

Predicting academic procrastination based on academic self-concept and excitement seeking in girl students

پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش‌آموزان دختر

آزاددخت چراغی زنجانی دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان Azaddokht.cheraghiV@Gmail.com

رحمت‌اله عظیمی * دکتری تخصصی روانشناسی، مدرس دانشگاه غیرانتفاعی ناصر خسرو ساوه (نویسنده مسئول) Iran1107@yahoo.com

چکیده:

Abstract : The aim of the present study was to determine the prediction of academic procrastination based on academic self-concept and excitement seeking in girl students. In terms of the applied purpose and in terms of the data collection method, it is a descriptive correlational research. The statistical population of this study consisted of all second-year high school students in Tehran in the academic year ۲۰۲۴-۲۰۲۵, and the sample size of ۱۴۰ was calculated using the Tabachnig and Fidel formula (۲۰۰۸) and was selected using the convenience sampling method. In this study, Solomon and Bloom's (۱۹۸۴) academic procrastination questionnaire, Chen and Thompson's (۲۰۰۴) self-concept questionnaire, and Zuckerman's (۱۹۷۸) excitement seeking questionnaire were used to collect data. The data were analyzed by correlation and regression tests. The results of the analysis of the findings showed that there is a significant correlation between academic self-concept and excitement seeking with academic procrastination ($p < 0.01$, $r = 0.687$), and according to F equal to ۷.۲۴۵ with a level of ($p < 0.01$), it has become significant, meaning that the variables of academic self-concept and excitement seeking well explain the changes in the variable of academic procrastination of girl students in the second secondary school. And the beta of academic self-concept (-0.273) and beta of excitement seeking (-0.344) have been obtained, which is significant at the level of ($p < 0.01$), meaning that it is possible to predict the variable of academic procrastination in girl students in the second secondary school based on academic self-concept and excitement seeking as independent predictor variables and also consider it effective.

Keywords: Academic procrastination, academic self-concept, thrill seeking

هدف از پژوهش حاضر، تعیین پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش‌آموزان دختر بود. که از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ با فرمول تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۸) محاسبه و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. در این پژوهش از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و بلوم (۱۹۸۴)، خودپنداره چن و تامسون (۲۰۰۴) و هیجان خواهی زاکرمن (۱۹۷۸) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید، داده‌ها مورد تحلیل آزمون‌های همبستگی و رگرسیون قرار گرفت. نتیجه تحلیل یافته‌ها نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی با اهمال کاری تحصیلی رابطه همبستگی معنادار ($r = 0.687$, $p < 0.01$) وجود دارد و با توجه به F برابر با ۷.۲۴۵ با سطح $p < 0.01$ معنی‌دار شده است به این معنی که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم را تبیین می‌کنند. و بتای (Beta) خودپنداره تحصیلی (-0.273) و بتای هیجان خواهی (-0.344) دست‌آمده است که در سطح $p < 0.01$ معنی‌دار است، بدین معنی که می‌توان براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم را پیش‌بینی کرده و همچنین موثر دانست.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هیجان خواهی

