

بررسی رابطه هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان

سیدیوسف ساداتی پایین رودپشتی^۱، عماد روشن قیاس^۲، سیدهااتف هاشمی نسب^۳

چکیده

اهمال کاری یکی از پدیده‌های مشکل ساز برای تعداد زیادی از افراد است که میلیون‌ها نفر را در جهان تحت تأثیر قرار داده است. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هویت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی است. به این منظور ۳۰۱ نفر از دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر ساری در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و پرسشنامه‌های هویت تحصیلی و اهمال کاری را تکمیل نمودند. تجزیه و تحلیل داده‌های آماری گردآوری شده در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و واریانس) بوده و آمار استنباطی (رگرسیون چند متغیره، ضریب همبستگی پیرسون) انجام گرفته است. نتایج، نشان دهنده این واقعیت بود که بین هویت تحصیلی موفق با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به توضیحات و بررسی‌های مختصری که در مورد رویکردهای مختلف اهمال کاری ارائه شد و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که امروزه جهت رفع مشکل اهمال کاری دانش آموزان باید به عوامل مرتبط با این پدیده توجه کرد و درصدد رفع آنها کوشید. همان اندازه که مباحث نظری با مطالعات تجربی و دقیق همراه می‌شود، یافته‌های امیدوار کننده‌تری نیز به دست می‌آید.

واژگان کلیدی: هویت تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، دانش آموزان

^۱ کارشناسی علوم تربیتی Yousefsadati1995@gmail.com

^۲ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی

^۳ کارشناسی ارشد بهسازی منابع انسانی

مقدمه

اهمال کاری^۱ میلیون‌ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبانگیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج است و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (Balkis & Duru, 2009: 24).

واژه اهمال کاری را عده‌ای (Ferrari & Morales, 2007: 95). معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می‌کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است در حالیکه اهمال کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم‌اکنون اولویت دارد. به گفته لی^۲ (۱۹۸۶) اهمال کاری یعنی اینکه فرد بطور عمدی به تصمیماتی که گرفته است عمل نمی‌کند، به این معنا که فرد اهمال کار در یک زمان خاص قصد انجام کاری را دارد ولی در زمان برنامه‌ریزی شده به آن نمی‌پردازد و در عوض انجام آنها را بطور موقت و گاهی بطور دائم کنار می‌گذارد. این پدیده دو سطح شناختی و رفتاری را در بر می‌گیرد. در سطح رفتاری فرد کاری که قصد انجام آن را داشته بدون هیچ دلیل خاصی و بطور کاملاً اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی کارهایی را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع انجام نمی‌دهند یا اینکه اصلاً انجام نمی‌دهند. افراد اهمال کار می‌دانند که کاری را باید انجام دهند و شاید هم می‌خواهند آن را انجام دهند ولی نمی‌توانند برای انجام آن در موعد تعیین شده (توسط خود یا دیگران)، در خود انگیزه کافی ایجاد کنند (سپهریان، ۱۳۹۰: ۱۴). پژوهش‌های اولیه اهمال کاری بیشتر بر ویژگی رفتاری آن متمرکز بودند و راه‌حل آنها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس‌های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادات‌های خوب مطالعه، تمرکز داشت، برخی دیگر اشاره می‌کند اگرچه بطور واضح در طبقه‌بندی DSM-IV-TR مشخص نشده است، ولی اهمال کاری مزمن را می‌توان یک اختلال شخصیتی نامید که سطوح بسیار بالای صفت اهمال کاری و مسئولیت‌پذیری پایین را شامل است (Schouwenburg, 2005: 17).

یکی از مسائلی که در پژوهش‌های پیشین از نظر دورمانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می‌شود ارتباط اهمال کاری با هویت تحصیلی^۳ است.

