

اهمال کاری تحصیلی و مدل پنج عاملی شخصیت

یونس فاتحی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی
دکتر محمد سعید عبدخدایی، استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد
مریم آذرافروز، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی
مجتبی بختی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی

چکیده

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به‌خصوص فراگیرندگان با آن مواجه‌اند، اهمال کاری آنان در انجام تکالیف درسی است. این نوع اهمال کاری تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است، که تقریباً همیشه هم با اضطراب همراه است. هدف از این پژوهش، بررسی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با مدل پنج عاملی شخصیت است. شرکت‌کنندگان شامل ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقاطع لیسانس، فوق لیسانس و دکتری دانشگاه شیراز بوده‌اند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ به تحصیل اشتغال داشته‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم و پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیت استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که دو عامل روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی به ترتیب از بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای اهمال کاری تحصیلی برخوردار بودند. اهمال کاری تحصیلی مردان به‌طور معناداری بیشتر از زنان بود ($t=5/26, P < 0/01$). همچنین اهمال کاری تحصیلی آزمودنی‌های جوان (۱۸-۲۵ سال) نسبت به آزمودنی‌های مسن‌تر (۲۶-۴۸ سال) به‌طور معناداری بیشتر بود ($t=4/60, P < 0/01$).

مقدمه

از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به‌خصوص دانش‌آموزان با آن مواجه‌اند اهمال کاری^۱ آنان در انجام تکالیف است. هزاران سال است که اهمال کاری یا تعلل‌ورزی به معنای عقب‌انداختن کار امروز به فردا، ایجاد مشکل کرده است؛ اما در سال‌های اخیر توجه بیشتری به چگونگی ایجاد و درمان این پدیده شده است. شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده تعلل، لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد اهمال‌کار در انجام فعالیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری آنی دارند، باشد (اسکوتنبرگ، لای، پیچیل و فراری،^۲ ۲۰۰۴).

از نظر روان‌شناسی اهمال کاری به آینده محول کردن کاری است که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم. این رفتار نامطلوب و نکوهیده به تدریج در وجود انسان به‌صورت یک خصیصه شخصیتی درمی‌آید (الیس، ۱۹۹۶؛ به نقل از خسروی، ۱۳۸۸). خودگزارش‌های فراگیرندگان عنوان می‌کند که ۸۰ تا ۹۵ درصد گرفتار برخی انواع تعلل‌اند (الیس و ناس،^۳ ۱۳۸۲) و تقریباً ۵۰ درصد تعلل‌کنندگان به‌طور پایداری دچار مشکلاتی در انجام تکالیف و دیگر کارها می‌شوند (دی، منسیک و سالیوان، ۲۰۰۰؛ هایکوک، ۱۹۹۳؛ به نقل از اونویوج بوزی و جیائو،^۴ ۲۰۰۰).

شکل معمول، تعلل فراگیرندگان تعلل در آغاز تکلیف است و سپس مجبورند به‌شدت کار کنند تا در زمان خاصی آن را به انجام برسانند.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری تحصیلی، مدل پنج عاملی شخصیت، تفاوت جنسیتی، دانشجو

برخی از مهم‌ترین پیش‌آیندها یا علت‌های اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه صاحب‌نظران عبارت‌اند از: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، خودارزشی پایین، عوامل شخصیتی، تکالیف مشکل و آزارنده، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، عدم طرح‌ریزی برنامه مطالعه مناسب، عادت‌های مطالعه

از پژوهشگران قرار گرفته است. پنج بُعد تشکیل‌دهنده این الگو عبارت‌اند از: روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، انعطاف‌پذیری (O)، توافق (A) و وظیفه‌شناسی (C).