مقدمه

اهمال کاری یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت های خود یا وظایفی تجربه میکنند که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند. اهمال کاری تحصیلی متداول ترین نوع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش آموزان است که بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر منفی دارد (رابلوم، سولومون، مورااکامی، ۱۹۸۶). اهمال کاری عبارت از به تعویق انداختن کارهای با الویت و فوری و در عوض تمرکز روی کارهای با اهمیت کمتر، لذت بخش تر و ساده تر می باشد که پیامد های منفی بسیار دارد (آخوندپوراسفندآبادی، ۱۴۰۳). اهمال کاری بیشتر به اولویت بندی کارها برمی گردد. افراد اهمال کار معمولاً بخاطر هیجانات، اولویت بندی کارها را تغییر می دهند. یعنی اگر لیستی از کارهایی داشته باشند که قرار است انجام دهند، آن هایی را در اولویت قرار می دهند که حس خوبی به آن ها می دهد و کارهای کسالت بار و خسته کننده را به روزها یا زمان های آتی موکول می کنند. و معمولاً کارهای خسته کننده و دشوار دقیقاً همان کارهایی هستند که موجب پیشرفت فرد می شوند (حاجی علی، ۱۳۹۹). اهمال کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف کرده اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن، به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر دانش آموزان و دانشجویان می باشد (صادقی ملکی و ملازاده، ۱۴۰۱). اهمال کاری تحصیلی به نوعی نقص در ناتوانی دانش آموزان در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیار های مورد نظر خود است، میزان انجام اهمال کاری تحصیلی بسیار بالا است. دانش آموزان اهمال کار، اغلب در کلاس و محیط درسی مورد استقبال دیگر دانش آموزان و نیروهای آموزشی و پرورشی قرار نمی گیرند، به نظر می رسد در این افراد، حس تنهایی ایجاد می شود (نصیری گرمه چشمه و حسن نژاد خیارک، ۱۴۰۰). اهمال کاری تحصیلی شامل دو سطح رفتاری و شناختی است. در سطح رفتاری، دانش آموز به طور کاملاً اختیاری تکلیف خود را در زمان مقرر انجام نمی دهد. اهمال کاری در سطح شناختی به صورت ناتوانی در تصمیم گیری به موقع است. پژوهش های اولیه که در رابطه با اهمال کاری صورت گرفته، بیشتر بر سطح رفتاری آن متمرکز بوده است (تشویقی، ۱۳۹۳). از دیدگاه رفتار گرایان، رفتار اهمال کارانه بر اساس محیط و تجربه های پیشین دانش آموز یاد گرفته می شود. از نظر روان شناسان شناختی، باورهای غیر منطقی، رفتار اهمال کارانه را شکل می دهد، بویژه در دانش آموزانی که ارزش خود را تنها براساس توانایی شان در انجام تکالیف می سنجند. طبق نظریه روان کاوی، اضطراب موجب بروز اهمال کاری می شود. به محض تشخیص اضطراب توسط خود مکانیزم دفاعی اجتناب فعال می شود و در نتیجه تکالیف به اتمام نمی رسند، زیرا تهدیدی برای خود محسوب می شوند. در پژوهش صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱) نشان داد سبک های شناختی تنظیم هیجان بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان اثر مستقیم دارد. پژوهش تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، بر روی دانش آموزان متوسطه دوم به این نتیجه دست یافتند که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین در مطالعه سوری نژاد، فرهادی و کرد نوقابی (۱۳۹۵) به این نتیجه دست یافتند که ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری می توانند بر تغییرات اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان تبیین کنند. اهمال کاری تحصیلی با دیگر سازه های روان شناختی رابطه مستقیم و متقابلی دارد، یکی از این سازه های روان شناختی سازه خودپنداره است. خودپنداره یا خود انگاره عقیده و یا قضاوتی است که افراد نسبت به خود دارند. به عبارتی دیگر خودپنداره، مجموع ویژگی هایی است که فرد به عنوان یک ویژگی منحصر به فرد آنها را در نظر میگیرد و هنگام توصیف خود از آنها استفاده می کند. البته این ارزشیابی و قضاوت خود، همیشه هم بطور آگاهانه، شفاهی و یا کتبی صورت نمی گیرد. بعضاً این ارزشیابی خود یا همان خودپنداره به صورت احساس در فرد صورت می گیرد. محور اصلی این بُعد از شخصیت عبارت است از نام فرد، سن، جنسیت و تصویر و احساسی که نسبت به بدن خود دارد. البته لازم است ذکر

