

## رابطه بین ویژگی های شخصیت و خوداثربخشی با خودناتوان سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان

حسین زعیمی<sup>۱</sup>، عبدالخالق عثمانی<sup>۲</sup>، پروین قانع احمدی<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد تربت جام، تربت جام، ایران.

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد تربت جام، تربت جام، ایران.

<sup>۳</sup> کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه آزاد تربت جام، تربت جام، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیت و خوداثربخشی با خودناتوان سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان بود. روش پژوهش حاضر از نوع طرح های همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند، که از این تعداد ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام به روش نمونه گیری خوشه ای در چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق، پرسشنامه شخصیتی پنج عاملی نئو، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹)، پرسشنامه خود ناتوان سازی تحصیلی و پرسشنامه خوداثربخشی شرر و همکاران (۱۹۸۴) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد و فرضیه ها مورد آزمون قرار گرفت و این نتایج حاصل شد: بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با خودناتوان سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنادار و بین ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیربودن؛ با وجدان بودن با خودناتوان سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار معکوس وجود داشت. همچنین نتایج حاکی از رابطه منفی معنادار بین خوداثربخشی با خودناتوان سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان بود.

واژه های کلیدی: ویژگی های شخصیت، خوداثربخشی، خودناتوان سازی تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی

## مقدمه

خودناتوان سازی واژه ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی مورد توجه قرار گرفت است. برگالس و جونز<sup>۱</sup> از پیشگامان این حوزه، خودناتوان سازی را یک رفتار یا انتخاب و یا مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی بوجود می‌آورد تا افراد، شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (مارتین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از رئیسی و همکاران، ۱۳۸۳). افراد، مجموعه ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریسته شود. برگالس و جونز این راهبردها را «خودناتوان سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان سازی را به کار می‌گیرد (رئیسی و همکاران، ۱۳۸۳). اخیراً پژوهش پیرامون خودناتوان سازی به حیطه آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش آموزان، آگاهانه و عمدی تالش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند، و یا از راهبردهای خودناتوان سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند. کاوینگتون<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نقش عمده ای در توضیح خودناتوان سازی تحصیلی<sup>۴</sup> ایفا کرده است. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش آموزان از تالش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن می‌باشد. یکی از راه‌هایی که دانش آموزان می‌توانند بدان وسیله از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوان سازی یکی از اشکال مشکل زای رفتار است، باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده اند که خودناتوان سازی اغلب با نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه بوده است. و خودناتوان سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همدیگر را تقویت می‌کنند. به عبارت دیگر، درگیری در خودناتوان سازی را تسهیل می‌کند (به نقل از شکر کن و همکاران، ۱۳۸۴).

پژوهش کوثری (۱۳۹۱) نشان داد که یکی از سازه‌های مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، اهمالکاری آن‌ها می‌باشد. اهمال کاری<sup>۵</sup>، تمایل به اجتناب از فعالیت، محول کردن انجام کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت است (آلیس<sup>۶</sup> و ناوس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). اهمالکاری تحصیلی یعنی به تاخیر انداختن با اجتناب از انجام هرگونه تکلیف تحصیلی که ناشی از اختلاف بین رفتار قصد شده و رفتار واقعی است و برای فرد پیامدهای منفی دارد، گفته می‌شود (بایندر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). تعلل‌ورزی شامل مؤلفه‌های رفتاری، عاطفی و شناختی هست که همین مؤلفه‌ها موجب شکل‌گیری انواع تعلل‌ورزی می‌شود. آنچه سبب ایجاد مفهومی به عنوان انواع تعلل‌ورزی شده است، تفاوت در مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است که افراد تعلل‌ورز باهم دارند. تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن نمودهای گوناگونی دارد که عبارتند از: تعلل‌ورزی عمومی، تعلل‌ورزی تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه، تعلل‌ورزی وسواس‌گونه و تعلل‌ورزی تحصیلی (بالکیس<sup>۹</sup> و دیوریو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰) که متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی است که راث‌بلوم<sup>۱۱</sup>، سولومون<sup>۱۲</sup> و مورکامی<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۳) این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف

<sup>۱</sup> . Berglas & Joens

<sup>۲</sup> . Martin

<sup>۳</sup> . Covington

<sup>۴</sup> . Self-education

<sup>۵</sup> - Procrastination

<sup>۶</sup> -Ellis

<sup>۷</sup> - Knaus

<sup>۸</sup> . Binder

<sup>۹</sup> - Balkis

<sup>۱۰</sup> - Duro

<sup>۱۱</sup> - Rothblum

<sup>۱۲</sup> - Solomon

<sup>۱۳</sup> - Murkami

نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموز یا دانشجو می‌شود.

