

شناسایی علل اهمال کاری تحصیلی از دیدگاه دانش آموزان دختر مقطع دبیرستان

مرتضی منادی*، نیلوفر اسمعیلی**

چکیده

مقدمه: اهمال کاری تحصیلی از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و به خصوص در محیط آموزشی محسوب می‌شود. و چرایی آن از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است. با توجه به شیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و دانش‌آموزان و اثرات منفی زیادی که به تبع آن به ایجاد می‌شود، این مطالعه با هدف تبیین علل اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان انجام شد.

روش: برای انجام این پژوهش، از روش‌های کیفی و از جمله روش مردم‌نگاری (مشاهده همراه با مشارکت)، ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و سپس تحلیل محتوا استفاده شده است. در این مطالعه ۱۵ دانش‌آموز دختر مقطع دبیرستان پایه نهم رشته تجربی و بر اساس نمونه‌گیری مبتنی بر هدف انتخاب شد که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش مردم‌نگاری به مدت ۳ ماه حضور فعال در مدرسه و در طی ۱۵ جلسه مصاحبه مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌ها: با استفاده از تجزیه و تحلیل دست نوشته‌ها منجر به استخراج ۶ درون مایه شد. درون مایه‌های اصلی به دست آمده در مورد علل اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شامل: (نقش والدین و میزان پیگیری تکالیف)، (حس رقابت‌جویی و تاثیر همسالان)، (ساعات حضور در مدرسه و فضای مدرسه)، (روش تدریس معلم)، (انگیزه‌های درونی) و (مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی) است.

نتایج: مهم‌ترین علل اهمال کاری تحصیلی، با توجه به مقوله‌های استخراج شده، لحاظ داشتن ابعاد روانی-عاطفی، شناختی-رفتاری و زمینه‌ای تک‌تک افراد با توجه به تفاوت‌های فردی آنان بسیار حائز اهمیت است. این نتایج تلویحاتی را برای فهم روشن‌تر از اهمال کاری تحصیلی و به تبع آن استفاده از مداخلات تحصیلی متناسب با آن را فراهم می‌کند.

کلید واژه‌ها: اهمال کاری تحصیلی، نقش والدین، روش تدریس معلم، رقابت‌جویی، مهارت‌های ارتباطی

*. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (mortezamonadi@yahoo.fr)

** . دانشجوی روان‌شناسی تربیتی مقطع دکتری دانشگاه الزهرا (esmaeiliniloofer62@yahoo.com)

مقدمه و بیان مساله

اهمال کاری^۱، میلیون‌ها نفر را تحت تاثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد (سیروئیس، ملیا گوردن و پیچیل^۲، ۲۰۰۳؛ استیل^۳، ۲۰۰۷؛ استید، شاناهان و نیوفلد^۴، ۲۰۱۰). اهمال کاری تحصیلی یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفت و از آن به عنوان یک عادت بد (چیسی^۵، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند (جانسون و کارتون^۶، ۱۹۹۹)، به ویژه در تکالیفی که باید در مدت معینی انجام شوند (اوینی و هاراتی^۷، ۲۰۰۱، به نقل از آکینسولا، کولاول، آددجی و آدینکا^۸، ۲۰۰۷). اهمال کاری در زمینه تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان و دانش‌آموزان است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (بالکیس و دورو^۹، ۲۰۰۹؛ سولومون و راثلوم^{۱۰}، ۱۹۸۴).

واژه اهمال کاری را پژوهشگران (الیس و نال، ۲۰۰۳) معادل تغل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران (شراو، وادکینس و اولافسون^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ نینان^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ روزاریو، کوستا، نونز، گونزالس-پیندا، سولانو و واله^{۱۳}، ۲۰۰۹) بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده‌اند؛ «فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است، در حالی که اهمال‌کار، اغلب با مشغول نگه‌داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون اولویت دارد. اخیراً در فراتحلیلی بر روی ۳۳ پژوهش مرتبط با اهمال کاری، ارتباط منفی اهمال کاری با عملکرد تحصیلی محرز شد و عمومیت این پدیده را بین دانش‌جویان و دانش‌آموزان نشان داد (کیم و سئو^{۱۴}، ۲۰۱۵).

مطالعات انجام شده حکایت از شیوع بالای اهمال کاری در اقشار مختلف به ویژه جوانان و نوجوانان دارد. اهمال کاری با تخمین ۹۵ درصد (الیس، کنائوس^{۱۵}، ۱۹۷۷؛ استیل، ۲۰۰۷)، شیوع بالایی در بین مقاطع تحصیلی مختلف دارد (هارپوت و فراری، ۱۹۹۶). به علاوه، برخی دیگر از پژوهش‌ها (مانند بالکیس، دورو و دورو، ۲۰۰۹) شیوع اهمال کاری مزمن را تا ۲۳ درصد گزارش کرده‌اند (تمدنی، ۱۳۹۰). دانش‌آموزان از نظر تحصیلی متوسط، نیز اهمال کاری قابل توجهی از خود نشان می‌دهند: به طوری که یک سوم فعالیت‌های روزانه آن‌ها را دربر می‌گیرد و به نظر می‌رسد که این درصدها روز به روز در حال افزایش است

1. Academic procrastination
2. Sirois, Melia-Gordon & Pychyl
- 3 . Steel
- 4 . Stead, Shanahan & Neufeld
- 5 . Chase
6. Johansen & Carton
7. Oweini & Harraty
8. Akinsola ,Kolawole Adedeji & Tella
9. Balkis & Duru
- 10 .Solomon & Rothblum
11. Shraw,Wadkins & Olfason
12. Neenan
- 13 .Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle
14. Kim & Seo
- 15 . Ellis A & Knaus

(پیچل، کاپلان و رید^۱، ۲۰۰۲، استیل، ۲۰۰۷). از یک نظر (کورکین، یو، والترز، ویسنر^۲، ۲۰۱۴) این پدیده سه سطح شناختی، رفتاری و اجتماعی را در بر می گیرد. در سطح رفتاری فرد کاری را که قصد انجام دادن آن را داشته بدون هیچ دلیل خاصی و به طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی دهد، در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می ورزد و در سطح اجتماعی فرد از مهارت های ارتباطی و هوش هیجانی کافی برای برقراری ارتباط و بروز پاسخ های مثبت و پرهیز از پاسخ های منفی نیست. در نتیجه، چنین افرادی آن چه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع یا اصلاً انجام نمی دهند. پژوهش های اولیه اهمال کاری بیشتر بر ویژگی های رفتاری آن متمرکز بودند (شونبرگ^۳، ۲۰۰۵) و راه حل آن ها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادت های خوب مطالعه، تمرکز داشت.

اهمال کاری بر جنبه های مختلف زندگی تاثیر گذاشته و پیامدهای مهم عینی دارد مانند: عملکرد ضعیف تحصیلی (روتنستین، دیویس و تاتوم^۴؛ حسین و سلطان^۵، ۲۰۱۰؛ میچینوو، برونو، بوهک، جوهل و دلاول^۶، ۲۰۱۱)، نمرات پایین تر و شرکت غیرفعال در کلاس ها و بحث ها (میچینوو و همکاران، ۲۰۱۱)، سعی ناکافی برای موفقیت (ساولر و باس^۷، ۱۹۹۹)، اضطراب (میلگرام و توبیانا^۸، ۱۹۹۹؛ فراریف^۹، ۱۹۹۱)، وابستگی، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، کمال گرایی (جانسون و سلانی، ۱۹۸۶)، ارزیابی منفی، عزت نفس پایین (فراری، اوکالاگان و نیوبگین^{۱۰}، ۲۰۰۵)، درماندگی آموخته شده (مک کین، ۱۹۹۴)، جهت گیری هدفی اجتنابی (حیدری، ۱۳۸۹)، خودکم بینی، پایین بودن سطح عمل و عصبانیت (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). بیشترین پیامد اهمال کاری، عملکرد فردی ضعیفی است که در عملکرد سازمانی تداخل ایجاد می کند (دویت و اسکوونبرگ^{۱۱}، ۲۰۰۲). سازه ی اهمال کاری به طور قطع بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد (ترویا^{۱۱}، ۲۰۱۰).

افت تحصیلی و به دنبال آن ترک تحصیل، به عنوان منشأ اتلاف و مانعی عمده در راه تحقق اهداف نظام های آموزشی، از دیرباز مورد توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار داشته است (قاسم زاده، ۱۳۸۶). تلاش دانشمندان و محققان و کلیه اعضای یک جامعه بر آن بوده است تا افرادی را پرورش دهند که بتوانند آینده خانواده، جامعه و حتی جهان را تحت الشعاع خود قرار دهند. در این راستا، سرمایه، تلاش و برنامه ریزی هر کشور را به خود اختصاص داده اند. با توجه به چنین اهمیتی به نظر می رسد که مطالعه دانش آموزان و متغیرهای فردی مربوط به آن چون اهمال کاری و انگیزه پیشرفت با اهمیت باشند (اوزر^{۱۲}، ۲۰۱۰)، چرا که با شناخت دانش آموز، برنامه ریزی، اولویت بندی، اهداف و عمل هر چه بهتر نظام آموزشی و دانش آموزان فراهم خواهد شد و از هدر رفتن سرمایه های مختلف انسانی و مالی جلوگیری به عمل خواهد آمد. بنابراین بررسی

1. Pitchel, kaplan & reid
2. Corkin, Yu, Wolters & Wiesner
3. Schouwenburg
4. Rotenstein, Davis & Tatum
5. Hussain & Sultan
6. Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval
7. Savler & Bass
8. Milgram & Tobiana
9. Ferrari, Callaghan & Newbegin
10. Dewitte & Schouwenburg
11. Troia
12. Ozer

اهمال کاری با توجه به اثرات عمیقی که بر پیشرفت تحصیلی دارند و به منظور پیشگیری از آسیب‌های روانی (فلت و همکاران، ۲۰۱۲)، افت تحصیلی، به‌کارگیری از حداکثر ظرفیت‌های ذهنی و ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود، از ضرورت بسیار برخوردار است. بالاخص، لازم است، زیرا در تحقیقات پیشین به اندازه کافی در مقاطع تحصیلی پایین‌تر بدان پرداخته نشده است.

پژوهش‌های انجام شده در ایران و نیز سایر کشورها، بیشتر روی دانشجویان صورت گرفته است. با وجود پیامدهای اهمال-کاری، پژوهش‌های انگشت‌شماری در این خصوص در ایران انجام شده است. که از آن جمله می‌توان به پژوهش کریم سواری (۱۳۹۱) اشاره کرد که میزان رواج اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر (۱۵۵ دختر و ۱۰۴۵ پسر) دانشگاه پیام نور اهواز مورد بررسی قرار داد و نشان داد که شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دختر ۱۷/۰۳ درصد و در دانشجویان دختر ۱۷/۸ درصد است. شهنی ییلاق، سلامتی، مهرابی‌زاده هنرمند و حقیقی (۱۳۸۵) طی مطالعه‌ای میزان شیوع اهمال کاری در جامعه‌ی دانش‌آموزی شهر اهواز را ۱۵/۴ درصد (۱۷ درصد پسرها و ۱۴ درصد دخترها) برآورد کردند. میرعرب رضی و علی جعفری (۱۳۹۴) نشان دادند که می‌توان با آموزش برخی از مهارت‌های ارتباطی و کمک به برخی از سبک‌های هویت‌یابی به کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک کرد.

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 ارائه‌ی راه‌کارهایی جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، به پیشرفت هرچه بیشتر آن‌ها کمک شود. درحالی‌که با شناسایی علل اهمال کاری در مقاطع پایین‌تر (مقطع دبیرستان)، می‌تواند راه‌گشایی برای جلوگیری از اتلاف وقت و انرژی در دوره‌ی دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی باشد. در پژوهش حاضر سعی شده است با بهره‌گیری از روش کیفی مردم‌نگاری (مشاهده همراه با مشارکت)، مصاحبه نیمه ساختاریافته (مصاحبه‌های عمیق) و سپس تحلیل محتوا، شناسایی عوامل موثر بر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان انجام شود.

اهداف پژوهش

هدف پژوهشگر بررسی فرایند بروز و شکل‌گیری اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان است، زیرا اهمال کاری تحصیلی به یک باره صورت نمی‌گیرد و مانند هر فرایندی، دارای یک نقطه‌ی آغاز، روند و نتایج می‌باشد. در این مطالعه سعی بر آن بوده تا شناخت دقیق‌تر و بهتری از اهمال کاری تحصیلی در سال‌های آغازین حاصل شود و به دنبال آن، راه‌حل‌های مفیدی برای کاهش آن ارائه گردد.

پرسش‌های پژوهش

چه عامل یا عواملی باعث می‌شوند دانش‌آموزان در انجام دادن تکالیفشان تعلل بورزند؟

چه عامل یا عواملی باعث می‌شوند دانش‌آموزان مطالعه برای امتحانات را به تعویق بیندازند؟

بنیاد نظری پژوهش

در ابتدا کسانی که در مورد اهمال کاری به پژوهش می پرداختند، بیشتر بر ویژگی های رفتاری^۱ آن تمرکز می کردند و اهمال کاری را به عنوان رفتار اجتناب از یک تکلیف خاص در نظر می گرفتند (شونبرگ، ۲۰۰۵). برخی از پژوهشگران (زاریک و استون بریکر^۲، ۲۰۰۹) اهمال کاری را به عنوان یک ضعف شخصیتی در نظر گرفتند. از زمان تغییر در دیدگاه های نظری مربوط به اهمال کاری پژوهش های زیادی به شناسایی چند بعدی این سازه اختصاص یافته اند (فراری و شر، ۲۰۰۰، استیل، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵، سولومن و راتبلوم، ۱۹۸۴). تا آنجا که اهمال کاری مجموعه وسیعی از عنوان ها و اولویت های پژوهشی را به خود اختصاص داده و رابطه آن با انواع متغیرها، اختلال های روانی مانند افسردگی (سولومن و راتبلوم، ۱۹۸۴)، اضطراب (مالوس^۳، ۲۰۰۲) و فعالیت های تحصیلی به تأیید رسیده است (سولومن و راتبلوم، ۱۹۸۴).

