

بررسی رابطه هویت تحصیلی با اهمال کاری دانش آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی، شهرستان خرامه

علی کشاورزی^۱، رضوانه زارع^۲، محمد کشاورزی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۳/۱۹

تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۳۱

چکیده

اهمال کاری یکی از پدیده های مشکل ساز برای تعداد زیادی از افراد است که میلیون ها نفر را در جهان تحت تأثیر قرار داده است. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هویت تحصیلی با اهمال کاری دانش آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی، شهرستان خرامه است. بدین منظور تعداد ۱۰۰ نفر از دانش آموزان با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. این پدیده یکی از مهم ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران است. نتایج، نشان دهنده ی این واقعیت است که بین هویت تحصیلی موفق با اهمال کاری تحصیلی رابطه ی منفی و معنادار وجود دارد و بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی رابطه ی مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به توضیحات و بررسی های مختصری که در مورد رویکرد های مختلف اهمال کاری ارائه شد و نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها می توان چنین نتیجه گرفت که امروزه جهت رفع مشکل اهمال کاری دانش آموزان باید به عوامل مرتبط با این پدیده توجه کرد و درصدد رفع آن ها کوشید. همان اندازه که مباحث نظری با مطالعات تجربی و دقیق همراه می شود، یافته های امیدوار کننده تری نیز به دست می آید.

کلید واژه ها: هویت تحصیلی، پنج عامل شخصیت، اهمال کاری تحصیلی.

۱. آموزگار مقطع ابتدایی شهرستان خرامه، فارس، ایران، نویسنده مسئول، robatic۲۰۰۹@yahoo.com

۲. آموزگار مقطع ابتدایی شهرستان خرامه، فارس، ایران

۳. کارشناسی ارشد مهندسی صنایع، خرامه، ایران.

مقدمه

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آن بسیار مشکل و یکی از دغدغه های روان شناسان و پژوهشگران است و به دلیل حساسیت حرفه ای، در صدد آند علت و منشأ رفتار انسانی را کشف نمایند. یکی از رفتارهای پیچیده، اهمال کاری یا به آینده موکول کردن کارهاست، عادتتی که در بسیاری از افراد وجود دارد. پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات انسانی است. اهمال کاری از ریشه ی لاتین Procrastinare گرفته شده و به معنی «به تعویق انداختن تا صبح» است. به عبارتی آن کاری که باید (ترجیحاً) حالا انجام شود به زمان دیگری موکول گردد. بنابراین این وقفه ها موجب پیامدهای ناخواسته می شود. اهمال کاری ۱ میلیون ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریباً همیشه بر بهره وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج است و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است (بالکس و دورو، ۲۰۰۹).

واژه ی اهمال کاری را عده ای (الیس و نال، ۱۳۹۱؛ ۳) معادل تعلل، تنبلی، سهل انگاری و به تعویق انداختن دانسته اند و برخی دیگر از پژوهشگران (وسلر، ۴، ۱۹۸۰؛ به نقل از نینان، ۵، ۲۰۰۸) بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی میل است در حالیکه اهمال کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می ورزد که هم اکنون اولویت دارد. به گفته ی لی (۶، ۱۹۸۶) اهمال کاری یعنی این که فرد به طور عمدی به تصمیماتی که گرفته است عمل نمی کند، به این معنا که فرد اهمال کار در یک زمان خاص قصد انجام کاری را دارد ولی در زمان برنامه ریزی شده به آن نمی پردازد و در عوض انجام آن ها را به طور موقت و گاهی به طور دائم کنار می گذارد. هال و واتسون (۷، ۲۰۰۷) اهمال کاری را فرمی شایع و نقصی در خود تنظیمی می دانند که به طور کامل درک نشده است و آن را به عنوان ناتوانی بر اعمال نظارت بر افکار، هیجانات، تکانه ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف نموده اند. 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 مسأله 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 سارق زمان است و باعث می شود فرد احساس گناه کند و نگاه دیگران نسبت به او تغییر کند، اهمال کاری یعنی به تعویق انداختن کاری و ارجاع عمل به آینده (ساتن، ۸، ۲۰۰۹). اهمال کاری تحصیلی به تعبیر استیل (۲۰۰۷)، به تأخیر انداختن عمدی و غیر منطقی تصمیم گرفته شده علی رغم آگاهی فرد از هزینه های تأخیر و یا پیامدهای منفی آن بیان شده است. به عبارتی اهمال کاری عبارت است از طفره رفتن، طول دادن و به عقب انداختن انجام تکالیف. اهمال کاری مستلزم تأخیر در تصمیم گیری است، فرد اهمال کار نمی تواند تصمیم بگیرد که چه فعالیت هایی را در چه زمانی و بر اساس چه اولویت بندی باید انجام دهد. این پدیده دو سطح شناختی و رفتاری را در بر می گیرد. در سطح رفتاری فرد کاری که قصد انجام آن را داشته بدون هیچ دلیل خاصی و به طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می ورزد. در نتیجه، چنین افرادی کارهایی را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع انجام نمی دهند یا اینکه اصلاً انجام نمی دهند. افراد اهمال کار می دانند که کاری را باید انجام دهند و شاید هم می خواهند آن را انجام دهند ولی نمی توانند برای انجام آن در موعد تعیین شده (توسط خود یا

^۱ procrastination

^۲ Balkis & Duru

^۳ Elis & Knal

^۴ Wessler

^۵ Neenan

^۶ Lay

^۷ Howell & Watson

^۸ Sutton

دیگران)، در خود انگیزه ی کافی ایجاد کنند (سنکال^۱، ۱۹۹۵؛ به نقل از سپهریان، ۱۳۹۰). پژوهش های اولیه ی اهمال کاری بیشتر بر ویژگی رفتاری آن متمرکز بودند و راه حل آن ها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادت های خوب مطالعه، تمرکز داشت، برخی دیگر اشاره می کند اگرچه به طور واضح در طبقه بندی DSM-IV-TR مشخص نشده است، ولی اهمال کاری مزمن را می توان یک اختلال شخصیتی نامید که سطوح بسیار بالای صفت اهمال کاری و مسئولیت پذیری پایین را شامل است (شونبرگ، ۲۰۰۵).