یکی از متغیرهایی که احتمالاً با خودناتوان سازی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی رابطه دارد، ویژگی‌های شخصیت است. ویژگی شخصیت<sup>۱۴</sup> عبارت است از مجموعه‌ای از ویژگی‌های جسمی، روانی و رفتاری که هر فرد را از دیگری متمایز می‌کند. آیزنک پژوهش‌های خود را برای بررسی نمونه‌ها و انواع شخصیت و ویژگی‌های آنان در جهت شناخت شخصیت‌ها متمرکز کرده و در این زمینه به خصوصیات روانی گوناگونی که در روانشناسی با عناوینی چون رگه‌ها، عادات و ریخت‌ها مشخص شده‌اند توجه نشان داده است به نظر آیزنک بر اساس روش تحلیل عوامل دو بعد عمده در شخصیت قابل شناسایی است درون‌گرایی - برون‌گرایی و تهییج‌پذیری - ثبات هیجانی. نوروز گرایبی بعدرون‌گرایی - 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 برون‌گرایی و در صورتی که رفتار فرد بیشتر حاصل ارزیابی‌های ذهنی و عوامل درونی باشد گرایش به درون‌گرایی دارد. خصوصیات از قبیل اجتماعی بودن سرزندگی تمایل به طنز و شوخی بی‌پروایی تمایل به رهبری تنوع طلبی و فعال بودن اشاره به تیپ برون‌گرا و خصوصیات چون ثبات خلقی، خویشتن‌داری، متفکر بودن، دقیق بودن، ساکت و غیر اجتماعی بودن، محافظه‌کاری، صلح‌طلبی اشاره به تیپ درون‌گرا دارد بدیهی است که اکثر افراد در طیف بینابینی یعنی نه کامل درون‌گرا و نه کامل برون‌گرا قرار می‌گیرند بعد نوروز گرایبی بی‌ثباتی هیجانی به خصوصیات چون اضطراب بیکراری بدبینی تکانشی بودن تغییر پذیری و تهییج‌پذیری و ثبات هیجانی به خصوصیات از قبیل تناسب خلق، توانایی تصمیم‌گیری منطقی، توجه به هنجارهای اجتماعی و توانایی سازگاری دارد. (به نقل از موسوی، نمازی و لطیفیان، ۱۳۸۴).

متغیری دیگری که ممکن است با خود ناتوان سازی تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی رابطه داشته باشد، خود اثر بخشی است. نحوه عمل هر کسی در یک موقعیت خاص به تقابل شرایط رفتاری، محیطی و شناختی، به ویژه به عامل شناختی بستگی دارد؛ این عامل با باورهای مرتبط است که به افراد نشان می‌دهد آیا می‌تواند رفتارهایی را انجام دهند که در موقعیت‌های ویژه به پیامدهای مطلوب بیانجامد یا نه. بندورا (۱۹۹۷) این انتظارات را خود اثربخشی نامید. به نظر بندورا (۱۹۹۴)، به نقل از فیست<sup>۱۵</sup>، (۲۰۰۶) «باورهای فرد در مورد کارآمدی شخصی، بر جریان عمل، مقدار تلاش، مدت زمان پافشاری بر تلاش در مواجهه با موانع و تجربه‌های شکست و انعطاف‌پذیری در عقب نشینی تأثیر می‌گذارد». به نظر وی (۲۰۰۱) خود اثر بخشی «باورهای شخص در مورد توانایی انجام اعمال و مقدار کنترل بر کنش وری شخصی و محیط است». خود اثربخشی یعنی «باور شخص به شایستگی کلی خود برای اجرای عمل مؤثر که مستلزم کارآیی در همه موقعیت‌های پیشرفت است» (ادن<sup>۱۶</sup>، به نقل از چن<sup>۱۷</sup> و دیگران، ۲۰۰۱)، یا به عنوان «ادراک فرد در مورد توانایی خود برای عمل مؤثر در همه موقعیت‌های متفاوت» تعریف شده است (چن و دیگران، ۲۰۰۱). بنابراین، از یک سو، خود اثر بخشی عموماً یک وضعیت با دامنه وسیع و خاص در نظر گرفته می‌شود. یعنی، شخص می‌تواند باورهای محکم یا سستی در یک محدوده وسیع یا موقعیتی خاص از کنش وری داشته باشد. از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران به نوعی خود اثر بخشی تعمیم یافته اشاره دارند که نشان دهنده نوعی اطمینان کلی به توانایی مقابله در همه قلمروها یا موقعیت‌های جدید است (شوارتز و جرج و سلام<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۹). خود اثر بخشی به بنیادی شخصیتی فرد در رویا رویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش تر از این که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانش آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاش گر بودن و تسلیم شدن (خود تهییجی) و ارسی علل عدم موفقیت‌ها به هنگام ناکامی (خودسنجی)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خود تنظیمی) و تحت کنترل در آوردن تکانه‌ها (خود رهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی دانش آموزان حتی بیش از

