

## پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده در نوجوانان<sup>۱</sup>

رحیم حمیدی پور<sup>۲</sup>، الهه ایزدیان<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای ناپسند اجتماعی (قلدری و قربانی) و جو عاطفی خانواده نوجوان انجام شد. طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول و دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۲۰۱۱)، رفتارهای قلدری و قربانی الویس (۱۹۸۳) و جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد همبستگی بین رفتارهای قلدری و قربانی و همچنین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی مثبت و معنی‌داری ( $p < 0/001$ ) هست. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد ۱۱/۸ درصد واریانس از اهمال کاری تحصیلی توسط رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده تبیین می‌شود و درنهایت بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی تدابیر لازم به‌منظور کاهش رفتارهای قلدری و قربانی و بهبود جو عاطفی خانواده نوجوانان اندیشیده شود.

**واژگان کلیدی:** اهمال کاری تحصیلی، رفتارهای قربانی، رفتارهای قلدری و جو عاطفی خانواده.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۱

<sup>۲</sup> استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران نویسنده مسئول r.hamidipour@cfu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران.

## **Prediction of academic procrastination based on bullying, victimization and family emotional behaviors in adolescents**

Rahim Hamidipour<sup>1</sup>, Elahe Ezadian<sup>2</sup>

The present study was conducted with the aim of predicting academic procrastination based on social behavior (bullying and victimization) and the emotional atmosphere of the adolescent's family. The research design was descriptive-correlation. The statistical population in this research was all the students of the first and second secondary schools of Isfahan city in the academic year of 1402, of which 210 people were selected by multi-stage cluster sampling method and answered the questionnaire of academic procrastination of Sawari (2011), bullying and victim behaviors. Elvis (1983) and the emotional atmosphere of The Hillburn Family (1964). The data were analyzed using Pearson's correlation and multiple regression. Pearson's correlation results showed that there is a positive and significant correlation between bullying and victim behaviors as well as the emotional atmosphere of the family with academic procrastination ( $p < 0.001$ ). The results of the multiple regression analysis also showed that 11.8% of the variance of academic procrastination is explained by bullying and victim behaviors and the emotional atmosphere of the family, and finally, based on the results of the present study, it is suggested that in order to reduce academic procrastination, the necessary measures to reduce bullying behaviors and Sacrifice and improving the emotional atmosphere of teenagers' families should be considered.

**Keywords:** Academic Procrastination, Victim Behaviors, bullying Behaviors, family emotional behaviors.

<sup>1</sup> Assistance professor. Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. r.hamidipour@cfu.ac.ir

<sup>2</sup> Master of Counseling, Department of Counseling, Islamic Azad University, Khomin, Iran.

## مقدمه

رشد و توسعه هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه وابسته است. به همین منظور کشورها همه‌ساله میزان قابل توجهی از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند، اما برخی از عوامل موجب هدر رفتن بخشی از سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود. اهمال‌کاری<sup>۱</sup> یکی از اقدامات شایع است که تقریباً همه افراد در مقطعی از زندگی خود با کنار گذاشتن وظایف و مسئولیت‌هایی خود که باید در یک‌زمان مشخص کامل شوند، تجربه می‌کنند (اوزر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). یکی از متداول‌ترین و شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل ورزی آموزشی یا اهمال‌کاری تحصیلی است (زیگلر و اپدناکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۴</sup> هستند، انگیزه-ای برای انجام تکالیف آموزشی در مدت‌زمان معین را ندارند و به‌موقع برای امتحانات درس نمی‌خوانند و همچنین به موضوعات مطرح‌شده و دروس توجه نمی‌کنند و انجام تکالیف خود را تا آخرین لحظه به تأخیر می‌اندازند (آیسا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). بی‌انگیزگی و تنبلی تنها دلیل اهمال‌کاری نیست، بلکه به‌این‌علت است که افراد اهمال‌کار به فعالیت‌های دیگری غیر از تکالیفی که به آن‌ها محول می‌شود علاقه‌مند هستند و این فعالیت‌ها معمولاً شامل مواردی مانند، تماشا کردن تلویزیون، اوقات فراغت، لذت بردن از تعاملات اجتماعی، کار با اینترنت را در بر می‌گیرد (زیگلر و اپدناکر، ۲۰۱۸).

اهمال‌کاری شامل دو سطح، شناختی و رفتاری هست. در سطح شناختی فرد در انتخاب اهداف و گرفتن تصمیمات به‌موقع تعلل می‌ورزد و در سطح رفتاری فرد فعالیتی را که قصد انجام آن را دارد بدون علت خاصی و به‌صورت کاملاً اختیاری در زمان مشخص انجام نمی‌دهد (شونبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از دُر تاج و مهر علیان، ۱۳۹۷). با توجه به مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و هیجانی نظریه‌های گوناگونی سعی بر تبیین اهمال‌کاری داشته‌اند. مطابق نظریه رفتاری کلاسیک فرد به این دلیل کارهایش را به تعویق می‌اندازد که اثر تقویتی بیشتری از انجام دادن کار به دنبال دارد. در نظریه روان تحلیلی فروید اضطراب باعث به وجود آمدن رفتار اهمال‌کارانه می‌شود (بالیکس و دورو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ به نقل از خرمائی و زابلی، ۱۳۹۶). همچنین

---

<sup>1</sup> Procrastination

<sup>2</sup> Ozer

<sup>3</sup> Ziegler & Opadnake

<sup>4</sup> Academic Procrastination

<sup>5</sup> Ayça & et al

<sup>6</sup> Schoenberg

<sup>7</sup> Balkis & Douro

اهمال کاری تحصیلی ممکن است یکی از پسایندهای رفتارهای قلدری و قربانی<sup>۱</sup> در مدرسه است که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

