

رابطه ذهن آگاهی و خوش بینی در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان آستانه اشرافیه

*فرشته فطرتی^۱، سینا صالح جلالی آستانه^۲

^۱ کارشناسی ارشد رشته جامعه شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

^۲ کارشناسی ارشد رشته فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لاهیجان، گیلان، ایران

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه ذهن آگاهی و خوش بینی در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان پرداختند. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان دختر و پسر شهرستان آستانه اشرافیه که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل می باشند، بودند، این دانش آموزان بالغ بر ۲۵۰ نفر بودند که با استفاده از جدول مورگان ۱۴۸ نفر به روش خوشه ای نمونه گیری شدند. جهت گردآوری اطلاعات از روش میدانی و ابزار پرسشنامه های (اهمالکاری تاکمن در سال ۱۹۹۱؛ فرم کوتاه ذهن آگاهی فرایبورگ به نقل از بوچهلد و همکاران در سال ۲۰۰۱؛ خوش بینی شیپر و کارور در سال ۱۹۸۵) استفاده گردید. داده های بدست آمده به روش پارامتریک در محیط نرم افزاری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که بین ذهن آگاهی و اهمال کاری رابطه وجود دارد ($P < 0/01$). بین اهمال کاری تحصیلی و خوش بینی رابطه وجود دارد ($P < 0/01$). متغیرهای ذهن آگاهی و خوش بینی می تواند پیش بینی کننده متغیر اهمال کاری تحصیلی باشد. همچنین اهمال کاری تحصیلی به ترتیب (۲۱٪ و ۱۸٪) از متغیرهای ذهن آگاهی و خوش بینی پیش بینی می شود. همچنین بر اساس مقدار β گزارش شده نشان از آن است که ذهن آگاهی و خوش بینی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود. در این راستا می توان نتیجه گرفت ترکیب ذهن آگاهی و خوش بینی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا بهتر با چالش های تحصیلی کنار بیایند و به جای اهمال کاری، تمرکز و انگیزه بیشتری برای اقدام داشته باشند. این دو روش می توانند به ارتقای سلامت روانی و بهبود عملکرد تحصیلی منجر شوند.

واژه های کلیدی: ذهن آگاهی، خوش بینی، اهمال کاری تحصیلی

مقدمه

اهمال کاری از جمله مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار زیادی دارد و در بین عموم افراد پدیده ای رایج است (شاه نظری، ۱۴۰۰). به گفته استیل^۱ (۲۰۰۷؛ به نقل از گل محمد نژاد بهرامی و همکاران، ۱۳۹۹) اهمال کاری عبارت است از یک تمایل روزانه در به تعویق انداختن کارها با وجود آگاهی از نتایج منفی آن است. اهمال کاری از عوامل گوناگونی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه ی کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، مشکل در شروع نمودن کار و اضطراب و افسردگی تأثیر می پذیرد. استیل (۲۰۰۷؛ به نقل از احمدی و همکاران، ۱۳۹۸) اهمال کاری را به هشتصد سال قبل از میلاد نسبت داده است.

روانشناسان معاصر نیز به طور فزاینده ای به موضوع اهمال کاری و عوامل مؤثر بر آن علاقمندند. با این حال، اهمال کاری یکی از اسرار ناشناخته انسان باقی مانده است. متأسفانه تحقیقات نشان می دهند اهمال کاری یک پدیده شایع و جهان شمول است و ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد بزرگسال از اهمال کاری به عنوان یک مشکل دائمی رنج می برند (نیکوکار و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل کنندگان در مدارس و دانشگاه ها دچار اهمال کاری در انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت های تحصیلی خود هستند (گل محمدنژاد بهرامی و همکاران، ۱۳۹۹). عوامل متعددی دانش آموزان را به اهمال کاری سوق می دهد که فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت، مهارت های محیط های مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس از مهم ترین آنها هستند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

