

تبیین اهمالکاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان

Explaining Academic procrastination based on personality traits and time management skill

محمد رضا تمنایی فر^{۱*} و المیرا قاسمی^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۰۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۱/۱۷

چکیده

هدف: اهمال کاری تحصیلی یک مشکل رفتاری شایع در محیط‌های آموزشی است که دارای پیامدهای منفی تحصیلی بوده و بررسی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن حائز اهمیت است. از این رو، مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و مهارت مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد.

روش: با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای ۴۴۰ نفر (۲۴۰ دختر و ۲۰۰ پسر) از دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم مدارس متوسطه کاشان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ انتخاب شدند. با استفاده از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو (کاستا و مک کری، ۱۹۸۵) و پرسشنامه مدیریت زمان ترومن و هارتلی (۱۹۹۶) اطلاعات جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه و باوجدان بودن) رابطه معنادار وجود دارد. همچنین بین مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار مشاهده گردید.

نتیجه‌گیری: با توجه به این‌که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان در اهمال کاری تحصیلی نقش دارند می‌توان گفت که به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بایستی با مداخله‌های آموزشی و مشاوره‌های مناسب، کنترل و تعدیل ویژگی‌های شخصیتی و ارتقای مهارت مدیریت زمان به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمود.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی، صفات شخصیت، مدیریت زمان.

۱. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه کاشان

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه کاشان

* نویسنده مسئول

۱. مقدمه

از اهمال‌کاری^۱ به‌عنوان یکی از مشکلات رفتاری متداول و رایج در جوامع امروزی و ازجمله محیط‌های آموزشی یاد می‌شود (ذاکری، اصفهانی و رزمجویی، ۲۰۱۳). اهمال‌کاری در معنای عام به معنای به تعویق انداختن نادرست یا غیرواقع‌بینانه کارها، روند تکمیل کردن آن‌ها و ارجاع عمل به آینده است (کاندمیر و پالانچی^۲، ۲۰۱۴؛ به نقل از زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). مطالعات متعدد شیوع اهمال‌کاری را ۱۵ تا ۲۵ درصد و برخی حتی بالاتر تا ۷۵ درصد گزارش کرده‌اند (اسچونبورگ^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از رحیمیان بوگر و روحانی‌پور، ۱۳۹۴). دیدگاه‌های مرتبط با اهمال‌کاری در یک طیف خوش‌بینانه تا بدبینانه قرار دارند. دیدگاه‌های خوش‌بینانه بر این اساس‌اند که خصوصیتی چون رفتار، شناخت و انگیزش عامل مهم بروز اهمال‌کاری هستند، درحالی‌که دیدگاه‌های بدبینانه اهمال‌کاری را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می‌دانند (شهنی‌بیلاق، سلامتی، مهربابی‌زاده و حقیقی، ۱۳۸۵). از تعاریف مختلف اهمال‌کاری می‌توان این‌گونه برداشت کرد که دو روش برای تفسیر اهمال‌کاری وجود دارد:

الف) اهمال‌کاری به‌عنوان یک رفتار (Behavior) و ب) اهمال‌کاری به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی (Trait).

در ابتدا کسانی که در مورد اهمال‌کاری به پژوهش می‌پرداختند، بیشتر به ویژگی رفتاری آن تمرکز می‌کردند و اهمال‌کاری را به‌عنوان رفتار اجتناب از یک تکلیف خاص در نظر می‌گرفتند (شونبرگ^۴، ۲۰۰۴). برخی از پژوهشگران (زاریک و استون بریکر^۵، ۲۰۰۹) اهمال‌کاری را به‌عنوان یک ضعف شخصیتی در نظر گرفته‌اند و بعضی به این نتیجه رسیده‌اند که افراد اهمال‌کار اعتمادبه‌نفس پایینی دارند. (میچینو، برونوت، بوهک، جوهل و دلاول^۶، ۲۰۱۱) اشاره می‌کنند که اهمال‌کاران مزمن در شروع کارها مشکل دارند و کارها را به وسط یا آخر دوره به تعویق می‌اندازند ولی آن‌هایی که اهمال‌کاری کمتری دارند بیشتر کارها را از اول دوره شروع می‌کنند. از جلوه‌های اهمال‌کاری، پدیدارشدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی^۷ نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران باوجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (آینور، مورات و کان^۸، ۲۰۱۱).