چراکه قربانی شدن در میان نوجوانان یک پدیده اجتماعی است که به نظر می‌رسد روزبه‌روز در حال افزایش یافتن است و در سال‌های اخیر مطالعات در این زمینه بیشتر شده است (لانگوباردی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). در واقع قربانی شدن نوجوانان در مدارس در دهه‌های اخیر به موضوعی بین‌المللی تبدیل شده است، به گونه‌ای که تخمین زده می‌شود ۲۰ تا ۴۵ درصد از نوجوانان در کشورهای مختلف درگیر حوادث قلدری و قربانی شدن هستند (اندر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). قربانی شدن زمانی اتفاق می‌افتد که فرد بارها در معرض اقدامات منفی یک یا چند نفر از همسالان خود قرار می‌گیرد در حالی که عدم تعادل قدرت وجود دارد و در واقع قربانی از شخص قلدر ضعیف‌تر است. به عبارتی قربانی شدن شامل هر نوع خشونت و جرم به صورت جسمی یا روانی است (مور و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). در فرایند قربانی شدن، فرد به صورت مکرر به وسیله افراد قلدر مورد قلدری قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد افراد قربانی از خصوصیتی مانند ضعیف و خجالتی بودن، درون‌گرا، احساسی، نایمن و محتاط بوده و سطح بالایی از اضطراب را دارند (اسپلیج و هولت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). قربانی شدن به عنوان ناراحتی افراد که ممکن است به شکل‌های مختلف در پنج مفهوم کلمات، حالت صورت و حرکات، سرپیچی عمدی از خواسته‌های فرد و یا درخواست و انزوای اجتماعی و طرد رخ دهد (استاب-ریچاردسون و مای<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). شواهد نشان می‌دهد نوجوانانی که در سن ۱۳ سالگی قربانی دیگران می‌شوند، مشکلات جدی مانند افسردگی و اضطراب را در سال‌ها بعد گزارش می‌کنند (برندجن و پولین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین قربانی خشونت شدن مشکلات رفتاری و تحصیلی را برای نوجوان به همراه دارد (کراپانزانو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰).

همچنین یکی از پدیده‌ترین چالش‌های مدارس در بین دانش‌آموزان و گروه همسالان در محیط مدرسه، رفتارهای قلدری برخی از دانش‌آموزان است. به طوری که قلدری در مدارس به عنوان یک مسئله اجتماعی که به شکل جدی می‌تواند بر زندگی و عملکرد تحصیلی بسیاری

<sup>1</sup> Bullying and Victim Behaviors

<sup>2</sup> Longobardi, et al

<sup>3</sup> Andreou, et al

<sup>4</sup> Moore, et al

<sup>5</sup> Espelage & Holt

<sup>6</sup> Stubbs-Richardson & May

<sup>7</sup> Brendgen & Poulin

<sup>8</sup> Crapanzano

از دانش‌آموزان مخصوصاً پسران تأثیر منفی می‌گذارد، شناخته‌شده است (ریگی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). قلدری با سه معیار عمدی بودن، تکرار و قدرت نابرابر شناخته می‌شود که باهدف تمسخر، تحقیر، ضربه زدن، طرد اجتماعی و منزوی کردن قربانی، توسط فرد قلدر انجام می‌گیرد. با این ویژگی‌ها، قلدری اغلب به‌عنوان سوءاستفاده‌ی نظام‌مند از قدرت توسط همسالان تعریف می‌شود. مسئله‌ای که در سطح جهانی به‌عنوان یک مشکل پیچیده و جدی شناخته شده است. سوءاستفاده از قدرت تفاوت اصلی بین قلدری و سایر انواع پرخاشگری است و زندگی برخی از کودکان را به‌طور جدی تحت تأثیر قرار می‌دهد. نوجوانان می‌توانند قلدر، قربانی و یا قربانی-قلدر باشند (آلفا و گاستین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). اغلب قربانیان قلدری، از آسیب‌های روان‌شناختی متعدد و یا دست‌کم از علائم جسمانی، شناختی، عاطفی یا هیجانی و حتی رفتاری به‌ویژه افسردگی، اضطراب و استرس، خشم و سرخوردگی، احساس گناه و خود سرزنشی، کاهش اعتمادبه‌نفس، شرمندگی، خستگی و بی‌حوصلگی، اختلالات خواب، مشکلات جنسی و احتمال خودکشی رنج می‌برند (بیرامی و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین وان و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که قلدری رابطه مستقیم با مشکلات رفتار ناپه‌نچار در دانش‌آموزان دارد و دانش‌آموزانی که قلدری بیشتری دارند از مشکلات روان‌پزشکی بیشتری رنج می‌برد. از جمله پیامدهای قلدری می‌توان گفت قلدری نتایج منفی اجتماعی، عاطفی و فیزیکی‌ای را برای قربانیان قلدری و کسانی که مرتکب قلدری می‌شوند دارد (کوهن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). و باعث آسیب در حوزه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در دانش‌آموزان شود (پابین و واندبوسچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶) و از پیامدهای بلندمدت قلدری می‌توان به ترک تحصیل زودهنگام، کاهش عزت‌نفس، افسردگی و اعتیاد اشاره کرد (کامودکا و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین وجود رفتار قلدری در دانش‌آموزان می‌تواند بر جوانب دیگر دانش‌آموز در زمینه محیط تحصیلی و اجتماعی تأثیر بگذارد.

