

بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار^۱

محمد رضا مختاری^۲، ریحانه شجاعی جشقانی^۳، علیرضا چوبگین^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار می‌باشد. طرح پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری، شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه بر خوار می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه ۳۸۴ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس پرسش‌نامه‌های راهبردهای انگیزشی، سنجش عملکرد خانواده و اهمال کاری تحصیلی، به صورت گروهی بر روی آنها اجرا گردید. یافته‌های حاصل از پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی مستقل و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده می‌تواند اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی ($r = -0/20$) و ارزش‌گذاری درونی ($r = -0/18$)، رابطه منفی و معنی‌داری با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ در حالیکه رابطه‌ی بین مؤلفه‌ی اضطراب با اهمال کاری تحصیلی معنی‌دار نیست ($p = 0/14$). رابطه‌ی بین عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی ($r = 0/20$) در دانش‌آموزان نیز، معنی‌دار بود ($p < 0/01$). با توجه به این نتایج، مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده، نقش مهمی در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار دارد.

واژگان کلیدی: باورهای انگیزشی، عملکرد خانواده، اهمال کاری تحصیلی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲۸ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۵

^۲ کارشناس ارشد مشاوره خانواده، آموزش و پرورش شهرستان بر خوار، اصفهان، ایران. نویسنده مسئول
mrm.sb.1998@gmail.com

^۳ استادیار گروه مشاوره و مددکاری اجتماعی، مؤسسه آموزش عالی فیض الاسلام خمینی‌شهر، اصفهان، ایران.

^۴ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، آموزش و پرورش ناحیه ۶، اصفهان، ایران.

Investigating the relationship between the three components of motivational beliefs and family performance with academic procrastination in second year high school students of Borkhar region

Mohammadreza mohktari¹, Rayhaneh Shojaei-Jeshvaghani², Alireza choobgin³

The aim of the present research is investigating the relationship between the three components of motivational beliefs (self-efficacy, internal valuation and test anxiety) and family performance with academic procrastination in second year high school students of Borkhar region. The design of the research is descriptive-correlation. The statistical population includes all includes all the male and female secondary school students of Borkhar region, who studied in the academic year of 1401-402. From this population, 384 people were selected by multi-stage cluster sampling method. Then the questionnaires of motivational strategies, measuring family performance and academic procrastination were implemented on them as a group. The findings of the research were analyzed using Pearson's correlation coefficient, independent t-test and regression analysis. The results of regression analysis showed that motivational beliefs and family performance can predict academic procrastination in students. Also, the results of this research showed that the components of self-efficacy ($r = -0.20$) and internal valuation ($r = -0.18$) have a negative and significant relationship with students' academic procrastination; While the relationship between the anxiety component and academic procrastination is not significant ($p = 0.14$). The relationship between family performance and academic procrastination ($r = 0.20$) in students was also significant ($p < 0.01$). According to these results, the three components of motivational beliefs and family performance play an important role in the academic procrastination of second course high school students.

Keywords: motivational beliefs, family performance, academic procrastination.

¹ Master of Family Counseling, Department of Education Borkhar city, Isfahan, Iran.

(Corresponding Author), mrm.sb.1998@gmail.com

² Assistant professor, Department of educational Counseling and social work, Faizul Islam Khomeinishahr Institute of Higher Education, Isfahan, Iran.

³ Master of General Psychology, Department of Education District 6, Isfahan, Iran.

مقدمه

اهمال کاری پدیده‌ای بسیار شایع است و پژوهشگران آمارهای مختلفی برای شیوع آن در جوامع گوناگون گزارش نموده‌اند (بالکیس و دورا^۱، ۲۰۰۹؛ کرمی، ۱۳۸۸؛ فاتحی، عبدخدایی و غنایی، ۱۳۹۰). شایع‌ترین نوع اهمال کاری در بین یادگیرندگان، اهمال کاری تحصیلی است که به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است (بکلاین^۲، ۲۰۱۷).

روزنتال و کارلبرینگ^۳ (۲۰۱۴)، شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را، ۵۰ درصد گزارش کرده‌اند. در ایران نیز، شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهرستان اهواز برای پسرها ۱۷ درصد و برای دخترها ۱۴ درصد گزارش شده است (شهنی ییلاق، سلامتی، مهرابی‌زاده و حقیقی؛ ۱۳۸۵). فاتحی و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز گزارش کردند که تقریباً نیمی (۴۷ درصد) از دانش‌آموزان دارای اهمال کاری تحصیلی در سطح متوسط هستند.

اهمال کاری تحصیلی گرچه ممکن است همیشه مسئله ساز نباشد، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (کاپلان و فلیوم^۴، ۲۰۱۰). اهمال کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرآیند یادگیری می‌شود (توکلی، ۱۳۹۲). از این رو، اهمال کاری تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل شکست تحصیلی در بین دانش‌آموزان، شناخته شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی، اهمال کاری دارای پیامدهای منفی درونی (شامل تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی) و بیرونی (از بین رفتن فرصت‌ها، آسیب به روابط، ممانعت از پیشرفت کار و تحصیل) می‌باشد (ریبترز^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). این پیامدهای منفی لزوم پژوهش در زمینه‌ی عوامل مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، به منظور پیشگیری از آسیب‌های ناشی از آن را، به ویژه در بین دانش‌آموزانی که در سنین نوجوانی و بلوغ به سر می‌برند، دو چندان می‌کند. چرا که

¹ Balkis & Duru

² Bekleyen

³ Rozental. & Carlbring

⁴ Kaplan & Flum

⁵ Rebetetz

دوره نوجوانی با تغییرات جسمانی، اجتماعی، هیجانی و شناختی زیادی همراه است که می‌تواند دانش‌آموزان را در این سنین آسیب‌پذیرتر کند (طاهرزاده قهفرخی و سایه‌میری، ۱۴۰۰).