¹ procrastination

² Lay

³ Academic Identity

گراهام و آندرسون^۱ (۲۰۰۸) هوریت تحصیلی را مهمترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند. هوریت تحصیلی می‌تواند از عوامل فردی موثر در پیش‌آیندهای اهمال کاری تحصیلی محسوب شود. «هوریت تحصیلی» فرآیند پاسخگویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است. اینکه آیا درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هوریت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هوریتی در فرد، نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. همچنین با این احساس، موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲: ۱۷۵). هرچند که پدیده اهمال کاری کمابیش در امور زندگی عادی افراد نمود عینی دارد، با این حال نمی‌توان از نقش صفات و ویژگی‌های شخصیتی^۲ در وقوع این پدیده غافل ماند، چرا که این صفات در بسیاری از موقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی، تعیین کننده رفتارهای جاری و آتی افراد هستند. صفات یا گرایش‌های موجود در افراد که به تفاوت‌های فردی در رفتار، ثبات و تداوم آن در موقعیت‌های گوناگون می‌انجامد، تحت عنوان شخصیت نام‌گذاری می‌شوند. از جدیدترین نظریه‌های شخصیت و مدل‌های سنجش مولفه‌های شخصیتی، الگوی پنج عاملی است که به ویژه با کارهای کاستا و مک کری^۳ (۱۹۹۲) شناخته شده است. این الگو طی چند دهه اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. پنج بعد تشکیل دهنده این الگو عبارتند از: روان رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی (Costa & mc crae, 1992: ۱۰۵)

71). نتایج مطالعه شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نشان داد که بین منزلت هوریت سردرگم و هوریت دیررس با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد و منزلت هوریت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری دارد و بین منزلت هوریت زودرس و اهمال کاری ارتباط معناداری مشاهده نشد. همچنین هوریت موفق و هوریت دیررس ارتباط متضادی با اهمال کاری داشتند یعنی برای کاهش اهمال کاری نیازمند رسیدن به یک تعهد هوریتی است (Shanahan & Pychyl, 2007: 91). نتایج پژوهش سوری‌نژاد، فرهادی و کرد نوقابی نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری می‌توانند تغییرات اهمال کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند. نتایج نشان داد که میان روان‌رنجوری با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین میان وظیفه‌شناسی با اهمال کاری رابطه منفی وجود دارد. اما میان ویژگی‌های برون‌گرایی و مقبولیت با اهمال کاری تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد (سوری‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۵: ۴۷). پژوهش نصری، دماوندی و عاشوری، این نتایج را بیان کردند که بین اهمال کاری تحصیلی با روان رنجورخویی، انعطاف‌پذیری، سبک هوریت سردرگم/اجتنابی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام

¹ Graham & Anderson

² Personality traits

³ Costa & Mc Crae

نشان داد که وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری، انعطاف‌پذیری و تعهد توانستند بطور معناداری متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند (نصری و دیگران، ۱۳۹۳: ۸۷). باتوجه به اهمیت موضوع اهمال‌کاری و تأثیرات مخرب آن بر زندگی افراد، یک هدف مهم برای پژوهش‌هایی که درخصوص اهمال‌کاری انجام می‌شود این است که ویژگی‌های شخصیتی افرادی را که مرتباً کارها را به تعویق می‌اندازند، مشخص سازند. به نظر می‌رسد که باید تحقیقات بیشتری در جهت مشخص ساختن مفهوم اهمال‌کاری و مفاهیم مرتبط با آن صورت بگیرد تا از این طریق مشاوران و دانش‌آموزان بتوانند با دید وسیع‌تری به این موضوع بنگرند و با ریشه‌یابی موضوع بتوانند اقدامات لازم را برای رفع آن انجام دهند.

۱- اهمیت و ضرورت پژوهش

در قرن ۲۱ به دلیل تنوع گسترده محیط و تغییرات مداوم، مدیریت موثر فردی و سازمانی با چالش‌های فراوانی روبرو شده است. در چنین شرایطی سرعت عمل، نقش تعیین‌کننده‌ای در کارایی و اثربخشی فردی و سازمانی یافته است. اهمال‌کاری یک رفتار روانشناختی پیچیده است که همه افراد را در سطوح مختلفی تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای برخی یک مشکل کوچک و برای عده‌ای می‌تواند منبعی از استرس و اضطراب قابل توجهی باشد (مصطفوی، ۱۳۸۹: ۱۲).