بر پایه تعریف جان و سربواستاوا (۱۹۹۹)؛ به نقل از جوشن لو و همکاران، (۱۳۸۹) روان‌رنجورخویی به معنای گرایش به تجربه هیجانات منفی (مانند احساس اضطراب، نگرانی، غم و تنش) در مقابل ثبات هیجانی و خونسردی است. برون‌گرایی بیانگر وجود رویکردی پراثری به جهان مادی و اجتماعی در فرد است که ویژگی‌هایی مانند مردم‌آمیزی، فعال بودن، قاطعیت و جرئت را شامل می‌شود. انعطاف‌پذیری در مقابل، تجربه توصیف‌کننده گستردگی، عمق، پیچیدگی و خلاقانه بودن زندگی ذهنی و تجربه‌ای فرد در مقابل داشتن ذهنی بسته است. توافق نشانگر جهت‌گیری اجتماعی و جامعه‌پسند در مقابل نگرش خصمانه نسبت به دیگران است که ویژگی‌هایی مانند نوع دوستی، خوش‌قلبی، اعتماد و فروتنی را شامل می‌شود. وظیفه‌شناسی توصیف‌کننده قدرت کنترل تکانه‌ها، به‌صورتی که جامعه، مطلوب می‌داند و تسهیل‌کننده رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور است و ویژگی‌هایی مانند تفکر پیش از عمل، به تأخیراندازی ارضای خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و اولویت‌بندی تکالیف را دربرمی‌گیرد. پژوهش‌های بسیاری از این الگوی شخصیت حمایت کرده‌اند و کاربردپذیری این الگو در زنان و مردان (کاستا و همکاران، ۲۰۰۱) و در سنین مختلف (رویکه و همکاران، ۲۰۰۱) تأیید شده است (به نقل از جوشن لو و همکاران، ۱۳۸۹).

با جست‌وجو در مجلات معتبر داخلی و خارجی مشخص شد که تحقیقات اندکی به بررسی ارتباط بین اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل شخصیتی پرداخته‌اند.

در یکی از این پژوهش‌ها که به‌منظور بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و تفاوت‌های فردی صورت گرفته است، پاریشی (۲۰۰۴)؛ به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸) توانست داده‌های بازآزمایی طولانی‌مدت را برای ۲۸۱ شرکت‌کننده‌ای که پرسش‌نامه اهمال‌کاری را تکمیل کرده بودند به‌دست آورد. در یک دوره زمانی ۱۰ ساله، همبستگی بازآزمایی ۷۷ درصد بود. این نتایج حاکی از آن است که اهمال‌کاری می‌تواند به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی مطرح شود.

همچنین براساس مطالعات انجام گرفته بین سازه اهمال‌کاری به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی و پنج ویژگی بزرگ شخصیت همپوشی وجود دارد. به‌نظر می‌رسد اهمال‌کاری یک مؤلفه از ویژگی وظیفه‌شناسی باشد. در حقیقت، وظیفه‌شناسی یک سازه وسیع‌تر است که با واژه‌های متنوعی نظیر انطباق، کنترل تکانه، پیشرفت، احتیاط و اخلاقیات تعریف شده است. تحقیق اخیر که توسط رابرت، استارک و گلدبرگ (۲۰۰۵) صورت گرفته، در تلاش بوده است تا ماهیت وظیفه‌شناسی را با تحول‌های عاملی روشن سازد. در هر مورد، فهرست جامعی از آیتم‌های مرتبط با وظیفه‌شناسی برای ۷۰۰ شرکت‌کننده به اجرا درآمد و نشان داد که عامل وظیفه‌شناسی متشکل از شش مؤلفه است. از این فهرست‌ها اولین عامل به بهترین شکل اهمال‌کاری را نشان می‌دهد. در تحقیق رابرت و همکاران (۲۰۰۵)، اولین مؤلفه اصلی، سازندگی نام گرفته که نشان‌دهنده منطقی بودن، کارایی و سخت‌کوشی است. در تحقیق پاریشی، این مؤلفه «مسئولیت» نام گرفت و ارتباط آن با اهمال‌کاری کاملاً معنادار بود (به نقل

اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد. از جمله اهمال‌کاری تحصیلی^۵ (هیل، هیل، چاپوت و بارال^۶، ۱۹۷۸)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری^۷، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناس^۸، ۱۹۹۷) و اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱)؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، (۱۳۸۶)؛ و اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است (بروتن و ام‌بج، ۲۰۰۱؛ مول و ایلینگ ورت، ۲۰۰۵)؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، (۱۳۸۶).

