

پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد

دکتر صادق نصری^۱

استادیار روان‌شناسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

مجید ابراهیم دماوندی

عضو گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

اکرم عاشوری

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید رجایی

چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به روش توصیفی-همبستگی انجام شد. با استفاده از شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، ۴۵۰ نفر (۲۲۵ نفر دختر و ۲۲۵ نفر پسر) از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ انتخاب شدند و پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) و ویژگی شخصیتی نئو (کاستا و مک کری، ۱۹۸۵) و سبک‌های هویت برزونسکی (۱۹۸۹) را تکمیل نمودند. یافته‌ها نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی با روان‌رنجوری، انعطاف‌پذیری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. هم‌چنین، بین اهمال کاری تحصیلی با وظیفه‌شناسی، موافق بودن، برون‌گرایی، تعهد، سبک هویت هنجاری و سبک هویت اطلاعاتی رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری، انعطاف‌پذیری و تعهد توانستند به طور معناداری متغیر اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان گفت که با افزایش میزان روان‌رنجوری و انعطاف‌پذیری در دانش‌آموزان، میزان اهمال کاری تحصیلی نیز در آن‌ها افزایش می‌یابد و با افزایش میزان وظیفه‌شناسی و تعهد در دانش‌آموزان، میزان اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها کاهش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، تعهد، سبک‌های هویت، ویژگی‌های شخصیتی.

۱. نویسنده‌ی مسئول.

مقدمه

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده‌بودن آن بسیار مشکل بوده و یکی از دغدغه‌های روان‌شناسان و پژوهشگران است و به دلیل حساسیت حرفه‌ای، درصد آند علت و منشأ رفتار انسانی را کشف نمایند. یکی از رفتارهای پیچیده، اهمال‌کاری^۱ یا به آینده موکول کردن کارها است؛ عادت‌هایی که در بسیاری از افراد وجود دارد تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است. اهمال‌کاری عملی است که در نگاه اول، هدف آن خوشایند کردن زندگی است؛ ولی در اغلب موارد جز استرس، به‌هم‌ریختگی و شکست‌های پیاپی، پیامد دیگری ندارد و این نکته شایسته‌ی ذکر است که اهمال‌کاری همیشه مسأله‌ساز نیست؛ اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (شکری و گلستانی بخت، ۱۳۹۲). اهمال‌کاری پدیده‌ی جدیدی نیست. ویلیام جیمز صد و بیست سال پیش پیامدهای روان‌شناختی اهمال‌کاری را شناخت و استیل^۲ (۲۰۰۷) به منابع اهمال‌کاری که به ۸۰۰ سال پیش از میلاد برمی‌گردد، پی برد (کلاسن^۳، کروچک^۴ و راجانی^۵، ۲۰۰۸). اهمال‌کاری به انجام یک کار بی‌ثمر منجر می‌شود. اهمال‌کاری سارق زمان است و باعث می‌شود فرد احساس گناه کند و نگاه دیگران نسبت به او تغییر کند. اهمال‌کاری یعنی به تعویق انداختن انجام کاری و ارجاع عمل به آینده (ساتن^۶، ۲۰۰۹). این خصلت، با سه عنصر شخصیتی خودشیفتگی^۷، ماکیاوول‌گرایی^۸ و اختلال اجتماعی^۹ در خصیصه‌هایی هم‌چون تکانشگری بالا^۹ و وجدان‌گرایی پایین^{۱۰}، همراه است (لوینز و رایس^{۱۱}، ۲۰۱۴). روساریو^{۱۲}، کاستا^{۱۳} و نونز^۱

1. Procrastination
2. Steel
3. Klassen
4. Krawchuk
5. Rajani
6. narcissism
7. machiavellianism
8. psychopathy
9. high impulsivity
10. low conscientiousness
11. Lyons & Rice
12. Rosario, P
13. Costa

(۲۰۰۹)، بیان می کنند با وجود این که ممکن است اهمال کاری در تمام فعالیت های زندگی روزانه اتفاق بیفتد، اما اهمال گرایی در زمینه ی انجام تکالیف درسی فراوانی بیش تری دارد. سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را به عنوان انجام تکالیف، آمادگی برای امتحانات یا انجام مقاله های طول ترم در لحظات پایانی ترم توصیف کرده اند (به نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱).

اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش آموزان است و از مهم تری علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی در ارتباط است و می تواند به عنوان به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی، با دلایل متفاوتی توصیف شود (فاروخ سیرین^۳، ۲۰۱۱). اهمال کاری تحصیلی گاهی صدمات جبران ناپذیری را برای دانش آموزان و دانشجویان به وجود می آورد و به سبب نتایج منفی اهمال کاری، این موضوع از جمله موضوعات مورد توجه صاحب نظران در سال های اخیر بوده است.

شناخت متغیرهای پیش بین اهمال کاری تحصیلی، از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می دهد و از سوی دیگر می تواند در دستیابی به روش های مناسب و تکیه بر اولویت های کاربردی کمک کند. نوجوانان و دانش آموزان به عنوان بخشی از اجزای سیستم آموزشی دارای ویژگی های جمعیت شناختی و روان شناختی خاصی هستند. این ویژگی ها را می توان به عنوان یکی از مهم تری متغیرهای مداخله گر در رفتار تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفت. بنابراین، ویژگی های شخصیتی دانش آموزان و مسایل مربوط به ساختار شخصیتی آن ها می تواند از عوامل تأثیر گذار بر اهمال کاری تحصیلی باشد. گروهی از پژوهشگران به بررسی رابطه ی اهمال کاری با ویژگی های شخصیتی اقدام نموده اند؛ بر اساس این پژوهش ها افراد با

1. Nunes
2. Solomon, & Roth blum.
3. Faruk Sirin

روان‌رنجوری بالا و پایین، نمره‌ی بالایی در اهمال‌کاری از خود نشان دادند؛ هم‌چنین اهمال‌کاری با هوشیاری پایین و روان‌نژندی رابطه دارد (واتسون، ۲۰۰۱).

کملمیر، دنیلسون و باستن^۱ (۲۰۰۵؛ به نقل از باری، لاک‌ی و ارهک^۲، ۲۰۰۷) بر این باورند که هر فرد برای ورود به اجتماع و در نتیجه‌ی رویارویی با موقعیت‌های گوناگون و افراد مختلف (از نظر فرهنگی، اقتصادی، طبقه‌ی اجتماعی و...) به ابزارهایی مانند ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی مجهز است: ابزارهایی که می‌توانند در مقابله با رویدادهای مختلف زندگی به وی کمک کنند. در شرایط کنونی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی هم برای خانواده‌ها، هم برای دانش‌آموزان و هم برای جامعه از اهمیت زیادی برخوردار است؛ بنابراین شناخت جنبه‌های شخصیتی دانش‌آموزان و واکنش‌های آن‌ها در شرایط خاص می‌تواند همانند یک ابزار کمک آموزشی قدرتمند عمل کند و برای دانش‌آموز، معلم و نظام آموزش و پرورش سودمند باشد (چادهوری و امین^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از عالیپور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۰).

در تمام فرهنگ‌ها ایجاد هویت‌یکی از شرایط اساسی شکل‌گیری شخصیت مورد پذیرش جامعه است. بررسی تحقیقات نشانگر آن است که افراد به کمک هویت است که به تدوینی از خویشتن می‌رسند و اگر این تعریف با واقعیت‌های اجتماعی آن‌ها در تعارض باشد حالت‌هایی مثل ناپختگی، فشار روانی، مشکلات رفتاری، تحصیلی و غیره را تجربه می‌کنند (بهارى و فرکیش، ۱۳۸۸). کاوشگری^۴ (جست‌وجوی هویت) و تعهد هویت از فرایندهای مهم دست‌یابی به هویت محسوب می‌شوند و نوجوان در راه کسب یک هویت یک‌پارچه و منسجم به میزانی از احساس تعهد نیازمند است؛ به اضافه، تعهد چارچوب ارجاعی جهت تنظیم رفتارهای فرد ایجاد می‌کند (برزونسکی، ۲۰۰۳). شیوه‌های پردازش اطلاعات و میزان تعهد نوجوان، ارزیابی او را از توانمندی‌های خود در حیطه‌های گوناگون زیر تأثیر می‌گیرد. مدرسه و تحصیل یکی از حیطه‌های ایفای نقش نوجوان محسوب می‌شود. نوجوانی که به طور فعال