<sup>۱۴</sup> . Personality

<sup>۱۵</sup> .Feist

<sup>۱۶</sup> .Eden

<sup>۱۷</sup> .Chen

<sup>۱۸</sup> .Schwarzer & Jerusalem

توان یادگیری، موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شوند (پور جعفر دوست، ۱۳۸۶). پیازه معتقد است که طرحواره‌های خود کارآمدی طی درون سازی و برون سازی‌های بی شماری که در محیط‌های غنی رخ می‌دهد، شکل می‌گیرند. خود اثربخشی به واسطه‌ی انگیزه‌ی درونی موجب می‌شود که فرد به طور خود انگیزه در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. طبیعت همچون معلمی نامرئی فرد را به جنب و جوش وامی‌دارد تا ظرفیت‌های مختلف تحول را در مراحل متنوع و متفاوت آشکار سازد (پور جعفر دوست، ۱۳۸۶).

در این راستا، پتر، اسنیزانا و دوسانکا (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که روان رنجورخویی و تکانشگری پیش بینی کننده‌ی رفتارهای خود ناتوان سازی می‌باشند. وان ارد (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان دادند که بین وجدان پایین، عزت نفس پایین و خود اثربخشی پایین با اهمالکاری ارتباط وجود دارد. استیل (۲۰۰۷) در فراتحلیلی که به منظور درک و فهم ماهیت اهمالکاری انجام داد به این نتیجه رسید که روان رنجورخویی، نافرمانی و احساسی بودن از جمله عوامل پیش بین ضعیف اهمالکاری هستند. اما در عوض، تنفر از تکلیف، به عقب انداختن تکلیف، خوداثربخشی، تکانشوری، وجدانی بودن، خودکنترلی، حواس پرتی، سازمان دهی و انگیزش تحصیلی قوی‌ترین پیش بین اهمالکاری به شمار می‌روند. در پژوهش دیگر، شراو، ودکینز و اولافسون (۲۰۰۷) طی مطالعه‌ای خود اثربخشی پایین، ترس از شکست و خود لیاقتی پایین را از علل مهم اهمالکاری تحصیلی بر می‌شمارند. تان و همکاران (۲۰۰۸) طی مطالعه‌ای با عنوان عوامل پیش بین اهمالکاری تحصیلی دانشجویان نانیانگ سنگاپور (۲۲۶ نفر) نشان دادند که خوداثربخش، اضطراب امتحان، استرس تحصیلی و در کمک خواهی از عوامل پیش بین اهمالکاری تحصیلی می‌باشند. از آنجایی که خود ناتوان سازی به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تاثیر پایداری بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد. با توجه به مطالب مطرح شده در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا بین ویژگی‌های شخصیت و خوداثربخشی با اهمالکاری و خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد؟

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیق همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ می‌باشد. نمونه این پژوهش شامل ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام می‌باشد که به روش نمونه گیری خوشه‌ای - چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور برآورد حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد و با توجه به این که مطالعه همبستگی می‌باشد، تعداد نمونه حداکثر ۱۰۰ نفر می‌باشد. ابزاری که در پژوهش حاضر به کار رفته اند به شرح ذیل اند:

## 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، دلپذیر بودن، وجدانی بودن) را می‌سنجد. 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 می‌رود. روش نمره گذاری آزمون: در حال حاضر، شکل‌های مختلفی از NEO در دسترس است. در تمامی آنها، ماده‌ها براساس یک مقیاس پنج درجه‌ای که از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در نوسان است، درجه بندی می‌شوند. این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال است و برای هر سوال ۵ گزینه «کاملاً مخالفم» «مخالفم» «نظری ندارم» «موافقم» «کاملاً موافقم» وجود دارد. استفاده از مقیاس‌های پنج درجه‌ای به جای ماده‌های درست غلط، موجب افزایش پایایی و کاهش ملول آزمون می‌شود. مدت زمان لازم جهت تکمیل پرسشنامه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه است و پرسشنامه به صورت خودسنجی مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرم بلند این پرسشنامه در ایران توسط گروهی، مهریار و طباطبائی (۱۳۸۰) اعتباریابی شده و نتایج اعتباریابی شبیه نتایج بدست آمده در آزمون در زبان اصلی بود فرم کوتاه آن در ایران اعتباریابی 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٪ می‌باشد. همچنین همسانی درونی زیر مقیاس‌های آن در دامنه ۰.۶۸٪ تا ۰.۸۶٪ برآورد شده است (به نقل از علیپور، ۱۳۹۱).

### پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹):

این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹) برای بررسی اهمال‌کاری 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 پنج‌گزینه‌ای 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 (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) نیز برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی" در نظر گرفته شده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است (به نقل از راث بلوم و همکاران، ۲۰۰۳). اونووک‌بوزی (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 اهمال‌کاری 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 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<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۱)؛ به نقل از کوثری، (۱۳۹۱) نمره ۶۰ به بالا را در این آزمون اهمال‌کاری بالا و نمره ۳۵ به پایین را اهمال‌کاری پایین تعریف کرده است.

### پرسشنامه خود ناتوان سازی تحصیلی

مقیاس خودناتوان سازی (SHS) را جونز و رودوالد (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری خودناتوان سازی تهیه و تنظیم کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۰ تا ۵ تنظیم شده است. در پژوهش نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) اعتبار این مقیاس به روش همسانی درونی بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ % ۶۹ به دست آمد. ۵ کارشناس نیز روایی محتوایی را تأیید کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خود ناتوان سازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشان دهنده تلاش و عامل سوم با ۷ ماده گویای عذرتراشی است. پژوهش نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که ۹ ماده از ۱۱ ماده باقیمانده مقیاس روی عاملی جای دارند که نشان دهنده خلق منفی است.

### پرسشنامه خوداثر بخشی شرر و همکاران:

این آزمون توسط شرر و همکاران (۱۹۸۴) به عنوان ابزاری برای تعیین سطوح مختلف کارآمدی عمومی ساخته شده است (براتی، ۱۳۷۶، نقل از مژدهی، ۱۳۸۲). این پرسشنامه پیرامون انتظارات کارآمدی در مواردی مانند مهارت‌های اجتماعی با شایستگی‌های حرفه‌ای تهیه شده است. این موارد بر موضوع‌های زیر متمرکز هستند (مژدهی، ۱۳۸۲).

الف) گرایش به آغاز نمودن رفتار

ب) تمایل به تکمیل رفتار

ج) پافشاری در صورت ناکامی

نسخه اصلی آزمون ۳۶ ماده بود که براساس تحلیل انجام شده، ماده‌هایی که در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی بار ۰.۴ را داشتند، حذف نشدند. بر این اساس ۱۳ ماده ای که دارای این ویژگی نبود حذف و آزمون به ۲۳ ماده کاهش یافت. از این ۲۳ ماده، ۱۷ ماده خود اثر بخشی عمومی را می‌سنجد، بر همین اساس پرسشنامه ۱۷ ماده خود اثر بخشی شرر و همکاران شکل گرفت (همان منبع) شیوه نمره گذاری پرسشنامه خود اثر بخشی به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. به طور کلی این پرسشنامه شامل ۱۷ ماده است که ماده‌های شماره ۹، ۱۳، ۱۵، ۳، ۸، از راست به چپ و بقیه از چپ به راست، امتیازشان افزایش می‌یابد. براتی (۱۳۷۶) جهت بررسی پایایی این آزمون از روش دو نیمه کردن استفاده کرده است.

پایایی آزمون از طریق روش اسپیرمن-براون با طول برابر، ۰,۷۶ و با طول نابرابر، ۰,۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن، ۰,۷۶ به دست آمده است. آلفای کرونباخ با همسانی کلی سوالات برابر ۰,۷۹ به دست آمده که رضایت بخش می‌باشد. در پژوهش دیگری کرامتی (۱۳۸۰) برای به دست آوردن قابلیت اعتماد از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده است و ضریب پایایی ۰,۸۵ به دست آمده است (به نقل از مزدهی، ۱۳۸۲). براتی (۱۳۷۶) در یک تحقیق برای به دست آوردن روایی آزمون، این آزمون را همراه با آزمون دیگری به نام مقیاس عزت نفس روی یک گروه ۱۰۰ نفری انجام داده است و همبستگی ۰,۶۱ را گزارش کرده است که در سطح ۰,۵ معنی دار می‌باشد. علت استفاده محقق از مقیاس عزت نفس این است که شرر و همکاران (۱۹۸۲) نیز از آزمون عزت نفس به عنوان یکی از متغیرهای همبسته با خود اثر بخشی استفاده کرده‌اند (به نقل از مزدهی، ۱۳۸۲).