در دهه‌های اخیر، با ظهور نظریه‌های انگیزشی در روانشناسی و نقش مؤثر آن بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش مؤثر، مؤلفه‌های انگیزشی در کنار مؤلفه‌های شناختی، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (گرای، آندرمن و چانگ^۱، ۲۰۱۵). اکثر روانشناسان به انگیزش و نقش آن در آموزش و یادگیری توجه ویژه دارند و انگیزش و کنش‌وری تحصیلی را به صورت یک مجموعه درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر می‌گیرند (کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲).

در این راستا، پینتریچ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰) « الگوی عمومی اجتماعی - شناختی برای انگیزش^۳ » را پیشنهاد نمودند که این الگو شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی^۴، ارزش‌گذاری درونی^۵ و اضطراب امتحان^۶) و همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان و تکالیف دارند در ارتباط است. این باورها در برگزیده‌ی معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش‌های انجام دادن تکلیف است. لذا باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند (سیف، ۱۴۰۰).

بر اساس این الگو خودکارآمدی مجموعه باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی توانایی‌های خود در انجام دادن امور؛ و ارزش‌گذاری درونی اهمیتی است که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد؛ و همچنین اضطراب امتحان حالت هیجانی خاصی است که دانش‌آموز در امتحان یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کند (کریاسدهی، ابوالقاسمی و کریاسدهی، ۱۳۹۷). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری در دانشجویان مرتبط است و همچنین می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشد (سرائی، محمدی‌پور و جاجرمی، ۱۳۹۷؛ المالکی^۷، ۲۰۱۹). مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که

¹ Gray, Anderman & Chang

² Pintrich & De Groot

³ General social-cognitive

⁴ self-efficacy

⁵ eternal valuation

⁶ Test anxiety

⁷ Almalki

ارزش‌گذاری درونی که یکی از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی می‌باشد، به طور معنی‌داری پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی معکوسی با خودکارآمدی دارد (لو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

در واقع یادگیرندگان با باورهای قوی به توانایی‌های خود، محیط یادگیری خود را تنظیم و اهمال‌کاری را به حداقل می‌رسانند (ترویا^۲، ۲۰۰۹). از طرفی، دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند، تکالیف خود را تا دقیقه آخر به تأخیر می‌اندازند و با انبوهی از تکالیف ناقص و فشار زمان برخورد می‌کنند که این مشکل آن‌ها را دچار اضطراب بالا می‌کند (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط باشد، عملکرد خانواده^۳ است. عملکرد خانواده به چگونگی ارتباط بین زوجین و فرزندان و همچنین نحوه‌ی تصمیم‌گیری‌ها و حل مشکلات اعضای خانواده اشاره دارد (دهرایب و آدلپاروار^۴، ۲۰۱۶).

هیچ نهادی چه از بعد قدرت و چه از بعد تأثیرگذاری نمی‌تواند با خانواده برابری کند (دیک و هولتزمن^۵، ۲۰۱۳). ماهیت و جو عاطفی خانواده، می‌تواند در شکل‌گیری و تکامل شخصیت کودکان و رشد همه‌جانبه آنان در زمینه تحصیلی بسیار مفید و مؤثر باشد (وکوه^۶، ۲۰۱۶). از این رو در اکثر تحقیقات، بیش‌ترین سهم در تعیین عوامل یک رفتار، به خانواده اختصاص داده شده است (آقایی، ۱۳۸۸). به طور کلی خانواده در رشد و پیشرفت فرزندان عاملی اثرگذار است و اگر فرزندان بخواهند پتانسیل خود را به حداکثر برسانند، نیاز به حمایت والدین خود دارند (نیکوکار، مهدیان و قاسمی‌مطلق، ۱۴۰۰). خانواده‌هایی که از وضعیت مطلوبی برخوردار هستند، دارای فرزندانی با انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی بالا می‌باشند (صالحی، ۱۳۸۸).

در مقابل گاهی خانواده با عملکرد ضعیف و تعارض با نوجوان خود، او را در برابر مشکلاتی مانند اهمال‌کاری و افت عملکرد تحصیلی آسیب‌پذیر می‌کند. در این خانواده‌ها، والدین هنوز نوجوان خود را به دلیل عدم برخورداری از تجربه کافی، کودک می‌پندارند، در حالی که خود نوجوان به دنبال استقلال فردی می‌باشد و به همین خاطر از والدین فاصله گرفته و حتی ممکن است نسبت به آن‌ها بدبین شود. از آنجا که پذیرش این مسأله برای این والدین مشکل

¹ Liu

² Troia

³ family function

⁴ Dahraei & Adlparvar

⁵ Dyck & Holtzman

⁶ Okoh

است، به طور وسواس گونه‌ای می‌خواهند فرزندشان را کنترل کنند(زیبری خضیرزاده فلاحیه و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵). کنترل افراطی والدین منجر به افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و افزایش اهمالکاری در آن‌ها می‌شود(میه^۱، ۲۰۱۳؛ سدلاکووا^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). عملکرد ضعیف خانواده با پیشرفت تحصیلی پایین و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس‌آور مرتبط با همسالان همراه است(چان و دیکسون^۳، ۲۰۱۱). عملکرد خانواده حتی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان اثرگذار است به طوری که مقیاسهای باورهای انگیزشی همچون خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی در گونه‌های مختلف خانواده متفاوت است(زمانی و شاکریان، ۱۳۹۵؛ قریشی و سامانی، ۱۳۹۳). تأثیر عملکرد خانواده بر انگیزش و خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، به ویژه در سال‌های نوجوانی و دوره‌ی تحصیلی متوسطه نمود بیشتری می‌یابد(کهرازئی، ۱۳۹۶). جانسن^۴(۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافت که عملکرد خانواده به طور مستقیم اثر معنی‌داری بر موفقیت‌ها و عدم موفقیت دانش‌آموزان گذاشته و می‌تواند سطح انگیزش آن‌ها را پیش‌بینی کند.