1. Kimmelmeier, Danielson & Bastten
2. Barry, lakey & Orehek
3. Chowdhury, & Amin
4. exploration

درگیر فرایند کاوشگری است، نیاز بالایی به شناخت و پیچیدگی شناختی احساس می‌کند و در این مسیر به میزانی از تعهد نیز دست یافته است؛ لذا احساس استقلال شناختی بیش‌تری خواهد داشت و در امر تحصیل بهتر عمل خواهد کرد (فارسی نژاد، ۱۳۸۳). پژوهش‌شان‌هان (۲۰۰۷) نشان داد که سطح پیشرفت هویت با اهمال‌کاری رابطه معکوس دارد و وضعیت هویت بحران‌زده^۱ و وضعیت هویت سردرگم^۲ با اهمال‌کاری همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد؛ هم‌چنین، وضعیت هویت رشدیافته^۳ با اهمال‌کاری همبستگی منفی دارد. به علاوه، نتایج تحقیق برزونسکی (۲۰۰۴) نشان داد افرادی که از سبک پردازش هویت سردرگم/اجتنابی استفاده می‌کنند، فاقد تعهدات مربوط به هویت هستند و به راهبردهای تعویق، تعلل و دوری‌گزینی گرایش دارند.

علی‌رغم توجه نسبی به بحث اهمال‌کاری، آن‌چنان که اشاره شد، برخی پژوهشگران و صاحبه‌نظران معتقدند که پژوهش‌های کافی در زمینه‌ی اهمال‌کاری و اثرات مخرب ناشی از آن، هم‌چون عملکرد ضعیف در مدرسه، محل کار، زندگی، روزهای ازدست‌رفته‌ی کاری، غیبت از کار و تغییرات بدنی، روانی و رفتاری در افراد صورت نگرفته است (استیل، ۲۰۰۷). بنابراین، انجام پژوهش‌هایی در این زمینه برای آزمون گفته‌ها و فرضیه‌ها لازم است تا پایه‌ای برای تحقیقات جدید بعدی ایجاد شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه نقش دارند؟

روش

روش تحقیق در این مطالعه، توصیفی از نوع همبستگی بوده است که در آن بررسی رابطه‌ی بین متغیرها مد نظر است. در پژوهش حاضر ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی، متغیر ملاک است.

1. moratorium
2. diffusion
3. achievement

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی مورد مطالعه این پژوهش، دانش‌آموزان سال سوم دوره متوسطه دبیرستان‌های دولتی شهر تهران بوده‌اند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ تحصیل می‌کردند. در این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای سه مرحله‌ای اقدام به انتخاب نمونه شد. برای تعیین حجم نمونه از فرمول تعیین حجم نمونه‌ی کوکران استفاده شد و در کل برای برازش بهتر، حجم نمونه‌ی ای به اندازه‌ی ۴۵۰ نفر انتخاب گردید.

ابزار پژوهش:

پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴) تدوین نمودند و آن را پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این پرسشنامه را دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از علی‌مدد، (۱۳۸۸) برای اولین بار در ایران به کار برده است. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که اهمال‌کاری را در حوزه‌های آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف تحصیلی^۳، آماده کردن مقالات پایان‌نیم‌سال تحصیلی^۴ بررسی می‌کند. پاسخ گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره‌ی ۱) تا همیشه (نمره‌ی ۵) درجه‌بندی می‌شود. سولومون (۱۹۸۸)، به نقل از دهقانی، (۱۳۸۷) برای همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را گزارش داده است. این پرسشنامه در ایران توسط جوکار و دلاورپور^۵ (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه شده و روایی و پایایی آن به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. پایایی پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی توسط هاشمی رزینی (۱۳۸۹) از طریق محاسبه‌ی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش مطیعی (۱۳۹۱) مقدار محاسبه‌ی آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ برآورد شده است. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۱ به دست آمد.