راث بلوم، سولومون و موراکامی^۹ (۱۹۸۶) اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. در تعلل تحصیلی، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی چون حاضر شدن برای امتحان، انجام تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد (بک، کونز و میلگرام^{۱۰}، ۲۰۰۰).

به نظر لای (۲۰۰۴) اغلب دانشجویان اهمال‌کار، علاوه‌بر مشکل در برنامه‌های مطالعه یا ناتوانی در کسب نمرات بالاتر، در کل زندگی خود نیز ناراحت‌اند و در جنبه‌های مختلف زندگی احساس اهمال‌کاری می‌کنند. اگرچه ممکن است پیامدهای منفی این عادت در زندگی روزمره مشخص و نمایان نباشد، اما زبان‌های برخاسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه‌های مختلف، مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت جلوگیری از چنین رفتاری را نمایان می‌سازد (گلدبرگ، ۱۹۹۸)؛ به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸).

برخی از مهم‌ترین پیش‌آیندها یا علت‌های اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه صاحب‌نظران عبارت‌اند از: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، خودارزشی پایین، عوامل شخصیتی، تکالیف مشکل و آزارنده، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، عدم طرح‌ریزی برنامه مطالعه مناسب، عادت‌های مطالعه و... (بورکا و دیگران^{۱۱}، ۱۹۹۰)؛ به نقل از اداسی^{۱۲}، (۲۰۱۰).

از طرفی، یکی از متغیرهایی که به‌نظر می‌رسد با اهمال‌کاری در ارتباط است ویژگی‌های شخصیتی افراد اهمال‌کار است. با نظر به اهمیت مطالعه شخصیت و نقش آن در شناخت رفتارهای انسان، این تصور طبیعی است که در سراسر تاریخ روان‌شناسی جایگاه ویژه‌ای به شخصیت داده شده باشد. شخصیت نقش تعیین‌کننده‌ای بر رفتار مشهود و آشکار فرد دارد. شخصیت عبارت است از: مجموعه‌ای سازمان‌یافته و متشکل از خصوصیات نسبتاً ثابت و مداومی که روی هم یک شخص را از شخص یا اشخاص دیگر متمایز می‌کند (براهنی و بیرشک، ۱۳۷۷؛ سیاسی، ۱۳۷۱)؛ به نقل از جزایری و همکاران، (۱۳۸۵).

به‌نظر **اتکینسون و هیلگارد (۲۰۰۱)** شخصیت عبارت است از الگوهای معینی از شیوه‌های تفکر که نحوه سازگاری شخص را با محیط تعیین می‌کنند. تعدادی از محققان شخصیت را مجموعه صفاتی که با ثبات نسبی در یک فرد وجود دارد و به دیگران اجازه می‌دهد تا بتواند رفتار او را از دیگران متمایز سازند، توصیف کرده‌اند (فراهانی، ۱۳۸۸).

از جدیدترین نظریه‌های شخصیت و مدل‌های سنجش مؤلفه‌های شخصیتی، الگوی پنج عاملی است که به‌ویژه با کارهای **کاستا و مک کری** شناخته شده است. این الگو طی چند دهه اخیر مورد توجه بسیاری

اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است

شخصیت عبارت است از: مجموعه‌ای سازمان یافته و متشکل از خصوصیات نسبتاً ثابت و مداومی که روی هم یک شخص را از شخص یا اشخاص دیگر متمایز می‌کند

از علی مدد، (۱۳۸۸).