از دیگر ویژگی‌ها در دانش‌آموزان که سبب اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود، جو عاطفی خانواده<sup>۷</sup> است. یعنی جو عاطفی خانواده نیز می‌تواند یکی از عوامل مؤثر در افزایش یا کاهش اهمال‌کاری تحصیلی باشد. باید توجه داشت که خانواده در عین حال که کوچک‌ترین واحد اجتماع است، این واحد اجتماعی مبدأ بروز عواطف انسانی و کانون صمیمانه‌ترین روابط و

1 Rigby

2 Ulfah & Gustina

3 Vaughn

4 Cohen, et al

5 Pabian & Vandebosch

6 Camodeca & Caravita

7 Emotional atmosphere of the family

تعاملات بین فردی است (وایت و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ ماینر و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). اهمیت آن به اندازه‌ای است که سلامت و بالندگی هر جامعه وابسته به سلامت و رشد خانواده در آن است (کومار<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). خانواده می‌تواند بین افراد پیوندهای ناگسسته‌ی ایجاد کند. دلبستگی به پدر و مادر و همشیرها غالباً به صورت مادام‌العمر است و این روابط به‌عنوان الگو برای روابط در دنیای بزرگ‌تری چون محله، مدرسه و اجتماع عمل می‌کنند (یان و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). یکی از مسائل اجتماعی جوامع امروزی، کاهش حس وجود عناصر جو عاطفی خانواده است (گلدنبرگ<sup>۵</sup> و گلدنبرگ، ۲۰۱۵). منظور از جو عاطفی خانواده، روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضای آن وجود دارد. جو عاطفی خانواده اساساً یک ارزش والای اجتماعی و یک تکلیف اخلاقی-اجتماعی والدین است که تضعیف آن می‌تواند منجر به اختلال رابطه‌ای در اعضای خانواده و روابط بین‌فردی گردد. توجه کردن به نیازهای زیستی و روانی فرزندان در فضای خانواده باعث کاهش مشکلات رفتاری و بحران‌های رشدی و روانی در آنان می‌شود (کیزنر و کر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). به‌طور کلی روان‌شناسان معتقدند که خانواده مطلوب خانواده‌ای است که امنیت عاطفی، احساس ارزشمندی، باور تعلق و مورد عشق و علاقه بودن را تأمین کند. در این نوع از خانواده‌ها افراد فرصت بیشتری برای رسیدن به استقلال و مسئولیت‌پذیری خواهند داشت و فرزندان نیز سازگاری بیشتری دارند (کومار، ۲۰۱۴). نتایج مطالعات چان و دیکسون<sup>۷</sup> (۲۰۱۴)، حاکی از آن است که جو عاطفی خانواده با مشکلات رفتاری کم‌تر، اضطراب پایین، افزایش اعتمادبه‌نفس و فعالیت‌های نوجوانان همراه است. به‌علاوه مدل‌های حمایتی والدین همچون علاقه‌مندی و توجه به تعلیم و تربیت با عملکرد تحصیلی فرزندان رابطه مستقیم و معناداری دارد. همچنین یان و همکاران (۲۰۱۶)، در پژوهش خود نشان دادند که روابط خانوادگی منسجم، تأثیر زیادی بر سلامت روانی نوجوانان از جمله کاهش اضطراب و افسردگی دارد.

تحقیقات زیادی در زمینه عواملی که می‌تواند بر اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان تأثیر بگذارد انجام شده است از جمله می‌توان به پژوهش‌های سرائی و یوسفی (۱۴۰۲)، حیدریه زاده و همکاران (۱۴۰۱)؛ شریفی و عاشوری (۱۴۰۱)، صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، هاشمی پور

<sup>1</sup> White, et al

<sup>2</sup> Meunier, et al

<sup>3</sup> Kumar

<sup>4</sup> Yan, et al

<sup>5</sup> Goldenberg

<sup>6</sup> Kiesner & Kerr

<sup>7</sup> Chun & Dickson

و همکاران (۱۳۹۹) و همچنین وی-ویلکا<sup>۱</sup> (۲۰۲۲)؛ صفری و یوسف پور (۲۰۲۲)؛ گانداگدو<sup>۲</sup> (۲۰۲۲)؛ گریو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) اشاره کرد.

از آنجایی که پیشرفت تحصیلی نوجوانان، یکی از شاخصه‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود و اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک مشکل بسیار شایع و مهم قلمداد می‌شود، زیرا به عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی نوجوانان در نظر گرفته می‌شود و به نتایج منفی از قبیل اهداف سطح پایین، کاهش مقدار زمان اختصاص یافته به تکلیف تحصیلی، افزایش استرس و اضطراب منجر می‌شود. همچنین در درازمدت سلامت جسمانی و روانی افراد را تهدید و صدمات اجتماعی و اقتصادی را به همراه دارد و با توجه به اهمیت و شیوع بالای اهمال کاری تحصیلی در دوره‌ی متوسطه که باعث عدم پیشرفت دانش‌آموزان و تأثیرات که بر جنبه‌های تحصیلی و شخصیتی و اجتماعی می‌گذارد، ضروری است اقدامات مقتضی برای این دانش‌آموزان صورت گیرد تا در تبدیل این مشکل به مشکلات دیگر در آینده جلوگیری گردد. علاوه بر این توجه به سلامت روان دانش‌آموزان امری اجتناب ناپذیر است، چرا که این گروه از جامعه می‌بایست به ایفای نقش اجتماعی و شغلی بپردازند و آسیب پذیری روان‌شناختی و تحصیلی باعث می‌شود نوجوانان نتوانند کارکرد مناسبی را از خود بروز دهند و همچنین به دلیل شیوع بالای رفتارهای قلدری و قربانی در نوجوانان و نیز جو عاطفی نامناسب در خانواده‌ها، بررسی تأثیر متغیرهایی همچون رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. قابل ذکر است که هیچ پژوهشی چه در داخل و خارج کشور روی این موضوع انجام نشده است. لذا با استناد به ادبیات پژوهشی و اهمیت بررسی بیشتر نقش این متغیر، پژوهش حاضر با به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا رفتارهای ناپسند اجتماعی (قلدری و قربانی) و جو عاطفی خانواده می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند؟

## روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود؛ جامعه آماری این پژوهش کلیه دوره متوسطه اول و دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها ۲۱۰ دانش‌آموز (۱۲۴ دختر و