ذهن آگاهی یکی از متغیرهایی است که می تواند با محیطهای آموزشی و دانش آموزان مرتبط باشد. ذهن آگاهی، یک راه هدایت توجه است که از سنت های مراقبه ی شرقی گرفته شده اما بیشترین بحث و تمرین را در فرهنگ غربی داشته است. ذهن آگاهی را می توان در تقابل با حالاتی مانند اشتغال ذهنی با خاطرات، تخیلات، برنامه ها، یا نگرانی و رفتار خودکار دانست که در آن، توجه بر چیز دیگری متمرکز است (جایاراجا^۲ و همکاران، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش تونی آتو^۳ (۲۰۰۴؛ به نقل از هاول و بیرو^۴، ۲۰۱۱) بیانگر این است هر چقدر ذهن آگاهی افراد بیشتر باشد میزان اهمالکاری در آنها کمتر است. رحیمی و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان دادند آموزش ذهن آگاهی بر کاهش اهمالکاری اثربخش است. کربلایی پور (۱۳۹۷) نشان داد که ذهن آگاهی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش بهزیستی روان شناختی و اجتماعی دانش آموزان می شود. جایاراجا و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که بین ذهن آگاهی و اهمال کاری رابطه منفی وجود دارد. آموزش ذهن آگاهی تأکید زیادی بر یادگیری از طریق تجربه مستقیم دارد و در آن بر آگاهی شناختی و فکری تأکید می شود (پارنت^۵ و همکاران، ۲۰۱۶)، ذهن آگاهی به معنای توجه کردن به شیوه ای خاص، هدفمند، در زمان کنونی و بدون قضاوت و پیش داوری تعریف شده است؛ ذهن آگاهی می تواند به افراد در بهبود جنبه های مختلف زندگی به خصوص در بهبود عملکرد یادگیری و تحصیلی نقش مفید داشته باشد.

نتایج پژوهشی نشان داد که ذهن آگاهی می تواند آگاهی عمیق تر نسبت به احساسات و افکار دشوار را افزایش و استرس را کاهش دهد، پیگیری تکالیف را بالا ببرد و تعلل ورزی را پایین بیاورد و سلامتی را بهبود ببخشد و همچنین نتایج بررسی های

¹ Steel² Jayaraja³ Tony Ato⁴ Howell & Buro⁵ Parent

انجام شده نشانگر آن است که تعلل ورزی با عدم حضور ذهن، استرس زیاد و بهزیستی روانشناختی ادراک شده پایین مرتبط است و افراد ذهن آگاه در انجام تکالیف موفق تر عمل می کنند، به همین دلیل به احتمال کمتری ممکن است که درگیر تعلل ورزی شوند (راسام^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

از سویی دیگر از مفاهیم عاطفی ای که می تواند بر اهمال کاری افراد، تأثیرگذار باشد، مفهوم خوش بینی است. خوش بینی یکی از موضوعات روان شناسی مثبت نگر است. هدف روان شناسی مثبت نگر ایجاد تغییر در روان شناسی است و قصد آن فراتر از ترمیم آسیب ها بوده و در صدد بهینه کردن کیفیت زندگی می باشد (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۴).

خوش بینی و بدبینی به ترتیب انتظار نتایج فراگیر مثبت و منفی تعریف شده است، خوش بینی و بدبینی بر چگونگی سازگاری افراد با حوادث زندگی اثر می گذارند. این دو عامل بر انتظارات ذهنی افراد در هنگام مواجهه با مشکلات و بر رفتار آنها هنگام غلبه بر مشکلات تأثیر می گذارند (یو^۲، ۲۰۱۵). شاید بتوان گفت، نوع نگاه فردی به مسائل و توجیه هایی که برای رفتارهای خود می آورد، می تواند اهمال کاری را تحت تأثیر خود قرار دهد. از سویی دیگر خوش بینی فرد، نگاه و دید مثبت که بر روی مسائل دارد، هم می تواند اعمال فرد را تحت تأثیر خود قرار دهد؛ می توان گفت، خوش بینی با داشتن نوعی انتظار کلی مبنی بر این که در آینده، رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق خواهند افتاد، می تواند، بر رفتار افراد و نحوه کنار آمدن آنها با مشکلات و رویدادهای فشارزای زندگی تأثیر بگذارد (خانبابایی گول و همکاران، ۱۳۹۷)؛ خوش بینی می تواند فرد را اهمال کار و یا با دقت، منظم و نکته سنج کند؛ اما اینکه فرد اهمال کار خواهد شد و یا نکته سنج، سوالی است که از فردی به فرد دیگر، از محیطی به محیطی دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر جوابی متفاوت دارد (عمادی و همکاران، ۱۳۹۶).

