

اهمالکاری و انگیزش تحصیلی: نقش استحکام روانی دانش آموزان متوسطه دوم

عبدالله کمالی^{۱*}، سهیلا عبدالله زاده^۲، احمدنور عبدالله زاده^۳

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

آموزگار ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان بندرلنگه

*kamalibastaki@gmail.com

۲- آموزگار ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان بستک

Soheyl.iran20@gmail.com

۳- دبیر تربیت بدنی آموزش و پرورش شهرستان بستک

Ahmad.ad.2265@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر ابتدا بررسی ارتباط اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی و همچنین بررسی نقش استحکام روانی در رابطه اهمالکاری تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان بستک در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. از بین جامعه پژوهش حاضر ۱۶۳ نفر با روش در دسترس در پژوهش شرکت کردند. ابزار پژوهش شامل مقیاس اهمالکاری تحصیلی سولومن و راس بلوم (۱۹۸۴)، استحکام روانی کلیرتامپسون و همکاران (۲۰۱۶) و انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۶) بود. یافته های همبستگی پیرسون نشان داد که اهمالکاری تحصیلی به شکل معکوس و استحکام روانی به شکل مستقیم با انگیزش تحصیلی رابطه معنی دار دارد. همچنین یافته های رگرسیون گام به گام نقش تعدیلی استحکام روانی در ارتباط اهمالکاری تحصیلی با انگیزش تحصیلی را تایید نمود. نتایج پژوهش حاضر اهمیت استحکام روانی در زمینه تحصیل دانش آموزان را نشان می دهد.

واژگان کلیدی: اهمالکاری تحصیلی، انگیزش تحصیلی، استحکام روانی، دانش آموزان

۱- مقدمه

نظام آموزشی محور اصلی توسعه از جمله نهادهای تاثیر گزار در آینده کشور می‌باشد چرا که معرفی نسل آینده به عنوان نیروی انسانی ماهر بر عهده این نظام می‌باشد. دانش آموزان طی دوازده سال تحصیلی که شش سال آن ابتدایی و شش سال دیگر متوسطه نام دارد، تحصیل می‌کنند. در جهان امروز نهادهای آموزشی کشورهای توسعه یافته سعی دارند که تنگناها و موانع آموزشی را از بین ببرند و یکی از موانع درون خود دانش آموزان قرار دارد می‌توان به انگیزش اشاره نمود (قبادی و پیری، ۱۳۹۳). این مفهوم از مولفه‌های پیش بینی کننده موفقیت دانش آموزان تلقی می‌شود. انگیزش تحصیلی^۱ از مهمترین سازه‌های روانی در زمینه آموزش و یادگیری است که به فراگیران کمک می‌کند در فعالیتهای درسی و یادگیری درگیر شده تا بتوانند اهداف آموزشی را محقق سازند (شیرزادی و شیخ الاسلامی، ۱۴۰۰). کویونسوقلو^۲ (۲۰۲۱) انگیزه تحصیلی را نمادی از تمایل یا علاقه دانش آموزان به درگیر شدن با موضوعات درسی و تجربه‌های آموزشی می‌داند. وی همچنین اشاره می‌کند که احساس تعلق با دانش جدید، ادراک خود به عنوان یادگیرنده، توانایی استفاده از دانش و انتظار موفقیت و عزم برای بهبود یادگیری از ویژگی‌های افراد با انگیزه تحصیلی بالاست. انگیزش تحصیلی می‌تواند شکل درونی یا بیرونی به خود بگیرد. انگیزه‌های درونی مانند نیازها شناخت ها و هیجان‌ها که گرایش نزدیکی و درونی فرد را نیرومند می‌سازند و نیروهای بیرونی شامل مشوقهای محیطی هستند که فرد را برای انجام دادن یا انجام ندادن عملی خاص جذب یا دفع می‌کنند (قرایی خضری، زاهدی فر، ۱۳۹۵). بنابراین انگیزه‌ها می‌توانند تحت تاثیر عوامل درونی و بیرونی قرار گیرند که یکی از شرایط تعدیل کننده شدت و مدت انگیزش تحصیلی، اهمالکاری بوده و در بعد فردی جای دارد.