<sup>1</sup> V-Vilca

<sup>2</sup> Gundogdu

<sup>3</sup> Gareau, et al

۸۶ پسر) به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا دو ناحیه آموزش و پرورش (۲ و ۴) انتخاب، سپس ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی انتخاب شد که از (۲ مدرسه پسرانه، ۱ مدرسه از دوره اول و ۱ مدرسه از دوره دوم) و (از ۲ مدرسه دخترانه، ۱ مدرسه از دوره اول و ۱ مدرسه از دوره دوم) انتخاب شدند. در مرحله بعد، از هر مدرسه دخترانه ۲ کلاس و از هر مدرسه پسرانه ۲ کلاس مشخص شد و در مرحله آخر از هر کلاس با توجه به نسبت دانش‌آموزان آن کلاس به دانش‌آموزان کل مدرسه تعدادی دانش‌آموز به طور تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از تمایل به همکاری و مشارکت در پژوهش و در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال. ملاک خروج نیز عبارت بودند از انصراف از شرکت در پژوهش یا تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها. به منظور رعایت اخلاق پژوهش به همه شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد که اطلاعات حاصله به صورت کلی مورد جمع‌بندی قرار گرفته و نتایج کلی در پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت. علاوه بر آن به منظور اطمینان بیشتر از شرکت‌کنندگان درخواست شد از ذکر نام و نام خانوادگی خودداری کنند. همچنین برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که در پرسشنامه گزینه درست و غلط وجود ندارد و لازم است صرفاً گزینه‌ای که به بهترین وجه بیانگر وضعیت آن‌ها است را انتخاب نمایند. داده‌های این پرسشنامه‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و نرم‌افزار آماری SPSS-29 مورد تحلیل قرار گرفت.

## ابزار

**پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:** این مقیاس توسط سواری در سال ۲۰۱۱ ساخته شده که یک پرسشنامه خودگزارشی است که ۱۲ سؤال و ۳ مؤلفه تشکیل شده است که شامل مؤلفه اول اهمال کاری عمدی (سؤالات ۱ تا ۵)، عامل دوم اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (سؤالات ۶ تا ۹)، عامل سوم اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی (سؤالات ۱۰ تا ۱۲) است که سواری (۲۰۱۱) آن را هنجاریابی کرده است. سؤالات پرسشنامه در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت ۰، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۲۰۱۱)؛ پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و برای مؤلفه اول ۰/۷۷، مؤلفه دوم را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم را ۰/۷۰ گزارش نموده است و از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) روایی آزمون را با مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آورده که این مقدار در سطح ۰/۰۳ معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است.



**پرسشنامه رفتارهای قلدری و قربانی:** این پرسشنامه در سال ۱۹۸۳ توسط الویس<sup>۱</sup> در رابطه با برنامه ملی مقابله با قلدری در نروژ ساخته شده است. هدف این پرسشنامه تشخیص فرد قلدر و قربانی است که با روش خودگزارش دهی تکمیل می‌شود (الویس، ۱۹۹۳). فرم تجدیدنظر شده این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال اصلی در شکل‌های مختلف قلدری و قربانی (فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، جنسی و غیره) و چند سؤال اصلی پیش تهیه شده است. اکثر سؤالات در مورد وضعیت دانش‌آموز در مدرسه در طول دو ماه گذشته است. این ابزار به‌طور معمول برای دانش‌آموزان سوم ابتدایی تا دوازدهم استفاده می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی است که آزمودنی میزان موافقت خود را با توجه به درجات در دو ماه گذشته اتفاق نیفتاده است؛ فقط یک یا دو بار در ماه؛ دو یا سه بار در ماه؛ حدود یک‌بار در هفته؛ و چند بار در هفته (از ۱ تا ۵) مشخص می‌کند. نقطه برش هر سؤال دو یا سه در ماه است. کسب نمره بالا در مقیاس قلدر/قربانی بیانگر رفتار قلدری است و آلفای کرونباخ مقیاس قلدری برابر با ۰/۸۷ و برای مقیاس قربانی برابر با ۰/۸۶ به دست آمده است (سلبرگ<sup>۲</sup> و الویس، ۲۰۰۳). در پژوهش شیخ‌الاسلامی و نوری (۱۳۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس قلدری و قربانی ۰/۷۶ و ۰/۸۴ گزارش شده است. و برای روایی آن با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون برای مقیاس قلدری در دامنه‌ای بین ۷۰ تا ۷۸ درصد و برای مقیاس قربانی در دامنه‌ای بین ۶۱ تا ۷۳ درصد گزارش شده که همه ضرایب در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار بودن. همچنین در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد.

**پرسشنامه جو عاطفی خانواده:** پرسشنامه جو عاطفی خانواده توسط هیل برن<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) و به‌منظور بررسی میزان مهرورزی در تعاملات کودک والد ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال و ۸ خرده مقیاس (محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت) است. از مجموع ۱۶ سؤال پرسش‌نامه ۸ سؤال (سؤالات فرد) پیوند عاطفی پدر و فرزند و ۸ سؤال (سؤالات زوج) پیوند عاطفی مادر و فرزند را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) است. نمره بالاتر از متوسط بیانگر

<sup>1</sup> Olweus

<sup>2</sup> Selberg

<sup>3</sup> Hill Burn

جو عاطفی مناسب و نمرات پایین تر از متوسط بیانگر جو عاطفی ضعیف است. جمشیدی (۱۳۷۹)، به نقل از رشیدی نژاد و همکاران، (۱۳۹۱)، پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و باز آزمایشی محاسبه کرده که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل مرتبه دوم بررسی و مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

