

بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه‌ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی اکبر عطادخت^۱، عیسی محمدی^۲ و سجاد بشرپور^۳

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و ارتباط آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، متشکل از کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱، در دبیرستان‌های شهر خلخال مشغول تحصیل بودند. از بین این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰۳ نفر (۱۲۸ پسر و ۱۷۵ دختر)، با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شده و با استفاده از ابزارهای انگیزش پیشرفت هرمنس و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، اقدام به جمع‌آوری اطلاعات شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل واریانس یک متغیری، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین برخی از مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر و دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌ها دلالت بر آن دارند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). این نتایج تلویحاتی را برای فهم اهمال‌کاری تحصیلی و استفاده از مداخلات تحصیلی برای تأثیرگذاری روی آن را به دنبال دارد.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، انگیزش پیشرفت، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد خلخال

(mohammadi.issa@yahoo.com)

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱/۲۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۸/۲۵

مقدمه

اصطلاح اهمال کاری^۱ از دو بخش «pro» به معنی «جلو»، «پیش» و «در حمایت از» و «crastinus» به معنی «فردا» و «تا فردا» است (استیل^۲، ۲۰۰۵). این اصطلاح برگرفته از واژه لاتین «Procrastinare» است به معنی از سر خود واکردن^۳، به تأخیر انداختن^۴، کش دادن^۵، درنگ کردن^۶، از حرکت باز داشتن^۷، یا به تعویق انداختن انجام یک تکلیف (روزاریو، کوستا، نونز، گونزالس-پیندا، سولانو و واله^۸، ۲۰۰۹). از این اصطلاح، به عنوان یک عادت بد (چیس^۹، ۲۰۰۵) و مشکلی رفتاری یاد شده که بسیاری از بزرگسالان در کارهای روزانه خود تجربه می‌کنند (جانسن و کارتون^{۱۰}، ۱۹۹۹)، به‌ویژه در تکالیفی که بایستی به‌صورت معمول انجام شوند. میلیگرام، میتالم و لوینسون^{۱۱} (۱۹۹۸) در تعریف اهمال کاری می‌نویسند اهمال کاری، ویژگی یا نقیصی رفتاری است که به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم‌گیری نمایان می‌شود (به نقل از سواری، ۲۰۱۱). اهمال کاری را گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند و به عبارتی به آینده محول کردن کاریست که تصمیم به اجرای آن گرفته ایم (خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

مطالعات انجام شده حکایت از شیوع بالای اهمال کاری در اقشار مختلف، به ویژه جوانان و نوجوانان دارد. در یک بررسی انجام شده بر روی نوجوانان، مشخص شد که اهمال کاری در بین

1. Procrastination
2. Steel
3. put off
4. delay
5. prolong
6. defer
7. stall
8. Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle
9. Chase
10. Jansen & Carton
11. Milgram, May-Tal & Levison

حدود ۲۵ درصد افراد مصاحبه شده، مشکلی در حد متوسط تا شدید بوده و ۳۰ تا ۴۰ درصد دانشجویان آمریکایی در نوشتن مقالات، مطالعه برای امتحان و موکول کردن تکالیف به آخر هفته، اهمال‌کاری از خود نشان می‌دهند (کلارک و هیل^۱، ۱۹۹۴). اوزر، دمیر و فراری^۲ (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که اهمال‌کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را در بر می‌گیرد و در پژوهشی دیگر چنین گزارش شده که ۷۰ درصد دانشجویان و ۲۰ درصد مردم عادی دارای تمایلات اهمال‌کاری هستند. اوزر و ساکس^۳ نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که ۳۸ درصد دانشجویان، شدیداً اهمال‌کار هستند (اوزر و ساکس، ۲۰۱۱).

