

رابطه بین هیجان تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در بین نوجوانان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان

مریم سادات موسوی^۱، اکرم ثناگو^{۲*}

۱- واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران.

Maryam.moosavi1990@gmail.com

۲- دانشیار گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی گلستان، گرگان، ایران. (نویسنده مسئول)

akramsananagoo@gmail.com

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۸/۷]

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۵/۱۷]

چکیده

هدف از این تحقیق پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم بود. این پژوهش بر حسب هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که تعداد آن‌ها بالغ بر ۴۵۰۱ نفر بود؛ که تعداد نمونه بر اساس جدول مورگان تعداد نمونه برابر ۳۵۴ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار تحقیق در این پژوهش پرسش‌نامه استاندارد بود که برای اهمال‌کاری از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری، برای سنجش هیجان‌های تحصیلی از پرسشنامه پکران و همکاران استفاده شد. بعد از جمع‌آوری و استخراج داده‌ها، نمرات شرکت‌کنندگان با استفاده از روش همبستگی پیرسون و سپس تحلیل رگرسیون چند متغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS-27 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای تحقیق معنادار بود. نتایج نشان می‌دهد مدل رگرسیون به روش هم‌زمان (Enter) متغیرهای هیجان‌های مثبت ($\beta=0/463$)، هیجان‌های منفی ($\beta=0/131$)، و هیجان‌های تحصیلی ($\beta=0/117$) پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند ($P<0/001$). پژوهش نشان داد که متغیرهای هیجان‌های مثبت، هیجان‌های منفی، و هیجان‌های تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، دانش آموزان، دختر، متوسطه دوم.

۱- مقدمه

اهمال کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. گرایش و عادت مخرب در جهت به تعویق انداختن کارهای ضروری زندگی تعریف شده است (He, 2017). این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و به صورت عادت درمی‌آید، می‌تواند مسئله‌ساز باشد. اهمال کاری جلوه‌های گوناگونی دارد، اما متداول‌ترین آن اهمال کاری تحصیلی است (Moon & Illingworth, 2005).

اهمال کاری تحصیلی به مفهوم به تعویق انداختن برنامه‌ها و فعالیت‌های تحصیلی است. به‌طور کلی اهمال کاری تحصیلی سبب آینده محول کردن تصمیمات و فعالیت‌های تحصیلی در میان دانش آموزان است (قاسمی، ۱۴۰۱). فراگیران ممکن است قصد انجام دادن فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده و مورد انتظار داشته باشند ولی نمی‌توانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد کنند (Ferrari & Díaz-Morales, 2007). اهمال کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود؛ و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت پیگیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به وجود می‌آورد. افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد (Ferrari, 1991). اگرچه عوامل فراوانی برافت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان مؤثر است، اما می‌توان بخشی از این افت را به عدم به‌کارگیری رویکرد مناسب مطالعه و عدم کنترل هیجان‌های تحصیلی مفید و مؤثر نسبت داد (محمدی و مهاجران، ۱۴۰۰). علی‌رغم این‌که اهمال کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد. اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود. اهمال کاری تحصیلی در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، پدیده شایعی در بین حدود ۷۰ درصد دانش آموزان است. دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت و پیشرفت از انگیزش پایینی برخوردارند، به‌سختی کار نمی‌کنند. در واقع انگیزش نیز به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تفاوت بین به تعویق انداختن معمولی کارها و اهمال کاری، در پیامدهای منفی است که اهمال کاری به دنبال دارد. به عبارتی، در اهمال کاری نه‌تنها زمان انجام کار منقضی می‌شود، بلکه فرد اهمال کار دچار پیامدهای هیجانی و بدنی بسیاری از جمله احساس گناه، افسردگی، اضطراب و خستگی می‌شود (Moon & Illingworth, 2005).

هیجان‌ها یکی از ابعاد شخصیتی دانش آموزان هستند که آن‌ها در تمامی فرایند یادگیری و در موقعیت‌های تحصیلی مختلف تجربه می‌کنند. در هیجان‌های تحصیلی عبارت است از فراز و نشیب‌هایی که دانش‌آموز در کلاس درس و در کلاس درس و در رابطه با موضوعات درسی تجربه می‌کنند (رحمتی، ابوالمعالی الحسنی و میرهاشمی، ۱۴۰۲). یکی از عوامل انگیزشی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، هیجان‌های تحصیلی آنان است. هیجان‌های بسیاری که مرتبط با یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است به‌عنوان هیجان‌های تحصیلی در نظر گرفته می‌شوند (Putwain, Becker, Symes & Pekrun, 2018). هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموز هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان تأثیرگذارند. هیجان‌های تحصیلی به‌عنوان هیجان‌هایی که مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود (Zhang, Gan, & Cham, 2007).