کنیم بعضی از موارد دیگر هم به طور غیر مستقیم مثل: مذهب، جایگاه اجتماعی-اقتصادی، پیشرفت‌ها و دستاوردهای فرد و... شامل خودپنداره‌ی افراد نیز می‌شود (عابدی شرق و عارفی، ۱۳۹۴). خودپنداره یک نظام پویایی است که با اعتقادات و ارزش‌ها، استعدادها و توانایی‌های فرد رابطه دارد. این عوامل بر اینکه فرد چه مسیر و رفتاری را در زندگی پیش می‌گیرد، تاثیر می‌گذارد. افراد به وسیله‌ی همین توانایی‌ها و ارزیابی‌هایی که از آنها دارند، می‌توانند یک برداشت منفی و یا مثبتی را از خودشان شکل دهند. اگر افراد برداشت و خودپنداره‌ی مثبتی داشته باشند، به این معنی نیست که خود را تماما انسانی کامل و بی نقص می‌بینند، بلکه به این معنا است که خود را با تمام محدودیت‌ها، نقاط ضعف و قوت می‌پذیرند که این تفکر باعث بالا رفتن اعتماد به نفس، سلامت روانی، بهزیستی روانشناختی، رضایت از زندگی، امید و تلاش می‌شود. اما برعکس فردی که خودپنداره‌ی منفی را دارد، احساس بی‌ارزشی، ناتوانی و بی‌لیاقتی شده و موجب ناامیدی و اهمالکاری در فعالیت‌ها از جمله تحصیلی خواهد شد (بسپته، ۲۰۲۱). خودپنداره تحصیلی یک سازه روانشناختی است که موفقیت تحصیلی را در موقعیتهای اجتماعی و عاطفی هدایت میکند و همچنین در کاهش اهمال کاری تحصیلی موثر است (مارش و همکاران، ۲۰۱۸). خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌ها در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی است (تلا، ۲۰۰۷). خودپنداره در فرآیندهای روانشناختی مختلفی مانند خودتنظیمی رفتار، انگیزه و احساسات دخیل است و یک ساختار سازمان یافته از دانش است که بر پردازش اطلاعات مربوط به فرد تأثیر می‌گذارد و بر رفتار تأثیر است (پیرس نیل و همکاران، ۲۰۲۲). به اعتقاد کاواناگ (۲۰۲۰) فراگیری که در دوران تحصیل از خودپنداره کمتری برخوردار هستند دچار ضعف و شکست میشوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدود کننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز تواناییها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی میشود؛ تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات به سمت اهمال کاری تحصیلی حرکت کرده و دست از تلاش و جبران ضعف‌ها برداشته و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و بتدریج جزو شخصیت وی میگردد. از این رو، گر فراگیران در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته باشند دست به رفتارهای غیرمولد تحصیلی می‌زنند (کشتاورز و همکاران، ۲۰۲۱). خود پنداره تحصیلی نقش مهمی در پشتکار و تلاش و خودارزیابی فراگیران دارد (یو، یانگ، هی و وانگ، ۲۰۲۲). دانشجویانی که خودپنداره تحصیلی بالاتری را دارند از اهمال کاری کمتری برخوردار هستند (بسپته، ۲۰۲۱). یکی دیگر از متغیرهایی که با اهمال کاری ارتباط متقابل منفی دارد هیجان خواهی است. هیجان خواهی یک ویژگی شخصیتی است که اولین بار توسط زاگرم، نظریه پرداز زیست شناختی که متأثر از دیدگاه آزینگ بود مطرح و توصیف شد (کریمی، ۱۳۹۵). طبق نظریه زاگرم، هیجان خواهی تحت عنوان نیاز به تجارب و احساس‌های گوناگون، پیچیده بدیع و تمایل به خطرجویی تعریف شده است (شولتز و شولتز، ۱۹۹۴، ترجمه سید محمدی، ۱۴۰۲). به عبارتی، هیجان خواهی نوعی تمایل ارثی برای شروع یک فعالیت مشتاقانه در پاسخ به محرک‌های جدید است. افراد با هیجان خواهی بالا معمولا افرادی تنوع طلب، کم حوصله، تکانشی در رسیدن به پاداش، ناتوان از پذیرش ناکامی و عموماً "نظم ناپذیر هستند" (اسمورتی، ۲۰۱۴). هیجان خواهی، نیاز به گوناگونی، تازگی و مجموعه‌ای از احساس‌ها و تجربه‌ها و رضایت به خطرهای روانی و فیزیکی و اجتماعی به منظور رسیدن به چنین تجربیاتی است (زاگرم، ۱۹۹۴). برای صفت کلی هیجان خواهی چهار عامل یا مولفه تعیین شده است این عوامل عبارتند از:

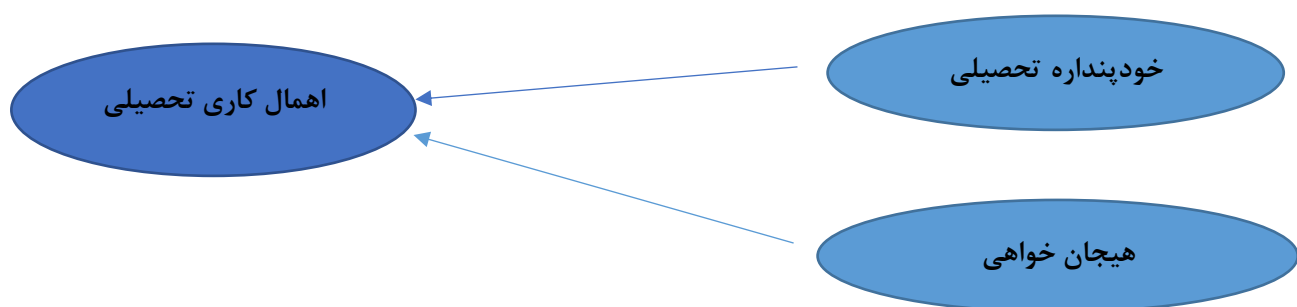
الف - حادثه جویی: تمایل به درگیر شدن در فعالیت‌های جسمانی شامل عناصری از سرعت، خطر، تازگی و گریز از جاذبه است.

ب- تجربه جویی: جستجو برای تجربه‌های جدیدی از طریق مسافرت، موسیقی، هنر و شیوه زندگی خودانگیزه و ناهماهنگی با وجود تشابهی که مردم به آنها گرایش دارند.

ج- بازداری زدایی : نیاز به جستجوی رهایی در فعالیت های اجتماعی ، بازداری نشدن با توسل به الکل یا بدون آن

د- ملال پذیری : اجتناب از تجربه تکرار، کارعادی یا یکنواخت با اشخاص قابل پیش بینی و در صورت قرارگرفتن اجباری در معرض چنین تجربه هایی ، واکنش عدم رضایت بیقرارانه نشان دادن (خانجانی و اکبری ، ۱۳۹۱). زاکرمن (۱۹۹۴) ، اشاره کرده است که از نظر زیست شناختی ، هیجان خواهی با فعالیت مونوآمین اکسید در پلاکت های خون ، مرتبط است که به نوبه خود ، ارتباط آن را مصرف الکل رفتار ضد اجتماعی و جرم ، سیگار کشیدن و سوء مصرف مواد و کج رفتاری ثابت شده است . در واقع هیجان خواهی یک استعداد مزاجی برای ریسک پذیری و یک ویژگی شخصیتی با ریشه های زیستی که به وسیله نیاز هیجان و تجارب شدید ، تازه و پیچیده تعریف می شود . این تجارب و هیجان در قالب حوزه های رفتارهای فیزیکی ، اجتماعی ، تحصیلی ، حقوقی و مالی قرار می گیرد بنابراین دانش آموزان با هیجان خواهی بالا ، چون انجام نظم درسی و تکالیف تحصیلی برایشان هیجانی ندارد با مشکل مواجهه شده و کم کم به سمت اهمال کاری تحصیلی می روند (اسکالس و همکاران ، ۲۰۱۴). دانش آموزان در موقعیت های تحصیلی ، طیف گسترده ای از هیجان ها را تجربه می کنند. هیجان ها و احساس ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش آموزان هستند که در سرتاسر جریان یادگیری حضور دارند و نقش اساسی در موفقیت تحصیلی آنها دارند(یکران ، گوئتز، پری ، ۲۰۱۷). شیرکوند ، میرهاشمی و صابری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان پیش بینی ((قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان)) به این نتیجه دست یافتند که توجه به هیجان خواهی و جو مدرسه به عنوان دو متغیر فردی و اجتماعی در پیش بینی رفتارهای قلدری در دانش آموزان را در سطح مدارس کشور مورد تایید قرار گرفته است. هیجان خواهی می تواند آثار مشهود و نتایج غیرقابل انکاری بر عدم انجام تکالیف تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و از آنجاکه درجه هیجان خواهی در دانش آموزان بسیار متفاوت بوده، به نظر میرسد که نظام شناختی و عاطفی هر دانش آموز برپایه این خصیصه سازماندهی میشود تا بتوان میزان اهمال کاری آنها تشخیص و راه کار مناسبی داده شود (کریمی ،۱۳۹۵). با عنایت بر مطالب عنوان شده اهمال کاری تحصیلی تحت تاثیر خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان است . بنابراین در این تحقیق پژوهشگر در تلاش است تا به پاسخ این سوال ، چگونه خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی می تواند اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر تهران را پیش بینی کند ؟ را بررسی و تبیین نماید.