اهمالکاری^۳ به معنای به تعویق انداختن یک کار یا تکلیف تا آخرین لحظات و فرصت های مرتبط با آن و همچنین تعلل در تصمیم‌گیری اشاره دارد و اغلب به عنوان شکستی در خود تنظیمی درونی شناخته می‌شود (فرنی، باروچا، نیکویک، مارینو و اسپادا^۴، ۲۰۱۷). این کار اغلب نتایج منفی به بار می‌آورد و باعث می‌شود یادگیری در حد یک مقدار سطحی باشد و همچنین به خاطر فشار روانی ناشی از تعجیل در حل تکالیف باعث پیامدهای منفی روانی مانند اضطراب و افسردگی می‌گردد (کیم، فرناندز و تریور^۵، ۲۰۱۷). گراند و فریس (۲۰۱۸) در تحقیق خود نشان دادند افرادی که اهمالکاری کمتری دارند، جهت‌گیری ارزشی درونی‌تر داشته و رفاه بالاتری را تجربه می‌نمایند. افراد اهمالکار به طور معمول نسبت به حال و آینده سوگیری داشته و بیشتر به تکالیفی توجه دارند که پاداش یا مجازات بدیهی و فوری را ارائه می‌کند. در زمینه تحصیل، دانش‌آموزانی که

1 - Academic motivation

2 - Koyuncuoglu

3 - procrastination

4 - Fernie, Bharucha, Nikčević, Marino & Spada

5 - Kim, Fernandez, Terrier

اهمالکاری بالایی دارند به طور معمول سعی می‌کنند تا لحظه آخر انجام تکالیف را به تعویق بیندازند یا امتحانات را فقط در شب امتحان مطالعه نمایند (هاشمی‌پور، کرامتی، کاووسیان و عرب زاده، ۱۳۹۹). اگرچه برخی پژوهش‌ها نظیر عطادخت، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴) در بررسی خود بر روی دانش آموزان نشان دادند که مولفه‌های اهمالکاری تحصیلی^۱ با انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار دارد. اما میزان و شکل این تاثیرات در پژوهش‌های مختلف متفاوت بوده و لذا احتمال دارد، متغیرهای دیگری در این خصوص نقش داشته باشند. از سوی دیگر عبدالهی، ملکی، پناهی پور و آلن^۲ (۲۰۲۰) در جدیدتری بررسی‌ها بر روی اهمالکاری تحصیلی نشان دادند سرسختی با این متغیر ارتباط دارد و می‌تواند نقش موثری در روند تحصیلی دانش آموزان داشته باشد.