علی‌رغم این که اهمال‌کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد (الکساندر و اونوگبوزی^۴، ۲۰۰۷)، اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود (روزاریو و همکاران، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری تحصیلی در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، پدیده شایعی در بین حدود ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه است (فراری، اوکالاگان و نیوبگین^۵، ۲۰۰۵). دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت و پیشرفت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمی‌کنند. در واقع انگیزش نیز به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آریاپوران، امیری منش، تقوایی و حق طلب، ۱۳۹۳).

تحقیقات نشان می‌دهند که اهمال‌کاری تأثیر منفی روی سلامتی و بهداشت (سیروئیس، ملیا-گوردن و پیچیل^۶، ۲۰۰۳؛ استید، شاناهان و نیوفلد^۷، ۲۰۱۰) و رضایت از زندگی اقشار مختلف (اوزر و ساکس، ۲۰۱۱) دارد. پیامد منفی اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی و تحصیلی نیز، در

1. Clark & Hill
2. Ozer, Demir & Ferrari
3. Özer & Saçkes
4. Alexander & Onwuegbuzie
5. Ferrari, Callaghan & Newbegin
6. Sirois, Melia-Gordon & Pychyl
7. Stead, Shanahan & Neufeld

گستره‌ای از عملکرد تحصیلی پایین (روتنستین، دیویس و تاتوم^۱، ۲۰۰۹؛ حسین و سلطان^۲، ۲۰۱۰؛ میچینوو، برونوت، بوهک، جوهل و دلاول^۳، ۲۰۱۱)، نمرات پایین‌تر و شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (میچینوو و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر^۴، ۲۰۱۰) و حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. گرایش به وا گذاشتن تکالیف، نه تنها ارتباط منفی با پیشرفت تحصیلی دارد بلکه با کیفیت زندگی نیز رابطه‌ی منفی دارد (مون و ایلینگورث^۵، ۲۰۰۵). بیشترین پیامد اهمال کاری، عملکرد فردی ضعیفی است که در عملکرد سازمانی تداخل ایجاد می‌کند (دویت و اسکونبرگ^۶، ۲۰۰۲). از جمله تأثیرات دیگر اهمال کاری می‌توان به اثربخشی منفی آن روی میزان انگیزه و انگیزش دانشجویان و دانش‌آموزان اشاره کرد. از آنجا که انگیزه عامل بسیار مهمی در پیش‌بینی موفقیت‌ها محسوب می‌شود، لذا پرداختن به این مقوله می‌تواند گام مهمی در آسیب‌شناسی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. اهمال کاری تحصیلی، افراد را از دستیابی به اهداف آموزشی باز می‌دارد. تکالیف درسی به شدت به اهمال کاری یا تأخیر در آغاز یک تکلیف به نحو مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است (فراری و همکاران، ۲۰۰۵). سازه اهمال کاری به طور قطع بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد (ترویا^۷، ۲۰۱۰). کلاسن، کاروجوک و راجانی (۲۰۰۷)؛ به نقل از ترویا، ۲۰۱۰) با تحلیل همبستگی نشان دادند که اهمال کاری رابطه معکوس با میانگین نمره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دارد. راندی^۸ (۲۰۰۸) نیز نشان داده دانش‌آموزانی

1. Rotenstein, Davis & Tatum
2. Hussain & Sultan
3. Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval
4. Kagan, Çakır, İlhan & Kandemir
5. Moon & Illingworth
6. Dewitte & Schouwenburg
7. Troia
8. Randy

که در آزمون اهمال‌کاری نمره بالایی گرفتند عملکرد ضعیفی داشتند و نمرات تحصیلی پایینی گرفتند.

نگاهی اجمالی به تحقیقات، نشان می‌دهد که اکثر مطالعات انجام شده مرتبط با اهمال‌کاری و اهمال‌کاری تحصیلی، روی دانشجویان بوده است و در مورد میزان اهمال‌کاری، مخصوصاً اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن مطالعات کمی انجام شده است. این خلاء تحقیقاتی به ویژه در ایران بیشتر به چشم می‌خورد. از آنجا که نوجوانان، بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند (روزاریو و همکاران، ۲۰۰۹)، انجام تحقیقات بیشتر ضرورت دارد تا ضمن ایجاد روشنگری‌های لازم، با ارائه راهکارهایی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، به پیشرفت هر چه بیشتر آنها کمک شود. لذا این مطالعه با هدف بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و ارتباط آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام گرفت.