پژوهش رفیعی و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد خوش بینی علاوه بر اثرات مثبتی که بر فرد دارد، می تواند موجب اهمال کاری، عدم ارتقای تحصیلی و شغلی و کاهش سطح دانش و آگاهی دانش آموزان و افراد معمولی گردد. در پژوهشی دیگر از بچمن و السترن^۳ (۲۰۱۵) نشان دادند خوش بینی در گروه های مختلف نتایج متفاوتی را در پی دارد؛ از طرف دیگر با توجه به اینکه اهمال کاری می تواند بر زندگی دانش آموزان مؤثر باشد؛ تاثیرات آن نامعلوم و ناشناخته می باشد، از طرفی، ممکن است این اثرات در صورتی که ناشناخته بمانند در آینده آنان نیز اثرات نامطلوبی داشته باشد که در نهایت بر بدنه سلامت جامعه اثرات نامطلوبی برجای بگذارد که غیر قابل جبران باشد.

ازسویی انتقال به دوره جدید تحصیلی ممکن است برای دانش آموز همراه با پیامدهای بسیار باشد. برای بسیاری این انتقال نشان دهنده آغاز زوال عمومی در کارآمدی تحصیلی، انگیزش خود ادراکات از توانایی و روابط با هم سن و سال و معلمان می باشد. آینده ی نوجوان در معرض آسیب قرار دارد مگر اینکه نظام آموزشی اصلاحات لازم جهت کمک به ارتقاء سطح انگیزش و دستاوردهای تحصیلی آنان را فراهم کند (میرزایی، ۱۳۹۳)؛ به نظر می رسد، امروزه اصلاحات نظام آموزشی بیشتر متمرکز بر سازماندهی برنامه درسی عوض کردن محتوای کتب، افزایش یا کاهش ساعات تدریس و مواردی از این قبیل متمرکز است. اما موضوع نگران کننده این است که این بازسازی ها تا چه حد به طور مستقیم بر یادگیری دانش آموز مؤثر است؛ در صورتی که برخی از مولفه های روانشناختی می تواند بر رشد و پیشرفت دانش آموزان (از جمله اهمال کاری تحصیلی) مؤثر باشد (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۳). اهمال کاری یک پدیده شایع و جهان شمول است و ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد از اهمال کاری به عنوان یک

¹ Rasam

² You

³ Bachmann & Elstner

مشکل دائمی رنج میبرند و نتایج برخی از پژوهش‌ها فراوانی اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان نوجوان را ۸۰ تا ۹۵ درصد تخمین زده‌اند و ظاهراً این درصدها رو به تزاید و به ۹۵ درصد افزایش یافته است (به نقل از محمد نژاد بهرامی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین شناسایی عوامل مؤثر در اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن جلوگیری می‌شود؛ پژوهش حاضر دو مولفه روانشناختی مهم از جمله ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی را که در دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی باشد را نشان خواهد داد و به مدارس و معلمان کمک خواهد کرد تا برنامه‌های آموزشی را نه بر مبنای مطالعات صورت گرفته در فرهنگ غربی بلکه بر مبنای آن چه دانش‌آموزان متوسطه ایرانی عمل می‌کنند، تنظیم کنند، همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند جهت راهنمایی و کمک به مراکز مشاوره کاربرد داشته باشد.