اهمال کاری را به عنوان «تمایل به دوری از انجام یک فعالیت، وعده به انجام دادن آن در زمان دیگر و استفاده از بهانه ها و عذرهای متفاوت برای توجیه این تأخیر و دوری از سرزنش ناشی از آن» تعریف کرده اند (مرتضایی، ۱۳۹۰). در تعریف اهمال کاری تجربه ذهنی ناراحتی ناشی از این تأخیر را نیز اضافه نموده اند و با در نظر گرفتن این که اهمال کاری در امور تحصیلی و به ویژه آماده شدن برای امتحانات پایان ترم، شیوع بیشتری دارد آن را به عنوان گرایش به:

الف) به تأخیر انداختن مداوم یا تقریباً مداوم تکالیف

ب) تجربه اضطراب مداوم یا تقریباً مداوم مرتبط با این تأخیر، تعریف کرده اند (کلاس^۴ و همکاران، ۲۰۰۸).

روان شناسان در تعریف اهمال کاری می گویند: اهمال کاری این است که کاری را که تصمیم به اجرای آن داریم به آینده موکول کنیم. در یک کلمه می توان گفت که جوهره این آسیب روانی به تعویق انداختن، تعلل ورزیدن، سبک گرفتن و سهل انگاری در کار است. بنابراین، اهمال هم در امور فردی و هم جمعی معنا و مفهوم پیدا می کند، در نهایت می توان گفت در همه این معانی نوعی این دست تا آن دست کردن نهفته است (آقا تهرانی، ۱۳۸۲). دلایل زیادی برای عدم موفقیت افراد در زندگی وجود داد. اهمال کاری می تواند مهم ترین دلیل باشد. اهمال کاران فرصت های خودشان را از دست می دهند، آنها در مسیر خود موانعی می گذارند و در واقع مسیری را انتخاب می کنند که به عملکرد و موفقیتشان آسیب می رساند و به طور کلی آن ها زندگی خودشان را تباه می کنند (مرتضایی، ۱۳۹۰).

اما شاید دیدگاهی که دربرگیرنده چندین نظریه ی اساسی و زیربنایی باشد، نسبت به اهمال کاری تحصیلی اتخاذ نشده است. ما در این پژوهش برآنیم تا دیدگاهی جامع و همه سویه به این پدیده پیچیده داشته باشیم.

1. Behavioural
2. Zarik & stonbriker
3. Malous
4. Klassen

یکی از عوامل موثر بر اهمال کاری تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری است. هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش بکار می‌گیرد. خانواده‌ها از طریق روش‌های تربیتی که در مورد فرزندان خود به کار می‌برند، منجر به ایجاد جو هیجانی می‌شود که در آن جو، رفتارهای والدین بروز می‌نماید و نقش بسیار مهمی را در شکل‌گیری هویت فرزند خود ایفا می‌کنند. این شیوه‌ها که سبک‌های فرزند پروری نامیده می‌شود، متأثر از عوامل مختلفی از جمله عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و غیره می‌باشد (হারدی^۱ و همکاران، ۱۹۹۳). در واقع فرزند پروری فعالیتی پیچیده و دربرگیرنده رفتارهای خاصی است که کودک را تحت تاثیر قرار می‌دهد (دارلینگ و استنبرگ^۲، ۱۹۹۳).

در زمینه سبک‌های فرزند پروری نظریات متعددی ارائه کرده‌اند. سایمونز^۳ (۱۹۳۹) این ابعاد را پذیرش / طرد^۴ و مسلط / مطیع^۵ دانسته است و شفر^۶ (۱۹۵۹) عشق / خصومت و اختیار / کنترل را از ابعاد سبک‌های فرزند پروری دانسته‌اند (به نقل از اسلمی، ۱۳۸۵). در این پژوهش، مینا، نظریه بامریند است که در ادامه بدان می‌پردازیم.

یکی از معروف‌ترین نظریات فرزندپروری، نظریه بامریند^۷ (۱۹۹۱) است که سه سبک اساسی فرزندپروری در آن تعریف شده است: مستبد، آسان‌گیر (سهل‌انگار) و دموکراتیک. این سه سبک فرزندپروری در دو مشخصه باهم متفاوتند: میزان توجه یا گرمی که کودک به دست می‌آورد و میزانی که رفتار و فعالیت‌های کودک کنترل می‌شود (دویری^۸ و همکاران، ۲۰۰۶). بامریند معتقد بود که سبک فرزند پروری دموکراتیک با داشتن سطوح بالایی از حمایت عاطفی، روابط نزدیک و دادن خودمختاری مناسب با شایستگی کودک در مدرسه مرتبط است. این والدین همواره در تلاشند تا فعالیت‌های کودک را به شیوه‌ی عقلانی و موضوع مدار هدایت کنند. روابط کلامی را تشویق کنند و کودک را در جریان علت و منطق نهفته در روش خود قرار دهند. این والدین به ویژگی‌های بیانی و ابزاری و نیز استقلال رأی و ثبات قانونمند ارزش قائلند. این والدین با دختر و پسر خود رفتار یکسانی دارند و تفاوتی در ارزش‌گذاری میان آنها قائل نیستند (بامریند، ۱۹۷۱؛ استریچ، برندت^۹، ۱۹۹۹؛ به نقل از منادی و فرشی صبح‌خیز، ۱۳۸۹).

یک تفاوت کلیدی بین والدین مستبد و دموکراتیک در بعد کنترل روان‌شناختی است. هر دو دسته از فرزندانشان انتظار دارند که به طور مناسبی رفتار کنند و از قوانین والدین اطاعت نمایند. اما والدین مستبد انتظار دارند که فرزندان قضاوت‌ها، ارزش‌ها و اهدافشان را بدون هیچ پرسشی بپذیرند؛ در حالی که والدین دموکراتیک به تعاملات کلامی با فرزندانشان علاقه‌مند هستند و در مورد انتظاراتشان توضیحات بیشتری را بکار می‌برند. خانواده‌های آسان‌گیر (سهل‌انگار) نیز به دلیل این‌که کودک رابطه نزدیکی به هیچ‌کدام از والدین خود ندارد و آموزش ویژه‌ای روی او انجام نمی‌گیرد، کودک در بیشتر مواقع دچار سردرگمی در

1. Hardey
2. Darling & Steinberg
3. Symonds
4. Acceptance/Rejection
5. Dominance/Submission
6. Schaefer
7. Baumrind
8. Dwairy
9. Strage & Brandt.

انتخاب هویتش می‌شود. طبق تحقیقات صورت گرفته دانش‌آموزانی که دارای والدینی با سبک‌های فرزندپروری سهل‌انگارانه و مستبدانه هستند، دارای اهمال‌کاری تحصیلی بالاتری می‌باشند (باربر، ۱، ۱۹۹۶).

طرفداران نظریه شناختی^۲ اساس رفتار اهمال‌کارانه را باورهای غیر منطقی می‌دانند. برخی از فراگیران وقتی که ارزش خود را فقط بر اساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می‌سنجند، به طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از به اتمام رساندن تکلیف اجتناب می‌کنند تا از طریق دیگران نتوانند توانایی واقعی آن‌ها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (جرادت، ۲۰۰۴). روساریو و همکاران (۲۰۰۹)، اهمال‌کاری را فرمی شایع و نقصی در خودتنظیمی می‌دانند که به طور کامل درک نشده است و آن را به عنوان ناتوانی بر اعمال نظارت بر افکار، هیجانات، تکانه‌ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف نموده‌اند. یکی از مهمترین مسائل مورد علاقه پژوهشگران در زمینه موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال-کاری تحصیلی، نقش محوری و با اهمیت احساس خودکنترلی و خودنظم‌جویی فرد است (لموس ۱۹۹۹؛ اسپرلینگ و همکاران ۲۰۰۴؛ وال، کارلوسنانز، کینناچ، گنزالس پیندا و همکاران، ۲۰۰۸؛ هامن، ۲۰۰۵؛ برناردو استیو، ۲۰۰۸؛ افکیدز، ۲۰۰۶؛ نوس، ۲۰۰۸؛ کانگ، شین و نوح، ۲۰۰۲؛ آرتیو، ۲۰۰۸؛ میه و میه، ۲۰۱۰؛ به نقل از سالاری فر، ۱۳۹۱).

یکی از ویژگی‌های مهم خودنظم‌جویی تحصیلی، راهبردی بودن آن است. بنابراین، راهبردهای یادگیری نقش مهمی در خودنظم‌جویی تحصیلی و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارند. به این معنا که، دانش‌آموزان راهبردی، سریعتر و عملکردشان بهتر است (لموس ۱۹۹۹). این گونه دانش‌آموزان، در مقایسه با دانش‌آموزان غیر راهبردی، ادراک کنترل بالاتری بر عوامل بیرونی دارند و از رهبردهای یادگیری سازگارانه‌تری در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی استفاده می‌کنند (نیمی ویرتا، ۱۹۹۹). در عین حال این مسئله بسیار مهم است که سایر هیجان‌ها فرد نیز می‌تواند بر نوع رفتار، توانش و استقلال فرد (کنترل، خودمختاری) تاثیر مستقیم داشته باشد. تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که نوع تعاملات دانش‌آموز و دبیر، عامل بسیار مهمی در پرورش حس توانش و استقلال فرد دارد (سیفرت و اوکیف، ۲۰۰۱).

در زمینه پرورش حس توانش، مدل سلسله مراتبی انگیزش پیشرفت (الیوت و چرچ، ۲۰۰۳) بیان می‌کند اهداف پیشرفت به واسطه ترس از ارزیابی منفی، تاثیر قابل ملاحظه‌ای بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارند. در الگوی سلسله مراتبی انگیزش پیشرفت، الیوت برای تبیین انگیزش پیشرفت از اهداف پیشرفت گرایش مدار و اجتناب مدار استفاده کرده است.

الگوی سلسله مراتبی انگیزش پیشرفت همچنین نقش عواطف را به طور برجسته‌ای مطرح نموده است و آن را منشأ انرژی برای تحریک فرد جهت اکتساب در موقعیت‌های پیشرفت گوناگون و پرهیز از اهمال‌کاری تحصیلی می‌داند. با وجود رشد تحقیقات در مورد نقش عواطف و تجارب عاطفی در روان‌شناسی، در قلمرو آکادمیک کمتر به آن پرداخته شده است. به استثناء تحقیقات در رابطه با عواطف در زمینه پیشرفت براساس تئوری اسناد (واینر، ۲۰۰۱) و تحقیقات زیادی در مورد اضطراب که از سال ۱۹۵۰ شروع شده است، فقدان قابل توجهی از تحقیقات تجربی در زمینه عواطف تحصیلی (پکران، گوتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) وجود دارد.

1. Barber
2. Cognitive
3. Seifert & Okeefe
4. Elliot, & Church
1. Weiner
6. Pekrun, Goetz, Titz & Perry

این کمبودها دربارهٔ تجارب عاطفی دانش آموزان و دانشجویان در زمینهٔ آکادمیک وجود دارد (گوتز، ۲۰۰۴). عواطف یکی از فاکتورهایی است که بر گسترش توانایی ذهنی و یادگیری تاثیر می‌گذارد چون عواطف، حالت جسمانی و روانی خاصی را در رفتار، حافظه و انگیزش ایجاد می‌کند. بنابراین عواطف ارتباط نزدیکی با یادگیری دارد (چن، وو، کی، لاین، شوی^۱، ۲۰۰۹؛ فو، لین، ساین، جیو^۲، ۲۰۱۰؛ شای^۳، ۲۰۱۲).

تئوری‌های بسیاری اعتقاد دارند که عواطف و انگیزه‌ها با یکدیگر مرتبط هستند. مثلا جانسون-لیرد و اوتلی^۴، (۱۹۹۲) بیان می‌کنند که پنج هیجان اولیه رفتارهای افراد را در روش‌های زیر هدایت می‌کنند: شادی با درک پیشرفت در رسیدن به اهداف، غمگینی هنگامی که فرد به هدف نمی‌رسد، عصبانیت زمانی که مسیر پیشرفت مسدود است، ترس هنگامی که اهداف متعارض یا تهدیدی برای فرد وجود دارد، تنفر زمانی که چیزی برای فرد پذیرفتنی نیست و علاقه با یافتن چیزی برای نزدیک شدن به آن مرتبط هستند. همین‌طور می‌توانیم احساس غمگینی یا عصبانیت در قلمرو انگیزشی با شکست خوردن در رسیدن به هدف (غمگینی)، برخورد با مانع در مسیر پیشرفت (عصبانیت) داشته باشیم (زاربرینگ و استارمن^۵، ۲۰۰۲).

تاننبوم^۶، (۲۰۰۷)، معتقد است که هر هیجان اولیه فقط با یک انگیزه مرتبط است. برای مثال او بیان کرد که عصبانیت با هر انگیزه‌ای ارتباط ندارد بلکه فقط با انگیزه قدرت مرتبط است. همچنین مک کلند^۷ (۱۹۸۵)، بیان کرد که بخش کوچکی از پایه انگیزش و بخش کوچکی از پایه عواطف با تئوری مشخصی پیش‌بینی می‌شوند. او معتقد است که شش هیجان درونی و کلی وجود دارد. سه هیجان مثبت (علاقه- تعجب، عصبانیت- برانگیختگی، لذت- خوشحالی- شهرت) و سه هیجان منفی (ترس، تنفر، غمگینی- اندوه). طبق تحقیقات پکرون و استپلنز^۸ (۲۰۱۰)، دانش‌آموزان اهمال‌کار با هیجانات منفی بیشتری روبه‌رو می‌شوند.