۱۰۶

پژوهشگران قدیمی، اغلب اهمال‌کاری را بعنوان یک صفت شخصیتی در نظر گرفته‌اند و بعضی‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که افراد اهمال‌کار اعتماد به نفس پایینی دارند و اهمال‌کاری آنها را به صفات‌های شخصیتی مانند تنبلی و عدم کنترل شخصی نسبت می‌دهند. اما همانطور که قبلاً ذکر شد، اهمال‌کاری ساختار پیچیده‌ای دارد و نمی‌توان گفت فقط تنبلی علت اصلی آن است؛ چرا که با ویژگی‌های شخصیتی گوناگون در ارتباط است (مانند: اضطراب، افسردگی، کمال‌گرایی، عواطف منفی، ترس از شکست، روان‌رنجور خوبی) (Solomon & Rothblum, 1984: 504).

بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهند که اهمال‌کاری در سه هزار سال گذشته مصیبتی زاینبار برای افراد بوده است (Steel, 2007: 76). در جوامع مدرن اهمال‌کاری، یک مشکل جدی به شمار می‌رود. تقریباً نیمی از افراد اقرار می‌کنند که در زندگی روزمره و محیط آموزشی، اهمال‌کاری برای آنها مشکل‌ساز بوده است. اهمال‌کاری رفتار روانشناختی پیچیده‌ای است که هرکسی تا اندازه‌ای از آن تأثیر می‌پذیرد. ممکن است دلایل بسیاری برای عدم انجام تصمیماتی که گرفته شده وجود داشته باشد که بعضی از آنها مانند بیماری، مشکلات فنی، حتی گاهی کمبود اطلاعات موردنیاز، مورد توجه پژوهش‌های اهمال‌کاری نمی‌باشد. در واقع به اهمال‌کاری بعنوان امری اختیاری پرداخته می‌شود که معمولاً با عدم تلاش به موقع همراه است و پیامدهای منفی، برای فرد در بر دارد. درخصوص بعضی از افراد اهمال‌کاری پدیده‌ای کم‌اهمیت است و درخصوص بعضی

دیگر اهمال کاری منبع استرس و اضطراب می‌باشد. با اینکه به نظر می‌رسد اهمال کاری رفتار ساده‌ای می‌باشد ولی در حقیقت بسیار پیچیده است. یعنی احساسات، مهارت‌ها، افکار، نگرش‌ها و عوامل دیگری را که افراد نسبت به آن آگاهی ندارد، در بر می‌گیرد. علاوه بر این، دلایلی که باعث می‌شوند افراد انجام یک تکلیف مهم ولی ناخوشایند را به تعویق بیندازند از فردی به فرد دیگر و حتی از تکلیفی به تکلیف دیگر برای یک فرد نیز متفاوت است (Solomon & Rothblum, Ibid: 505).

۲- اهداف پژوهش

۱-۲- هدف کلی

بررسی رابطه هویت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر ساری در سال تحصیلی ۹۷-۹۸.

۲-۲- اهداف جزئی

- تعیین رابطه هویت تحصیلی موفق با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان؛
- تعیین رابطه هویت تحصیلی سردرگم با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان؛
- تعیین رابطه هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان؛
- تعیین رابطه هویت تحصیلی زودرس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان.

۳- فرضیه‌های پژوهش

- بین هویت تحصیلی موفق با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؛
- بین هویت تحصیلی سردرگم با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؛
- بین هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؛
- بین هویت تحصیلی زودرس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

۴- پیشینه پژوهش

- پژوهش تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، که بر روی ۴۴۰ نفر (۲۴۰ دختر، ۲۰۰ پسر) از دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم مدارس متوسطه کاشان انجام شد، این نتایج را گزارش کردند که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، همچنین بین مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

- نتایج پژوهش سوری‌نژاد، فرهادی و کرد نوقابی (۱۳۹۵)، که بر روی ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان مدارس دولتی شهر کوه‌دشت، نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری می‌توانند تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند. نتایج نشان داد که میان روان‌رنجور خوبی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین میان وظیفه‌شناسی و گشودگی با اهمال‌کاری رابطه منفی وجود دارد. اما میان ویژگی‌های برون‌گرایی و مقبولیت با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد.

- گزیدری، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴)، در پژوهش خود بر روی نمونه‌ای ۳۱۱ نفری دانش‌آموزان سال سوم متوسطه منطقه کهریزک تهران نشان دادند که رابطه مثبت و معنادار میان هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی سردرگم با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه منفی و معنادار میان هویت تحصیلی موفق و هویت تحصیلی زودرس با اهمال‌کاری تحصیلی بود. نتایج همچنین نشان دادند که مولفه‌های هویت تحصیلی موفق و هویت تحصیلی دیررس بیشترین سهم را در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دارند. بنابراین، منزلت‌های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد.

