

بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران

خدیجه نوروزی* / مه سیما پورشهریاری** / رؤیا رسولی***

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران بود. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان ابتدایی دوره‌ی دوم منطقه ۱۱ تهران می‌باشند که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین ترتیب ابتدا از بین مدارس منطقه ۱۱ شهر تهران ۳ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه ۳ کلاس (از هر پایه یک کلاس) به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت ۲۰۰ نفر از دانش آموزان پسر ابتدایی دوره‌ی دوم به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی مقیاس اهمال کاری شر و استرمن و مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از همبستگی، تحلیل مسیر و آنالیز واریانس یک‌راهه بود که توسط نرم افزار SPSS تحلیل‌های لازم انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و نمره‌ی کل انگیزش تحصیلی و انگیزش درونی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). به عبارتی با افزایش نمره‌ی کل اهمال کاری تحصیلی نمرات انگیزش تحصیلی کل و انگیزش درونی کاهش می‌یابد و بالعکس.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، دانش آموز.

* کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه الزهرا تهران. kh.norouzi1@gmail.com

** دانشیار گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه الزهرا تهران، نویسنده مسئول. mpourshahriari@yahoo.com

*** استادیار گروه مشاوره و راهنمایی دانشگاه الزهرا تهران.

مقدمه

اهمال کاری و به آینده موکول نمودن کارها در بین افراد به حدی شایع است که می‌توان این پدیده را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های ذاتی افراد به‌حساب آورد. اهمال‌کاری، صفتی روان‌شناختی است که نمایان‌گر قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان‌باری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است (کولینز، آنوگ بوزی و جیاو^۱، ۲۰۰۸). تأخیر در انجام کارها چیزی فراتر از پرهیز از انجام کارهاست. به نظر می‌رسد در اثر اهمال‌کاری، کاری را که تصمیم به اجرای آن گرفته شده و آن کار حداقل می‌تواند در آینده برای فرد نتایجی در برداشته باشد بدون دلیل به آینده محول می‌شود اما درعین‌حال عدم انجام آن نیز به زیان فرد است. وجود اهمال‌کاری در میان جوامع موضوع تازه‌ای نیست. به اعتقاد استیل^۲ (۲۰۰۷) مفهوم اهمال‌کاری حدود چهل سال است موضوع داغ روان‌شناسی بوده و به‌طورکلی پیشینه آن به ۸۰۰ سال قبل از مسیح برمی‌گردد. ویلیام جیمز نیز ۱۲۰ سال پیش اهمیت روان‌شناختی آن را شناسایی کرده بود (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸). این سازه در دهه‌های اخیر موردعلاقه روانشناسان قرار گرفته، بااین‌حال، از آنجاکه در خصوص اهمال‌کاری پژوهش‌های زیادی انجام نگرفته، در حال حاضر به‌ویژه در جامعه ما دانسته‌های موجود درباره این سازه کافی به نظر نمی‌رسد.

اتکینسون رفتار به‌سوی پیشرفت یا انگیزش پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی امید به موفقیت و ترس از شکست تلقی می‌کند. دو عامل امید به موفقیت و ترس از شکست و ترکیب این دو و برآیند آن‌ها عوامل قابل‌بحث و بررسی در نظریه انگیزش پیشرفت اتکینسون می‌باشد که روابط بین مؤلفه‌ها را بیان می‌کند: الف) امید به موفقیت، ب) ترس از شکست، ج) برآیند گرایش‌ها، د) ترکیب انگیزه‌ها (ریو، ۱۳۸۷). در روند معطوف به موفقیت و پیشرفت‌ها، در عوامل چهارگانه توانایی، کوشش، شانس و دشواری تکلیف را مؤثر می‌داند. توانایی فرد را می‌توان از درصد موفقیت‌ها و فعالیت‌های قبلی وی استنباط کرد. کوشش: افراد می‌دانند که در رویارویی با مسائل با چه شدتی کوشش کنند. شانس: اسناد به شانس منوط به ساخت تکلیف است. در جریان موفقیت یا شکست در بعضی موارد نقش شانس به

1. Collins, Onwuegbuzie & jiao

2. steel

خوبی مشهود است. دشواری تکلیف: دشواری تکلیف به این امر بستگی دارد که در یک جامعه مورد آزمایش، عده زیادی از عهده آن تکلیف برنیابند (عوضیان، بدری، سرنندی و قاسمی، ۱۳۹۰).