به طور خلاصه می‌توان گفت که از دیدگاه نظریه‌های شناختی، عاطفی، هیجانی، رفتاری و زمینه‌ای هر یک به نوبهٔ خود تبیینی از فرآیند پیچیده و فراگیر پدیده‌ی اهمال‌کاری دارند و به ابعاد روانی- عاطفی، رفتاری و شناختی آن می‌پردازند. در مصاحبه‌های انجام شده، هر یک از دانش‌آموزان به این ابعاد اشاره کرده‌اند که بیان‌گر تعامل بین ابعاد روان‌شناختی-عاطفی- رفتاری است. بنابراین برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در نظر داشتن تمام این ابعاد لازم و ضروری است.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به هدف پژوهش حاضر، روش پژوهش کیفی برگزیده شد. شناخت نگرش‌ها در جامعهٔ ما به صورت کیفی و استفاده از روش مردم‌نگاری^۹، با ابزاری مانند مصاحبه و مشاهده، بهتر میسر است؛ زیرا افراد بدون داشتن فرصت کافی برای فکر کردن و کلیشه‌ای پاسخ دادن، واضح‌تر نظرات خود را مطرح خواهند کرد (منادی، ۱۳۸۵). بنابراین این پژوهش با رویکرد کیفی صورت گرفته است. پژوهش کیفی «عبارت است از مجموعه فعالیت‌هایی (همچون مشاهده، مصاحبه، شرکت گسترده در فعالیت‌های پژوهشی) که هر کدام به نحوی محقق را در کسب اطلاعات دست اول درباره‌ی موضوع مورد تحقیق یاری می‌دهند.» (منادی،

1. Chen, Wu, Kee, Lin & Shui
3. Fu, Lin, Syu, Guo
3. Shih
5. Johnson-Laird & Oatley
6. Zurbriggen, Sturman
6. Tannenbaum
7. McClelland
8. Pekrun & Steplens
9. Ethnographie

(۱۳۹۱). به باور منادی (۱۳۹۱)، «پژوهش کیفی ماهیتاً چند روشی و متضمن رویکردی تفسیری و طبیعت گرایانه به موضوع مورد مطالعه است. این بدان معناست که پژوهشگران کیفی، اشیاء را در موقعیت‌های طبیعی آن‌ها مطالعه می‌کنند و می‌کوشند پدیده‌ها را بر حسب معنایی که مردم به آنها می‌دهند، مفهوم‌سازی یا تفسیر کنند.» به باور منادی (۱۳۸۹)، روش کیفی دارای مشخصات خاصی است که شامل: ۱. هدف فرضیه آزمایی نیست؛ بنابراین، ما نیز نه قبل از شروع پژوهش و نه در طی آن، هیچ گونه پیش فرض ساختارمند شده‌ای را در ذهن نداشته‌ایم. البته به اعتقاد بیتس (۱۳۷۵)، «هیچ پژوهشگری در هیچ رشته علمی نیست که تحقیق خود را مانند یک لوح نانوخته آغاز کند» در نتیجه، ما نیز پیش فرض‌هایی را در ذهن داشته‌ایم که به نوعی در قالب بیان مساله مطرح کردیم. ۲. روش کیفی جامعه‌ی آماری وسیعی را در نظر نمی‌گیرد و ۳. از تست‌ها و پرسش‌نامه‌های استاندارد شده بهره نمی‌برد و در نهایت ۴. به دنبال آزمایش یا اجرای نظریه‌ای خاص در محیطی نیست. البته، در پژوهش کیفی از جمله در این پژوهش بعد از جمع‌آوری اطلاعات برای فهم و تبیین نتایج از نظریه‌هایی بهره گرفته‌ایم که در بخش چارچوب نظری بیان شد.

در پژوهش کیفی پژوهشگر علاقه‌مند است درک کند مردم چگونه به دنیای‌شان و تجربه‌هایی که در جهان داشته‌اند معنا می‌دهند (مریام^۱، ۲۰۰۹). در پژوهش کیفی روش‌هایی همچون مشاهده‌ی مشارکتی و مطالعات موردی که به یک روایت می‌انجامند به کار می‌روند (دنزین و لینکلن^۲، ۲۰۰۵؛ پارکینسون و دریسلیان^۳، ۲۰۱۱). در این پژوهش از روش کیفی با رویکرد مردم‌نگاری بهره گرفتیم.

از نظر لغوی روش مردم‌نگاری یعنی، توضیح و معرفی یک قبیله یا قوم، ولی از نظر روشی، یعنی روش تحقیق عملی و مطالعه‌ی زمینه‌ای، و مجموعه‌ی روش‌های گردآوری اطلاعات جهت توصیف یک فعالیت خاص اجتماعی و یا نوع زندگی دسته‌ای از افراد جامعه می‌باشد. (لاپلانتین، ۲۰۰۰؛ به نقل از منادی، ۱۳۹۴) مردم‌نگاری «به مجموعه روش‌های گردآوری که امروزه هم مطرح‌اند، گفته می‌شود. یعنی نوعی نزدیکی و وارد شدن به موضوع و حتی یکی شدن با آن. این روش‌ها صرفاً روش‌های توصیفی نیستند. مردم‌نگاری نوعی تحلیل است. وقتی ما دست به توصیف دقیق چیزی می‌زنیم، خود این توصیف یک تحلیل است.» (فکوهی، ۱۳۸۵؛ به نقل از منادی، ۱۳۹۴).

مردم‌نگاری با این اصل شروع می‌شود که هر گروه اجتماعی واقعیت خاص به خود را می‌سازد و دارای مفاهیم مورد قبول خود می‌باشند. بنابراین، یک مفهوم، زمانی معنی دارد که در موقعیت طبیعی و نه مصنوعی مورد مطالعه قرار گیرد (منادی، ۱۳۹۴). روش مردم‌نگاری، «مشاهده‌گر شرکت‌کننده و شرکت‌کننده کامل را ایجاب می‌کند که پژوهش‌گر در ضمن زندگی در محیط مورد مطالعه علاوه بر شنیده‌ها اعمال افراد و وسائل پیرامون آنها را نیز مورد مطالعه دقیق قرار می‌دهد.» (لاپاساد، ۱۹۹۶؛ به نقل از منادی، ۱۳۹۴).

ژرژ لاپاساد (۱۹۹۱) به نقل از منادی (۱۳۹۴)، جایگاه مشاهده‌گر را به سه نوع تقسیم می‌کند. مشاهده‌گر فعال (پژوهشگر نقشی را در گروه داشته و فعالیتی دارد)، مشاهده‌گر حاشیه‌ای (پژوهشگر کاملاً در فعالیت جاری دخالت نمی‌کند ولی در جمع حضور دارد)، مشاهده‌گر کامل (پژوهشگر فقط به تماشای فعالیتی مشغول می‌باشد بدون اینکه فعالیتی داشته باشد. که ممکن است از دور نظاره‌گر باشد). در این مطالعه از مشاهده‌ی همراه با مشارکت (مشاهده‌گر فعال) بهره جستیم. این نوع از مشاهده را

1. Merriam
2. Denzin & Lincoln
3. Parkinson & Drislane

می‌توان استراتژی‌ای برای مطالعه میدان تعریف کرد که هم‌زمان مصاحبه با پاسخ‌گویان و افراد مطلع، مشارکت و مشاهده مستقیم و درون‌نگری را با یکدیگر تلفیق می‌کند (فلیک،^۱ ۲۰۰۶).

به‌طور خلاصه مردم‌نگار برای انجام این اعمال می‌بایستی مراحل را طی کند: مطالعه ذهنی موضوع و محل مورد مطالعه، مذاکره برای ورود به محیط پژوهش، مشاهده و نگارش و زمان مردم‌نگاری. مسائل مورد مشاهده در مردم‌نگاری: طبیعی است که بسته به محیط پژوهش و اهداف آن مسائل گوناگونی ممکن است که مورد توجه پژوهشگر قرار بگیرد (منادی، ۱۳۹۴).

در این پژوهش، محقق به عنوان مربی مهارت‌های زندگی به مدت ۳ ماه در یکی از مدارس غیر انتفاعی منطقه ۲ تهران، حضور فعال داشته است. ضمن مشاهده همراه با مشارکت، به جمع‌آوری اطلاعات و همچنین، انجام مصاحبه‌های عمیق با دانش-آموزان و سپس تحلیل محتوا پرداخته است.

امروزه تقریباً همه رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی از جمله روان‌شناسی به‌نوعی با عملکرد و آثار نمادها، معانی و پیام‌ها در ارتباط هستند. در سال‌های اخیر با پدید آمدن جامعه اطلاعاتی، متن‌ها، زمینه‌ها، تصاویر، روابط و مهم‌تر از همه اطلاعات به شکل گسترده‌ای بررسی می‌شوند (کرپین‌درف،^۲ ۲۰۰۴). یکی از روش‌های شرح و توصیف هر متن روش تحلیل محتواست. «تحلیل محتوا تکنیکی پژوهشی است برای استنتاج تکرارپذیر و معتبر از متن‌ها یا دیگر مواد معنی‌دار، در بافت یا زمینه‌ای که به کار می‌روند» (کرپین‌درف، ۲۰۰۴: ۱۸). به بیانی دیگر، تحلیل محتوا رویکردی تحلیلی بر پایه شناسایی و تعیین مقدار مقوله‌های شاخصی از محتوای موجود در متن، هم عناصر کلامی و هم عناصر دیداری، و بررسی رابطه‌ی میان این مقوله‌هاست. این بدین معنی است که یک معنی خاص می‌تواند به عناصری که مرتب تکرار می‌شوند، چه کلامی باشند و چه دیداری، اختصاص داده شود و در نتیجه می‌توان پیام‌های اساسی ولی نهفته در متن را دریافت.

جامعه پژوهشی این پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان پایه نهم رشته تجربی^۳ (سه کلاس) است. برای گروه نمونه از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در این نمونه‌گیری، تعداد معدودی افراد، کاملاً مطابق با شرایط موضوع تحقیق باشند (منادی، ۱۳۹۴). در واقع نمونه‌گیری هدفمند «محقق ویژگی‌های جمعیت مورد علاقه را مشخص ساخته و افراد دارای این مشخصات را پیدا می‌کند» (محمدپور، ۱۳۹۰). بعد از صحبت با ۵ تن از معلمان (شیمی، زیست، زبان، ادبیات، ریاضی) مربوط به این مقطع (نهم تجربی) و با توجه به مشاهدات پژوهشگر از طریق مشاهده همراه با مشارکت به عنوان مربی مهارت‌های زندگی، ۱۰ نفر از دانش‌آموزان که گرایش به اهمال‌کاری در آنها مشاهده شده بود و ۵ نفر که اهمال‌کاری تحصیلی در آنان کمتر مشاهده شده بود انتخاب شدند و با آنان مصاحبه‌های عمیق انجام شد.

ابزار و مراحل جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از روش مشاهده همراه با مشارکت و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در بخش اول، مشاهده همراه با مشارکت باید مراحل طی شود که شامل؛ ۱. مشاهده توصیفی^۴: در ابتدای این فرایند قرار دارد و محقق را با میدان مورد مطالعه آشنا می‌کند. مشاهده توصیفی شرحی کلی از میدان به دست می‌دهد و تا سرحد امکان پیچیدگی‌های

1. Flick
2. Krippendorff

^۳. برای حفظ حریم شخصی از مدرسه مشارکت‌کنندگان نام برده نشده است.

4. descriptive observation

آن را نشان می‌دهد و در عین حال به طرح سوال‌های پژوهشی و ارائه ح‌دس‌های دقیق‌تر کمک می‌کند؛ ۲. مشاهده متمرکز؛ نگاه محقق را بر فرایندها و مشکلاتی متمرکز می‌کند که برای پرسش‌های تحقیق وی بیش‌ترین اهمیت را دارند؛ ۳. مشاهده گزینشی؛ که در مراحل پایانی گردآوری داده‌ها انجام می‌شود، به دنبال یافتن شواهد و مثال‌های بیش‌تری برای انواع اعمال و فرایندهایی است که در مرحله دوم پیدا نشدند (فلیک، ۲۰۰۶).

در بخش دوم، مصاحبه نیمه ساختاریافته، با اینکه پرسش‌ها از قبل طراحی شده و هدف آن کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شونده می‌باشد، ولی هر پرسش با تعدادی پرسش پیگیری می‌شد و از پاسخ‌دهنده‌ها خواسته می‌شد توضیحات بیشتری درباره‌ی پاسخ‌های خود بدهند، تا درک روشن‌تری از پدیده‌ی مورد بررسی به دست آید. در ابتدا تعدادی پرسش به‌عنوان پرسش‌های پیشنهادی برگزیده شد و پس از انجام دو مصاحبه‌ی آزمایشی این پرسش‌ها اصلاح و تکمیل شدند و در پرسش‌نامه قرار گرفتند. روایی صوری پرسش‌ها با مشورت دو نفر از اساتید دانشگاهی در رشته‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به تأیید رسید و با توجه به کیفی بودن پژوهش و اینکه تعمیم نتایج مدنظر نیست بحث پایایی (اعتبار) مطرح نمی‌باشد (منادی، ۱۳۸۵). مصاحبه‌ها پس از ارائه‌ی توضیحاتی درباره‌ی هدف پژوهش و جلب رضایت مصاحبه‌شوندگان انجام می‌شد. مکان مصاحبه در یکی از اتاق‌های مدرسه‌ی مصاحبه‌شوندگان بود. همه‌ی مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت مصاحبه‌شوندگان ضبط شدند و به شکل دقیق و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد. در این پژوهش ابتدا متن را مطالعه کردیم، سپس یک تفسیر کلی درباره‌ی متن و ارتباط آن با همه‌ی پرسش‌ها انجام دادیم. در مرحله سوم، تحلیل دقیق‌تر هر پاسخ را جداگانه آغاز کردیم. بدین منظور واژه‌های کلیدی و مهم متن شناسایی شدند تا قالب متن شناخته شود و تفکر اصلی گوینده‌ی متن را نشان دهند. در آخرین مرحله، و پس از جمع‌آوری واژه‌ها، دسته‌بندی و شمارش آن‌ها انجام شد. پس از کنار هم قرار دادن این واژه‌ها، تفکر و نوع نگاه دانش‌آموزان در آن‌ها جستجو شد. همچنین در تحلیل‌ها تَن و لحن صدای فرد و رفتارها برای نمونه آرام یا مضطرب بودن نیز در نظر گرفته شدند (منادی، ۱۳۸۵).