در نهایت بررسی پژوهشی رابطه ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان آستانه اشرفیه می‌تواند اهمیت چندگانه‌ای داشته باشد زیرا پژوهش در زمینه‌های خاص جغرافیایی و فرهنگی مانند آستانه اشرفیه می‌تواند چالش‌ها و نیازهای خاص دانش‌آموزان آن منطقه را مورد بررسی قرار دهد، که ممکن است با نقاط دیگر متفاوت باشد. درک عواملی که به اهمال‌کاری تحصیلی می‌انجامند، کمک می‌کند تا بهترین روش‌های مداخله‌ای برای کاهش این مشکل طراحی شوند. پژوهش می‌تواند نشان دهد که چگونه تمرین‌های ذهن‌آگاهی و افزایش خوش‌بینی می‌توانند بر روی سلامت روانی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. این می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان منجر شود. با شناسایی این روابط، می‌توان راه کارهای مؤثری برای کاهش اضطراب و استرس تحصیلی ارائه داد. اگر پژوهش نشان دهد که ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی با کاهش اهمال‌کاری ارتباط دارند، این می‌تواند به افزایش انگیزه و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. شناخت این روابط می‌تواند به اصلاحات در نظام آموزشی و همچنین به حمایت از دانش‌آموزان برای بهبود نتایج تحصیلی مربوط شود. این پژوهش می‌تواند به غنای ادبیات علمی در زمینه روانشناسی و آموزش کمک کند و مبنای مطالعات آتی قرار گیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند به آگاهی عمومی و اجتماعی در مورد اهمیت سلامت روانی در محیط‌های آموزشی کمک کند. نتایج ممکن است منجر به طراحی برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان و معلمان شود که بر تقویت ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تمرکز دارند. به طور کلی، انجام چنین پژوهشی می‌تواند به شفاف‌سازی روابط بین عواملی که بر روی رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، کمک کند و زمینه را برای بهبود شیوه‌های آموزشی و مداخلات روانشناسی فراهم کند.

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر بنیادی و روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان دختر و پسر شهرستان آستانه اشرفیه که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل می‌باشند، این دانش‌آموزان بالغ بر ۲۵۰ نفر بودند. نمونه آماری پژوهش بر اساس جدول مورگان ۱۴۸ نفر به روش خوشه‌ای نمونه‌گیری شدند، دلیل انتخاب روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، به دلیل انتخاب دانش‌آموزان از چندین مدرسه و کلاس بود. یکی از مهم‌ترین مراحل پژوهش، گردآوری داده است، داده‌های مورد نیاز برای این پژوهش از طریق میدانی با ابزار پرسشنامه بدست آمد، پرسشنامه‌های پژوهش حاضر بدین شرح بود که: پرسشنامه اهمال‌کاری^۱: برای اندازه‌گیری اهمالکاری از پرسشنامه

