است در حالی که فرد اهمال‌کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون بر دیگر کارهای او اولویت دارد (سپهریان، ۱۳۹۰). می‌توان ریشه تنبلی را اهمال کاری دانست. عادت به سهل‌انگاری و ساده‌انگاری منجر به تنبلی در فرد می‌شود (شکیبا، ۱۳۹۰).

تعلل همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی انسان آثار سوئی دارد. از طرف دیگر ارزش زمان و اهمیت آن با توجه به دنیای رقابتی فعلی، روز به روز بیشتر احساس می‌شود. این موضوع یکی

^۱procrastination

^۲-Steel

^۳-Hussein & Sultan

^۴-Senecal, koestner & valerand

از مهم‌ترین علل شکست و عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی به حساب می‌آید (بالکس و دوره^۱، ۲۰۰۹؛ کاوه و فیاضی، ۱۳۸۸). اهمال و تعلل در بین دانش‌آموزان باعث افزایش اهمال‌کاری تحصیلی یعنی تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی است. دانش‌آموزان ممکن است قصد انجام فعالیت‌های تحصیلی در زمان مشخص را داشته باشند، ولی نمی‌توانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد کنند. در نتیجه بجای انجام دادن تکلیف در فاصله‌ی زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیر ضروری و خوش‌گذرانی‌های زودگذر دچار شکست می‌شوند (سپهریان، ۱۳۹۰).

براساس نظریه روانکاوی فروید^۲ اهمال‌کاری در نتیجه اضطراب به وجود می‌آید. به اعتقاد روانکاوان، ایگو (خود) به محض تشخیص اضطراب برای دفاع آماده می‌شود و براساس مکانیزم دفاعی اجتناب تکالیفی که به اتمام نمی‌رسند به دلیل تهدید (خود) کنار گذاشته می‌شوند (جاردات^۳، ۲۰۰۴).

رفتارگرها رفتار اهمال‌گرانه را براساس محیط و تجربه قبلی فرد تبیین می‌کنند. افراد رفتار اهمال‌گرانه را یاد می‌گیرند و از انجام تکالیف تفره می‌روند؛ به ویژه زمانی که پیامدهای مطلوبی به دنبال آن برای فرد وجود نداشته باشد. فرد بیشتر به کارهایی مشغول می‌شود که به دنبال آن پیامدهای مطلوب کسب کند (جاردت، ۲۰۰۴).

طرفداران رویکردشناختی نیز اهمال‌کاری را ریشه در افکار غیرمنطقی می‌دانند. وقتی دانش‌آموز ارزش خود را فقط در موفقیت در انجام تکالیف می‌داند، به طور غیرمنطقی عمل نموده و از تکالیفی که توانایی زیادی در آن ندارد اجتناب می‌کند و نیز برخی ویژگی‌های شناختی

^۱-Balkis &Duru

^۲-Freud

^۳-jaradat

همچون انتظار موفقیت قطعی، ترس از شکست، و کمال گرایی در افراد اهمال کار دیده می شود (بایندر^۱ ۲۰۰۲، به نقل از سپهریان، ۱۳۹۰).

پژوهش های زیادی در زمینه پیشایندهای اهمال کاری صورت گرفته است و ارتباط آن را با عواملی همچون کمال گرایی (کاپان^۲، ۲۰۱۰؛ کاگان و کاکیر و ایلهان^۳، ۲۰۱۰؛ سپهریان، ۱۳۹۰)، ترس از شکست (فاطمه، لقمان، خیرالدین، شهرزاد و حلیم^۴، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی عمومی (تمدنی، حاتمی و رزینی، ۱۳۹۰)، برنامه ریزی، مشکل در شروع کار، مدیریت زمان، تحمل فشار کاری (حسین و سلیمان، ۲۰۱۰)، هوش هیجانی و منبع کنترل (نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰؛ دنیز، تراس و آیدونگ^۵، ۲۰۰۹)، افسردگی (هن و گروشیت^۶، ۲۰۱۲)؛ کرمی، ۱۳۸۸)، کیفیت زندگی، خودکفایتی، اعتماد به خویشتن (آرموو آگوکی و اوگاجی^۷، ۲۰۱۱)، افکار و باورهای غلط (کاپان، ۲۰۱۰ فرجاد، ۱۳۸۵) بررسی نموده اند.