فراگیران اهمال کار آموخته اند که تکمیل کردن تکالیف آموزشی خود را به تعویق اندازند و توجه خود را به فعالیت های دیگری معطوف کنند که برای آنها جاذب است (جارادات^۲، ۲۰۰۴). اهمال کاری تحصیلی تابع برخی عوامل شخصیتی از قبیل پایین بودن خود آگاهی، بی نظمی ذهنی، خود کنترلی کم، خودتنظیمی، افسردگی، اضطراب، باورهای غیرمنطقی، کمال گرایی، خودآگاهی، سبک های هویت و عوامل موقعیتی بیزاری از تکلیف و زمان پاداش ها و تکلیف ها، چگونگی برگزاری امتحانات، وقت گیر بودن انجام تکالیف است که این عوامل ترس از شکست، اضطراب ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بیزاری از تکلیف را افزایش می دهند.

بررسی های تاریخی نشان می دهند که اهمال کاری در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیان بار برای افراد بوده است (استیل، ۲۰۰۷). در جوامع مدرن اهمال کاری، یک مشکل جدی به شمار می رود. تقریباً نیمی از افراد اقرار می کنند که در زندگی روزمره و محیط آموزشی، اهمال کاری برای آنها مشکل ساز بوده است (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴). یکی از مسائلی که در پژوهش های پیشین از نظر دورمانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته شده است؛ ارتباط اهمال کاری با هویت تحصیلی^۳ است.

گراهام و آندرسون^۴ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه ی پیشرفت می دانند. هویت تحصیلی می تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آیندهای اهمال کاری تحصیلی محسوب شود. «هویت تحصیلی» فرآیند پاسخ گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است. این که آیا درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد، نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه های مختلف تحصیلی به وجود می آید. هم چنین با این احساس، موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲).

هر چند که پدیده ی اهمال کاری کما بیش در امور زندگی عادی افراد نمود عینی دارد، با این حال نمی توان از نقش صفات و ویژگی های شخصیتی ۵ در وقوع این پدیده غافل ماند، چرا که این صفات در بسیاری از موقعیت های زندگی فردی و اجتماعی، تعیین کننده رفتارهای جاری و آتی افراد هستند. صفات یا گرایش های موجود در افراد که به تفاوت های فردی در رفتار، ثبات و تداوم آن در موقعیت های گوناگون می انجامد، تحت عنوان شخصیت نام گذاری می شوند. از جدیدترین نظریه های شخصیت و مدل های سنجش مؤلفه های شخصیتی، الگوی پنج عاملی است که به ویژه با کارهای کاستا و مک کری^۵ (۱۹۹۲) شناخته شده است. این الگو طی چند دهه ی اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است. پنج بعد تشکیل دهنده ی این الگو عبارتند از: روان رنجورخویی، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق و وظیفه شناسی.

نتایج مطالعه ی شاناهان و پیچل^۶ (۲۰۰۷) نشان داد که بین منزلت هویت سردرگم و هویت دیررس با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد و منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال کاری ارتباط معناداری مشاهده نشد. همچنین هویت موفق و هویت دیررس ارتباط متضادی با اهمال کاری داشتند یعنی برای کاهش اهمال کاری نیازمند رسیدن به یک تعهد هویتی است. نتایج پژوهش سوری نژاد، فرهادی و کردنوقابی (۱۳۹۵)

^۱ Senecal

^۲ Jaradat

^۳ Academic Identity

^۴ Grahom & Anderson

^۵ Personality triats

^۶ Costa & Mc Crae

نشان داد که ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری می توانند تغییرات اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان تبیین کنند. نتایج نشان داد که میان روان رنجوری با اهمال کاری تحصیلی رابطه ی مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین میان وظیفه شناسی با اهمال کاری رابطه ی منفی وجود دارد. اما میان ویژگی های برون گرایی و مقبولیت با اهمال کاری تحصیلی رابطه ای وجود ندارد. پژوهش نصری، دماوندی و عاشوری (۱۳۹۳)، این نتایج را بیان کردند که بین اهمال کاری تحصیلی با روان رنجورخویی، انعطاف پذیری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه ی مثبت و معنی دار وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که وظیفه شناسی، روان رنجوری، انعطاف پذیری و تعهد توانستند به طور معناداری متغیر اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی کنند.

با توجه به اهمیت موضوع اهمال کاری و تأثیرات مخرب آن بر زندگی افراد، یک هدف مهم برای پژوهش هایی که در خصوص اهمال کاری انجام می شود این است که ویژگی های شخصیتی افرادی را که مرتباً کارها را به تعویق می اندازند، مشخص سازند. به نظر می رسد که باید تحقیقات بیشتری در جهت مشخص ساختن مفهوم اهمال کاری و مفاهیم مرتبط با آن صورت بگیرد تا از این طریق مشاوران و دانش آموزان بتوانند با دید وسیع تری به این موضوع بنگرند و با ریشه یابی موضوع بتوانند اقدام لازم را برای رفع آن انجام دهند.

اهداف پژوهش

هدف کلی

بررسی رابطه ی هویت تحصیلی و پنج عامل بزرگ شخصیت با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال ششم دبستان شهر شیراز، شهرستان خرامه، در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷.

اهداف جزئی

۱. بررسی میزان رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت با اهمال کاری تحصیلی.
۲. بررسی رابطه هویت تحصیلی موفق و اهمال کاری تحصیلی.
۳. بررسی رابطه هویت تحصیلی دیررس و اهمال کاری تحصیلی.
۴. بررسی رابطه هویت تحصیلی سردرگم و اهمال کاری تحصیلی.
۵. بررسی رابطه هویت زودرس و اهمال کاری تحصیلی.