روش

این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش که از نوع همبستگی بود، متشکل از کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که در دبیرستان‌های شهر خلخال، در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بود. براساس آمار گرفته شده، تعداد این دانش‌آموزان بدون احتساب دبیرستان‌های نمونه دولتی و فنی حرفه‌ای، ۱۳۵۴ نفر بود که در سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه مشغول تحصیل بودند. از این جامعه، تعداد ۳۰۳ دانش‌آموز (۱۷۵ دختر و ۱۲۸ پسر) بر اساس جدول مورگان، با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شده و با استفاده از ابزارهای زیر اقدام به جمع‌آوری اطلاعات شد:

پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس یک پرسش‌نامه خود‌گزارشی است که از ۱۲ ماده و ۳ مؤلفه (شامل اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی و

اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی) تشکیل شده و سواری (۲۰۱۱) آنرا هنجاریابی کرده است. سؤالات پرسش‌نامه به صورت پنج‌گزینه‌ای بوده که به صورت ۰، ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۲۰۱۱) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۵، مؤلفه اول را 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 تاکنن (۱۹۹۱) روایی آزمون را با مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ بدست آورده که این مقدار در سطح ۰/۰۳ معنی‌دار بوده است.

مقیاس انگیزش پیشرفت هرمنس:^۱ این پرسش‌نامه که توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شده، به صورت ۲۹ جمله ناقص چهار گزینه‌ای است که به ترتیب نمره ۱ تا ۴ گرفته و در برخی سوالات، معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالا، نشانگر انگیزش پیشرفت بالاست. هرمنس ضریب همبستگی هر سوال را با رفتارهای پیشرفت محاسبه کرده و ضرایب همبستگی گزارش شده برای سوالات پرسش‌نامه، در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ قرار دارند. علاوه بر این، هرمنس در مطالعه‌ای، به وجود ضریب همبستگی بین این مقیاس و آزمون TAT اشاره کرده است (هرمنس، ۱۹۷۰، به نقل از سابوته، ۲۰۱۰). ابوالقاسمی (۲۰۰۲)، ضریب اعتبار پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کرده (به نقل از اکبری، ۲۰۰۷) و هومن و عسگری (۲۰۰۰) نیز ضریب آلفا را ۰/۸۷ به دست آورده‌اند (به نقل از سابوته، ۲۰۱۰).

برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از معدل تحصیلی استفاده شد که به صورت خودگزارشی در قالب سؤالات محقق ساخته از دانش‌آموزان گرفته شد.

روش اجرا: بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مجوز جمع‌آوری داده‌ها از معاونت پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان اخذ شده و ضمن هماهنگی با اداره آموزش و پرورش شهرستان، کارشناسان جمع‌آوری داده‌ها (دو نفر آقا و خانم) که قبلاً آموزش لازم را دیده بودند، در دبیرستان‌های شش‌گانه حضور یافته و ضمن هماهنگی با مدیریت مدرسه و دبیران

مربوطه، در سر کلاس درسی اقدام به تکمیل پرسشنامه‌ها گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS-16، از آزمون‌های آماری تحلیل واریانس یک متغیری، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

نتایج

جدول ۱ توزیع نمونه‌های پژوهش را از لحاظ جنسیت، پایه و رشته تحصیلی، وضعیت اقتصادی خانواده و میانگین و انحراف معیار سنی نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع نمونه‌های مطالعه از لحاظ جنسیت، پایه تحصیلی، رشته تحصیلی و وضعیت اقتصادی خانواده