از آنجایی که استحکام روانی^۳ از مفاهیمی است که در بطن مولفه‌های سرسختی روانی نیز طبقه بندی شده، لذا به این خاطر احتمال می‌رود که بتواند مانند سرسختی روانی در پژوهش‌های انجام شده، نقش موثری در ارتباط اهمالکاری و انگیزه تحصیلی داشته باشد. کلاف، ایرلی و سیول^۴ (۲۰۰۲) که از پژوهشگران حوزه استحکام روانی به شمار می‌روند بیان کردند که مولفه‌های استحکام روانی در بطن سرسختی کوباسا^۵ قابل دسته بندی است. استحکام روانی که ابتدا در حوزه ورزش و روانشناسی ورزشی استفاده می‌شد و سپس به به حوزه تحصیل و مدرسه نیز ورود پیدا کرد. استحکام روانی در واقع به پاسخدهی ما و نحوه ارزیابی نسبت به تغییرات محیطی اشاره دارد (لیو، کوان، چین و هاشیم^۶، ۲۰۱۹). در تعریف دیگر، استحکام روانی به عنوان یک مهارت عنوان شده که در آن ما می‌توانیم با مثبت ماندن و رقابت پذیری، ناکامی‌های قبلی را پشت سر بگذاریم و برای چالش‌های مختلف آمادگی داشته باشیم (کریسجانسدوتیر، ارلینگسدوتیر و ساوادا^۷، ۲۰۱۸). استحکام روانی طیفی از منابع روانشناختی مثبت است که می‌تواند در زمینه‌های مختلف در شرایط تهدید و چالش به کمک فرد بیاید و پژوهش‌ها نشان داده که این مفهوم می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش مفیدی داشته باشد (کلیرتامپسون و مک گیون^۸، ۲۰۱۹). کودین، کراست، جکمن و داکت^۹ (۲۰۱۹) در بررسی خود نشان دادند که استحکام روانی به عنوان یک مولفه تاثیرگذار در انگیزه افراد تلقی می‌شود. باقری شیخانگفشه و همکاران (۱۳۹۸) در بررسی با هدف پیش بینی انگیزه تحصیلی براساس استحکام روانی نشان دادند که ارتباط قوی بین دو متغیر وجود دارد. اما خلا پژوهشی از دو جنبه مطرح می‌باشد. اول اینکه

1 - Academic procrastination

2 - Allen

3 - Mental toughness

4 - Clough, P., Earle, K., & Sewell

5 - Kobasa

6 - Liew, G. C., Kuan, G., Chin, N. S., & Hashim

7 - Kristjánisdóttir, H., Erlingsdóttir, A. V., Sveinsson, G., & Saavedra

8 - Clair-Thompson & McGeown

9 - Cowden, Crust, Jackman, & Duckett

حجم پژوهش‌ها بسیار محدود بوده و برای تایید تاثیرات متغیر نیاز است پژوهش‌های بیشتری انجام شود و دوم اینکه نقش استحکام روانی در ارتباط‌های انگیزه تحصیلی با متغیرهای دیگر بررسی نشده است. از آنجایی که یکی از متغیرهای همواره مرتبط با انگیزه تحصیلی، اهمالکاری است، لذا هدف پژوهش حاضر ابتدا بررسی ارتباط اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی و همچنین بررسی نقش استحکام روانی در رابطه اهمالکاری تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بستک در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشد. با توجه به این هدف، سه فرضیه شکل می‌گیرد:

اهمالکاری تحصیلی با انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بستک رابطه دارد.

استحکام روانی با انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بستک رابطه دارد.

استحکام روانی در ارتباط اهمالکاری تحصیلی با انگیزش پیشرفت نقش تعدیلی دارد.

۲- روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری و بررسی، توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان بستک بوده که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل هستند. جهت نمونه‌گیری از تعداد ۱۸۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم به صورت در دسترس و با رضایت آگاهانه انتخاب شدند. سپس آنها به مقیاس‌های پژوهش حاضر پاسخ داده و در نهایت تعداد ۲۲ نفر بدلیل نقص پاسخگویی از تحلیل نهایی حذف و ۱۶۳ نفر وارد تحلیل نهایی شدند. ابزارهای پژوهش شامل موارد زیر بودند:

الف) مقیاس انگیزش تحصیلی: مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن سنجش این مفهوم در بین دانش‌آموزان است. این ابزار ویرایش نسخه اولیه هارتر (۱۹۸۱) است که ابتدا با سوالات دو قطبی سنجیده می‌شد که یک قطب انگیزش درونی و دیگری انگیزش بیرونی بود. اما در نسخه بعدی بر اساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شد. نمره زیر ۶۶ حد پایین، بین ۶۶-۹۹ متوسط و بالای ۹۹ حد بالا تلقی می‌شود. بحرانی (۱۳۸۸) در بررسی خود روایی درونی و پایایی آن را برآورد نمود. بر طبق یافته وی ضریب همسانی درونی ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ بود و پایایی آن با آلفای کرونباخ نیز بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۱ بدست آمد.