با توجه به یافته‌ها و شواهد پژوهشی فوق، و همچنین شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی به ویژه در دوران کرونا و گسترش استفاده از آموزش‌های غیر حضوری، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این مسأله است که آیا مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی(خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار رابطه دارد؟

روش

طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش، کمی و از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه هدف این پژوهش، دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه برخوردار می‌باشد. داده‌ها از طریق توزیع پرسشنامه و به شیوه‌ی اجرای گروهی جمع‌آوری شد و به صورت کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه‌ی برخوردار در سال تحصیلی ۴۰۲-۱۴۰۱ است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. برای تعیین حجم نمونه در مطالعات توصیفی-همبستگی، استیونس(به نقل از هومن، ۱۳۸۴) در نظر

¹ Mih

² Sedlakova

³ Chun & Dickson

⁴ Jahnson

گرفتن بالاتر از ده مورد برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون را پیشنهاد می‌کند. تاباخنیک و فیدل^۱ (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که تعداد شرکت‌کنندگان باید برابر با بزرگترین مقدار یکی از این دو مورد باشد: ۱- هشت برابر تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه پنجاه؛ ۲- تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه صد و چهار. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر چهار متغیر پیش‌بین وجود دارد، بر اساس قاعده اول حجم نمونه برابر ۸۲ نفر و بر اساس قاعده دوم حجم نمونه برابر با ۱۰۸ نفر بود. با این حال به منظور افزایش اعتبار بیرونی پژوهش و همچنین جبران ریزش احتمالی شرکت‌کنندگان و حذف پرسشنامه‌های ناقص، حجم نمونه‌ی پژوهش برابر با ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. در نهایت داده‌های حاصل از این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی (تحلیل رگرسیون، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی مستقل)، با استفاده از نرم‌افزار آماری (SPSS-23)، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری (MSLQ)

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری^۲ را پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته‌اند. این ابزار در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مولفه است که این دو مولفه نیز هر کدام دارای زیرمولفه‌هایی هستند. این مولفه‌ها عبارتند از: ۱- باورهای انگیزشی (خودکارآمدی: ۹ آیتم؛ ارزش‌گذاری درونی: ۱۲ آیتم؛ اضطراب امتحان: ۶ آیتم) و ۲- راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی: ۱۶ آیتم؛ خودتنظیمی: ۴ آیتم). پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) در مطالعه‌ی آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مولفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. در یک پژوهش که توسط بیجرانو^۳ (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. رضویه و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه برآورد کرد. میزان آلفای در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه سنجش عملکرد خانواده مک‌مستر (FAD)

¹ Tabakhnick & Fidell

² Motivated Strategies for Learning Questionnaire

³ Bidjerano

این ابزار در سال ۱۹۸۳ توسط اپستاین، بالدوین و بیشاپ تدوین شد. این ابزار دارای ۶۰ سوال است و شامل ۷ مقیاس می باشد که شش بعد از عملکرد خانواده را می‌سنجد (اپستاین، بیشاپ، میلیر و کیتنر^۱، ۲۰۰۳). این شش بعد عبارتند از: ۱- حل مسئله^۲، ۲- ارتباطات^۳، ۳- نقش‌ها^۴، ۴- واکنش‌های عاطفی^۵، ۵- آمیزش (درگیری) عاطفی^۶، ۶- کنترل رفتار^۷ و مقیاس کلی^۸ (یوسفی، ۱۳۹۱).

نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۴ نقطه ای می باشد که برای گزینه های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. نمرات بالاتر نشان دهنده عملکرد ضعیف‌تر خانواده و نمرات کمتر نشان دهنده عملکرد بهتر خانواده است. اعتبار و روایی ابزار سنجش عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپستاین و همکارانش، در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ی ۵۰۳ نفری اجرا شد. دامنه ی ضریب آلفای مجموعه ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ نشان دهنده‌ی همسانی درونی بالای آن است. در سنجش روایی پیش بین، خانواده آزمایی FAD همچنین توانست ۲۲٪ واریانس PGMS ($R = ۰/۴۷$) را برای شوهران و ۱۷٪ واریانس ($R = ۰/۴۱$) را برای زنان، پیش بینی کند. در یک تحلیل موازی، LWMSS توانست فقط ۱۱ درصد ($R = ۰/۳۴$) واریانس را برای شوهران و ۱۲٪ ($R = ۳۶۰$) برای زنان، پیش بینی کند. در پژوهش یوسفی (۱۳۹۱)، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف شیوه‌ی سنجش خانوادگی مک مستر در کل نمونه برای ۶۰ ماده و عامل های شش گانه استخراج شده، به تفکیک جنس بالا و رضایت بخش بوده (بالای ۷۰) که حاکی از همگونی و همسانی ماده‌های پرسشنامه فوق هستند.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون^۹

این پرسشنامه را سولومون و رات بلوم^{۱۰} در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کار برده است. این

¹ Epstein, Ryan, Bishop, Miller & Keitner

² problem solving

³ communication

⁴ roles

⁵ affective Responsiveness

⁶ affective Involvement

⁷ behavior control

⁸ general functioning

⁹ Solomon

¹⁰ Rothblum

مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که در یک لیکرت ۵ گزینه‌ای (هرگز: ۱، به ندرت: ۲، گهگاهی: ۳، اکثر اوقات: ۴؛ همیشه: ۵) نمره گذاری می شود. گویه‌های «۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۳- ۱۵- ۲۱- ۲۳- ۲۵» به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیر منطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون و روثلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شده است که نشان می‌دهد، پایایی این پرسشنامه در سطح مورد قبولی است.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نشان داد که از بین ۳۷۶ دانش‌آموز، ۱۸۵ نفر (۴۹/۲ درصد) پسر و ۱۹۱ نفر (۵۰/۸ درصد) دختر بودند. همچنین ۱۲۳ نفر (۳۲/۷ درصد) از دانش‌آموزان، در پایه دهم، ۱۲۶ نفر (۳۳/۵ درصد) در پایه یازدهم و ۱۲۷ نفر (۳۳/۸ درصد) در پایه دوازدهم تحصیل می‌کردند. از نظر رشته‌ی تحصیلی، ۱۲۳ نفر (۳۲/۷ درصد) علوم انسانی، ۱۲۸ نفر (۳۴ درصد) علوم تجربی و ۱۲۵ نفر (۳۲/۲ درصد) ریاضی فیزیک بودند. میانگین و انحراف استاندارد باورهای انگیزشی و مؤلفه‌های آن، عملکرد خانواده و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت‌کنندگان

