

رابطه بین ویژگی های شخصیتی و مسئولیت پذیری معلمان با اهمالکاری و انگیزش پیشرفت

تحصیلی دانش آموزان

اشرف رنجبر^۱، فاطمه بیان فر^۲

^۱ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

^۲ دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، استادیار دانشگاه پیام نور تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و مسئولیت پذیری معلمان با اهمالکاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن مقطع متوسطه دوم و کلیه دانش آموزان دختر مقطع دوم متوسطه ناحیه دو شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود، که تعداد ۸۰ نفر از معلمان با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و ۱۶۰ نفر از دانش آموزان با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی نئو، مقیاس مسئولیت پذیری روانشناختی کالیفرنیا (CPI)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس بود. جهت تجزیه و تحلیل داده، شاخص آمار توصیفی (مقایسه میانگین ها، انحراف استاندارد، واریانس و نمودار) و استنباطی (رگرسیون چند متغیره و ضریب همبستگی پیرسون) به کار گرفته شد. نتایج نشان داد که بین ویژگی های شخصیت معلمان (برون گرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، وجدانی بودن) با اهمال کاری دانش آموزان رابطه منفی معنی دار و با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی دار وجود داشت. همچنین بین ویژگی های شخصیت معلمان (روان رنجورخویی) با اهمال کاری دانش آموزان رابطه مثبت معنی دار و با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معنی دار وجود داشت. نتایج دیگر پژوهش نشان داد بین مسئولیت پذیری معلمان با انگیزش پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد.

واژه های کلیدی: ویژگی های شخصیتی، مسئولیت پذیری، اهمالکاری، انگیزش پیشرفت تحصیلی

مقدمه

زندگی تحصیلی از مهم ترین دوره های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت آمیز فرد تأثیر می گذارد و در آنجا لیاقت ها و توانایی ها به بار می نشیند و پیشرفت های علمی حاصل می شود. اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش - آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمره های ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخورد با این موانع و چالش ها موفق عمل می کنند، اما گروهی دیگری از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند (نیوکامب، امبادی، اکلز و گومز^۱، ۲۰۱۰). پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و بررسی عوامل موثر بر آن موضوع مهمی است که بخش عمده ای از پژوهش های علوم تربیتی را به خود اختصاص داده است. در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی یعنی اینکه سطح مورد انتظار آموزش برآورده شود و افزایش یادگیری سطح نمرات و قبولی دانش آموزان در دروس هر پایه تحصیلی و در تعریفی دیگر می توان گفت چنانچه آموخته های آموزشگاهی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه او باشد یا آموخته های فرد متناسب با توان و استعدادی وی بوده، در یادگیری فاصله ای بین توان بالقوه و بالفعل او نباشد، می توانیم بگوییم که دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی نائل گردیده است. (ملک مکان، ۱۳۷۸).

انگیزش متغیری فرضی است که روانشناسان تربیتی بود و نبود و درجات آن را در دانش آموزان از راه مشاهده ی رفتار در محیط های آموزشگاهی یا نمرات درسی اخذ شده استنباط می کنند (ریو، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۹). منظور از انگیزه ی پیشرفت یا انگیزش موفقیت، «میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت هایی است که موفقیت در آن به کوشش و توانایی شخص وابسته دارد» (اسلاوین، ۲۰۰۶، ص ۳۲۶).

انگیزه تحصیلی انگیزه ی روانشناختی فراگیری است که با اثر گذاری بر انواع مختلف فعالیت های تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدفهای تحصیلی اشاره دارد. این سازه با حصول آگاهی از چگونگی تأثیر فرآیند های شناختی - انگیزشی فرد بر روی فعالیت هایی که برای پیشرفت تحصیلی وی اهمیت دارند، برآورد می شود. در حوزه آموزشی انگیزه یک پدیده ی سه بعدی است که دربرگیرنده ی باور های شخصی درباره ی توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت می باشد. در خصوص دانش آموزان مقطع متوسطه انگیزش تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار است، با این انگیزه دانش آموزان محرک لازم را برای پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف آموزشی یا دستیابی به درجه ی معینی از شایستگی در کار خود پیدا می کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (یوسفی، قاسمی، فیروزنیا، ۱۳۸۸).

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آن بسیار مشکل بوده و یکی از دغدغه های روان شناسان و پژوهشگران است به دلیل حساسیت حرفه ای، درصد آنند علت و منشا رفتار انسانی را کشف نمایند. یکی از رفتارهای پیچیده، اهمال کاری^۲ یا به آینده موکول کردن کارهاست؛ عادت که در بسیاری از افراد وجود دارد تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است. اهمال کاری عملی است که در نگاه اول، هدف آن خوشایند کردن زندگی است؛ ولی در اغلب موارد جز استرس، به هم ریختگی و شکست های پیاپی، پیامد دیگری ندارد و این نکته شایسته ی ذکر است که اهمال کاری همیشه مساله ساز نیست؛ اما در اغلب موارد می تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (شکری و گلستانی بخت، ۱۳۹۲). اهمال کاری در خصوص

^۱. Newcombe., Ambady., Eccles & Gomez

^۲. Procrastination

تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش آموزان است و از مهم ترین علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دست یابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی در ارتباط است و می تواند به عنوان به تاخیر انداختن تکالیف تحصیلی، با دلایل متفاوتی توصیف شود (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