از دیگر عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی به انگیزش تحصیلی اشاره شده است (کلیبرت، نقیرینچنس روهلینگ، لونا و رویچاوکس^۸، ۲۰۱۱). والدین به عنوان اولین عامل اجتماعی کردن کودکان نقش مهمی در ارضای نیازهای روانی کودکان داشته و انگیزش تحصیلی کودکان را تسهیل می کنند. یکی از جنبه های تأثیرگزاری والدین بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان در قالب الگوهای فرزندپروری قابل بررسی است (گرولینک^۹، ۲۰۰۹). در همین راستا تحقیقات مختلفی صورت گرفته است که نشان می دهند؛ شیوه های فرزندپروری صمیمانه

¹-Binder

²-capan

³-kagan, cakil, ilhan

⁴-Fatimah, Lukman, Khairudin, Shahrazad, & Halim

⁵-Deniz, Tras, & Aydogan

⁶-Hen & Goroshit

⁷-Aremu, Agokei, & Ugoji

⁸-Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Luna, & Robichaux

⁹-Grolnick

والدین به‌ویژه مادر با انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط است (تنهایی و حجاری، ۲۰۱۰؛ گرولنیک، ۲۰۰۹).

الگوهای فرزندپروری مجموعه‌ای از گرایش‌ها، اعمال، و جلوه‌های غیرکلامی است که ماهیت تعامل کودک و والدین را در تمام موقعیت‌های گوناگون مشخص می‌کند (گلوگس، دورن باسچ، ترویر، اسینبرگ و ریتسر^۱، ۱۹۹۷). در همین راستا بامریند سه الگوی فرزندپروری: مقتدرانه و مستبدانه و سهل‌گیرانه را با در نظرگیری ابعاد کنترل، توقع، مراقبت و ارتباط والدین در زمینه با کودکان ارائه داده است. والدین مقتدر مقررات سختی را برای فرزندانشان وضع می‌کنند و در اجرای این مقررات پافشاری دارند: فرزندان را تشویق می‌کنند که مستقل باشند؛ آن‌ها را هدایت و کنترل می‌کنند؛ با استدلال منظور خود را برای فرزندان بیان کرده و آنان را در دستیابی به اهدافی که خود برایشان تعیین کرده‌اند، یاری می‌رسانند. والدین سهل‌گیر به فرزندانشان بیش از حد توجه می‌کنند و از آن‌ها انتظارات کمی دارند. این والدین اغلب به فرزندان آزادی و اختیار زیادی می‌دهند ولی اهداف و انتظارات روشنی برای آنان ترسیم نمی‌کنند. والدین مستبد انتظار بسیار بالایی از فرزندان خود داشته و در ارتباط با فرزندان عواطف اندکی نشان می‌دهند. این والدین لزومی به ارائه دلیل برای دستورات خود نمی‌بینند و بر اطاعت و احترام بی‌چون و چرای فرزندان تأکید دارند.

پژوهش‌های انجام شده بر روی این سه سبک نشان داده است که این سبک‌ها ممکن است پیامدهای مثبت یا منفی را در کودکان افزایش یا کاهش دهند. در مجموع، دانش‌آموزانی که والدین با اقتدار دارند در مدرسه بهتر از دانش‌آموزانی عمل می‌کنند که والدین آنها پیرو سبک‌های دیگر هستند (تنهایی و حجاری، ۲۰۱۰). نتایج بررسی وحیدی و مرتضی‌نژاد (۲۰۰۹) حاکی از آن است که اهمال‌کاری فرزندان در مقابل والدین آشفته و سخت‌گیر بیشتر از والدین گرم و

¹-Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter

²-Bumrid

صمیمی و مقتدر است. فلیت و بلانکستین و هویت و کولدین^۱ (۱۹۹۲) استنباط کردند که اهمال‌کاری کودکان ممکن است در پاسخ به انتظار والدین باشد که در برخورد با کودکان با شیوه‌های خشن و کنترل‌کننده برخورد می‌کنند. در مطالعه فراری و اولیویت^۲ (۱۹۹۴) مشاهده شد که سبک فرزندپروری اقتداری والدین پیش‌بینی‌کننده قوی برای میزان تردید، دودلی، اهمال‌کاری و بی-تصمیمی کودکان است.