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای انگیزشی	پسر	۶۳/۹۶	۵/۹۶
	دختر	۶۴/۴۲	۶/۰۹
خودکارآمدی	پسر	۲۲/۰۷	۳/۱۰
	دختر	۲۱/۹۲	۳/۳۷
ارزش‌گذاری درونی	پسر	۲۷/۳۷	۴/۰۳
	دختر	۲۷/۲۰	۴/۰۸
اضطراب امتحان	پسر	۱۴/۵۱	۲/۵۳
	دختر	۱۵/۲۹	۲/۷۵
عملکرد خانواده	پسر	۱۲۰/۰۱	۱۹/۷۰
	دختر	۱۱۸/۹۶	۲۰/۶۶
اهمال کاری تحصیلی	پسر	۷۷/۶۵	۱۳/۵۰
	دختر	۷۴/۳۶	۱۴/۲۷

به منظور بررسی رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان (استاندارد)، استفاده می‌شود. پیش‌فرض‌های استفاده از این آزمون‌ها نظیر انتخاب تصادفی، مقیاس فاصله‌ای، مشاهدات مستقل، هم‌خطی چندگانه^۱ رعایت شد و همچنین نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آماره‌های شاپیرو-ویلک برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود ($P > 0/05$)، بنابراین از فرض نرمال بودن داده‌ها نیز تخطی نشده است. جدول (۲) خلاصه‌ی مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده، به منظور پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: خلاصه مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده به منظور پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

مدل پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	دوربین-واتسون
باورهای انگیزشی* عملکرد خانواده	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۱۰	۱۳/۲۳	۲/۰۷

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی آزمون دوربین-واتسون، نزدیک به ۲ می‌باشد، بنابراین پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است و شرایط استفاده از تحلیل رگرسیون وجود دارد. اطلاعات مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که ضریب تعیین برابر ۰/۱۱ می‌باشد. با توجه به ضریب تعیین تعدیل شده می‌توان نتیجه گرفت که ۰/۱۰ درصد واریانس نمرات اهمال کاری بر اساس مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده تبیین می‌شود. جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون پیش‌بینی نمرات اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳: آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون

مدل پیش‌بین	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	معناداری
باورهای انگیزشی* عملکرد خانواده	رگرسیون	۷۹۹۱/۴۸	۲	۳۹۹۵/۷۴	۲۲/۸۲	۰/۰۱
	باقی‌مانده	۶۵۳۱۱/۴۵	۳۷۳	۱۷۵/۰۹		
	کل	۷۳۳۰۲/۹۳	۳۷۵			

^۱ Multicollinearity

با توجه به نتایج مندرج در جدول فوق، F مشاهده شده برابر است با (۲۲/۸۲)، که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). بنابراین نمرات اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده به صورت خطی پیش‌بینی کرد. جدول (۴) ضرایب بتا و مقدار تی برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین (باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده) در پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: ضرایب بتا و مقدار تی برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین

مدل	B	خطای استاندارد B	Beta	t	معناداری
عدد ثابت	۹۸/۷۰	۸/۴۵		۱۱/۶۷	۰/۰۱
باورهای انگیزشی	-۰/۶۰	۰/۱۱۳	-۰/۲۶	-۵/۳۳	۰/۰۱
عملکرد خانواده	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۱۹	۳/۹۸	۰/۰۱

همان طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، مقدار ($t = -5/33$)، برای متغیر باورهای انگیزشی معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). با توجه به مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده ($Beta = -0/26$)، از بین متغیرهای پیش‌بین، بیشترین سهم در پیش‌بینی نمرات اهمال کاری تحصیلی، مربوط به باورهای انگیزشی می‌باشد به طوری که می‌توان پیش‌بینی کرد که با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی به میزان ۰/۲۶ کاهش پیدا خواهد کرد. همچنین مقدار ($t = 3/98$)، برای متغیر عملکرد خانواده معنادار می‌باشد ($P < 0/01$). با توجه به مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده ($Beta = 0/19$)، با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات عملکرد خانواده، نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به میزان ۰/۱۹ افزایش پیدا خواهد کرد.

جدول (۵)، نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۵: ضریب همبستگی پیرسون برای رابطه‌ی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و عملکرد

خانواده با اهمال کاری تحصیلی

متغیر	اهمال کاری تحصیلی	معنی‌داری
خودکارآمدی	** - ۰/۲۰	۰/۰۱
ارزش‌گذاری درونی	** - ۰/۱۸	۰/۰۱
اضطراب امتحان	- ۰/۰۸	۰/۱۴
عملکرد خانواده	** ۰/۲۰	۰/۰۱

همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌ی خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/20$) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ بین مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/18$) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ با این حال رابطه‌ی بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/08$)، در سطح معنی‌دار نیست ($p = 0/14$). همچنین بین متغیر عملکرد خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = 0/20$) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار انجام گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که افزایش باورهای انگیزشی و بهبود عملکرد خانواده می‌تواند کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار را پیش‌بینی کند.