پژوهشگران معتقدند که اهمال کاری با دو مدل اصلی شخصیت ارتباط دارد: ۱. مدل سه عاملی شخصیت (برون‌گرایی، روان‌پریشی و روان‌رنجورخویی) (آیزنک و آیزنک، ۱۹۸۵؛ به نقل از واتسون، ۲۰۰۱) و مدل پنج عاملی شخصیت (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی) (کاستا و مک کری، ۱۹۹۵؛ به نقل از واتسون، ۲۰۰۱). در مدل سه عاملی، مک کون، پیتزل و رابرت (۱۹۸۷) یک رابطه مستقیم بین اهمال کاری و برون‌گرایی و یک رابطه منحنی شکل بین اهمال کاری و روان‌رنجورخویی گزارش کردند. در مدل پنج عاملی، اهمال کاری با روان‌رنجورخویی و وظیفه‌شناسی همبستگی معناداری دارد. تحقیقاتی که اخیراً توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) انجام شده است، اهمال کاری تحصیلی را براساس مدل پنج عاملی شخصیت تبیین می‌کند. براساس نظر آن‌ها وظیفه‌شناسی از شایستگی، نظم، وظیفه‌شناسی، کوشش، خویش‌داری و اندیشه تشکیل شده است. همچنین عامل روان‌رنجورخویی شامل اضطراب، خشم، افسردگی، کمرویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری می‌شود. **لای، کواسز و دانتو** (۱۹۹۸) همبستگی معکوس و معناداری را بین وظیفه‌شناسی و اهمال کاری در دانش‌آموزان ۷ تا ۱۰ ساله گزارش کرده‌اند که می‌تواند بیانگر این نکته باشد که احتمالاً اهمال کاری الگویی تثبیت شده از همان دوران ابتدایی تحصیل دانش‌آموزان است.

جانسون و بلوم (۱۹۹۵) در تحقیقی که به‌منظور بررسی ارتباط بین روان‌رنجورخویی، وظیفه‌شناسی و اهمال کاری روی دانش‌آموزان نوجوان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که همه مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی با

اهمال کاری ارتباط معکوسی دارند که از این بین مؤلفه خویش‌داری نسبت به دیگر مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای اهمال کاری برخوردار بود. همچنین ارتباط اهمال کاری با روان‌رنجورخویی خیلی ضعیف بود. با وجود این از بین مؤلفه‌های روان‌رنجورخویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری پیش‌بینی‌کننده‌های قوی‌تری برای اهمال کاری بودند.

اسکونبرگ و لای (۱۹۹۵) نیز خصیصه اهمال کاری را با استفاده از مدل پنج عاملی شخصیت مورد بررسی قرار دادند و به نتایج مشابهی دست یافتند؛ به استثنای اینکه آن‌ها یک همبستگی معکوس بین اهمال کاری تحصیلی با مؤلفه فعالیت (کنش وری) از عامل برون‌گرایی و یک رابطه مثبت بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه خیال‌پردازی از عامل انعطاف‌پذیری را گزارش کردند. در یک مطالعه دیگر **مک کون و جانسون** (۱۹۹۱) دریافتند که روان‌رنجورخویی با اهمال کاری و اضطراب همبستگی مستقیم و با مدت مطالعه همبستگی معکوس دارد.

با توجه به مطالبی که گفته شد هدف این مطالعه بررسی ارتباط بین اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت است. به‌علاوه نظر به اینکه متغیرهای جنسیت و سن احتمالاً دو شاخص مهم در حیطه اهمال کاری تحصیلی هستند، آزمودنی‌های مرد و زن و آزمودنی‌های جوان و مسن‌تر از لحاظ متغیر اهمال کاری تحصیلی با یکدیگر مقایسه می‌شوند. با توجه به هدف پژوهش فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار خواهند گرفت:

۱. بین اهمال کاری تحصیلی و پنج عامل بزرگ شخصیت همبستگی معناداری وجود دارد.



۲. بین دو جنس از لحاظ اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. افراد جوان نسبت به افراد مسن تر اهمال کارترند.