فرضیه های پژوهش

فرضیه اصلی

بین هویت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال ششم دبستان شهرستان خرامه، رابطه معنادار وجود دارد.

فرضیه جزئی

۱. بین پنج عامل بزرگ شخصیت با اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.
۲. بین هویت تحصیلی موفق و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.
۳. بین هویت تحصیلی دیررس و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری برقرار است.
۴. بین هویت تحصیلی سردرگم و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبتی وجود دارد.
۵. هویت زودرس رابطه معناداری را با اهمال کاری تحصیلی ندارد.

پیشینه پژوهش

- پژوهش تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶)، که بر روی ۴۴۰ نفر (۲۴۰ دختر، ۲۰۰ پسر) از دانش آموزان پایه سوم و چهارم مدارس متوسطه کاشان انجام شد، این نتایج را گزارش کردند که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، هم چنین بین مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.
- نتایج پژوهش سوری نژاد، فرهادی و کردنوقایی (۱۳۹۵)، که بر روی ۲۸۰ نفر از دانش آموزان دبیرستان مدارس دولتی شهر کوهدهشت، نشان داد که ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری می توانند تغییرات اهمال کاری تحصیلی را در دانش آموزان تبیین کنند. نتایج نشان داد که میان روان رنجور خوبی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین میان وظیفه شناسی و گشودگی با اهمال کاری رابطه منفی وجود دارد. اما میان ویژگی های برون گرایی و مقبولیت با اهمال کاری تحصیلی رابطه ای وجود ندارد.
- گزیدری، لواسانی و اژه ای (۱۳۹۴)، در پژوهش خود بر روی نمونه ای ۳۱۱ نفری دانش آموزان سال سوم متوسطه منطقه کهریزک تهران نشان دادند که رابطه مثبت و معنادار میان هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی سردرگم با اهمال کاری تحصیلی و رابطه منفی و معنادار میان هویت تحصیلی موفق و هویت تحصیلی زودرس با اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج هم چنین نشان دادند که مؤلفه های هویت تحصیلی موفق و هویت تحصیلی دیررس بیشترین سهم را در تبیین اهمال کاری تحصیلی دارند. بنابراین، منزلت های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می تواند در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشد.
- بر اساس پژوهشی که توسط گل محمدیان (۱۳۹۳)، بر روی ۱۲۰ نفر از دانشجویان ورزشکار دانشگاه پیام نور اسلام آباد غرب انجام گرفت، این گونه گزارش کرد که بین پنج عامل شخصیت با اهمال کاری تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد، البته وظیفه شناسی رابطه منفی و معنادار و روان رنجوری رابطه مثبت و معنادار با تعلل ورزی داشتند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که از بین پنج عامل شخصیت تنها متغیرهای وظیفه شناسی و روان رنجوری پیش بینی کننده های خوبی برای تعلل ورزی تحصیلی بودند.
- بر اساس پژوهش فاتحی، عبد خدایی، آذر افروز و بختی (۱۳۹۳)، بر روی ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقاطع لیسانس، فوق لیسانس و دکتری دانشگاه شیراز انجام شد، این نتایج را گزارش کردند که عوامل روان رنجور خوبی و وظیفه شناسی به ترتیب از قدرت پیش بینی کنندگی معناداری برای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برخوردارند. این در حالی است که سه عامل برون گرایی، انعطاف پذیری و توافق پیش بینی کنندگی معناداری برای اهمال کاری تحصیلی نداشتند.
- پژوهش نصری، دماوندی، عاشوری (۱۳۹۳)، که بر روی ۴۵۰ نفر (۲۲۵ نفر دختر، ۲۲۵ نفر پسر) از دانش آموزان دوره ی متوسطه ی شهر تهران انجام شد این نتایج را بیان کردند که بین اهمال کاری تحصیلی با روان رنجورخویی، انعطاف پذیری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که وظیفه شناسی، روان رنجوری، انعطاف پذیری و تعهد توانستند به طور معناداری متغیر اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی کنند.
- پژوهش قلائی و یعقوبی (۱۳۹۲)، نشان داد که بین ابعاد شخصیتی وظیفه شناسی و نوروژگرای با اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.
- پژوهش ذوالفقاری، دلاور پور، شاهی و الوندی سرابی (۱۳۹۲)، که بر روی ۵۰۲ (۳۵۰ دختر، ۱۵۲ پسر) دانشجوی رشته های مختلف مراکز دانشگاهی پیام نور همدان انجام شد این نتایج را بیان کردند که رگه های شخصیتی وجدانی بودن و تجربه پذیری، پیش بینی کننده مثبت و رگه ی شخصیتی روان آزدگی پیش بینی کننده ی منفی تعلل تحصیلی است.
- یافته های امانی (۱۳۸۹)، نشان داد که به طور کلی بین متغیرهای منزلت های تحصیلی، جهت گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و متغیرهای هویت تحصیلی سردرگم، جهت گیری هدفی با رویکرد تبجری و هویت تحصیلی زودرس بیشترین سهم را در تبیین پیشرفت تحصیلی دارند.

تعریف اهمال کاری تحصیلی

اهمال کاری تحصیلی یعنی تمایلی غیر منطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی. فراگیران ممکن است قصد انجام فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، ولی نمی توانند برای انجام آن در خود انگیزه ی کافی ایجاد کنند (فراری، ۱۹۹۸؛ لی، ۱۹۸۶؛ به نقل از حسین زاده ۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی زمانی اتفاق می افتد که فرد قصد انجام یک تکلیف آموزشی را دارد اما برای انجام دادن آن در بازه ی زمانی مطلوب و ضروری، نمی تواند در خود انگیزه ی کافی ایجاد کند در نتیجه، انجام تکلیف در فاصله ی زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیر ضروری و خوشگذرانی های زود گذر به شکست می انجامد (سنکال، ۱۹۹۵؛ به نقل از حسین زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۲).