ترتیب تولد از دیگر عواملی است که نقش بزرگی در زندگی و نحوه رفتار فرد ایفا می‌کند. همچنین عاملی است که افراد سبک زندگی خود را براساس آن شکل می‌دهند. خیلی از خصلت‌ها و ویژگی‌های فرد با ترتیب تولد در ارتباط است (آدامز^۳، ۱۹۹۸). آدلر^۴ بر اساس نقش جایگاه روان‌شناختی پنج جایگاه را مشخص می‌کند: فرزند اول، فرزند دوم، فرزند میانی، فرزند آخر و تک‌فرزند.

فرزند اول معمولاً کانون توجه بوده است، افرادی سخت‌کوش، پرتلاش در جهت موفقیت، با وجدان و وظیفه‌شناس‌اند؛ ولی با تولد فرزند دوم احساس می‌کنند از جایگاهشان برکنار شده‌اند (کوری^۵، ۲۰۱۱). فرزند اول برای به‌دست آوردن موقعیت‌های شغلی و تحصیلی رقابت و تلاش بسیاری می‌کند (آدامز، ۱۹۹۸). فرزند دوم از همان آغاز تولد توجه را با فرزندان دیگر تقسیم می‌کند. این افراد عموماً رقابت‌طلب و بانگیزه و پرتلاش‌اند و در راه بهتر شدن تلاش می‌کنند. فرزندان میانی اغلب احساس کنار گذاشتگی می‌کنند و گرایش‌های اخلاقی ضعیف‌تری دارند (فورر^۶، ۱۹۸۶، به نقل از آدامز، ۱۹۹۸). فرزند آخر معمولاً مورد توجه و حمایت همیشگی خانواده است. اغلب انتظار دارند که دیگران از آن‌ها مراقبت کنند و تمایل زیادی به کار کردن

^۱-Flett, Blankstein, Hewitt, & Koledin

^۲-Ferrari & Olivette

^۳-Adams

^۴-Adler

^۵-Corey

^۶-Forer

ندارند (وایت، کمپل و استوارت^۱، ۱۹۹۵) و در نهایت تک فرزند را به عنوان افرادی توصیف می‌کند که انگیزش پیشرفت بالایی دارند و اغلب توجه طلب و خودمحو‌راند (کوری، ۲۰۱۱). آدامز (۱۹۹۸) براساس یافته‌های پژوهش خود اشاره می‌کند که هر چند تحلیل واریانس نشان می‌دهند میزان اهمال‌کاری در بین فرزندان آخر نسبت به دیگر فرزندان بیشتر است؛ ولی تفاوت مشاهده شده بین میزان اهمال‌کاری و ترتیب تولد را معنادار است. به نظر می‌رسد ویژگی‌های خاص هر فرد براساس ترتیب تولد می‌تواند با اهمال‌کاری و تعلل در ارتباط باشد. البته خود آدلر اشاره می‌کند که ترتیب تولد به خودی خود کمتر از برداشت فرد از جایگاهش در خانواده اهمیت دارد. این پژوهش در پی پاسخگویی به این سؤال است که چه رابطه‌ای بین الگوهای فرزندپروری والدین (پدر و مادر)، ترتیب تولد و اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان وجود دارد؟ در این خصوص دو فرضیه مطرح است.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- متغیر اهمال‌کاری با ترکیب خطی سبک‌های فرزندپروری (اقتداری، استبدادی، سهل‌گیرانه) والدین و ترتیب تولد، قابل پیش‌بینی است.
- ۲- میزان اهمال‌کاری برای دانش‌آموزان با ترتیب‌های تولد مختلف، متفاوت است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع پس‌رویدادی است که جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهرستان آمل است که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ مشغول تحصیل بوده‌اند. از میان این مدارس به صورت تصادفی چهارمدرسه و از بین این

¹-White, Campbell, & Stewart

مدارس در هر مقطع تحصیلی یک کلاس با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. نمونه پژوهش حاضر را ۳۱۰ دانش‌آموز دختر و والدینشان تشکیل داد. حجم نمونه نیز با توجه به میانگین حجم پیشینه‌های موجود در این زمینه تعیین شده است.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها

۱- پرسشنامه سنجش اهمال‌کاری تاکمن: این پرسشنامه، نخستین بار در سال ۲۰۰۱ میلادی توسط دیوید تاکمن در دانشگاه تورنتو کانادا جهت سنجش میزان اهمال‌کاری دانشجویان، طراحی، اجرا و هنجار شده است. این پرسشنامه ۱۶ سؤال چهارگزینه‌ای دارد که به صورت عینی نمره‌گذاری و تفسیر می‌شود. در پژوهشی که فیلیپس (۲۰۰۱) به‌روی نمونه‌ای به حجم ۶۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه لویزیانا صورت داد، ضریب همبستگی درونی ۰/۶۴ و ضریب اعتبار بازآزمایی معادل ۰/۷۵ برای پرسشنامه اهمال‌کاری تاکمن گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. علاوه بر این در پژوهشی که مقدس بیات (۱۳۸۳) روی ۶۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز صورت داد، ضریب اعتبار این پرسشنامه ۰/۷۳ گزارش شده است.