- براساس پژوهشی که توسط گل محمدیان (۱۳۹۳)، بر روی ۱۲۰ نفر از دانشجویان ورزشکار دانشگاه پیام‌نور اسلام‌آباد غرب انجام گرفت، اینگونه گزارش کرد که بین پنج عامل شخصیت با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد، البته وظیفه‌شناسی رابطه منفی و معنادار و روان‌رنجوری رابطه مثبت و معنادار با تعلل‌ورزی داشتند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که از بین پنج عامل شخصیت تنها متغیرهای وظیفه‌شناسی و روان‌رنجوری پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی بودند.

- پژوهش نصری، دماوندی و عاشوری (۱۳۹۳)، که بر روی ۴۵۰ نفر (۲۲۵ نفر دختر، ۲۲۵ نفر پسر) از دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران انجام شد این نتایج را بیان کردند که بین اهمال‌کاری تحصیلی با روان‌رنجورخویی، انعطاف‌پذیری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری، انعطاف‌پذیری و تعهد توانستند بطور معناداری متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

- پژوهش قلاتی و یعقوبی (۱۳۹۲)، نشان داد که بین ابعاد شخصیتی وظیفه‌شناسی و نوروزگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

- پژوهش ذوالفقاری، دلاورپور، شاهی و الوندی سرابی (۱۳۹۲)، که بر روی ۵۰۲ (۳۵۰ دختر، ۱۵۲ پسر) دانشجوی رشته‌های مختلف مراکز دانشگاهی پیام‌نور همدان انجام شد این نتایج را بیان کردند که رگه‌های شخصیتی وجدانی بودن و تجربه‌پذیری، پیش‌بینی‌کننده مثبت و رگه شخصیتی روان‌آزردگی پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل تحصیلی است.

- یافته‌های امانی (۱۳۸۹)، نشان داد که بطور کلی بین متغیرهای منزلت‌های تحصیلی، جهت‌گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و متغیرهای هویت تحصیلی سردرگم، جهت‌گیری هدفی با رویکرد تبحری و هویت تحصیلی زودرس بیشترین سهم را در تبیین پیشرفت تحصیلی دارند.

۵- روش تحقیق

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر توصیفی و طرح آن از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر ساری که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل هستند، تشکیل می‌دهند. با توجه به حجم جامعه آماری، نمونه‌ای به حجم ۳۰۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد.

۵-۱- مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۱

مقیاس اهمال کاری تحصیلی لی، یک مقیاس اندازه‌گیری مداخله و کاغذی خود گزارشی است و شامل ۲۰ سوال است. این پرسشنامه ابتدا توسط سپهریان آذر و حسین‌زاده (۱۳۹۰) از انگلیسی به فارسی برگردانده شد. ماده‌های این مقیاس دارای پنج گزینه درجه لیکرت (هرگز، به ندرت، نظری ندارم، گاهی اوقات و اغلب اوقات) می‌باشد که آزمودنی یکی از این گزینه‌ها را انتخاب می‌کند. در این مقیاس به استثنای ماده‌های ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۰ که به شیوه معکوس نمره‌گذاری می‌شود. بقیه ماده‌ها براساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره‌گذاری می‌گردند، و در نهایت حاصل جمع نمرات میزان اهمال کاری فرد را نشان می‌دهد. نمرات زیاد در مقیاس نشانه اهمال کاری زیاد و نمره کم نشانه اهمال کاری تحصیلی کم می‌باشد.