### یافته‌ها

برای توصیف داده‌های مربوط به نمونه، به محاسبه شاخص‌های مرکزی (میانگین) و شاخص‌های پراکندگی (انحراف معیار) داده‌ها پرداخته می‌شود که نتایج به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت پذیری	۱۰۰	۴۲/۸۴	۱۷/۴۹
خودناتوان سازی تحصیلی	۱۰۰	۶۱/۹۰	۲۱/۹۹
برون گرایی	۱۰۰	۲۸/۳۳	۷/۶۳
انعطاف پذیری	۱۰۰	۳۳/۵۷	۷/۸۵
دلپذیر بودن	۱۰۰	۳۴/۱۳	۹/۰۰
وجدانی بودن	۱۰۰	۳۱/۴۶	۸/۶۷
روان رنجورخویی	۱۰۰	۲۶/۳۰	۸/۷۶

همانطور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین مسئولیت پذیری، خودناتوان سازی و ویژگی‌های شخصیت: برون گرایی، انعطاف‌پذیری، دلپذیر بودن، وجدانی بودن و روان رنجورخویی دانش آموزان به ترتیب ۴۲/۸۴، ۶۱/۹۰، ۲۸/۳۳، ۳۳/۵۷، ۳۴/۱۳ در این قسمت جهت مشخص نمودن نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، از آزمون کالموگروف- اسمیرنوف یک راهه<sup>۲۰</sup> استفاده شد.

جدول ۲: نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف

متغیر	تعداد	آماره Z	سطح معناداری
برون گرایی	۱۰۰	۱/۰۶	۰/۲۰
انعطاف پذیری	۱۰۰	۰/۸۸	۰/۴۱
دلپذیر بودن	۱۰۰	۱/۱۸	۰/۰۶
وجدانی بودن	۱۰۰	۱/۱۴	۰/۰۷
روان رنجورخویی	۱۰۰	۱/۰۹	۰/۱۸
خود اثر بخشی	۱۰۰	۱/۲۹	۰/۰۷
خود ناتوان سازی تحصیلی	۱۰۰	۱/۱۲	۰/۰۹
اهمال کاری	۱۰۰	۰/۷۵	۰/۵۳

<sup>۲۰</sup>. One way Kolmogorov- Smirnov

با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌گردد چون سطح معناداری آزمون کالموگروف - اسمیرنف در تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت توزیع نمرات متغیرهای مورد بررسی نرمال می‌باشد. و سپس با استفاده از ابزارهای آماری در این پژوهش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون به تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازند.

جداول ۳ و ۴ نتایج مربوط به ضریب همبستگی پیرسون را نشان می‌دهند؛ همان طور که ملاحظه می‌شود، بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان در سطح  $P < 0/05$  رابطه معنادار مستقیم وجود دارد و بین خوداثربخشی و ویژگی شخصیتی برون‌گرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیربودن؛ با وجدان بودن با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان در سطح  $P < 0/05$  رابطه معنادار معکوس وجود دارد. همچنین می‌توان گفت بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان در سطح  $P < 0/05$  رابطه معنادار مستقیم وجود دارد و بین خوداثربخشی و ویژگی شخصیتی برون‌گرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیربودن؛ با وجدان بودن با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان در سطح  $P < 0/05$  رابطه معنادار معکوس وجود دارد.

جدول ۳: نتایج حاصل از ضریب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیت و خود اثربخشی با خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
برون گرایی		۱۰۰	-۰/۴۸	۰/۰۰
انعطاف پذیری		۱۰۰	-۰/۶۱	۰/۰۰
دلپذیر بودن	خودناتوان سازی تحصیلی	۱۰۰	-۰/۴۷	۰/۰۳
وجدانی بودن		۱۰۰	-۰/۶۵	۰/۰۰
روان رنجورخویی		۱۰۰	۰/۴۱	۰/۰۰
خود اثربخشی		۱۰۰	-۰/۲۲	۰/۰۲

جدول ۴: نتایج حاصل از ضریب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیت با اهمالکاری دانش آموزان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
برون گرایی		۱۰۰	-۰/۵۸	۰/۰۰
انعطاف پذیری		۱۰۰	-۰/۴۵	۰/۰۰
دلپذیر بودن	اهمالکاری	۱۰۰	-۰/۵۵	۰/۰۰
وجدانی بودن		۱۰۰	-۰/۲۴	۰/۰۰
روان رنجورخویی		۱۰۰	۰/۴۱	۰/۰۰
خود اثربخشی		۱۰۰	-۰/۲۸	۰/۰۰

همچنین جداول ۵ و ۶ نتایج مربوط به رگرسیون چندگانه را نشان می‌دهند؛ همان طور که ملاحظه می‌شود، وجدانی بودن و انعطاف پذیری؛ به ترتیب بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی برای خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان می‌باشند. همچنین به ترتیب ویژگی شخصیتی برون گرایی، دلپذیری بودن و انعطاف پذیری به ترتیب بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی برای اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می‌باشند.