متغیرها	جنسیت	پایه تحصیلی	رشته تحصیلی	وضعیت اقتصادی
پسر دختر اول دوم سوم پیش‌دانشگاهی انسانی تجربی ریاضی انتخاب‌نشده خوب متوسط ضعیف	۱۲۸ ۱۷۵ ۸۳	۷۰ ۷۴ ۷۶	۷۱ ۹۵ ۵۴ ۸۳	۱۳۱ ۱۶۱ ۱۱
فراوانی	۴۲/۲ ۵۷/۸ ۲۷/۴	۲۳/۱ ۲۴/۴ ۲۵/۱	۲۳/۴ ۳۱/۴ ۱۷/۸ ۲۷/۴	۴۳/۲ ۵۳/۱ ۳/۶

جدول ۱ نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان مورد بررسی دختر بوده و بیشتر آن‌ها (۲۷/۴ درصد) سال اولی بودند. از لحاظ رشته تحصیلی، رشته تجربی بیشترین درصد (۳۱/۴ درصد) و رشته ریاضی کمترین درصد (۱۷/۸ درصد) را به خود اختصاص داده بود. همچنین از لحاظ وضعیت اقتصادی خانواده اکثر دانش‌آموزان (۵۳/۱ درصد)، متعلق به طبقه اقتصادی متوسط بوده‌اند. میانگین سنی نمونه‌ها، ۱۵/۹۸ با انحراف معیار ۱/۴۷ بود.

جدول ۲. تحلیل واریانس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، انگیزش پیشرفت و معدل براساس جنسیت، پایه و رشته تحصیلی

متغیرها	جنسیت		پایه تحصیلی		رشته تحصیلی	
	P	F	P	F	P	F
معدل	۰/۳۲	۰/۹۹	۰/۰۰۰۵**	۶/۲۷	۰/۰۰۰۵**	۶/۷۳
اهمال‌کاری عمدی	۰/۰۸	۳/۱۲	۰/۷۱	۰/۴۶	۰/۶۴	۰/۵۷
اهمال‌کاری ناشی از خستگی	۰/۰۱۵*	۵/۹۸	۰/۴۹	۰/۸۱	۰/۹۲	۰/۱۶

بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه‌ی آن با انگیزش پیشرفت و ...

۰/۵۳	۰/۷۳	۰/۰۰۸**	۴/۰۲	۰/۰۷	۳/۲	اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی
۰/۷۲	۰/۴۴	۰/۲۹	۱/۲۵	۰/۰۱۸*	۵/۶۱	اهمال کاری تحصیلی
۰/۳۸	۱/۰۲	۰/۹۸	۰/۰۵۶	۰/۶۴	۰/۲۲	انگیزش پیشرفت

جدول ۲ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان مذکر و مؤنث، در متغیرهای مربوط به اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی تفاوت معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۵$) و میانگین نمره دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر می‌باشد. بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در سایر متغیرهای مورد بررسی تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی از لحاظ متغیرهای معدل و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی تفاوت معنادار وجود دارد ($p < ۰/۰۱$) ولی در بقیه متغیرها، تفاوت معناداری مشاهده نگردید. معدل تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول بالاتر از سایر پایه‌ها بوده ولی در اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی، میانگین نمره پایه پیش‌دانشگاهی بیشتر از پایه‌های دوم و اول و میانگین نمره دانش‌آموزان سال سوم نیز بیشتر از پایه دوم بوده است. مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی نیز در متغیرهای مورد بررسی نشان داد که بین دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی از لحاظ معدل تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد ($p > ۰/۰۵$).