1. procrastination
2. Kandemir & Palanci
3. Schouwenburg
4. Schoenberg
5. Zarick & Stonebraker
6. Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval
7. academic procrastination
8. Aynur, murat & can

اهمال کاری تحصیلی به تاخیر انداختن وظایف تحصیلی است که ذاتاً انجام آن بسیار مهم است. پیامد اهمال کاری تحصیلی این است که دانش‌آموزان نمی‌توانند از عملکرد واقعی‌شان در فرایند یادگیری استفاده کنند و بنابراین شکست می‌خورند (کاگان، چاکیر و ایلهان^۱، ۲۰۱۰). در واقع اهمال کاری تحصیلی نمایانگر یک تیپ رفتاری خاص است که به‌طور بالقوه با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف فرد در ارتباط است (کورکین، شیرلی، ولترز و ویسنر^۲، ۲۰۱۴).

تحقیقات نشان داده‌اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل‌کنندگان در مدارس و دانشگاه‌ها دچار اهمال کاری در انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود هستند (بورنام، کوماراجو، هامل و نلدرا^۳، ۲۰۱۴). عوامل متعددی دانش‌آموزان را به اهمال کاری سوق می‌دهد که فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس از مهم‌ترین آن‌ها هستند (حسین و سلطان^۴، ۲۰۱۰). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اهمال کاری در محیط‌های آموزشی و تحصیلی پیامدهای منفی و زیان‌بار، مانند عملکرد ضعیف (روتنستین، دیویس و تاتوم^۵، ۲۰۰۹؛ حسین و سلطان، ۲۰۱۰؛ میچینو و همکاران، ۲۰۱۰)، نمرات پایین‌تر و شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (میچینو و همکاران، ۲۰۱۱)، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰) شکست یا فقدان موفقیت یادگیرندگان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵) دارد.

در بررسی علل اهمال کاری دو دیدگاه کاملاً متفاوت وجود دارد. دیدگاه اول اهمال کاری را یک ضعف شخصیتی ثابت فرد می‌داند که در بافت‌ها و موقعیت‌های متعددی باعث اهمال کاری افراد می‌شود. دیدگاه دوم اهمال کاری را نه یک حالت ثابت بلکه یک حالت گذرا و موقعیتی می‌داند (رفیعی، صارمی، نجفی قزلبچه و حقانی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر، به دو علت اهمال کاری تحصیلی یعنی صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان پرداخته می‌شود.

صفات شخصیت^۶، از جمله عواملی هستند که از منظر رویکرد صفات به شخصیت و به‌منزله پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری بررسی شده‌اند. شخصیت، الگوهای پایدار ادراک، شیوه‌های ارتباط و طرز تفکر فرد نسبت به خود و محیط اطرافش می‌باشد که در گستره وسیعی از زمینه‌های فردی و اجتماعی نمایان می‌شود. روانشناسان با رویکرد صفات، طی سال‌ها کوشیده‌اند گستره تفاوت‌های فردی، اعم از صفات بهنجار و نابهنجار شخصیتی را تعریف و طبقه‌بندی کنند. بر پایه این رویکرد،

1. Kagan, Cakir & Ilhan
2. Corkin, Shirley, Wolters & Wiesner
3. Burnam, Komaraju, Hamel & Nadler
4. Hussain & Sultan
5. Rotenstein, Davis & Tatum
6. personality traits

یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش‌ها، واکنش‌های هیجانی و شیوه‌های یادگیری با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند که یادگیری و نحوه‌ی برخورد آن‌ها با مسائل و مشکلات را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

مدل پنج‌عاملی شخصیت مک کری و کوستا (۱۹۹۹) شخصیت افراد را با پنج عامل بزرگ شامل روان‌رنجورخویی^۱، برون‌گرایی^۲، گشودگی به تجربه^۳، موافق بودن^۴ و باوجدان بودن^۵ توصیف می‌کند.

