

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر پایه پنج عامل بزرگ شخصیت و خودناتوان‌سازی

مریم زندیه^۱

رضا جعفری‌هرندی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس پنج عامل بزرگ شخصیت و خودناتوان‌سازی و مؤلفه‌های آن‌ها بود. روش پژوهش نیز از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دختر دانشگاه قم در همه رشته‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند که تعداد ۳۵۱ نمونه به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم دانشکده و بر اساس جدول مورگان انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیت‌نئو، و خودناتوان‌سازی استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. در دو سطح توصیفی (میانگین، انحراف معیار و واریانس) و استنباطی (ضریب هم‌بستگی و تحلیل رگرسیون) تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی با خودناتوان‌سازی و روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی، رابطه مستقیم و معنادار دارد. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی با وظیفه‌شناسی رابطه معکوس و معنادار دارد. به‌علاوه اهمال‌کاری تحصیلی با توافق‌پذیری و تجربه‌پذیری رابطه معکوس و غیر معنادار دارد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که خلق منفی، تلاش، عذر تراشی، روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران (pelake290@gmail.com) (نویسنده مسئول).

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

را پیش‌بینی کنند. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند.
کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، پنج عامل بزرگ شخصیت، خودناتوان‌سازی، دانشجویان دختر.

Predication of academic procrastination upon the Big Five personality traits & self-handicapping

Maryam Zandieh¹

Reza Jafari Harandi²

Abstract

The purpose of this study was to predict academic procrastination based on the five main factors of personality and self-handicapping and their components. The research method was correlational. The statistical population of the study included all the Qom University female students in all the fields within the academic year 2018-2019. The 351 samples were selected by stratified sampling method appropriate to the size of the faculty and based on the Morgan Table. The relevant questionnaires for academic procrastination, NEO personality traits inventory, and self-handicapping questionnaire were used to collect data. Using SPSS software, the obtained data were analyzed at two levels: descriptive level (mean, standard deviation and variance) and inferential level (correlation coefficient, and regression analysis). Findings showed that academic procrastination has a direct and significant relationship with self-handicapping and neuroticism and extraversion. Also, academic procrastination has an inverse and significant relationship with conscientiousness. In addition, academic procrastination is inversely related to agreement and openness to experience. The findings also suggested that negative mood, effortfulness, apology, neuroticism, extraversion, and conscientiousness can predict academic procrastination. Overall, it can be concluded that self-handicapping and personality traits can predict academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, the Big Five personality traits, self-handicapping, female students.

-
1. M.A. in Educational psychology, Department of Education, Faculty of the Humanities and Literature, University of Qom, Qom, Iran (pelake290@gmail.com) (Corresponding Author).
 2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of the Humanities and Literature, University of Qom, Qom, Iran.

مقدمه

دانشجویان یکی از مهم‌ترین قشرهای جامعه هستند که سهم عمده‌ای در پیشرفت اهداف جامعه دارند و بخش زیادی از زندگی خود را در دانشگاه‌ها می‌گذرانند. دانشگاه‌ها و نهاد‌های آموزشی همواره در پی یافتن بهترین روش‌های آموزشی هستند تا به کمک آن دانشجویانی را تربیت کنند که در امور تحصیلی خودانگیزه، فعال، علاقه‌مند و موفق و از پیشرفت تحصیلی مطلوبی بهره‌مند باشند (رحیمی قزاق، ۱۳۹۵). بنابراین، پیشرفت تحصیلی همواره یکی از مهم‌ترین مسائل در دوران تحصیل دانشجویان است. با توجه به اهمیت این موضوع، عواملی که بر روی پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند نیز اهمیت خاصی دارند، زیرا با شناسایی و کنترل این عوامل اثرگذار می‌توان زمینه را برای پیشرفت تحصیلی در جویندگان دانش بیشتر فراهم کرد. یکی از عواملی که در پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ است (رئوف، ۱۳۹۵). اگرچه اهمال‌کاری تاریخچه طولانی دارد فقط از ۱۵ تا ۲۰ سال اخیر به صورت جزئی در مطالعات علمی وارد شده است (سلطان‌نژاد، ۱۳۹۴). اهمال‌کاری به تعبیری که آلیس^۲ آن را به کار می‌برد نوعی نشانگان فرد^۳ است؛ یعنی کاری که تصمیم به انجام آن گرفته می‌شود و آن کار حداقل می‌تواند در آینده برای فرد نتایجی را دربر داشته باشد، بدون دلیل به آینده محول می‌شود (رحیمی قزاق، ۱۳۹۵). همچنین سولومون و راثبلوم^۴ (۱۹۹۴) نیز معتقدند که واژه اهمال‌کاری برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیر ضروری به تعویق افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت، زمانی میل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (عبدی زرین و همکاران، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری در خصوص تکالیف تحصیلی مشکلی رایج در بین دانشجویان است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دست یافتن به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. با توجه به تحقیقات گزارش شده یک چهارم دانشجویان تا درجه‌ای اهمال‌کاری می‌کنند که برای آن‌ها ایجاد استرس کند که این مسئله موجب عملکرد ضعیف آن‌ها می‌شود (شیبانی، ۱۳۹۲). اگرچه برخی از رفتارهای تأخیری هدفمند هستند، اما اهمال‌کاری از جمله فعالیت‌های تأخیری مضر و زیان‌بار است که بر روی عملکرد تحصیلی و سلامت و احساسات دانش‌آموزان اثرات

-
1. academic procrastination
 2. Alice
 3. person syndrome
 4. Solomon & Rothblum

منفی دارد (زیگلر و اپدناگر^۱، ۲۰۱۸).

اهمال‌کاری عموماً یک صفت و یا منش رفتاری برای به تأخیر انداختن انجام یک تکلیف یا تصمیم‌گیری است. اهمال‌کاری یکی از عواملی است که صاحب‌نظران آن را به منزله عادت بد و مشکل رفتاری در نظر گرفته‌اند که بسیاری از افراد در کارهای منظم روزانه‌شان تجربه می‌کنند، به ویژه در کارها و وظایفی که بایستی در مدت زمان معینی انجام شوند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵). تاکمن و سکستون^۲ (۱۹۸۹) معتقدند اهمال‌کاری تحصیلی در اثر فقدان عملکرد خود‌تنظیمی است (لی^۳، ۲۰۰۵). اغلب هم‌بستگی‌های شناختی در اهمال‌کاری شامل خودناتوان‌سازی، عزت‌نفس پایین، خودکارآمدی تحصیلی پایین، ترس از شکست و افکار تحریف‌شده است (رابین^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

یک فراتحقیق متغیرهای اثرگذار در این زمینه را طبقه‌بندی کرده که مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز برای آن اضطراب، خصوصیات شخصیتی، ترس از شکست و نداشتن انگیزه کافی بود (آقامحمدیان و همکاران، ۱۳۹۳).