جدول ۳. ماتریس همبستگی مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی و انگیزش پیشرفت و معدل

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱.معدل	۱۷/۵۳	۵/۱۴	۱					
۲.اهمال کاری عمدی	۱۲/۵	۲/۷۶	۰/۰۴۷	۱				
۳.اهمال کاری ناشی از خستگی	۱۰/۳۸	۲/۳۳	۰/۰۷۱	۰/۶۱**	۱			
۴.اهمال کاری ناشی از بی	۶/۹۸	۲/۱۲	-۰/۰۷۹	۰/۵۵**	۰/۵۲**	۱		
۵.اهمال کاری تحصیلی	۲۹/۸۶	۶/۰۸	۰/۰۲۲	۰/۱۸**	۰/۸۴**	۰/۸۰**	۱	
۶.انگیزش پیشرفت	۸۵/۶۵	۷/۴۴	-۰/۰۶۷	-۰/۳۴**	-۰/۳۱**	-۰/۳۵**	-۰/۳۹**	۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان و اهمال‌کاری تحصیلی آنها رابطه منفی و معکوس وجود دارد ($p < 0/01$) ولی بین معدل تحصیلی و مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معناداری یافت نشد ($p > 0/05$).

جدول ۴. تحلیل رگرسیون چندگانه انگیزش پیشرفت بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی

مدل	R	مجذور R	مجذور R تنظیم شده	خطای استاندارد تخمین
۱	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۵	۶/۸۷

نتایج تحلیل رگرسیون با روش ورود نشان داد که مدل پیش‌بینی انگیزش پیشرفت بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار است و ۱۵ درصد واریانس انگیزش پیشرفت را تبیین می‌کند ($R^2 = 0/15$; $p < 0/001$; $f = 13/54$). جدول ۵ ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین را نشان می‌دهد. متغیر اهمال‌کاری عمدی از مدل حذف شده است.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشده متغیرهای وارد شده به مدل

متغیر	B یا ضریب	خطای معیار B	بتای استاندارد شده
اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی	۰/۱۰	۰/۳۵	۰/۳۲
اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی	-۰/۳۱	۰/۳۶	-۰/۰۸۷
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۴	۰/۱۹	-۰/۳۵
معدل	-۰/۱۰	۰/۰۸	-۰/۰۶۹

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه نشان داد که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر، در متغیرهای مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی تفاوت وجود دارد ولی بین میانگین نمرات آن‌ها در سایر متغیرهای مورد بررسی مانند معدل، انگیزش پیشرفت، اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی تفاوتی مشاهده نشد. مقایسه میانگین‌ها نیز نشان داد که میانگین نمره اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است.

مسئله تفاوت جنسیتی در اهمال‌کاری تحصیلی از دو منظر قابل بررسی است: تفاوت در شدت

اهمال کاری و تفاوت از لحاظ همبسته‌های اهمال کاری. نتایج تحقیقات مقایسه‌ای انجام شده در این خصوص متناقض هست. اکثر مطالعات انجام شده نشان می‌دهند که بین میزان اهمال کاری دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد (سولومون و روتبلوم^۱، ۱۹۸۴؛ روتبلوم، سولومون و موراکامی^۲، ۱۹۸۶؛ افرت و فراری^۳، ۱۹۸۹)، نتایج برخی از تحقیقات دیگر، حاکی از شدت بیشتر اهمال کاری در جنس مؤنث بوده (پالودی و فرانکل-هاوسر^۴، ۱۹۸۶؛ هایکوک، مک کارتی و اسکي^۵، ۱۹۹۸) و برخی دیگر از مطالعات مانند مطالعه اوزر و ساکس (۲۰۱۱) نشان داده‌اند که اهمال کاری دانشجویان مذکر بیشتر از دانشجویان مؤنث می‌باشد. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعات پالودی و همکاران (۱۹۸۶) و هایکوک و همکاران (۱۹۹۸)، همسو ولی با نتایج بقیه مطالعات گزارش شده ناهمسو می‌باشد.