۵-۲- مقیاس هویت تحصیلی^۲

این پرسشنامه توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) جهت اندازه‌گیری هویت تحصیلی ساخته شده است (Was & Isacson, 2008; 78)، ابتدا توسط حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰) از انگلیسی به فارسی برگردانده شده است. پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS) که از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دیررس، زودرس و سردرگم تشکیل شده است و دارای ۴۰ گویه می‌باشد. پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS) روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. عامل اول (هویت تحصیلی موفق) شامل ۱۰ گویه (۴، ۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۸، ۴۰) است. برای مثال گویه شماره ۵ بیان می‌کند که: «تعدادی رشته‌های دانشگاهی را بررسی کرده‌ام و بهترین را برای خودم انتخاب نموده‌ام». عامل

¹ Academic Procrastination Scale

² Academic Identity Scale

دوم (هویت تحصیلی دیررس) شامل گویه‌های (۷، ۱۴، ۱۲، ۲۱، ۲۴، ۳۱، ۳۴، ۳۶، ۳۷) است. برای مثال گویه شماره ۳۱ بیان می‌دارد که: «گاهی اوقات با اطمینان هدف از تحصیلم را می‌دانم، اما گاهی اوقات هم دچار شک و تردید می‌شوم». عامل سوم (هویت تحصیلی سردرگم) با ۱۰ گویه شامل گویه‌های (۲، ۳، ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۳۵، ۳۹) است. برای نمونه گویه شماره ۲ بیان می‌کند که: «گاهی اوقات فکر می‌کنم دلیل اینکه به مدرسه می‌آیم این است که کار بهتری را برای انجام دادن ندارم». عامل چهارم (هویت تحصیلی زودرس) شامل گویه‌های (۱، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۳۳) است. برای مثال گویه شماره ۲۹ بیان می‌دارد که: «اگر درسی خیلی مشکل باشد با آن دست و پنجه نرم می‌کنم و مطالعه بیشتری می‌کنم و دیگران را از خودم مأیوس نمی‌کنم» (حجازی و دیگران، ۱۳۹۰: ۸).

۶- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های آماری گردآوری شده در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و واریانس) بوده و آمار استنباطی (رگرسیون چندمتغیره، ضریب همبستگی پیرسون) انجام گرفته است. نرم‌افزار مورد استفاده در این پژوهش SPSS بوده است.

۱۱۰

۶-۱- روش اجرا

پژوهش اینگونه انجام شد که ابتدا اقدام به گرفتن معرفی‌نامه از دانشگاه جهت ارائه به اداره آموزش و پرورش منطقه و پس از کسب مجوز لازم جهت انجام تحقیق به مدارس دوره دوم متوسطه مراجعه و پرسشنامه‌ها در میان دانش‌آموزان توزیع گردید. در هر کلاس قبل از توزیع پرسشنامه‌ها، برای دانش‌آموزان توضیح داده شد که نیازی به نوشتن نام و نام‌خانوادگی آنان نبوده و بهتر است دیدگاه خود را بطور واقعی مشخص کنند. از لحاظ زمانی در اجرای پرسشنامه‌ها هیچ محدودیت زمانی در نظر گرفته نشد اما با این وجود همه پرسشنامه‌ها در ۳۰ تا ۴۵ دقیقه تکمیل می‌شدند.

۷- یافته‌ها

جدول (۱) آمار توصیفی متغیرهای هوریت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
اهمال کاری تحصیلی	۳۳	۸۱	۵۵/۱۶	۸/۰۷	۰/۲۴۹	۰/۱۱۹
هوریت تحصیلی موفق	۱۸	۵۰	۳۶/۶۳	۶/۶۰	-۰/۳۵۳	۰/۰۷۳
هوریت تحصیلی دیررس	۱۱	۴۵	۳۰/۹۶	۶/۱۰	۰/۱۸۱	۰/۰۲۲
هوریت تحصیلی سردرگم	۱۰	۵۰	۲۹/۱۸	۷/۳۵	۰/۵۵۱	۰/۴۹۶
هوریت تحصیلی زودرس	۲۰	۵۰	۳۳/۶۷	۴/۹۳	۰/۸۷۲	۰/۸۳۲

آمار ارائه شده در جدول (۱) که برای ۳۰۱ نفر از شرکت‌کنندگان تحلیل شده است، نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی با حداقل و حداکثر نمره (۸۱-۳۳) دارای میانگین ۵۵/۱۶ و انحراف معیار ۸/۰۷ است. چولگی و کشیدگی نمرات نیز حاکی از این است که نمرات این متغیر در دامنه بین (۱±) قرار دارند و نرمال هستند.