اهمال کاری تحصیلی نیز یکی از مواردی است که فراگیران، متصدیان امر آموزش و پرورش و والدین با آن مواجه‌اند و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که مورد توجه محققان و متخصصان قرار گرفته و ابعاد روان‌شناختی گوناگونی را در ارتباط با آن شناسایی کرده‌اند؛ مانند اضطراب، وابستگی (فراری^۱، ۱۹۹۲)، تنفر از انجام تکلیف، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت نفس پایین، عادات نادرست در مطالعه، درماندگی آموخته‌شده (استیل، ۲۰۰۷). حدود ۹۵ درصد از افراد جامعه گاه‌گاهی در کارهایشان اهمال می‌ورزند اما برای ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد اهمال کاری همیشه و به صورت یک مسئله جلوه می‌کند (استیل، ۲۰۰۲). اهمال کاری مجموعه وسیعی از عناوین و اولویت‌های تحقیقاتی را به خود اختصاص داده، رابطه آن با انواع اختلالات شخصیتی به تأیید رسیده است به طوری که پیشرفت تعلل در کارها در درجات بالا جنبه مرضی و بیمارگونه به خود گرفته است که نه تنها سلامت جسم و روان فرد را تهدید می‌کند (آقا تهرانی، ۱۳۸۹).

به طور کلی پنج نوع اهمال کاری مورد بررسی قرار گرفته است، دو نوع اول به اجتناب از تکالیف و بقیه به اجتناب از تصمیم‌گیری اشاره دارند: ۱- اهمال کاری تحصیلی: به صورت انجام دادن تکالیف، آماده شدن برای امتحانات یا نوشتن مقالات پایان‌ترم در لحظات آخر تعریف می‌شود؛ ۲- اهمال کاری کلی یا اهمال کاری معمولی زندگی: به صورت دشواری در برنامه‌ریزی هنگام انجام بسیاری از کارهای جاری و روزمره زندگی و دشواری در انجام دادن کارها طبق برنامه زمان‌بندی تعریف می‌شود؛ ۳- اهمال کاری تصمیمی: به صورت ناتوانی در تصمیم‌گیری به موقع در بسیاری از شرایط زندگی تعریف می‌شود؛ ۴- اهمال کاری روان رنجور: که به صورت تمایل به تأخیر انداختن تصمیمات مهم زندگی تعریف می‌شود؛ ۵- اهمال کاری اجباری: به صورت اهمال کاری تصمیمی و رفتاری در یک فرد تعریف می‌شود. (میلگرم، می تال و لوینسون^۲، ۱۹۹۸).

با توجه به اینکه متداول‌ترین شکل اهمال کاری در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال کاری تحصیلی است (مون و ایلینگ‌ورث^۳، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر به بررسی اهمال کاری تحصیلی پرداخته شده است.

-
1. Ferrari
 2. Milgram, May - Tal & Levinson
 3. Moon, S. M & Illingworth

اهمال کاری تحصیلی از عوامل مهم شکست یا عدم موفقیت دانش آموزان در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی است که گاهی پیامدهای منفی و جبرانناپذیری برای دانش آموزان به بار می‌آورد و به خاطر همین مسئله نیز از موضوعات مورد توجه پژوهشگران در سال‌های اخیر بوده است (نصری، دماوندی و عاشوری، ۱۳۹۳).

بیشتر پژوهش‌هایی که بر اهمال کاری تمرکز دارند در مورد دانشجویان انجام شده‌اند و کمتر پژوهشی به بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی انگیزش تحصیلی در اهمال کاری در نوجوانان و نقش واسطه‌ای ابعاد انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) پرداخته است؛ و تاکنون پژوهشی در ایران به بررسی این مسئله در گروه سنی نوجوانان دوره‌ی ابتدایی نپرداخته است. با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی می‌پردازد.