1. academic procrastination inventory
2. Solomon & Rothblum
3. academicworks provide
4. academic term avrticles provide

پرسشنامه‌ی ویژگی‌های شخصیتی نئو^۱ NEO-FFI: پرسشنامه‌ی شخصیت NEO-

FFI فرم کوتاه شده پرسشنامه NEO-PI-R است که توسط کاستا و مک کری^۲ در سال ۱۹۸۵ تهیه و تدوین شده است (کنعانی، ۱۳۸۵). در این پرسشنامه‌ی ۶۰ سؤالی هریک از حیطه‌های روان‌رنجوری^۳، برون‌گرایی^۴، انعطاف‌پذیری^۵، موافق‌بودن^۶ و وظیفه‌شناسی^۷ با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲، ۱۹۸۹). آزمودنی به هر سؤال دریک مقیاس پنج درجه‌ای «به صورت کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم» پاسخ می‌دهد. در پژوهش عالیپور بیرگانی و همکاران (۱۳۹۰) برای تعیین روایی آزمون از روش همزمان استفاده شده است. برای این منظور، پرسشنامه (NEO-PI-R) ۲۴۰ ماده‌ای را بر نمونه ۹۰ نفری اجرا کردند. نتایج ضرایب همبستگی بین دو پرسشنامه برای روان‌رنجوری ۰/۶۹، برون‌گرایی ۰/۷۱، موافق‌بودن ۰/۷۴، وظیفه‌شناسی ۰/۶۸ و انعطاف‌پذیری ۰/۶۵ بوده است که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند. گروسی فرشی (۱۳۸۰) برای به‌دست‌آوردن ضریب پایایی با استفاده از روش بازآزمایی، فرم کوتاه نئو را به فاصله‌ی سه ماه بر ۲۰۸ نفر دانشجو اجرا کرد که ضرایب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به ترتیب برای ویژگی‌های روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، موافق‌بودن و وظیفه‌شناسی به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از شاخص آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۷۷، ۰/۶۹، ۰/۵۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۷ به ترتیب برای عوامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، موافق‌بودن و وظیفه‌شناسی به دست آمده است.

پرسشنامه‌ی سبک‌های هویت^۸ ISI-6G: پرسشنامه‌ی سبک‌های هویت (ISI) اولین

بار توسط برزونسکی^۹ (۱۹۸۹) ساخته شد و سپس دو بار توسط خود او مورد تجدید نظر قرار

1. neo personality characteristics inventory
2. Costa, & McCrae
3. neuroticism
4. extraversion
5. openness
6. agreeableness
7. conscientiousness
8. ISI Identity style Scale
9. Berzonsky

گرفت. این پرسشنامه شامل ۴۰ گویه است. پاسخ هر گویه بریک طیف پنج درجه‌ای کاملاً مخالف، مخالف، تا حدودی موافق، موافق و کاملاً موافق مشخص می‌شود (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). یازده گویه به سبک هویت اطلاعاتی^۱، ده گویه به سبک هویت سردرگم/اجتنابی^۲، نه گویه به سبک هویت هنجاری^۳ و ده گویه به مقیاس تعهد^۴ اختصاص دارد که برای تحلیل ثانویه استفاده می‌شود و یک سبک هویت محسوب نمی‌شود. وایت و همکاران (۱۹۹۸) برای بررسی روایی این پرسشنامه، پاسخ‌های افراد را در سه سبک هویتی با روش تحلیل عاملی با استفاده از چرخش واریماکس با مؤلفه اصلی بررسی کردند. ضریب همبستگی بین عوامل به دست آمده به ترتیب عامل اول ۰/۷۹، عامل دوم ۰/۸۱ و عامل سوم ۰/۸۴ به دست آمد. فارسی نژاد روایی سازه‌ی این آزمون را با روش تحلیل عاملی بررسی کرد که اندازه‌ی کفایت نمونه برداری ۰/۷۵ بود. در پژوهش مغاللو و همکاران (۱۳۸۷) نیز براساس تحلیل عاملی از طریق روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، سه عامل حاصل شد که در مجموع ۳۲/۸۵ درصد از واریانس کل را تبیین کردند. ضرایب آلفای کرونباخ برای همسانی سه سبک هویت اطلاعاتی، سردرگم/اجتنابی و هنجاری به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های سبک اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم/اجتنابی و تعهد به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۵۸، ۰/۶۱ و ۰/۷۱ حاصل شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: روش‌های آماری به کار گرفته شده در این پژوهش، در زمینه‌ی آمار توصیفی میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی پیرسون و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل رگرسیون چند گانه به روش گام‌به‌گام استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول یک شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

1. informational identity style
2. diffuse.avoidance identity style
3. normative identity style
4. commitment