ب) مقیاس اهمالکاری تحصیلی: این مقیاس توسط سولومن و راث بلوم^۱ (۱۹۸۴) تهیه شده و دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مولفه را در خود جای داده است. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه می‌باشد. نمره‌گذاری آن از هرگز تا همیشه (۱ تا ۵) است. روایی آن با همبستگی مقیاس افسردگی بک، و عزت نفس روزنبرگ

1 - Solomon & Rothblum

تایید گردید و پایایی آن پژوهش راث بلوم و سولومن (۱۹۸۴) ۰/۷۹ و در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) ۰/۸۶ بدست آمد.

ج) مقیاس استحکام روانی: این مقیاس توسط مک گیون، کلیر- تامپسون و پاتوین^۱ (۲۰۱۶) با ۱۸ مقیاس جهت سنجش استحکام روانی در گروه نوجوانان ۱۱ تا ۱۸ ساله ساخته شده است. شیوه پاسخدهی شامل مقیاس چهار درجه ای لیکرت از بسیار ناموافق تا بسیار موافق است. این مقیاس دارای ۶ بعد چالش، اعتماد بین فردی، اعماد به توانایی ها، کنترل هیجانات، کنترل زندگی و تعهد که هر کدام ۳ گویه دارند (آریاپوران، ۱۴۰۰). آلفای کرونباخ آن در پژوهش سازندگان ۰/۷۰ و در پژوهش خدایی (۱۴۰۰) بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۶ بدست آمد.

۳- یافته ها

در این بخش به ترتیب یافته های جمعیت شناختی، بررسی شده و سپس رابطه همبستگی متغیرها و در نهایت نیز نقش میانجی استحکام روانی گزارش گردیده است.

جدول ۱: توزیع متغیرهای دموگرافیک در شرکت کنندگان

متغیر	فراوانی	درصد
رشته	ریاضی	۲۱
	تجربی	۳۹
	انسانی	۶۲
جنسیت	فنی و حرفه ای	۳۰
	کار و دانش	۱۱
	پسر	۶۹
کلاس	دختر	۹۴
	دهم	۴۶
	یازدهم	۷۷
کل	۱۶۳	۱۰۰

جدول ۱ نشان دهنده اطلاعات جمعیت شناختی یا دموگرافیک از شرکت کنندگان می باشد. از کل ۱۶۳ نفر شرکت کنندگان در پژوهش حاضر، تعداد ۶۹ پسر و ۹۴ دختر شرکت کردند که ۴۶ نفر (۲۸/۲ درصد) کلاس دهم، ۷۷ نفر (۴۷/۲ نفر) کلاس یازدهم و ۴۰ نفر (۲۴/۵ نفر) نیز در کلاس دوازدهم تحصیل می کردند. همچنین از بین رشته های شرکت کننده می توان ریاضی با ۲۱ نفر (۱۲/۹ درصد)، ۳۹ نفر در تجربی (۲۳/۹ درصد)، ۶۲ نفر در انسانی (۳۸ درصد)، ۳۰ نفر در گرایش های مختلف رشته فنی و حرفه ای (۱۸/۴ درصد) و ۱۱ نفر نیز در کار و دانش (۶/۷ درصد) تحصیل می کنند.

1 - Putwain

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	۸۴/۸۴	۲۵/۹۹
اهمالکاری امتحان	۱۲/۵۱	۲/۵۶
اهمالکاری تکلیف	۱۹/۸۹	۵/۳۳
اهمالکاری پروژه	۱۷/۶۳	۵/۶۲
اهمالکاری تحصیلی	۵۹/۲۶	۱۲/۲۳
چالش	۷/۹۳	۲/۵۸
اعتماد بین فردی	۷/۷۶	۲/۴۶
اعتماد به توانایی	۷/۳۵	۲/۰۵
کنترل هیجانات	۷/۸۰	۲/۶۰
کنترل زندگی	۷/۶۹	۲/۱۴
تعهد	۷/۲۰	۲/۱۰
استحکام روانی	۴۵/۷۶	۱۲/۵۱

جدول ۲ نشان دهنده آماره توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و مولفه‌های آن می‌باشد که به جز انگیزش تحصیلی که تک مولفه‌ای بود، بقیه پرسشنامه‌ها ابتدا زیرمولفه‌ها و سپس نمره کل آنها به تفکیک نگاشته شده است.