روش

این تحقیق با توجه به هدف محقق، کاربردی و با توجه به عدم دخالت در به وجود آوردن داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن شامل کلیه دانشجویان دانشگاه دولتی شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه انتخاب شده از جامعه ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقاطع لیسانس، فوق لیسانس و دکتری دانشگاه شیراز می‌باشد. با استفاده از شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، ۸ دانشکده و در ادامه از هر مقطع دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند و در نهایت، پرسش‌نامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون- راث بلوم (۱۹۸۹) و پرسش‌نامه رگه‌های شخصیت کاستا و مک کری (۱۹۹۲) در اختیار دانشجویان قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم:
این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹)، برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال، ساختند، که شامل ۲۱ گویه است. افزون بر ۲۱ سؤال، شش سؤال نیز (شماره ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱) برای سنجش دو ویژگی «حساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری» در نظر گرفته شده است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از هرگز با نمره یک، به ندرت نمره دو، گهگاهی با نمره سه، اکثر اوقات با نمره چهار و همیشه با نمره پنج قرار دارد. به منظور تعیین پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار KMO برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب آلفای کرونباخ نیز برابر ۰/۹۱ بود (جوکار ۱۳۸۶؛ شیرزادی، ۱۳۸۹؛ فراری، ۱۹۹۵؛ یانگ^{۱۲}، ۲۰۱۰).

و سنیکال^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۳). انویج بوزی از دانشگاه فلوریدای جنوبی در سال (۲۰۰۴)، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کرده است.

۲. پرسش‌نامه رگه‌های شخصیت (پنج عامل عمده) کاستا و مک کری (NEO-FFI): این پرسش‌نامه شامل ۶۰ سؤال پنج گزینه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» است و برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت شامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی، به کار می‌رود. هر مقیاس شامل ۱۲ سؤال است. دامنه نمرات برای هر مقیاس ۴۸-۰ است. محققان همبستگی بالایی بین صفات آزمون NEO-FFI و دیگر ملاک‌های ارزیابی صفات پیدا کرده‌اند. کاستا و مک کری (۱۹۹۷) ضرایب بازآزمایی آن را به فاصله سه ماه بین ۷۵ تا ۸۳ درصد گزارش کرده‌اند. همچنین آتش‌روز (۱۳۸۸) این مقیاس را برای دانش‌آموزان استفاده کرد و ضریب پایایی ۲۷ تا ۷۷ درصد به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پنج عامل روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق و وظیفه‌شناسی به ترتیب ۷۰ درصد، ۶۸ درصد، ۷۵ درصد، ۵۹ درصد، و ۷۶ درصد بوده است.

یافته‌ها

به منظور ارائه تصویری روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی و به تفکیک جنسیت و سن در جدول شماره ۱ آورده شده است.
با توجه به نتایج به دست آمده از جداول تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون می‌توان گفت که تقریباً ۶۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان مربوط به تفاوت در ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست. با توجه به نتایج به دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که عوامل روان‌رنجورخویی با ضریب بتای (۰/۱۹۸) و وظیفه‌شناسی با ضریب بتای (۰/۱۱۴-) به ترتیب از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری درباره اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برخوردارند. در حالی که عوامل برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و توافق نتوانستند اهمال کاری تحصیلی را در بین دانشجویان پیش‌بینی کنند.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی اهمال کاری تحصیلی و ۵ عامل بزرگ شخصیت در دانشجویان به تفکیک جنس و سن

متغیر	اهمال کاری		روان‌رنجورخویی		برون‌گرایی		انعطاف‌پذیری		توافق		وظیفه‌شناسی	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
جنسیت	مرد	۶۶/۶۹	۲۳/۸۳	۳۴/۰۸	۱۵/۳۹	۲۸/۶۶	۶/۲۶	۲۹/۵۰	۳/۲۸	۲۳/۶۹	۶/۱۷	۳۳/۵۸
	زن	۵۳/۶۹	۲۳/۹۲	۳۲/۹۴	۱۵/۰۱	۲۶/۴۹	۷/۸۰	۲۹/۳۲	۳/۳۳	۲۲/۸۱	۶/۵۰	۳۵/۳۴
سن	جوان	۶۴/۷۴	۲۵/۶۳	۳۳/۶۲	۱۵/۷۴	۲۸/۴۷	۶/۳۷	۲۹/۳۵	۳/۳۲	۲۳/۰۵	۶/۲۵	۳۴/۵۷
	مسن	۵۳/۱۰	۲۱/۶۴	۳۳/۳۰	۱۴/۴۱	۲۶/۲۰	۸/۰۳	۲۹/۴۹	۳/۲۸	۲۳/۵۱	۶/۵۰	۳۴/۳۸