روان‌رنجورخویی به میزانی که مردم احساسات منفی را تجربه می‌کنند، بازمی‌گردد که با اضطراب و تحریک‌پذیری در ارتباط است. برون‌گرایی، به توصیف یک رویکرد پراورزی نسبت به جهان، سازگاری اجتماعی و تجربه احساسات مثبت برمی‌گردد. گشودگی به تجربه، به خلاقیت، کنجکاو، عقلانی بودن، تفکر مستقل و قدرت پذیرش عقاید جدید مربوط می‌شود. موافق بودن با اجتماعی بودن، اعتماد و پذیرش صمیمانه مرتبط است. باوجدان بودن، دلالت بر سطح بالایی از کنترل بر وظایف و اهداف و قابلیت اعتماد و اطمینان مربوط می‌شود (گالگو و پرادا^۶، ۲۰۱۴).

ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و مسائل مربوط به ساختار شخصیتی آن‌ها می‌تواند از عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی باشد. گروهی از پژوهشگران به بررسی رابطه‌ی اهمال‌کاری با ویژگی‌های شخصیتی پرداخته‌اند. لوینز و رایس^۷ (۲۰۱۴) نشان دادند که صفات شخصیت، متغیرهای مهمی هستند که اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند (رابین، فوگل و نوترآفام^۸، ۲۰۱۱؛ راکس و دیون، ۲۰۱۰ و استیل ۲۰۰۷) دریافتند که بین اهمال‌کاری تحصیلی با روان‌رنجورخویی همبستگی مثبت وجود دارد. پژوهش کاراتاش^۹ (۲۰۱۵) نشان داد که بین رابطه اهمال‌کاری، صفات شخصیتی و پیشرفت تحصیلی رابطه قوی وجود دارد. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت ویژگی‌های شخصیتی، به‌خصوص بعد باوجدان بودن در اهمال‌کاری و موفقیت بود.

در پژوهش ژوبرت^{۱۰} (۲۰۱۵) و اوزر^{۱۱} (۲۰۱۲) مشخص شده است که روان‌رنجورخویی پیش‌بین مثبت اهمال‌کاری است. همچنین، یک همبستگی منفی قوی بین باوجدان بودن و اهمال‌کاری

1. neuroticism
2. extraversion
3. openness to experience
4. agreeableness
5. conscientiousness
6. Gallego & Prado
7. Lyons & rice
8. Rabin, Fogel & Nutter-Upham
9. Karatas
10. Joubert
11. Ozer

تحصیلی گزارش شده است. پژوهش موريس و فریتزا^۱ (۲۰۱۵) نیز نشان داد که باوجدان بودن پیش‌بین غالب اهمال‌کاری است.

کلاریانا^۲ (۲۰۱۳) دریافت که بین موافق بودن و اهمال‌کاری ارتباط معکوسی وجود دارد. در مطالعه ژوبرت (۲۰۱۵) رابطه اهمال‌کاری و موافق بودن اگرچه منفی، اما معنی‌دار نبود.

فریمن، فونزالیدا و استولنبرگ^۳ (۲۰۱۱) در بررسی رابطه بین برون‌گرایی و اهمال‌کاری دریافتند که برون‌گرایی به‌طور قابل توجهی تمایل به رفتار اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند.

در پژوهشی که توسط سانگ لی، بادایای، چاندراسکاران، ین لی و کولاسینگام^۴ (۲۰۱۵) انجام شد هیچ رابطه قابل توجهی بین رگه‌های شخصیتی با رفتار اهمال‌کاری در میان دانشجویان دانشگاه گزارش نشده است.

در پژوهش امامی‌پور و سلطانی (۱۳۹۴) و نصری، دماوندی و عاشوری (۱۳۹۳) رگه شخصیتی گشودگی به تجربه (انعطاف‌پذیری) پیش‌بینی کننده منفی و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی است؛ یعنی افرادی که علاقه‌مند به تجارب جدید هستند و در تجربه‌اندوژی «باز» عمل می‌کنند، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند. با توجه به یافته‌های نصری و همکاران (۱۳۹۳) با افزایش میزان روان‌رنجوری در دانش‌آموزان، میزان اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد و با افزایش میزان وظیفه‌شناسی و انعطاف‌پذیری، میزان اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد. ولی پژوهش سواری (۱۳۹۲) نشان داد که بین این متغیرها رابطه وجود ندارد.