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش

نمره کل اهمالکاری تحصیلی	تعهد	سبک هویت سردرگم	سبک هویت هنجاری	سبک هویت اطلاعاتی	وظیفه شناسی	موافق بودن	انعطاف پذیری	برون گرایی	روان رنجوری	متغیر
۸۰/۴۷	۳۵/۰۷	۲۶/۹۷	۳۱/۶۱	۳۷/۹۴	۳۱/۶۴	۲۹/۳۸	۲۸/۴۶	۲۹/۲۵	۲۳/۶۰	میانگین
۱۵/۰۴	۶/۲۷	۵/۸۳	۵/۰۰	۵/۹۵	۷/۳۰	۶/۰۹	۵/۹۲	۶/۷۸	۸/۳۳	انحراف معیار
۴۷	۱۵	۱۱	۱۴	۲۰	۱۴	۱۰	۱۰	۱۰	۳	حداقل
۱۲۳	۵۰	۴۴	۴۴	۵۴	۴۸	۴۴	۴۹	۵۳	۴۶	حداکثر

نتایج جدول یک نشان می دهد که بیشترین میانگین در بین ویژگی های شخصیتی، به نمره ی وظیفه شناسی ($M=31/64$) و در بین سبک های هویت، سبک هویت اطلاعاتی ($M=37/94$) مربوط بوده است. همچنین، میانگین تعهد $35/07$ و اهمال کاری تحصیلی $80/47$ به دست آمد.

برای بررسی رابطه ی ساده ی ویژگی های شخصیتی، سبک های هویت و تعهد با اهمال کاری تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. درجدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. نمره کل اهمالکاری	۱								
۲. سبک اطلاعاتی	** -۰/۱۷	۱							
۳. سبک هنجاری	** -۰/۳۱	** ۰/۵۵	۱						

					۱	** -۰/۲۳	** -۰/۲۲	** ۰/۲۲	۴. سبک سردرگم
					۱	** -۰/۳۱	** ۰/۶۲	** ۰/۴۳	۵. تعهد
				** ۱	** -۰/۳۱	** ۰/۱۴	** -۰/۲۸	** -۰/۰۸	۶. روان رنجوری
		۱	** -۰/۴۲	** ۰/۲۷		** -۰/۰۶	** ۰/۳۷	** ۰/۳۴	۷. برون‌گرایی
		** ۱	* ۰/۱۷		** ۰/۰۶	** -۰/۱۲	** ۰/۰۹	* ۰/۲۱	۸. انعطاف‌پذیری
		** ۱	** ۰/۴۸	** -۰/۳۴	** ۰/۲۴	* -۰/۱۰	** ۰/۳۴	** ۰/۲۷	۹. موافق بودن
** ۰/۴۳	* ۰/۰۹	** ۰/۴۶	** -۰/۴۱	** ۰/۵۳	** -۰/۳۰	** ۰/۵۳	** ۰/۴۰	** -۰/۵۴	۱۰. وظیفه‌شناسی

همان‌طور که در جدول دو آمده است، همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین خیلی بالا نبوده و نشان‌دهنده‌ی نبود هم‌خطی است. هم‌چنین، بین برخی متغیرهای پیش‌بین پژوهش با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی معناداری برقرار است. به این صورت که اهمال‌کاری تحصیلی با روان رنجوری ($r=0/38$)، انعطاف‌پذیری ($r=0/11$)، سبک هویت سردرگم ($r=0/22$) رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد و با وظیفه‌شناسی ($r=-0/54$)، موافق بودن ($r=-0/31$)، برون‌گرایی ($r=-0/23$)، تعهد ($r=-0/37$)، سبک هویت هنجاری ($r=-0/31$)، سبک هویت اطلاعاتی ($r=-0/17$) رابطه‌ی منفی و معنادار دارد.

برای مشخص کردن سهم هر یک از متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، از رگرسیون چند گانه به روش گام به گام استفاده شد. متغیرها در چهار مرحله با ترتیب آمده در جدول سه، متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کردند.