جدول شماره ۱. اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان

کد مصاحبه شونده	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	تعداد خواهر/برادر	زمان مصاحبه
۱	لیسانس	لیسانس	تک فرزند	۱۵ دقیقه و ۳ ثانیه
۲	لیسانس	دیپلم	۱ برادر کوچکتر	۱۲ دقیقه و ۸ ثانیه
۳	فوق لیسانس	دیپلم	۱ خواهر بزرگتر	۱۷ دقیقه و ۳۹ ثانیه
۴	فوق لیسانس	لیسانس	۱ برادر کوچکتر	۱۸ دقیقه و ۲۴ ثانیه
۵	لیسانس	فوق لیسانس	۱ خواهر بزرگتر	۲۳ دقیقه و ۱۷ ثانیه

1. focused observation
2. selective observation

۱۴ دقیقه	تک فرزند	فوق لیسانس	فوق لیسانس	۶
۳۰ دقیقه و ۳۰ ثانیه	تک فرزند	دکتری	دکتری	۷
۱۸ دقیقه و ۴۳ ثانیه	تک فرزند	لیسانس	فوق لیسانس	۸
۱۷ دقیقه	۲ برادر (۱ بزرگتر و ۱ کوچکتر)	دیپلم	لیسانس	۹
۲۰ دقیقه و ۳۰ ثانیه	۱ خواهر کوچکتر	لیسانس	دکتری	۱۰
۲۸ دقیقه و ۳۴ ثانیه	۱ برادر کوچکتر	لیسانس	لیسانس	۱۱
۱۵ دقیقه و ۱۱ ثانیه	۱ خواهر بزرگتر	لیسانس	فوق لیسانس	۱۲
۱۹ دقیقه و ۳۰ ثانیه	تک فرزند	فوق لیسانس	دکتری	۱۳
۱۴ دقیقه و ۱۰ ثانیه	تک فرزند	فوق لیسانس	فوق لیسانس	۱۴
۱۸ دقیقه و ۲۷ ثانیه	تک فرزند	دکتری	فوق لیسانس	۱۵

تمامی دانش آموزان **شانزده ساله**، رشته **تجربی و کلاس نهم** هستند. قابل ذکر است که اطلاعات بدست آمده از یکی از مدارس غیرانتفاعی دبیرستان منطقه‌ی ۲ تهران است و متوسط درآمد خانواده‌های ثبت نام شده در این مدرسه ماهیانه ۶ میلیون تومان گزارش شده است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر قصد داشتیم عوامل اثرگذار بر اهمال کاری تحصیلی را بررسی کنیم. بدین منظور بدون هیچ‌گونه پیش‌فرضی و با انجام مشاهده هم‌مره با مشارکت و مصاحبه‌های عمیق در جستجوی عواملی بودیم که دانش‌آموزان را به سمت رفتارهای اهمال‌گرانه سوق می‌دهند. یکی از مشخصات مهم کیفی، نداشتن فرضیه ساختارمند و منسجم و مشخص است. این امر بدان معنی نیست که پژوهشی که پژوهشگر کیفی انجام می‌دهد، فاقد فرضیه است. بلکه برعکس، پژوهشگر کیفی با اطلاعات خیلی دقیق، وارد زمین تحقیق می‌شود. بنابراین، می‌داند به دنبال چه چیزی هست ولی فرضیه‌اش ساختارمند نیست. آنچه براساس گفته‌های دانش‌آموزان به دست آمده، برپایه میزان تأکید دانش‌آموزان است، که نشانه دهنده میزان اهمیتی است که هر یک از عوامل ذکر شده دارند. در پژوهش حاضر دانش‌آموزان بر شش عامل عمده و اصلی که در بروز اهمال کاری تحصیلی موثرند تأکید کردند، که شامل: «نقش والدین و میزان پیگیری تکالیف، حس رقابت جویی و تاثیر همسالان، ساعات حضور در مدرسه و فضای مدرسه، روش تدریس معلم، انگیزه‌های درونی و مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی» است. یافته‌ها در جدول شماره‌ی دو آورده شده‌اند.

جدول شماره ۲. عوامل موثر در بروز اهمال کاری تحصیلی

شماره	عامل	فراوانی (درصد)
۱	نقش والدین و میزان پیگیری تکالیف	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)
۲	حس رقابت جویی و تاثیر همسالان	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)
۳	ساعات حضور در مدرسه و فضای مدرسه	۱۳ نفر (۸۶,۶۶ درصد)
۴	روش تدریس معلم	۱۲ نفر (۸۰ درصد)
۵	انگیزه‌های درونی	۱۱ نفر (۷۳,۳۳ درصد)
۶	مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی	۱۰ نفر (۶۶,۶۶ درصد)

یادآوری می‌شود که با توجه به کیفی بودن پژوهش و تعداد کم گروه نمونه، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان نوجوان جامعه مدنظر نمی‌باشد، بلکه شناخت عمیق علل اهمال‌کاری گروه منتخبی از دانش‌آموزان نوجوان جامعه، هدف بوده است.

۱- نقش والدین و میزان پیگیری تکالیف

یکی از مهم‌ترین عواملی که دانش‌آموزان در طی مصاحبه روی آن تاکید داشتند و در جای جای سخنانشان بدان اشاره کردند نقش مادر به عنوان الگو و پدر به عنوان راهنما و تسهیل‌گر بود. در دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری با شدت بالا بودند نقش پدر و مادر به عنوان الگو و راهنما به دو دسته سهل‌انگارانه (کد ۱، ۲، ۳، ۵، ۱۴) و مستبدانه (کد ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵) تقسیم شد. دانش‌آموزانی که دارای درجات پایین اهمال‌کاری (کد ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۲) بودند، دارای والدینی با سبک فرزندپروری دموکراتیک بودند. برای مثال کد (۳) که از اهمال‌کاری تحصیلی بالایی برخوردار بود، سبک فرزندپروری والدینش از نوع سهل‌انگارانه بود. «مامانم ... خیلی پیگیر نیست ولی پیگیره دیگه ... پدرم آخره شب میاد میپرسه امروز چیکار کردی؟ در همین حد... سر نمره خیلی بحث نداریم با مامانم ممکنه یه کم بحث کنم اما پدرم میگه نمره اصلا ملاک نیست ... میگه مثلا ممکنه اون موقع استرس داشته باشی یا نفهمیده باشی ولی بعدش بفهمی یعنی اصلا نمره رو ملاک نمیداره» (کد ۳) برای مثال در مورد (کد ۵)، که سبک فرزندپروری والدین از نوع سهل‌انگارانه بود، از نوع پیگیری مادر خود بسیار ناراضی بود، مبنی بر اینکه از محتوای درسی و نوع تکالیف روزانه او کلاً بی اطلاع است. در حالی که سبک فرزندپروری کد (۱۳)، از نوع مستبدانه بود. وی از بی‌انگیزگی مفرط و اهمال‌کاری تحصیلی بسیار بالایی رنج می‌برد.

«بله پدرم هم درس می‌پرسه هم درس میده وقتی میاد خونه ... وقتی خونده باشم می‌تونم به سوالاتش جواب بدم وقتی نخونده باشم نه ... دوست دارم خودم بخونم ... پدرم میگه هی بشین بخون که من ازت بپرسم بعد من دوست ندارم استرس می‌گیرم... خیلی سخت‌گیره ... حالا باز مادرم می‌پرسید بهتر بود... هیچ درس خاصی مورد علاقه‌ام نیست که بخوام بیشتر انجام بدم ... کلاً درس رو دوست ندارم... شب امتحان بیشتر می‌خونم.. من کلا به هیچ چیز علاقه ندارم» (کد ۱۳).

با نظر به اینکه در سبک فرزندپروری دموکراتیک، والدین به ویژگی‌های بیانی و ابزاری و نیز استقلال رأی و ثبات قانون‌مند ارزش قائلند. فرزندانشان از سطوح اهمال‌کاری پایین‌تری برخوردارند. برای مثال کد (۶) درباره پیگیری والدینش این‌گونه اظهار می‌کند «مادرم که خیلی پیگیری می‌کنند که باید بخونی هواس و تمرکزت باید رو درس باشه مدام در حال پیگیریه منتهی نه طوری که اذیت بشم... که شرایط درسیم تو مدرسه چه جوریه دبیرا چه جورین ... از محتوای درس‌ها ازم می‌پرسه

البته فقط واسه امتحانا ... امتحانای ترم و اینا .. پدرم هم ازم سوال می کنند بعد میگند که مشکلی نداری داری؟ اگه داری حلش بکنیم ... ولی درس ازم نمپرسه... که خیلی خوبه چون با مادرم راحت ترم». سبک‌های فرزندپروری بر افراد مختلف، تأثیرات متفاوت دارند. علی‌الخصوص، این دوره از رسیدگی و رشد همان پلی است که فرد باید طی کند تا بتواند جایگاه خود را به عنوان یک فرد رشد یافته، مستقل، خلاق و مولد در جامعه باز کند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۰). همچنین میزان پیگیری تکالیف تحصیلی توسط هر یک از والدین برای هر دانش‌آموز در شرایط مختلف متفاوت است. بنابراین لازم است در میزان پیگیری تکالیف تحصیلی در شرایط گوناگون و با افراد مختلف این نکته به خوبی مورد توجه قرار گیرد.

۲- حس رقابت جویی و تاثیر همسالان

مهم‌ترین عامل دوم حس رقابت‌جویی است که هر ۱۵ نفر به نوعی بدان اشاره کردند. رفتارهای انسان و تعامل‌های او با دیگران ممکن است در سه حالت، همکاری^۱، رقابت^۲ و فردگرایی^۳ صورت گیرند. در موقعیت‌های همکاری، دستیابی افراد به اهدافشان با یکدیگر پیوند دارد. در این گونه شرایط، به سود فرد است که موجب تسهیل پیشرفت سایر اعضای گروه شود. در موقعیت‌های فعالیت فردگرایی، دستیابی فرد به هدفش مستقل از دیگران است.

در مورد تاثیر رقابت بر روی نمرات، بلفیلد^۴ (۲۰۰۳)، در پژوهشی که در مورد رابطه بین رقابت و نتایج آموزشی در مدارس آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که رقابت باعث افزایش عملکرد و بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس می‌شود. بدان معنا که هر چه رقابت بیشتر باشد سبب افزایش انگیزش و تلاش دانش‌آموز شده و آنها سعی می‌کنند که به بهترین نحو تکالیف خود را انجام دهند. در کل دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری بالاتر بودند به همان میزان از حس رقابت‌جویی کمتری با همسالان خود برخوردار بودند.

برای مثال (کد ۱) «بچه‌های کلاس خودمون یه جورین ... خیلی مثلاً... خاص اند یک جورین ... مثلاً خیلی خبرچینی میکنن ... بعد خیلی خودشونو فرق میذارن با بقیه (منظورش قیافه می‌گیرن و کلاس میذارن)... ولی بچه‌های کلاس بالاتر این جوری نیستن خیلی راحت ترن یعنی اینا بچه‌ان... بعد ازون خر خونان... اصلاً باهاشون رقابت کنم که چی؟!؟!» علاوه بر اینکه رابطه مناسبی با همسالان خود ندارد، از حس رقابت‌جویی نیز برخوردار نیست. درحالی‌که کد (۱۲) که اهمال‌کاری پایینی دارد، نقطه مقابل کد (۱) است.

«روابطم با هم کلاسیام به شدت روی درس خوندم تاثیر داره دلیل اومدن من تو این مدرسه دقیقا همینیه تو مدرسه قبلیم اونجا واقعا افت کردم به خاطر شرایط بچه هاش محیط مدرسه ... بچه‌های مدرسه اصلاً به فکر درس نبودن یعنی تمرکز و هواسشون هر جای دیگه بود جز درس کلاس رو درس پیش نمیرفت ... اگه بچه‌ها دنبال درس باشن تو آدم ایجاد رقابت میکنه دوست داشتم نمره هام بیشتر باشه ... به خاطر رقابتش دیگه ... یعنی اینکه دوست دارم بهترین نمره رو بگیرم ... ارتباطم با دوستام خوبه»

1. Cooperation
2. Competition
3. Individualism
4. Belfield

بنا بر اظهارات بلفیلد (۲۰۰۳)، در رابطه با جایگاه رقابت در پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی، هنگامی که دانش‌آموزان وارد سیستم آموزشی می‌شوند ارزیابی و مقایسه آنها با یکدیگر تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد. رقابت یکی از آنها است، که نقش مهمی را در کاهش اهمال کاری تحصیلی ایفا می‌کند. وی دریافت افرادی که رقابت‌جو هستند برای انجام تکالیفشان به بهترین شکل عمل می‌کنند و همچنین برای رسیدن به اهداف آموزشی تلاش بیشتری انجام می‌دهند. در حقیقت، رقابت برای دانش‌آموز، نوعی انگیزه برای یادگیری، انجام تکالیف و همین‌طور دستیابی به اهداف است.

۳- ساعات حضور در مدرسه

سومین عاملی که دانش‌آموزان (۱۳ نفر از ۱۵ نفر) به آن اشاره و تأکید کردند ساعات زیاد حضور در مدرسه، یعنی حدود ۸ الی ۹ ساعت در روز است. به علت ساعات زیاد حضور در مدرسه در حالی که بهترین ساعات دانش‌آموزان از لحاظ کارکردی و بازدهی می‌باشد، توجه به عوامل زمینه‌ای مانند فضای مدرسه یکی از ارکان اصلی در بروز اهمال کاری تحصیلی می‌باشد. «ترجیح میدم که ای کاش وقت بیشتری داشتم تا قبل از اینکه غروب بشه من تا میام خونه ساعت ۵ غروب دیگه بعد یه حس خیلی بدی بهم دست میده احساس می‌کنم یه زمان زیادی رو از دست دادم ... وقتی میرسم خونه لباس‌هامو در میارم بعد که میزنم تو چوب لباسی حالا ساعت ۴ هم رسیده باشم خونه خوبه تا ۴,۳۰ درگیرم که یه دوش بگیرم و بیام حالا و خستگی در کنم اما باز بعضی وقت‌ها خستگیم هم در نمیشه اون موقع که خسته‌ام تا ساعت ۶ میخوابم ... مدرسه خیلی صبح زود شروع میشه خیلی دیرهم نسبت به مدرسه‌های دیگه تموم میشه ... میدونی دیرتر شرع بشه بهتره چون به قول معروف صبح تازه بچه‌ها ویندوزشون میاد بالا ... مثلاً ساعت ۸ من اصلاً نمیدونم ... اگه یه ساعتی بود که آفتاب دراومده بود ... قبل از طلوع آفتاب ما مدرسه ایم ... ۷,۳۰ که کلاس شروع میشه یه حالت خاصی تازه یک ربع که آفتاب طلوع کرده سخته هوا تاریکه مخصوصاً موقع زمستون که هوا سرده ما هم خونمون نزدیکه کوهه ... صبح زود بده چون بعضی‌ها بدون صبحانه میان ... البته من عادت کردم الان نزدیک ۱۲ ساله داریم این کارو می‌کنیم ... ولی برای بعد از ما اگه ۱ ساعت ۱,۳۰ دیرتر شروع بشه بهتره ... بچه‌ها باید صبح خودشون رو پیدا کنن ... مثلاً دیرشون میشه صبحونه نمیخورن بعد میان کسلن یه سری ژولیده میان!» (کد ۷)

فضای مدرسه

به گفته‌ی منادی (۱۳۹۲) در این‌جا سوالی که مطرح می‌شود این است که آیا شکل ساختمان، شکل کلاس‌های درس، حیاط مدرسه، امکانات مختلف شامل محل یا سالن ورزش، اجتماعات، کتابخانه، نمازخانه، سرویس‌های بهداشتی و غیره برای دانش‌آموزان از جهت تولید و یا افزایش انگیزه ادامه‌ی تحصیل می‌باشد؟ زمانی که از فضای مدرسه صحبت می‌شود مقصود دو بخش مکان یا کالبد فیزیکی و کالبد فرهنگی می‌باشد. بخش فیزیکی شامل چند مکان است: اول شکل ساختمان کلی مدرسه، مد نظر است که آیا برای هدف آموزشی ساخته شده است و آیا از حیاط مناسب برای ورزش و بازی برخوردار است؟ (منادی، ۱۳۹۲) ساختمان مدرسه‌ای که مصاحبه در آن انجام شد، مسکونی- ویلایی بود و برای چنین هدفی ساخته نشده بود. و در نتیجه حیاط مدرسه نیز به نسبت تعداد دانش‌آموزان بسیار محدود و کوچک بود.