پژوهش‌های در حال رشد در این زمینه نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تنها مشکل مدیریت زمان نیست، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل اجزاء و عناصر عاطفی، شناختی و رفتاری است (چو و چویی^۵، ۲۰۰۵). در بین انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی شایع‌ترین نوع آن است و از شایع‌ترین مشکل‌هایی است که در سطوح مختلف تحصیلی مشاهده می‌شود (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴).

برخی از محققان علل مختلفی را برای اهمال‌کاری ذکر کرده‌اند: خودکارآمدی و عزت‌نفس پایین، خودتنظیمی، خودناتوان‌سازی، باورهای عقلانی، عادت در به تعویق انداختن کارها، نداشتن طرح و برنامه کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، بی‌حالی و بی‌رمقی، فراموش‌کاری، وابستگی به دیگران، کمال‌گرایی و ... (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند، ویژگی‌های شخصیتی است. اگرچه هنوز در مورد ساختار بنیادی صفات شخصیتی اختلاف نظرانی وجود دارد، اما اکنون بیشتر محققان شخصیت، مدل پنج‌عاملی را پذیرفته‌اند (جزایری و

1. Ziegler & Opendakker
2. Tuckman & Sexton
3. Lee
4. Rabin
5. Chu & Choi

همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها حاکی از آن است که از بین پنج عامل بزرگ شخصیتی، وظیفه‌شناسی بهترین پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری است (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). میلگرام و تینه^۱ (۲۰۰۰) در پژوهشی گزارشی کردند که روان‌رنجور خوبی بیشترین سهم را در بروز اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، و نیز مسئولیت‌پذیری بیشترین سهم را در اجتناب از اهمال‌کاری دارند. دانش‌آموزان برون‌گرا به دلیل هیجان‌خواهی بیشتر اهمال‌کاری بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان درون‌گرا نشان می‌دهند (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴).

به‌علاوه همان‌طور که اشاره شد می‌توان انتظار داشت اهمال‌کاری با خودناتوان‌سازی^۲ نیز رابطه داشته باشد. خودناتوان‌سازی راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به‌وسیله آن، اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دست‌کاری کند. برگلاس و جونز^۳ (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارها تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (سلطان‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر، هر عمل یا ادعایی که توانش فرد را در بیرونی کردن علل شکست‌ها و درونی کردن علل موفقیت‌ها بالا ببرد با عنوان خودناتوان‌سازی مطرح می‌شود (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). در واقع، می‌توان گفت خودناتوان‌سازی گروهی از رفتارها را که به فرد اجازه می‌دهد تا بتواند از تصویر فردی خود محافظت کند، توصیف می‌کند (وانت و کلایتمن^۴، ۲۰۰۶).

وانت و کلایتمن (۲۰۰۶) توصیف می‌کنند که آدمی همیشه در تلاش برای مهار تصورات دیگران در قبال رفتار و توانمندی‌هایش است و بر این اساس برانگیخته می‌شود تا به شیوه و راهبرد مطلوبی برداشت‌های دیگران را مهار و از خود در برابر ارزیابی‌های بیرونی دفاع کند. از سوی دیگر تامسون^۵ (۲۰۰۴) خودناتوان‌سازی را جزو مجموعه‌ای از رفتارهای اجتناب از شکست می‌داند. وی معتقد است شکست با پیامدهای منفی همچون شرم، احساس گناه و احساس تردید درباره توانمندی‌های شخص همراه است. همین امر روی عملکردهای شخص اثر می‌گذارد و فرد انتظار شکست‌های بعدی را دارد. بنابراین رفتار خودناتوان‌سازی راهی برای اجتناب از شکست است تا فرد بتواند احساس خودارزشمندی خویش را مورد حمایت قرار دهد (بساکن‌نژاد، ۱۳۸۸).

1. Milgram & Tenne
2. self-handicapping
3. Berglas & Jones
4. Want & Kleitman
5. Tamson

وارمر و مور^۱ (۲۰۰۴) و رودوالد و فیرفیلد^۲ (۱۹۹۱) نشان می‌دهند که خودناتوان‌سازی می‌تواند به دو شکل در افراد ظاهر شود: گروهی ممکن است بدون تلاش و تمرین تکلیف دشواری را انجام دهند و سپس شکست خود را به عدم تلاش و تمرین نسبت دهند، به این گروه خودناتوان‌سازی رفتارمدار می‌گویند. گروهی دیگر ممکن است که از طریق شکایت از بیماری اضطراب و تنیدگی، شکست خود در انجام تکلیف را توجیه کنند که به این گروه خودناتوان‌سازی مدعی‌مدار می‌گویند (بساکن‌نژاد، ۱۳۸۸).

اهمال‌کاری پدیده جدیدی نیست. ویلیام جیمز ۱۲۰ سال پیش پیامدهای روان‌شناختی اهمال‌کاری را شناخت و استیل^۳ (۲۰۰۷) به منابع اهمال‌کاری که به ۸۰۰ سال پیش از میلاد برمی‌گردد، پی برد (نصری و همکاران، ۱۳۹۳). با وجود این، اهمال‌کاری پدیده‌ای است که در چند سال اخیر به آن توجه شده است، اما به نظر می‌رسد این پدیده آنقدر مهم باشد که تحقیقات بیشتری را در این زمینه بطلبد، زیرا شیوع بالای آن را در دانش‌آموختگان می‌بینیم. به همین دلیل، تحقیقات بسیاری در این زمینه انجام شده است، برای مثال برزگر بفرویی و عارف‌منش (۱۳۹۸) دریافتند که روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی رابطه مثبت و مسئولیت‌پذیری رابطه منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد. رثوف و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله خود گزارش کردند که بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی به‌واسطه خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی، رابطه غیر مستقیم وجود دارد، اما رابطه مستقیم و غیر مستقیم کمال‌گرایی مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست. همچنین، کمال‌گرایی مثبت به‌طور مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه دارد و رابطه مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین رابطه مستقیم خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است، ولی رابطه مستقیم عزت‌نفس با متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی معنادار نیست. تمنایی‌فر و قاسمی (۱۳۹۶) نشان دادند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه معناداری وجود دارد. عاشوری (۱۳۹۵) دریافت که بین اهمال‌کاری تحصیلی با روان‌رنجورخویی و تجربه‌پذیری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین، بین اهمال‌کاری تحصیلی با وظیفه‌شناسی، توافق‌پذیری، برون‌گرایی، تعهد، سبک هویت هنجاری و سبک هویت اطلاعاتی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