در بررسی پژوهش‌های انجام‌شده داخلی می‌توان به پژوهش نامداری و احمدی (۱۳۹۱) اشاره کرد که به بررسی تعیین رابطه بین خودکارآمدی، اهمال کاری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که بین خودکارآمدی و اهمال کاری در سطح معناداری ۰/۰۰۵ همبستگی منفی وجود دارد و بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همبستگی معنادار مثبت وجود دارد، همچنین بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی همبستگی معنادار در جهت منفی وجود دارد. کامور (۱۳۹۴) در پژوهشی با هدف مقایسه اهمال کاری تحصیلی، زمان مطالعه و پیشرفت تحصیلی بین دانش‌آموزان مدارس عادی و تیزهوشان نشان دادند که اهمال کاری در دانش‌آموزان عادی بالاتر از دانش‌آموزان تیزهوش است. همچنین نمرات پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است. دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی در طول شبانه‌روز بیشتر در هنگام عصر مطالعه می‌کنند و ساعات مطالعه دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی بالاتر است. عطادخت، محمدی و بشرپور نیز (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با هدف بررسی اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی و ارتباط آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی نشان داد که بین برخی از مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر و دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌ها دلالت بر آن دارند که بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). این نتایج تلویحاتی را برای فهم اهمال کاری تحصیلی و استفاده از مداخلات تحصیلی برای تأثیرگذاری روی آن را به دنبال دارد.

در پژوهش‌های خارجی نیز کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی رابطه‌ی بین اهمال کاری، خودکارآمدی تحصیلی، خودتنظیمی، با عملکرد تحصیلی را بررسی کردند که نتایج نشان داد اهمال کاری با پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خودتنظیمی و عزت نفس رابطه‌ی معکوسی دارد. با نظر به آنچه گفته شد و پیشینه موضوع می‌توان فرضیه زیر را این گونه بیان کرد:

بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از حیث گردآوری داده‌های توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ابتدایی دوره‌ی دوم منطقه ۱۱ تهران می‌باشند که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای تعیین حجم نمونه ابتدا از لیست مدارس منطقه ۱۱ آموزش و پرورش تهران، ۳ مدرسه‌ی ابتدایی پسرانه و از هر مدرسه ۳ کلاس (از هر پایه یک کلاس)، به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در ادامه از بین افراد دانش آموزان مدارس منتخب ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان ابتدایی دوره‌ی دوم به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند.

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌ی خودکارآمدی سالدور و شافر^۱ (SEQ-C) و مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر بود. مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر: این مقیاس توسط لپر^۲، کورپوس و لنگار (۲۰۰۵) تدوین شده که بحرانی (۱۳۸۸) آن را به زبان فارسی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی ترجمه کرده است. مبنای تدوین این مقیاس، مقیاس هارتر (۱۹۸۱) می‌باشد. با روش تحلیل عامل اکتشافی در تحقیق لپر و همکاران (۲۰۰۵)، ۶ خرده مقیاس (عامل) به دست آمد که «ترجیح چالش‌انگیز بودن مسائل درسی»، «تمرکز بر کنجکاو» و «تمایل به تسلط مستقلانه» به‌عنوان سه بعد انگیزش درونی و «ترجیح کار آسان»، «تمرکز بر خوشایندی معلم و کسب نمره‌های خوب» و «وابستگی به قضاوت معلم» به‌عنوان ابعاد انگیزش بیرونی در نظر گرفته شده است. در تحقیق بحرانی (۱۳۸۸) با روش تحلیل عامل اکتشافی ۴ خرده مقیاس (عامل) به دست آمد که یک عامل بعد انگیزش