جدول ۵: رگرسیون گام به گام پیش بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و خوداثربخشی

متغیر	R	R <sup>2</sup>	خطای استاندارد برآورد	دوربین-واتسون	F	Sig	b	$\beta$	t	sig
ثابت رگرسیون	۰/۷۶	۰/۵۸	۱۴/۵۷	۱/۸۴	۲۲/۰۶	۰/۰۰	۱۳۱/۱۹	-	۱۱/۰۵	۰/۰۰
برون‌گرایی							-۰/۴۵	-۰/۱۵	-۱/۹۰	۰/۰۶
انعطاف‌پذیری							-۰/۸۴	-۰/۳۰	-۳/۴۹	۰/۰۰
دلپذیر بودن							-۰/۰۵	-۰/۰۲	-۰/۲۵	۰/۷۹
وجدانی بودن							-۱/۰۰	-۰/۳۹	-۴/۹۱	۰/۰۰
روان‌رنجورخویی							۰/۲۵	۰/۱۰	۱/۳۲	۰/۱۸
خود اثربخشی							-۰/۰۴	-۰/۰۳	-۰/۴۴	۰/۶۵

جدول ۶: رگرسیون گام به گام پیش بینی اهمال کاری دانش آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و خود اثربخشی

متغیر	R	R <sup>2</sup>	خطای استاندارد برآورد	دوربین-واتسون	F	Sig	b	$\beta$	t	sig
ثابت رگرسیون	۰/۷۰	۰/۴۹	۱۷/۹۰	۱/۸۹	۱۵/۲۵	۰/۰۰	۱۰۸/۹۲	-	۷/۴۳	۰/۰۰
برون‌گرایی							-۱/۳۰	-۰/۴۰	-۴/۴۳	۰/۰۰
انعطاف‌پذیری							-۰/۶۰	-۰/۱۹	-۲/۰۲	۰/۰۴
دلپذیر بودن							-۰/۸۵	-۰/۳۱	-۳/۲۱	۰/۰۰
وجدانی بودن							۰/۴۳	۰/۱۵	۱/۷۲	۰/۰۸
روان‌رنجورخویی							۰/۴۱	۰/۱۴	۱/۷۲	۰/۰۸
خود اثربخشی							۰/۱۷	۰/۱۲	۱/۴۷	۰/۰۶

## بحث

با توجه به شیوع بالای اهمالکاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین دانش آموزان و با در نظر گرفتن اهمیت موضوع و عوارض سوء اهمالکاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، خصوصاً دانش آموزان در حال تحصیل، پژوهش حاضر جهت پاسخ‌گویی به این پرسش انجام شد که آیا بین ویژگی‌های شخصیت و خوداثربخشی با خودناتوان‌سازی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد؟ به منظور نیل به هدف پژوهش، داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مستقیم وجود دارد و بین خوداثربخشی و ویژگی شخصیتی برون‌گرایی؛ انعطاف‌پذیری؛ دلپذیربودن؛ با وجدان بودن با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار معکوس وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های نظری شهرکی (۱۳۹۴)، تابع بردار و رستگار (۱۳۹۴)، ذبیح‌الهی و همکاران (۱۳۹۱) و ابافت (۱۳۸۸) مشابه و همسو می‌باشد. به عنوان مثال نظری شهرکی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی در دانش آموزان مقطع اول متوسطه پرداخت که نتایج نشان داد از بین ویژگی‌های