^۱ procrastination

اهمالکاری تاکن (۱۹۹۱؛ به نقل از سواری، ۱۳۹۰) استفاده می شود. این پرسشنامه از دوازده سؤال و سه عامل اهمال کاری عمدی سوالات ۱ تا ۵، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی سوالات ۶ تا ۹ و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی سوالات ۱۰ تا ۱۲ تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج درجه ای از هرگز (صفر) تا همیشه (۵) نمره گذاری می شود. پایایی کل این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ (سواری، ۱۳۹۰) و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال کاری تاکن (۱۹۹۱) محاسبه و برابر ۰/۳۵ برآورد شد که در سطح معنی دار (۰/۰۰۳) بوده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر، ۰/۸۲ گزارش گردید. پرسشنامه ذهن آگاهی^۱: فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ^۲، به طور گسترده ای مورد مطالعه قرار گرفته و در بسیاری از فرهنگ ها، از نظر خصوصیات روان سنجی مورد بررسی قرار گرفته است. بوچهلد^۳ و همکاران (۲۰۰۱) فرم اولیه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ که شامل ۳۰ سوال بود را طراحی کردند. بعدها فرم کوتاه با ۱۴ گویه که برای استفاده در جمعیت عمومی مناسب تر است توسط والاچ و همکاران طراحی شد. فرم بلند پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ بیشتر برای اجرا در گروه هایی مناسب است که با فرهنگ بودایی و اعمال مراقبه ای آشنایی دارند، اما فرم کوتاه آن برای اجرا در گروه هایی که آشنایی زیادی با زمینه بودایی ذهن آگاهی ندارند، مناسب تر است و می توان از فرم کوتاه در فرهنگ های مختلف استفاده نمود و می تواند به خوبی همه جنبه های مربوط به حوزه ذهن آگاهی را پوشش دهد در طی یک بررسی در داخل کشور که توسط قاسمی جوبنه، عرب زاده، جلیلی نیکو، محمدعلی پور و محسن زاده انجام شد، فرم کوتاه پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبورگ ابتدا به به فارسی ترجمه شد و سپس روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت. در این تحقیق منظور از ذهن آگاهی نمره ای است که پاسخ دهندگان به سوالات ۱۴ گویه ای پرسشنامه ذهن آگاهی می دهند. نمره گذاری این پرسشنامه بر روی یک مقیاس لیکرت ۴ درجه ای (به ندرت=۱ تا تقریباً همیشه=۴) به سوالات پاسخ دهد. شایان ذکر است که عبارت شماره ۱۳، به صورت معکوس نمره گذاری می شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۴ و حداکثر ۵۶ است. نمره بیشتر نشانگر ذهن آگاهی بالاتر است. اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه می گیرد که ما فکر می کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در این پژوهش روایی پرسشنامه در پژوهش (قاسمی جوبنه و همکاران، ۱۳۹۴) سنجیده و تایید شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش (قاسمی جوبنه و همکاران، ۱۳۹۴) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر، ۰/۷۳ گزارش گردید. پرسشنامه خوش بینی شییر و کارور^۴ یا آزمون جهت گیری زندگی برای ارزیابی تفاوت های فردی در خوش بینی و بدبینی عمومی، اولین بار در سال ۱۹۸۵ توسط شییر و کارور با هدف سنجش خوش بینی سرشتی طراحی شد. فرم اصلی و اولیه این آزمون ۱۲ سوالی بود. سپس این آزمون در سال ۱۹۹۴ توسط شییر، کارور و بریجز^۵ ورد تجدید نظر قرار گرفت و به آزمون ۱۰ سوالی تبدیل شد و به آزمون جهت گیری زندگی تجدید نظر شده نامگذاری شد. پژوهش های مکرر نشان داده اند که خوش بینی و بد بینی سرشتی با طیف گسترده ای از سازه های مرتبط مانند عزت نفس، ناامیدی و روان آزرد خویی (برای مثال: فانتانی و

¹ Mindfulness

² Freiburg

³ Buchheld

⁴ Scheier & Carver

⁵ Bridges

جونز، ۱۹۹۷؛ شییر و کارور، ۱۹۸۵؛ شییر و همکاران، ۱۹۹۴) رابطه دارند که این مطلب بیانگر اعتبار همگرایی این پرسشنامه است. به علاوه، تحلیل عاملی خوش بینی سرشتی و سازه های مرتبط با آن نشان داده است که خوش بینی سرشتی یک عامل مستقل و مجزا است (شییر و کارور، ۱۹۸۵؛ شییر و همکاران، ۱۹۹۴)، که این مطلب نشان دهنده اعتبار افتراقی این سازه است. حسن شاهی (۱۳۸۱) ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۴ و ضریب بازآزمایی را ۰/۶۵ به دست آورد. همچنین برای روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد که به تایید رسید. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر، ۰/۷۹ گزارش گردید.

در نهایت محقق برای گردآوری اطلاعات لازمه از نمونه آماری پژوهش در ابتدا به مدارس شهرستان آستانه اشرفیه مراجعه نموده و پس از توضیح در مورد پژوهش حاضر از مدیران این مدارس اجازه کسب نمود تا با دانش آموزان ارتباط حضوری برقرار نماید، پیش از برقراری ارتباط محقق پرونده های موجود از دانش آموزان را بررسی کرده و هر کدام که دارای معیار ورود به پژوهش را داشتند، اطلاعات آنان را دریافت نمود، پس از آن با افراد مورد نظر در اتاق بهداشت مدارس ارتباط حضوری برقرار کرده و در ارتباط با پژوهش حاضر و مزیت های آن توضیح داد که نظر دانش آموزان را برای پاسخگویی جلب نماید، و همچنین به آنان اطمینان خاطر داد که اطلاعات آنان بصورت کلی مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد و اطلاعات شخصی آنان نزد محقق باقی می ماند، در نهایت با توجه به معیار ورود و رضایت دانش آموزان جهت شرکت در پژوهش حاضر ۱۶۹ دانش آموزان، اطلاعات آنان جمع آوری گردید. در نهایت تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ با روش آماری پارامتریک همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام صورت گرفت.