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی و ۵ عامل بزرگ شخصیت)

متغیر	اهمال کاری تحصیلی	روان‌رنجورخویی	برون‌گرایی	انعطاف‌پذیری	توافق	وظیفه‌شناسی
اهمال کاری تحصیلی	۱					
روان‌رنجورخویی	۰/۳۴۳***	۱				
برون‌گرایی	۰/۸۵*	-۰/۱۷۵***	۱			
انعطاف‌پذیری	-۰/۳۰	-۰/۱۹۵***	۰/۲۶۳***	۱		
توافق	-۰/۴۵	-۰/۳۶۵***	۰/۴۴۴***	۰/۲۸۵***	۱	
وظیفه‌شناسی	-۰/۲۳۴***	-۰/۳۵۶***	۰/۶۵*	۰/۱۲۱*	۰/۲۵	۱

P<0/01** P<0/05*

جدول ۳) تحلیل واریانس به منظور تعیین نقش متغیر پیش بین در تبیین واریانس متغیر ملاک

سطح معنی داری (sig)	ضریب تعیین (R^2)	آماره آزمون (F)	میانگین مربعات (M.s)	درجه آزادی (df)	مجموع مربعات (s.s)	
۰/۰۰۱	۰/۶۷۹	۷/۰۷۳	۳۹۳۶/۰۰۳	۵	۲۳۶۱۶/۰۱۹	رگرسیون
			۵۵۶/۴۷۱	۳۶۸	۵۰۴۲۲/۹۱۱	خطا
				۳۷۳	۱۴۲۹۸۵/۹۳۰	کل

جدول ۴) نتایج بررسی ضرایب رگرسیون جهت تعیین نقش متغیرهای پیش بین در متغیر ملاک

متغیر	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده (B)	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (Beta)	آماره آزمون (t)	سطح معنی داری (sig)
مقدار ثابت	۹۲/۲۸	—	۲/۸۸	۰/۰۰۰
روان رنجورخویی	۰/۳۲۳	۰/۱۹۸	۳/۳۶	۰/۰۰۱
برون گرایی	۰/۳۲۰	۰/۰۹۴	۱/۸۲	۰/۰۰۸
انعطاف پذیری	-۰/۲۵۹	-۰/۰۳۱	-۰/۳۴۱	۰/۲۲
توافق	۰/۲۸۸	۰/۰۷۴	۱/۳۷	۰/۱۷
وظیفه شناسی	-۰/۱۹۹	-۰/۱۱۴	-۱/۹۶	۰/۰۰۲

پژوهش مبنی بر وجود ارتباط مستقیم و معنادار بین اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که سه عامل روان رنجورخویی، برون گرایی و وظیفه شناسی با اهمال کاری تحصیلی همبستگی معناداری دارند؛ به طوری که روان رنجورخویی به صورت مستقیم و برون گرایی و وظیفه شناسی به صورت معکوس با اهمال کاری تحصیلی همبستگی داشتند. این در حالی است که بین عامل انعطاف پذیری و توافق با اهمال کاری تحصیلی همبستگی معناداری مشاهده نشد.

نتایج نشان داد که تقریباً ۶۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان مربوط به تفاوت در ویژگی های شخصیتی آنهاست.

جدول ۵) آزمون t گروه های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به تفکیک جنسیت

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	Sig
مرد	۱۸۰	۶۶/۶۸	۲۳/۸۲	۳۷۲	۵/۲۶	۰/۰۰۱
زن	۱۹۴	۵۳/۶۹	۲۳/۹۱			

نتایج حاصل از مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۱$)، به طوری که دانشجویان پسر نسبت به دانش آموزان دختر به طور معناداری اهمال کارترند.