1. Warmer & Moor
2. Rhodewalt & Fairfield
3. Steel

نفر شلمزاری (۱۳۹۵) نشان داد رابطه منفی بین وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری وجود دارد. رحیمی قزاق (۱۳۹۵) دریافت که کمال‌گرایی و ویژگی‌های شخصیتی با خودنا توان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارند. سوری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) دریافتند که میان روان‌رنجورخویی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین، میان وظیفه‌شناسی و تجربه‌پذیری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان هم‌بستگی منفی وجود دارد، اما میان ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی و توافق با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود ندارد. کاظمی و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که ناهمخوانی بین ایدئال‌ها و واقعیت، وظیفه‌شناسی، تجربه‌پذیری و ویژگی‌های سواس بی‌اختیاری اعمال، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری دانشجویان بود. دلشاد و حسین‌چاری (۱۳۹۲) نتیجه گرفتند که روان‌رنجورخویی به صورت مستقیم و مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و وظیفه‌شناسی به صورت مستقیم و منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. گراند و فریز^۱ (۲۰۱۸) بیان کردند که کسانی که شخصیت محافظه‌کار دارند و به علم اهمیت می‌دهند اهمال‌کاری را نوعی شکست تلقی می‌کنند. کیم^۲ و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی با اهمال‌کاری فعال رابطه دارد. لای^۳ و همکاران (۲۰۱۵) نتیجه گرفتند که رابطه معناداری بین ویژگی‌های شخصیتی و اهمال‌کاری وجود دارد. یازیکی و بولوت^۴ (۲۰۱۵) نتیجه گرفتند که بین اهمال‌کاری معلمان و شخصیت کمال‌گرایی آنان رابطه وجود دارد. کاراتاس^۵ (۲۰۱۵) در مقاله خود اذعان کرد که ویژگی‌های شخصیتی و اهمال‌کاری تحصیلی از عوامل مهم یادگیری هستند. او دریافت که رابطه منفی بین ویژگی‌های روان‌رنجورخویی و توافق‌پذیری با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. کاگان^۶ و همکاران (۲۰۱۰) اذعان کردند که کمال‌گرایی، سواس فکری عملی و ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی هستند. بلاکیس و دیوریو^۷ (۲۰۰۹) در پژوهش‌های خود در زمینه عوامل مرتبط با اهمال‌کاری به این نتایج دست یافتند که اهمال‌کاری با اضطراب، روان‌رنجورخویی،

-
1. Grund & Fries
 2. Kim
 3. Lia
 4. Yazıcı & Bulut
 5. Karatas
 6. Kagan
 7. Balkis & Duru

انگیزش ناکافی و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس، فشار و بیماری ارتباط دارد. استیل (۲۰۰۷) در فراتحلیلی که در مورد علل و هم‌بسته‌های اهمال‌کاری انجام داد، نشان داد که روان‌رنجورخویی، تمرد و هیجان‌خواهی ارتباط ضعیفی با اهمال‌کاری دارند. لی و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود به ارتباط منفی وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری دست یافتند. بنابراین، همان‌طور که گذشت درباره هر یک از متغیرهای پژوهش، تحقیقات مختلفی صورت گرفته است، اما اهمال‌کاری تحصیلی و خود‌ناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی به‌تنهایی با هم در یک پژوهش و در جامعه‌ای خاص با ویژگی‌های مختص به خود مثل دانشگاه قم و با ابزار به کار گرفته شده در این پژوهش، چیزی یافت نشد.

اهمیت پرداختن به اهمال‌کاری تحصیلی وقتی بیشتر می‌شود که بدانیم در تمام پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه میزان شیوع آن، میزان بالای شیوع این رفتار گزارش شده است. دانشجویان گزارش کردند که اهمال‌کاری در بیشتر از یک سوم فعالیت‌های روزانه‌شان وجود دارد. اوزر^۱ و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کردند که ۵۲ درصد دانش‌آموزان در تکالیف درسی اهمال‌کارند (سلطان‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین، فراری^۲ (۲۰۰۱) نشان داد که در حدود ۲۰ درصد بزرگ‌سالان تعلل‌ورزی مزمن را برای تکالیف روزانه تجربه می‌کنند، در حالی که نرخ تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل‌ساز در میان دانشجویان دوره لیسانس حداقل ۷۰ تا ۹۵ درصد تخمین زده شده است. در پژوهش دیگر تعلل‌ورزی شدید و مزمن در میان دانشجویان بین ۲۰ تا ۳۰ درصد برآورد شده است (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش‌های داخلی نیز میزان شیوع را بالا برآورد کردند. برای مثال شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۸) طی مطالعه‌ای میزان شیوع اهمال‌کاری در جامعه دانش‌آموزی شهر اهواز را ۱۵/۴ درصد (۱۷ درصد پسرها و ۱۴ درصد دخترها) برآورد کردند (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۸۸).

علاوه بر این، تحقیقات نشان دادند که دانش‌آموزان اهمال‌کار موفقیت تحصیلی کم‌تری دارند (شهبازیان خونیک و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، به نظر می‌رسد اهمال‌کاری سبب افت تحصیلی و به تبع آن شکست‌های مکرر در طول عمر تحصیلی و به دنبال آن سراسر زندگی را موجب می‌شود. بنابراین، لزوم بررسی آن و کمک به رفع آن در فراگیران چه در مقاطع تحصیلی پایین‌تر و چه مقاطع بالاتر مشخص می‌شود.

همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی همچون سطوحی از افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی همچون شکست و نارضایتی تحصیلی را برای دانش‌آموزان به‌دنبال دارد (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه به پیامدها و شیوع بالایی که اهمال‌کاری در بین دانشجویان دارد، لازم است عوامل اثرگذار در آن بررسی شوند. این تحقیق بر آن است تا عواملی مثل خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی را در برابر اهمال‌کاری بسنجد و رابطه آن‌ها را بررسی کند. لذا هدف اصلی در این پژوهش پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس پنج عامل بزرگ شخصیت و خودناتوان‌سازی دانشجویان دختر دانشگاه قم در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. فرضیه پژوهش به شرح زیر مطرح شد: پنج عامل بزرگ شخصیت و خودناتوان‌سازی توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را دارند.

روش

با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش از روش هم‌بستگی استفاده شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه قم در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ است که تعداد آن بر اساس بخش آمار دانشگاه قم ۴۲۷۵ است. حجم نمونه ۳۵۱ نفر از جامعه آماری است. این تعداد بر اساس جدول مورگان، کرجسی و کهن^۱ به‌دست آمده است. در این پژوهش برای تعیین نمونه از روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم دانشکده‌ها استفاده شد. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از سه ابزار استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی^۲: این پرسش‌نامه را سولومون و راث بلوم^۳ در سال ۱۹۸۴ ساختند و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را بررسی می‌کند: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات و شامل ۸ سؤال است؛ مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ گویه است؛ و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم و شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر گویه را با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «گاهگاهی»، «اکثر اوقات» و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «گاهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد.