مدل مفهومی پژوهش



روش شناسی پژوهش

از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این مطالعه، کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند و حجم نمونه ۱۴۰ دانش آموز دختر متوسطه دوم بودند. حجم نمونه از فرمول $(N \geq 50 + 8M)$ پیشنهادی تاباخنیگ و فیدل^۱ (۲۰۰۷) استفاده شد. براساس این فرمول، برای محاسبه حجم نمونه در رگرسیون چندگانه، با توجه به تعداد متغیرهای پیش بین استفاده می شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پیش بین است. بنابراین در مطالعه حاضر دومتغیر پیش بین به نام خودپنداره تحصیلی که دارای سه خرده مقیاس و هیجان خواهی که دارای شش خرده مقیاس هستند. لذا در مجموع ۱۱ متغیر پیش بین می شود. طبق فرمول فوق ۸ ضرب در ۱۱ بعلاوه ۵۰ می شود ۱۳۸ که طبق فرمول، نمونه پژوهش باید بیش از ۱۳۸ دانش آموز باشد. بنابراین برای اطمینان از دقت در انتخاب حجم نمونه و افزایش توان اعتبار بیرونی پژوهش در جهت تعمیم دهی نتایج، تعداد ۱۴۰ دانش آموز انتخاب گردید و جهت جمع آوری داده ها از روش نمونه گیری در دسترس استفاده گردید.

ابزار اندازه گیری:

الف) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و بلوم (۱۹۸۴): این پرسشنامه دارای ۲۷ سوال فعالیت های تحصیلی را می سنجد. این پرسشنامه سه خرده مقیاس (آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش را مورد بررسی قرار می دهد. نمره گذاری برای این پرسشنامه از طیف لیکرت چهار گزینه ای استفاده شده است که برای گزینه های «به ندرت نمره ۱»، «بعضی اوقات نمره ۲»، «اکثر اوقات نمره ۳»، «همیشه نمره ۴»، می باشد. نمره کلی اهمال کاری تحصیلی با جمع بستن کلیه ماده های پرسشنامه بدست می آید که دارای دامنه ای از ۱ تا ۱۰۸ می باشد. روایی پرسشنامه در پژوهش آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (۱۳۹۸) بررسی و مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۴ گزارش نمودند.

ب) پرسشنامه خودپنداره چن و تامسپون (۲۰۰۴): پرسشنامه فوق دارای ۱۵ سوال و دارای سه خرده مقیاس عمومی، آموزشی و غیر آموزشی می باشد. نمره گذاری برای این پرسشنامه از طیف لیکرت چهار گزینه ای استفاده شده است که برای گزینه های «کاملاً مخالف نمره ۱»، «مخالف ۲»، «موافق نمره ۳»، «کاملاً موافق نمره ۴» می باشد. نمره کلی خودپنداره با جمع بستن کلیه ماده های پرسشنامه بدست می آید که دارای دامنه ای از ۱ تا ۶۰ می باشد. این پرسشنامه در پژوهش مرادی (۱۳۹۷) بررسی و مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ گزارش نمودند.

ج) پرسشنامه هیجان خواهی زاگرم (۱۹۷۸): این پرسشنامه حاوی ۴۰ گویه ی دو عبارتی می باشد. نمره ای که آزمودنی از پاسخ به سوالات به دست می آورد از ۰ تا ۴۰ می باشد که هرچه نمره فرد بیشتر باشد میزان هیجان خواهی او به مراتب بیشتر است. این پرسشنامه دارای ۶ مولفه است (عامل اول: هیجان خواهی عامل دوم: تجربه طلبی عامل سوم: ماجراجویی عامل چهارم: ملال پذیری عامل پنجم: تنوع طلبی و عامل ششم: گریز از بازداری) پایایی این آزمون بر اساس ضریب کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و روایی این پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است. این پرسشنامه توسط محوی شیرازی در سال ۱۳۸۴ در ایران نیز هنجار یابی شده است.