جدول ۶) آزمون t گروه های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به گروه های سنی

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	Sig
جوان (۱۸-۲۵ سال)	۲۲۰	۶۴/۷۴	۲۵/۶۳	۳۷۲	۴/۶۰	۰/۰۰۱
مسن (۲۶-۴۸ سال)	۱۵۴	۵۳/۰۹	۲۱/۶۴			

به منظور مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی در بین آزمودنی های جوان (۱۸-۲۵ سال) و مسن (۲۶-۴۸ سال) از آزمون آماری t مستقل استفاده شد و نتایج حاکی از آن بود که آزمودنی های جوان به طور معناداری اهمال کاری تحصیلی بیشتری دارند.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر چگونگی ارتباط اهمال کاری تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا به منظور آزمون فرضیه اول





به نظر می‌رسد اهمال کاری یک مؤلفه از ویژگی وظیفه‌شناسی باشد. در حقیقت، وظیفه‌شناسی یک سازه وسیع تر است که با واژه‌های متنوعی نظیر انطباق، کنترل تکانه، پیشرفت، احتیاط و اخلاقیات تعریف شده است

با توجه به نتایج به‌دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که عوامل روان‌رنجور خوبی با ضریب بتا (۰/۱۹۸) و وظیفه‌شناسی با ضریب بتا (-۰/۱۱۴) به ترتیب از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برخوردارند. این در حالی است که سه عامل برون‌گرای، انعطاف‌پذیری و توافق قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان نداشتند.

نتایج به‌دست آمده از این قسمت از پژوهش با یافته‌های مک کون و جانسون (۱۹۹۱)؛ کاستا و مک کری (۱۹۹۳ و ۱۹۹۵)، به نقل از واتسون، (۲۰۰۱)؛ لای، کوواسز و دانتو (۱۹۹۸)؛ اسکوتنبرگ و لای (۱۹۹۵) و جانسون و بلوم (۱۹۹۵)، که در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین روان‌رنجور خوبی و وظیفه‌شناسی با اهمال کاری همبستگی معناداری وجود دارد، همسو می‌باشد. در همین باره دی وایت و لنز (۲۰۰۰) معتقدند که اغلب افراد اهمال‌کار در کنترل ادراک زمان ضعیف‌اند و دلیل اهمال کاری آن‌ها این است که تصور درستی از زمان مورد نیاز برای انجام تکلیف ندارند. معمولاً در اهمال‌کاران برون‌گرا خوش‌بینی غیرواقعی رخ می‌دهد؛ در حالی که در اهمال‌کاران درون‌گرا رویاپردازی به‌صورت روان‌نژندی ظاهر می‌گردد.

به‌منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اختلاف معنادار بین دو جنس از لحاظ اهمال کاری تحصیلی نتایج به دست آمده نشان داد که مردان به طور معناداری از زنان اهمال‌کارترند. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های راث بلوم و همکاران^{۱۴} (۱۹۸۶)، بالکیس (۲۰۰۶)؛ به نقل از بالکیس و دیوریو^{۱۵}، (۲۰۰۹)، بلانت و پیچیل^{۱۶} (۱۹۹۸)، تمدنی (۱۳۸۹) و فاتحی (۱۳۹۰، ۱۳۹۰) که در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که مردان از زنان اهمال‌کارترند، همسوست. در مقابل نیز با نتایج تحقیقات پالودی و فرانکل-هاوسر^{۱۷} (۱۹۸۶)؛ هایکوک، مک کارتی و اسکای^{۱۸}، ۱۹۹۸؛ واشنگتن، ۲۰۰۴؛ موسر، مک کینلی، دراکوپ و چانگ، ۲۰۰۹؛ به نقل از بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹ و استیل^{۱۹} (۲۰۰۷) مغایرت دارد.