پژوهشگران حوزه پنج عامل بزرگ شخصیت (پاریش، ۲۰۰۴؛ رابرت، استارک و گلدبرگ، ۲۰۰۵؛ به نقل از حاجلو، صبحی قراملکی و بابایی، ۱۳۹۳) با تحلیل‌های عاملی نشان داده‌اند که اهمال‌کاری را می‌توان در فهرست مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی گنجانند. تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که مطالعه ابعاد اهمال‌کاری و صفات شخصیتی، به یکی از حوزه‌های فعال و مهم پژوهش بدل شده است.

یکی از متغیرهای دیگری که در ارتباط با اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش‌هایی را به خود اختصاص داده است، مهارت مدیریت زمان است. به این دلیل که یکی از رایج‌ترین شکایت‌های دانش‌آموزان، نداشتن زمان کافی برای انجام تکالیف آموزشی است. مدیریت زمان^۵ رفتارهایی را شامل می‌شود که با هدف استفاده مؤثر از زمان در حین اجرای فعالیت هدف‌دار خاصی انجام می‌شود (لیو، ۲۰۰۹). مک کینز اولین کسی بود که مفهوم برنامه آموزش مدیریت زمان را ارائه نمود و معتقد است که آموزش این مهارت‌ها با دادن بینش مناسب در مورد فعالیت‌های وقت‌گیر، تغییر میزان صرف وقت و

1. Morris & Fritz

2. Clariana

3. Freeman, Fuenzalida & Stoltenberg

4. Seong Lai, Badayai, Chandrasekaran, Yen Lee & Kulasingam

5. time management

6. Liu

اولویت‌بندی، اثرات مثبتی بر رفتارهای مدیریت زمان دارد (کلاسنز، ارد، روت و رو، ۲۰۰۷). مدیریت زمان به‌صورت پیشرفته به معنی کمک کردن به چگونگی تصمیم‌گیری برای انجام دادن کارها و تقسیم‌بندی زمان است (مک‌کان، داک‌ورث و رابرتس، ۲۰۰۹).

استرس زمان و فقدان برنامه‌ریزی در زندگی دانش‌آموزان، از موانعی است که اغلب منابع به آن اشاره می‌کنند. دانش‌آموزان زمان کافی برای انجام تکالیف، پروژه‌ها و آمادگی برای امتحان را ندارند و از این‌رو، روانشناسان مدرسه از جانب معلمان و دانش‌آموزان درخواست‌های زیادی دارند تا برای اصلاح عادت‌های مطالعه و به‌ویژه عادت‌های مربوط به سازمان‌دهی و مدیریت زمان مداخله کنند (گراسیاریوس، گونزالز و هینوجو، ۲۰۰۴).

مدیریت زمان فرایندی است که کمک می‌کند تا افراد با کنترل بهتر زمان و افزایش کارایی و بهره‌وری، زندگی کارآمد و مؤثری داشته باشند. اگر یک دانش‌آموز از اهمال‌کاری رنج می‌برد می‌توان استنباط کرد که او قربانی سوءمدیریت زمان است (گلیک و اورسیلو، ۲۰۱۵). پژوهش بشیر، بشیر و نظیره^۵ (۲۰۱۵) نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزان از تأخیر در زمان، عدم تمرکز بر مطالعه و مهارت غلبه بر اهمال‌کاری و حواس‌پرتی رنج می‌برند.

پژوهش‌های متعدد (شونبرگ، ۲۰۰۴؛ حسین و سلطان، ۲۰۱۰؛ یواش، اوزتورک، آچیکل و اوزر، ۲۰۱۲؛ ذکی‌اوغلو، اردوغان و ترکمن، ۲۰۱۵؛ اوجاک و بایراز، ۲۰۱۶؛ سواری، بشلیده و شهینی بیلاق، ۱۳۸۹) نشان داده‌اند که بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد. از سوی دیگر، مطالعات مختلف (مک‌کان، فوقارتی و روبرتس، ۲۰۱۲؛ فولادی و نظم‌خواه، ۱۳۹۴) نشان داده‌اند که مهارت مدیریت زمان را می‌توان آموزش داد. هافنر، استوک و آبرست^{۱۰} (۲۰۱۵) بیان کردند که آموزش مدیریت زمان موجب افزایش درک کنترل زمان و کاهش احساس استرس می‌شود. همچنین پژوهش (سواری و کاندی، ۲۰۱۱) به نقل از مرادی، حاجی یخچالی و مروتی، (۱۳۹۴) نشان داد آموزش مهارت مدیریت زمان به افزایش خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود و استفاده از زمان، تنیدگی را کاهش می‌دهد.