این نتایج همسو با پژوهش‌های نیکوکار، مهدیان و قاسمی مطلق (۱۴۰۰)، هانک (۲۰۱۱) و بتسی (۲۰۱۸) می‌باشد. نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهش خود مشاهده کردند که عملکرد مطلوب خانواده منجر به افزایش سازگاری دانش‌آموزان و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود. هانک (۲۰۱۱) در پژوهشی که بر روی نوجوانان کانادایی و تایلندی انجام داد، به این نتیجه رسید که نوجوانانی که باورهای انگیزشی بالاتری دارند، اهمال‌کاری کمتری در امور تحصیلی نشان می‌دهند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی دانش‌آموزان برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف یا فعالیت تحصیلی‌اند. دانش‌آموزانی که باورهای انگیزشی بالایی دارند، از الگوهای تطبیقی انگیزه از قبیل پشتکار، عاطفه مثبت و راهبردهای مؤثر حل‌مسأله استفاده می‌کنند (وانگ، لیو و شی^۱؛ ۲۰۱۰). در مقابل اهمال‌کاری با ترس از شکست، پشتکار کم و عاطفه منفی در ارتباط است که می‌تواند باعث به تعویق انداختن تکلیف و کوتاهی در امور تحصیلی شود. بر این اساس، دانش‌آموزی که باورهای انگیزشی بالایی دارد، با خودکارآمدی بالا و اتخاذ راهبردهای یادگیری مؤثر و داشتن عواطف مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را نشان می‌دهد. در حقیقت بالا بودن باورهای انگیزشی به معنای احساس خودکارآمدی بالاتر در انجام تکالیف و ارزش‌گذاری برای مطالب با اهمیت تکالیف تحصیلی

¹ Wang, Liu, & Chye

است که باعث می‌شود دانش‌آموز، ضمن داشتن انگیزه‌ی بالاتر برای فعالیت‌های درسی، اضطراب کمتری را نیز تجربه کنند (دی‌بور و همکاران، ۲۰۱۸).

در مدل پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، معتقدند در غلبه بر رویدادهای متضاد زندگی‌شان موفق خواهند شد. آن‌ها انتظار دارند بر موانع پیروز شوند و به جستجوی چالش بپردازند. در تکالیف دشوار از خود پشتکار نشان می‌دهند و به توانایی‌شان برای موفق شدن اعتماد زیادی دارند. همچنین دانش‌آموزان دارای باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و همین امر باعث می‌شود توجه مثبت و تشویق بیشتری را دریافت کرده و انگیزه بیشتری برای انجام امور تحصیلی پیدا کنند. ارزش‌گذاری درونی نیز، عامل مهمی در چگونگی استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی است. زیرا به استفاده بیشتر دانش‌آموزان از این راهبردها منجر می‌شود. دانش‌آموزانی که ارزش‌گذاری درونی بالایی دارند، به طور درونی برانگیخته می‌شوند، بیشتر در فعالیت‌های شناختی و فراشناختی درگیر می‌شوند و تلاش بیشتری برای فهم مطالب می‌کنند. این افراد در امور یادگیری از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف از خود پافشاری بیشتری نشان می‌دهند (صحراگردفرجی، هارون رشیدی و کاظمیان مقدم؛ ۱۴۰۱). لذا دور از انتظار نیست که باورهای انگیزشی بالا با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همراه باشد.

در خصوص رابطه‌ی عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت یک دانش‌آموز در محیط مدرسه عواطف مثبت و منفی زیادی را تجربه می‌کند. این اتفاقات آموزشی می‌توانند تجربیات هیجانی دانش‌آموز را متأثر سازند. برای مثال گرفتن یک نمره پایین برای یک دانش‌آموز منجر به تجربه هیجانی منفی مثل اندوه می‌شود (پارسایی، سعدی‌پور، درتاج و اسدزاده؛ ۱۳۹۷). آنچه مشخص می‌کند که این هیجان منفی تشدید و به بی‌زاری از مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود یا خیر، نحوه عملکرد خانواده، پذیرش و هدایت‌گری دانش‌آموز از سوی والدین است. طبیعتاً عملکرد مطلوب خانواده در این زمینه می‌تواند نه تنها منجر به کاهش هیجان‌ات منفی دانش‌آموز گردد، بلکه زمینه‌ی ارتقاء انگیزه و افزایش تلاش جهت مقابله با تجربه مجدد اندوه و شکست را برای او فراهم سازد و از این طریق اهمال‌کاری تحصیلی را در وی کاهش دهد.

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را انجام می‌دهند. این نتایج همسو با پژوهش‌های لو و همکاران (۲۰۲۰)؛ هاشمی‌زرینی، موسوی و شیری (۱۳۹۷) می‌باشد. در پژوهش لو و

همکاران (۲۰۲۰) مشاهده شد که بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین هاشمی‌زرینی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی می‌تواند به صورت منفی اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، افرادی هدفمند و خودانگیزخته هستند که اهداف واقع‌گرایانه‌ای برای خود وضع می‌نمایند و به توانایی‌هایشان ایمان دارند. لذا در انجام تکالیف و امور تحصیلی اهمال کاری پایینی نشان می‌دهند. در مقابل دانش‌آموز اهمال‌کار، از احساس خودکم‌بینی رنج می‌برد و از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد. لذا به تأخیر انداختن تکالیف و اهمال کاری تحصیلی را نوعی خودمختاری می‌داند تا از این طریق احساس ارزشمندی خود را حفظ کند.

در همین راستا، بندورا (۱۹۸۶) اظهار می‌دارد که خودکارآمدی مربوط به باور فرد در این رابطه است که به طور حتم می‌تواند تکالیف خواسته شده و مورد نیاز برای رسیدن به هدفش را به طور موفقیت‌آمیز به انجام برساند و تکمیل کند. از این رو دانش‌آموز خودکارآمد به توانایی‌های خودش باور دارد و در جهت دستیابی به هدفش تلاش می‌کند. اما دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی دارند، حتی تلاش نمی‌کنند که بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده‌اند هر کاری انجام دهند، بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌شود.

پاجارس و شانک^۱ (۲۰۰۱) معتقدند خودکارآمدی بالا با ایجاد حس شایستگی و توانمندی در فرد، باعث رویارویی خودانگیزخته و به کارگیری حداکثر توان در برابر تکالیف می‌شود، و از سوی دیگر این مقابله‌ی کارآمد در برابر تکالیف، احتمال موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را افزایش داده و به تبع آن حس خودکارآمدی را در وی تقویت خواهد کرد. در مقابل خودکارآمدی پایین باعث احساس ناتوانی و شکست در برابر یک تکلیف و در نتیجه کوتاهی و تعلل در انجام آن و افزایش احتمال شکست می‌شود. شکست در یک تکلیف نیز به نوبه‌ی خود کاهش احساس خودکارآمدی در تکالیف بعدی را به دنبال خواهد داشت. این رابطه‌ی دوسویه و متقابل خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی می‌تواند پاسخی به این سؤال باشد که چرا خودکارآمدی بالا با کاهش اهمال کاری، و خودکارآمدی پایین با افزایش اهمال کاری در دانش‌آموزان همراه است.

همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتری در مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی کسب کردند، اهمال کاری تحصیلی کمتری هم داشتند. این نتایج با پژوهش‌های

^۱ Pajares & Schunk

نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰)؛ هانک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. پژوهش‌های نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰) و هانک (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که ارزش‌گذاری درونی بیشتر با اهمال‌کاری تحصیلی کمتر در دانش‌آموزان همراه است.

طبق نظریه‌ی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) ارزش‌گذاری درونی از جمله مؤلفه‌های باورهای انگیزشی است. بر حسب تئوری‌های انگیزشی، افرادی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند، ارزش‌گذاری درونی قوی‌تری نسبت به تکالیف در خود احساس می‌کنند، اهداف دشوارتری را بر می‌گزینند و غالباً عملکرد را به خاطر خود عملکرد لذت‌بخش می‌دانند، همچنین این افراد اشتیاق، تعهد و ارزش بیشتری برای تکالیف فائلدن چون متناسب با علایق و انتظار آن‌هاست. به واسطه‌ی این موارد، این افراد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را هم تجربه خواهند کرد.

در تبیین این یافته‌ها، می‌توان به سازه‌بیزاری از تکلیف هم اشاره داشت، زیرا بیزاری از تکلیف به این نکته می‌پردازد که شخص، زمانی که تکلیف را ناخوشایند ادراک می‌کند، به دنبال اجتناب از این عمل ناخوشایند است و در نتیجه هر چه موقعیت یا تکلیفی، آزاردهنده‌تر باشد و ادراک فرد از آن ناخوشایندتر، بیشتر احتمال دارد که از آن تکلیف یا موقعیت اجتناب کرده و اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه کند (استیل، ۲۰۰۷). از این دیدگاه، می‌توان چنین نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که ارزش‌گذاری درونی بالاتری دارند، تکالیف را نیز خوشایند و لذت‌بخش ارزیابی کرده و لذا اهمال‌کاری کمتری هم نشان می‌دهند.

با این حال نتایج پژوهش برای رابطه‌ی بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار در سطح معنی‌داری نیست. این نتایج با پژوهش ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۸۷) همسو و با پژوهش‌های امیریان، عبدخدایی و کارشکی (۱۳۹۶)؛ زرینی، موسوی و شیری (۱۳۹۷) و هاشمی و همکاران (۱۳۹۹) نا همسو می‌باشد. هاشمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که متغیر اضطراب امتحان، بیشترین سهم را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

اون ویگ بوزی^۱ (۲۰۰۴) معتقد است، اضطراب و اهمال‌کاری، در ارتباطی دو سویه به شکلی پیچیده بر هم اثر می‌گذارند. گاهی مقدار معقولی از اضطراب نه تنها منجر به تأثیرات منفی بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نمی‌شود بلکه در افزایش سطح انگیزتگی و پویایی آن‌ها اثرات مثبتی دارد. به طوری که متغیر اضطراب امتحان، ارزش پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی یادگیرنده را در یک دوره یا یک درس دارد (پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). در واقع

¹ Onwuegbuzie

میزان متوسطی از اضطراب، فرد را وادار به انجام وظایف و مسئولیت‌ها می‌کند. از سوی دیگر زمانی که میزان استرس و به ویژه اضطراب امتحان در فرد بالاتر باشد، او را از انجام تکالیف تحصیلی باز می‌دارد و اهمالکاری بیشتری نشان می‌دهد (تجری، ۱۳۹۸). از این منظر، افراد اهمال‌کار به واسطه احساس تهدید حرمت خود، به اضطراب شدیدی دچار می‌شوند. این میزان از اضطراب باعث می‌شود تا آنان انجام آن تکلیف را به تعویق بیندازند تا به این ترتیب، از رنج ناشی از آن رهایی یابند. لذا شاید یکی از دلایل عدم معنی‌داری رابطه بین اضطراب با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان، این روابط دوسویه باشد.

در نهایت نتایج پژوهش برای رابطه‌ی بین عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار حاکی از آن است که عملکرد مطلوب خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی کمتر و عملکرد ضعیف خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان همراه است. این نتایج با پژوهش‌های ناظمی و شعبانی (۱۳۹۷) و رزاریو و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. ناظمی و شعبانی (۱۳۹۷) در پژوهشی بر روی ۲۷۰ دانش‌آموز دوره متوسطه اول مشاهده کردند، بین عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، رزاریو و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود متوجه شدند هنگامی که آموزش والدین بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان هم کاهش می‌یابد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت محیط‌های برانگیزنده و پرورش دهنده، کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا یادگیرند و پیشرفت کنند. برعکس محیط‌های خانوادگی ناسازگار می‌تواند برای بسیاری از جنبه‌های رشد فرزندان و انتقال مثبت آنان به بزرگسالی مضر باشد (راستکار محمدی‌پور، ۱۳۹۴). به همین دلیل خانواده‌های کارآمد با عملکرد مطلوب، فرزندان با انگیزه و فعال را نیز پرورش می‌دهند، در مقابل خانواده‌های دارای عملکرد ضعیف، زمینه‌ی بی‌انگیزگی و به تبع آن افزایش اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان را ایجاد خواهند کرد.