1. Morgan
2. procrastination inventory
3. Solomon & Rothblum

پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون (۱۹۹۸) ۰/۶۴ به‌دست آمد (هاشمی رزینی و همکاران، ۱۳۹۵). روایی پرسش‌نامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسش‌نامه بود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش رئوف (۱۳۹۵) پایایی این پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۱۵ به‌دست آمد. رحیمی قزاق (۱۳۹۵) نیز آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۳ به‌دست آورد (رحیمی قزاق، ۱۳۹۵). همچنین، در این پژوهش میزان پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمد.

۲. پرسش‌نامه خودناتوان‌سازی^۱: مقیاس خودناتوان‌سازی در سال ۱۹۸۲ از سوی جونز و رودولت^۲ ساخته شد. این مقیاس گرایش افراد به خودناتوان‌سازی را با پاسخ‌های کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (۰ تا ۵) می‌سنجد. این پرسش‌نامه ۲۳ گویه دارد که ۳ خرده‌مقیاس یعنی خلق منفی (۹ سؤال)، تلاش (۷ سؤال) و عذرتراشی (۷ سؤال) را ارزیابی می‌کند که دارای نمره کل نیز هست. نتایج تحلیل عوامل نشان می‌دهد که ۲۳ ماده از مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل دارای بار عاملی هستند که عبارت‌اند از: خلق منفی، عدم تلاش و عذرتراشی. ترکیب خلق منفی و عدم تلاش نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی رفتاری و ترکیب خلق منفی با عذرتراشی نشان‌دهنده خودناتوان‌سازی ادعایی است (سلطان‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). علیزاده در سال ۱۳۸۲ این مقیاس را به فارسی ترجمه کرد و با اجرای آن روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۴ گزارش کرد. در پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۸۸) هم‌بستگی بالا و معنادار عوامل، زیرمقیاس‌ها و نمره کل با عزت نفس نشان‌دهنده روایی توافقی مقیاس خودناتوان‌سازی است (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین در این پژوهش میزان پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد.

۳. پرسش‌نامه شخصیت نئو^۳: در پژوهش حاضر برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی افراد از فرم کوتاه آزمون نئو استفاده شد که ۶۰ سؤال دارد. این آزمون را نخستین بار کاستا و مک کری^۴ (۱۹۹۲) تدوین کرده‌اند. این آزمون پنج مورد از ویژگی‌های افراد را می‌سنجد که عبارت‌اند از: روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، تجربه‌پذیری

1. self handicapping scale
2. Jones & Rhodewalt
3. NEO personality inventory
4. Costa & McCrae

(O)، توافق‌پذیری (A)، و وظیفه‌شناسی (C). این آزمون برای تمام گروه‌های سنی به جز کودکان و افراد مبتلا به بیماری‌های روانی حاد و شدید قابل استفاده است (وبر و هیوبنر، ۲۰۱۵). ضریب پایایی این پرسش‌نامه در تحقیقات ایرانی با روش آلفا برای عوامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، تجربه‌پذیری، توافق‌پذیری و با وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ بوده است (بیتا، ۱۳۹۷). همچنین، در این پژوهش میزان پایایی این پرسش‌نامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته‌ها

ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بررسی شد. در این پژوهش ۵۹/۹ درصد از شرکت‌کنندگان زیر ۲۲ سال، ۳۱/۳ درصد از سن ۲۳ تا ۳۸ سال، ۹/۱ درصد بالای ۲۸ سال داشتند. همچنین، ۸۰/۳ درصد از شرکت‌کنندگان مجرد و ۱۹/۷ درصد متأهل بودند. همچنین ۶۷/۲ درصد از شرکت‌کنندگان لیسانس، ۲۹/۳ درصد فوق‌لیسانس و ۴/۳ درصد از دانشجویان دکتری بودند. در میان دانشکده‌ها نیز ۲۱/۷ درصد ادبیات و علوم انسانی، ۱۵/۴ درصد فنی - مهندسی، ۲۳/۴ درصد علوم پایه، ۷/۷ درصد حقوق، ۱۶/۵ درصد الهیات، ۱۵/۴ درصد مدیریت بودند. در این پژوهش چون هدف پیش‌بینی یک متغیر ملاک با استفاده از چند متغیر پیش‌بین بود، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد و برای بررسی رابطه تمام متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک روش هم‌زمان انتخاب شد، اما قبل از استفاده از این روش فرضیه‌های آن بررسی و تأیید شد. داده‌های پرت، بهنجاری، خطی بودن، یکسانی پراکندگی و استقلال پس‌مانده‌ها نیز بررسی شد. از نمودار Normal P-P Plot استفاده شد. نمودار توزیع نرمال بودن خطاها نیز نرمال بود. در ادامه نتایج توصیفی و سپس نتایج استنباطی بررسی شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق را نشان داده است. همچنین، مطابق با نتایج جدول ۱، اهمال‌کاری تحصیلی با خلق منفی، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی رابطه مستقیم و معنادار ($p < 0/01$) دارد. همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی با برون‌گرایی نیز رابطه مستقیم و معنادار دارد ($p < 0/05$). از طرف دیگر اهمال‌کاری تحصیلی با تلاش و وظیفه‌شناسی رابطه معکوس و معنادار دارد ($p < 0/01$). سرانجام اینکه اهمال‌کاری تحصیلی با توافق‌پذیری و تجربه‌پذیری رابطه معکوس و غیر معنادار دارد ($p > 0/05$).

جدول ۱ ضرایب هم‌بستگی متغیرهای پژوهش

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	انحراف معیار	میانگین	
								۱	۷/۸۰	۳۳/۸۹	۱. خلق منفی
							۱	-۰/۸۱**	۴/۹۶	۲۶/۸۱	۲. تلاش
						۱	-۰/۲۹**	۰/۵۵**	۵/۹۱	۲۳/۸۲	۳. عذر تراشی
					۱	۰/۲۷**	۰/۱۹**	۰/۵۳**	۵/۹۷	۲۴/۸۹	۴. روان‌رنجور خوبی
				۱	-۰/۴۰**	۰/۰۱	-۰/۳۰**	-۰/۲۵**	۶/۳۲	۲۰/۷۴	۵. برون‌گرایی
			۱	۰/۱۹**	۰/۰۱	۰/۲۵**	-۰/۱۱*	۰/۰۳	۵/۱۷	۲۱/۹۴	۶. تجربه‌پذیری
		۱	۰/۰۵	۰/۳۴**	-۰/۲۷**	-۰/۰۰	-۰/۲۲**	-۰/۲۰**	۵/۵۰	۲۰/۲۰	۷. توافق‌پذیری
	۱	۰/۳۱**	۰/۱۷**	۰/۵۵**	-۰/۳۶**	۰/۰۳	-۰/۵۹**	-۰/۲۰**	۷/۳۷	۱۷/۷۳	۸. وظیفه‌شناسی
۱	-۰/۱۷**	-۰/۰۱	-۰/۰۵	۰/۱۱*	۰/۲۳**	۰/۲۴**	-۰/۱۵**	۰/۱۷**	۱۲/۳۶	۸۰/۵۶	۹. اهمال‌کاری تحصیلی

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۲ خلاصه مدل اهمال کاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی

مدل	ضریب هم‌بستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار تخمین	ضریب دوربین - واتسون
۱	۰/۳۶	۰/۱۳	۰/۱۱	۱۱/۶۷	۲/۱۹

مطابق با نتایج جدول ۲، ضریب هم‌بستگی چندگانه برای ۳۵۱ داده بین مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی برابر با $R = ۰/۳۶$ است. ضریب تعیین برابر $۰/۱۳$ است. به عبارتی، ۱/۳ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی قابل تبیین است ($R^2 = ۰/۱۳$).