با توجه به کارکردهای هیجان‌ات تحصیلی، نیاز به بررسی ابعاد مختلف این متغیر در جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی به‌خوبی مشاهده می‌گردد. نبود تحقیقات جامع در این حوزه ضمن کاهش شواهد علمی، سبب گردیده است تا برنامه‌ریزی‌ها در خصوص کاهش میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با موفقیت‌های مناسب همراه نباشد. از این‌رو عدم شناسایی متغیرهای اثرگذار بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، روند کاهش اهمال کاری تحصیلی آنان را با مخاطرات جدی مواجه نموده است. از این‌رو تحقیق

حاضر ضمن پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، سعی در پاسخ به این سؤال دارد که آیا اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

تعامل ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد که عبارت‌اند از تحصیلی، تصمیم‌گیری، روان رنجورانه، وسواس گونه که متداول‌ترین شکل آن تعادل ورزی تحصیلی است. این نوع تعادل ورزی تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. مفهوم اهمال‌کاری در حوزه‌های عمومی و تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است و آنچه در پژوهش حاضر مدنظر است اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای منفی مرتبط با رفتاری تعویقی که البته بیشتر بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد رنج است. دانش‌آموزان سطوح بالاتر میزان اهمال‌کاری بیشتری را نشان می‌دهند (قاسمی، ۱۴۰۱).

پیامد اهمال‌کاری را تنش و اضطراب، عملکرد سطح پایین در تکالیف تحصیلی همچون امتحانات ضعیف و نمرات پایین در تکالیف درسی معرفی کرده‌اند (قاسمی، ۱۴۰۱). نیز از دست دادن فرصت‌ها، عدم کوشش، انجام کار در آخرین لحظه و دیروقت، کار ناقص و غیر کافی، اضطراب، احساس غضب و خشم در خود و دیگران، سطوح پایین عزت‌نفس و خودکارآمدی را از پیامدهای اهمال‌کاری برمی‌شمرد و عنوان می‌کند که اهمال‌کاری به اضطراب، ترس از شکست، افسردگی و احساس گناه و عزت‌نفس پایین مرتبط است (Weinstein, 2002).

اهمال‌کاری بر خودباوری، حواس‌پرتی، تکانشی بودن، خودکنترلی و رفتارهای سازمان‌دهی شده اثر می‌گذارد. دانشجویان را تنبل و منفعل می‌سازد و تمایل به تأخیر داشتن و به تعویق انداختن امور را در آن‌ها گسترش می‌دهد. افراد دارای تعادل بالا را دارای ویژگی‌هایی چون ترس از شکست، داشتن چشم‌داشت‌های غیرواقع‌بینانه، عدم آگاهی از خود و توانایی‌های خود و خودکارآمدی پایین می‌دانند (حسینی و خیر، ۱۳۹۰). یکی از ابعاد وجود انسان را هیجان‌ها تشکیل می‌دهند. هیجان و تنظیم هیجانی نقش مهمی در رفتارهای بیرونی فرد ایفا می‌کند. نقش هیجان‌ها در زندگی ما چنان برجسته و چشمگیر است که تصور فقدان آن‌ها ممکن نیست، دنیای رنگارنگ ما بدون هیجان دچار بی‌رنگ خواهد بود، یک بی‌رنگی ملال‌آور، مانند این‌که در یک کشتی ساکن، بی‌هدف و بدون انگیزه‌ای برای فعالیت این طرف و آن طرف برویم (قاسمی، ۱۴۰۱).

در محیط آموزشی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی گوناگونی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان شود. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر عملکرد تحصیلی و خودگردانی یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذارند. اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به‌وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودگردانی یادگیری است. پاکران^۱ هیجان‌های تحصیلی را از نظر ارزشمندی به هیجان‌های مثبت، مثل لذت، امیدواری و غرور و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی می‌کند. کسب پیروزی و موفقیت، لذت، امیدواری و آرامش را به دنبال دارد و این چرخه به‌نوبه خود، کاهش اضطراب و ارتقا عملکرد را به همراه خواهد داشت. پس می‌توان گفت هیجان‌های مثبت (لذت از

کلاس، امیدواری و غرور) به نوبه‌ی خود موجب افزایش انگیزه‌ی دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی و تعهد به یادگیری می‌شود و تا حد زیادی درگیری تحصیلی را بهبود می‌بخشد (قاسمی، ۱۴۰۱).