1. Self-Efficacy Questionnaire for children

2. Lepper, Corpus, & Iyengar

درونی و سه عامل بعد انگیزش بیرونی را می‌سنجد. این مقیاس شامل ۳۳ گویه می‌باشد که ۱۷ گویه انگیزش درونی و ۱۶ گویه انگیزش بیرونی را می‌سنجد. گویه‌های ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۳ بعد انگیزش درونی، گویه‌های ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷، ۳۱ بعد ترجیح کار آسان، گویه‌های ۴، ۱۰، ۱۶ و ۲۲ بعد تمرکز بر خوشایندی معلم و نمرات خوب و گویه‌های ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸، ۳۲ بعد وابستگی به قضاوت معلم را مورد سنجش قرار می‌دهند که در تحقیق حاضر نمره‌ی کل حاصل از این سه خرده مقیاس انگیزش بیرونی مورد نظر می‌باشد و تمامی نمرات خرده مقیاس‌ها با هم تحت عنوان نمره‌ی انگیزش بیرونی در نظر گرفته شده است و روی طیف ۵ نقطه‌ای لیکرت (۱: هیچ وقت الی ۵: تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره به‌دست‌آمده برای نمره‌ی کل انگیزش تحصیلی می‌تواند بین ۳۳ تا ۱۶۵ باشد. همچنین حداقل و حداکثر نمرات به‌دست‌آمده برای ابعاد انگیزش درونی و بیرونی می‌تواند به ترتیب بین ۱۷ تا ۸۵ و ۱۶ تا ۸۰ باشد. در تحقیق بحرانی (۱۳۸۸) روایی همگرایی مقیاس، از طریق محاسبه‌ی همبستگی با نمرات پیشرفت تحصیلی (معدل) بررسی شد و همسانی درونی (همبستگی هر بعد با نمره کل) خرده مقیاس انگیزش درونی بین ۳۰ درصد تا ۷۸ درصد و خرده مقیاس انگیزش بیرونی بین ۳۰ درصد تا ۶۷ درصد به دست آمد. پایایی نیز به روش‌های بازآمایی بعد از ۶ هفته برای انگیزش درونی ۸۶ درصد و انگیزش بیرونی ۷۲ درصد و به روش آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی ۸۵ درصد و برای انگیزش بیرونی ۶۹ درصد گزارش شد.

مقیاس اهمال‌کاری شر و استرمن: این مقیاس توسط شر و استرمن در سال ۲۰۰۲ و برای کودکان و نوجوانان تدوین شده و مبنای آن، پرسشنامه اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی لی (۱۹۸۶) است. این مقیاس دارای ۳۸ گویه است و پاسخ‌های هر کدام از گویه‌های پرسشنامه بر اساس یک طیف ۴ گزینه‌ای (۱ و ۳: بسیار شبیه این گروه هستم؛ ۲ و ۴ تا حدودی شبیه این گروه هستم) مشخص می‌شود. این مقیاس دارای ۲ خرده مقیاس وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری است. خرده مقیاس اهمال‌کاری تنها دارای یک مؤلفه به همان نام اهمال‌کاری است؛ اما خرده مقیاس وظیفه‌شناسی از ۶ مؤلفه تشکیل شده است که عبارت‌اند از: تأمل و کنکاش، صلاحیت، نظم، تلاش برای موفقیت، انضباط شخصی و وظیفه‌شناسی. اهمال‌کاری به لحاظ مفهومی با میزان پایین وظیفه‌شناسی و ۶ مؤلفه‌ی تشکیل‌دهنده‌ی آن رابطه دارد (واتسون، ۲۰۰۰). شر و استرمن (۲۰۰۲) و چراغی (۱۳۹۱) روایی و پایایی این مقیاس را در سطح رضایت‌بخش و معنادار گزارش کردند. شر و استرمن (۲۰۰۲) ضرایب آلفای کرونباخ ۶ مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی را در

دامنه‌ای از ۲۱ درصد تا ۴۶ درصد (با میانگین ۳۳ درصد) گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی خرده مقیاس وظیفه‌شناسی ۷۳ درصد= a (با حذف سؤال ۳)، اهمال کاری ۶۱ درصد= a (با حذف سؤال ۲) و نمره‌ی کل مقیاس‌ها ۸۰ درصد= a (با حذف سؤالات ۲ و ۳) به دست آمد. میزان ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تأمل و کنکاش $\alpha = 0/42$ صلاحیت ۵۲ درصد= a، نظم 41 درصد= a، تلاش برای موفقیت ۳۸ درصد= a، انضباط شخصی 54 درصد= a، وظیفه‌شناسی 45 درصد= a و اهمال کاری 57 درصد= a به دست آمد. ضرایب همبستگی نمره کل مقیاس با نمرات خرده مقیاس وظیفه‌شناسی 91 درصد و با خرده مقیاس اهمال کاری 84 درصد به دست آمد که هر دو ضریب در سطح $p < 0/001$ معنا دارند.