۲. پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروریرابینسون و همکاران: این پرسشنامه را رابینسون و ماندلکو والسنو هارت در سال ۱۹۹۵ ساخته‌اند و علیزاده (۱۳۷۹) آن را به فارسی ترجمه کرده است. این پرسشنامه ۳۲ سؤال دارد و دارای دو ستون که یک ستون توسط مادر و ستون دیگر توسط پدر پرمی‌شود. این پرسشنامه یک طیف ۵ درجه‌ای دارد. حداقل نمره ۳۲ و حداکثر ۱۶۰ است و سه نوع فرزندپروری را می‌سنجد که عبارتند: از شیوه فرزندپروری خودکامه و سهل‌گیر و اقتداری. علیزاده و آندریس (۲۰۰۲) در پژوهش خود از پرسشنامه شیوه‌های فرزندپروری رابینسون و همکاران (۱۹۹۵) استفاده کرده و پایایی آن را در ایران بررسی کرده‌اند. اعتبار درونی برای مقیاس اقتداری در کودکان عادی ایرانی ۹۰٪ و برای مقیاس استبدادی ۷۸٪ و برای مقیاس سهل‌گیر ۷۰٪ بود. علیزاده و آندریس (۲۰۰۲) پس از ترجمه پرسشنامه شیوه‌های

فرزندپروری رایبسون و همکاران برای بدست آوردن روایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی استفاده نمودند. همچنین پایایی مقیاس در پژوهش حاضر پس از اجرای مقدماتی بر روی افراد نمونه، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

پس از انتخاب طرح پژوهش و انجام مکاتبات اداری، پژوهشگر اسامی تمامی دبیرستان‌های دخترانه و دولتی شهرستان آمل را با مراجعه به اداره آموزش و پرورش تحویل گرفت و چهار مدرسه را با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و از بین این مدارس در هر مقطع تحصیلی یک کلاس انتخاب شد که همه پایه‌های اول و دوم و سوم متوسطه را شامل می‌شود. در مجموع ۳۶۰ پرسشنامه اهمال‌کاری و سبک‌های فرزندپروری به همراه پرسشنامه محقق ساخته توسط دانش‌آموزان و والدینشان پاسخ داده شد. از این بین ۳۱۰ پرسشنامه تکمیل شده و اطلاعات ۵۰ پرسش نامه دیگر قابل استفاده نبود.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ فراوانی و درصد شرکت کنندگان به تفکیک ترتیب تولد آمده است.

جدول (۱) اطلاعات توصیفی مربوط به ترتیب تولد دانش‌آموزان گروه نمونه

متغیر	تعداد	فراوانی
تک‌فرزند	۱۳	۴/۶
فرزند اول	۱۲۳	۳۹/۸
فرزند دوم	۴۹	۱۵/۷
فرزند میانی	۱۱	۳/۱
فرزند آخر	۱۱۴	۳۶/۸

از بین این تعداد ۳۰٪ در پایه اول دبیرستان (عمومی)، ۳۵/۶٪ در رشته انسانی، ۱۶/۹٪ در رشته ریاضی و ۱۵/۷ درصد نیز در گرایش تجربی مشغول به تحصیل بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق نیز در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲: اطلاعات توصیفی مربوط به سبک‌های فرزندپروری والدین و اهمال کاری دانش‌آموزان گروه نمونه

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال کاری تحصیلی	۳۱۰	۳۳/۵۹	۸/۱۵
فرزندپروری سهل گیر مادر	۳۰۶	۱۱/۱۹	۳/۴۱
فرزندپروری استبدادی مادر	۳۰۶	۲۱/۸۵	۶/۸۷
فرزندپروری اقتداری مادر	۳۰۶	۵۷/۵۲	۱۰/۹۵
فرزندپروری سهل گیر پدر	۳۰۲	۱۰/۶۶	۳/۲۸
فرزندپروری استبدادی پدر	۳۰۲	۲۰/۸۸	۶/۴۶
فرزندپروری اقتداری پدر	۳۰۲	۵۵/۴۶	۱۳/۰۱