جدول ۳. خلاصه‌ی مدل تحلیل رگرسیون

مدل	متغیر پیش بین	R	R ²	SE	F	معناداری
۱	وظیفه‌شناسی	۰/۵۴	۰/۲۹	۱۲/۶۸	۵۹/۹۶۸	۰/۰۰۱
۲	وظیفه‌شناسی، روان رنجوری	۰/۵۶	۰/۳۲	۱۲/۴۰		
۳	وظیفه‌شناسی، روان رنجوری، انعطاف‌پذیری	۰/۵۸	۰/۳۴	۱۲/۲۳		
۴	وظیفه‌شناسی، روان رنجوری، انعطاف‌پذیری، تعهد	۰/۵۹	۰/۳۵	۱۲/۱۸		

جدول سه نشان می‌دهد که در مرحله‌ی اول همبستگی مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی با اهمال‌کاری تحصیلی برابر ۰/۵۴ است. به عبارت دیگر، وظیفه‌شناسی به تنهایی ۲۹ درصد از متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($R^2=0/29$). در مرحله‌ی دوم وقتی متغیر روان‌رنجوری به مدل اضافه می‌شود، مقدار R^2 به ۰/۳۲ افزایش پیدا کرده است؛ به عبارت دیگر ۳۲ درصد از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی، به تغییرات دو متغیر وظیفه‌شناسی و روان‌رنجوری وابسته است که سهم روان‌رنجوری برابر سه درصد است. در مرحله‌ی سوم مؤلفه‌ی انعطاف‌پذیری و در مرحله‌ی چهارم مؤلفه‌ی تعهد به متغیرهای پیش‌بینی‌کننده افزوده می‌شوند. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در مجموع ۳۵ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی به واریانس متغیرهای وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری، انعطاف‌پذیری و تعهد مربوط است و دیگر متغیرهای مستقل نتوانسته‌اند قدرت پیش‌بینی را به طور معنی‌دار بالا ببرند. براساس نتایج حاصل از جدول سه مدل چهارم با توجه به قدرت تبیین ($R^2=0/35$) به عنوان مدل نهایی انتخاب شد.

همان‌طور که جدول سه نشان می‌دهد، متغیرهای وارد شده در مدل رگرسیون به طور معناداری ($P < 0/001$ و $F_{4,445} = 59/96$) اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در جدول ۴ ضرایب رگرسیون نشان داده شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون مدل ۴

سطح معناداری	T	ضرایب استاندارد	SE	ضرایب رگرسیون	مدل ۴
۰/۰۰۰	-۹/۰۸	-۰/۴۳	۰/۰۹	-۰/۸۹	وظیفه‌شناسی
۰/۰۰۰	۳/۶۵	۰/۱۵	۰/۰۷	۰/۲۸	روان‌رنجوری
۰/۰۰۰	۳/۷۶	۰/۱۴	۰/۰۹	۰/۳۷	انعطاف‌پذیری
۰/۰۲۸	-۲/۲۰	-۰/۱۰	۰/۱۱	-۰/۲۴	تعهد

متغیر ملاک: اهمال‌کاری تحصیلی

باتوجه به نتایج جدول چهار وظیفه‌شناسی به شکل منفی و معنادار ($t = -9/08$, $P < 0/001$)، روان‌رنجوری به شکل مثبت و معنادار ($t = 3/65$, $P < 0/001$)، انعطاف‌پذیری به شکل مثبت و معنادار ($t = 3/76$, $P < 0/001$)، تعهد به شکل منفی و معنادار ($t = -2/20$, $P < 0/028$) نتایج رگرسیون گویای این است که از بین چهار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج رگرسیون گویای این است که از بین چهار مؤلفه‌ی پیش‌بین، وظیفه‌شناسی دارای بزرگ‌ترین ضریب بتا، برابر $-0/43$ برای اهمال‌کاری تحصیلی است که نشان می‌دهد این متغیر قوی‌ترین سهم را برای تبیین متغیر ملاک فراهم می‌آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه‌ی حاضر تعیین نقش ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بود. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری و انعطاف‌پذیری و تعهد به طور معناداری متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در مجموع این چهار متغیر توانستند ۳۵ درصد واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کنند.