۱. برای حفظ امانت، عین جملات افراد را می‌آوریم. پیداست که صحبت‌ها کاملاً شفاهی و عامیانه است و از نظر دستوری بی ایراد نیست.

دوم شکل کلاس‌های درس از نظر نوردهی کافی، نبود سروصدا، داشتن میز و صندلی مناسب و سیستم تهویه‌ی هوای مناسب فصل از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (منادی، ۱۳۹۲).

در مدرسه‌ی مذکور بعضی از کلاس‌ها به علت اینکه بعداً اضافه شده بود^۱ در وضعیت نامناسبی قرار داشت. بدون شک وجود کالبد فیزیکی مناسب برای دانش‌آموزانی که ساعات بسیار زیاد و مهم روزانه‌ی خود را در آن سپری می‌کنند، بسیار مهم و حیاتی است (منادی، ۱۳۹۲).

«ولی باید به مدرسه حداقل به ماژیک داشته باشد که بتونه روی تخته بنویسه ... اینو اینجام گفتم مثلا ما ماژیک میگیریم ماژیک خراب... بچه باید جوری باشه که دلش به حال پولش بسوزه لاقلا که میاد اینجا درس بخونه مثلا نبرنش توی کانکس بشینه درس بخونه یعنی به طوری باشه که به بچه واقعا بتونه ...مثلا اگه تخته پاک کن گم میشه باید به نفر رو مسئول کنن که اگه گم میشه با هم برن به تخته پاک کن بخرن» (کد ۹)

متأسفانه در کشورمان ایران به دلیل بی توجهی به کالبد فیزیکی مدرسه و گسترش روبه رشد پیدایش مدارس غیرانتفاعی در تمام مناطق تحصیلی، از ساختمان‌های مسکونی نامناسب برای راه اندازی مدارس استفاده می‌شود که باید بیش از پیش مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.

از کالبد فیزیکی مهم‌تر، مبحث وضعیت فرهنگی یا به تعبیر بوردیو فضای فرهنگی (به نقل از منادی، ۱۳۹۲) مدارس است. منظور از فضای ذهنی (فرهنگی)، روح و فرهنگی است که بر این فضای فیزیکی غالب است و قابل مشاهده می‌باشد که به تعبیر بوردیو «میدان» نامیده می‌شود. به تعبیر بوردیو (۲۰۰۹) «میدان، یک فضای اجتماعی ساخت یافته یا یک میدان از نیروهاست که درون آن با افراد دارای استیلا و افراد زیر استیلا، با روابط پیوسته و پایدار و با نابرابری‌هایی سروکار داریم که درون این میدان اتفاق می‌افتد. این میدان، در عین حال، یک میدان مبارزه برای تغییر یا حفظ میدان مبارزه نیز هست». در این حالت می‌توان به عناصر مختلفی اشاره کرد که بعد و روح فرهنگی دارند. از این رو، اول به رنگ کلاس‌ها، راهروها، حیاط، تابلوها، نقاشی‌ها و عکس‌های روی دیوار اشاره کرد. چراکه چگونگی و محتوای این عناصر تاثیر به سزایی بر شکل‌گیری نوع فکر و عقیده‌ی دانش‌آموزان خواهد داشت (منادی، ۱۳۹۲).

«شکل و شمایل مدرسه مهمه ...به نظرم باید هم از لحاظ ظاهری هم باطنی به شکل و شمایل ...یعنی ظاهری درو دیوار و رنگش روشنتر باشه تا آدم دلش باز شه ولی از لحاظ باطنی به نظرم مدیرش مثلا خیلی خوب باشه بتونه منیج کنه بعد معاون و معلمهای مدرسه مهمن حتی سرایدار مدرسه هم تاثیرگذارهدر مورد امکانات مدرسه ...میگن هرچه قدر پول بدی آش می‌خوری» (کد ۱۴).

چنانچه از صحبت‌های دانش‌آموزان برمی‌آید، توجه به عوامل زمینه‌ای در کنار عوامل دیگر (روانی - عاطفی - شناختی - رفتاری)، یکی از مهم‌ترین عوامل است که در کشورمان ایران از قلم افتاده است و خلاء آن به شدت احساس می‌شود. شاید اگر محیط مدرسه به کالبد فیزیکی و فرهنگی آن توجه بیشتری داشت، این بی‌میلی و خستگی مفرط در دانش‌آموزان دیده نمی‌شد، بنابراین کاهش انگیزه و علاقه به حضور در مدرسه و به دنبال آن بروز اهمال‌کاری تحصیلی در انجام تکالیف را شاهد نبودیم.

۴- روش تدریس معلم

^۱ . به علت افزایش ثبت نامی‌ها و کمبود کلاس، بعضی از اتاق‌های بزرگ‌تر به وسیله‌ی دیوارکشی از هم مجزا شدند. همچنین در حیاط مدرسه از ۳ کانکس به عنوان کلاس درس استفاده می‌شد. بنابراین از فضای استاندارد که برای مدارس تعیین شده (یعنی، سرانه زمین بازی ۱۰ متر برای هر دانش‌آموز) بسیار کمتر بود.

عامل چهارم که ۱۲ نفر از دانش‌آموزان به آن اشاره کردند روش و نحوه تدریس معلم است. بررسی نحوه یادگیری و مفاهیم مربوط به مراحل رشد، تأثیرات به سزایی در حوزه تدریس و چگونگی تفسیر فرآیند یادگیری و سبک‌های آموزشی ایفا می‌کند. باتوجه به دیدگاه مدرسه و مخصوصاً معلم، رویکرد و نحوه برنامه‌ریزی، تدریس و برخورد با دانش‌آموزان متفاوت است. «معلم‌های توی مدرسه مثلاً به دانش‌آموز که مثلاً قویتر باشه همش به اون توجه می‌کنند و من خیلی از این موضوع ناراحتم بعد مثلاً سعی می‌کنند فقط با اون خوب باشن یعنی با همه خوبند ولی بیشتر سعی می‌کنند با اون درس خوبه خوب باشند ... البته بعضی از معلم‌هامون نه همه ... مثلاً معلم هندسه‌مون جوریه که مثلاً ۴-۵ تا قوی تو کلاسند من خودم اول سال مثلاً جزو اون قوی‌ها بودم ولی به مرور زمان هندسم کلا بد شد یعنی الان هیچی هندسه بلد نیستم چونکه خیلی مثلاً سخت کار می‌کنند بعد و توقع دارن که آدم اون سخت رو بفهمه و فعالیت بکنه با اینکه آدم دیگه خسته میشه اینقدر دیگه سخت کار کردن ... هم تکلیف خیلی زیاد می‌داد هم سخت درس می‌داد من با این وجود تکلیفاشو انجام نمیدم چون اصلاً بلد نیستم... بعد تو کلاساشون تفریح نیست ... به اون بچه‌هایی که مثلاً درسشون بهتره فرق می‌گذارند مثلاً سوال‌های مخصوص به اونا میدن (جداگانه) ... رفتاراشون کلاً فرق داره ... مثلاً به بچه‌های ضعیف‌تر اصلاً توجه نمی‌کنند ... کلاً اون ۴ نفری که درسشون خوبه رو بیشتر ... مخاطب قرار میدن» (کد ۱۰)

در این مثال (کد ۱۰)، اگر رویکرد معلم از نوع شناختی بود، شاید، دانش‌آموزان با مشکلات کمتری مواجه می‌شدند. در نظریه‌های شناختی (پیازه، ویگوتسکی و برونر)، با چگونگی تفکر و استدلال دانش‌آموزان سروکار دارد (بنتهام، ۲۰۱۱). اگر معلم رویکردی مانند پیازه و ویگوتسکی داشت، دو عامل کلیدی این نظریه‌ها را لحاظ می‌کرد؛ ۱. توجه به رشد دانش‌آموزان و تناسب درس با مرحله رشدی آنها (نظریه پیازه)؛ ۲. توجه به تکنیک یاری‌بخش با توجه به منطقه مجاور رشد. اما در مدرسه معلم‌هایی که دارای روش‌های تدریس بهتر (کمتر سنتی) و توجه به رویکرد انسان‌گرایی باشند نیز، شاهد بودیم.

«معلم زمین‌شناسی... رفتاری داره که اگه بگیریم خانم ما نخوندیم بلد نیستیم میگه اشکال نداره فلان صفحه کتاب تو بیار این بخش و بخون ازت دوباره می‌پرسم ... حالا نمی‌گم همه معلم‌ها این طوری باشن اما می‌تونند خودشون رو کنترل کنند رفتاراشون آروم باشه ... باید جوری با ما که از اون‌ها کوچکتریم رفتار کنند که ما از درس زده نشیم ... مثلاً زمین‌شناسی که سخت‌ترین درس‌مونه من عاشقشم ... ممکنه محتواش خیلی آدم و جذب نکنه ولی ممکنه شیوه درس معلم جذب کنه ... مثلاً توی ریاضی بخش توابع معلمم با یه حالتی درس داده که چون بخش مورد علاقه خودش بود نمیدونم درست توضیح داد؟! با اشتیاق توضیح داد؟! مثلاً من جزوم رو مرتب نوشتم خودم هر وقت اون تیکه رو نگاه می‌کنم کیف می‌کنم مثلاً تو همه درس‌هام اون تیکه‌هایی رو که خوش خط نوشتم می‌گم پس باید این تیکه‌رو خوب بفهمم بعد می‌بینم آره درسته» (کد ۷)

در رویکرد انسان‌گرایی، برنامه‌ریزی آموزشی با زندگی دانش‌آموزان در ارتباط است و دارای یک‌سری ویژگی می‌باشد؛ ۱. معلم به رابطه خود و شاگردانش اطمینان دارد و از این رابطه به این باور می‌رسد که دانش‌آموزان صلاحیت یادگیری را دارند؛ ۲. جو یادگیری به نحوی است که رشد شخصیتی و اعتماد به نفس بالا را تشویق می‌کند؛ ۳. تأکید بر روند مستمر یادگیری است و دانش‌آموزان به صورت فردی و هم‌گروهی فعالیت دارند (کرشن بوم، ۱۹۷۵؛ به نقل از بنتهام، ۲۰۱۱).

به هر روی معلم‌ها، با توجه به رویکردی (رفتاری، شناختی، انسان‌گرایی) که داشته باشند، در شکل‌گیری و جهت‌دهی انگیزه دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارند. مطمئناً نقش دیگران در پرورش انگیزش، موضوعی است که در مرکزیت تعلیم و تربیت قرار دارد. ترغیب دانش‌آموزان یا داشتن دانش‌آموزان ترغیب شده، دغدغه همه معلمان است، در حالی‌که به نظر می‌رسد انگیزش

چیزی نیست که به دیگری انتقال داد، اما با استفاده از روش‌های شناختی، انسان‌گرایی و مداخلات رفتارگرایی و تشویق برای مشارکت می‌توان از بروز اهمال‌کاری بیشتر کاست.

۵- انگیزه‌های درونی

عامل پنجم که ۱۱ نفر از دانش‌آموزان خود بدان اذعان داشتند، انگیزه‌های درونی‌شان است. انگیزه‌های درونی این دانش‌آموزان شامل؛ خودتنظیمی، انگیزه پیشرفت و هیجان‌های پیشرفت می‌باشد.

دانش‌آموزانی که از اهمال‌کاری به درجات بالا رنج می‌بردند، از خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت پایین‌تری برخوردار بودند و بیشتر دست‌خوش هیجانات منفی (ترس، تنفر، اندوه) می‌شدند. برای مثال کد (۳) این گونه درباره تجربیات خود اظهار می‌کند:

«من معلم‌های خوبی داشتم ولی خودم نمی‌خوندم... دل نمیدام به کار... شاید به انگیزه قوی لازم داشتم که نمی‌دونم چه طور باید ایجاد بشه... ولی من حتی انگیزه زندگی کردنم رو از دست می‌دم که برای چی اصلا زندهم... میدونی از همون اول از مدرسه و درس متنفر بودم... بعدش با مشاور صحبت کردم... گفت از هدف‌های کوچیک شروع کن... من خودم برای نمره درس نمی‌خونم و اینکه مثلا خودمو بکشم واسه یه درس نه ولی شاید بچه‌ها بگن من کارم بده یا مسخره است ولی نمی‌تونم خودمو به خاطر درس بکشم که والای نمره ۲۰ فقط بگیرم... هیچ‌وقت رابطه‌ام با هم‌کلاسی‌هام خوب نبود من حس رقابت ندارم چون من نمی‌خوام خودمو واسه یه درس بکشم... من دلیلی نمی‌بینم برای این کار آخرش که چی؟ مثلا کنکور من میدونم همون رشته‌ای دانشگاهی که مثلا میتونم بخونم تو آزادم میتونم بخونم... بعضی وقت‌ها واقعا گیج می‌شم دلم می‌خواد یه وقتی فیزیکی بخونم یه وقتی فیزیکی همون کامپیوتر بخونم».

دانش‌آموزان با عزت نفس و خودکارآمدی کم، خود را ناشایست می‌دانند و از وظایفی که چالش برانگیز به نظر می‌رسد دوری می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان با کارایی بالا بیشتر تمایل دارند با مسائل چالش برانگیز و سخت روبرو شوند و سازگاری و رفتارهای ماهرانه بیشتری نشان دهند (دونک، ۱۹۸۶).