یافته ها

با توجه به یافته های بدست آمده مقادیر چولگی و کشیدگی بین ۲+ تا ۲- بود که نشان از توزیع نرمال متغیرهای پژوهش در بین آزمودنی ها بود. با توجه به نرمال بودن توزیع متغیرها در بین آزمودنی ها، برای بررسی فرضیه های پژوهش از آمار پارامتریک مانند ضریب همبستگی پیرسون به جهت آزمون روابط بین متغیرهای پیش بین با ملاک و رگرسیون چندگانه به جهت پیش بینی متغیرملاک از روی متغیرهای پیش بین استفاده شد. برای آزمون بررسی بین ذهن آگاهی و اهمال کاری تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی پیرسون فرضیه اول

مؤلفه ها	۱	۲	۳	۴	۵
اهمال کاری عمدی	1				
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی	0/101	1			
اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی	0/636**	0/197*	1		
اهمال کاری	0/331**	0/323**	0/324**	1	
ذهن آگاهی	-0/453**	-0/253**	-0/375**	-0/755**	1

**p ≤ 0. 01 0. 05 ≤ ,*p

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین ذهن آگاهی و اهمال کاری رابطه وجود دارد ($P < 0.01$). به عبارت دیگر اگر ذهن آگاهی افزایش پیدا کند، اهمال کاری در تمامی مولفه ها کاهش می یابد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی پیرسون رابطه فرضیه دوم

مولفه ها	۱	۲	۳	۴	۵
اهمال کاری عمدی	1				
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی	0/101	1			
اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی	0/636**	0/197*	1		
اهمال کاری	0/331**	0/323**	0/324**	1	
خوش بینی	0/453**	-0/253**	0/450**	0/755**	1

$**p \leq 0.01$, $*p \leq 0.05$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین اهمال کاری تحصیلی و خوش بینی رابطه وجود دارد ($P < 0.01$). به عبارت دیگر هر چقدر خوش بینی بهتر باشد، اهمال کاری کاهش پیدا می کند.

برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی و خوش بینی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان متغیرهای ملاک وارد معادله رگرسیون چندگانه به روش گام به گام شد. لازم به ذکر است از آنجایی که پژوهشی که به سنجش نقش ذهن آگاهی و خوش بینی به طور همزمان در تبیین اهمال کاری تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد؛ تحلیل رگرسیون گام به گام بر رگرسیون همزمان ارجعیت دارد و اطلاعات دقیق‌تر و واضح‌تری در خصوص توان پیش‌بینی متغیر پیش‌بین به تفکیک و به طور سلسله‌مراتبی به دست می‌دهد. قبل از ارائه نتایج تحلیل رگرسیون، در جدول ۳ نتایج مربوط به بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین و ملاک

اهمال کاری تحصیلی	F خطی بودن	سطح معناداری	F انحراف از خطی بودن
خوش بینی	۴۴/۱۰۳	۰/۰۰۱	۱/۸۸۰
ذهن آگاهی	۲۷/۶۶۲	۰/۰۰۱	۱/۷۵۱

با توجه به جدول ۳ آماره f انحراف از خطی بودن برای رابط متغیر ملاک با متغیرهای پیش‌بین معنادار نیست. درحالی که، آماره f خطی بودن برای این رابطه معنادار است. بنابر این می‌توان نتیجه گرفت رابطه متغیرهای پیش‌بین و ملاک خطی است. در ادامه به منظور بررسی مفروضه استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون) از آزمون دوربین-واتسون و به منظور بررسی وجود یا عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیر پیش‌بین از ضریب عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون‌های دوربین-واتسون و ضریب عامل تورم واریانس

متغیر	آماره دوربین-واتسون	متغیر	ضریب عامل تورم واریانس
اهمال کاری تحصیلی	۱/۷۸۹	ذهن آگاهی	۱/۷۰۱
		خوش بینی	۱/۵۱۶