همان‌گونه که داده‌ها نشان می‌دهند از این میان چهار نفر از دانش‌آموزان فاقد مادر و ۶ نفر فاقد پدر هستند. میانگین و انحراف استاندارد اهمال کاری (در دامنه ۹۸-۹)، به ترتیب ۳۳/۵۹ و ۸/۱۵ است. میانگین و انحراف استاندارد انواع سبک های فرزندپروری نیز به تفکیک برای پدر و مادر گروه نمونه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۳: ضریب همبستگی پیرسون بین سبک‌های فرزندپروری والدین با نمرات اهمال کاری دانش‌آموزان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱) اهمال کاری تحصیلی							
۲) فرزندپروری سهل گیر مادر	۰/۳۵۵**						
۳) فرزندپروری استبدادی مادر	۰/۳۹۷**	۰/۰۳۱					
۴) فرزندپروری اقتداری مادر	۰/۳۰۵**	۰/۰۸۲	۰/۷۰۴				
۵) فرزندپروری سهل گیر پدر	۰/۲۹۸**	۰/۰۵۸	۰/۲۵۷**	۰/۰۰۱			
۶) فرزندپروری استبدادی پدر	۰/۲۶۵*	۰/۲۱۱*	۰/۱۰۳	۰/۰۹۴	۰/۰۰۹		
۷) فرزندپروری اقتداری پدر	۰/۲۰۱*	۰/۰۷۴	۰/۱۰۹	۰/۲۶۹**	۰/۰۱۴	۰/۱۰۳	۱

**p<0/01, *p<0/05

با توجه به نتایج جدول ماتریس همبستگی مشاهده می‌شود که میزان همبستگی اهمال‌کاری تحصیلی با فرزندپروری سهل‌گیر و استبدادی و اقتداری مادر و فرزندپروری سهل‌گیر پدر به ترتیب با ضریب ۰/۳۵، ۰/۳۹، ۰/۳۰، ۰/۲۹ در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین شدت اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه نمونه با فرزندپروری اقتداری پدر با ضریب ۰/۲۶ رابطه مستقیم و با فرزندپروری استبدادی پدر با ضریب ۰/۲۰ - رابطه معکوس داشته که این ضریب در سطح ۰/۰۵ معنادار است. نتایج نشان می‌دهد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرزندپروری سهل‌گیر و استبدادی مادر، و فرزندپروری سهل‌گیر و استبدادی پدر رابطه مستقیم وجود دارد؛ اما بین اهمال‌کاری تحصیلی و سبک فرزندپروری اقتداری پدر و مادر رابطه معکوس وجود دارد. یعنی با افزایش فرزندپروری اقتداری میزان اهمال‌کاری تحصیلی کودکان کاهش می‌یابد و بالعکس. همچنین نتایج همبستگی اسپیرمن با سطح اطمینان ۰/۰۱ نشان داد که رابطه معناداری بین متغیرهای ترتیب تولد و اهمال‌کاری تحصیلی وجود ندارد.

برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سبک‌های فرزندپروری والدین و ترتیب تولد از آزمون رگرسیون چند متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۴: خلاصه مدل و ضریب رگرسیونی اهمال‌کاری براساس ترتیب تولد و سبک‌های فرزندپروری والدین

متغیرهای پیش‌بین	ضریب بتا	آماره t	سطح معناداری	R	R ²
سهل‌گیری مادر	۰/۱۷۶	۷/۲۲	۰/۰۳	۰/۴۹	۰/۲۴
استبدادی مادر	۰/۲۴۸	۲/۰۹	۰/۰۰۶		
اقتداری مادر	-۰/۱۹۷	۲/۷۷	۰/۰۴	-	-
اقتداری پدر	-۰/۱۴۲	-۱/۶۴	۰/۰۵		
سهل‌گیر پدر	۰/۱۳۳	-۲/۰۴	۰/۰۸	-	-
استبدادی پدر	-۰/۰۵۴	۱/۷	۰/۵۱		
ترتیب تولد	۰/۰۱۳	۰/۱۴	۰/۸۲	-	-

تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که متغیرهای ترتیب تولد و فرزندپروری سهل‌گیرانه و استبدادی پدر از معادله رگرسیونی حذف شده‌اند؛ بدین معنی که سه متغیر مذکور بر متغیر اهمال کاری تحصیلی تأثیر چندانی نداشته‌اند. مقدار بتا برای متغیرهای فرزندپروری استبدادی مادر با ضریب رگرسیونی ۰/۲۴۸ در سطح ۰/۰۱ و سبک‌های سهل‌گیرانه مادر با ضریب ۰/۱۷۶ اقتداری مادر با ضریب ۰/۱۹۷- و اقتداری پدر با ضریب ۰/۱۴۲- در سطح ۰/۰۵ به ترتیب بیشترین تأثیر رگرسیونی را بر متغیر اهمال کاری تحصیلی داشته‌اند. با توجه به نتایج می‌توان گفت که متغیرهای ذکر شده ۰/۲۴ از تغییرات متغیر وابسته را با سطح اطمینان ۹۹٪ پیش‌بینی و تبیین می‌کنند. بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

از تحلیل واریانس نیز برای بررسی تفاوت میانگین اهمال کاری تحصیلی در بین گروه‌ها با ترتیب تولد مختلف استفاده شد.

جدول ۵: تحلیل واریانس تفاوت بین میانگین گروه‌ها با ترتیب تولد مختلف

اهمال کاری تحصیلی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
مجموع مجذورات بین گروهی	۷۸/۲۴	۴	۱۹/۵۲	۰/۲۹۵	۰/۸۸۱
مجموع مجذورات درون گروهی	۱۶۹۹۳/۴۱	۳۰۶	۶۶/۳۸	-	-
مجموع مجذور کل	۱۷۰۷۱/۶۶	۳۱۰	-	-	-

با توجه به نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در داده‌های جدول فوق مشاهده می‌شود که میانگین مجذورات بین گروهی (۷۸/۲۴) کمتر از میانگین مجذورات درون گروهی (۱۶۹۹۳/۴۱) است. بنابراین چون مقدار (F=۰/۲۹۵) محاسبه شده بزرگتر از ۰/۰۵ است؛ در این صورت فرض تفاوت میانگین گروه‌ها رد می‌شود. به عبارتی تفاوت مشاهده شده در میزان اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان با ترتیب تولد متفاوت، بیشتر از آنکه حاصل متغیر پیش‌بین باشد نتیجه عوامل دیگری از جمله تفاوت‌های فردی است؛ در نتیجه فرضیه دوم پژوهش رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان و الگوهای فرزندپروری والدین و ترتیب تولد انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با الگوهای فرزندپروری سهل‌گیرانه و استبدادی والدین رابطه مستقیم و با فرزندپروری اقتداری رابطه معکوس دارد. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های کلیبرت، لنکین ریچسن، روهلینگ، لونا و روبیچاکس^۱ (۲۰۱۱)، تنهایی رسوانل و حجاری (۲۰۱۰)؛ وحیدی و مصطفوی و مرتضی‌نژاد (۲۰۰۹)؛ بقائیان (۱۳۹۰)؛ گرولنیک (۲۰۰۹)؛ فراری و الیوت (۱۹۹۴)؛ فلیت و بلنک‌استین و هویت و کولدین (۱۹۹۲) است. این پژوهشگران نشان دادند که در مقایسه با والدین طردکننده، آشفته، هرج‌ومرج و اجباری؛ فرزندپروری مثبت (گرم، صمیمی، ساختارمند، حمایت‌کننده و خودگردان) والدین با میزان اهمال‌کاری فرزندان رابطه معکوس دارد. در توجیه این یافته می‌توان گفت که یکی از عوامل تأثیرگذار بر میزان اهمال‌کاری بحث‌انگیزش فرد است (آرمو و آگوکی و یوگوچی^۲، ۲۰۱۱؛ دنیز و تراس و ایدوگان^۳، ۲۰۰۹). در صورتی که انگیزش و عامل تحرک‌بخش بیرونی فرد بوده و تحت تأثیر و کنترل عواملی غیر از خود فرد باشد؛ به طور مثال شرایطی که انگیزش درس خواندن و انجام تکالیف دانش‌آموزان به جای احساس نیاز کودک، فشارهای والدین باشد، اهمال‌کاری کودکان بیشتر می‌شود (فاطمه‌ماه و لقمان و خیرالدین، ۲۰۱۰، نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰). تحقیقات میلز^۴ (۲۰۱۰) نشان نیز داده است که از جمله عوامل مرتبط با شکل‌گیری منبع کنترل کودکان سبک فرزندپروری استبدادی و سخت‌گیرانه والدین است. فرزندپروری صمیمانه و اقتداری والدین به‌ویژه مادران با انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی کودکان در ارتباط است (تنهایی و حجاری ۲۰۱۰ و گرولنیک^۵،