«یک مقدار درس‌هایی که همون روز داده شده رو می‌خونم و یه سری درس‌هایی که باید برای فردا حاضر شم و می‌خونم... کلا برنامه‌ریزی دارم برای کارهام... من تقریبا همه درسهارو دوست دارم... رنج نمره هام هم خوبه... هیچ وقت درسی رو نمی‌گذارم برای دقیقه ۹۰ خورد خورد می‌خونم چون دبیرام سوال می‌کنند ازم و امتحان می‌گیرند من توی طول ترم می‌خونم و فقط شب امتحان مرور می‌کنم... چون هدفی که واسه آینده دارم... به اون درجه استقلالی که می‌خوام در آینده برسم... هم شغلی هم روحی همه جور به قول معروف... باید یک سری حدها رو رعایت بکنم باید یک سری چیزها رو جدی بگیرم مثلا درس و زندگی رو جدی بگیرم... همه چی بستگی به خود آدم داره... حتی اگه شرایط بد باشه اگه طرف خودش بخواد می‌تونه به جایی که می‌خواد برسه» (کد ۸)

در راستای پرداختن به موضوع تنیدگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و هیجانات تحصیلی چنانچه به بررسی موضوع انگیزش در روان‌شناسی بپردازیم می‌توانیم پیشامدها و دلایل هیجانات تحصیلی و تنیدگی‌ها را شفاف‌تر نماییم. بسیاری از اطلاعات و بازخوردها جهت بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به وسیله حضور در موقعیت‌ها ایجاد می‌شود و نه انزوای اجتماعی. بنابراین طی این فرایند، پیامد عدم حضور در موقعیت‌های اجتماعی این است که از میزان توان فرد برای مطالبات زندگی تحصیلی کاسته و بر میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی افزوده می‌گردد تا در این صورت شکست به عدم تلاش

نسبت داده شود و توانایی فرد مورد تردید قرار نگیرد. بنابراین با بهبود باورهای خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت می‌توان دانش‌آموز را در راستای هیجانات مثبت قرار داد و به تبع آن از میزان اهمال‌کاری تحصیلی کم کرد. همچنین میزان علاقه و انگیزش فرد نسبت به درس بسیار حائز اهمیت است، معلم در کلاس درس و والدین در محیط خانه، می‌توانند با جذاب کردن مبحث درسی که مورد علاقه‌ی فرد نیست (تأکید بر جنبه‌های کاربردی) و با به کارگیری یک سری از تشویق-کننده‌ها می‌توانند در بالا بردن انگیزه دانش‌آموز موثر باشند.

۶- مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی

عامل ششم که در بروز اهمال‌کاری تحصیلی اثرگذار است مقوله مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی است. شاید این عامل به عنوان آخرین عامل با کمترین میزان گزارش فراوانی (۱۰ نفر) ذکر شده باشد اما دلیل بر کم اهمیت‌تر بودن آن نیست. به نظر می‌رسد یکی از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی است. مهارت‌های ارتباطی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که شخص می‌تواند از طریق آن با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی منتهی شود. یکی از این مهارت‌ها، گوش دادن و پاسخ دادن است (قبادی، ۱۳۸۷). توانایی گوش دادن فعالانه شامل مشارکت در گفت و شنود است. در این نوع گوش دادن، شنونده نه تنها باید سراپا گوش باشد، بلکه باید برای اطمینان از درک مطلب گوینده، استنباط خود را به طور خلاصه به وی منتقل کند (امین چهارسوقی، ۱۳۸۱). در گوش دادن موثر، حفظ تماس چشمی از اهمیت زیادی برخوردار است و نشان‌دهنده علاقه شنونده به موضوع صحبت است (قبادی، ۱۳۸۷).

توانایی مهار و نظم‌دهی هیجان‌ها مؤلفه دیگر ارتباط است. این مهارت ناظر بر توانایی ابراز احساس‌ها و مهارت در کنار آمدن با هیجان‌ها و عواطف دیگری است (گل‌من^۱، ۱۳۸۳). بدین ترتیب، فرد باید در ابراز عواطف خود به نحو مناسب و مؤثر و نیز در تعبیر و تفسیر واکنش‌های هیجانی دیگران ماهر شود. توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی یکی دیگر از مهارت‌های ارتباطی است (ناپ و هال^۲، ۱۹۹۲). در این خصوص پرهیز از کاربرد کلمات تعصب‌آمیز، سؤال کردن و توضیح خواستن در مورد آنچه که درک نشده است و ارائه بازخورد به گوینده به این مهارت کمک می‌کند (قبادی، ۱۳۸۷).

علاوه بر موارد فوق توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی، بینش نسبت به فرآیند ارتباط، قاطعیت و فعال بودن، توانایی دفاع از عقاید و نظرات خود و پافشاری بر دیدگاه‌های منطقی و معقول خویش را نیز می‌توان در زمره مهارت‌های ارتباطی قرار داد (ناپ و هال، ۱۹۹۲). برای مثال کد (۱۵) مهارت‌های ارتباطی ظعیفی داشت، و دازای اهمال‌کاری تحصیلی بالایی بود.

«تو بعضی از درس‌ها تمرکز می‌پره کلاً... اگر بینش یه استراحتی بدن مثلاً ۵ دقیقه خوبه... بعضی وقت‌ها که درس رو نمی‌فهمم عصبی میشم... اینکه شاید بقیه می‌فهمند و من نمی‌فهمم... بعدش روم همیشه به معلم بگم دوباره توضیح بده می‌ترسم بد برخورد کنه... بچه‌ها مسخره کنند... کلا تو هر درسی اگه برام سوال پیش بیاد جرأت ندارم بپرسم میگم نکنه فقط منم که این سوال برام پیش اومده؟!» (کد ۱۵)

هوش هیجانی از جمله عوامل مهم روان‌شناختی است که با اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط دارد (دئیز، تراس و آیدوگان^۳، ۲۰۰۹). مایر و سالووی^۱ (۱۹۹۷) هوش هیجانی را نوعی پردازش هیجانی می‌دانند که شامل توجه به هیجان‌ها، ارزیابی صحیح

1. Golmen
2. Nap & Hall
3. Deiz, Tras & Aydogan

و دقیق آن در خود و دیگران، نظم‌بخشی سازش‌یافته هیجان‌ها و ابراز مناسب آنها می‌باشد. هوش هیجانی شامل چهار توانایی ذهنی تشخیص، درک و ابراز هیجانی، توانایی تفکر هیجانی، فهم هیجانی و مدیریت هیجانی است (نلسون و لاو، ۲۰۰۳). در مطالعه هن و گروشیت^۳ (۲۰۱۴)، مشخص شد که هوش هیجانی، زندگی تحصیلی، خودارزیابی و خودکارآمدی بر رخداد اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر هستند. برای مثال کد (۷)، که اهمال‌کاری تحصیلی پایینی داشت، از هوش هیجانی خوبی برخوردار بود. بانظر به این که محقق از طریق حضور در مدرسه به عنوان مربی مهارت‌های زندگی، طی ۱۲ هفته ارتباط مستمر با دانش‌آموزان، به واقع شاهد ارتباطات کلامی، عاطفی و هیجانی این دانش‌آموزان بوده است.

«اینکه کاربرد درس‌هامونو بهمون میگن وکلاً تو زندگی دوروبرم می‌بینمشون لذت می‌برم... با معلم‌ها و بچه‌های کلاسمون ارتباط خوبی دارم... آخه همیشه دوستانم دوست دارن با من درد و دل کنند زنگ‌های تفریح میان پیشم با هم کلی از مشکلاتمون صحبت می‌کنیم... حتی با معلم‌هامم خیلی خوبم همیشه معلم‌هام میگند به جا سوال می‌پرسم و به بچه‌های دیگه کلاس میگن از من یاد بگیرند» (کد ۷)

از آنجا که دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان در یکی از مراحل حساس زندگی خود قرار دارند که بدون شک داشتن مهارت‌های ارتباطی آنان نقش مهمی در داشتن زندگی سالم و همچنین رشد و پویایی جامعه ایفا می‌کند و از طرف دیگر مشارکت عاطفی-رفتاری دانش‌آموزان در امور تحصیلی، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی و هیجانی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، لذا بررسی عوامل تاثیرگذار بر مهارت‌های اجتماعی و مشارکت‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان ضروری است (گریزل، ۲۰۰۴). بنابراین پرداختن به خود واقع‌بین می‌تواند فرد را در شکل‌گیری ترجیحات مناسب، گام برداشتن در این راه و انتخاب‌های درست هدایت و کمک کند. همچنین، در نتیجه‌ی انتخاب‌های درست، از بروز اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف ما از پژوهش حاضر، بررسی علل اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان مقاطع پایین‌تر (دبیرستان) است. با انجام یک مطالعه کیفی از نوع مردم‌نگاری و تحلیل محتوای گفته‌های دانش‌آموزان، عواملی که گرایش به اهمال‌کاری را افزایش می‌دهند شناسایی شد. در این پژوهش، بدون در نظر گرفتن یک دیدگاه نظری خاص یا منحصر به فرد در زمینه‌ی اهمال‌کاری، ما یک دیدگاه چندوجهی و کل‌نگرانه (شناختی، عاطفی، رفتاری و زمینه‌ای) از علل اهمال‌کاری تحصیلی را اتخاذ کردیم. پس از تحلیل محتوا به ۶ مقوله یا عامل اصلی دست یافتیم که به ترتیب اهمیت و فراوانی تکرار شده در گفته‌های دانش‌آموزان شامل:

۱. نقش والدین و میزان پیگیری تکالیف: هر پانزده دانش‌آموز به صورت مستقیم و غیر مستقیم، به میزان توجه و حضور والدین خود در پیگیری موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان بسیار تاکید داشتند. هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش بکار می‌گیرد. این شیوه‌ها که سبک‌های فرزند پروری نامیده می‌شود متاثر از عوامل مختلفی از جمله عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و غیره می‌باشد (هاردی و همکاران، ۱۹۹۳). در این مطالعه به طور کلی

1. Mayer & Salovey
2. Nelson & Low
3. Hen & Goroshit
4. Grizell

شاهد ۳ سبک فرزندپروری نظریه بامریند بودیم. ۱. سبک دموکراتیک، که در بخش نظری بدان پرداختیم. والدین دانش‌آموزان کد ۴، ۶، ۷، ۸ و ۱۲ دارای این سبک از فرزندپروری هستند. شایان ذکر است که این پنج دانش‌آموز، طبق گزارش‌های معلمانشان (شیمی، زیست، زبان، ادبیات، ریاضی) و مشاهدات محقق از طریق مردم‌نگاری، دارای پایین‌ترین درجات اهمال‌کاری هستند. والدین آنها به صورت نامحسوس اما موثر و مستمر به پیگیری تکالیف درسی‌شان می‌پرداختند. والدین ۱۰ دانش‌آموز دیگر (که دارای درجات اهمال‌کاری تحصیلی متفاوتی بودند) دارای دو سبک ۲. مستبدانه و ۳. سبک سهل‌انگارانه هستند. این تحقیق نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که والدینشان سبک فرزندپروری مستبدانه داشت از بی‌انگیزه‌گی بیشتر و اهمال‌کاری وسیع‌تری نسبت به سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه برخوردار بودند. می‌توان برای بالاتر رفتن انگیزه، ارتقاء بعد شناختی-عاطفی-هیجانی و همچنین برای کاهش میزان اهمال‌کاری، پیگیری تکالیف توسط والدین، به‌طور خاص، از نوع سبک فرزندپروری دموکراتیک اتخاذ گردد تا اثرات منفی این دو سبک کاهش یابد.

۲. حس رقابت جویی و تاثیر همسالان: در این مطالعه هر ۱۵ دانش‌آموز در مصاحبه‌ها به داشتن یا نداشتن حس رقابت و نوع رابطه‌شان با هم‌کلاسی‌ها اشاره کردند. تحقیقات نشان می‌دهند که میزان همکاری و رقابت میان دانش‌آموزان از خرده فرهنگ‌های^۱ مختلف در انجام تکالیف تحصیلی، تفاوت‌های اساسی و قابل توجهی وجود دارد (مدسن، ۱۹۷۱، ۱۹۷۵؛ توماس، ۱۹۷۵؛ مارین، ۱۹۷۵؛ آلوارز، ۱۹۷۹). نتایج نشان می‌دهد با افزایش سن، میزان رقابت‌جویی دانش‌آموزان تقریباً در همه فرهنگ‌های مورد مطالعه، به تدریج و به‌طور فزاینده افزایش می‌یابد. بنابراین، نمی‌توان این مساله را نادیده گرفت که محیط اجتماعی بر شکل‌گیری رفتارهای مبتنی بر همکاری و رقابت سالم، تاثیر قابل توجهی بر دانش‌آموزان و مخصوصاً گرایش به اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

فلوپ (۲۰۰۲؛ به نقل از کوشکی، گلشنی و شیروانی، ۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان جایگاه رقابت در پیشرفت تحصیلی و نتایج آموزشی دانش‌آموزان اظهار می‌کند که رقابت باعث افزایش عملکرد و بهبود نتایج آموزشی دانش‌آموزان در مدارس می‌شود، به‌طوری‌که هرچه رقابت بیشتر باشد سبب افزایش انگیزش و تلاش دانش‌آموز شده و آنها سعی می‌کنند که به بهترین نحو تکالیف خود را انجام دهند. از طرفی رقابت بین مدارس نیز باعث بهبود عملکرد معلمان شده و نتایج آموزشی مثبتی را به همراه خواهد داشت، که یکی از این نتایج پیشرفت تحصیلی و کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه است. همچنین، تاثیری که همسالان، در رابطه متقابل با هم دارند، می‌تواند با توجه به مهارت‌های اجتماعی متفاوتی که کسب کرده‌اند، گوناگون باشد. اما ذکر این نکته بسیار حائز اهمیت است که نوع تعاملاتی که شکل می‌گیرد، باید با کسب مهارت‌های اجتماعی صحیح صورت گیرد تا این تعاملات در مسیر درستی گام بردارند.