رحمتی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان عوامل مؤثر بر هیجان تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول: یک مطالعه کیفی انجام دادند. یافته‌ها سه عامل فردی، محیطی و آموزشی مؤثر بر هیجان تحصیلی را شناسایی کردند. عوامل مؤثر بر هیجان تحصیلی در سه مقوله اصلی کدگذاری شده که هرکدام دارای مقوله‌های فرعی دیگری می‌باشند. مقوله‌های اصلی به دست آمده عبارت‌اند از: ۱ عوامل فردی ۲- عوامل محیطی، ۳- عوامل آموزشی و مقوله‌های فرعی. عوامل فردی شامل تناسب ارزش و هدف، کنترل‌پذیری، شناخت؛ عوامل محیطی شامل: عوامل درونی مدرسه، عوامل بیرونی، عوامل اجتماعی و عوامل آموزشی شامل مقولات فرعی برنامه درسی، معلم و همکلاسی‌ها است؛ بنابراین، به‌طور کلی، هیجان تحصیلی از عوامل متعددی چون فردی، محیطی و آموزشی متأثر است.

قیصری و شیرازی (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان بررسی نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اضطراب کرونا، سلامت روان و انگیزش تحصیلی دانشجویان در دوران همه‌گیری کرونا که به این نتیجه رسید که راهبردهای کارآمد تنظیم شناختی هیجان، رابطه منفی معنادار و راهبردهای ناکارآمد تنظیم شناختی هیجان رابطه مثبت معنادار با اضطراب کرونا دارند. راهبردهای کارآمد تنظیم شناختی هیجان، رابطه مثبت معنادار و راهبردهای ناکارآمد تنظیم شناختی هیجان رابطه منفی معنادار با سلامت روان و انگیزش تحصیلی دارند. از بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، فاجعه‌نمایی میزان اضطراب کرونا را به‌طور معناداری پیش‌بینی کرد. خود سرزنشگری، ارزیابی مجدد مثبت و فاجعه‌نمایی میزان سلامت روان را به‌طور معناداری پیش‌بینی کردند. تمرکز مجدد مثبت، خود سرزنشگری و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، میزان انگیزش تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کرد. راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی اضطراب کرونا، سلامت روان و انگیزش تحصیلی نقش مهمی دارند.

مرادیان، عالیپور و زغبی قناد (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز و علوم پزشکی جندی‌شاپور انجام دادند. نتایج نشان داد که مجموع متغیرهای پیش‌بین ۰/۲۴ درصد از واریانس اهمال کاری، ۰/۱۷ درصد از رویکرد سطحی، ۰/۱۸ درصد از واریانس رویکرد عمیق و ۰/۱۳ درصد از واریانس رویکرد راهبردی را تبیین کردند.

هایلیکاری، کاتاجاووری، آسیکاینن^۱ (۲۰۲۱) پژوهشی انجام دادند با عنوان درک اهمال کاری: موردی از یک دوره مهارت‌های مطالعه. مشخص شد که به تعویق انداختن کار همواره به‌عنوان مشکلی برای موفقیت تحصیلی و رفاه عمومی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. سؤالات غالب در مورد مکانیسم‌های اساسی و حفظ اهمال کاری وجود دارد که هنوز آموخته نشده است. هدف آن مطالعه ترکیب راه‌های مختلف برای توضیح اهمال کاری و کشف چگونگی ارتباط مهارت‌های مدیریت زمان و تلاش، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با اهمال کاری بود، همان‌طور که معمولاً در مطالعات قبلی به‌طور جداگانه به آن‌ها پرداخته شده است. داده‌ها از ۱۳۵ دانش‌آموزی که در یک دوره داوطلبانه مدیریت زمان و بهزیستی در پاییز ۲۰۱۹ شرکت کرده بودند جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد که توانایی دانش‌آموزان در سازمان‌دهی زمان و تلاش خود قوی‌ترین ارتباط را با اهمال کاری از بین متغیرهای موجود در مطالعه دارد. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی همچنین نقش فردی قوی در توضیح اهمال کاری همراه با مهارت‌های مدیریت زمان و تلاش دارد. با کمال تعجب، خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مستقیمی با اهمال کاری نداشت. جالب توجه است،

یافته‌های ما بیشتر نشان می‌دهد که مدیریت زمان و تلاش و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی ارتباط نزدیکی با هم دارند و به نظر می‌رسد دست‌به‌دست هم می‌دهند و بنابراین، زمانی که هدف کاهش اهمال‌کاری است، باید هر دو در نظر گرفته شوند.