### یافته‌ها

به منظور شناخت بهتر ماهیت گروه مورد مطالعه، ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان بررسی شد. در این پژوهش دامنه سنی شرکت کنندگان ۱۳ تا ۱۸ سال با میانگین سنی ۱۶/۴ و انحراف استاندارد ۲/۸۷ بود. از هر کدام از پایه‌های تحصیلی هفتم تا دوازدهم، ۴۰ نفر (در مجموع ۲۴۰ نفر) انتخاب شدند. تعداد ۳۰ پرسشنامه به دلیل نقص در تکمیل اطلاعات یا پرت بودن داده‌ها از پژوهش حذف و ۲۱۰ داده سالم مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفت. علاوه بر آن میانگین شرکت کنندگان در متغیر اهمال کاری تحصیلی (۱۶/۸۱)، رفتارهای قلدری (۲۰/۸۴)، رفتارهای قربانی (۲۲/۱۲) و جو عاطفی خانواده (۶۰/۶۹۱) به دست آمد در گام بعدی آزمون‌های کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها محاسبه شده با توجه سطح معنی داری بالاتر از  $P > 0/05$  داده‌های متغیرهای حاضر نرمال هستند. لذا می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مناسب برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. به منظور بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی با رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده از ماتریس همبستگی و به منظور بررسی این فرضیه، و تعیین سهم هر یک از متغیرهای رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نوجوانان از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول شماره ۱: همبستگی بین اهمال کاری تحصیلی با رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی

#### خانوادگی

متغیرها	رفتارهای قلدری	رفتارهای قربانی	جو عاطفی خانواده
اهمال کاری تحصیلی	**۰/۱۶۷	**۰/۱۲۴	**۰/۳۴۳
میانگین	۲۰/۸۴	۲۲/۱۲	۶۰/۶۹۱
انحراف استاندارد	۸/۰۲	۸/۷۴	۱۲/۰۱۶
کجی	۰/۴۰	۰/۲۵	-۰/۰۷
کشیدگی	-۱/۲۶	-۱/۵۴	-۱/۰۶

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین نمرات رفتارهای قلدری و رفتارهای قربانی با اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان ارتباط مثبت و معنی‌داری ( $P < 0/05$ ) وجود دارد. به عبارتی با افزایش نمرات رفتارهای قلدری و قربانی، نمرات اهمال کاری تحصیلی نوجوانان افزایش می‌یابد و بالعکس. همچنین یک رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان ( $P < 0/05$ ) وجود دارد به عبارتی هرچه جو عاطفی خانواده مطلوب، میزان اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان کاهش پیدا می‌کند. در گام بعدی به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع تک متغیرها، مقادیر کشیدگی و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه هم خطی، عامل تورم واریانس<sup>۱</sup> (VIF) و ضریب تحمل<sup>۲</sup> و همچنین به منظور آزمون استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی در متغیر رفتارهای قلدری به ترتیب  $(-1/26)$ ، رفتارهای قربانی  $(-1/54)$  و جو عاطفی خانواده  $(-1/06)$  بود. مقادیر محاسبه شده برای هیچ کدام از متغیرهای پژوهش خارج از محدود  $\pm 2$  نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع تک متغیرهای پژوهش نرمال است. لازم به توضیح است که (کلاین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)، مقادیر چولگی و کشیدگی بین  $+2$  و  $-2$  را نشانه نرمال بودن توزیع تلقی می‌کند. شاخص ضریب تحمل  $(0/98)$  و تورم واریانس  $(1/042)$  متغیرهای پژوهش به ترتیب بزرگتر از  $0/1$  و کوچکتر از  $10$  است. این مطلب نشان‌دهنده آن است که پدیده هم خطی بودن در متغیرهای پژوهش وجود ندارد. بر اساس دیدگاه مایر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از  $10$  و ارزش ضریب تحمل کمتر از  $0/1$  باشد نشان‌دهنده هم خطی است. همانطور که بیان شد به منظور آزمون استقلال خطاها در بین متغیرهای پیش‌بین، ارزش شاخص دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت، ارزش شاخص مذکور  $(1/296)$  بود. فایده<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) اعتقاد دارد که ارزش شاخص دوربین واتسون بالاتر از  $2$  نشان‌دهنده عدم استقلال خطاهاست. بر این اساس با توجه به ارزش شاخص دوربین واتسون محاسبه شده، می‌توان گفت مفروضه استقلال خطاها نیز در بین داده‌های پژوهش برقرار است. به منظور بررسی و تعیین سهم رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نوجوانان از رگرسیون تک متغیره و چندگانه استفاده شد.

<sup>1</sup> Variance Inflation Factor

<sup>2</sup> Tolerance

<sup>3</sup> Kline

<sup>4</sup> Meyers

<sup>5</sup> Fylde

جدول شماره ۲: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۶۲۶/۱۳۴	۱	۴۴/۷۲۴	۲/۷۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳۸	۰/۱۱۴
باقیمانده	۳۰۵۰/۵۸۶	۲۰۸	۱۶/۴۹۰				
مجموع	۳۶۷۶/۷۲۰	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۳/۹۲۸	۹/۸۹۵	۰/۰۴۱	----	۰/۰۰۱		
رفتارهای قلدری	۲/۶۳۱	۰/۱۶۱	۰/۰۷۱	-----	۰/۰۰۹		

در جدول بالا آنووا گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر رفتارهای قلدری کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال کاری برابر با ۰/۱۱۴ است که نشان می‌دهد ۱۱/۴ درصد واریانس اهمال کاری به متغیر رفتارهای قلدری وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر رفتارهای قلدری ۰/۱۶۱ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه رفتارهای قلدری سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p \leq 0/01$ ).

جدول شماره ۳: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قربانی

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۱۳۱۲/۴۶۵	۱	۹۳/۷۴۷	۱/۷۶۹	۰/۰۴۶	۰/۳۴۴	۰/۱۱۸
باقیمانده	۹۸۰۱/۴۹۰	۲۰۸	۵۲/۹۸۱				
مجموع	۱۱۱۱۳/۹۵۵	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۱/۲۰۰	۱۱/۷۲۱	۹/۷۶۹	----	۰/۰۲۳		
رفتارهای قربانی	۲/۶۹۹	۰/۵۵۳	۰/۲۰۵	----	۰/۰۰۸		

در جدول بالا آنووا گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر رفتارهای قربانی کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان

توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال‌کاری برابر با ۰/۱۱۸ است که نشان می‌دهد ۱۱/۸ درصد واریانس اهمال‌کاری به متغیر رفتارهای قربانی وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر رفتارهای قربانی ۰/۵۵۳ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه رفتارهای قربانی سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p \leq 0/001$ ).