در متغیر هوریت تحصیلی موفق با دامنه نمرات (۱۸ تا ۵۰) میانگینی برابر با ۳۶/۶۳ و انحراف معیار ۶/۶۰ بدست آمده است. چولگی (-۰/۳۵۳) و کشیدگی (۰/۰۷۳) بدست آمده که در دامنه بین (۱±) قرار دارد، بیانگر این است که توزیع نمرات نرمال است.

هوریت تحصیلی دیررس با حداقل و حداکثر نمرات (۴۵-۱۱) دارای میانگین ۳۰/۹۶ است. پراکندگی نمرات هوریت تحصیلی دیررس برابر با (۶/۱۰) است. چولگی (۰/۱۸۱) و کشیدگی (۰/۰۲۲) گویای این است که نمرات این متغیر نیز یک منحنی متقارن و نرمال است.

هوریت تحصیلی سردرگم دارای دامنه نمرات (۵۰-۱۰) است. میانگین این نمرات ۲۹/۱۸ و پراکندگی آنها ۷/۳۵ است. نمرات هوریت تحصیلی سردرگم نیز در دامنه بین (۱±) قرار دارد. چولگی و کشیدگی این نمرات به ترتیب برابر با ۰/۵۵۱ و ۰/۴۹۶ است و از منحنی نرمال تخطی نکرده است.

هوریت تحصیلی زودرس دارای دامنه نمرات (۵۰-۲۰) و میانگین و انحراف معیاری برابر با (۳۳/۶۷) و (۴/۹۳) است. چولگی (۰/۸۷۲) و کشیدگی (۰/۸۳۲) نمرات این متغیر نیز نشان از نرمال بودن نمرات داشت. چونکه چولگی و کشیدگی نمرات در دامنه (۱±) قرار دارند.

مقایسه میانگین‌ها در چهار سطح هویت تحصیلی موفق، سردرگم، زودرس و دیررس حاکی از این است که هویت تحصیلی موفق با میانگین ۳۷/۴۳ بالاترین میانگین را در بین این چهار نوع هویت دارا است. در ضمن، هویت تحصیلی سردرگم بیشترین پراکندگی را با مقدار ۷/۳۵ به خود اختصاص داده است.

۷-۱- آزمون همبستگی پیرسون

جدول (۲) ماتریس همبستگی اهمال‌کاری و هویت تحصیلی

شماره	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	اهمال‌کاری	۱				
۲	هویت تحصیلی موفق	-۰/۳۰**	۱			
۳	هویت تحصیلی دیررس	۰/۲۶**	۰/۱۰	۱		
۴	هویت تحصیلی سردرگم	۰/۲۳**	-۰/۱۵**	۰/۶۳**	۱	
۵	هویت تحصیلی زودرس	-۰/۰۷	۰/۶۲**	۰/۴۱**	۰/۳۲**	۱

نتایج جدول (۲) حاکی از این است که هویت تحصیلی موفق و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد که این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و بر این اساس فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. بنابراین، با افزایش نمرات هویت تحصیلی موفق از میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر کاسته می‌شود. بین هویت تحصیلی دیررس و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری برقرار است که این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و از این‌رو فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. در نتیجه، با افزایش نمرات هویت تحصیلی دیررس بر میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان افزوده می‌شود. بین هویت تحصیلی سردرگم و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد و این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و بر این اساس فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. بر این اساس، هنگامی که نمرات هویت تحصیلی سردرگم افزایش پیدا کند؛ در همان راستا، نمرات اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر نیز افزایش می‌یابد.

آخرین جنبه هویت یعنی هویت زودرس رابطه معناداری را با اهمال‌کاری تحصیلی نداشت. در نتیجه، فرض صفر پژوهش مبنی بر عدم رابطه بین این دو متغیر پذیرفته می‌شود و فرضیه تحقیق در سطح (۰/۰۵) رد می‌شود. از این‌رو، با افزایش یا کاهش نمرات هویت تحصیلی زودرس نمی‌توان انتظار داشت که در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر تغییری حاصل شود.