ساکپیریوا و بایموراتوا^۱ (۲۰۲۰) مشخص کردند که به تعویق انداختن کار چالشی است که همه ما در یک مقطع زمانی با آن روبرو بوده‌ایم. تا زمانی که انسان‌ها در اطراف ما هستند، ما با تأخیر، اجتناب و تعلل در مورد مسائلی که برایمان اهمیت دارد، دست‌وپنجه نرم می‌کنیم. هدف این راهنما تجزیه و تحلیل علم پشت این است که چرا ما کارها را به تعویق می‌اندازیم.

۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع مقطعی، همبستگی و کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که تعداد آن‌ها بالغ بر ۴۵۰۱ نفر بود. تعداد نمونه بر اساس جدول مورگان برابر ۳۵۴ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بود که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ و پرسشنامه‌ها در بین دانش آموزان توزیع شد. با استفاده از نرم‌افزار SPSS-27 به وسیله آمار توصیفی و استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون، محاسبات آماری انجام شد. برای دانش آموزان توضیح داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و صرفاً در قالب یک نتیجه کلی منتشر می‌شود. ملاک ورود دختر بودن. دانش‌آموز متوسطه دوم بودن. ملاک عدم ورود پسر بودن و دانش‌آموز متوسطه دوم نبودن.

الف) پرسشنامه اهمال‌کاری: این پرسشنامه از دوازده سؤال و سه عامل اهمال‌کاری عمدی سؤالات ۱ تا ۵، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی سؤالات ۶ تا ۹ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی سؤالات ۱۰ تا ۱۲ تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (صفر) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ ۰.۸۵ و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰.۳۵ برآورد شد که در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار بوده است.

ب) پرسشنامه استاندارد هیجانات تحصیلی: پرسشنامه هیجانات تحصیلی، توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲) طراحی شده و هیجانات مثبت و منفی را می‌سنجد. این مقیاس دارای ۷۵ گویه و دارای سه بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان-های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) است که با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. پکران، گویتز، تیتز و پری^۲ (۲۰۰۲)، نشان دادند که پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای هیجان-های مثبت، به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۹ و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ محاسبه شدند.

۳- یافته‌ها

با توجه به جدول از بین ۳۵۴ نفر، ۱۱۰ نفر پایه دهم، ۱۱۵ نفر پایه یازدهم و ۱۲۹ نفر پایه دوازدهم بودند.

1 Sakpireeva & Baymuratova

2 Pekrun, Goetz, Titz & Perry

جدول ۱: آمار توصیفی بر اساس پایه تحصیلی

پایه	فراوانی	درصد
دهم	۱۱۰	۳۱.۰۷
یازدهم	۱۱۵	۳۲.۴۸
دوازدهم	۱۲۹	۳۶.۴۴

جدول ۲: توزیع حجم نمونه‌ی آماری بر اساس هیجان‌ات تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
هیجان‌ات مثبت	۲۰۳	۲۲	۱۱۰	۶۷/۰۱	۲۴/۶۴	۰/۱۸۱	-۱/۲۳۰
هیجان‌ات منفی	۲۰۳	۵۳	۲۵۶	۱۶۶/۷۲	۵۵/۴۰	-۰/۰۴۳	-۱/۰۴۰
اهمال کاری تحصیلی	۲۰۳	۱۰۶	۳۷۵	۲۳۳/۷۴	۵۱/۷۰	۰/۷۲۶	۱/۱۴۹
اهمال کاری عمدی	۲۰۳	۰	۲۰	۱۰/۳۷	۴/۶۳	-۰/۶۰۸	۰/۳۳۲
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمانی-روانی	۲۰۳	۰	۱۶	۸/۷۹	۳/۷۸	-۰/۷۹۱	۰/۳۵۲
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	۲۰۳	۰	۱۲	۶/۵۶	۳/۰۰	-۰/۶۳۹	۰
اهمال کاری تحصیلی	۲۰۳	۰	۴۸	۲۵/۶۶	۱۱/۱۲	-۰/۷۶۰	۰/۴۵۴

با توجه به جدول فوق، مقدار چولگی و کشیدگی در بازه ۲ تا ۲- قرار دارد و بنابراین داده‌ها در بازه نرمال قرار دارند.