جدول ۳: نتایج همبستگی پیرسون رابطه بین اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی

وابسته	ضریب پیرسون	مقدار P	سطح معنی داری
اهمالکاری تحصیلی	-۰/۵۸۲	۰/۰۰۱	۰/۰۵
استحکام روانی	۰/۵۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵

جدول ۳ نشان دهنده نتایج تجزیه و تحلیل همبستگی پیرسون جهت ارزیابی نتایج همبستگی بین متغیرها می‌باشد. همانگونه که جدول نشان می‌دهد اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی هر کدام جداگانه با انگیزش تحصیلی رابطه دارند زیرا مقدار بدست آمده P از سطح معنی داری کمتر است و بنابراین رابطه اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی معنی‌دار تلقی شده و بنابراین فرضیه اول و دوم تایید می‌شود. بررسی ضریب پیرسون نشان دهنده شدت رابطه است که عددی بین -۱ الی +۱ بدست می‌آید. ضریب پیرسون اهمالکاری تحصیلی -۰/۵۸۲ بدست آمده که با توجه به منفی بودن آن در ارتباط با انگیزش تحصیلی جهت رابطه را به سمت معکوس نشان می‌دهد. این بدان معناست که با افزایش اهمالکاری تحصیلی، متغیر انگیزش تحصیلی افت می‌کند و برعکس. بررسی استحکام روانی نشان می‌دهد که ضریب پیرسون آن ۰/۵۹۹ بدست آمده که با توجه به مثبت بودن رقم می‌توان گفت جهت رابطه مستقیم می‌باشد.

جدول ۴: نتایج رگرسیون گام به گام جهت تعیین نقش استحکام روانی در رابطه اهمالکاری تحصیلی با انگیزش تحصیلی

متغیر پیش بین	R ²	ADJR	F	sig	B	Beta	t	sig
گام اول								
اهمالکاری تحصیلی	۰/۳۳۹	۰/۳۳۵	۸۲/۴۴	۰/۰۰۱	-۰/۴۸۱	-۰/۲۲۶	-۳/۱۵۹	۰/۰۰۲
گام دوم								
اهمالکاری* استحکام روانی	۰/۵۱۸	۰/۵۱۲	۸۵/۹۹	۰/۰۰۱	۱/۱۴۹	۰/۵۵۳	۷/۷۱	۰/۰۰۱