تعریف هویت تحصیلی

هویت تحصیلی بازتابی است از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان های رایج که دانش آموزان در کلاس های درس با همسالان و معلمشان دارند و مشخصه اصلی آن چگونگی عمل کردن در عرصه های تحصیلی است (روزر و لا، ۲۰۰۲، ص ۱۴).

واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش فرض که منزلت های هویت، زمینه وابسته هستند و با در نظر گرفتن حیطه ی تحصیلی به عنوان یکی از حیطه های مهم زندگی، منزلت های چهارگانه هویت تحصیلی را ارائه کرده اند. از نظر واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، منزلت هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف یا تعهدی اشاره دارد که اغلب همراه با تعلل در خصوص تصمیم هایی که مربوط به ارزش های تحصیلی است. این افراد در خصوص تصمیم هایی که مربوط به ارزش های تحصیلی است، همواره دچار تعلل هستند. منزلت هویت تحصیلی دنباله رو بیانگر تعهدات دانش آموز نسبت به ارزش ها و آرمان های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین و گروه مرجع) گرفته شده است. منزلت هویت تحصیلی دیررس به زمان تردید تحصیلی یک دانش آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه گیری درباره ی ارزش ها و اهداف تحصیلی تلاش می کند. از آنجایی که این افراد در کاوشگری به سر می برند، هنگامی که بایستی در زمینه های تحصیلی تصمیم بگیرند، اطلاعات خود را بسط داده و از آن بهره می گیرند. آخرین منزلت شکل گیری هویت تحصیلی، منزلت هویت تحصیلی موفق است که به تعهد نسبت به مجموعه ای از ارزش های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال دوره ای کاوشگری شکل گرفته است (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸، ص ۲۶).

اهمال کاری

میلگرام^۲ (۱۹۹۲)، اولین بررسی تاریخی در مورد اهمال کاری را به رشته تحریر در آورد که "اهمال کاری؛ بیماری دنیای مدرن" نام دارد. در این کتاب میلگرام به این نکته اشاره می کند که زندگی در جوامع پیشرفته نیازمند برنامه ریزی و رسیدگی به تعهدات و ضرب الأجل های بسیار زیادی می باشد که همین تعهدات و ضرب الأجل ها باعث اهمال کاری می شود. در صورتی که در جوامع قدیم که وابسته به زمین و کشاورزی بودند و زندگی ساده تر بود اهمال کاری گریبان گیر افراد نشده بود.

فراری و همکاران (۱۹۹۵؛ به نقل از ون ویک^۱، ۲۰۰۴) خاطر نشان ساختند که اهمال کاری در طول تاریخ بشر وجود داشته است (به مثال هایی به تاریخ ۵۰۰ و ۸۰۰ قبل از میلاد اشاره کرده اند) اما در طی سال های انقلاب صنعتی به یک مفهوم منفی تبدیل شده است؛ یعنی حدود ۱۷۵۰ و قبل از آن اهمال کاری پدیده ای خنثی بود و می توانست به عنوان یک اقدام عاقلانه در نظر گرفته شود. در این خصوص آنها به مثال هایی از تاریخ مصر باستان یا تمدن رومی اشاره کرده اند که در این مثال ها مؤلف از مفهوم به تعویق انداختن، به عنوان کاری مفید و عاقلانه استفاده کرده است.

^۱ Roeser & Lau

^۲ Noach Milgram

^۳ Van Wyk

روش تحقیق

مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۱

مقیاس اهمال کاری تحصیلی لی، یک مقیاس اندازه گیری مداد و کاغذی خود گزارشی است و شامل ۲۰ سؤال است. این پرسشنامه ابتدا توسط سپهریان آذر و حسین زاده (۱۳۹۰) از انگلیسی به فارسی برگردانده شد. ماده های این مقیاس دارای پنج گزینه درجه ای لیکرت (هرگز، به ندرت، نظری ندارم، گاهی اوقات و اغلب اوقات) می باشد که آزمودنی یکی از این گزینه ها را انتخاب می کند. در این مقیاس به استثنای ماده های ۲۰، ۱۸، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱، ۸، ۶، ۴، ۳ که به شیوه ی معکوس نمره گذاری می شود. بقیه ی ماده ها بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره گذاری می گردند، و در نهایت حاصل جمع نمرات میزان اهمال کاری فرد را نشان می دهد. نمرات زیاد در مقیاس نشانه ی اهمال کاری زیاد و نمره ی کم نشانه اهمال کاری تحصیلی کم می باشد.

مقیاس هویت تحصیلی^۲

این پرسشنامه توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) جهت اندازه گیری هویت تحصیلی ساخته شده است، ابتدا توسط حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰) از انگلیسی به فارسی برگردانده شده است.

پرسشنامه منزلت های هویت تحصیلی (AIS) که از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دپرس، زودرس و سردرگم تشکیل شده است و دارای ۴۰ گویه می باشد. پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS) روی طیف پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. عامل اول (هویت تحصیلی موفق) شامل ۱۰ گویه (۴، ۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۸، ۴۰) است. برای مثال گویه شماره ۵ بیان می کند که «تعدادی رشته های دانشگاهی را بررسی کرده ام و بهترین را برای خودم انتخاب نموده ام». عامل دوم (هویت تحصیلی دپرس) شامل گویه های (۷، ۱۴، ۱۲، ۲۱، ۲۴، ۳۱، ۳۴، ۳۶، ۳۷) است. برای مثال گویه شماره ۳۱ بیان می دارد که «گاهی اوقات با اطمینان هدف از تحصیلم را می دانم، اما گاهی اوقات هم دچار شک و تردید می شوم». عامل سوم (هویت تحصیلی سردرگم) با ۱۰ گویه شامل گویه های (۲، ۳، ۸، ۱۳، ۱۹، ۱۵، ۲۳، ۲۶، ۳۵، ۳۹) است. برای نمونه گویه شماره ۲ بیان می کند که «گاهی اوقات فکر می کنم دلیل اینکه به مدرسه می آیم این است که کار بهتری را برای انجام دادن ندارم». عامل چهارم (هویت تحصیلی زودرس) شامل گویه های (۱، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۳۳) است. برای مثال گویه شماره ۲۹ بیان می دارد که «اگر درسی خیلی مشکل باشد با آن دست و پنجه نرم می کنم و مطالعه بیشتری می کنم و دیگران را از خودم مأیوس نمی کنم» (حجازی، امانی و یزدانی، ۱۳۹۰).