جدول شماره ۴: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۱۸۸۴/۶۶۶	۱	۳۱۴/۱۱۱	۲/۲۹۵	۰/۰۳۷	۰/۲۵۸	۰/۰۶۷
باقیمانده	۲۶۴۱۶/۲۰۹	۲۰۸	۱۳۶/۸۷۲				
مجموع	۲۸۳۰۰/۸۷۵	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۴/۴۹۶	۳۲/۰۶۴	۷/۱۳۲	----	۰/۰۰۰۱		
جو عاطفی خانواده	-۱/۲۹۳	۰/۳۶۵	۰/۳۰۳	----	۰/۰۳۱		

در جدول بالا آن‌ها گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر جو عاطفی خانواده کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال‌کاری برابر با ۰/۰۶۷ است که نشان می‌دهد ۶/۷ درصد واریانس اهمال‌کاری به متغیر جو عاطفی خانواده وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر جو عاطفی خانواده ؟ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه جو عاطفی خانواده سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p \leq 0/001$ ).

جدول شماره ۵: تحلیل رگرسیون چندگانه: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده

R2	R	سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	شاخص آماری
۰/۱۱۸	۰/۳۴۴	۰/۰۰۰۱	۴/۳۰۵	۲۵۲/۸۰۹	۳	۱۵۱۶/۸۵۵	رگرسیون
				۵۸/۷۲۵	۲۰۷	۱۱۳۳۳/۹۰۰	باقیمانده
					۲۰۹	۱۲۸۵۰/۷۵۵	مجموع
				خطای معیار	بتا	T	
		۰/۰۰۰۱	-----	۴/۶۷۱	۴۴/۵۵۶	۹/۵۳۸	ضریب ثابت
		۰/۰۰۵	-----	۰/۱۰۶	۰/۳۰۳	۲/۸۷۱	رفتارهای قلدری
		۰/۰۰۱	-----	۰/۱۱۳	۰/۳۶۹	۳/۲۵۱	رفتارهای قربانی
		۰/۱۱۳	-----	۰/۱۸۲	-۰/۲۹۰	۱/۵۹۱	جو عاطفی خانواده

میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۱۱۸ است که نشان می‌دهد ۱۱/۸ درصد واریانس اهمال کاری به متغیرهای پیش‌بین وابسته است و بقیه واریانس وابسته به عوامل دیگری است که در این تحقیق مدنظر قرار نگرفته است و یا ناشناخته است. متغیر رفتارهای قلدری با ضریب بتا (۰/۳۰۳) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد، متغیر رفتارهای قربانی با ضریب بتا (۰/۳۶۹) در حضور متغیر رفتارهای قلدری و جو عاطفی خانواده سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد. اما متغیر جو عاطفی خانواده در حضور متغیر رفتارهای قلدری و قربانی با ضریب بتا (-۰/۲۹۰) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

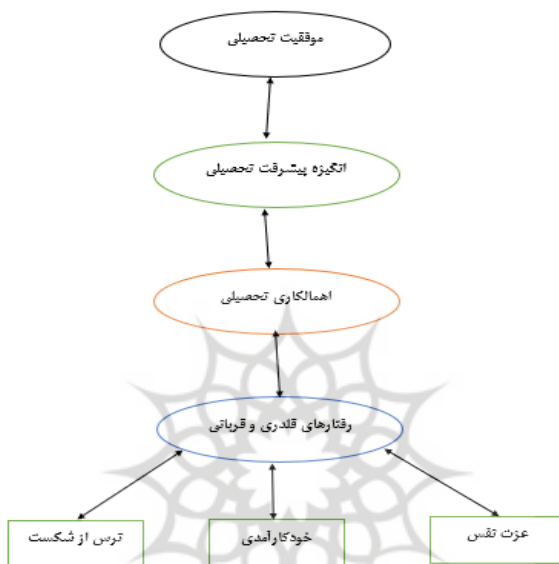
پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده انجام شد. نتایج رگرسیون تک متغیره نشان داد رفتارهای قلدری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نقش معنی‌داری دارد. تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که رفتارهای قلدری و قربانی رابطه مثبت و معناداری با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان و رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان وجود دارد. این یافته با نتایج

پژوهش‌های سرائی و یوسفی (۱۴۰۲)، حیدریه زاده و همکاران (۱۴۰۱)؛ شریفی و عاشوری (۱۴۰۱)، صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، هاشمی پور و همکاران (۱۳۹۹) و همچنین وی-ویلکا (۲۰۲۲)؛ صفری و یوسف پور (۲۰۲۲)؛ گانداگدو (۲۰۲۲)؛ گریو و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد.