جدول ۳: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها

متغیر	آماره (Z)	Sig (p)
هیجان‌ات تحصیلی	۰/۸۷۸	۰/۳۷۶
هیجان‌ات منفی	۰/۹۴۰	۰/۳۶۰
اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۸۶	۰/۱۴۰
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمانی-روانی	۰/۲۰۸	۰/۱۸۵
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	۰/۰۷۶	۰/۱۳۷

با توجه به جدول فوق، مقدار معنی‌داری مقادیر Z به دست آمده متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ است ($P > ۰/۰۵$) که این امر بیانگر آن است که نمرات این متغیرها، دارای توزیعی نرمال بوده و امکان استفاده از آزمون‌های پارامتری جهت بررسی فرضیه‌های تحقیق وجود دارد.

جدول ۴: ارتباط بین هیجان‌های تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی بر اساس ضریب همبستگی پیرسون

متغیر	ضریب پیرسون	معناداری	رابطه	تعداد
هیجان‌ات مثبت	-۰/۶۵۲**	۰/۰۰۱	رابطه منفی دارد	۳۵۴
هیجان‌ات منفی	۰/۱۳۱**	۰/۰۰۸	رابطه مثبت دارد	۳۵۴
هیجان‌ات تحصیلی	-۰/۱۷۰**	۰/۰۰۱	رابطه منفی دارد	۳۵۴

** معناداری کمتر از ۰/۰۱

* معناداری کمتر از ۰/۰۵

با توجه به جدول فوق هیجانان مثبت و هیجانان تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار و هیجانان منفی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارند ($P < 0/01$). بیشترین میزان همبستگی مربوط به هیجانان مثبت (۰/۶۵۲) است. به عبارتی هر چقدر افراد دارای هیجانان مثبت و به‌طورکلی هیجانان تحصیلی بیشتری باشند، میزان اهمال‌کاری تحصیلی در آنان کاهش می‌یابد.

به‌منظور تعیین سهم هر متغیر در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از رگرسیون چندمتغیری به شیوه هم‌زمان استفاده شد.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیر، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس هیجانان تحصیلی

مدل	منبع	مجموع مجزورات (SS)	df	میانگین مجزورات (MS)	F	P-value
	رگرسیون	۲۱۹۵۳/۴۵۹	۳	۱۰۹۷۶/۷۲۹	۱۵۷/۸۴۶	۰/۰۰۱
آنوا	باقیمانده	۲۸۰۲۴/۹۸۴	۲۰۰	۶۹/۵۴۱	-	-
	کل	۴۹۹۷۸/۴۴۳	۲۰۲	-	-	-
متغیرهای پیش‌بین	B	SE	β	t	P-value	آماره تحمل VIF
(مقدار ثابت)	۵۰/۹۷۶	۲/۱۵۴	-	۲۳/۶۶۳	۰/۰۰۱	-
هیجانان مثبت	-۰/۲۹۰	۰/۰۱۷	-۰/۶۴۳	-۱۷/۱۷۲	۰/۰۰۱	۰/۹۹۳
هیجانان منفی	۰/۰۲۶	۰/۰۱۰	۰/۱۳۱	۲/۶۶۵	۰/۰۰۸	۱
هیجانان تحصیلی	-۰/۰۲۵	۰/۰۰۸	-۰/۱۱۷	-۳/۱۲۰	۰/۰۰۲	۰/۹۹۳
خلاصه مدل	R	R ²	Adjusted R Square	دوربین - واتسون		
	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۴۳	۲/۰۷۷		