نتایج به‌دست‌آمده بایافته‌های واتسون ۲۰۰۰؛ استیل ۲۰۰۷؛ بالکس و دورو ۲۰۰۹؛ ایفرت و فراری ۱۹۸۹؛ بسویک و راث بلوم ۱۹۸۸، مبنی بر همبستگی مثبت و معنادار اهمال‌کاری با روان‌رنجوری و نتایج تحقیق واتسون (۲۰۰۱) در خصوص همبستگی منفی معنادار اهمال‌کاری با وظیفه‌شناسی هماهنگ است. نتایجی که این پژوهش‌ها به آن اشاره کردند به

شرح زیر بوده است: جانسون و بلوم (۱۹۹۵) نشان دادند که بین روان رنجوری و اهمال کاری رابطه‌ی مثبت و معنادار و بین وظیفه‌شناسی و اهمال کاری رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. واتسون (۲۰۰۰) نشان داد که روان رنجوری همراه با خرده‌عامل‌های آن (اضطراب، افسردگی، تکانشگری، خودآگاهی و آسیب‌پذیری) همبستگی مثبتی با اهمال کاری تحصیلی دارد و وظیفه‌شناسی (شایستگی، دست‌یابی به اهداف، نظم و وظیفه‌شناسی) همبستگی منفی معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارد. دی فابو (۲۰۰۶) به این نتایج دست‌یافت که اهمال کاری با وظیفه‌شناسی به طور وارونه و با روان رنجوری به طور مستقیم رابطه دارد. بالکس و دیوریو (۲۰۰۹) در پژوهش‌های خود به این نتایج دست‌یافتند که اهمال کاری با اضطراب، روان رنجوری، سطوح بالاتر اضطراب، استرس، ارتباط دارد. کاگان و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که پنج عامل ویژگی‌های شخصیت، متغیرهای مهمی هستند که رفتار اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. هم‌چنین، نتایج این تحقیق نشان داد که اهمال کاری تحصیلی با سبک هویت سردرگم رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد و با تعهد، سبک هویت هنجاری، سبک هویت اطلاعاتی رابطه‌ی منفی و معنادار دارد. این یافته‌ها نیز با نتایج پژوهش شان‌هان (۲۰۰۷) که نشان داد سطح پیشرفت هویت با اهمال کاری رابطه‌ی عکس دارد و وضعیت هویت بحران‌زده و وضعیت هویت سردرگم با اهمال کاری همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد و وضعیت هویت اکتساب‌شده با اهمال کاری همبستگی منفی دارد، همخوان است. هم‌چنین، با نتایج تحقیق برزونسکی (۲۰۰۴) که دریافت افرادی که از سبک پردازش هویت سردرگم / اجتنابی استفاده می‌کنند، فاقد تعهدات مربوط به هویت هستند و به راهبردهای تعویق، تعلل و دوری‌گزینی گرایش دارند و اگر این تعلل طولانی‌مدت باشد، تقاضای موقعیتی و محیطی باعث واکنش‌های رفتاری در آن‌ها می‌شود، همخوانی دارد. در تبیین این مطلب می‌توان گفت تعهد برای افراد احساس هدفمندی به همراه داشته و به مثابه‌ی یک چارچوب مرجع عمل می‌کند که در محدوده‌ی آن، رفتار و بازخورد، کنترل، ارزیابی و تنظیم می‌شود (برزونسکی، ۲۰۰۳). بنابراین می‌توان گفت افراد متعهد تلاش می‌کنند با انجام به موقع وظایف خود به تعلل و اهمال کاری متوسل نشوند.

اهمال‌کاری امروزه میلیون‌ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و یکی از مشکلات گریبان‌گیر بسیاری از ماست. این مشکل یکی از مهم‌تری علل شکست دانش‌آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق و تحقیقات مشابه، مبنی بر زیان‌باری اهمال‌کاری تحصیلی برای سیستم آموزشی، باید تمهیداتی برای پیشگیری و درمان آن اندیشیده شود. دبیران می‌توانند با برنامه‌ریزی دقیق و استفاده از روش‌های تشویقی و ارائه‌ی تقویت‌های لازم در امر انجام تکالیف و با ایجاد علاقه در دانش‌آموزان زمینه‌ی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را در دانشجویان فراهم کنند. با توجه به این که ویژگی‌های شخصیتی نقش انکارناپذیری در ابعاد مختلف زندگی و به ویژه در زمینه‌ی مسائل تحصیلی ایفا می‌کنند، آموزش و پرورش می‌تواند در کنار سنجش‌های گوناگونی که در مقاطع تحصیلی مختلف به عمل می‌آورد، بخشی را نیز به سنجش ابعاد روانی و شخصیتی دانش‌آموزان اختصاص دهد تا از این طریق بتوان به دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها در جهت بهبود مسایل تحصیلی و کاهش یا حذف رفتارهایی چون اهمال‌کاری تحصیلی یاری رساند. هم‌چنین، از آن جا که شکل‌گیری یک هویت موفق در نوجوانی، می‌تواند در دیگر مراحل زندگی بسیار تأثیرگذار باشد و عوامل گوناگونی بر سبک هویت افراد مؤثر است، باید به نوجوانان و جوانان در رسیدن به یک هویت موفق یاری رساند.