جدول ۳ ضرایب رگرسیون اهمال کاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های خودناتوان‌سازی و ویژگی‌های شخصیتی

مدل	متغیر	ضریب B	beta	t	Sig	ضریب هم‌بستگی نیمه تفکیکی
۱	مقدار ثابت	۱۱۴/۸۸	-	۱۳/۴۶	<۰/۰۰۱	-
	خلق منفی	۰/۰۴	۰/۰۲۸	۰/۳۹	۰/۷۰	۰/۰۲
	تلاش	-۰/۴۸	-۰/۱۹۱	-۲/۸۲	۰/۰۱	-۰/۱۴
	عذرتراشی	۰/۵۶	۰/۲۶۸	-۴/۰۴	<۰/۰۰۱	۰/۲۰
	روان‌رنجورخویی	۰/۲۹	۰/۱۴۱	-۲/۱۷	۰/۰۳	۰/۱۱
	برون‌گرایی	۰/۰۳	۰/۰۱۳	۰/۲۰	۰/۸۴	۰/۰۱
	تجربه‌پذیری	-۰/۰۳	-۰/۰۱۲	-۰/۲۳	۰/۸۱	-۰/۰۱
	توافق‌پذیری	-۰/۱۷	-۰/۰۷۶	-۱/۳۸	۰/۱۷	-۰/۰۷
	وظیفه‌شناسی	-۰/۰۶	-۰/۰۳۷	-۰/۵۰	۰/۶۲	-۰/۰۳

به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین از مقادیر بتا (beta) استفاده شد. بر اساس داده‌های جدول ۳، بیشترین مقدار بتا برای عذرتراشی برابر $۰/۲۷$ و کم‌ترین مقدار بتا برای تجربه‌پذیری برابر $-۰/۰۱$ است. این مقادیر نشان می‌دهد روان‌رنجورخویی سهم یگانه قوی‌تری را در تبیین (پیش‌بینی) متغیر ملاک (اهمال کاری تحصیلی) دارد. همچنین، چون سطح معناداری (Sig) آزمون تساوی ضرایب رگرسیون مقدار ثابت، تلاش، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی با مقدار صفر، کوچک‌تر از ۵ درصد ($p < ۰/۰۵$) است، بنابراین فرض تساوی ضرایب رگرسیون مقدار ثابت، تلاش، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی با مقدار صفر

رد می‌شود و نیازی به خارج کردن آن‌ها از معادله رگرسیون نیست. به عبارت بهتر، متغیرهای تلاش، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی سهم یگانه معناداری در معادله دارد و بر متغیر ملاک تأثیر می‌گذارد و قدرت پیش‌بینی دارد، اما متغیرهای خلق منفی، برون‌گرایی، تجربه‌پذیری، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۵ درصد ($P < 0.05$) سهم یگانه معناداری در معادله ندارد و از مدل حذف می‌شود. بنابراین، معادله رگرسیون برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، عبارت خواهد بود از:

$$\text{خطا} + (\text{روان‌رنجورخویی}) 0.29 + (\text{عذرتراشی}) 0.56 + (\text{تلاش}) 0.48 - 114.88 =$$

اهمال‌کاری تحصیلی

همچنین، طبق معادله رگرسیون و ضرایب استاندارد شده می‌توان گفت در مدل متغیرهای تلاش، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار دارد، به طوری که به‌ازای یک واحد تغییر در هر یک از آن‌ها به ترتیب، ۰/۱۹، -۰/۲۷، ۰/۱۴ تغییر در متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) ایجاد می‌شود.

در ضمن، مجذور ضریب هم‌بستگی تفکیکی نشان می‌دهد، هر متغیر چه مقدار از واریانس کلی در متغیر ملاک را تبیین (پیش‌بینی) می‌کند و اگر آن متغیر در مدل شما وارد نمی‌شود، مجذور R کلی مدل چقدر کاهش می‌یافت. در اینجا خلق منفی به‌تنهایی ۰/۰۴ درصد، تلاش به‌تنهایی ۲/۰ درصد، عذرتراشی به‌تنهایی ۴/۲ درصد، متغیر روان‌رنجورخویی به‌تنهایی ۱/۲ درصد، برون‌گرایی به‌تنهایی ۰/۰۱ درصد، تجربه‌پذیری به‌تنهایی ۰/۰۱ درصد، توافق‌پذیری به‌تنهایی ۰/۵ درصد، وظیفه‌شناسی به‌تنهایی ۰/۰۶ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. در ضمن، مقداری واریانس مشترک هم وجود دارد که هنگام ورود هر دو متغیر پیش‌بین به مدل، به‌صورت آماری حذف شده است، زیرا متغیرهای پیش‌بین با هم هم‌بستگی معنادار دارند. گفتنی است مقدار مجذور R کلی شامل واریانس یگانه تبیین‌شده به‌وسیله هر متغیر و همچنین واریانس مشترک آن است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خودناتوان‌سازی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهند که اهمال‌کاری تحصیلی با خلق منفی، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی رابطه مستقیم دارد. همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی با

برون‌گرایی نیز رابطه مستقیم دارد. از طرف دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی با تلاش و وظیفه‌شناسی رابطه معکوس دارد. سرانجام اینکه اهمال‌کاری تحصیلی با توافق‌پذیری و تجربه‌پذیری رابطه معکوس و غیر معنادار دارد. همچنین، متغیرهای تلاش، عذرتراشی و روان‌رنجورخویی قدرت پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی را دارند؛ یعنی با داشتن نمرات هر یک از این متغیرها می‌توان نمره اهمال‌کاری را نیز پیش‌بینی کرد، اما مؤلفه‌های خلق منفی، برون‌گرایی، تجربه‌پذیری، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۵ درصد قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نیستند.

نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های زیر همسو است: رئوف و همکاران (۱۳۹۷) بیان می‌کنند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی رابطه مستقیم وجود دارد. تمنایی‌فر و قاسمی (۱۳۹۶) بیان می‌کنند که رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی معنادار است. رحیمی قزان (۱۳۹۵) نیز معتقد است ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد. سوری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) بیان کردند که بین ویژگی توافق‌پذیری با اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود ندارد. نفر شلمزاری (۱۳۹۵) نیز دریافت که رابطه منفی معناداری بین وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری وجود دارد. کاظمی و همکاران (۱۳۹۴) نیز بیان می‌کنند که وظیفه‌شناسی پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی است. لای و همکاران (۲۰۱۵) نتیجه گرفتند که رابطه معناداری بین ویژگی‌های شخصیتی و اهمال‌کاری وجود دارد. کیم و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی با اهمال‌کاری فعال رابطه دارد. به‌علاوه کاراتاس (۲۰۱۵) نیز بیان می‌کند که ویژگی‌های شخصیتی و اهمال‌کاری تحصیلی از عوامل مهم یادگیری هستند که طبیعتاً بر روی هم تأثیر می‌گذارند. یازیکی و بولوت (۲۰۱۵) نتیجه گرفتند که بین اهمال‌کاری معلمان و شخصیت آنان رابطه دارد. طبق نظر کاگان و همکاران (۲۰۱۰) نیز عامل شخصیت، عاملی مهم در اهمال‌کاری تحصیلی است که آن را سبب می‌شود و با آن رابطه دارد. بلاکیس و دیوریو (۲۰۰۹) نیز بیان می‌کنند اهمال‌کاری با روان‌رنجورخویی ارتباط دارد. لی و همکاران (۲۰۰۶) نیز اذعان دارند که ارتباط منفی و معکوس بین وظیفه‌شناسی با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد.

نتایج این تحقیق با پژوهش‌های زیر نیز همسو است: سوری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیان کردند که رابطه مستقیم بین روان‌رنجورخویی با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد و رابطه منفی بین توافق‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی و عدم رابطه بین

برون‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. عاشوری (۱۳۹۵) نیز بیان کرد که بین روان‌رنجورخویی و تجربه‌پذیری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به نظر می‌رسد این عدم ناهمسویی صرفاً به دلیل نمونه پژوهش‌ها و ابزار پژوهش‌هاست. دلشاد و حسین چاری (۱۳۹۲) نیز نشان دادند که وظیفه‌شناسی به صورت مستقیم و منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. به نظر گراند و فریز (۲۰۱۸) نیز افرادی که محافظه‌کارند و در واقع انعطاف‌پذیر نیستند اهمال‌کاری کم‌تری دارند و عدم اهمال‌کاری در آن‌ها پیش‌بینی می‌شود. استیل (۲۰۰۷) نیز نتیجه گرفت که روان‌رنجورخویی ارتباط کمی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد. به نظر می‌رسد این عدم ناهمسویی صرفاً به دلیل نمونه پژوهش‌ها و ابزار پژوهش‌ها باشد.

در تبیین نتایج باید گفت که افراد خودناتوان‌ساز برای اینکه شکست خود را بپذیرند و به عزت نفس خود خدشه‌ای وارد نکنند، عذر تراشی می‌کنند و برای انجام ندادن امور در وقت معین، آن‌ها را به امروز و فردا موکول می‌کنند و هر بار عذر و بهانه‌ای می‌آورند. همچنین، این افراد خلق منفی دارند؛ یعنی افسردگی و اضطراب جزو ویژگی‌های آنان است و ترس از اینکه توانایی انجام امور را ندارند و اینکه مبادا اشتباهی مرتکب شوند، همیشه همراه آنان است. بنابراین از انجام تکلیف فرار می‌کنند و تلاشی هم برای به تعویق نینداختن وظایفشان ندارند. بنابراین آنان هر روز اهمال‌کاری می‌کنند و اگر در این مسیر شکستی هم بخورند آن را به اهمال‌کاری خود مرتبط می‌سازند که در واقع برای اشتباهشان دلیلی بیرونی می‌آورند نه دلیل درونی.

همچنین بر اساس نظریه خودناتوان‌سازی افرادی که ترس از شکست دارند برای حفاظت از عزت نفس، موقعیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که در آن موفقیت به توانمندی‌های خود آن‌ها، و شکست به عوامل بیرونی نسبت داده شود. افراد خودناتوان‌ساز خود را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند تا شکستشان را به دلیل آن موقعیت نامساعد بدانند و اگر در چنین شرایطی موفق شوند به توانمندی خود نسبت می‌دهند و اگر نه به شرایط نامساعد محیط اسناد می‌دهند. به تعویق انداختن انجام تکالیف می‌تواند راهی برای خودناتوان‌سازی باشد. فراری (۱۹۹۲) در پژوهشی نیز گزارش می‌کند که اهمال‌کاران مزمن نوعی خودناتوان‌سازی رفتاری را برمی‌گزینند و اهمال‌کاری رفتاری ارتباط مستقیمی با خودناتوان‌سازی دارد (میزانی، ۱۳۹۳).

اهمال‌کاران ممکن است تصور کنند که اعمال آن‌ها بر تغییر موقعیتشان تأثیری

ندارد. در نتیجه بر تنظیم و مدیریت هیجان‌اتشان تمرکز می‌کنند؛ یعنی به جای جهت‌گیری مقابله‌ای تکلیف‌مدار به کاربرد جهت‌گیری مقابله‌ای هیجان‌مدار تمایل می‌یابند. شکلی از این مقابله‌ی هیجان‌مدار که نماینده‌ی نقص در عملکرد خو تنظیمی نیز هست، خودناتوان‌سازی است که عبارت است از قرار دادن مانع توسط خود فرد تا عملکرد مطلوب خودش را به تأخیر بیندازد. محرک جهت خودناتوان‌سازی حفظ عزت نفس فرد است. در این صورت فرد شکست در انجام عملکرد مطلوب را به منزله‌ی عاملی خارج از خود قرار می‌دهد. خود ناتوان‌سازی می‌تواند به منزله‌ی یک علت بالقوه و یا عامل منعکس‌کننده‌ی اهمال‌کاری محسوب شود. این افراد در صورتی که در تکالیف موفق شوند احساس خودکارآمدی و غرور کمی می‌کنند، ولی اگر شکست بخورند احساس شرمندگی و حقارت بیشتری می‌کنند. شاید دلیل اینکه اهمال‌کاران به راهبرد خودناتوان‌سازی رو می‌آورند این باشد که همواره بازخوردهای منفی دریافت کرده‌اند و احتمال دریافت آن را در نتیجه‌ی شکست همواره قریب‌الوقوع می‌دانند (نقدی، ۱۳۹۶).