یافته ها:

جدول (۱): آمار توصیفی مربوط به متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی

متغیرها	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	۱۴۰	۵۷	۹۵	۸۰/۵۳	۹/۳۴
خودپنداره تحصیلی	۱۴۰	۱۲	۳۰	۱۸/۸۷	۴/۳۳

^۱. Tabakhnick & Fidell

هیجان خواهی ۱۴۰ ۱۴ ۲۷ ۲۰/۵۲ ۳/۱۹

با توجه به جدول شماره (۱) اطلاعات توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیر اهمال کاری تحصیلی به ترتیب ۸۰/۵۳ و ۹/۳۴ میانگین و انحراف معیار متغیر خود پنداره تحصیلی به ترتیب ۱۸/۸۷ و ۴/۳۳ میانگین و انحراف معیار هیجان خواهی به ترتیب ۲۰/۵۲ و ۳/۱۹ می باشد.

جدول (۲): ماتریس ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرها در دانش آموزان دخترمتوسطه اول

متغیرها	اهمال کاری تحصیلی	خود پنداره تحصیلی	هیجان خواهی
اهمال کاری تحصیلی	۱	۰/۷۵**	۰/۴۷**
خودپنداره تحصیلی	۰/۷۵**	۱	۰/۳۲**
هیجان خواهی	۰/۴۷**	۰/۳۲**	۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۲) ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی ، رابطه همبستگی منفی معنادار ($r = -0.75$, $p < 0.01$) و بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و هیجان خواهی ، رابطه همبستگی مثبت معنادار ($r = 0.47$, $p < 0.01$) وجود دارد .

جدول (۴) مشخصه های آماری رگرسیون چند متغیری اهمال کاری تحصیلی ، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر متوسطه اول

متغیرهای پیش بین	R	R ²	df	F	B	Beta	t	p
خودپنداره تحصیلی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۱	(۲ و ۱۳۷)	۷/۲۴	-۰/۴۵۸	-۰/۲۷۳	-۰/۸۵۹	۰/۰۱
هیجان خواهی					-۰/۳۲۹	-۰/۳۴۴	-۰/۵۲۰	۰/۰۱

همان طور که در جدول (۴) ملاحظه می شود بین نمره اهمال کاری تحصیلی ، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی رابطه همبستگی معنادار ($r = 0.687$, $p < 0.01$) وجود دارد. و میزان ضریب تعیین تعدیل شده $R^2 = 0.471$ شده است که این به این معنی است که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی ۰/۴۷۱ درصد واریانس (تغییرات) اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را پیش بینی کرده است. و با توجه به F برابر با ۷/۲۴ با سطح $p < 0.01$ معنی دار شده است نتیجه می گیریم که مدل ما معنی دار است به این معنی که متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه اول را تبیین می کنند. و بتای (Beta) خودپنداره تحصیلی (-۰/۲۷۳) و بتای هیجان خواهی (-۰/۳۴۴) دست آمده است که در سطح $p < 0.01$ معنی دار است ، بدین معنی که می توان براساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به عنوان متغیرهای پیش بین (مستقل) متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را پیش بینی کرده و همچنین موثر دانست.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش بینی اهمال کاری بر اساس خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم بود. نتایج تحلیل همبستگی و رگرسیون چند متغیری بین نمره اهمال کاری تحصیلی ، خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی رابطه همبستگی مثبت وجود دارد و متغیرهای خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی به خوبی تغییرات متغیر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم را تبیین می کنند. بدین معنی که خودپنداره تحصیلی و هیجان خواهی

به عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دختر متوسطه دوم موثر بوده است. نتایج بدست آمده با یافته های صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، سوری نژاد، فرهادی و کرد نوقایی (۱۳۹۵)، کاواناگ (۲۰۲۰)، کشتاورز و همکاران (۲۰۲۱)، یو، یانگ، هی و وانگ (۲۰۲۲)، (بسیته، ۲۰۲۱) و شیرکوند، میرهاشمی و صابری (۱۳۹۸) همسو و همخوانی دارد. درتبیین این یافته ها می توان گفت خودپنداره تحصیلی تأثیرات مثبتی بر لذت دارد و اگر دانش آموزان احساس شایستگی برای برآورده کردن نیازهای تحصیلی کنند، انتظار می‌رود در طول یادگیری اهمال کاری تحصیلی نداشته باشند. اگر دانش آموزان احساس بی کفایتی کنند، درس خواندن برای آنها لذتبخش نخواهد بود در نتیجه اهمال کاری تحصیلی خواهند داشت. اگر دانش آموزان برداشت و خودپنداره ی مثبتی داشته باشند، به این معنا است که خود را با تمام محدودیت ها، نقاط ضعف و قوت می پذیرند که این تفکر باعث بالا رفتن اعتماد به نفس، سلامت روانی، بهزیستی روانشناختی، رضایت از زندگی، امید و تلاش شده و موجب جلوگیری از اهمال کاری تحصیلی میشود. اما برعکس اگر دانش آموزان که خودپنداره ی منفی داشته باشند، احساس بی ارزشی، ناتوانی و بی لیاقتی شده و موجب ناامیدی و اهمالکاری درفعالیت ها از جمله تحصیلی خواهد شد. تجربه عواطف مثبت در محیط یادگیری عموماً خزانه ی فکر و عمل لحظه ای را غنی میکند. در طول فعالیت یادگیری، دامنه توجه یادگیرنده، راهبردهای شناختی سازگارتر و رفتارهای گرایشی افزایش مییابد که همگی منجر به مشارکت بیشتر در فعالیت های تحصیلی میشود. بنابراین می توان نتیجه گرفت دانش آموزان با خودپنداره بالا دست از اهمال کاری کشیده و با نظم، برنامه تحصیلی خود را پیگیری کرده و از تحصیل خود لذت خواهند برد. همان طور در نتیجه تحلیل یافته های پژوهش حاضر بین اهمال کاری با هیجان خواهی رابطه متقابل و مثبت وجود دارد وقتی هیجان خواهی افزایش یابد، اهمال کاری تحصیلی نیز افزایش خواهد یافت یا بالعکس. دانش آموزان با تمایل به درگیر شدن در فعالیت های جسمانی شامل عناصری از سرعت، خطر، تازگی و گریز از جاذبه هستند و نیاز به جستجوی رهایی در فعالیت های اجتماعی، بازداری نشدن با توسل به الکل یا بدون آن و همچنین اجتناب از تجربه تکرار، کارعادی یا یکنواخت با اشخاص قابل پیش بینی و در صورت قرارگرفتن اجباری در معرض چنین تجربه هایی، واکنش عدم رضایت بیقرارانه نشان می دهند موجب افزایش اهمال کاری تحصیلی در آنان می شود اما برعکس اگر دانش آموزان با مدیریت مولفه های هیجان خواهی (حادثه جویی، تجربه جویی، بازداری زدایی و ملال پذیری)، نظم درسی و تکالیف تحصیلی برایشان تبدیل به هیجان مثبت و لذت بخش شده واز اهمال کاری دست کشیده و در کسب موفقیت تحصیلی تلاش خواهند نمود. بنابراین دانش آموزان با خودپنداره بالا و مدیریت هیجان خواهی و گرایش به تنظیم هیجان های مثبت اهمال کاری تحصیلی نخواهند داشت و بالعکس با خودپنداره پایین و هیجان خواهی بالا، اهمال کاری تحصیلی آنها افزایش خواهد یافت. در پایان پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روانشناسان تربیتی و تحصیلی با توجه به نتایج پژوهش حاضر، جلسات و کارگاه‌های آموزشی برای افزایش خودپنداره و مدیریت هیجان خواهی دانش آموزان را در برنامه کاری خود قرار دهند. و همچنین به پژوهشگران توصیه می‌شود که در تحقیقات بعدی پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان در شهرهای دیگر کشور انجام گیرد.

سپاسگزاری :

از همکاری دانش آموزان و والدین و مدیران مدارس سپاسگزاری میشود.