روند کار به این صورت بوده که پژوهشگر پس از اخذ مجوزهای مربوط به اداره کل آموزش پرورش مراجعه و لیست مدارس را دریافت نموده و به‌طور تصادفی ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه را از آن لیست انتخاب کرد. سپس در هر مدرسه با درخواست همکاری از مسئولین و معلمان مدارس منتخب جهت انجام پژوهش، در زمان حضور در کلاس‌های موردنظر، ضمن برقراری ارتباط اولیه و پاسخ دادن به سؤالات برخی شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها را در بین دانش‌آموزان توزیع و از آنها خواسته شد که سؤالات را به‌دقت خوانده و به‌طور مستقل و با صداقت گزینه‌ای را که بیشترین شباهت و انطباق را با الگوی رفتاری آنان دارد، انتخاب کنند. ضمناً بر این نکته تأکید شد که برای هیچ‌یک از گویه‌های پرسشنامه‌ها، پاسخی به‌عنوان پاسخ صحیح یا غلط وجود ندارد و نیازی به ذکر نام و نام خانوادگی نیست. هیچ‌گونه محدودیت زمانی برای تکمیل پرسشنامه‌ها وجود نداشت، اما مدت زمانی که صرف پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها می‌شد به‌طور تقریبی بین ۳۰-۴۵ دقیقه بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از همبستگی، تحلیل مسیر و آنالیز واریانس یک‌راهه می‌باشد که توسط نرم‌افزار SPSS تحلیل‌های لازم انجام پذیرفت.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا بررسی‌های حاصل با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی انجام و سپس یافته‌های حاصل از اجرای آزمون‌های آماری جهت پاسخ به سؤالات پژوهشی ارائه شده است. جدول (۱) میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره را در مورد متغیرهای «اهمال کاری تحصیلی» و «انگیزش تحصیلی» نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی: میانگین و انحراف معیار

متغیر	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	۱۹۹	۱۲.۰۰	۳۳.۰۰	۲۰.۹۴۴۷	۴.۰۴۵۴۴
کنکاش	۱۹۹	۴.۰۰	۱۱.۰۰	۶.۶۷۸۴	۱.۷۹۱۴۲
صلاحیت	۱۹۹	۴.۰۰	۱۲.۰۰	۶.۳۷۱۹	۱.۸۰۱۳۵
نظم	۱۹۹	۴.۰۰	۱۱.۰۰	۵.۹۲۴۶	۱.۶۸۴۵۵
موفقیت	۱۹۹	۱.۰۰	۴.۰۰	۲.۶۵۳۳	۰.۷۹۴۷۹
انضباط	۱۹۹	۴.۰۰	۱۲.۰۰	۷.۵۹۸۰	۱.۸۴۲۰۴
وظیفه‌شناسی	۱۹۹	۳.۰۰	۱۴.۰۰	۷.۴۳۲۲	۳.۲۱۹۹۱
وابستگی به قضاوت معلم	۱۹۹	۱۴.۰۰	۳۰.۰۰	۲۳.۷۲۳۶	۴.۵۸۶۸۷
انگیزش تحصیلی درونی	۱۹۹	۴۵.۰۰	۸۵.۰۰	۷۵.۰۱۵۱	۹.۳۴۳۸۷
انگیزش تحصیلی بیرونی	۱۹۹	۳۱.۰۰	۸۰.۰۰	۵۷.۳۶۶۸	۱۲.۶۵۳۹۵
اهمال کاری تحصیلی (کل)	۱۹۹	۳۲.۰۰	۸۰.۰۰	۵۷.۶۰۳۰	۱۰.۲۱۵۷۶

قبل از انجام آزمون فرضیه و استفاده از آزمون‌های پارامتریک باید نرمال بودن داده‌ها تأیید شود؛ بنابراین برای آزمون این پیش شرط از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده می‌گردد.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

معناداری	درجه آزادی	آماره	
۸۸.۰	۳۹۸	۰.۳۴.	انگیزش تحصیلی درونی
۷۲.۰	۳۹۸	۴۴۰.	اهمال کاری تحصیلی
۱۰۱.	۳۹۸	۳۳۱.	کنکاش
۹۲.۰	۳۹۸	۴۰۱.	صلاحیت
۵۶.۰	۳۹۸	۱.۸۱	نظم
۶۳.۰	۳۹۸	۱۹۷.	موفقیت
۶۵.۰	۳۹۸	۴۸۰.	انضباط
۵۹.۰	۳۹۸	۲۷۸.	وظیفه شناسی
۱۳۰.	۳۹۸	۲۲۰.	انگیزش تحصیلی بیرونی
۱۲۳.	۳۹۸	۲۰۴.	اهمال کاری تحصیلی کلی