بحث و نتیجه گیری

- یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین «هویت تحصیلی موفق» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی منفی و معناداری وجود دارد که با یافته‌های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲)، گزیدری، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) همسو است. مطالعه شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نشان داد که بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد. منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری تحصیلی دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها و اهداف تحصیلی تعهد دارند و دارای یک هویت خود ساخته هستند و میزان خود نظارتی در آنها بالا می‌باشد، به علت هدفمندی و خود نظارتی بالا کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می‌شوند. مسأله مهم دیگر در دانش‌آموزان دارای هویت موفق وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلل و اهمال کاری آنها می‌کاهد. تبیین دیگر این است که، افراد دارای هویت تحصیلی موفق دارای انگیزش درونی بالا و برای اهداف تحصیلی ارزش قائل هستند اما مشکل اصلی دانش‌آموزان اهمال کار نداشتن اهداف مشخص و واقع‌بینانه و عدم تعهد به اهداف تحصیلی می‌باشد. همچنین این افراد دارای هویت منسجم، سختکوش، خود تنظیم‌گر، با عزت نفس ۱۱۳ بالا، درون‌نگر، دارای منبع کنترل درونی، خودآگاه، دارای قدرت حل مسأله و چنین افرادی معمولاً امیدوار نسبت به آینده، شاداب، خوش‌قول بوده و در هنگام انجام تکلیف بر باورهای خود تکیه می‌کنند. در تأیید یافته‌های فوق، کوربا و همکاران بیان می‌دارند که دانش‌آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش‌ها و اهداف تحصیلی، کمتر راهبردهای خود ناتوان‌سازی را اتخاذ می‌کنند. لذا پیامد یک هویت منسجم و پویا، انعطاف‌پذیری، هدفمندی، خودتنظیمی و خودنظارتی است که در نتیجه کاهش اهمال کاری را به همراه دارد (Chorba & others, 2012: 74).

- نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین «هویت تحصیلی دیررس» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با یافته‌های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا و دیگران (۲۰۱۲)، گزیدری، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی‌شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می‌کنند با کمبود زمان مواجه می‌شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در آغاز و پیگیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت. همچنین دانش‌آموزان در وضعیت هویت دیررس از راهبردهای مطالعه موثر، کمتر استفاده می‌کنند و قادر به ارزیابی دقیق عملکرد

خود نیستند. براساس گفته کوربا و دیگران (۲۰۱۲) احتمالاً دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ راهبردهایی مانند اهمال‌کاری، تلاش کم و راهبردهای خود حفاظتی بکار خواهند گرفت. بنابراین باتوجه به مطالب فوق می‌توان بیان نمود که ماندن در وضعیت هویت دیررس با افزایش اهمال‌کاری همراه خواهد بود.

- نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین «هویت تحصیلی سردرگم» با «اهمال‌کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با یافته‌های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا و دیگران (۲۰۱۲) و گزیدری، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. مطالعه شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نشان داد که بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد. منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد. در تبیین این نتایج می‌توان بیان نمود که افراد دارای وضعیت هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً تعلق بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. این دانش‌آموزان از پرداختن به مسائل هویت و تصمیم‌گیری اجتناب دارند، معمولاً پیش از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند و در تصمیم‌گیری از راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می‌کنند. تصمیم‌گیری‌هایشان عمدتاً با تعلل و مسامحه انجام می‌شود و دارای رفتارهای هیجانی و بدون ثبات هستند. این افراد حرمت خود پایین، خودپنداره منفی، خودتنظیمی ناقص دارند و نتیجه آن فعال شدن فرآیندهایی است که موجب تنزل موقت می‌شود و به این ترتیب زمینه اهمال‌کاری افزایش می‌یابد و براساس گفته کوربا و دیگران (۲۰۱۲) احتمالاً دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ، استراتژی‌هایی مانند اهمال‌کاری، تلاش کم و استراتژی‌های خود حفاظتی بکار خواهند گرفت.

- نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین «هویت تحصیلی زودرس» با «اهمال‌کاری تحصیلی» رابطه معناداری وجود ندارد که این با یافته پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت که براساس نظر مارسیا، افراد دارای هویت زودرس دارای کاوش اندک می‌باشند اما به ارزش‌های پایه‌گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند، توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می‌دهد برای ثبات دانش و اطلاعات موردنیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. افرادی که تعهد و درکی از هویت خود دارند قابل اعتماد و سازگار هستند در مقابل افراد اهمال‌کار دارای اعتماد به نفس و عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان رنجوری، کمرویی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموش‌کاری، بی‌نظمی، تمرکز بر خودانگاره ضعیف، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری می‌باشند (اسدی چشمه، ۱۳۹۰: ۱۳). همچنین اهمال‌کاری با مهارت‌های خودنظارتی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله خود ناتوان‌سازی مرتبط است.