روش تجزیه و تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل داده های آماری گرد آوری شده در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و واریانس) بوده و آمار استنباطی (رگرسیون چند متغیره، ضریب همبستگی پیرسون) انجام گرفته است. نرم افزار مورد استفاده در این پژوهش SPSS بوده است.

روش اجرا

پژوهش این گونه انجام شد که ابتدا اقدام به گرفتن معرفی نامه از دانشگاه جهت ارائه به سازمان آموزش و پرورش استان فارس کرده و پس از کسب مجوز لازم جهت انجام تحقیق در مدارس ابتدایی از سازمان آموزش و پرورش استان، به مدارس مراجعه و پرسشنامه ها در میان دانش آموزان توزیع گردید. در هر کلاس قبل از توزیع پرسشنامه ها، برای دانش آموزان توضیح داده شد که نیازی به نوشتن نام و نام خانوادگی آنان نبوده و بهتر است دیدگاه خود را به طور واقعی مشخص کنند. از لحاظ

^۱ Academic Procrastination Scale

^۲ Academic Identity Scale

زمانی در اجرای پرسشنامه ها هیچ محدودیت زمانی در نظر گرفته نشد اما با این وجود همه پرسشنامه ها در ۳۰ تا ۴۵ دقیقه تکمیل می شدند.

فرضیه

بین هویت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین، بیشترین، چولگی و کشیدگی نمرات هویت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در جدول ۴-۱ ارائه شده است:

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای هویت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
اهمال کاری تحصیلی	۳۳	۸۱	۵۵/۱۶	۸/۰۷	۰/۳۴۹	۰/۱۱۹
هویت تحصیلی موفق	۱۸	۵۰	۳۶/۶۳	۶/۶۰	-۰/۳۵۳	۰/۰۷۳
هویت تحصیلی در درس	۱۱	۴۵	۳۰/۹۶	۶/۱۰	۰/۱۸۱	۰/۰۲۲
هویت تحصیلی سردرگم	۱۰	۵۰	۲۹/۱۸	۷/۳۵	۰/۵۵۱	۰/۴۹۵
هویت تحصیلی زودرس	۲۰	۵۰	۳۳/۶۷	۴/۹۳	۰/۸۷۲	۰/۸۳۲

آمار ارائه شده در جدول ۱ که برای ۳۰۱ نفر از شرکت کنندگان تحلیل شده است، نشان می دهد که اهمال کاری تحصیلی با حداقل و حداکثر نمره (۳۳-۸۱) دارای میانگین ۵۵/۱۶ و انحراف معیار ۸/۰۷ است. چولگی و کشیدگی نمرات نیز حاکی از این است که نمرات این متغیر در دامنه بین (±۱) قرار دارند و نرمال هستند.

در متغیر هویت تحصیلی موفق با دامنه نمرات (۱۸ تا ۵۰) میانگینی برابر با ۳۶/۶۳ و انحراف معیار ۶/۶۰ بدست آمده است. چولگی (-۰/۳۵۳) و کشیدگی (۰/۰۷۳) بدست آمده که در دامنه بین (±۱) قرار دارد، بیانگر این است که توزیع نمرات نرمال است.

هویت تحصیلی دیررس با حداقل و حداکثر نمرات (۱۱-۴۵) دارای میانگین ۳۰/۹۶ است. پراکندگی نمرات هویت تحصیلی دیررس برابر با (۶/۱۰) است. چولگی (۰/۱۸۱) و کشیدگی (۰/۰۲۲) گویای این است که نمرات این متغیر نیز یک منحنی متقارن و نرمال است.

هویت تحصیلی سردرگم دارای دامنه نمرات (۱۰-۵۰) است. میانگین این نمرات ۲۹/۱۸ و پراکندگی آن‌ها ۷/۳۵ است. نمرات هویت تحصیلی سردرگم نیز در دامنه بین (±۱) قرار دارد. چولگی و کشیدگی این نمرات به ترتیب برابر با ۰/۵۵۱ و ۰/۴۹۶ است و از منحنی نرمال تخطی نکرده است.

هویت تحصیلی زودرس دارای دامنه نمرات (۲۰-۵۰) و میانگین و انحراف معیاری برابر با (۳۳/۶۷) و (۴/۹۳) است. چولگی (۰/۸۷۲) و کشیدگی (۰/۸۳۲) نمرات این متغیر نیز نشان از نرمال بودن نمرات داشت. چون که چولگی و کشیدگی نمرات در دامنه (±۱) قرار دارند.

مقایسه میانگین‌ها در چهار سطح هویت تحصیلی موفق، سردرگم، زودرس و دیررس حاکی از این است که هویت تحصیلی موفق با میانگین ۳۷/۴۳ بالاترین میانگین را در بین این چهار نوع هویت دارا است. در ضمن، هویت تحصیلی سردرگم بیشترین پراکندگی را با مقدار ۷/۳۵ به خود اختصاص داده است.