همچنین می‌توان به این موضوع اشاره کرد که در خانواده‌های با عملکرد ضعیف، تعارض بیشتری بین والدین و فرزندان نوجوان وجود دارد (زبیری خضیرزاده فلاحیه و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵). لذا نوجوانان در شرایط تنش با والدین خود، نگرشی کسب می‌کنند مبنی بر اینکه هر مسأله‌ای که از جانب والدین به آن‌ها امر شود، یک اجبار است و برای آن‌ها مطمئناً ناخوشایند خواهد بود. این تغییر نگرش در زمینه‌ی تحصیلی نیز تأثیرگذار است و موجب می‌گردد که دانش‌آموزان در برابر اصرار والدین برای توجه به امور تحصیلی، واکنش منفی نشان دهند که گاه‌ا این واکنش‌ها خود را به صورت اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد.

به طور کلی براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با ارتقاء باورهای انگیزشی به ویژه خودکارآمدی و همچنین بهبود عملکرد خانواده‌ها، تا حدود زیادی می‌توان از بروز اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد. همچنین نتایج این پژوهش ما را به این سو سوق می‌دهد که در رابطه با مسائل آموزشی و روانشناختی پیچیده‌ای همچون اهمال کاری تحصیلی، باید نگاه جامع‌تری داشته باشیم و نقش عوامل برون‌فردی نظیر محیط خانواده را نادیده نگیریم. عملکرد مطلوب خانواده نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشگیری، بروز و یا تشدید اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد. لذا فراهم کردن یک محیط خانوادگی مطلوب از طریق آموزش والدین، کمک زیادی به افزایش باورهای انگیزشی دانش‌آموزان و کاهش اهمال کاری تحصیلی در بین آن‌ها خواهد کرد. در نهایت پژوهش حاضر را می‌توان به عنوان یک مطالعه‌ی مقدماتی و ضروری در نظر گرفت. لذا برای تکمیل نتایج این پژوهش و نیز پاسخ‌گویی به مسائل مطرح در این حوزه، لازم است که تحقیقات بیشتری انجام گیرد.

تقدیر و تشکر

در انتها، صمیمانه از کلیه‌ی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها که با حضور و همکاری خود، پژوهشگر را در اجرای این پژوهش یاری نمودند، سپاسگزاری می‌شود. همچنین از مدیریت محترم اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان برخوار و سایر کارکنان این حوزه که با زحمات بی‌شائبه و اعتماد در ارائه‌ی اطلاعات، بر اعتبار علمی این پژوهش افزودند، کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

منابع و ماخذ

- ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، محمد (۱۳۷۸). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. پژوهش‌های روانشناختی، دوره ۵، شماره ۳ و ۴.
- امیریان، خدیجه؛ سعید عبدخدایی، محمد؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرانه‌ی اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. مجله‌ی پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، دوره ۷، شماره ۲، ص. ۵-۲۲.

- آقایی، سهیلا (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و جو روانی- اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. *نشریه‌ی تربیتی-آموزشی پیوند*، شماره ۳۵۴ و ۳۵۵، ص. ۲۹-۲۷.
- پارسایی، ایمان؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). پیش‌بینی فراهیجان بر اساس جو مدرسه، ارزش‌های وابسته به تحصیل و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان متوسطه. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، سال ۹، شماره ۳۲، ص. ۱-۱۴.
- تجری، طیبه (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی. *مطالعات روانشناسی ورزشی*، شماره ۲۷، ص. ۱۹۳-۲۱۰.
- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۲۸، شماره ۹، ص. ۹۹-۱۲۱.
- راستکار محمدی‌پور، فائزه (۱۳۹۴). *رابطه عملکرد و انسجام خانواده با اهمال‌کاری و اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۴، ص. ۷-۲۵.
- زبیدی خضیرزاده فلاحیه، فاطمه؛ کبری، حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی بین تعارض والد-فرزندی با اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی‌گری سبک‌های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله‌ی پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، دوره ۱، شماره ۵، ص. ۲۳-۳۹.
- زمانی، آیرین؛ شاکریان، عطا (۱۳۹۵). بررسی ارتباط کارکرد خانواده با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر سمنان. *چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان*.
- سرائی، علی‌اصغر؛ محمدی‌پور، محمد؛ جاجرمی، محمود (۱۳۹۷). نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، دوره ۱۰، شماره ۹۷، ص. ۱۳۴-۱۴۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.

- شهینی بیلاق، منیجه؛ سلامتی، سیدعباس؛ مهربانی زاده، مهناز؛ حقیقی، جمال (۱۳۸۵). بررسی شیوع تغلغل و تأثیر روش‌های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره ۳، شماره ۱۳، ص. ۳۰-۱.
- صالحی، ساناز (۱۳۸۸). *بررسی انگیزش تحصیلی خانواده در گونه‌های مختلف خانواده در مدل فرایند و محتوای خانواده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- صحراگردفرجی، سمیرا؛ هارون رشیدی، همایون؛ کاظمیان مقدم، کبری (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله‌ی مثبت‌نگر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، سال ۸، شماره ۲، ص. ۵۱-۶۴.
- طاهرزاده قهفرخی، سجاد؛ سایه‌میری، احسان (۱۴۰۰). بررسی تغییرات جسمانی، شناختی، اجتماعی دوره نوجوانی از دیدگاه‌های مختلف و مشکلات و اختلالات روانی این دوره. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی*، دوره ۴، شماره ۴۳، ص. ۲۶-۱.
- فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمدسعید؛ چمن‌آباد، علی‌غنائی (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت‌های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- قریشی، منا؛ سامانی، سیامک (۱۳۹۳). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی فرزندان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۲، شماره ۶، ص. ۴۰-۲۹.
- کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۵، شماره ۱، ص. ۳۴-۲۶.
- کرباسدهی، فاطمه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۶، شماره ۱۰، ص. ۵۵-۳۹.
- کرمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی*، دوره ۴، شماره ۱۳، ص. ۳۴-۲۵.