شخصیتی، سه ویژگی روان رنجوری، تجربه پذیری و وظیفه شناسی رابطه معنی داری با خود ناتوان سازی تحصیلی داشتند و توانستند، این متغیر را پیش بینی کنند. در روابط چندگانه همه متغیرهای پیش بین نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی روان رنجوری، انعطاف پذیری و وظیفه شناسی، راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی و هم چنین سبک اسناد موفقیت بعد منبع، توان پیش بینی متغیر خود ناتوان سازی تحصیلی را دارند. در مطالعه ای نیز ذبیح الهی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد و جنس نمی تواند رابطه این دو متغیر را تعدیل کند. همچنین، نتایج نشان دادند که میزان خودکارآمدی تحصیلی دختران به طور معناداری بالاتر از پسران و میزان خودناتوان سازی تحصیلی پسران به طور معناداری بیشتر از دختران است. برای تبیین این نتایج می توان گفت افراد خودناتوان ساز از افسردگی به عنوان شکلی از معافیت (آسودگی) از مسئولیت پذیری فردی در موقعیت‌هایی چالش برانگیز استفاده می کنند. به عبارت دیگر، نشانه‌های افسردگی ممکن است به عنوان یک ابزار رهایی از مسئولیت مورد استفاده قرار گیرد. برای مثال، دانش آموزانی که با موقعیت چالش برانگیز، مانند امتحان، مواجه می شوند، دچار استرس بسیار زیادی شده و از آنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس زا متمرکز می شوند و از روبه رو شدن با چالش اجتناب کنند، با توسل به افسردگی به عنوان رفتاری خودناتوان ساز از مسئولیت پذیری فردی در آن موقعیت فرار می کنند. افراد دارای حس وجدانی بودن بالا دارای ویژگی‌هایی مانند نظم، تلاش، مسئولیت پذیری و وظیفه شناسی هستند. این ویژگی‌ها موجب می شود تا این دانش آموزان با پشتکار و مسئولیت پذیری بیشتری به تحصیل خود ادامه دهند و در نتیجه به موفقیت بالاتری دست پیدا کنند و کمتر متوسل به استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی شوند. این یافته‌ها را در ارتباط با روان رنجورخویی، مسئولیت پذیری و خودناتوان سازی می توان این گونه تبیین کرد که دانش آموزی که از رفتن به کلاس یا امتحان دادن اجتناب می کند (وجدانی بودن پایین) به این علت که احساس حقارت و تردید می کند (روان رنجورخویی بالا)، اجتناب از کلاس و امتحان در کوتاه مدت ممکن است باعث کاهش اضطراب او شود، اما در بلند مدت، منجر به انجام ندادن تکالیف، ارزیابی بد و نمره‌های ضعیف وی شود و این خود، تضعیف عزت نفس را به دنبال دارد. با توجه به نقش عزت نفس در بروز رفتارهای خود ناتوان سازی می توان به این نتیجه رسید که روان رنجورخویی و وجدانی بودن با خودناتوان سازی رابطه متقابل دارد. افراد دارای نمره بالا در ویژگی شخصیتی باز بودن نسبت به تجربه از ویژگی‌هایی مانند تنوع طلبی، کنجکاوی ذهنی، استقلال در قضاوت، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید برخوردارند، بنابراین این دانش آموزان توانایی تمرکز مداوم بر مطالب یکنواخت درسی و همچنین شیوه‌های تدریس یکنواخت معلمان را ندارند و تنوع طلبی آنها نیز امکان تحمل حضور مستمر در یک محیط یکنواخت و ثابت مانند کلاس را فراهم نمی کند. در نتیجه می توان انتظار داشت این گونه دانش آموزان عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند و برای جبران عدم پیشرفت، متوسل به استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی شوند. همچنین می توان گفت احساس خودکارآمدی بالا احتمال موفق شدن فرد را در انجام کارها بالا می برد و روی اعتماد به نفس برای آغاز و اتمام کارها اثر مثبت دارد. بر اساس نظریه اهمال کاری، ترس از شکست در کارها، اهمال کاری فرد را افزایش می دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به اهمال کاری می زنند. وقتی که فردی احساس توانایی و خودکارآمدی برای انجام کاری دارد در انجام آن تعلل کمی دارد و به آن اقدام می کند. براساس استراتژی‌های خودناتوان سازی، دانشجویان عدم موفقیت را محصول شرایط بیرونی دانسته و تلاش چندانی را برای ارتقاء عملکرد خود نمی کنند. در واقع فراگیران خودناتوان ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی گریسته شود. اینگونه راهبردهای خود ناتوان ساز، نیز زمینه اهمال کاری را در فرد بوجود می آورد.

همچنین نتایج نشان داد که بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار مستقیم وجود دارد و بین خوداثربخشی و ویژگی شخصیتی برونگرایی؛ انعطاف پذیری؛ دلپذیربودن؛ با وجدان بودن با اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار معکوس وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، محسن زاده و همکاران (۱۳۹۵)، مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) و عرب زاده (۱۳۹۵) مشابه و همسو می باشد. به عنوان مثال تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای به بررسی تبیین اهمالکاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان پرداختند