منابع:

- آخوندپوراسفندآبادی ، ملیحه (۱۴۰۳) ، اثربخشی مهارت تفکر نقاد درآموزش مجازی بر اهمال کاری، اضطراب و پرخاشگری دانش آموزان متوسطه دوم در مدارس منطقه ۱۸ استان تهران . پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ناصر خسرو ساوه.
- تشویقی، پروین (۱۳۹۳). بررسی رابطه جهت گیری هدف و امید با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهر ارومیه.پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه.
- تمنایی فر، محمد رضا؛ قاسمی، المیرا (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان.دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری.۵(۷)، ۲۲۴-۲۴۶
- حاجی علی، حدیثه (۱۳۹۹)، انواع اهمال کاری ، تهران ، انتشارات گام برتر.
- عابدی شرق، نجمه ، عارفی ، راهب (۱۳۹۴) ، خودپنداره و سازگاری در دانش آموزان ، تهران ، انتشارات راشدین.
- خانجانی ، زینب و اکبری ، (۱۳۹۱)، هیجان خواهی و وابستگی نوجوانان به اینترنت ، فصلنامه علوم تربیتی ، سال پنجم ، شماره ۲۰، ص ۶۴-۷۵.
- سوری نژاد، محسن؛ فرهادی، مهران؛ کرد نوقابی، رسول (۱۳۹۵). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری.فصلنامه خانواده و پژوهش.۷، ۲۹-۲۵
- شولتز، دوانو ، شولتز، سیدنی. (۱۹۹۴) ، نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵). تهران: انتشارات رشد.
- شیرکوند، نسیمه ، میرهاشمی ، مالک و صابری ، هایده (۱۳۹۸)، قلدری بر اساس هیجان خواهی و جو مدرسه با میانجی گری خودپنداره در دانش آموزان ، مجله پژوهش پرستاری ایران ، دوره ۱۵ شماره ۱ ص ۶۷-۸۸.
- صادقی ملکی ، مریم و ملازاده ، علیرضا (۱۴۰۱) ، مدل ساختاری پیشبینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس سبکهای شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوانسازی در دانش آموزان، فصلنامه روان شناسی سلامت و رفتار اجتماعی ، دوره ۲، شماره ۴ ص ۳۱-۵۰.
- کریمی، یحیی (۱۳۹۵) ، روانشناسی شخصیت. تهران: انتشارات پیام نور.
- نصیری گرمره چشمه ، محمدرضا و حسن نژاد خیارک ، مهدی (۱۴۰۰) ، مبانی اهمال کاری تحصیلی و ارتباط با هویت تحصیلی ، مجله پیشرفت های نوین در روان شناسی ، علوم تربیتی و آموزش و پرورش ، سال چهارم ، شماره ۴۵ ص ۶۸-۸۲.
- Basith A. (۲۰۲۱) The relationship among academic self-concept, academic self-esteem, and academic achievement. *Konselor*; ۱۰(۲):۳۶-۴۲.
- Keshtvarz Kandazi E, Rezaeifard A, Abdoljalal T. (۲۰۲۱) The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and unproductive academic behaviors. *Journal of Psychology*; ۹۹(۳):۴۹۰-۵۱۰.
- Marsh HW, Pekrun R, Murayama K, Arens AK, Parker PD, Guo J, Dicke T. (۲۰۱۸). An integrated model of academic self- concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over ۶ years. *Developmental Psychology*; ۵۴(۲):۲۶۳-۸۰.
- Pekrun, R. (۲۰۱۷). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, ۱۱(۳), ۲۱۵-۲۲۱
- Perinelli E, Pisanu F, Checchi D, Scalas LF, Fraccaroli F. (۲۰۲۲). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*. ۶۹:۱۰۲۰۷۱
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (۱۹۸۶). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۳(۴), ۳۸۷-۳۹۴.

- Scalese, M. Curzio, O. Cutrupi, V. Bastiani, L. Gori, M. Denoth, F. & Molinaro, S. (۲۰۱۴). Links between Psychotropic Substance Use and Sensation Seeking in a Prevalence Study: The Role of Some Features of Parenting Style in a Large Sample of Adolescents. *Journal of addiction*,
- Smorti, M. (۲۰۱۴). Sensation Seeking and Self-Efficacy Effect on Adolescents Risky Driving and Substance Abuse. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۰۴۱, ۳۶۲-۳۴۸
- Tella A. (۲۰۰۷). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, ۳(۲): ۱۴۹-۵۶. doi: ۱۰.۱۲۹۷۳/ejmste/۷۵۳۹۰.
- Zuckerman, M. (۱۹۹۴). Behavioral expressions and biosocial bases of Sensation seeking. Newyork: Cambridge university press.
- Yu J, Huang C, He T, Wang X, Zhang L. (۲۰۲۲). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*.