این مطالعه همچنین نشان داد که بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی از لحاظ معدل و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی در بقیه متغیرها مانند انگیزش پیشرفت، اهمال کاری عمدی و اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی- روانی، تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی مشاهده نگردید. مقایسه میانگین‌ها نیز نشان داد که از لحاظ معدل تحصیلی، دانش‌آموزان پایه اول بالاتر از پایه‌های دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی هستند ولی در متغیر اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی، میانگین نمره پایه پیش‌دانشگاهی بیشتر از پایه‌های دوم و اول بوده و میانگین نمره دانش‌آموزان سال سوم نیز در همین متغیر بیشتر از پایه دوم بوده است. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که با بالا رفتن پایه تحصیلی دانش‌آموزان، میزان اهمال- کاری ناشی از بی‌برنامگی افزایش می‌یابد.

-
1. Solomon & Rothblum
 2. Murakami
 3. Effert & Ferrari
 4. Paludi & Frankell-Hauser
 5. Haycock, McCarthy & Skay

افزایش میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در طول پایه‌های تحصیلی دوره دبیرستان، با یافته‌های تحقیقات روزاریو و همکاران (۲۰۰۹) مبنی بر افزایش سطوح اهمال‌کاری تحصیلی به موازات افزایش پایه‌های تحصیلی همسو است. همچنین این یافته‌ها با نتایج مطالعات وان‌ایردی^۱ (۲۰۰۳) بر روی دانش‌آموزان بالای ۱۶ سال، مبنی بر رابطه منفی بین سن و اهمال‌کاری همخوانی دارد. در تبیین این یافته، چنین می‌توان گفت که بر اساس نتایج تحقیقات روزاریو و همکاران (۲۰۰۹)، دانش‌آموزان بعد از تغییر مدرسه و مقطع تحصیلی، به موازات افزایش آشنایی‌شان با محیط و مدرسه جدید و عادت کردن به آن، سطح سازگاری و تعهدشان نسبت به وظایف و تکالیف مدرسه کاهش می‌یابد. از طرف دیگر، با توجه به اینکه دانش‌آموزان معمولاً گرایش دارند در تکالیف جذاب‌تر و جالب‌تر درگیر شوند و بر اساس اصل بازتاب توجه مبنی بر جذابیت بیشتر تکالیف جدید، عادی شدن مدرسه و محیط و تکالیف مشابه در مجموع از میزان جذابیت موضوع کاسته باعث افزایش سطوح اهمال‌کاری در پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌شود.

مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی نیز نشان داد که بین دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی از لحاظ معدل تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ولی دانش‌آموزان سال اولی که هنوز انتخاب رشته ننموده بودند در مقایسه با دانش‌آموزان سال بالایی که در یکی از رشته‌های انسانی، تجربی و ریاضی مشغول به تحصیل بودند، وضعیت تحصیلی بهتری داشتند. بین معدل تحصیلی دانش‌آموزان رشته‌های تجربی، انسانی و ریاضی نیز تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید.

از دیگر نتایج این مطالعه می‌توان به رابطه منفی و معکوس اشاره کرد که بین انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن وجود دارد. بین معدل تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن و نیز انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، رابطه معنی‌داری یافت

نشد. بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در پیش‌بینی میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه نیز حاکی از اثر پیش‌بینی‌کنندگی اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن به استثناء اهمال کاری عمدی بود که روی هم رفته، ۱۵ درصد از واریانس انگیزش پیشرفت را تبیین می‌کرد. این یافته با نتایج مطالعات مون و ایلینگورث (۲۰۰۵) و کلاس (۲۰۰۸) همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه، انگیزش به عنوان فرایندی تعریف می‌شود که در نتیجه آن فعالیت‌های هدف‌مدارانه افراد، تحریک و تقویت شده و به واسطه آن نیازها و تمایلات افراد در حرکت جمع می‌شوند (الکساندر و اونوگیزی، ۲۰۰۷). انگیزش تحصیلی نیز به سطوح و میزان پشتکار، علاقه درونی و ذهنی، و تلاش تحصیلی اشاره دارد که کمک مهمی برای موفقیت تحصیلی قلمداد می‌شود (الکساندر، ۲۰۰۶). ریان و دسی^۱ (۲۰۰۰) از اهمال کاری به عنوان متضاد انگیزش یاد کرده است. لذا با در نظر گرفتن این موارد، رابطه منفی و معکوس بین اهمال کاری و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان قابل تبیین می‌باشد.