- کهرزائی، فرهاد (۱۳۹۶). رابطه‌ی میزان عملکرد خانواده با میزان خود نظم دهی تحصیلی و خود بازداری در میان دانش‌آموزان دبیرستانی. *رویش روانشناسی*، دوره ۶، شماره ۱۹، ص. ۱۴۸-۱۲۱.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصورالسادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۸، شماره ۴، ص. ۴۹-۷۰.
- ناظمی، فاطمه؛ شعبانی، زهرا (۱۳۹۷). رابطه‌ی عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول. *هفتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود*.
- نیکوکار، حسن؛ مهدیان، حسین؛ قاسمی‌مطلق، مهدی (۱۴۰۰). روابط ساختاری ذهن‌آگاهی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه سازگاری در دانش‌آموزان پسر. *فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، دوره ۵، شماره ۴، ص. ۲۱۲-۲۲۱.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی؛ کجباف، محمدباقر (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی بسته آموزشی «کاهش اهمال‌کاری» بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی. *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۲، شماره ۷، ص. ۱۰۵-۱۰۷.
- هاشمی‌رزینی، هادی؛ موسوی‌پناه، مسلم؛ شیرینی، مریم (۱۳۹۷). رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *دانشگاه فرهنگیان فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۳، شماره ۱۱، ص. ۶۷-۷۹.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی مقالات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات رشد.
- یوسفی، ناصر (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوه‌ی سنجش خانوادگی مک‌مستر (FAD). *فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی*، دوره ۷، شماره ۳، ص. ۸۵-۱۱۴.
- یوسفی، ناصر؛ پاریاد، محمد (۱۳۹۹). بررسی رابطه‌ی جو عاطفی خانواده و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان شهرستان بوکان. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، دوره ۹، شماره ۳، ص. ۳۰۷-۳۲۴.

- Balkis, M., Duru , E 2009, [Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers , and its Relationship With Demographics and individual preference]. *Journal of Theory and practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*، 4: 359-373.
- Bekleyen, N. (2017). Understanding the Academic Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 108-115.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
- Chun, H, & Dickson, G. (2011). A Psychological Model of Academic performance among Hispanics adolescents. *Journal youth adolescents*, 40, 1581-1594.
- Dahraei, H. A., & Adlparvar, E. (2016). The Relationship between Family Functioning, Achievement Motivation and Rational Decision-making Style in Female High School Students of Tehran, Iran. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*. ISSN 2356-5926. 3(2), 456-463.
- De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & Van der Werf, G. P. C. (2018). Long term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24(1), 98-115.
- Dyck, K. T, Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and wellbeing: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 53-58.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., and Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-18.
- Epstein, N., Ryan, C., Bishop, D., Miller, I., & Keitner, G. (2003). The McMaster Model: A view of healthy family functioning. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: Guilford Press.
- Gray, D. L., Anderman, E. M., & Yujin Chang .(2015). Conditional effects of mastery goal structure on changes in students 'motivational beliefs: Need for cognition matters. *Learning and Individual Differences*, 40 (2015), 9–21
- Hannok, W. (2011). Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A Cross-Cultural Study. A thesis submitted to the Faculty of Graduate

Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychological Studies in Education, University of Alberta.

- Jahanson, r. (2009) .Relation bet ween Family Function and students per for manse. Psychological studies, 56, (192-197).
- Kağan M, Çakır O, İlhan T, Kandemir M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive –compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 2(2), 2121–25
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Front Psychol*, 24(11), 17-52.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous/ control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Academic Journal Article*, 17, 35-59.
- Okoh, E.E. (2016). Family emotional climate, gender, age and level as correlates of academic performance among Undergraduates. *Journal of Social Scienve and Humanities*, 2(3), 1-6.
- Onwuegbuzie AJ. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 29:4-19.
- Pajares, f .8, schunk. D. M. (2001). Self-beliefs and school success, self-efficacy -concept and school achievement, 239-243.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.v. (1990). Motivation and self -regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40
- Rebetz, M, Barsics, C., Rochat, L., D'Argembeau, A., Van der Linden, M. (2016). Procrastination, consideration of future consequences, and episodic future thinking. *Conscious Cogn*, 22(42), 286-292
- Rozental. A., Carlbring. P. (2014). Understanding and treating procrastination: A Review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488- 1502.
- Sedlakova, J., Mylek, K., Capkova, K., Prochazka, J., Vaculik, M., & Jezek, S. (2014). Parental control of child as a predictor of academic procrastination. *Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education. Czech University of Life Sciences, Prague. S. 694-702, 9 s. ISBN 978- 80-213-2468-6.*
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.

- Steel P. (2007). The nature of procrastination: A Meta – analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failure, *Psychological Bulletin*; 133(1), 65– 94.
- Tabakhnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Troia, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggelongwriters*. A devision Guilford Publications, Inc.
- Wang, J. C., Liu, W. C., & Chye, S. Y. L. (2010). Achievement goals, implicit theories and behavioral regulation among polytechnic engineering students. *International Journal of research and review an interdisciplinary journal on various fields of the Social Sciences*, 5(2), 1-17.
- Wang, Y, Gao, H, Sun, CH, Liu, J, & Fan, X. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866.