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شد، مقادیر آماره تحمل برای متغیرهای پیش‌بین بیشتر از ۰/۱ است، لذا میزان هم خطی بین متغیرهای پیش‌بین نگران‌کننده نیست. آماره‌ی VIF (هم خطی چندگانه) برای متغیرهای پیش‌بین کمتر از ۵ است که نشان‌دهنده‌ی عدم وجود هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین پژوهش است. همچنین، آماره دوربین - واتسون در دامنه‌ی موردقبول ۱/۵۰ تا ۲/۵۰ است؛ بنابراین، پیش‌فرض‌های موردنیاز برای تحلیل رگرسیون رعایت شده است. همان‌طور که در جدول (۴-۷) نشان داده شد، بر اساس نتایج آنوا مقدار F مشاهده شده برای رگرسیون معنادار است ($F=157/846, P=0/001$). همچنین، بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون به روش هم‌زمان (Enter) متغیرهای هیجانان مثبت ($\beta=0/463$)، هیجانان منفی ($\beta=0/131$)، و هیجانان تحصیلی ($\beta=0/117$) پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند ($P < 0/001$)؛ بنابراین، بر اساس مدل رگرسیون به روش هم‌زمان متغیرهای پیش‌بین ۴۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان می‌دهد مدل رگرسیون به روش هم‌زمان متغیرهای هیجانان مثبت ($\beta=0/463$)، هیجانان منفی ($\beta=0/131$)، و هیجانان تحصیلی ($\beta=0/117$) پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند ($P < 0/001$)؛ بنابراین، بر اساس مدل رگرسیون به روش هم‌زمان متغیرهای پیش‌بین ۴۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. که با یافته‌های خواند (۱۴۰۰)، شیوندی چلیچه، درتاج، فرخی و ابراهیمی قوام (۱۳۹۶)، مؤمنی مهموئی و جلالی بارزازی (۱۳۹۵) و کمالی (۱۳۹۶) و سرائی و یوسفی (۱۴۰۲)، لویی، کارنی، کیم، هازلر و گوا^۱ (۲۰۲۰) همخوان است. خواند (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه نشاط

ذهنی با خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان که نتایج پژوهش نشان داد که رابطه‌ی نشاط ذهنی با خودکارآمدی و نیرومندی مثبت و معنادار است. شیوندی چلیچه و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیق خود نشان دادند که عملکرد تحصیلی به‌طور مستقیم از متغیرهای پیش‌بین اشتیاق تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت تأثیر می‌پذیرد. مؤمنی مهموئی و جلالی بارزازی (۱۳۹۵) در تحقیقی تحت عنوان رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام داد نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان برحسب جنسیت در دروس علوم و ریاضی رابطه معنی‌دار آماری وجود ندارد. فقط در مجموع بین خوش‌بینی معلمان و ادراک حمایت اجتماعی دختران رابطه معکوس معنی‌داری وجود داشت، ولی در پسران رابطه معنی‌داری وجود نداشت. کمالی (۱۳۹۶) در تحقیق خود که با هدف رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و خودپنداره با انگیزش پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی انجام گرفت، پس از بررسی‌های خود پی بردند که اهمال‌کاری تحصیلی و خودپنداره ۴/۳۱ درصد از انگیزش پیشرفت را تبیین کرد. اهمال‌کاری کلی با میزان بتا ۰/۴۸۹- سهم بیشتری در پیش‌بینی انگیزش پیشرفت دانشجویان دارد؛ بنابراین می‌توان با کاهش اهمال‌کاری به افزایش انگیزش پیشرفت امیدوار بود، همچنین با افزایش خودپنداره نیز به این مهم کمک کرد. سرائی و یوسفی (۱۴۰۲) با توجه به یافته‌های پژوهش خود با عنوان مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودنامه‌خوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه ضرورت توجه به اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش آموزان بیش‌ازپیش مطرح می‌گردد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که سبک‌های هیجان‌های تحصیلی، روش‌ها و نحوه‌ی برخورد والدین با فرزندان در خانواده‌هایی با فرایند خانوادگی خوب در کاهش اهمال‌کاری افراد مؤثر است. به‌این ترتیب که در این نوع خانواده‌ها، والدین در پرورش فرزندان که استقلال فکری داشته باشند و مسئولیت کارهای خویش را خود بر عهده بگیرند، نقش به‌سزایی دارند. افراد پرورش‌یافته در این نوع خانواده‌ها، می‌دانند که در برابر وظیفه و تکلیف محول شده به آن‌ها، مسئول‌اند و باید تکلیف را به نحو احسن و در زمان مناسب خود به اتمام برسانند. چون در غیر این صورت به‌عنوان فردی بی‌مسئولیت از طرف دیگر اعضای خانواده معرفی می‌شوند و باید جوابگوی سایر اعضای خانواده باشند. لذا اهمال‌کاری و به تأخیر انداختن کارها در این نوع خانواده‌ها کمتر به چشم می‌خورد و بالعکس در خانواده‌هایی که دارای والدین سهل‌گیر هستند، بی‌تفاوتی نسبت به وظایف محول شده به فرد، آسان‌گیری و سهل‌انگاری در بین اعضای خانواده به وفور وجود دارد. آن‌ها هیچ‌گونه احساس مسئولیتی نسبت به تکالیف و وظایف خود ندارند زیرا از کودکی احساس مسئولیت را تجربه نکرده‌اند. لذا اهمال‌کاری، سستی و تبلی در این خانواده‌ها بیشتر رایج است.