عوامل متعددی بر انگیزش پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی موثر است، این عوامل به دو دسته فردی و محیطی تقسیم می شوند. تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان داده است که متغیرهای شخصیتی و شناختی (عوامل فردی) در مجموع ۷۰ درصد و سایر متغیرها از جمله عوامل محیطی، اجتماعی، موقعیتی ۳۰ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می دهند (فردمن، ۲۰۰۲) و از آنجایی که آینده هر تمدن و فرهنگی را اندیشه پر توان و سالم معلمان آن رقم می زند و تاثیر انکار ناپذیر معلم بر دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان از جمله مباحث مطرح دنیای تعلیم و تربیت است و معلمان به عنوان منبع و امکانات جزء منابع اساسی جامعه محسوب می شوند. برخی از معلمان به دلیل شرایط نامساعد کار فشارهای فیزیکی، فشارهای مالی، فشارهای سازمانی) که موجب بروز فشار روانی در آنان می شوند و زمینه های ظهور امراض جسمانی، روانی را فراهم می آورد (فرهمند، ۱۳۸۶). بنابراین، ویژگی های شخصیتی معلمان و مسایل مربوط به ساختار شخصیتی آن ها می تواند از عوامل تاثیر گذار بر اهمال کاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باشد. ویژگی شخصیت^۴ عبارت است از مجموعه ای از ویژگی های جسمی، روانی و رفتاری که هر فرد را از دیگری متمایز می کند آیزنک پژوهش های خود را برای بررسی نمونه ها و انواع شخصیت و ویژگی های آنان در جهت شناخت شخصیت ها متمرکز کرده و در این زمینه به خصوصیات روانی گوناگونی که در روانشناسی با عناوینی چون رگه ها، عادات و ریختها مشخص شده اند توجه نشان داده است به نظر آیزنک بر اساس روش تحلیل عوامل دو بعد عمده در شخصیت قابل شناسایی است درون گرایی - برونگرایی و تهییج پذیری - ثبات هیجانی نورو گرایی بعد درونگرایی - برونگرایی به خصوصیات اشاره دارد که نشان دهنده گرایش به امور بیرونی و یا درونی است چنانکه فرد بیشتر به امور خارج از خود توجه داشته باشد و رفتار فرد بیشتر معلول عوامل بیرونی باشد شخصیت گرایش به برون گرایی و در صورتی که رفتار فرد بیشتر حاصل ارزیابی های ذهنی و عوامل درونی باشد گرایش به درونگرایی دارد خصوصیات از قبیل اجتماعی بودن سرزندگی تمایل به طنز و شوخی بی پروایی تمایل به رهبری تنوع طلبی و فعال بودن اشاره به تیپ برونگرا و خصوصیات از قبیل ثبات خلقی، خویشتن داری، متفکر بودن، دقیق بودن، ساکت و غیر اجتماعی بودن، محافظه کاری، صلح طلبی اشاره به تیپ درونگرا دارد بدیهی است که اکثر افراد در طیف بینابینی یعنی نه کامل درونگرا و نه کامل برونگرا قرار می گیرند بعد نورو گرایی بی ثباتی هیجانی به خصوصیات چون اضطراب بیکراری بدبینی تکانشی بودن تغییر پذیری و تهییج پذیری و ثبات هیجانی به خصوصیات از قبیل تناسب خلق، توانایی تصمیم گیری منطقی، توجه به هنجارهای اجتماعی و توانایی سازگاری دارد. (به نقل از موسوی، نمازی و لطیفیان، ۱۳۸۴). پژوهش کوثری (۱۳۹۱) نشان داد که یکی از سازه های مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان، اهمال کاری آن ها می باشد. اهمال کاری، تمایل به اجتناب از فعالیت، محول کردن انجام کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت است (آلیس^۵ و ناوس^۶، ۲۰۰۴). گروهی از پژوهشگران به بررسی رابطه ی اهمال کاری با ویژگی های شخصیت اقدام نموده اند؛ بر اساس این پژوهش ها افراد با روان رنجوری بالا و پایین، نمره بالایی در اهمال کاری از خود نشان دادند؛ همچنین اهمال کاری با هوشیاری پایین و روان نژندی رابطه دارد (واتسون^۷، ۲۰۰۱).

^۲. Fridedman , I,A

^۴. Personality

^۵. Ellis

^۶.Knaus

^۷. Watson

یکی از مهارت‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا به خلاقیت و شکوفایی برسند و وظایف خود را بطور کامل و صحیح انجام دهند، مسئولیت‌پذیری^۸ است. آینده‌نیازمند انسان‌هایی مسئول با توانایی انتخاب بیشتر است، کسی که بتواند براساس احتیاج خود نه براساس طرح‌ریزی دیگران برای خود، برنامه‌ریزی کند (بروئر^۹، ۲۰۱۳). گلاسر^{۱۰} (۲۰۰۹) بیان می‌دارد افراد برای برخورداری از احساسات بهتر نسبت به زندگی باید مسئولیت پذیر باشند. وجود انسان‌های سرد و بی‌تفاوتی که در تمدنی بی‌بند و بار و بی‌هدف غوطه می‌خورند، ناشی از تربیتی است که در آن احساس مسئولیت مطرح نبوده است. با اندکی تعمق می‌توان دریافت، علت اصلی بی‌توجهی به دردها و نابسامانی‌ها نداشتن نظارت عمومی و وجود تکیه‌گاه‌های فکری خطرناک نیست، بلکه ناشی از بی‌مسئولیتی یا فرار از مسئولیت و شانه خالی کردن از زیر بار آن است. بنابراین امروزه چه بسا افرادی را شاهدیم که از خود سلب مسئولیت می‌کنند، تا از کشمکش‌های ذهنی، خود را رهایی بخشند و از قید تلاش‌ها و فعالیت‌های خسته‌کننده، نجات دهند (گینات، ۱۳۹۰).