راهبردهای مقابله‌ای مورد استفاده اهمال کاران، اجتناب از کار و خود ناتوان‌سازی است، احتمالاً افراد اهمال کار برای اجتناب از شکست، این راهبردها را بکار می‌برند که راهبرد دفاعی غیرموثر می‌باشد که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش‌های شخصی از آن بهره می‌جویند. بنابراین، بین این دو متغیر رابطه منطقی و معناداری مشاهده نشد و در نتیجه فرض صفر پژوهش مبنی بر عدم رابطه بین این دو متغیر پذیرفته می‌شود. از این رو با افزایش یا کاهش نمرات هویت تحصیلی زودرس نمی‌توان انتظار داشت که در میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تغییری حاصل شود.

فهرست منابع

فارسی:

- ۱- اسدی چشمه، اکرم (۱۳۹۰)، «بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی، جهت‌گیری هدفی و ترس از ارزیابی منفی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- ۲- امانی، حبیب (۱۳۸۹)، «بررسی رابطه هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان»، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.
- ۳- تمنای‌فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا (۱۳۹۶)، «تبیین اهمال کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان»، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، دوره ۵.
- ۴- حاجی خیاط، علیرضا (۱۳۸۲)، «تبیین ابعاد هویت»، دو فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، دوره ۷.
- ۵- حجازی، الهه و دیگران (۱۳۹۰)، «ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی»، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، دوره ۲، ش ۵.
- ۶- ذوالفقاری، حسین و دیگران (۱۳۹۲)، «پنج رگه بزرگ شخصیتی بعنوان پیش‌بینی کننده تعلل تحصیلی دانشجویان»، مجله علوم روانشناختی، دوره ۱۲، ش ۴۷.
- ۷- سپهریان، فیروزه و حسین‌زاده، مهدی (۱۳۹۰)، «تحلیل الگوی ساختاری رابط بین سبک‌های مقابله و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۷.
- ۸- سوری‌نژاد، محسن و دیگران (۱۳۹۵)، «تبیین اهمال کاری تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری»، فصلنامه خانواده و پژوهش، س ۷، ش ۲۹.
- ۹- گزیدری، ابراهیم و دیگران (۱۳۹۴)، «رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان»، مجله روانشناسی، ش ۷۶.

- ۱۰- گل محمدیان، محسن (۱۳۹۳)، «پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس پنج رگه نیرومند شخصیت در بین دانشجویان ورزشکار»، *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ش ۱۷.
- ۱۱- مصطفوی، فریده (۱۳۸۹)، «بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت (تسلط‌طلبی، اجتناب از کار، عملکردگزینی، عملکردگیزی) ادراک خودکارآمدی در خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز»، *پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی*، دانشگاه تبریز.
- ۱۲- نصری، صادق و دیگران (۱۳۹۳)، «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد»، *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ش ۴.

لاتین:

- 13- Balkis, M and Duru, E (2009). Prevalnce of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in edocation*.
- 14- Costa, M and mc crae (1992). Academic procrastinatin; Associations with personal, school, and Family Variables. *The Spanish journal of psychology*.
- 15- Chorb and others (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*. 10(2).
- 16- Ferrari and Diaz-Morales (2007). Perception of self-concept and self-presentation by Procrastinators: Further Evidence. *The Spanish Journal of psychology*.
- 17- Schouwenburg H (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. *Presented at the fedora psycges conference*.
- 18- Shanahan and Pychyl (2007). An ego identity perspective on volitional action; Identity staturse, agency and individual differences.
- 19- Steel, P (2007). The nature of procrastinatin: A meta-analytic and theoretical review of quintessential Self Regulatory failure, *Bychologicsl Bulletin*.
- 20- Solomon, L and Rothblum, E.D (1984). Academic procrastination; Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*.
- 21- Was, R & Isacson, M (2008). The development of a measure of academic identity ststus. *Jornal of Research in Education*.