مانند همه‌ی مطالعات دیگر این مطالعه نیز محدودیت‌هایی داشته است؛ از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، منحصر بودن به یک مقطع و پایه‌ی تحصیلی خاص بود؛ پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این رابطه، در دروس، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف، بررسی شود تا بتوان تعیین کرد که اهمال‌کاری تحصیلی تا چه حد وابسته‌ی ویژگی‌های شخصیت و هویت فرد است. در مجموع شیوع اهمال‌کاری در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به حوزه‌ی تفاوت‌های فردی، شکل‌گیری شخصیت و هویت فرد و به کارگیری راهبردهای تغییر برای کاهش اهمال‌کاری ضروری می‌سازد. مشاوران و روان‌شناسان آموزش و پرورش می‌توانند از یافته‌های حاصل از

پژوهش‌های مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی با جنبه‌هایی که سبب علاقه یا بی‌علاقگی به فعالیت‌های تحصیلی می‌شود به صورت کاربردی استفاده نمایند.

منابع

بهارى، سيف‌اله، فرکيش، چه‌گور. (۱۳۸۸). رابطه بين هويت فردى. سبک‌های دلبستگی با بهزیستی روانشناختی در جوانان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۱۴ (۲)، ۶۳-۴۹.

شکری، مهناز؛ گلستانی بخت، طاهره. (۱۳۹۲). رابطه تعقل ورزی تحصیلی با باورهای شناختی. فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی. ۲ (۳)، ۱۰۰-۸۹.

عالیپور، بیرگانی؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی‌بیلاق، منیجه؛ مفردنژاد، ناهید. (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خود ناتون سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های فرزند پروری از لحاظ متغیر اخیر دانش آموزان سال سوم دبیرستان. مجله دست آوردهای روان‌شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴ (۲)، ۱۵۴-۱۳۵.

فارسی نژاد، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی رابطه سبک‌های هويت با سلامت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر پایه دوم دبیرستان‌های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

کنعانی، کبری. (۱۳۸۵). هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه پنج عامل عمده شخصیت NEO-PIR و بررسی نیمرخ روانی عاملان تصادف با استفاده از این پرسشنامه، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد خوراسگان.

گروسی فرشی، محمد تقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.

- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۴)، ۷۰-۴۹.
- مغانلو، مهناز؛ وفایی، مریم؛ شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۷). رابطه عوامل مدل پنج‌عاملی شخصیت و سبک‌های هویت. پژوهش‌های روانشناختی. ۱۱(۲و۱)، ۸۲-۷۹.
- Balkis, M., & Duro, E. (2009). Prevalence academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18-3
- Berzonsky, M. D., (2003). The structure of identity: commentary on Jane Kroger's view of identity status transition. *An International Journal of Theory and Research*, 3, 231-245.
- Beswick, G., & Rothblum, E. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEOPI-R) and NEO five factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Di Fabio, Annamaria. (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *Int J Educ Vocat Guid* 6, 109-122.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478-484.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121-2125.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Lyons, M., & Rice, H.(2014). Thieves of time? Procrastination and the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 61–62, 34–37.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle,A. (2009). Academic procrastination : associations with personal,school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43, 901–911.
- Shirin, F.E. (2011).Akademic procrastination among undergraduates school of physical education and sport: Role of general procrastination , academic motivation and academic self-efficacy.*Educational researchand reviews*, 6(5), 447-455.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review ofquintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Sutton, J. (2009). *Avoid procrastination*. Urges a ction now, not later.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: *A facet level analysis*. *Personality and Individual Differences*, 30, 149–158.