لذا با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تأثیر معلم بر آن و نیاز ارگان‌هایی مانند آموزش و پرورش به نتایج این پژوهش و عدم وجود پژوهشی منسجم و کاربرد در خصوص موضوع، محقق در این پژوهش درصدد پاسخگویی به سؤال زیر برآمده است:

آیا بین ویژگی‌های شخصیت و مسئولیت‌پذیری معلمان با اهمال‌کاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر رابطه وجود دارد؟

روش

با توجه به موضوع پژوهش به منظور بررسی رابطه بین متغیرها، از روش تحقیق همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری اول پژوهش شامل کلیه معلمان زن مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر مشهد بودند که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تدریس می‌باشند ($N_1 = 100$). جامعه آماری دوم شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر مشهد بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل می‌باشند ($N_2 = 160$). نمونه آماری معلمان طبق جدول مورگان شامل ۸۰ معلم زن مرد که در یک کلاس مقطع متوسطه اشتغال به تدریس داشته‌اند، انتخاب شد ($n_1 = 80$). نمونه آماری دانش‌آموزان، کلیه دانش‌آموزانی که در کلاس هر معلم می‌باشند. بنابراین داده‌ها شامل ۸۰ داده از معلم می‌باشد و ۸۰ داده از میانگین کل دانش‌آموزان که از محاسبه میانگین معدل کلاس هر معلم بوده است (قابل ذکر می‌باشد تعداد دانش‌آموزان برابر با میانگین هر کلاس که ۲ دانش‌آموز در هر کلاس انتخاب شدند) ($n_2 = 160$). برای تعیین حجم نمونه معلمان از روش نمونه در دسترس استفاده شد بدین صورت که ابتدا لیستی از مدارس متوسطه دخترانه ناحیه ۲ شهر مشهد تهیه شد که تعداد ۲۰ مدرسه دخترانه که در هر مدرسه ۴ کلاس وجود داشت، براین اساس تعداد ۸۰ معلم انتخاب می‌شود. با توجه به آنکه حجم نمونه‌ی دانش‌آموزان به حجم نمونه‌ی معلمان بستگی داشت، نمونه‌ی دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. به این صورت که از کلاس‌های مربوط به هر معلم، تعداد دانش‌آموزان برابر با میانگین هر کلاس که ۲ دانش‌آموز در هر کلاس، که با توجه به دفتر ثبت شاخص به روش تصادفی ساده انتخاب شد.

ابزاری که در پژوهش حاضر به کار رفته‌اند به شرح ذیل اند:

^۸. Responsibility

^۹. Brewer

^{۱۰}. Glasser

پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی نئو

پرسشنامه NEO شامل ۶۰ سوال و ۵ آیتم است که به صورت موافق، کاملاً موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم و نظری ندارم مطرح شده است و دارای سوالات معینی است و ویژگی شخصیتی (روان نژندی- برون گرایی - انعطاف پذیری، دلیپذیر بودن، وجدانی بودن) را می سنجد. برای اندازه گیری این ویژگیهای شخصیتی از پرسشنامه پنج عامل NEO استفاده گردید. که یک پرسشنامه ۶۰ سوالی است و بیشتر برای ارزیابی این ویژگی پنج عاملی به کار می رود. روش نمره گذاری آزمون: در حال حاضر، شکلهای مختلفی از NEO در دسترس است. در تمامی آنها، ماده ها براساس یک مقیاس پنج درجه ای که از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در نوسان است، درجه بندی می شوند. این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال است و برای هر سوال ۵ گزینه «کاملاً مخالفم» «مخالفم» «نظری ندارم» «موافقم» «کاملاً موافقم» وجود دارد. استفاده از مقیاس های پنج درجه ای به جای ماده های درست غلط، موجب افزایش پایایی و کاهش ملول آزمون می شود. مدت زمان لازم جهت تکمیل پرسشنامه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه است و پرسشنامه به صورت خود سنجی مورد استفاده قرار می گیرد. فرم بلند این پرسشنامه در ایران توسط گروهی، مهریار و طباطبائی (۱۳۸۰) اعتباریابی شده و نتایج اعتبار یابی شبیه نتایج بدست آمده در آزمون در زبان اصلی بود فرم کوتاه آن در ایران اعتبار یابی نشده است و لیکن مطالعات انجام شده توسط مک کری و کاستا (۱۹۹۲) نشان داد که همبستگی ۵ زیر مقیاس فرم کوتاه با فرم بلند از ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ می باشد. همچنین همسانی درونی زیر مقیاس های آن در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ بر آورد شده است (به نقل از علیپور ، ۱۳۹۱).

مقیاس مسئولیت پذیری روانشناختی کالیفرنیا (CPI):

این مقیاس ۴۲ سؤال دارد که با هدف سنجش میزان مسئولیت پذیری افراد بهنجار ۱۲ سال به بالا تهیه شده است. آزمودنیها به صورت موافقم و مخالفم به سؤالهایی نظیر "آیا به کار خود، حتی اگر برایتان مشکل باشد، ادامه می دهید؟ آیا معمولاً کاری را که شروع کرده اید، تمام می کنید؟" پاسخ می دهند. مگارگی^{۱۱} (۱۹۷۲) گزارش داد که ضرایب پایایی پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا با روش بازآزمایی و همسانی درونی در مقایسه با سایر پرسشنامه های شخصیت کاملاً رضایت بخش است. گاف^{۱۲} (۱۹۸۷) پس از بررسی پژوهش های متعدد در مورد پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا نتیجه گرفت که دامنه ضرایب پایایی بازآزمایی و همسانی درونی هر یک از میانه ۰/۵۲ تا ۰/۸۱ . میانه ضرایب اعتبار کلی آن نیز ۰/۷۰ است (به نقل از پاشا و گودرزیان، ۱۳۸۸).