همان طور که در جدول (۲) مشاهده می شود، از آنجایی که مقادیر آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای اهمال کاری تحصیلی (و مؤلفه های آن) و انگیزش تحصیلی معنادار نمی باشند ($P > ۰/۰۵$) لذا می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات در این متغیرها نرمال می باشد. فرضیه پژوهشی: بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دوره ی دوم مقطع ابتدایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی

انگیزه تحصیلی	اهمال کاری تحصیلی	
۰.۵۳-	۱	ضریب
۰.۰۰۶		معناداری
۳۹۸	۳۹۸	تعداد
۱	۰.۵۳-	ضریب
	۰.۰۰۶	معناداری
۳۹۸	۳۹۸	تعداد

اهمال کاری تحصیلی (کل)

انگیزه تحصیلی

نتایج نشان ماتریس همبستگی در جدول (۳) نشان می‌دهد که بین اهمال کاری با انگیزه تحصیلی همبستگی منفی و معناداری در سطح ۰.۰۰۶ دارد.

جدول ۳. بارهای عاملی متغیرهای پژوهش

مسیر	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد برآورد	ارزش T	معناداری	نتیجه	
انگیزش تحصیلی درونی <---	انگیزه تحصیلی	۵۳۷۱/	۰.۷۹	۰.۴۱	۱/۹۲۸	***	تأیید
انگیزش تحصیلی بیرونی <---	انگیزه تحصیلی	۸۲۸/۱	۰.۸۸	۰.۴۲	۱/۹۸۷	***	تأیید
اهمال کاری تحصیلی <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۱/۸۱۶	۰.۸۱	۰.۴۸	۷/۴۷۲	***	تأیید
کنکاش <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۱۷۸۱/	۰.۸۱	۰.۵۱	۱/۱۲۲	***	تأیید
صلاحیت <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۵۴۹۲/	۰.۷۳	۰.۴۷	۲/۳۵۶	***	تأیید
نظم <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۵۶۱۱/	۰.۷۹	۰.۴۶	۲/۳۶۵	***	تأیید
موفقیت <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۱۹۷۱/	۰.۸۰	۰.۵۲	۹/۶۳۲	***	تأیید
انضباط <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۹۰۱/۱	۰.۵۰	۰.۵۰	۵/۳۵۲	***	تأیید
وظیفه‌شناسی <---	اهمال کاری تحصیلی (کل)	۵۰۹/۱	۰.۴۲	۰.۴۲	۱/۰۲۲	***	تأیید

میزان بارهای عاملی متغیرهای پنهان در پژوهش حاضر، بالاتر از مقدار برش ۰/۳ می‌باشد که بیانگر مطلوبیت بارهای عاملی متغیرهای آشکار می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی شهر تهران بود. یافته‌ها نشان داد که بین اهمالی کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به عبارتی با افزایش میزان اهمال کاری تحصیلی نمرات انگیزش تحصیلی کل و انگیزش درونی کاهش می‌یابد و بالعکس. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نامداری و احمدی (۱۳۹۱)، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴) و کلاسن و همکاران^۱ (۲۰۰۸) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت فرد با انگیزه به تحقق اهداف می‌اندیشد، در برابر مشکلات پیش‌آمده مقابله می‌کند و پشتکار به خرج می‌دهد. افراد با انگیزش درونی پیامدها را وابسته به اعمال خود و تحت کنترل خود می‌دانند و بیشتر از افراد با مکان کنترل بیرونی تلاش می‌کنند و روی موضوعات پافشاری می‌ورزند. افرادی که ادراک می‌کنند رفتارشان به وسیله‌ی خودشان تعیین می‌شود احساس قوی‌تری از علیت شخصی دارند، تغییرات محیط را به اعمال خود اسناد می‌کنند و مسئولیت‌پذیرترند، انگیزش بالاتری دارند و در فعالیت‌هایی که برایشان ارزشمند است، شرکت می‌کنند و کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می‌شوند؛ اما افرادی که ادراک می‌کنند ناتوان و نا مؤثر هستند، بر اساس احساس و ادراک پایین از علیت شخصی، رفتارشان بازدارنده و در ر شد مهارت‌ها تأخیر خواهند داشت و متناوباً بیشتر دچار اهمال کاری تحصیلی می‌شوند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن‌ها می‌کوشند. اگر آنان احساس کنند که در انجام فعالیت‌های موردعلاقه‌ی خود تحت فشار هستند، سطح انگیزش و علاقه‌ی درونی آن‌ها کاهش می‌یابد (بحرانی، ۱۳۸۴). انگیزش درونی فرد را برای شروع انجام تکلیف و انگیزش بیرونی فرد را برای اتمام تکالیف تشویق می‌کند؛ بنابراین افراد با انگیزش درونی، کمتر پیش می‌آید که در آخرین لحظه کارشان را شروع کنند و بالطبع کمتر پیش می‌آید دچار اهمال کاری شوند.