در تبیین این نتیجه نیز که ویژگی‌های شخصیتی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، باید گفت افراد روان‌رنجور به دلیل خلق پایین، انگیزه‌ای برای انجام به‌موقع کارها ندارند، به سادگی دچار استرس و تنش می‌شوند و در بیشتر اوقات اضطراب دارند و دچار افسردگی می‌شوند. همین اضطراب و افسردگی زمینه‌ساز انفعال و باعث می‌شود فرد اهمال‌کار نتواند برای انجام تکالیف تحصیلی خود را آماده و منظم کند. آنان زود عصبانی می‌شوند و به همین دلیل کوچک‌ترین عاملی در محیط آنان را به اهمال‌کاری وا می‌دارد. از ویژگی دیگر افراد روان‌رنجور خو که به نظر می‌رسد می‌تواند به اهمال‌کاری منجر شود «کنش‌وری برانگیخته» است؛ به این صورت که لازمه‌ی اهمال‌کار نبودن داشتن «خودمهارگری»، «خودنظم‌دهی» و «خودتعیینی» است. حال آنکه برانگیخته عمل کردن در تضاد با ویژگی‌های خودمهارگری، خودنظم‌دهی و خودتعیینی است (دانشگر سلوکلوئی، ۱۳۹۵). همچنین، به تعویق انداختن کارها را می‌توان با تکانش‌گری که یکی از جنبه‌های مهم روان‌رنجورخویی است، مرتبط دانست. هنگامی که اهمال‌کاران کاری را بر عهده می‌گیرند، تکانشی عمل می‌کنند و شروع به انجام کارهای دیگر می‌کنند تا جهت حفظ اعتماد به نفس، ارزیابی را به تعویق بیندازند. حتی اگر اهمال‌کاری به‌طور موقت سبب کاهش اضطراب شود، این واقعیت وجود دارد که وظایف در آخرین لحظه و به شیوه‌های بی‌دقت تکمیل می‌شود. بنابراین، اهمال‌کاری تحت تأثیر روان‌رنجورخویی ادامه می‌یابد (تمنایی‌فر و قاسمی، ۱۳۹۵).

افراد با نمره بالا در برون‌گرایی، افرادی صمیمی و بامحبت هستند که ارتباط دوستانه‌تری با دیگران دارند و به آسانی با دیگران مراوده و دوستی برقرار می‌کنند. این افراد جمع‌گرا هستند و از بودن با دیگران لذت می‌برند. بنابراین، خود را به کارهای مختلف مشغول می‌کنند و انجام وظایف خود را به تعویق می‌اندازند.

افراد وظیفه‌شناس نیز افرادی قابل اعتماد، مسئولیت‌پذیر، هدفمند، قانون‌مدار، بااراده، مصمم، منضبط، سازگار و خویشتن‌دار هستند (مشحونی، ۱۳۹۶). شخص وظیفه‌مدار، تنها بر چند هدف متمرکز است و برای به دست آوردن آن‌ها بسیار تلاش می‌کند. در انجام کارها نظم و دقت زیادی دارد، کارآمد، مرتب و مسئول و قابل اطمینان است و از هیچ تلاشی برای انجام تکلیفی که بر او محول می‌شود، دریغ نمی‌کند. همچنین، افراد وظیفه‌شناس با ویژگی‌هایی نظیر «خودمهارگری»، «داشتن نظم و انضباط و برنامه‌ریزی در کارها»، «مسئولیت‌پذیری»، «دوراندیشی در تصمیم‌گیری» و «هدفمند بودن» این ظرفیت را دارند که در کارهای روزمره خود از جمله تحصیل، کم‌تر از خود اهمال‌کاری نشان دهند (دانشگر سلوکلویی، ۱۳۹۵). این افراد به پیشرفت علاقه دارند، برای خود اهداف تعیین می‌کنند و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند و پشتکار زیادی دارند، در نتیجه وقت خود را تنظیم می‌کنند تا به تمام برنامه‌های خود برسند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر شواهدی مبنی بر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی توسط روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، تلاش، خلق منفی و عذرتراشی ارائه می‌دهد. به عبارت دیگر به نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دانشگاه قم در ایجاد روحیه خودناتوان‌سازی نقش مهمی دارد و این دو با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط هستند و ممکن است بررسی آن‌ها بتواند تحلیل‌های بالینی را تسهیل کند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مراکز مشاوره دانشجویی در راستای رشد تلاش و کاهش خلق منفی و عذرتراشی در دانشجویان می‌توانند برنامه‌های آموزشی تدارک‌بینند و دانشجویان را با پیامدهای منفی اهمال‌کاری در قالب ارائه بروشورها آشنا کنند تا اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان کاهش پیدا کند. به علاوه خانواده‌ها و نهادهای اجتماعی نیز با برنامه‌ریزی و سیاستگذاری باید تلاش کنند تا عزت نفس افراد بالا رود و هیچ‌یک از افراد از شکست واهمه نداشته باشند تا دچار اضطراب و تشویش هنگام شکست نشوند. همچنین پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها و سازمان‌های مختلف با برگزاری مراسم جشن و شادی، خلق منفی دانشجویان را کاهش دهند و استادان با تدریس کارآمد و تشویق دانشجویان به تلاش

در کسب علم مانع از اهمال کاری تحصیلی دانشجویان شوند. به علاوه در دانشگاه‌ها می‌توان با برپایی سمینارها و کارگاه‌های آموزشی به دانشجویان کمک کرد تا ویژگی‌های شخصیتی خود را بهتر بشناسند و با راهکارهای درمانی جهت کاهش ویژگی‌های منفی در شخصیت آشنا شوند تا در صدد رفع آن‌ها برآیند. همچنین، والدین می‌توانند از همان اوان کودکی با واگذاری مسئولیت‌های مختلف بر دوش فرزندان، خصیصه مسئولیت‌پذیری را در آن‌ها نهادینه کنند. پژوهش‌های آتی نیز می‌توانند به نقش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در این رابطه توجه کنند. از آنجا که این مطالعه بر روی یک نمونه از دانشجویان دختر دانشگاه قم انجام شده است معرف مناسبی از وضعیت کل جامعه حتی جامعه دانشجویان نیست و در تعمیم نتایج باید احتیاط شود. در آخر باید بیان داشت که پژوهش به روش هم‌بستگی است و توانایی بررسی روابط علت و معلولی بین متغیرها را ندارد و در پژوهش‌های آتی انجام پژوهش به روش آزمایشی نیز می‌تواند مد نظر قرار گیرد.