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹):

این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساختند. این مقیاس شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه ای از هرگز با نمره یک، به ندرت با نمره دو، گهگاهی با نمره سه، اکثر اوقات با نمره چهار و همیشه با نمره پنج قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال، ۶ سؤال (۲۶، ۲۷، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) نیز برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی" در نظر گرفته شده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است (به نقل از راث بلوم و همکاران، ۲۰۰۳). اونوگ بوزی (۲۰۰۴) از دانشگاه فلوریدای جنوبی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۷۶ محاسبه کرده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال کاری از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کردند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویهها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب

۱۱. Magaregi

۱۲. Gof

و معنادار گزارش شده است. از این ابزار بیشتر در موارد پژوهشی استفاده شده است؛ به همین خاطر سازندگان آن نقطه برش برای آن تعیین نکرده‌اند. اما هاپه^{۱۳} (۲۰۱۱؛ به نقل از کوثری، ۱۳۹۱) نمره ۶۰ به بالا را در این آزمون اهمال کاری بالا و نمره ۳۵ به پایین را اهمال کاری پایین تعریف کرده است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس:

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۹۷) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت یا بررسی بیشتر پژوهش های مربوط به آن تهیه و تنظیم شده که ابتدا شامل ۹۲ سؤال بوده است. سؤال های این پرسشنامه ۱۰ ویژگی افراد دارای انگیزش پیشرفت پایین را مشخص می کند، که این ده ویژگی عبارتند از:

۱- بالا بودن سطح آرزو

۲- انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا

۳- مقاومت طولانی برای مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط

۴- تمایل به اعمال مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام

۵- ادراک پویایی زمان، یعنی احساس اینکه امور سریع روی می دهند.

۶- آینده نگری

۷- توجه به ملاک لیاقت و شایستگی در انتخاب دوست و همکار

۸- بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار

۹- انجام دادن کاری به نحو احسن

۱۰- رفتار ریسک کردن پایین

در نهایت تعداد سؤال های این پرسشنامه به ۲۹ سؤال کاهش یافت و بعد به ۴۰ سؤال رسید (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۱).

نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی های ۹ گانه که سوالات براساس آنها تهیه شده است انجام می گیرد. بعضی از سوالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سوالات شماره ۱۰، ۱۴، ۹، ۴، ۱، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۲۰، ۱۶، ۱۵، به الف (۱)، به ب (۲)، به ج (۳) و د (۴) و در سوالات شماره ۱۸، ۲۱، ۱۹، ۲۴، ۲۲، ۵۶، ۳، ۲، ۲۵، ۱۱، ۸، ۷، ۱۲، ۲۶، ۱۷، ۱۳، به الف (۴)، به ب (۳)، به ج (۲) و به د (۱) داده می شود. دامنه تغییر نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می باشد. در پژوهشی که با هدف هنجاریابی و بررسی اعتبار و روایی آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس بر روی گروه نمونه‌ای به حجم ۱۲۰۰ نفر (متشکل از ۶۰۰ دانش آموز دختر و ۶۰۰ دانش آموز پسر) در مقطع دبیرستان شهر نیشابور و حومه اجرا شد. نمونه به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شد. در انتخاب نمونه رشته و پایه تحصیلی نیز مد نظر قرار گرفت. تقریباً ۱۱ سؤال به ۲۰ سؤال ابزار پژوهش به منظور افزایش پایایی آن اضافه شد. ضریب اعتبار آزمون بر اساس آزمون آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲۹ بود. هم‌چنین، ضریب اعتبار آزمون در پرسشنامه ۳۶ سؤالی برابر با ۰/۷۹۹ و در پرسشنامه ۳۴ سؤالی ۰/۸۰۴ بود. (کمال پور، نسرین، ۱۳۸۵). در پژوهشی دیگر که به منظور بررسی روایی و اعتبار آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس در میان دانش

آموزان دوره متوسطه استان گیلان انجام شد. تعداد ۱۵۳۰ نفر از دانش آموزان دوره متوسطه استان گیلان به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و با آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس مورد سنجش قرار گرفتند و برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تحلیل عاملی یافته ها نشان داد که پرسشنامه هرمنس از چهار عامل کلی یعنی اعتماد به نفس، پشتکار و انتخاب شغل، آینده نگری و سختکوشی تشکیل شده است که در مجموع این چهار عامل ۴۰/۲۷ درصد از کل واریانس را تبیین می کنند. همچنین سؤالات ۱۰، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۹، ۳۵ همبستگی اندکی با سایر سؤالات داشته و از مجموعه ۴۰ سؤالی حذف شدند و تنها با حذف این شش سؤال ضریب اعتبار افزایش یافت یعنی ضریب اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در مجموعه ۴۰ سؤالی ۰/۸۰ بود که در مجموعه ۳۴ سؤالی به ۰/۸۴ افزایش یافت. (اکبری، ۱۳۸۶).

یافته ها

پس از اجرای پرسشنامه ها، داده های مرتبط با هر پرسشنامه استخراج شد.

جدول ۱ و جدول ۲ به ترتیب نتایج مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) معلمان و دانش آموزان نشان داده شده است.

جدول ۱: شاخص های توصیفی ویژگی های شخصیت مسئولیت پذیری معلمان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
برون گرایی	۸۰	۲۹/۶۵	۷/۷۹
انعطاف پذیری	۸۰	۳۴/۴۷	۷/۸۷
دلپذیر بودن	۸۰	۳۵/۰۶	۸/۳۱
وجدانی بودن	۸۰	۳۵/۴۶	۷/۵۹
روان رنجورخویی	۸۰	۲۹/۳۵	۸/۵۰
مسئولیت پذیری	۸۰	۴۶/۹۰	۱۰/۵۵

همانطور که نتایج جدول ۱ نشان می دهد میانگین ویژگی های شخصیت: برون گرایی، انعطاف پذیری، دلپذیر بودن، وجدانی بودن و روان رنجورخویی و مسئولیت پذیری به ترتیب ۲۹/۶۵، ۳۴/۴۷، ۳۵/۰۶، ۳۵/۴۶، ۲۹/۳۵، ۴۶/۹۰ می باشد

جدول ۲: شاخص های توصیفی انگیزش پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش پیشرفت تحصیلی	۸۰	۸۳/۸۵	۱۶/۱۷
اهمال کاری	۸۰	۴۸/۹۲	۲۱/۷۰

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می دهد میانگین انگیزش پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان به ترتیب ۸۳/۸۵ ، ۴۸/۹۲ می باشد.