۳. ساعات حضور در مدرسه و فضای مدرسه: ۱۳ نفر از دانش‌آموز به کرات در جای جای سخنانشان به خستگی بیش از حد و نوعی دل‌زده‌گی از ساعات زیاد حضور در مدرسه شکایت داشتند. متأسفانه در کشورمان ایران به دلیل بی‌توجهی به کالبد فیزیکی مدرسه و گسترش رويه رشد پیدایش مدارس غیرانتفاعی در تمام مناطق تحصیلی، از ساختمان‌های مسکونی نامناسب برای راه اندازی مدارس استفاده می‌شود. علاوه بر کالبد فیزیکی نامناسب، عامل بسیار مهم‌تر، کالبد فرهنگی در مدارس نادیده گرفته شده است (منادی، ۱۳۹۲). این دو کالبد در کنار هم، و با در نظر داشتن برنامه‌های فرهنگی مناسب (مانند بازدیدهای علمی) در جهت ارتقاء سرمایه‌های فرهنگی (بورديو، ۲۰۰۹)، می‌تواند گامی در جهت بالا بردن انگیزه‌ی دانش‌آموزان علی-الخصوص در دوران نوجوانی (دبیرستان) باشد. بنابراین با بالا رفتن سطح انگیزش، تلاش برای بهبود و پیشرفت تحصیلی فراهم

شده و گرایش به سمت رفتارهای اهمال کارانه در انجام دادن تکالیف مدرسه کاهش می‌یابد. با این حال، در ایران مطالعات بسیار اندکی در رابطه‌ی بین عوامل زمینه‌ای موثر، و بالا رفتن سطح انگیزش انجام شده است که خلاء آن بسیار احساس می‌شود. شاید اگر محیط مدرسه به کالبد فیزیکی و فرهنگی آن توجه بیشتری داشت، این بی میلی و خستگی مفرط در دانش‌آموزان دیده نمی‌شد، بنابراین کاهش انگیزه و علاقه به حضور در مدرسه و به دنبال آن بروز اهمال کاری تحصیلی در انجام تکالیف را شاهد نبودیم.

۴. روش تدریس معلم: به جرأت می‌توان گفت که هر پیشرفتی از نظام کارآمد و صحیح آموزش و پرورش جوامع نشأت می‌گیرد و این مهم به عوامل متعددی از جمله تغییر شیوه‌ها و الگوهای تدریس در جهت استفاده از روش‌های نوین و فعال بستگی دارد (یزدان پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). در روند انتخاب روش‌های تدریس مناسب معلمان نقش بسزایی دارند و لازم است آنها برای تدریس، روش‌هایی را به کار ببرند تا دانش‌آموزان به صورت فعال و متفکرانه در فرآیند یادگیری دخالت کنند. معلمان اگر با اصول و مبانی تعلیم و تربیت، با ویژگی‌های فراگیران و نیازهای آنان و روش‌ها و فنون تدریس آشنایی نداشته باشند هرگز قادر نخواهند بود به عنوان سازندگان جامعه ایفای نقش کنند و دانش‌آموزان را برای برخورد با شرایط مختلف زندگی و موقعیت‌های جدید که روبه‌رو می‌شوند، آماده کنند (شعبانی، ۱۳۸۲).

شناخت و بهره‌گیری از روش‌های نوین و فعال تدریس از مسائل بسیار مهم است که باید به آن پرداخته شود (میرزا بیگی، ۱۳۸۰؛ به نقل از زمانی، ۱۳۸۶). امروزه شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی را بر عهده دارند، اما این شیوه‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند که دانش‌آموزان به جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسائل اصلی زندگی شوند و مشکلاتی را که با زندگی واقعی آنان مرتبط است یاد بگیرند؛ زیرا روش‌های تدریس ابتکاری و منطبق با زندگی، موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون‌تر می‌کند (میرزا، ۱۳۷۴).

هر چند ما شاهد استفاده از انواع مختلف روش‌های تدریس در دروس مختلف هستیم، با وجود این مشاهدات نشان می‌دهد که در نظام آموزشی کشور ما در بیشتر مدارس، تدریس به معنایی انتقال معلومات از ذهن معلم به ذهن شاگرد است. باید این حقیقت را پذیرفت که امروز دیگر بعضی از روش‌های تدریس ۵۰ سال پیش کارایی و سودمندی خود را از دست داده‌اند و با پای‌بندی و تعصب در به کار بردن این روش‌ها، نمی‌توان دانش‌آموزان را برای دنیای متحول و پویای آینده مهیا نمود زیرا با این روش‌ها ذهن دانش‌آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که به صورت طوطیوار آموخته‌اند و کاربردی در زندگی روزمره‌شان ندارد. بسیاری از معلمان هدف از تدریس را پر کردن ذهن دانش‌آموزان از معلومات می‌دانند و در فرآیند آموزش و پرورش به توانایی‌هایی که یک انسان در برخورد با جامعه به آن نیازمند است نمی‌پردازند. همان‌طور که در جای‌جای مصاحبه با دانش‌آموزان، ۱۲ نفر تاکید زیادی بر نحوه تدریس معلمان داشتند. شاید یکی از جدیدترین و پرکاربردترین روش‌های تدریس، روش تدریس بایبی^۱ است.

روش تدریس بایبی، روشی مؤثر برای فعال ساختن یادگیرندگان در فرآیند یادگیری است که در اوایل دهه ۱۹۸۰ از سوی راجر بایبی مطرح شد (اسپنس^۲، ۲۰۰۴). چرخه تدریس مورد استفاده در این روش به گونه‌ای است که ابتدا دانش‌آموزان از طریق یک فعالیت ساده یا بحث درباره آن برانگیخته و سپس به‌طور فعالانه به یادگیری می‌پردازند، معلم نیز دانش‌آموزان را به

1. Bybee
2. Spence

گونه‌های هدایت می‌کند که ضمن شرکت در فعالیت‌های گروهی به جستجو و کاوش بپردازند. فعال‌سازی، جستجو و اکتشاف، تشریح و تبیین، شرح و بسط و ارزشیابی مراحل پنج‌گانه‌ای هستند که شالوده این روش را تشکیل می‌دهند. به هر روی معلم‌ها، با توجه به رویکردی (رفتاری، شناختی، انسان‌گرایی) که داشته باشند، در شکل‌گیری و جهت‌دهی انگیزه دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارند. مطمئناً نقش دیگران در پرورش انگیزش، موضوعی است که در مرکزیت تعلیم و تربیت قرار دارد. ترغیب دانش‌آموزان یا داشتن دانش‌آموزان ترغیب شده، دغدغه همهٔ معلمان است، در حالی که به نظر می‌رسد انگیزش چیزی نیست که به دیگری انتقال داد، اما با استفاده از روش‌های شناختی، انسان‌گرایی و مداخلات رفتارگرایی و تشویق برای مشارکت می‌توان از بروز اهمال‌کاری بیشتر کاست.

۵. *انگیزه‌های درونی*: کمبود در رفتارهای خودتنظیم شونده مانند تعیین هدف، استفاده از راهبرد و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می‌شود. در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش‌آموزان نمی‌آموزند، به دلیل اینکه آنها فاقد «انگیزه» کافی هستند. با این حال، اغلب فقدان انگیزه از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان در تلاش برای یادگیری، «پیشرفت» را تجربه نمی‌کنند، زیرا آنها قادر به «خودنظم‌دهی» فرایند یادگیری‌شان نیستند (بوکارتس، ۲۰۱۱؛ به نقل از پاندورا، آلونسو و هورس^۱، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش پارک و راین^۲ (۲۰۱۲)، نشان داد که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودتنظیمی ضعیف و رفتارهای تدافعی از جمله زاهدی‌های خودناتوان‌سازی، ارتباط مثبت دارد.

در جهت بهبود راهبردهای خودتنظیمی، می‌توان از آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری (دکرو و همکاران، ۲۰۰۲؛ دزایگیلوسکی و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریکینسون، ۱۹۹۷)، آموزش باورهای کنترل (هکاسن و اسپالز، ۱۹۹۵؛ سیمیر، ۲۰۰۶)، حمایت اجتماعی (دزایگیلوسکی و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریکینسون، ۱۹۹۷) به منظور مدیریت هیجان‌ها در مواجهه با موقعیت‌های عدم پیشرفت و تنش‌ها مانند اهمال‌کاری تحصیلی استفاده کرد.

همچنین قرار دادن آموزش تاب‌آوری^۳ (استینه‌هارت و دالبیر، ۲۰۰۸) در برنامه‌های آموزشی؛ تاب‌آوری که نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت عاطفی و شناختی است و نقش مهمی در سازگاری و رضایت هر چه بیشتر از زندگی دارد و می‌توان برای دانش‌جویانی که در معرض خطر و فشارهای روانی قرار می‌گیرند ولی دچار اختلال نمی‌شوند به کار برد. در واقع عوامل تاب‌آور باعث می‌شوند که فرد در شرایط دشوار و با وجود عوامل خطر از ظرفیت‌های موجود خود در دستیابی به موفقیت و رشد زندگی استفاده کند و از این چالش‌ها و آزمون‌ها به عنوان فرصتی برای توانمند کردن خود بهره‌جوید.

مهمترین نکته‌ای که تاکنون از تحقیقات، در رابطه با هیجان‌های پیشرفت بدست آمده است، این است که هیجان‌های مربوط به مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی، بسیار انعطاف‌پذیر هستند، بدان‌معنا که نتایج مطالعات در محیط‌های متفاوت آموزشی و با افراد مختلف، متفاوت می‌باشد و این نکته نشان می‌دهد که پدیدهٔ هیجان‌های پیشرفت امری بسیار پیچیده و متنوع می‌باشد. لذا به علت تأثیرگذاری بسیاری که این هیجان‌ها بر فعالیت‌های تحصیلی و عملکرد دانشجویان دارند، ضروریست که با دقت بررسی شوند (پکران ۲۰۱۱؛ شوتز، هانگ، کروس و اوسبون، ۲۰۰۶).

بنابراین هیجان‌ها پیوند نزدیک با یادگیری دارند و این امر در سال‌های اخیر به وسیله تحقیقات زیادی تایید شده است. گوتز و همکاران، (۲۰۰۶) دلایلی را برای چرایی اهمیت مطالعه هیجان‌های دانش‌آموزان ارائه داده‌اند از جمله: اول، تجارب هیجانی یادگیرندگان به طور مستقیم با بهزیستی آنان ارتباط دارد (دینر، ۲۰۰۰؛ اکمن و داویدسون، ۱۹۹۴). دوم، هیجان‌ها بر کیفیت

1. Panadero, Alonso & Huertas
2. Park & Rayne
3. Resilience education

یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان اثرگذارند و به مثابه یک موضوع با اهمیت پژوهشی قلمداد می‌گردند. مطالعه‌هایی که با محوریت انگیزش پیشرفت انجام گرفته‌است نقش بااهمیت ارزیابی پیشایندهای هیجان‌های تحصیلی را مورد تاکید قرار داده‌اند (بوکاترتز، ۱۹۹۷؛ واینر، ۱۹۸۵؛ ترنر و اسکالرت، ۲۰۰۱).

سوم، هیجان‌ها تحصیلی بر کیفیت ارتباطات در موقعیت‌های آموزشی تاثیر چشمگیری داشته و بر این اساس، در پیش بینی اثربخشی آموزش و تعاملات یادگیرنده و آموزش‌دهنده اثرگذار است. چهارم تاکید بر نقش حساس و تعیین‌کننده هیجان‌ها تحصیلی با هدف آگاهی از خاستگاه‌های هیجان‌های تحصیلی و به دنبال آن، فراهم نمودن بستر لازم برای طرح مداخلات مبتنی بر نظریه و برنامه‌های ارزیابی به منظور پیشبرد هیجان‌های تحصیلی، یادگیری و پیشرفت است. بنابراین بررسی هیجان‌ها در هنگام وضعیت‌های عاطفی واقعی شامل کلاس درس، قبل و بعد از امتحان و انجام تکالیف می‌شود. عواطف بر انگیزه، فعالیت برای یادگیری، انتخاب استراتژی یادگیری شناختی و فراشناختی، و در آخر نتایج اکتساب و اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر دارد (گوتز، ۲۰۰۴؛ پکران، گویتز، پری و همکاران، ۲۰۰۴).

بسیاری از اطلاعات و بازخوردها جهت بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به وسیله حضور در موقعیت‌ها ایجاد می‌شود و نه انزوای اجتماعی. بنابراین طی این فرایند، پیامد عدم حضور در موقعیت‌های اجتماعی این است که از میزان توان فرد برای مطالبات زندگی تحصیلی کاسته و بر میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی افزوده می‌گردد تا در این صورت شکست به عدم تلاش نسبت داده شود و توانایی فرد مورد تردید قرار نگیرد.

بنابراین با بهبود باورهای خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت می‌توان دانش‌آموز را در راستای هیجان‌ات مثبت قرار داد و به تبع آن از میزان اهمال‌کاری تحصیلی کم کرد. همچنین میزان علاقه و انگیزش فرد نسبت به درس بسیار حائز اهمیت است، معلم در کلاس درس و والدین در محیط خانه، می‌توانند با جذاب کردن مبحث درسی که مورد علاقه فرد نیست (تأکید بر جنبه‌های کاربردی) و با به کارگیری یک سری از تشویق‌کننده‌ها می‌توانند در بالا بردن انگیزه دانش‌آموز موثر باشند.

۶. مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی: از آنجا که دانش‌آموزان دوره دبیرستان در یکی از مراحل حساس زندگی خود قرار دارند که بدون شک داشتن مهارت‌های ارتباطی آنان نقش مهمی در داشتن زندگی سالم و همچنین رشد و پویایی جامعه ایفا می‌کند و از طرف دیگر مشارکت عاطفی-رفتاری دانش‌آموزان در امور تحصیلی، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رشد شناختی و هیجانی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، لذا بررسی عوامل تاثیرگذار بر مهارت‌های اجتماعی و مشارکت‌های رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان ضروری است (گریزل، ۲۰۰۴). با ایجاد فرایندهای ارتباطی با محتوای تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت، می‌توان به دانش‌آموزان اهمال‌کار کمک زیادی کرد. بنابراین پرداختن به خود واقع‌بین می‌تواند فرد را در شکل‌گیری ترجیحات مناسب، گام برداشتن در این راه و انتخاب‌های درست هدایت و کمک کند، و در نتیجه‌ی انتخاب‌های درست، از بروز اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کند.

همچنین با برگزاری کارگاه‌های مهارت زندگی، علی‌الخصوص بخش مربوط به تکنیک‌های ارتباط موثر، روابط بین فردی و مقابله با هیجان‌ات می‌تواند در پیش‌برد بهبود مهارت‌های ارتباطی و هوش هیجانی و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بسیار مفید واقع شود.