در تبیین رابطه مثبت و معناداری بین رفتارهای قلدری و قربانی با اهمال کاری تحصیلی می‌توان گفت که اهمال کاری تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزشی و رشد و ارتقا آن است. و اهمال کاری پدیده‌ای رایج میان افراد جامعه است. حتی در آموزش مجازی اهمال کاری به‌عنوان رفتار مشکل‌زا شناخته شده است. و اهمال کاری به شکست تحصیلی و افزایش مشکلات روان‌شناختی و جسمانی منجر می‌شود. بسیاری از پژوهشگران در زمینه اهمال کاری عقیده دارند که اهمال کار تحصیلی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس او را پایین می‌آورد (کاندمیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). اهمال کاری در مورد تکالیف درسی یکی از رایج‌ترین مشکلات در میان دانش‌آموزان مخصوصاً در دانش‌آموزان با رفتارهای مشکل‌دار مثل قلدری و قربانی است و از مهم‌ترین علل شکست و موفق نشدن آن‌ها در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. دانش‌آموزان با رفتارهای قلدری و قربانی به دلیل داشتن ویژگی‌هایی مثل منفی‌گرایی، ترس از شکست و عدم موفقیت در زمینه های تحصیلی، شغلی و اجتماعی پیشرفت چندانی نمی‌کنند. بنابراین اهمال کاری تحصیلی را در آن‌ها افزایش می‌دهد. و هرچه فرد نشانه‌های اهمال کاری را با شدت بیشتری تجربه کند از انگیزه پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردار بوده و احتمال موفقیت تحصیلی وی کمتر خواهد بود (شیخ‌الاسلامی و نوری، ۱۳۹۵). همچنین افراد با اهمال کاری تحصیلی به دلیل ناتوانی در خود نظارتی در تنظیم افکار، هیجانات، تکانه‌ها و رفتارها و داشتن رفتارهای قلدری و قربانی، قادر به انجام رساندن مقاصد خود نیستند. علاوه بر این نوجوانان با رفتارهای قلدری و قربانی اغلب با پیامدهای منفی متعددی در زندگی مواجه می‌شوند که ناشی از مشکلات رفتاری سازمان ناپایسته است. بر اساس این تجربیات منفی، که آن‌ها را مستعد ابتلا به باورهای منفی در مورد خود، عزت‌نفس پایین و خودکارآمدی پایین می‌کند. در نتیجه هنگامی که این افراد با شرایط استرس‌زا مثل امتحانات مدرسه و انجام تکالیف درسی مواجه می‌شوند راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد مثلاً اهمال کاری و اجتناب را به کار می‌برند که این راهبردها خود باعث تقویت باورهای منفی در مورد خود می‌شوند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۶). این باورهای منفی

<sup>۱</sup> Kandemir

دور باطلی را ایجاد می کند که نتیجه آن افزایش اهمال کاری است. بنابراین اهمال کاری و اجتناب می تواند به عنوان یک استراتژی جبرانی برای نوجوانان با رفتارهای قلدری و قربانی تلقی شود که این امکان را به آن ها می دهد تا از برخورد با یک کار چالش برانگیز که قبلاً آن را به صورت ناخوشایند تجربه کرده اند و فراتر از توانایی هایشان است - برای مثال انجام تکالیف درسی - اجتناب کنند که این رابطه در شکل ۱ قابل مشاهده است.

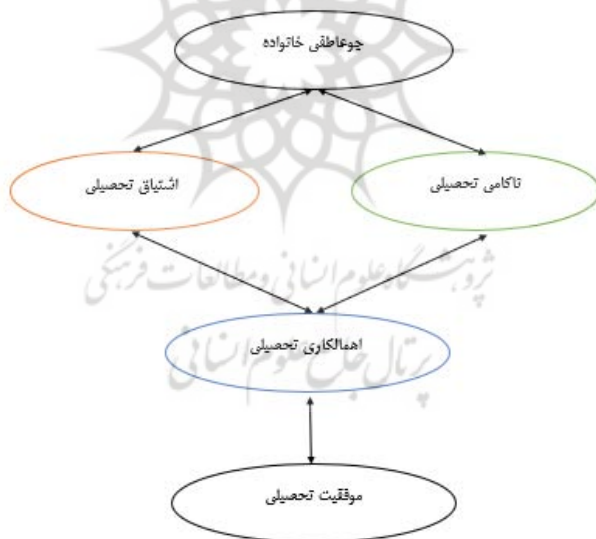


شکل ۱: نشان دهنده رابطه مثبت و معناداری بین رفتارهای قلدری و قربانی با اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان

در تبیین رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که یکی از موضوعات مهم برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، ایجاد محیط مناسب برای حفظ رابطه دوستانه والد-فرزند است. باید توجه داشت که حمایت عاطفی خانواده می تواند تأثیر بسزایی در جلوگیری از بروز ناکامی های تحصیلی داشته باشد. از طرف دیگر زمانی که جو عاطفی خانواده سالم و مبتنی بر حمایت و همدلی باشد، کودک و نوجوان اطمینان پیدا می کند که اگر توانایی موفقیت در مسائل درسی را نداشته باشد (دچار شکست تحصیلی شود) از سوی خانواده مورد قضاوت قرار نمی گیرد و این امر به صفات شخصیتی او نسبت داده نمی شود؛ در نتیجه زمینه برای تلاش بیشتر و اهمال کاری کمتر فراهم می شود



(ایسنبک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). باید توجه داشت رشد کودک و نوجوانان در فضای خانوادگی مناسب باعث می‌شود زمانی که این کودکان با فعالیت‌های تحصیلی مختلف مواجه می‌شوند، اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته‌باشند، کمتر دچار تنش شوند و کمتر انجام تکالیف را به تعویق بیندازند. در واقع اگر رابطه اعضای خانواده با یکدیگر به صورت گرم و صمیمی و بدون کشمکش و تعارض باشد، جوی آرام و مناسب برای فرزندان ایجاد می‌شود و بدیهی است که آن‌ها از زندگی و تعامل در این خانواده لذت می‌برند. در این صورت فرزندان در هنگام مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی به‌جای اجتناب از آن‌ها، سعی می‌کنند به‌تنهایی و یا به کمک سایر اعضای خانواده این مشکلات و چالش‌ها را برطرف کنند. از طرف دیگر باید توجه داشت که در یک خانواده گرم و صمیمی فرزندان با آرامش خاطر به انجام تکالیف درسی می‌پردازند و در این صورت تکالیف درسی به تعویق انداخته نمی‌شود. اما اگر خانواده سرشار از تعارض و کشمکش باشد و اعضا برای یکدیگر احترام قائل نباشند، محیط خانواده به محیطی سرد و طردکننده مبدل شده و فرزندان تمرکز لازم برای انجام تکالیف درسی را ندارند و از انجام آن‌ها اجتناب کرده و آن تکالیف را به زمان دیگری موکول می‌کنند که این رابطه در شکل ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲: نشان‌دهنده رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان

<sup>1</sup> Eisenbeck, et al

پژوهشگران در راه انجام هر پژوهشی با محدودیت‌های خاصی مواجه هستند، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد که ثبات و پایداری نتایج را به دنبال نخواهد داشت. محدودیت دیگر نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبه‌رو سازد. دیگر اینکه جمع‌آوری اطلاعات بر اساس مقیاس خودگزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند. با توجه به رابطه بین متغیرهای پژوهش پیشنهاد می‌شود والدین با فراهم کردن محیط امن خانوادگی، زمینه را برای کاهش اهمال کاری تحصیلی فراهم کنند. به روان‌شناسان آموزشی و تربیتی نیز پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات مختلف برای نوجوانان و خانواده‌ها، آن‌ها را آگاه ساخته و آنان را با آموزش مهارت‌های اجتماعی جهت کاهش رفتارهای قلدری و قربانی و نیز در جهت ایجاد فضای خانوادگی مناسب به‌منظور بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی نوجوانان یاری رسانند.