به منظور تحلیل فرضیه ها، ابتدا نتایج ضریب همبستگی و سپس نتایج رگرسیون چندگانه بررسی شد.

جداول ۳ ، ۴ و ۵ نتایج مربوط به ضریب همبستگی را نشان می دهند؛ همان طور که ملاحظه می شود، نتایج جدول ۳ نشان می دهد بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی معلم با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد و بین ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیر بودن؛ با وجدان بودن معلم با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. همچنین نتایج جدول ۴ نشان می دهد بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی معلم با اهمال کاری دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. همچنین بین ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیر بودن؛ با وجدان بودن معلم با اهمال کاری دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد و نتایج جدول ۵ بیانگر این است که بین مسئولیت پذیری معلمان با انگیزش پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ به ترتیب رابطه معنادار مستقیم و معنادار معکوس وجود دارد.

جدول ۳: نتایج حاصل از ضریب همبستگی بین ویژگی های شخصیت معلمان با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
برون گرایی		۰/۲۷	۰/۰۱۳	۸۰
انعطاف پذیری		۰/۵۳	۰/۰۰۰	۸۰
دلپذیر بودن	انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۴۸	۰/۰۰۰	۸۰
وجدانی بودن		۰/۵۳	۰/۰۰۰	۸۰
روان رنجورخویی		-۰/۲۶	۰/۰۱۶	۸۰

جدول ۴: نتایج حاصل از ضریب همبستگی بین ویژگی های شخصیت معلمان با اهمال کاری دانش آموزان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
برون گرایی		-۰/۴۹	۰/۰۰۰	۸۰
انعطاف پذیری		-۰/۳۱	۰/۰۰۴	۸۰
دلپذیر بودن	اهمال کاری	-۰/۲۳	۰/۰۳۶	۸۰
وجدانی بودن		-۰/۴۳	۰/۰۰۰	۸۰

متغیر	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
روان رنجورخویی	۰/۵۰	۰/۰۰۰	۸۰
مسئولیت پذیری × انگیزش پیشرفت تحصیلی	۰/۵۰	۰/۰۰۰	۸۰
مسئولیت پذیری × اهمال کاری	-۰/۲۸	۰/۰۱۱	۸۰

جداول ۶ و ۷ نتایج مربوط به رگرسیون چندگانه را نشان می دهند؛ همان طور که ملاحظه می شود، نتایج جدول ۶ نشان می دهد با ثابت بودن سایر متغیرها هر یک واحد افزایش در مسئولیت پذیری و وجدانی بودن معلم به ترتیب باعث تغییر ۰/۴۱، ۰/۴۷ تغییر در انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. مقدار بتا برای متغیر پیش بین مسئولیت پذیری و وجدانی بودن معلم به ترتیب ۰/۲۷ و ۰/۲۲ می باشد. با توجه به مقدار t و سطح معناداری فقط برای مسئولیت پذیری و وجدانی بودن معلم معنادار می باشد. همچنین نتایج جدول ۷ نشان می دهد با ثابت بودن سایر متغیرها هر یک واحد افزایش در ویژگی های شخصیت روان برون گرایی، رنجورخویی و باوجدان بودن معلم به ترتیب باعث تغییر ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۹۰ تغییر در اهمالکاری دانش آموزان می شود. مقدار بتا برای متغیر پیش بین ویژگی های شخصیت برون گرایی، روان رنجورخویی و باوجدان بودن معلم به ترتیب ۰/۴۳، ۰/۳۴ و ۰/۳۱ می باشد. با توجه به مقدار t و سطح معناداری فقط ویژگی های شخصیت برون گرایی، روان رنجورخویی و باوجدان بودن معلم معنادار می باشد.

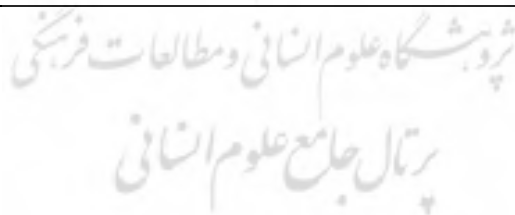
جدول ۶. رگرسیون گام به گام پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس ویژگی های شخصیت و مسئولیت پذیری معلمان

متغیر	R	R^2	خطای استاندارد برآورد	دوره بین- واتسون	F	Sig	b	β	t	sig
ثابت رگرسیون	۰/۶۹	۰/۴۷	۱۲/۱۸	۱/۶۵	۱۱/۰۶	۰/۰۰	۲۰/۳۹	-	۱/۶۵	۰/۱۰
برون گرایی							۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۶۹	۰/۴۹
انعطاف پذیری							۰/۴۰	۰/۱۹	۱/۷۹	۰/۰۷
دلپذیر بودن							۰/۳۳	۰/۱۷	۱/۴۷	۰/۱۴
وجدانی بودن							۰/۴۷	۰/۲۲	۲/۰۷	۰/۰۴
روان رنجورخویی							-۰/۰۸	-۰/۰۴	-۰/۴۹	۰/۶۲

جدول ۷. رگرسیون گام به گام پیش بینی اهمال کاری دانش آموزان بر اساس ویژگی های شخصیت و مسئولیت پذیری

معلمان

متغیر	R	R^2	خطای استاندارد برآورد	دوربین واتسون	F	Sig	b	β	t	sig
ثابت رگرسیون	۰/۷۰	۰/۵۰	۱۵/۹۴	۱/۹۶	۱۲/۲۱	۰/۰۰	۸۱/۲۲	-	۵/۰۳	۰/۰۰
برون گرایی							-۱/۲۰	-۰/۴۳	-۴/۵۵	۰/۰۰
انعطاف پذیری							-۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۲۱	۰/۸۳
دلپذیر بودن							-۰/۳۹	-۰/۱۵	-۱/۳۴	۰/۱۸
وجدانی بودن							-۰/۹۰	-۰/۳۱	-۳/۰۱	۰/۰۰
روان رنجورخویی							۰/۸۷	۰/۳۴	۳/۷۴	۰/۰۰
مسئولیت پذیری							-۰/۰۴	-۰/۰۲	-۰/۲۴	۰/۸۰