همچنین والدین مقتدر که با فرزندان خود دارای ارتباط گرم، صمیمی و رفتاری عادلانه هستند، فردیت و استقلال فکری فرزندان خود را به رسمیت می‌شناسند. فرزندان این خانواده‌ها دارای علاقه درونی، ذاتی برای انجام تکالیف خود هستند و چون از انجام دادن تکلیف لذت می‌برند هیچ‌گاه آن را به تعویق نمی‌اندازند و دچار اهمال‌کاری نمی‌شوند. در مقابل والدین سلطه‌جو، والدینی که دارای قوانین خشک و سخت‌گیرانه برای فرزندان خود هستند، استقلال و سلیقه فردی فرزندان خود را نادیده می‌گیرند از این رو، فرزندان این نوع خانواده‌ها چون به تکالیف علاقه درونی و ذاتی ندارند، انجام دادن تکلیف را نوعی اجبار برای خود تلقی می‌کنند. لذا به سستی و اهمال و عدم انجام به موقع تکلیف روی می‌آورند و اهمال‌کاری در این نوع خانواده‌ها شایع‌تر است.

به‌علاوه در تبیین رابطه هیجان‌های تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی باید گفت که در محیط آموزشی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی گوناگونی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان شود. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد

شخصیتی دانش‌آموزند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر عملکرد تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند.

بنابراین با توجه یافته‌های این پژوهش، ضرورت توجه به اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیش‌ازپیش مطرح می‌گردد. لذا توصیه می‌شود روانشناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کرده و راهکارهای بهبود طرح‌واره‌های ناسازگار، مؤلفه‌های خود ناهمخوانی و همچنین مدیریت هیجان را به آنان آموزش دهند. این پژوهش در مورد دانش‌آموزان دختر شهرستان گرگان انجام گرفته است و تعمیم نتایج آن به دیگر دانش‌آموزان باید با احتیاط صورت گیرد. تعداد زیاد سؤالات که باعث بی‌حوصلگی و عدم پاسخگویی به سؤالات پایانی گردید. پرسشنامه‌ها تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش بود؛ که جنبه خودگزارشی دارد و امکان سوگیری در پاسخ دادن به سؤالات وجود داشت. عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر همانند طبقه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در بین دانش‌آموزان دختر، همچنین دیگر مقاطع تحصیلی و دیگر شهرستان‌ها نیز انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگری نیز در رابطه با اهمال‌کاری موردسنجش قرار گیرد. مصاحبه نیز در کنار پرسشنامه جهت جمع‌آوری اطلاعات قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی مدیریت هیجان و شناخت عوامل دخیل در اهمال‌کاری برای دانش‌آموزان برگزار شود. همچنین راهکارهایی به والدین جهت همراهی با دانش‌آموزان آموزش داده شود.

۶- منابع

- ۱- حسینی، فریده؛ و خیر، محمد (۱۳۹۰). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزند پروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۱)، ۱۷-۴۶. **doi: 10.22099/JSLI.2011.214**
- ۲- خواند، معصومه (۱۴۰۰). رابطه نشاط ذهنی با خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت‌بدنی، ساری.
- ۳- رحمتی، ندا؛ ابوالمعالی الحسنی، خدیجه؛ و میرهاشمی، مالک (۱۴۰۲). عوامل مؤثر بر هیجان تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول: یک مطالعه کیفی. رویش روانشناسی، ۱۲(۴)، ۸۵-۹۴. **doi: 20.1001.1.2383353.1402.12.4.9.9**
- ۴- مرادیان، جلال؛ عالیپور، سیروس؛ و زغبی قناد، سیمین (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۳)، ۱-۱۳.
- ۵- سرائی، رضا؛ و یوسفی، فاطمه (۱۴۰۲). مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مؤلفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴. **doi:10.22054/qccpc.2023.69624.2998**
- ۶- شیوندی چلیچه، کامران؛ درتاج، فریبرز؛ فرخی، نورعلی؛ و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۸(۳۰)، ۱-۲۴.
- ۷- قاسمی، آزاده (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس اعتیاد به تلفن همراه و کمال‌گرایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد موسسه آموزش عالی فاطمیه علیها السلام شیراز.
- ۸- قیصری، فاطمه؛ و شیرازی، محمود (۱۴۰۰). نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اضطراب کرونا، سلامت روان و انگیزش تحصیلی دانشجویان در دوران همه‌گیری کرونا. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت‌بدنی، ساری.