## منابع و ماخذ

- بیرامی، م.، هاشمی، ط.، فتحی‌آذر، ا.، و علایی، ص. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت شرم بر اساس برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناسی*، ۱۰(۳۹)، ۲۳-۱.
- حیدریه زاده، بهاره السادات، پاکدامن، شهلا، و استبرقی، مهدیه. (۱۴۰۱). رابطه جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری انعطاف‌ناپذیری شناختی (اجتناب تجربه‌ای). *خانواده پژوهی*، ۱۸(۲)، ۳۷۱-۳۸۶.
- خرمائی، ف.، و زابلی، م. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه راهبرهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۸-۳۸.
- درتاج، ف.، و مهرعلیان، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی امید درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر قزوین. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۴(۴۸)، ۷۳-۸۶.
- رشیدی نژاد، حدیث، تبریزی، مصطفی، و شفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی والدین با رویکرد خانواده درمانی ستیر بر جو عاطفی خانواده. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۳(۳) (پیاپی ۴۹)، ۱۱-۳.

- سرائی، رضا، و یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۲). مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مولفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴.
- سواری، ک. (۱۳۹۰). توسعه و اعتبار سنجی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *سنجش تربیتی*، ۲(۵)، ۹۷-۱۱۰.
- شریفی، فروزان، و عاشوری، هایده. (۱۴۰۱). بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، ۴(۱)، ۹۰-۱۰۷.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه، و نوری، سمانه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۶(۲۴).
- صادقی‌ملکی، مریم، ملازاده، علیرضا. (۱۴۰۱). مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۲(۴).
- نریمانی، محمد، سلیمانی، اسماعیل، و تبریزچی، نرگس. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر توانبخشی شناختی بر بهبود نگهداری توجه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال ADHD. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۱۱۸-۱۳۴.
- هاشمی‌پور، حمید، کرامتی، هادی، کاوسیان، جواد، و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان: مدل معادلات ساختاری. *روانشناسی شناختی*، ۸(۴)، ۱-۱۵.
- Andreou, E., Tsermentseli, S., Anastasiou, O., & Kouklari, E. C. (2021). Retrospective accounts of bullying victimization at school: Associations with posttraumatic stress disorder symptoms and post-traumatic growth among university students. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(1), 9-18.
- Ayça, Ç., İlknur, R., & Tuğba, T. (2019). The Relationships among Academic Procrastination, Self-Control, and Problematic Mobile Use: Considering the Differences over Personalities. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 447-468.
- Brendgen, M., & Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of abnormal child psychology*, 46(1), 27-39.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-21.
- Cohen, E., Eshel, J., Kimhi, S., & Kurman, J. (2019). Individual resilience: A major protective factor in peer bullying and victimization of Elementary school children in Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20.
- Crapanzano, A. M. (2010). *Understanding Bullying Participant Roles: Stability across School Years and Personality and Behavioral Correlates* (Doctoral dissertation, University of New Orleans).
- Chun, H. & Dickson, G. (2011). "A Psychoeological Model of Acadmic performance among hispanisadoloscents". *Journal youth adolesents*, 40(6), 1581-1594.
- Eisenbeck N., Carreno D. F. & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety Stress Coping*. 32(2), 141-154.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2015). *Family therapy*. In R.J, Corsini & wedding (Eds), *Current psychotherapies* (pp.735-426). Itasca, IL: F.E. Peacock publication.
- Gundogdu, U. (2022). Cognitive and behavioral predictors of procrastination behavior in adolescents at a mental health clinic in Turkey. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 13591045221146025.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2019). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*, 18(1), 49-61.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27(5), 493-495.

- Kumar, S. (2014). Emotional Maturity of Adolescent Students in Relation to Their Family Relationship. *International Research Journal of Social Sciences*, 3, 6-8.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 20-33.
- Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). A statewide study of school-based victimization, discriminatory bullying, and weapon victimization by student homelessness status. *Social Work Research*, 43(3), 181-194.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, and Cambridge, MA: Blackwell.
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 162-172.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Safari, Y., & Yousefpoor, N. (2022). The Role of Metacognitive Beliefs in Predicting Academic Procrastination Among Students in Iran: Cross-sectional Study. *JMIR Med Educ*, 8(3), e32185.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stubbs-Richardson, M., & May, D. C. (2021). Social contagion in bullying: an examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Journal of Criminal Justice*, 46(5), 748-769.
- Ulfah, M., & Gustina, E. (2020). Bullying Behavior among Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 644-649.
- Van., L. A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2010). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*, 19(1), 712.

- V-Vilca, L. W. (2022). The moderating role of sex in the relationship between executive functions and academic procrastination in undergraduate students. *Front Psychol.* 13, 928425.
- White, J., Shelton, K. H. & Elgar, F. J. (2014). prospective associations between the family environment, family cohesion, and psychiatric symptoms among adolescent girls. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(8), 544- 554.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.
- Yan, N., Zhou, N. & Ansari. A. (2016). Maternal depression and children's cognitive and socio-emotional development at first grade: the moderating role of classroom emotional climate. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 67-90.