بحث

پژوهش حاضر جهت پاسخ گویی به این پرسش انجام شد که آیا بین ویژگی های شخصیت و مسئولیت پذیری معلمان با اهمال کاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر رابطه وجود دارد؟ داده ها با ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی معلم با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد و بین ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیر بودن؛ با وجدان بودن معلم با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش های صالحی و همکاران (۱۳۹۴)، ساداتی فیروزآبادی (۱۳۹۴)، تمنایی فر و همکاران (۱۳۹۳)، کشاورز و همکاران (۱۳۹۲)، محمودی و همکاران (۱۳۹۲)، مقیمیان و کریمی (۱۳۹۱)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۱)، کاراتاش (۲۰۱۵)، ژانگ (۲۰۰۶)، کومارگو و کاروا (۲۰۰۵) مشابه و همسو می باشد. به عنوان مثال فیروزآبادی (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که بین مؤلفه های شخصیت و انگیزش رابطه وجود دارد. بدین صورت که باز بودن به تجربه

و وجدان گرایی به صورت مثبت و روان رنجورخویی به صورت منفی انگیزش درونی را پیش بینی می کرد. همچنین بی انگیزشی توسط عامل وجدان گرایی به صورت منفی و روان رنجورخویی به صورت مثبت پیش بینی می شد. در تبیین احتمالی این نتایج می توان گفت معلمی که دارای ویژگی وظیفه شناسی است در حقیقت از نظر برنامه ریزی اهداف آینده منظم تر، منضبط تر و پیشرفت گراتر و همچنین قابل اعتماد، مسئول و کارآمد بوده که همین خصوصیات باعث می شود با برنامه ریزی دقیق و منظم در امور درسی برای کلیه دانش آموزان؛ آنان را در پیشبرد و اهداف درسی و افزایش عملکرد تحصیلی یاری می نماید. همچنین معلمی که برونگرایی بالایی دارد فعال بوده، گرایش به شادمانی دارد که همین شادمانی او باعث اثرات مثبت روانی در دانش آموزان خواهد داشت.

همچنین نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی معلم با اهمال کاری دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. همچنین بین ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلبازی بودن؛ با وجدان بودن معلم با اهمال کاری دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، محسن زاده و همکاران (۱۳۹۵)، امامی پور و سلطانی (۱۳۹۴)، سوری نژاد و همکاران (۱۳۹۴)، لای و همکاران (۲۰۱۵)، موریس و فریتز (۲۰۱۵)، سانگ لی و همکاران (۲۰۱۵)، لیونز و همکاران (۲۰۱۴)، اوزر (۲۰۱۴)، لویز و رایس (۲۰۱۴) هماهنگ و همسو می باشد. به عنوان مثال تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶) در مطالعه ای نشان دادند بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت (روان رنجورخویی، برونگرایی، گشودگی به تجربه و با وجدان بودن) رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین مدیریت زمان و اهمالکاری تحصیلی رابطه معنادار مشاهده گردید. در تبیین یافته های به دست آمده می توان گفت از آنجایی که دانش آموزان دارای ویژگی شخصیتی روان رنجوری نگران، عصبی، مایوس و ناامید، دارای استرس، آسیب پذیر و شتابزده هستند. معمولاً حال و هوای منفی در محیط کلاس خود دارند و عموماً نسبت به تحصیل هم نگرش منفی دارند؛ بنابراین فرد روان رنجور مدام خود را سرزنش می کند و در برخورد با وقایع روزمره، به ویژه وقایع مربوط به امور تحصیلی، استرس و اضطراب بسیار تجربه می کند و این امر می تواند به کاهش کارآمدی فردی و بدبینی نسبت به فعالیت های مدرسه و در نتیجه اهمالکاری تحصیلی منجر شود. همچنین خود نظم دهی در افراد وظیفه شناس سبب کاهش میزان اهمال کاری در افراد می گردد. افراد دارای خود نظم دهی بالا برای انجام دادن تکلیف خود برنامه ریزی دارند و کمتر مرتکب اهمال کاری می شوند؛ از آنجایی که افراد وظیفه شناس افرادی دقیق در انجام امور، علاقمند به نظم و ترتیب و همیشه آماده برای انجام دادن تکالیف هستند، کارها و تکالیف روزانه را بی درنگ انجام می دهند و در انجام تکالیفشان مرتکب اهمال کاری نمی شوند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد بین مسئولیت پذیری معلمان با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ معناداری مثبت حاصل شده است و با اطمینان ۹۵٪ فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید می شود. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین حاجی محمدی و تقوایی (۱۳۹۵)، دربان (۱۳۹۴)، حیدریه زاده و همکاران (۱۳۹۳)، قرنجیک و همکاران (۱۳۹۳)، خدیوی و الهی (۱۳۹۲)، میکائیلی (۱۳۹۰)، طباطبایی و همکاران (۱۳۸۸) هماهنگ و همسو می باشد. به عنوان مثال حاجی محمدی و تقوایی (۱۳۹۵) در مطالعه ای به این نتایج دست یافتند که مسئولیت پذیری و ادراک از محیط کلاس، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند و مؤلفه های هر دو متغیر مسئولیت پذیری و ادراک از محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. در تبیین احتمالی این نتایج می توان گفت با توجه به نظریه سرتو (۱۹۹۷) تاثیر تعهد درونی بر مسئولیت پذیری قابل تبیین است، سرتو، مسئولیت پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت هایی که برعهده او گذاشته شده است، تعریف می کند و معتقد است که مسئولیت پذیری از درون فرد سرچشمه می گیرد فردی که مسئولیت کاری را برعهده می گیرد، توافق می نماید که یک سری فعالیت ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران، نظارت داشته باشد. همچنین با توجه به نظریه گلاسر که معتقد است مشکل انسان ها و ناهنجاری های آنها از مسئولیت نپذیرفتن است زیرا، آنها نمی توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس وضعیت صحیح و انسان دوستانه ارضا کنند اینگونه تبیین می شود دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر در برابر دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی

پایین تر دارای قدرت مسؤولیت پذیری بالاتری می باشند و در واقع پذیرش مسؤولیت خود یکی از عوامل موثر در موفقیت می باشد. از آنجا که افراد مسؤولیت پذیر احساس امنیت بالایی دارند دارای عزت نفس هستند احساس تعلق دارند و تعهد درونی و بیرونی هم از خصایص آنهاست چنین افرادی در پی انجام کار به بهترین نحو ممکن هستند و می خواهند کاری را که در دست انجام دارند به بهترین شکل ممکن به انجام برسانند این دانش آموزان به خودشان متکی هستند و دارای انگیزه درونی بیشتری برای انجام تکالیف و مدیریت فرایند تحصیلی خویش می باشند به همین دلیل طبیعی است از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار باشد.

همچنین نتایج حاکی از آن بود که بین مسؤولیت پذیری معلمان با اهمال کاری دانش آموزان در سطح $P < 0/05$ معناداری منفی حاصل شده است و با اطمینان ۹۵٪ فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید می شود. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین کریمی و همکاران (۱۳۹۴)، حیدریه زاده و همکاران (۱۳۹۳)، مظفری و شفیع آبادی (۱۳۹۱)، والاس و اسمیت (۲۰۱۲) و کامین و فرانک (۲۰۱۵) هماهنگ و همسو می باشد. به عنوان مثال کریمی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین مسؤولیت پذیری و انومی اجتماع (اهمال کاری) در میان کارکنان سازمان تعاون روستایی استان کردستان به این نتایج دست یافتند که بین مسؤولیت پذیری و انمی اجتماعی (اهمال کاری)، در سطح اطمینان ۹۹٪ رابطه معنادار می باشد همچنین وفاداری دارای بیشترین هم بستگی مثبت با انمی اجتماعی می باشند، همچنین آزمون رگرسیون چندان نیز نشان دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین مسؤولیت پذیری و قانونی اجتماعی (اهمال کاری) با اطمینان ۹۹٪ می باشد. در پژوهشی دیگر مظفری و شفیع آبادی (۱۳۹۱) به این نتایج دست یافتند که تاب آوری با مسؤولیت پذیری و بین تاب آوری با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین احتمالی این نتایج می توان گفت مسؤولیت پذیری، از ویژگی های اصیل انسان است، که رشد و تکامل فرد و جامعه انسانی و همچنین حفاظت از طبیعت، در گرو آن است. بدین صورت که از طریق مسؤولیت پذیری، رابطه انسان با خود، هموعان و طبیعت، متعادل می گردد. به هر حال انسان موجودی اجتماعی است که جهت همزیستی مسالمت آمیز ناگزیر از پذیرش مسؤولیت های گوناگون است، مسؤولیت پذیری امری است که انجام کار مفید و جلوگیری از کار مضربه میزان زیاد، تضمین می کند (سهیلی، ۱۳۸۷). استیل (۲۰۰۷) معتقد است مفهوم اهمال کاری، به طور قابل ملاحظه ای با مسؤولیت پذیری همپوشانی دارد. علیرغم این همپوشانی، مسؤولیت پذیری سازه ی گسترده تری است که با اصطلاحات متنوعی نظیر همنوایی، کنترل تکانه، پیشرفت طلبی، احتیاط کاری، اصول اخلاقی، سازماندهی، انضباط شخصی، کمال، اطمینان و اعتماد تعریف می شود. برای نمونه، انضباط شخصی به عنوان یکی از شاخص های مسؤولیت پذیری شامل موارد متعددی است که یادآور اهمال کاری هست (برای مثال، فرد ممکن است قبل از انجام کار، تصور کند که وقت را از دست داده است). اهمال کاری از نظر مفهومی نشانگر عدم مسؤولیت پذیری است. اهمال کاری با سازماندهی ضعیف و انگیزش پیشرفت پایین مرتبط است (استیل، ۲۰۰۷). سازماندهی به نظم و ترتیب و برنامه ریزی در زندگی اشاره دارد. افرادی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند، اهداف دشوارتری را برای خود تنظیم می کنند و اغلب از عملکرد خود در جهت رسیدن به آن اهداف لذت می برند. بنابراین، با وجود اینکه اهمال کاری با مسؤولیت پذیری متفاوت است اما می تواند به عنوان یکی از جنبه های اصلی آن در نظر گرفته شود (استیل، ۲۰۰۷). پیشنهاد می شود مشاوران و روان شناسان آموزش و پرورش از یافته های حاصل از پژوهش های مرتبط با اهمال کاری تحصیلی با جنبه هایی که سبب علاقه یا بی علاقه ای به فعالیت های تحصیلی می شود به صورت کاربردی استفاده نمایند. همچنین توصیه می شود در نیازسنجی دوره های آموزشی ضمن خدمت معلمان و جلسه های آموزش خانواده، دوره افزایش مسؤولیت پذیری در اولویت دوره های آموزشی قرار بگیرد تا بدین ترتیب دبیران و والدین با شیوه های مختلف آشنا شوند تا با کمترین تلاش دانش آموزان و فرزندان را به انجام رفتار های مسؤولانه و انجام وظایف به صورت خود کار، ترغیب کنند.