جدول فوق نشان دهنده بررسی تحلیل رگرسیون گام به گام جهت بررسی نقش استحکام روانی در پیش بینی اهمالکاری با انگیزش تحصیلی است. برطبق جدول ۴ در گام اول زمانی که صرفاً اهمالکاری تحصیلی وارد مدل شده بود ۰/۳۳۹ توانست تغییرات انگیزش تحصیلی را پیش بینی کند که ۳۳/۹ درصد می‌باشد. با ورود استحکام روانی این تاثیر به ۰/۵۱۸ یعنی ۵۱/۸ درصد رسید. با توجه به معنی داری آماره F می‌توان گفت که مدل ارائه شده به خوبی قابلیت تبیین متغیر ملاک (انگیزش تحصیلی) را دارد. در گام دوم که استحکام روانی وارد مدل ارائه شده گردید، ضریب بتا (beta) تغییر کرد و با توجه به تغییر جهت ارتباط از منفی به مثبت و همچنین معنی داری آماره های F و t می‌توان گفت که فرضیه سوم تایید شده و استحکام قابلیت تعدیل رابطه اهمالکاری و انگیزش تحصیلی را دارد چرا که توانسته واریانس تبیینی را تغییر دهد و با ورود استحکام روانی جهت رابطه به سمت مثبت تعدیل شده است.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی و تعیین نقش استحکام روانی در ارتباط اهمالکاری تحصیلی با انگیزش تحصیلی در دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان بستک در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. یافته های پژوهش نشان داد که هر دو متغیر اهمالکاری تحصیلی و استحکام روانی با انگیزش تحصیلی رابطه معنی‌داری دارند اما اهمالکاری رابطه معکوس و استحکام روانی رابطه مستقیم را نشان داد. از نظر ارتباط اهمالکاری با انگیزش تحصیلی، پژوهش‌های گراند و فریس (۲۰۱۸)، رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۸) و عطا دخت و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد. اهمالکاری تحصیلی شکلی از رفتار تحصیلی منفی است که در آن دانش آموز، تکالیف خود را تا آخرین لحظه به تعویق می‌اندازد که شامل پروژه‌ها، امتحان‌ها و تکالیف خانگی هستند. هاشمی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) بیان کردند که افراد اهمالکار به تکالیفی بیشتر علاقه دارند که پاداش آن فوری و آنی است و عادت دارند تا لحظه آخر انجام تکالیف را به تعویق بیندازند یا امتحانات را فقط در شب امتحان مطالعه نمایند. از نظر فرنی و همکاران (۲۰۱۷) این تعلق در تصمیم‌گیری و انجام کار، نمودی از افت خودتنظیمی‌درونی و ضعف توان روانی لازم جهت کنار آمدن با فشارهای تحصیلی قلمداد می‌شود. بنابراین در تبیین

یافته حاضر می‌توان گفت احتمالا افراد اهمالکار با تنش های تحصیلی سازگاری ندارند و بخاطر انداختن تکالیف به ثانیه های پایانی، بازخورد مناسبی از معلم خود دریافت نمی‌کنند که به مرور انگیزه آنها را در امور تحصیلی پایین می‌آورد.

فرضیه دوم نشان داد استحکام روانی با انگیزه تحصیل رابطه معنی دار و مستقیم دارد. باقری شیخانگفشه و همکاران (۱۳۹۸) نیز این رابطه را تایید کردند. کلیر تامپسون و همکاران (۲۰۱۹) استحکام روانی را عامل مهمی جهت در امور تحصیلی دانستند. پاپاجورجیو، مالاچینی، دنووان، کلایف، شیکشافت، اسکوفیلد و کواس^۱ (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که استحکام روانی با پیشرفت در تحصیل ارتباط دارد که نتایج مشابه با یافته حاضر از نظر تاثیر مثبت استحکام روانی در امور تحصیلی دارد. از آنجایی که استحکام روانی بیشتر در امور ورزشی توجه شده و اخیرا وارد حوزه آموزشی شده است، پژوهش های ورزشی مانند آوارز، والکر و کاستیلو (۲۰۱۸) نشان می‌دهد ورزشکارانی که استحکام روانی بالاتری دارند، در انجام تمرین های ورزشی با انگیزه تر هستند. کودین، ماسکرت و داکت (۲۰۲۱) نیز نشان دادند رابطه مثبتی بین استحکام روانی با انگیزه در ورزشکاران تنیس وجود دارد. استحکام روانی نوعی مهارت است که در آن فرد می‌تواند پاسخدهی خود را نسبت به محیط اطراف در شرایط تنش حاد یا مزمن تنظیم نماید (لیو و همکاران، ۲۰۱۹). در تعریف دیگر، استحکام روانی یک قابلیت مثبت بوده که با ایجاد رقابت سالم و چالش طلبی، می‌توانیم سطح بالاتری از توانایی را بدست آوریم (کریسجانسدوتیر و همکاران، ۲۰۱۸). استحکام روانی نیز مانند انگیزش به دنبال ایجاد و پرورش باورهای مربوط به دستاورد، ارزشها و دیدگاه‌های مثبت در خصوص آینده است که این باورها به طور خاص در شرایط استرس به خوبی به کار می‌آیند و از آنجایی که تحصیل نیز می‌تواند تنش های فزاینده ای ایجاد کند، در تبیین احتمالی بایستی گفت که استحکام روانی با ایجاد پاسخدهی های مناسب در زمان تحصیل و امتحانات باعث ایجاد پیشرفت و موفقیت تحصیلی شده و بازخورد آن به ارتقای انگیزش تحصیلی می‌انجامد.