- ۹- کمالی، نازنین (۱۳۹۶). رابطه اهمال کاری تحصیلی و خودپنداره با انگیزش پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. اولین همایش بین‌المللی و سومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی.
- ۱۰- محمدی، نسرين؛ و مهاجران، بهناز (۱۴۰۰). تأثیر برنامه آموزشی خودتنظیمی بر تنظیم شناخت هیجان و درگیری تحصیلی در میان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تکاب. هفتمین کنفرانس ملی مطالعات مدیریت در علوم انسانی، تهران.
- ۱۱- مؤمنی مهموئی، حسین؛ و جلالی بارزاری، سعید (۱۳۹۵). رابطه خوش‌بینی تحصیلی معلمان با ادراک حمایت اجتماعی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۱۸۱-۱۹۹. **doi:**

20.1001.1.20086369.1395.7.26.10.1

- 12- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological reports, 68*(2), 455-458. **doi:10.2466/pr0.1991.68.2.455**
- 13- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish journal of psychology, 10*(1), 91-96. **doi:10.1017/S113874160000634X**
- 14- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education, 24*(2), 589-606. **doi:10.1007/s11218-021-09621-2**
- 15- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences, 5*(10), 12. **doi:10.4236/jss.2017.510002**
- 16- Liu, .. , Crrney, J. .. , ii m, .. , zzz rrr, R. J., & Guo, .. (2020). iiiii i ooooo and studnns' psychoog ell-being: The mediating roles of hope and school connectedness. *Children and Youth Services Review, 108*, 104674. **doi:10.1016/j.childyouth.2019.104674**
- 17- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual differences, 38*(2), 297-309. **doi:10.1016/j.paid.2004.04.009**
- 18- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*(2), 91-105. **doi:10.1207/S15326985EP3702_4**
- 19- Putwanᅇ .. W., Bcckrr, ,, Sym W., & Pkkrun, R. (2018). Rccproaa rooooo bwwccn sudenss' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction, 54*, 73-81. **doi:10.1016/j.learninstruc.2017.08.004**
- 20- Sakpireeva, G., & Baymuratova, K. (2020). PROCRASTINATION: A SCIENTIFIC GUIDE ON HOW TO STOP PROCRASTINATING. In *МОЛОДОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ* (pp. 209-212).
- 21- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
- 22- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences, 43*(6), 1529- 1540. **doi:10.1016/j.paid.2007.04.010**

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

The Relationship Between Academic Excitement and Academic Procrastination Among Female Teenagers of the Second Secondary Level in Gorgan City

Maryamsadat Moosavi¹, Akram Sanagoo^{2*}

1. Gorgan branch, Islamic Azad University, Gorgan, Iran.

Maryam.moosavi1990@gmail.com

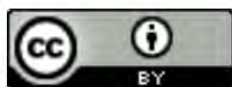
2. Associate Professor, Department of Nursing, Faculty of Nursing and Midwifery, Golestan University of Medical Sciences, Gorgan, Iran. (Corresponding Author)

akramsanagoo@gmail.com

Abstract

The purpose of this research was to predict academic procrastination through the academic emotions of the second high school female students. This research was applied in terms of purpose and descriptive in terms of correlational data collection. The statistical population of the present study includes all female students of the second secondary level of Gorgan city in the academic year of 2011-2012, whose number was 4501. According to Morgan's table, the number of samples equal to 354 female students of the second secondary level were selected using available sampling. The research tool in this study was a standard questionnaire, which was used for procrastination from Sawari's academic procrastination questionnaire, and for measuring academic emotions, Pakran et al.'s questionnaire was used. After collecting and extracting the data, the scores of the participants were analyzed using Pearson's correlation method and then multivariate regression analysis using SPSS-27 software. The results of the correlation coefficient between the research variables were significant. The results show that the regression model using the simultaneous method (Enter) variables of positive emotions (P>0.001). The research showed that the variables of positive emotions, negative emotions, and academic emotions are significant predictors of academic procrastination.

Keywords: Academic procrastination, Academic excitement, Students, Girl, Second secondary school.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)