تقدیر و سپاس

از تمام دانش آموزان عزیزی که در این پژوهش شرکت نموده و با صرف وقت و حوصله، پژوهشگران را یاری کردند، همچنین از مسئولان محترم و اولیای محترم دبیرستان های دخترانه ناحیه ۲ شهر مشهد که نهایت همکاری را مبذول داشته و در جهت تحقق این پژوهش تلاش نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

۱. ابراهیمی، صلاح الدین؛ حکیم زاده، رضوان و حجازی، الهه. (۱۳۹۱). رابطه ی خلاقیت و ویژگی های شخصیت با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین در سال ۱۳۹۱.
۲. اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی نظریه و کاربرست (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۶).
۳. اکبری، بهمن. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش آموزان متوسطه استان گیلان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۶، ۹۶-۷۳.
۴. امامی پور، سوزان و سلطانی، معصومه. (۱۳۹۴). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی و پنج عامل بزرگ شخصیتی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد تهران مرکزی.
۵. تمنایی فر، محمد رضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و ماسبی، اشرف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی، انگیزش پیشرفت و سبک های یادگیری دانشجویان. آموزش عالی، دوره ۷، شماره ۲۵، ص: ۱۵۸-۱۴۵.
۶. حیدریه زاده، مهرداد؛ لنگرودی، محمد و برزگر، داود. (۱۳۹۳). رابطه بین مسئولیت پذیری و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستان های شهرستان یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۷. دربان، علیرضا. (۱۳۹۴). رابطه مسئولیت پذیری و خودکارآمدی معلم با انگیزش تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.
۸. ریو، جان مارشال. (۱۳۸۹). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ویرایش. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).
۹. ساداتی فیروزآبادی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی پیش بینی خلاقیت بر اساس ابعاد شخصیت با نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی در دانش آموزان. مجله ی علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه ی درسی» انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، دوره ۵، شماره ۲، ص: ۱۴۱-۱۲۱.
۱۰. سوری نژاد، محسن؛ فرهادی، مهران و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۴). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری.

۱۱. صالحی، الهام؛ حجازی، یوسف و حسینی، سید محمود. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سبک یادگیری، ویژگی های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، دور ه ۴۶، شماره ۳، ص: ۴۱۶-۴۰۹.
۱۲. علیپور، ب. (۱۳۹۱). **بررسی ویژگیهای شخصیتی (نئو) و فعالیت های سیستم های مغزی-رفتاری در دانشجویان**. پایان نامه کارشناسی روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام.
۱۳. قرنچیک، الهام؛ حسن زاده، رمضان و فخری، محمد کاظم. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه ای رابطه انگیزش پیشرفت و مسئولیت پذیری اجتماعی در بین دانش آموزان تیزهوش و عادی گرگان. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی.
۱۴. کشاورز، محسن؛ جعفری، احمد؛ سلحشور، مریم و وزیری، سید علی. (۱۳۹۲). **رابطه سبک های شناختی و ویژگی های شخصیتی با پیشرفت تحصیلی**. فصلنامه علمی دانشکده علوم پزشکی تربت حیدریه، دوره اول، شماره ۱. صص: ۱۹-۱۱.
۱۵. کوثری، رجبعلی (۱۳۹۱). **بررسی وضعیت اهمال کاری در دانش آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و اضطراب امتحان**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۶. گینات، حیم (۲۰۰۲). **رابطه بین والدین و کودکان**. ترجمه: سرتیپی، سیاوش (۱۳۹۰). تهران: انتشارات مؤسسه اطلاعات.
۱۷. محسن زاده، فرشاد؛ جهان بخشی، زهرا؛ کشاورز افشار، حسین؛ افطاری، شکوه و گودرزی، رضا. (۱۳۹۵). نقش ترس از شکست و ویژگیهای شخصیتی در پیش بینی اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان. مجله ی مدرسه روانشناسی، دوره ۵، شماره ۲، ص: ۱۰۸-۹۲.
۱۸. ملک مکان، مراد. (۱۳۷۸). **نگرش مادر نسبت به شیوه های فرزند پروری با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم راهنمایی آباده در سال تحصیلی ۷۷-۷۶**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
۱۹. موسوی، سید محمد؛ نمازی، شعله؛ لطیفیان، علی اکبر. (۱۳۸۴). **خصوصیات شخصیتی و بیماری عروق کرونر قلب**. مجله پزشکی هرمزگان. ۹(۲): ۱۱۲-۱۰۹.
۲۰. یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا؛ فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). **ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹(۱)، ص ۸۵-۷۹.**

۲۱. Brewer, M. (۲۰۱۳). **Teaching your child responsibility**. Pagewise. Inc.

۲۲. Ellis, A., & Knaus, W.J. (۲۰۰۴). **Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life, inevitable hassles**. New York: Institute for Rational Living.

۲۳. Fridedman , I,A(۲۰۰۲).**Student behavior patterns contributing to teacher burnout**. The Journal of Educational Research, ۸۸ (۵), ۲۸۱-۲۸۹.
۲۴. Karatas, H. (۲۰۱۵). **“Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement”**. *Anthropologist*, ۲۰(۱,۲): ۲۴۳-۲۵۵.
۲۵. Lyons, M. and Rice, H. (۲۰۱۴). **“Thieves of time Procrastination and the dark triad of personality”**. *Personality and Individual Differences*, ۶۱-۶۲: ۳۴-۳۷.
۲۶. Morris, P.E. and Fritz, C.O. (۲۰۱۵). **“Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance ”**. *Learning and Individual Differences*, ۳۹: ۱۹۳-۱۹۸.
۲۷. Newcombe, N. S., Ambady, N., Eccles, J., Gomez, L., Klahr, D., Linn, M., Miller, K., & Mix, K. (۲۰۱۰). **Psychology ' s role in mathematics and science education**. *American Psychologist*, ۶۴ (۶), ۵۳۸-۵۵۰.
۲۸. Ozer, A. (۲۰۱۲). **“Procrastination: Rethinking trait models”**. *Education and Science*, ۳۷ (۱۶۶): ۳۰۳-۳۱۷.
۲۹. Watson, D. C. (۲۰۰۱). **Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis**. *Personality and Individual Differences*, ۳۰, ۱۴۹-۱۵۸.