^۱-Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Luna, & Robichaux,

^۲-Aremu, Agokei & Ugoji

^۳-Deniz, Tras & Aydogan

^۴-Mills

^۵-Grolnick

۲۰۰۹). البته در در مورد الگوی فرزندپروری سخت‌گیرانه و استبدادی والدین می‌توان گفت که این‌گونه برخورد والدین ترس از شکست را نیز در کودکان بالا می‌برد. سبک فرزندپروری به شیوه غیرمستقیم و از طریق ایجاد ترس از شکست می‌تواند بر اهمال‌کاری کودکان مؤثر باشد. همچنین شیرافکن، نورانی‌پور، کریمی و اسمعیلی (۱۳۸۷) ترس از ارزیابی توسط والدین سخت‌گیر را عاملی در ایجاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری کودکان می‌دانند. والدین سخت‌گیر به بچه‌ها آموزش می‌دهند که اشتباه‌کردن، گناهی نابخشودنی است. به عبارتی این افراد از کودکی یاد می‌گیرند که یا نباید تکلیفی را انجام دهند یا باید به بهترین نحو ممکن انجام دهند. یعنی در واقع از تفکرات دو قطبی برخوردار می‌شوند. لذا براساس این استانداردهای دست‌نیافتنی هرگاه بخواهند کاری انجام دهند آن را به تأخیر می‌اندازند یعنی سهل‌انگاری و تعلل می‌کنند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که شیوه‌های فرزندپروری غیراقتداری و الگوهای نامطلوب برخورد والدین با فرزندان، می‌تواند با مسائلی همچون اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. از این نتایج می‌توان استنباط نمود که در برخورد با برخی از مسائل آموزشی دانش‌آموزان همچون اهمال‌کاری تحصیلی؛ بررسی و مداخله در الگوهای تعامل خانواده به‌ویژه تعامل والد-فرزندی می‌تواند مؤثر باشد. در خصوص فرضیه دوم نتایج این پژوهش نشان داد که جایگاه‌های مختلف فرزندان براساس ترتیب تولد نقش‌چندانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نداشته است. این یافته همسو با نتایج تحقیق آدامز (۱۹۹۸) است. در توجیه این یافته می‌توان به عوامل مختلفی از جمله تفاوت‌های فرهنگی اشاره نمود. برخلاف پیشینه‌های نظری موجود، که فرزندان اول و دوم را به دلیل انگیزش پیشرفت و رقابت‌جویی، کمتر مستعد اهمال‌کاری دانسته و از طرف دیگر فرزندان میانی را به دلیل احساس طرد شدگی و فرزندان آخر را به خاطر نازپروردگی از طرف والدین بیشتر مستعد اهمال‌کاری می‌دانند، می‌توان گفت که فرزندان میانی جایگاه ویژه‌ای در خانواده دارند بدین خاطر که این کودکان هم می‌توانند از هم‌شیرهای بزرگتر از خود الگو گیرند و هم برای کودکان کوچکتر نقش الگو داشته باشند. وقتی فرد احساس کند سرمشق دیگران است سعی خواهد نمود که الگویی مطلوب باشد. همچنین در

مورد فرزندان آخر نیز می‌توان گفت که با وجود نازپروردگی فرزندان آخر، در فرهنگ ایرانی این افراد مطیع بوده، عصای دست والدین‌اند و حرف‌شنوی و احساس مسئولیت بالایی به ویژه در قبال بزرگترها احساس می‌کنند. این توجیه‌ها می‌تواند دلایلی برای تأیید یافته‌های پژوهش حاضر باشد. پیشنهاد می‌شود که ادراک و استنباط خود فرد از جایگاه تولدش نیز بررسی شود. چرا که آدلر معتقد است برداشت فرد از جایگاهش در خانواده اهمیت بیشتری از ترتیب تولد در خانواده دارد و همچنین پیشنهاد می‌شود که در مدارس الگوهای فرزندپروری والدین مخصوصاً سبک فرزندپروری اقتداری به منظور بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، مورد توجه بیشتر قرار گیرد.