با توجه به جدول ۴ مقدار آزمون دوربین-واتسون (۱/۷۸۹) در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد که نشان می دهد مفروضه استقلال خطاها وجود دارد. همچنین ضریب عامل تورم واریانس (VIF) برای تمامی متغیرها زیر ۱۰ است که نشان دهنده عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش بین است. با توجه به مطالب بالا مجوز استفاده از تحلیل رگرسیون وجود دارد که نتایج مربوط به آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج مدل رگرسیون و مشخصه های آماری رگرسیون متغیرهای پیش بین و متغیر ملاک

متغیر اهمال کاری تحصیلی	R	R ²	B	SEB	Beta	t	F	P
ذهن آگاهی	۰/۴۱۲	۰/۲۱۱	۰/۲۳۹	۰/۰۷۲	-۰/۳۸۷**	۵/۳۰۱	۵۴/۵۳۶	۰/۰۰۱
خوش بینی	۰/۳۹۱	۰/۱۷۶	۰/۲۰۵	۰/۰۹۱	-۰/۲۹۶**	۳/۷۱۱	۶۶/۴۱۳	۰/۰۰۱

در جدول ۵ این یافته نشان می دهد که متغیرهای ذهن آگاهی و خوش بینی می تواند پیش بینی کننده متغیراهمال کاری تحصیلی باشد. همچنین اهمال کاری تحصیلی به ترتیب (۲۱٪ و ۱۸٪) از متغیرهای ذهن آگاهی و خوش بینی پیش بینی می شود. همچنین بر اساس مقدار β گزارش شده نشان از آن است که ذهن آگاهی و خوش بینی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود.

بحث و نتیجه گیری

اهداف و وظایف مهم نظام های آموزشی ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی یک جامعه محسوب می شوند، لذا در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه ای دارند. در این راستا، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، موجب باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه می گردد. در همین راستا هدف از پژوهش حاضر نقش ذهن آگاهی و خوش بینی درپیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می باشد. از همه ی کسانی که وارد آموزش و مدارس می شوند، تعداد کمی از آنها می توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و به اصطلاح عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند. موفقیت تحصیلی درگرو علل و عوامل متعددی است که نبود و یا نقصان هرکدام از این عوامل زمینه ی افت تحصیلی را فراهم می سازد. اهمالکاری تحصیلی از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است که عدم پیشگیری از آن می تواند خسارات جبران ناپذیری را به دانش آموزان تحمیل نماید. محققین معتقد هستند که اهمال کاری بیانگر به تأخیر انداختن و یا اجتناب از انجام هرگونه تکلیف است که ناشی از اختلاف رفتار، بین قصد و رفتار واقعی (عمل) است و برای فرد نتایج منفی به همراه دارد. الیس و ناس نیز اهمالکاری را به تمایل به اجتناب از فعالیت، محول کردن کار به آینده و استفاده از عذرخواهی و پوزش برای توجیه به تأخیر انداختن در انجام فعالیت تعریف کردند. اهمالکاری تحصیلی، نوعی از اهمالکاری است که در حیطه ها و ساختارهای تحصیلی نمایان می گردد. گرایش عامدانه تأخیر انداختن و یا عدم تکمیل وظایف تحصیلی که تجارب ناراحت کننده ای را به همراه دارد و به شکل تأخیر در فعالیتهایی همچون مطالعه و آماده شدن برای امتحانات، نوشتن و خواندن تکالیف هفتگی نمایان می شود. گسترش اهمالکاری در دانش آموزان باعث خواهد شد تا آنها رویدادهای ناخوشایندی را در طی تحصیل تجربه کنند تا جایی که در برخی موارد منجر به شکست تحصیلی می شود. بطوری که این تجارب تلخ حتی میتوانند جنبه های دیگر زندگی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار

دهند. با توجه به بررسی های صورت گرفته دو مولفه ذهن آگاهی و خوش بینی می تواند در کاهش این مولفه (اهمالکاری تحصیلی) موثر باشد. نتایج مطالعاتی که در زمینه ذهن آگاهی انجام شده، نشان دهنده مؤثر بودن این درمان در کاهش عواملی چون استرس، افسردگی، اضطراب، ترس و ناهماهنگی های شناختی می باشد و این عوامل از مؤلفه های مهم در کاهش افت تحصیلی دانش آموزان محسوب می شوند. ازاینرو می توان اینگونه تبیین نمود که ذهن آگاهی با کاهش عوامل یادشده، افت تحصیلی را نیز در دانش آموزان کاهش می دهد. پژوهشگران معتقدند که ذهن آگاهی می تواند باعث ایجاد تغییراتی در الگوهای فکری، یا نگرشهای فرد در مورد افکارش شود و همچنین خوش بینی می تواند دانش آموز را نسبت به درس و آینده او کمک کند تا اهمالکاری کاهش یابد. در راستای نتایج بدست آمده پیشنهاد می شود به دانش آموزان اهمال کار توجه نموده و درمان های ذهن آگاهی و خوش بینی برای آنان پیاده سازی شود و پیشنهاد می شود دانش آموزان اهمال کار تحصیلی باید خانواده ها در مسائل تکالیفی آنان دقیق نظارت نمایند تا در راستای رفع این مولفه کوشا باشند.

منابع

۱. احمدی، ط.، خیراتی، ح.، غباری بناب، ب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سرسختی روان شناختی و اهمال کاری در مادران دارای دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خاص. توانمند سازی کودکان استثنایی، ۱۰ (۳)، ۷۱-۸۴.
۲. خان بابایی گول، م.، میرمظهری، ر.، درستی، ع. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خوش بینی و اهمال کاری در دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه های علوم پزشکی شمال غرب ایران ۱۳۹۷. آموزش پرستاری، ۷ (۴)، ۴۸-۵۴.
۳. رفیعی، ف.، صارمی رسولی، ف.، نجفی قزلجه، ط.، حقانی، ح. (۱۳۹۴). ارتباط تعویق آکادمیک باموفقیت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران سال ۱۳۹۱. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۱)، ۴۰-۳۲.
۴. شاه نظری، ل. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتماعی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم، اولین همایش ملی روان درمانی ایران، اردبیل.
۵. عمادی، م.، حیدری رزوه، ف.، صالح، ف.، گنجی، م. (۱۳۹۶). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و خوش بینی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم ناحیه چهار اصفهان، دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
۶. کربلایی پور، ه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دانش آموزان.
۷. گل محمدنژاد بهرامی، غ.، یاری قلی، ب.، مدبرقشلاق، س. (۱۳۹۹). رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم. روان شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹ (۳)، ۱۸۱-۱۹۸.
۸. نیکوکار، ح.، مهدیان، ح.، قاسمی مطلق، م. (۱۴۰۰). روابط ساختاری ذهن آگاهی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی با واسطه سازگاری در دانش آموزان پسر. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۵ (۴)، ۲۲۱-۲۱۲.
۹. ولی زاده، ز.، احدی، ح.، حیدری، م.، مظاهری، م.، کجباف، م. (۱۳۹۳). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۵ (۳)، ۱۰۰-۹۲.
10. Bachmann, R. , & Elstner, S. (2015). Firm optimism and pessimism. *European Economic Review*, 79, 297-325.
11. Hen, M. , & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39 (2) , 556-563.
12. Howell, A. J. , & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12 (6) , 1007-1022.
13. Jayaraja, A. R. , Tan, S. A. , & Ramasamy, P. N. (2017). Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31.
14. Parent, J. , McKee, L. G. , N Rough, J. , & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of abnormal child psychology*, 44 (1) , 191-202.
15. Rasam, A. R. , Ghaffari, O. , Abolghasemi, A. , & Beirami, M. (2021). Comparison of the Effectiveness of Optimism Training Programs, Emotional Regulation and Mindfulness in

Reducing Academic Procrastination in Students with Exam Anxiety. *Islamic Life Journal*, 5 (3) , 246-263.

16. You, J. W. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement using LMS data in e-learning. *Journal of educational technology & society*, 18 (3) , 64-74.

17. Zhou, M. , Lam, K. K. L. , & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40 (2) , 334-368.