انجام این مطالعه نیز با چالش‌ها و محدودیت‌هایی مواجه بوده که از آن جمله می‌توان به محدود بودن گستره اجرا به مناطق شهری و عدم بررسی موضوع در مناطق روستایی، اجرای مطالعه بر روی دانش‌آموزان مدارس دولتی و عدم بررسی دانش‌آموزان مدارس غیردولتی، محدود بودن مکان اجرای مطالعه به سطح شهر خلخال و همکاری ضعیف مسئولین برخی از مدارس اشاره کرد. با استناد به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مفهوم اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و حتی مقاطع پایین‌تر، مورد بررسی قرار گیرد تا با شناسایی هر چه سریعتر این موضوع در سنین پایین‌تر اقدامات کنترلی متناسبی برای کاستن از شدت اهمال کاری و جلوگیری از تبعات منفی آن در آینده تحصیلی و کاری انجام گیرد.

References

Akbari, B. (2007). Validity and reliability of achievement motivation test on high school students of Guilan. *Research in Curriculum Planning*, 21(16), 73-96. (Persian)

1. Ryan & Deci

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Upper Saddle River, N. J: Pearson.
- Ariyanpooran, S., Amiri manesh, M., Taghavi, D. & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 56-72. (Persian).
- Chase, L. (2005). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931- 936.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptation and incentives: the struggle between the present and the future in procrastination and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Jansen, T. & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic psychology*, 160, 436- 442.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Khormae, F., Abbasi, M. & Rajabi, S. (2015). Comparison of Perfectionism and Procrastination in Mothers of Students with and without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. (Persian).
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. L., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243-252.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.

- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-251.
- Paludi, M. A., & Frankell-Hauser, J. (1986). An idiographic approach to the study of women's achievement striving. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 89-100.
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N. & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. (Persian).
- Randy, M. (2008). Academic procrastination and course performance among developmental education. *Research & Teaching in Developmental Education*, 24(2), 56-68.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
- Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: the effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223-232.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 8-28.
- Saboteh, E. (2010). The relationship of education self concept and achievement motivation with education achievement. MS Thesis, Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Persian).
- Savari, K. (2011). The development and validation of academic procrastination test. *Educational Measurement*, 2(5), 97-110. (Persian).
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). 'I'll look after my health, later': An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167-1184.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2005). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stead, R., Shanahan, M. J. & Neufeld, R. W. J. (2010). 'I'll go to therapy, eventually': Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.
- Troia, G. A. (2010). Instruction and assessment for struggle long writers. A division Guilford publications, Inc.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137 (5), 421-434.

A study of academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students

A. Atadokht¹, I. Mohammadi² & S. Basharpour³

Abstract

The aim of the present research was to investigate academic procrastination in high school students and its relationship with achievement motivation and academic performance. The research method was correlation. The population of this research was all high school students who were studying during 2012-2013 in Khalkhal high schools. The sample consisted of 303 students (128 boys and 175 girls) who were selected by categorical sampling. Hermans Achievement Motivation Questionnaire and Academic Procrastination Scale were administered among the participants. ANOVA, Pearson Correlation Coefficient, and Multiple Regression were used to analyze the data, using SPSS-16 software. The results showed that there is significant difference between the academic procrastination of students with respect to their gender and educational grades. The results indicated that there is also a significant relationship between students' academic procrastination and achievement motivation ($P < 0.01$). These results have implications for understanding academic procrastination and the use of academic interventions to address procrastination.

Keywords: Academic procrastination, academic performance, achievement motivation, high school students.

1. Assistant Professor, University of Mohaghegh Ardabili

2. Corresponding Author: MA. In Psychology, Islamic Azad University of Khalkhal (mohammadi.issa@yahoo.com)

3. Associate professor, University of Mohaghegh Ardabili