با برنامه‌ریزی صحیح معلمان برای به‌کار بردن روش تدریس متناسب با ریسش دانش‌آموزان و والدین با استفاده از تقویت‌کننده‌ها در بازه‌های زمانی مناسب و گرایش به سبک فرزندپروری دموکراتیک پیشنهاد می‌شود. ولی مهم‌تر از آن کارکردن بر روی حوزه کنترل شخصی فرد (حوزه شناختی) بسیار لازم و ضروری است. نه تنها در حوزه آموزشی به فرد کمک کرده بلکه در حوزه‌های مختلف زندگی از جمله اجتماعی نیز موثر است. دانش‌آموز با دست‌یابی به شناخت بهتر نسبت به خود در زمینه‌های نقاط قوت و ضعف خود در جهت ارتقاء باورهای خودکارآمدی^۱ و عزت نفس^۲ می‌تواند در این راستا قدم بردارد. با مراجعه به مقاله آموزش مهارت اساسی کنترل شخصی به دانش‌آموزان، نوشته لی دیویس، برگردان از سعیدی، ۱۳۸۵ می‌تواند راهنمای خوبی برای معلمان و والدین باشد. پرداختن به خود واقع‌بین می‌تواند فرد را در شکل‌گیری ترجیحات مناسب، گام برداشتن در این راه و انتخاب‌های درست هدایت و کمک کند. همچنین، در نتیجه انتخاب‌های درست، از بروز اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کند.

علاوه بر موارد ذکر شده، انتقال به مقطع جدید تحصیلی نیز، ممکن است برای دانش‌آموز همراه با پیامدهای بسیار باشد. برای بسیاری، این انتقال نشان دهنده‌ی آغاز زوال عمومی در کارآمدی تحصیلی، انگیزش، ادراکات از توانایی خود و روابط با همسالان و معلمان می‌باشد. آینده‌ی نوجوان در معرض آسیب قرار دارد، مگر اینکه نظام آموزشی، اصلاحات لازم جهت کمک به ارتقاء سطح انگیزش (شناختی)، بعد عاطفی- روانی، رفتاری و عوامل زمینه‌ای را برای رسیدن به دستاوردهای تحصیلی آنان و کاهش رفتارهای اهمال‌گرانه، فراهم کند (اکلس و میدگلی، ۱۹۸۹؛ اکلس، میدگلی و آدلر، ۱۹۸۴).

با در نظر گرفتن این حقیقت که اهمال‌کاری تحصیلی، تهدیدی جدی برای پیشرفت تحصیلی در تمامی مقاطع تحصیلی محسوب می‌شود و با نظر به اینکه شیوع آن بسیار بالا است. داشتن نگاهی جامع، گسترده و دید باز برای درک و حل این مسئله لازم است. داشتن برنامه‌های کارا و راه‌کارهای مفید، می‌توانند نقش مهمی را در جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بازی کنند.

در پایان ذکر این نکته حائز اهمیت است که این تحلیل‌ها و نتایج برخاسته از آن‌ها منحصر به پانزده دانش‌آموز دختر مقطع دبیرستان است. از جمله محدودیت‌های این مطالعه، قابل تعمیم نبودن و وابسته بودن نتایج پژوهش به شرایط (به ویژه مکان) بود، که این خود می‌تواند از دیدگاهی دیگر با لحاظ کردن متغیرهای شرایط رفتاری، محیطی، فرهنگی، شناختی، عاطفی و هیجانی در مطالعه، توانمندی و یا دست کم یک ویژگی محسوب شود. با توجه به این‌که انجام مطالعاتی با محوریت تفاوت‌های جنسیتی در قلمرو مطالعات آموزشی همواره در کانون توجه محققان بوده است، پیشنهاد می‌شود که علل اهمال‌کاری تحصیلی در دو جنس به صورت مقایسه‌ای نیز مطالعه شود.

فهرست منابع

- احمدی، زینب، (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلق ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی گروه علوم تربیتی، تبریز.
- السون، متیو اچ، هرگنهان، بی. آر. (۱۹۷۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، برگردان: سیف، علی اکبر. نشر دوران، تهران.

1. self-efficacy
2. self-esteem

- بحری، سیده لیلا، یوسفی، فریده، (۱۳۹۲). نقش پیش بینی کنندگی ویژگی‌های شخصیتی در مهارت‌های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری- عاطفی دانش آموزان. مجله علوم رفتاری، دوره ۷، شماره ۳، ص ۲۸۸-۲۷۹.
- بنتهام، سوزان، (۲۰۱۱). روان شناسی کاربردی برای معلمان. ترجمه موحد، رابعه. (۱۳۹۰). انتشارات ارجمند، تهران.
- تمدنی، م. حاتمی، م. رزینی، ه. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصل نامه روان شناسی تربیتی شماره هفدهم، سال ششم.
- زمانی، فاطمه (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر آموزش‌های مبتنی بر کاوشگری و سخنرانی بر افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در درس مبانی علم رایانه دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. مطالعات روانشناختی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۷، شماره ۴.
- صادقی، جهانبخش، (۱۳۹۰). عوامل رقابت جویی و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهشی مدیریت نظامی، شماره ۴۱، سال یازدهم، ص ۴۳-۶۶.
- سالاری فر، محمدحسین. (۱۳۹۱). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل کننده نگرانی و خودتنظیمی تحصیلی. پایان نامه دکتری روان شناسی عمومی، دانشگاه شهیدبهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- سواری، کریم، (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و دختر) دانشگاه پیام نور اهواز. دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، سال اول، شماره ۲.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی. انتشارات سمت، تهران.
- عطادخت، اکبر، محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۵۵-۶۸/۲.
- علی چشمه علائی، مریم، فتح آبادی، جلیل، طهماسبیان، کارینه، دهقان فر، حمید، (۱۳۹۴). اثربخشی و مقایسه آموزش مهارت‌های اجتماعی به دو گروه کودکان و کودکان و مادرانشان در کاهش احساس تنهایی و افزایش پذیرش همسالان. مجله روش‌ها و مدل‌های شناختی، سال ششم، شماره نوزدهم.
- قیادی، مجید، (۱۳۸۷). مهارت‌های ارتباطی. نشریه بانک ملی ایران. ۱۵، ۱۹-۱۶.
- فلیک، اووه، (۲۰۰۶). ترجمه جلیلی، هادی، (۱۳۸۷). انتشارات نی، تهران.
- کریمی، علی اکبر، (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین کارکرد خانواده با سبک‌های هویت و جهت‌گیری مذهبی در دانش آموزان دختر و دختر سوم متوسطه شهرستان جلفا، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- کوشکی، شیرین، گلشنی، فاطمه و شیروانی، بهاره، (۱۳۹۰). رابطه رقابت جویی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. مجله استعدادهای درخشان. ۳۹۵، ۳۶۲، ۲۴.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۰). نوجوانان و جوانان و خوانواده آنان. انتشارات نی، تهران.
- مهربانی زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا، (۱۳۸۷). کمال گرایی مثبت، کمال گرایی منفی. اهواز: رسش.
- مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ علامه، عاطفه و شهنی ییلاق، منیژه، (۱۳۸۶). رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلق با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان. مجله روانشناسی، شماره ۱۱ (۳). ۲۵۵-۲۴۲.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود و السادات صادقی، منصوره، (۱۳۹۲). ساخت بسته‌ی آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی شماره ۱۲، سال چهارم.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۲). جامعه شناسی آموزش و پرورش. انتشارات آوای نور، تهران.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۵). روش تحلیل محتوای متن گفتاری و نوشتاری در علوم رفتاری و اجتماعی. فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۲ (۴۸)، ۱۹-۲۷.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۱). چگونگی دگرگونی در رفتارهای اجتماعی: مطالعه موردی ترک اعتیاد معتادان به مواد مخدر. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸، شماره ۱، صص: ۱۷۱-۲۰۷.

- منادی، مرتضی، عابدی، فاطمه و طالب زاده شوشتری، لیلا (۱۳۹۴). روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری). انتشارات جامعه شناسان، تهران.
- منادی، مرتضی و فرشی صبح‌خیز، (۱۳۸۹). بررسی نقش هویت مادران در شکل‌گیری هویت جنسیتی دختران نوجوان شهر تهران. پیوهش نامه علوم اجتماعی، سال چهارم، شماره چهارم.
- میرز، چت، (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ابیلی. انتشارات سمت، تهران.
- میرعرب رضی، رضا و جعفری، علی، (۱۳۹۴). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال سوم، شماره چهارم.
- ولی‌زاده، زهرا، احدی، حسن، حیدری، محمود، مظاهریف محمدمهدی و کجیاف، محمداقبر، (۱۳۹۳). دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال پانزدهم، شماره‌ی ۳، ص ۹۲-۱۰۰.
- یزدان‌پور، نداء، یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا، (۱۳۸۸). تاثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی. ۲۲: ۸۹-۸۵.

- Balkis, M., Duru, E., & Duru, S. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (18-32).
- Belfield, C., R. (2004). Union voice. *Journal of Labor Research*, 25, 563-596
- Burka JB & Yuen LM ,(2008). (Procrastination: why you do it, what to do about it. *Da Capo Press*.
- Chase, L. (2005). Procrastination: the new master skill of time management *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Chen, L. H., Wu, C. H., Kee, Y. H., Lin, M. S., Shui, S. H. (2009). Fear of failure, achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298- 305.
- Cone Hensley, Lauren. (2013). The Fine Points of Working under Pressure: Active and Passive Procrastination among College Students. *Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University*.
- Corkin, D., M., Yu, SH., L., Wolters, CH., A. & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences* 32.294-303.
- Deiz, M. E.; Tras, Z. and Aydogan, D. (2009); An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9: 623-632.
- 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.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Ellis A & Knaus WJ ,(1977). (Overcoming Procrastination. New York: Signet.
- Ellis, A, Knall, JW. (2003). Psychology of of: Overcoming procrastination.
- Essau CA, Ederer Fick E, O'Callaghan J, & Aschemann B. ,(2004). (Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria. Presented at the 8th Alps- Adria Psychology Conference, October 2-4, Ljubljana, Slovenia. Ref Type: Generic.
- 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.
- Feshbach, S., Weiner, B. (1991). *Personality* (3rd-ed) ;Lexington: D.C. Heath and Company.
- Flett, G.L., Stainton. M., Hewitt. P. L., Sherry. S. B., & Lay. C.(2012). *Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory*. Cognitive-Behaviour, 10.1007/s10942-012-0150-z.



- Grizzle, J. C. (2004). The influence of contagion information information and behavior on older adolescents: Perceptions of peers with chronic illness. *Thesis for master of science, Texas University*
- Grunschel, Carola, Patrzek, Justine & Fries, Stefan. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *Eur J Psychol Educ 28;841-861*.
- Hen, M. and Goroshit, M. (2014); Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47: 116-24*.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1897- 1904*.
- Jaradat AM ,(2004)Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment .Philips: *University of Marburg*.
- James, N. L., & Johnson, D. W. (1983). The relationship between attitudes toward social interdependence and psychological health with three criminal populations *.Journal of Social Psychology, 121, 131-143*.
- Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality, and folk theory. *Cognition and Emotion, 6, 201-223*.
- Kim, KR, Seo, EH 2015, The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, Vol. 82, Pp. 26-33*.
- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., (2010), Academic Procrastination two settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore *,Applied Psychology: an International Review 59(3), 361-379*.
- Knaus ,W .J.(1998) .Do it now !USA :*John Wiley & Sons ,Inc*.
- Kohn, A. (1986). No contest: the case against competition ;Boston: Houghton Mifflin.
- Mayer, J. and Salovey, P. (1997); *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1985). Human motivation. *Cambridge, UK: Cambridge University Press*.
- 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*.
- Milgram ,N ;,Mey-Talm ,G & .Levinson ,Y. (1998) .Procrastination,generalized or specific,in college students & their parents. *Journal of personality & individual differences, 25, 297-316*.
- Neenan, M. (2008). tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal Rat-Emo Cognitive- Behavior, Vol. 26, Pp. 53-62*.
- Nelson, D. and Low, G. (2003); Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence. *Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall*.
- O'Brien ,W.K .(2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination .Dissertation Abstracts International *.Section B :The Sciences and Engineering. 62(11-B):5359*.
- Onwuegbuzie ,A.J & .Jiao (2000). I will Go to the library later :The relationship between Academic procrastination & library Anxiety. *College & Research libraries*.
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction *.Procedia-Social and Behavioral Sciences,12, 512-519*.
- Panadero, E., Alonso Tapia ,J. & Huertas, J., A.(2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences, 22, 806-813*.
- Park, S.W., & Rayne, A. (2012). Academic procrastination and their self-regulation. *Psychology, 3 (1), 12-23*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford, UK: Elsevier, (149-174).
- Pekrun, R., Steplens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control- value approach. *social and personality compass, 4, 238- 255*.
- 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*.
- 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*.
- Seifert, T. L., Okeefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of aducational Psychology, 10, 81- 92*.



- Shih, SH. (2012). The Effects of Autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34, 330- 347.
- Spence, L. (2004). The 5 E,s instructional Model for constructivism. Available At: <http://www.scseagrant.org/secosee/document/legacy04-%20template.doc>.
- 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.
- 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.
- Tannenbaum, R. E. (2007). Goal Orientation, work avoidance goals, and self- handicapping in community college students. *Proquest in Formation and studentes learning*. United states. Proquest Information and Learning Company.
- Troia, G. A. (2010). Instruction and assessment for struggle long writers. *A devision Guilford publications, Inc.*
- Van Eerde W,(2003' .(A meta-analytically derived nomological network of procrastination. '*Personality and individual differences*, 35, 1401-1418.
- Woloshyn W,(2007).(More perfect towards a phenomenology of perfectionism. (MA Thesis). Burnaby, Canada: *Simon Fraser University*.
- Wood, A. (2003). Alfred Adlers treatment as a form of brief therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 43(4), 59-86.
- Zurbriggen, E. L., Sturman, T. S. (2002). Linking motives and Emotions: Atest of McClellends hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 521- 535.
- Zakeri, Hamidreza, Nikkar Esfahani, Behnaz & Razmjoe, Maryam, (2013). Parenting Styles And Academic Procrastination. *Social and Behavioral Sciences* 84, 57-60.

Archive of SID