فرضیه سوم این بود که استحکام روانی می‌تواند در ارتباط بین اهمالکاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی نقش تعدیلی داشته باشد که با توجه به معنی‌داری شاخص های آماری F و t و تغییر ضریب بتا می‌توان گفت که تاثیر تعدیلی آن معنی‌دار است. افراد با استحکام روانی بالا، در موقعیت های مختلف انعطاف پذیر هستند و در شرایط تنش نیز عملکرد با ثبات تری داشته و از فرسودگی جلوگیری می‌کند (جین و وانگ^۲، ۲۰۱۸). باقری شیخانگفشه و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند استحکام روانی می‌تواند انگیزش تحصیل را پیش بینی کند. کودین و همکاران (۲۰۱۹) نیز با بررسی نقش استحکام روانی نشان دادند این متغیر می‌تواند منجر به پایین آمدن نمره عوامل کاهش دهنده انگیزه باشند. پاپاجورجیو و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که استحکام روانی می‌تواند ارتباط خودشیفتگی با پیشرفت تحصیلی را تعدیل کند. این پژوهش ها نشان می‌دهد که استحکام

1 - Papageorgiou, Malanchini, Denovan, Clough, Shakeshaft, Schofield & Kovas,
2 - Jin, & Wang

روانی می‌تواند تاثیر متغیرهای کاهش دهنده در امور تحصیلی مانند انگیزه تحصیلی را تعدیل نماید که با یافته حاضر همسویی دارد. در واقع در تبیین یافته حاضر بایستی گفت از آنجایی که استحکام روانی یک توانایی و مهارت مطلوب شناخته می‌شود لذا احتمالا می‌تواند در شرایط تنش، عوامل منفی تاثیرگذار بر انگیزه تحصیلی را تقلیل بخشد.

در کل می‌توان نتیجه گرفت که استحکام روانی نقش مهمی در انگیزه تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دارد. پژوهش حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی بوده که می‌توان به روش نمونه گیری در دسترس و داوطلبانه اشاره کرد، چرا که به دلیل شیوع بیماری کرونا به صورت شیفت بندی کلاس‌ها اجرا می‌شود و همه دانش آموزان در مدارس حاضر نبودند، لذا بایستی در تعمیم یافته‌ها احتیاط نمود. بهتر است نتایج به جامعه ای که نمونه از آن انتخاب شده تعمیم داده شود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که معلمان، مشاورین مدرسه و مدیران به نقش استحکام روانی و آموزش مهارت آن به دانش آموزان توجه ویژه داشته باشند. همچنین می‌توان پژوهشهایی در سطح دیگر استان هرمزگان انجام داد تا تعمیم پذیری بهتری حاصل گردد. در نهایت از مسئولین و مدیران آموزش و پرورش شهرستان بستک جهت همکاری تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع

فارسی

آریاپوران، سعید. (۱۴۰۰). روانشناسی پیشرفته: مباحثی در شناخت، هیجان و رفتار، تهران: انتشارات ارجمند.

باقری، شیخانگفته، فرزین؛ شباهنگ، رضا؛ عباسی، اکرم سادات؛ موسوی، سیده مریم؛ حاجی علیانی، وحید؛ شهریاری سرحدی، مرضیه. (۱۳۹۸)، پیش بینی انگیزش تحصیلی براساس استحکام روانی و ظرفیت نگهداری تلاش و علاقه برای اهداف بلندمدت، فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۴)، ۱۳-۲۲.

بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر، مطالعات روانشناختی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۵(۱)، ۵۱-۷۲

خدائی، علی. (۱۴۰۰). ویژگیهای روانسنجی مقیاس پرتلاقی روانی برای نوجوانان تیزهوش، فصلنامه روانشناسی کاربردی، انتشار آنلاین ۱۷ مهر ۱۴۰۰.

رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب الله؛ شجاعی، علی اصغر. (۱۳۹۸). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمالکاری تحصیلی با پیشرفت، دو ماهنامه علمی- پژوهشی، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱)، ۹۱-۸۴.

شیخ الاسلامی، راضیه؛ شیرزادی، محمدمهدی. (۱۴۰۰). آداب اخلاقی تحصیل: نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و آداب گریزی تحصیلی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۶(۱)، ۵۱-۵۹.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی؛ بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمالکاری تحصیلی براساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۴(۲)، ۵۵-۶۸.

قبادی، لیلا؛ پیری، موسی. (۱۳۹۳). تفاوت عملکرد تحصیلی در نیمرخ‌های یادگیری فعال و باورهای انگیزشی دانش آموزان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶(۱)، ۹۵-۱۱۲.

قرایی خضری، مریم؛ زاهدی فر، حسن. (۱۳۹۵). تاثیر انگیزش درونی و برونی در محیط‌های مختلف، همایش پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی براساس مولفه‌های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸(۲۴)، ۴۹-۷۰.

هاشمی پور، حمید؛ کرامتی، هادی؛ کاووسیان، جواد؛ عرب زاده، مهدی. (۱۳۹۹). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری با نقش واسطه ای اضطراب امتحان: مدل معادلات ساختاری، فصلنامه روانشناسی شناختی، ۸(۴)، ۱-۱۵.

انگلیسی

Abdollahi, A., Maleki Farab, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. *The Journal of Genetic Psychology, 181*(5), 365-374.

Clair-Thompson, H. S., & McGeown, S. (2019). Mental Toughness in Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. *Solutions in Sport Psychology, 32-43*.

Cowden, R. G., Crust, L., Jackman, P. C., & Duckett, T. R. (2019). Perfectionism and motivation in sport: The mediating role of mental toughness. *South African Journal of Science, 115*(1-2), 1-7.

Cowden, R. G., Mascaret, N., & Duckett, T. R. (2021). A person-centered approach to achievement goal orientations in competitive tennis players: Associations with motivation and mental toughness. *Journal of sport and health science, 10*(1), 73-81.

Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., Marino, C., & Spada, M. M. (2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of affective disorders, 210*, 196-203.

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences, 108*, 154-157.

- Jin, L., & Wang, C. D. (2018). International students' attachment and psychological well-being: the mediation role of mental toughness. *Counselling Psychology Quarterly*, 31(1), 59-78.
- Koyuncuoglu, Ö. (2021). An Investigation of Academic Motivation and Career Decidedness among University Students. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 125-143.
- Kristjánisdóttir, H., Erlingsdóttir, A. V., Sveinsson, G., & Saavedra, J. M. (2018). Psychological skills, mental toughness and anxiety in elite handball players. *Personality and Individual Differences*, 134, 125-130.
- Liew, G. C., Kuan, G., Chin, N. S., & Hashim, H. A. (2019). Mental toughness in sport. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(4), 381-394.
- McGeown, S., St. Clair-Thompson, H., & Putwain, D. W. (2018). The development and validation of a mental toughness scale for adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(2), 148-161.
- Papageorgiou, K. A., Malanchini, M., Denovan, A., Clough, P. J., Shakeshaft, N., Schofield, K., & Kovas, Y. (2018). Longitudinal associations between narcissism, mental toughness and school achievement. *Personality and Individual Differences*, 131, 105-110.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.