افراد با انگیزش بیرونی خود را شایسته قلمداد نمی‌کنند و عوامل بیرونی نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌شان ایفا می‌کنند و بیشتر به افراد و وقایع بیرونی توجه دارند تا تمرکز بر

1. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S.

تکلیف و احساس رضایت؛ و بعد از انجام تکلیف در انتظار نوعی پاداش و تنبیه اجتماعی‌اند (مورینو، ۲۰۱۰)، به همین خاطر انگیزش بیرونی بالا و وابستگی به قضاوت‌های بیرونی فرد را به سمت اهمال‌کاری تحصیلی می‌کشاند. عوضیان و همکاران (۱۳۹۰) در نتایج پژوهشی خود گزارش می‌کند که اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه را بین رابطه انگیزش درونی و بی‌انگیزگی ایفا می‌کند. اهمال‌کاری در انجام وظایف تحصیلی بر یادگیری و موفقیت و انگیزش پیشرفت تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع یادگیری و انجام دادن تکالیف باعث خواهد شد که فرصت‌های مناسب یادگیری از دست‌رفته و مجبور شویم که تکالیف را در زمانی مناسب و حتی محدود انجام دهیم و در روند فرآیند یادگیری خلل زیادی ایجاد شود و تکالیف به‌درستی و با دقت انجام نگیرد؛ بنابراین باعث می‌شود که کارهایمان را همراه با ارتکاب اشتباه فراوان انجام داده و این اشتباهات شانس موفقیت ما را کاهش می‌دهند.

با توجه یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد که دانش آموزان از جانب والدین، مدیران و معلمان مدارس تحقیر و مورد تمسخر قرار نگیرند، حتی اگر توانایی آنان را کم ارزیابی می‌کنند؛ زیرا با این کار نوجوانان از توانایی خود دلسرد شده و انگیزش کاهش می‌یابد و فرد به اهمال‌کاری روی می‌آورد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که نتایج آن مربوط به یک منطقه شهر تهران بوده است و در تعمیم دهی آن به مناطق دیگر شهر تهران و حتی شهرهای دیگر باید جوانب احتیاط رعایت شود.

منابع

- آقاتهرانی، مرتضی. (۱۳۸۹). *اهمال کاری (بررسی علل و راهکارهای درمان)*. قم: مرکز انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۸۷). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش.
- عطادخت، اکبر؛ محمدی عیسی؛ بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). *بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی*. روان شناسی مدرسه، ۴(۲): ۵۵-۶۸.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرنندی، پرویز؛ قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان*. فصلنامه علوم تربیتی، ۴(۱۴): ۱۵۱-۱۶۴.
- کامور، علی رضا. (۱۳۹۴). *مقایسه اهمال کاری، زمان مطالعه تحصیلی در دانش آموزان مدارس عادی و تیزهوشان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی - دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- نامداری، اسرش؛ احمدی، محسن؛ (۱۳۹۱). *رابطه‌ی بین خودکار آمدی و اهمال کاری با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه شهر سنندج*. نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین.
- نصری، صادق؛ دماوندی، مجید ابراهیم و عاشوری، اکرم (۱۳۹۳). *پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های هویت و تعهد*. فصلنامه شخصیت و تفاوت های فردی ۳ (۴) ۱- ۱۷.

- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). *Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student*. *Reading Psychology*, 29, 493-507.
- Ferrari, J. R. (1992). *Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures*. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, (2), 97-110.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Klassen, R. M., Krwchuk, L. L., Lynch, Sh. L. & Rajani, S. (2008). *Procrastination and motivation of under graduates with learning disabilities: A mixed-method inquiry*. Learning Disabilities Research & Practice, 23 (3), 137-147.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). *Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents*. Journal of Personality and Individual Differences. 25, 145-155.
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, 133 (1), 65-94.