به نظر می‌رسد تناقض در نتایج به‌دست آمده در زمینه تفاوت در میزان اهمال کاری تحصیلی مردان و زنان، تحت تأثیر عوامل دیگری چون فرهنگ، انتظارات و برداشت اطرافیان از نقش مرد بودن و زن بودن... باشد. به این ترتیب که بعضی رفتارها که در بعضی از فرهنگ‌ها اهمال‌کارانه محسوب می‌شوند، در فرهنگ‌های دیگر ممکن است عادی تلقی گردند. از طرفی، بالاتر بودن میزان اهمال کاری مردان نسبت به زنان را از این منظر می‌توان تبیین کرد که طبق گفته روان‌شناسان، زنان در انجام کارها به‌طور ذاتی برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان کمتر به شرایط بیرونی توجه می‌کنند و در نتیجه مردان بیشتر از زنان به اهمال کاری می‌پردازند (والرند، ۱۹۹۶)؛ به نقل از بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹. به‌علاوه پژوهش‌های پیشین نشان داده است که دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری برای انجام تکالیف تحصیلی استفاده می‌کنند و در نتیجه اهمال کاری کمتری دارند (چاری و دهقانی، ۱۳۸۷).

همچنین به‌منظور مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی مردان و زنان جوان و مسن از روش آماری t مستقل استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های جوان تر نسبت به آزمودنی‌های مسن تر به‌طور معناداری اهمال کاری تحصیلی بیشتری داشتند. این نتایج با یافته‌های لای، کوواسز و دانتو (۱۹۹۸) همسو می‌باشد. این محققان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که سن، متغیر تأثیرگذاری بر اهمال کاری است. آن‌ها در تحقیق خود روی دانش‌آموزان ۷ تا ۱۱ ساله به این نتیجه رسیدند که احتمالاً اهمال کاری

یک الگوی تثبیت شده از همان دوران ابتدایی تحصیلی دانش‌آموزان است. در پژوهشی دیگر فاتحی^{۱۳} (۱۳۹۱) در بخشی از تحقیق خود به‌منظور مقایسه اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان با سن بیشتر اهمال کاری کمتری را نسبت به دانش‌آموزان با سن کمتر گزارش کردند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بیشتر افرادی که کمتر اهمال‌کارند، صرفاً به‌خاطر خودکنترلی درونی این کار را انجام نمی‌دهند، بلکه به علت اینکه طرحواره‌های رشدیافته‌ای برای غلبه بر اهمال کاری دارند، کمتر اهمال‌کارند. تحقیقات مختلف نشان داده است که افراد با تمرین‌های مکرر می‌توانند اجتناب از اهمال کاری را یاد بگیرند (اینسلا، ۱۹۹۲ و بامستیر، ۱۹۹۴)؛ به نقل از استیل، ۲۰۰۷. برخی از پژوهشگران نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین اهمال کاری تحصیلی و سن ارتباط منفی وجود دارد (بالکیس و دیوریو^{۲۰}، ۲۰۰۹).

پیشنهادهای

همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، از جمله عواملی که با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است، ویژگی‌های شخصیتی آن‌هاست؛ بنابراین لازم است مسئولان و برنامه‌ریزان دانشگاهی و مشاوران بیش از پیش به این مقوله مهم توجه داشته باشند و در بهبود و رشد ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها اقدام کنند. از آنجا که به‌نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی در سنین پایین‌تر تکوین می‌یابد، ضروری است تحقیقات مشابه در جمعیت دانش‌آموزی نیز تکرار شود.

در قلمرو عمل، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در جهت بهبود و غنی‌سازی فرایند آموزش فراگیرندگان یاری کند. ضرورت توجه به آموزش استادان و معلمان در زمینه تأثیر ویژگی‌های شخصیتی فراگیرندگان و از جمله اهمال کاری تحصیلی در پیامدهای آموزشی، اجتماعی و عاطفی فرایند تعلیم و تربیت در مدرسه و دانشگاه از جمله کاربردهای عملی این پژوهش است.