آزمون همبستگی پیرسون

جدول ۲. ماتریس همبستگی اهمال کاری و هویت تحصیلی

شماره	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	اهمال- کاری	۱				
۲	هویت تحصیلی موفق	-۰/۳۰**	۱			
۳	هویت تحصیلی دیررس	۰/۲۶**	۰/۱۰	۱		
۴	هویت تحصیلی سردرگم	۰/۳۳**	-۰/۱۵**	۰/۲۱**	۱	
۵	هویت تحصیلی زودرس	-۰/۰۷	۰/۲۶**	۰/۱۶**	۰/۳۳**	۱

نتایج جدول ۲ حاکی از این است که هویت تحصیلی موفق و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد که این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و بر این اساس فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. بنابراین، با افزایش نمرات هویت تحصیلی موفق از میزان اهمال کاری دانش آموزان دختر سال ششم دبستان کاسته می‌شود.

بین هویت تحصیلی دیررس و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری برقرار است که این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و از این رو فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. در نتیجه، با افزایش نمرات هویت تحصیلی دیررس بر میزان اهمال کاری دانش آموزان دختر دبستانی افزوده می‌شود.

بین هویت تحصیلی سردرگم و اهمال کاری تحصیلی رابط معنادار و مثبتی وجود دارد و این رابطه در سطح (۰/۰۱) معنادار بود و بر این اساس فرضیه تحقیق پذیرفته می‌شود. بر این اساس، هنگامی که نمرات هویت تحصیلی سردرگم افزایش پیدا کند؛ در همان راستا، نمرات اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر ششم دبستانی نیز افزایش می‌یابد.

آخرین جنبه هویت یعنی هویت زودرس رابطه معناداری را با اهمال کاری تحصیلی نداشت. در نتیجه، فرض صفر پژوهش مبنی بر عدم رابطه بین این دو متغیر پذیرفته می‌شود و فرضیه تحقیق در سطح (۰/۰۵) رد می‌شود. از این رو، با افزایش یا کاهش نمرات هویت تحصیلی زودرس نمی‌توان انتظار داشت که در میزان اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر ششم دبستانی تغییری حاصل شود.

بحث و نتیجه گیری

- یافته های این پژوهش نشان می دهد که بین «هویت تحصیلی موفق» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی منفی و معناداری وجود دارد که با یافته های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲)، گزیدری، لواسانی و ازه ای (۱۳۹۴) همسو است. مطالعه ی شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نشان داد که بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد. منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری تحصیلی دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد. در تبیین نتیجه ی بدست آمده می توان گفت که دانش آموزان دارای هویت تحصیلی موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه ای از ارزش ها، نقش ها و اهداف تحصیلی تعهد دارند و دارای یک هویت خود ساخته هستند و میزان خود نظارتی در آن ها بالا می باشد، به علت هدفمندی و خود نظارتی بالا کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می شوند. مسأله مهم دیگر در دانش آموزان دارای هویت موفق وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلق و اهمال کاری آن ها می کاهد. تبیین دیگر این است که، افراد دارای هویت تحصیلی موفق دارای انگیزش درونی بالا و برای اهداف تحصیلی ارزش قائل هستند اما مشکل اصلی دانش آموزان اهمال کار نداشتن اهداف مشخص و واقع بینانه و عدم تعهد به اهداف تحصیلی می باشد. هم چنین این افراد دارای هویت منسجم، سخت کوش، خود تنظیم گر، با عزت نفس بالا، درون نگر، دارای منبع کنترل درونی، خود آگاه، دارای قدرت حل مسأله و چنین افرادی معمولاً امیدوار نسبت به آینده، شاداب، خوش قول بوده و در هنگام انجام تکلیف بر باورهای خود تکیه می کنند. در تأیید یافته های فوق، کوربا و همکاران (۲۰۱۲) بیان می دارند که دانش آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش ها و اهداف تحصیلی، کمتر راهبرد های خود ناتوان سازی را اتخاذ می کنند. لذا پیامد یک هویت منسجم و پویا، انعطاف پذیری، هدفمندی، خود تنظیمی و خود نظارتی است که در نتیجه کاهش اهمال کاری را به همراه دارد.

- نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که بین «هویت تحصیلی دیررس» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با یافته های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲)، گزیدری، لواسانی

و اژه ای (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین نتیجه ی بدست آمده می توان گفت دانش آموزانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می کنند با کمبود زمان مواجه می شوند که نتیجه ی آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در آغاز و پیگیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت. هم چنین دانش آموزان در وضعیت هویت دیررس از راهبرد های مطالعه مؤثر، کمتر استفاده می کنند و قادر به ارزیابی دقیق عملکرد خود نیستند. بر اساس گفته ی کوربا و همکاران (۲۰۱۲) احتمالاً دانش آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ راهبرد هایی مانند اهمال کاری، تلاش کم و راهبرد های خود حفاظتی به کار خواهند گرفت. بنابراین با توجه به مطالب فوق می توان بیان نمود که ماندن در وضعیت هویت دیررس با افزایش اهمال کاری همراه خواهد بود.

- نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که بین «هویت تحصیلی سردرگم» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با یافته های پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) و گزیدری، لوسانی و اژه ای (۱۳۹۴) همسو می باشد. مطالعه ی شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نشان داد که بین هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد. منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری تحصیلی دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد. در تبیین این نتایج می توان بیان نمود که افراد دارای وضعیت هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً تعلل بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. این دانش آموزان از پرداختن به مسائل هویت و تصمیم گیری اجتناب دارند، معمولاً پیش از تصمیم گیری احساس ترس و اضطراب دارند و در تصمیم گیری از راهبرد های تصمیم گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می کنند. تصمیم گیری هایشان عمدتاً با تعلل و مسامحه انجام می شود و دارای رفتارهای هیجانی و بدون ثبات هستند. این افراد حرمت خود پایین، خود پنداره منفی، خود تنظیمی ناقص دارند و نتیجه ی آن فعال شدن فرآیندهایی است که موجب تنزل موقت می شود و به این ترتیب زمینه اهمال کاری افزایش می یابد و بر اساس گفته ی کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) احتمالاً دانش آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ، استراتژی هایی مانند اهمال کاری، تلاش کم و استراتژی های خود حفاظتی به کار خواهند گرفت.

- نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد که بین «هویت تحصیلی زودرس» با «اهمال کاری تحصیلی» رابطه معناداری وجود ندارد که این با یافته پژوهش شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) همسو می باشد. در تبیین نتیجه ی بدست آمده می توان گفت که بر اساس نظر ماریسا، افراد دارای هویت زودرس دارای کاوش اندک می باشند اما به ارزش های پایه گذاری شده در دوره ی کودکی متعهد هستند، توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می دهد برای ثبات دانش و اطلاعات مورد نیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. افرادی که تعهد و درکی از هویت خود دارند قابل اعتماد و سازگار هستند در مقابل افراد اهمال کار دارای اعتماد به نفس و عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان رنجوری، کمرویی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموش کاری، بی نظمی، تمرکز بر خود انگاره ضعیف، نداشتن انرژی، انعطاف ناپذیری رفتاری می باشند (اسدی چشمه، ۱۳۹۰). هم چنین اهمال کاری با مهارت های خود نظارتی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله خود ناتوان سازی مرتبط است. راهبرد های مقابله ای مورد استفاده اهمال کاران، اجتناب از کار و خود ناتوان سازی است، احتمالاً افراد اهمال کار برای اجتناب از شکست، این راهبرد ها را بکار می برند که راهبرد دفاعی غیر مؤثر می باشد که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش های شخصی از آن بهره می جویند. بنابراین، بین این دو متغیر رابطه منطقی و معناداری مشاهده نشد و در نتیجه فرض صفر پژوهش مبنی بر عدم رابطه ی بین این دو متغیر پذیرفته می شود. از این رو با افزایش یا کاهش نمرات هویت تحصیلی زودرس نمی توان انتظار داشت که در میزان اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تغییری حاصل شود.

منابع

- ایس، آلبرت و جیمز نال، ویلیام. (۱۳۹۱). روان شناسی اهمال کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن، (ترجمه محمد علی فرجاد). تهران: انتشارات رشد.
- آتشکار، رقیه، فتحی آشتیانی، علی و آزاد فلاح، پرویز. (۱۳۸۶). رابطه ابعاد برون گرایی، روان آزرده گرایی و روان گسسته گرایی با سیستم های مغزی رفتاری. *مجله علوم رفتاری*، ۱(۲)، ۱۰۳-۱۱۱.
- آقا سلطانی، سعید. (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین هویت و اخلاقیات در بین دانشجویان سال اول دانشگاه تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- اتکینسون، ریتا ال؛ اتکینسون، ریچارد سی؛ اسمیت، ادوارد ای؛ داریل جی و سوزان نول. (۲۰۰۰). *زمینه روان شناسی هیگلارد*، (ترجمه: محمد تقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیگ، رضا زمانی، سعید شاملو، مهرناز شهرآرای، یوسف کریمی، نیسان گاهان، مهدی محی الدین و کیانوش هاشمیان، ۱۳۸۵). تهران: انتشارات رشد.
- امانی، حبیب. (۱۳۸۹). بررسی رابطه هویت تحصیلی، جهت گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران.
- اسدی چشمه، اکرم. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی، جهت گیری هدفی و ترس از ارزیابی منفی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- احمدی، پری. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه ای روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه.
- بهاری، سیف اله؛ فرکیش، چه گور. (۱۳۸۸). رابطه بین هویت فردی، سبک های دلبستگی با بهزیستی روانشناختی در جوانان. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۱۴(۲)، ۶۳-۴۹.
- پنتریچ و دگروت. (۱۳۸۳). مجموعه پرسشنامه های راهبردهای خودانگیزنده برای یادگیری. ترجمه احد نویدی، تهران: موسسه تحقیقاتی علوم رفتاری سینا.
- پروین، جان. (۱۹۹۹). شخصیت. (ترجمه: محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، ۱۳۸۱). تهران: انتشارات آبیژ.
- پروین، لارنس اوپی، جان اولیورز. (۱۹۸۹). شخصیت (نظریه و پژوهش)، (ترجمه: محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، ۱۳۷۴)، تهران: انتشارات آبیژ.
- تشویقی، پروین. (۱۳۹۳). بررسی رابطه جهت گیری هدف و امید با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه شهر ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه.
- تمنایی فر، محمد رضا؛ قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۷)، ۲۲۴-۲۴۶.
- جوکار، بهرام و دلاوریور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳، ۶۱-۸۰.
- جعفرنژاد، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ مرادی، علیرضا؛ شکر، امید. (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان ۵ عامل شخصیت، سبک های مقابله ای سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳، ۵۱-۷۴.