از محدودیت‌های پژوهش نیز می‌توان به این موضوع اشاره نمود که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین، استنباط علی از نتایج آن امکان‌پذیر نیست.

تقدیر و تشکر

در نهایت از تمام مسئولان اداره آموزش و پرورش شهرستان آمل، مدیران و معلمان مدارس، دانش‌آموزان و والدینی که ما را در این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. بقائیان، مینا (۱۳۹۰). بررسی سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده با عزت‌نفس و اهمال‌کاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه.
۲. تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد؛ هاشمی‌رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصل‌نامه روانشناسی تربیتی. ۱۷، (۶). ۸۵-۶۵
۳. تنهایی رشوانلو، فرهاد؛ حجاری، الهه (۲۰۱۰). ارتباط سبک‌های فرزندپروری والدین و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. دانشور رفتار (تربیت و اجتماع). ۲۹، (۱۶). ۱-۱۴.
۴. رازانی، اکرم؛ کلدی، علیرضا (۱۳۸۹). نقش مشاور در پیشگیری از انحرافات اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. پژوهش‌نامه علوم اجتماعی. ۱، (۴). ۱۰۷-۱۲۱.
۵. کاوه، منیژه و فیاضی، مرجان (۱۳۸۸). سندرم فردا. فصل‌نامه مشاوره مدرسه. ۱، (۵). ۲۶-۲۸.
۶. سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. مطالعات روان-شناختی. ۴، (۷). ۹-۲۶.
۷. سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی. ۵، (۲). بهار و تابستان ۱۳۹۰. ۹۷-۱۱۰.
۸. شکیبیا، فریبا (۱۳۹۰). روانشناسی تنبلی و اهمال‌کاری. نشریه موفقیت. ۲۱۲. ۸۶-۸۷.
۹. شیرافکن، علی و نورانی‌پور رحمت‌اله، کریمی، یوسف و اسمعیلی، معصومه (۱۳۸۷). اثربخشی مهارت‌های مدیریت زمان بر سهل‌انگاری و کمال‌گرایی. فصل‌نامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. ۲۷، (۷). ۲۷-۵۰.
۱۰. کرمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار. ۱۳، (۴). ۲۵-۳۴.
۱۱. عابدینی، محمدرضا (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی تحصیلی. فصل‌نامه آموزه. ۲۶. ۱۸-۲۹.
۱۲. فرجاد، محمدعلی (۱۳۸۵). روانشناسی اهمال‌کاری و غلبه بر تعلل ورزیدن. تهران: رشد.

۱۳. نامیان، سارا و حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی. ۱۴، (۷)، ۹۹-۱۲۶.

14. ADAMS, L. (1998). The effects of birth order on procrastination: Working paper. Disponível em <http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/14.asp>.

15. Aremu, O., Agokei, R., & Ugoji, F. (2011). Self-Efficacy and Locus of Control as Predictors of Academic Procrastination Among Undergraduates in a Nigerian. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 14(1).

16. Balkis M & Duru E, (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in Education*, 5, 18

17. Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 15-34.

18. Capan, B., E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia – social and behavioral sciences*, 5, 1665 – 1671.

19. Corey, G. (2011). *Theory and practice of group counseling*: Brooks/Cole Publishing Company.

20. Deniz, M., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 623-632.

21. Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Shahrazad, W. S. W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *VOL. 19 (S) OCT. 2011*, 123.

22. Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28(1), 87-100.

23. Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(2), 85-94.
24. Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
25. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173.
26. Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.
27. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
28. Jaradat AM, (2004). Test anxiety in Jordanian students : Measurement, correlates and treatment. Philips: university of Marburg.
29. Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Luna, A., & Robichaux, M. (2011). Suicide proneness in college students: Relationships with gender, procrastination, and achievement motivation. *Death Studies*, 35(7), 625-645.
30. Mills, Kimberly Tracey. (2010). Parenting Styles Influence on Locus of Control, Self-Efficacy and Academic Adjustment in College Students. Auburn University.
31. Senecal, C., Koestner, R., & Valleran, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
32. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.

- 33.Vahedi, S., & Mortazanajad, H. (2009). Self-Regulation and Dimensions of Parenting Styles Predict Psychological Procrastination of Undergraduate Students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4(4).
- 34.White, J., Campbell, L., & Stewart, A. (1995). Associations of scores on the White-Campbell psychological birth order inventory and the Kern lifestyle scale. *Psychological reports*, 77(3f), 1187-1196.