که نتایج نشان داد بین اهمالکاری تحصیلی و صفات شخصیت (روان رنجورخویی، برونگرایی، گشودگی به تجربه و باوجدان بودن) رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین مدیریت زمان و اهمالکاری تحصیلی رابطه معنادار مشاهده گردید. در مطالعه‌ای نیز مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی دار، خود ناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد با نمرات بالا روان رنجورخویی به عنوان افرادی از نظر هیجانی بی ثبات و نا ایمن توصیف می‌شوند. که توانایی گرفتن تصمیم به موقع در انجام دادن کارها را در زمانی که انجام آنها لازم است، ندارند و شاید این امر سبب اهمال کاری در این افراد می‌شود (جانسون، ۱۹۹۱). 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 می‌کند و در برخورد با وقایع روزمره، به ویژه وقایع مربوط به امور تحصیلی، استرس و اضطراب بسیار تجربه می‌کند و این امر می‌تواند به کاهش کارآمدی فردی و بدبینی نسبت به فعالیت‌های مدرسه و در نتیجه اهمالکاری تحصیلی منجر شود. همچنین خود نظم دهی در افراد وظیفه شناس سبب کاهش میزان اهمال کاری در افراد می‌گردد. افراد دارای خود نظم دهی بالا برای انجام دادن تکلیف خود برنامه ریزی دارند و کمتر مرتکب اهمال کاری می‌شوند، 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 می‌دهند و در انجام تکالیفشان مرتکب اهمال کاری نمی‌شوند. همچنین می‌توان گفت بر طبق نظریه خودکارآمدی بندورا، افراد با سطح پایین خودکارآمدی کسانی هستند که از تکالیف و موقعیت‌های چالش انگیز اجتناب می‌کنند و برآورد آنها از توانایی هایشان کمتر از حدی است که آن موقعیت را می‌طلبد. همچنین افرادی که دارای سطح بالای خودکارآمدی هستند، کسانی هستند که پیش بینی موفقیت در انجام تکالیف با تکلیف درگیر می‌شوند؛ اما افراد با خودکارآمدی پایین، قبل از انجام تکالیف، به شکست در انجام تکالیف می‌اندیشند و همین موجب می‌شود که آنها تا آنجا که ممکن است از انجام فعالیت اجتناب کنند و در واقع مرتکب اهمالکاری شوند. پژوهش حاضر محدود به دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام بود. پیشنهاد می‌شود به منظور تعمیم بهتر یافته در جوامع دیگر، پژوهش حاضر در دانش آموزان دختر و سایر مقاطع و شهر نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان شناسان آموزش و پرورش از یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مرتبط با ویژگی شخصیت و خود اثربخشی با جنبه‌هایی که سبب اهمالکاری دانش آموزان می‌شود به صورت کاربردی استفاده نمایند.

### 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 دبیرستان‌های پسرانه شهر تربت جام که نهایت همکاری را مبذول داشته و در جهت تحقق این پژوهش تلاش نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

تقدیم به روح پاک پدر و مادرم، و تقدیم به همسر مهربان و فداکارم که در تمامی مراحل زندگی همراهم بود که وجودش پس از پروردگار مایه هستی ام بوده و دستم را گرفته و کمک حالم بوده است. تقدیم به فرزندان عزیزم فرحان و فاران که وجودشان باعث آرامش قلبی من می‌باشد.

### منابع

۱. پور جعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶)؛ ساخت و هنجاریابی پایان آزمون خودکارآمدی دانش آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ی دبیرستان‌های شهر کرج؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. رئیسی، ف، هاشمی شیخ شبانی، الف، فاتحی زاده، م. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش آموز، والدین، معلم و کلاس، تازه‌های علوم شناختی، سال ۶، شماره ۳ و ۴.

۳. شکرکن، ح. هاشمی شیخ شبانی، الف و نجاریان، ب. (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط به خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، ۱۰۰-۷۷.
  ۴. 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.
  ۵. محسن زاده، فرشاده؛ 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. مجله‌ی مدرسه روانشناسی، دوره ۵، شماره ۲، ۱۰۸-۹۲.
  ۶. مزدهی، محمدرضا. (۱۳۸۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی دانش آموزان پسر شاخه‌های نظری، فنی و حرفه ای و کار دانش. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
  ۷. موسوی، سید محمد؛ نمازی، شعله؛ لطیفیان، علی اکبر. (۱۳۸۴). خصوصیات شخصیتی و بیماری عروق کرونر قلب. مجله پزشکی هرمزگان. ۹(۲): ۱۱۲-۱۰۹.
  ۸. نیکنام، ماندانا، حسینیان، سیمین، یزدی، سیده منور. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال گرایانه و رفتارهای خودناتوان سازی در دانشجویان. مجله علوم رفتاری. ۴(۲): ۱۰۸-۱۰۳.
۱. Balkis, M., & Duro, E. (۲۰۰۹). Prevalence academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship white demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, ۵, ۱۸-۳.
  ۲. Binder, Kelly. (۲۰۰۰). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination & subjective well-Being. Unpublished.
  ۳. Chen, G, Gully, S.M., & Eden, D. (۲۰۰۱). Validation of a New General Self- Efficacy Scale. *Organizational Research Methodes*, ۴(۱), ۶۲-۶۸.
  ۴. Ellis, A., & Knaus, W.J. (۲۰۰۹). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life, inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
  ۵. Feist, J. and Feist, G.J. (۲۰۰۶). *Theory of personality*. ۶<sup>th</sup> ed. MacGraw Hill.
  ۶. Sohwarzer, R., & Jerusalem, M. (۱۹۹۹). Generalised Self-Efficacy Scale. In J. Weinman.