- حجازی، الهه؛ امانی، حبیب؛ یزدانی، محمد جواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منزلت های هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. *روش ها و مدل های روان شناختی*، ۲(۵)، ۱-۱۵.
- حسینی، فریده سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۱۵ (۳)، ۲۶۵-۲۷۳.
- حاجی خیاط، علیرضا. (۱۳۸۲). تبیین ابعاد هویت. *دو فصل نامه مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۷، ۱۶۳-۱۸۴.
- حسینی نسب، سید داوود؛ پورشرفی، حمید؛ محمدی، ویدا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی با انواع هویت در دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهر تبریز سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. *مجله علوم تربیتی*، ۲ (۶)، ۸۱-۹۸.
- حسین زاده، مهدی. (۱۳۸۷). *بررسی نقش تغییرات سبک های هویت یابی و شیوه های مقابله ای در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی تبریز*. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- خامسان، احمد و شیرزادی، ندا. (۱۳۸۹). رابطه تعلل ورزی و ادراک ساختار کلاسی: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *پژوهش های کاربردی روان شناختی*، ۱ (۱)، ۴۶-۵۶.
- خسروی، زهره؛ درویزه، زهرا؛ رفعتی، مریم. (۱۳۷۷). نقش حالت های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش آموزان دختر از توانایی مشکل گشایی خود. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۴، ۳۵-۴۵.
- خیر، محمد و سیف، دیبا. (۱۳۸۰). *بررسی رابطه مهارت های مقابله با استرس و برخی از عوامل جمعیت شناسی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان*. اولین سمینار بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه تهران.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. *مطالعات روان شناختی، دانشکده ی علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*. ۷ (۴)، ۱۰-۲۶.
- سپهریان، فیروزه؛ حسین زاده، مهدی. (۱۳۹۰). تحلیل الگوی ساختاری رابط بین سبک های مقابله و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *اندیشه های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*، ۷ (۴)، ۷۷-۹۳.
- سوری نژاد، محسن؛ فرهادی، مهران؛ کرد نوقابی، رسول. (۱۳۹۵). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی و سبک های فرزند پروری. *فصلنامه خانواده و پژوهش*. ۲۹، ۷-۲۵.
- شیخ روحانی، سعید. (۱۳۷۸). *مقایسه میزان اضطراب در پایگاه های هویت در دانشجویان رشته های علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه مشهد*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- شکوری، مهناز، گلستانی بخت، طاهره. (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی تحصیلی با باورهای شناختی. *فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- شهینی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز؛ حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳۰، ۱-۳.
- شولتز، دوان، شولتز، سیدنی ال. (۱۹۸۹). *روان شناسی شخصیت*. (ترجمه یحیی سیدمحمدی، ۱۳۸۴)، تهران: نشر ویرایش.
- دلاور، علی. (۱۳۸۰). *روش های تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.
- ذوالفقاری، حسین؛ دلاور پور، محمدآقا؛ شاهی، حسن؛ الوندی سرابی، محمد. (۱۳۹۲). پنج رگه ی بزرگ شخصیتی به عنوان پیش بینی کننده ی تعلل تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم روانشناختی*. ۱۲ (۴۷)، ۳۹۳-۴۰۷.
- Berzonsky, M.D. (۲۰۰۳). The structure of identity; commentary on logers view of identity status transition. *An International journal of theory and research*, ۳ (۳), ۲۳۱-۲۴۵.

Berzonsky, M.D. & Kuk, L. (۲۰۰۵). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, ۳۹(۱), ۲۳۵-۲۴۷.

Balkis, M. & Duru, E. (۲۰۰۹). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in education*, ۵, ۱۸-۳۲.

Chorba, K., Was, C.A. & Isaacson, R.M. (۲۰۱۲). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, ۱۰ (۲). ۶۰-۶۸.

Di Fabio, Annamaria. (۲۰۰۶). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *Int J Educ Vocat Guid* ,۶, ۱۰۹-۱۲۲.

Dollinger, stepanic, C.M. Clancy. (۲۰۰۲). *Identity, styles and the Five-Factor model of personality*. American: Basic Book.

Ellis, A., & Knaus, W.J. (۲۰۰۲). *Over coming Procrastination*. New York: Signent. New American Library.

Eilman, B., Ziedner, M., & Aharon, I. (۲۰۰۹). Student conscientiousness, self-regulated learning and science achievement: An explorative field study psychology in the school. *Journal of personality and individual differences*. ۴۶, ۴۲۰-۴۳۲.

Ferrari, J.R. Wolf, R.N., Wesley, J.C. , Schoff, L.A. , Beck, B.L. (۱۹۹۵). Ego-identity and academic procrastination among university students. *Journal of college student development*, ۳۶ (۴). ۳۶۱-۳۶۷.

Ferrari, J.R. Diaz-Morales, J.F. (۲۰۰۷). Perception of self-concept and self-presentation by Procrastinators: Further Evidence. *The Spanish Journal of psychology*, ۱۰, ۹۱-۹۶.

Flett, G.L., Greene, A., & Hewitt, P.L. (۲۰۰۴). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, ۲۲ (۱), ۳۹-۵۷.

Folkman, S, Lazarus, R.S, Gruen, R.J, & Delongis, A. (۱۹۸۶). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *J Pers Soc Psychol*, ۵۰(۳), ۹-۵۷۱.

Graham, A., & Anderson, K.A. (۲۰۰۸). I have to be three steps ahead: Academic identity gifted African American male student in an urban high school the tension between an ethnic and academic identity.

Howell, A.J., & Watson, D.C. (۲۰۰۷). Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning stration. *Personality and Individual Differences*, ۴۳, ۱۶۷-۱۷۸.

Jaradat, A.M, (۲۰۰۴). *Test anxiety in jordanian student; Measurement, correlates and treatment*. Philips; University of Marburg.

Kroger, J. (۱۹۶۹). *Identity in a dolesence, The balnce between self and other*. New York, Rout ledge.

Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., Kandemir, M. (۲۰۱۰). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Sosial and Behavioral Sciences*, ۲, ۲۱۲۱-۲۱۲۵.

Lay, C. & Schounburg, H. (۱۹۹۳). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal if social behavior and personality*, ۸, ۶۴۷-۶۶۲.

Marcia, J.E. (۱۹۶۶). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۳, ۵۵۱-۵۵۷.

McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (۱۹۸۹). Procrastination, a principal components analysis. *Personality & Individual Differences*, ۱۰, ۱۹۷-۲۰۲.

Neenan M ,(۲۰۰۸). Tacking Procrastination; An REBT Perspective for Coaches. *J rat-emo cognitive-behavior*, ۲۶, ۵۳, ۶۲.

Pintrich, P. (۲۰۰۳). The role of motivation in promoting and sustating self-regulated learning. *International Journal of educational research*. ۳۱, ۴۵۰-۴۷۰.

Pintrich, P. R. (۲۰۰۰). Multiplegoals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Edecatinal Psychology*, ۵۴۴-۵۵۵.