منابع

- آقامحمدیان شعرفاف، ح.، سپهری شاملو، ز.، و لامعی، بی بی عفت (۱۳۹۳). بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۴(۷)، ۷۰-۵۵.
- برزگر بفرویی، ک.، و عارف‌منش، م. (۱۳۹۸). نقش ابعاد چشم‌انداز زمان و عوامل شخصیتی در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه یزد. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۱)، ۶۸-۵۹.
- بساک‌نژاد، س. (۱۳۸۸). رابطه حرمت خود، کمال‌گرایی و خودشیفتگی با خودنا‌توان‌سازی گروهی از دانشجویان. *روان‌شناسی*، ۱(۱۳)، ۸۴-۶۹.
- بی‌تا، م. (۱۳۹۷). پیش‌بینی رضایت از زندگی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و مکانیسم‌های دفاعی. *مطالعات زنان*، ۱۶(۱)، ۱۵۰-۱۱۱.
- تمنایی‌فر، م. ر.، و قاسمی، ا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۲۴۴-۲۳۳.
- جزایری، س.، اصغرنژاد فرید، ع. ا.، و خاقانی، م. (۱۳۹۸). مقایسه عوامل شخصیتی و دین‌داری درونی و بیرونی در نوجوانان با و بدون رفتارهای پرخطر. *روان‌شناسی فرهنگی*، ۳(۲)، ۷۱-۵۴.
- جوکار، ب.، و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴ و ۳)، ۸۰-۶۱.
- حیدری، م.، خداپناهی، م. ک.، و دهقانی، م. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودنا‌توان‌سازی. *تحقیقات علوم و رفتار*، ۷(۲)، ۱۰۶-۹۷.
- دانشگر سلوکلونی، ر. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان*

- مروودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه علوم تربیتی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه پیام نور. دلشاد، م.، و حسین چاری، م. (۱۳۹۲). پنج عامل بزرگ شخصیت و تعلل‌ورزی آموزشی در دانشجویان. شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۲(۳)، ۱۷-۳۲.
- رحیمی قزاقان، ا. (۱۳۹۵). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و ویژگی‌های شخصیتی با توجه به نقش واسطه‌گری خودناتوان‌سازی در دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه کاشان.
- رئوف، ک. (۱۳۹۵). مدل‌یابی تأثیر کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی با بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء.
- رئوف، ک.، خادمی اشکذری، م.، و نقش، ز. (۱۳۹۷). رابطه کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودناتوان‌سازی تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۱)، ۲۰۷-۲۳۶.
- سلطان‌نژاد، س.، سعدی‌پور، ا.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی. روان‌شناسی تربیتی، ۱۱ (۳۸)، ۱-۲۲.
- سوری‌نژاد، م.، فرهادی، م.، و کردنوقایی، ر. (۱۳۹۵). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری. خانواده و پژوهش، ۱۲ (۲۹)، ۷-۲۵.
- شهبازیان خونیک، آ.، صمیمی، ز.، و فرید، ا. (۱۳۹۶). رابطه اعتیاد به اینترنت و جهت‌گیری مذهبی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با توجه به جنسیت، پژوهش‌های تربیتی، ۳۳، ۳۰-۱۵.
- شهنی بیلاق، م.، سواری، ک.، بشلیده، ک. (۱۳۸۸). ارتباط مدیریت زمان و خود اثر بخشی ادراک شده با اهمال‌کاری تحصیلی. روان‌شناسی تربیتی، ۵ (۱۴)، ۱۰۰-۱۱۴.
- شیبانی، ب. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌گری خودکارآمدی بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مروودشت.
- شیخ‌الاسلامی، ع. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶)، ۸۱-۱۰۲.
- عاشوری، ا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- عبدی زرین، س.، اکبرزاده، م.، و مصطفوی، م. (۱۳۹۸). نقش تنظیم هیجانی و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. روان‌شناسی فرهنگی، ۳ (۱)، ۱۷۵-۱۹۲.
- کاظمی، ف.، بدری گرگری، ر.، و عبداللهی، ف. (۱۳۹۴). رابطه کمال‌گرایی، وسواس بی‌اختیاری اعمال و ویژگی‌های شخصیتی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه مدنی آذربایجان. مطالعات روان‌شناختی، ۱۱ (۲)، ۲۵-۴۶.
- گروسی فرشی، ت. (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: دانیال و جامعه پژوه.

محسن‌زاده، ف.، جهان‌بخشی، ز.، کشاورز افشار، ح.، افطاری، ش.، و گودرزی، ر. (۱۳۹۴). نقش ترس از شکست و ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱۰۸-۹۲، (۲)۵.

مرادی، م.، فتحی، د.، غریب‌زاده، ر.، و فائیدفر، ز. (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷، (۳)، ۲۴۸-۲۵۶.

مشتاقی، س.، و مؤیدفر، ه. (۱۳۹۶). نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *راهبرد های شناختی در یادگیری*، ۵، (۷)، ۶۱-۷۸.

مشحونی، ش. (۱۳۹۶). *رابطه بین انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه پیام نور تبریز. میزانی، ش. (۱۳۹۳). *رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

نصری، ص.، دماوندی، م. ا.، و عاشوری، ا. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد. *شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳، (۴)، ۱-۱۷.

نفر شلمزاری، ح. (۱۳۹۵). *اثر واسطه‌ای استرس تحصیلی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و خلاقیت با اهمال‌کاری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه شهید باهنر. نقدی، ن. (۱۳۹۶). *نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه مشاوره. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

هاشمی رزینی، ه.، موسوی‌پناه، م.، و شیری، م. (۱۳۹۵). *رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان*. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳، (۱۱)، ۶۷-۷۹.

Axel Grund, S. F. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121(15), 120-130

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination. Behavior among pre service teacher, and its Relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in education article*, 5(1), 18-32.

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405.

Chu, A.C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO PI-R Professional Manual*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources, Inc.*

- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality, 15*(5), 391-406.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2121-2125.
- Karatas, H. (2015). Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement. *Anthropologist, 20*(1), 2.
- 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.
- Lai, C. S., Badayai, A. R., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y., & Kulasingam, R. (2015). An exploratory study on personality traits and procrastination among university students. *American Journal of Applied Psychology, 4*(3-1), 21-26.
- Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*(1), 27-37.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 5-15.
- Milgram N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality, 14*, 141-156.
- Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 33*(3), 344-357.
- Rhodewalt, F., & Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: on the relation of reductions in intended effort to performance. *Journal of research personality, 25*, 402-417.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice, 2*, 446-452. New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulation failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.
- Thompson, T. (2004). Failure-avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction, 14*, 3-26.
- Tuckman, B., & Sexton, T. (1989, April). Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks. *Paper given at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.*
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and individual differences, 40*(5), 961-971.

- Warner, S., & Moore. S. (2004). Excuses, excuse: self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and adolescence*, 33(4), 271.
- Weber, M., & Huebner, E. S. (2015). Early adolescents personality and life satisfaction among adolescent in Hong Kong. *Social indicators research*, 125 (3), 1035-1051.
- Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the Academic Procrastination of Teacher Candidates' Social Studies with Regard to their Personality Traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.