اگرچه تحقیقات گوناگونی در مورد نقش صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان در اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده ولی رابطه این متغیرها هم‌زمان بررسی نشده ضمن اینکه بیشتر مطالعات بر روی

1. Claessens, Eerde, Rutte & Roe
2. MacCann, Duckworth & Roberts
3. Gracia-ros, Gozalez & Hinojo
4. Glick & Orsillo
5. Bashir, Bashir & Nazir
6. Yavas, Ozturk, Acikel & Ozer
7. Zekioglu, Erdogan & Türkmen
8. Ocak & Boyraz
9. MacCan, Fogarty & Roberts
10. Häfner, Stock & Oberst
11. Sevari & Kandy

دانشجویان انجام شده است؛ بنابراین، پژوهش حاضر، باهدف تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان و تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تغییرات اهمال کاری تحصیلی انجام گرفت.

در راستای این هدف چند فرضیه آزمون شدند که عبارت‌اند از:

- ۱- بین روان‌رنجورخویی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۲- بین برون‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۳- بین گشودگی به تجربه و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۴- بین موافق بودن و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ ۵- بین باوجدان بودن و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد و ۶- بین مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

۲. روش‌شناسی

طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کاشان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بودند. ۴۴۰ نفر از دانش‌آموزان (۲۴۰ دختر، ۲۰۰ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

بدین منظور از میان مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه شهرستان کاشان به‌طور تصادفی ۶ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه، از هر مدرسه ۲ کلاس و از هر کلاس ۲۰ دانش‌آموز انتخاب شدند.

۳. ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم، پرسشنامه ویژگی‌های شخصیت نئو و پرسشنامه مدیریت زمان ترومن و هارتلی استفاده شد.

۳-۱. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (نسخه دانش‌آموز)

این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهاده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول آماده شدن برای امتحانات شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم آماده شدن برای تکلیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به‌صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز (۱)، به‌ندرت (۲)، بعضی‌اوقات (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-

۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است. نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. ضریب پایایی مقیاس در پژوهش حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین میزان همسانی درونی، به منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، اهمال‌کاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

۳-۲. پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو (NEO)

پرسشنامه NEPI-R، یکی از آزمون‌های شخصیتی است که بر اساس تحلیل عوامل ساخته شده است و از جدیدترین ابزارها در زمینه‌ی شخصیت است که توسط مک‌کری و کوستا در سال ۱۹۸۵ تحت عنوان پرسشنامه شخصیتی NEO معرفی شد. فرم تجدیدنظر شده این پرسشنامه توسط همان مؤلفین تحت عنوان فرم تجدیدنظر شده پرسشنامه شخصیتی نئو ارائه شده است. فرم بلند پرسشنامه در ۲۴۰ عبارت، به منظور اندازه‌گیری پنج عامل یا حیطه اصلی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و باوجدان بودن طراحی شده است. همچنین این پرسشنامه فرم دیگری به نام NEO-FFI دارد که یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است برای ارزیابی پنج عامل اصلی شخصیت به کار می‌رود. در فرم ۲۴۰ سؤالی هر عامل دارای ۶ سطح یا زیر مقیاس است، در حالی که در فرم کوتاه هر عامل با ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود. شیوه نمره‌گذاری سؤالات به صورت لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) می‌باشد. برخی پرسش‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه شخصیتی NEO-FFI توسط مک‌کری و کاستا روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. در هنجاریابی آزمون NEO توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و باوجدان بودن به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. جهت بررسی اعتبار محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده‌گر (R)، استفاده شد، که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون‌گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل سازگاری بود. در پژوهش آتش‌روز (۱۳۸۶) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ۵ صفت روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن و وجدانی بودن به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در ضریب پایایی همسانی درونی برای هر یک از عوامل پنج‌گانه از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شده و نتایج زیر به دست آمده است: روان‌رنجوری ۰/۷۹، برون‌گرایی ۰/۷۶، گشودگی ۰/۵۴، موافق بودن ۰/۶۱ و باوجدان بودن ۰/۷۸.

محاسبه شده است. روایی این آزمون در ارتباط با آزمون‌های مختلف شخصیت سنجیده شده است که از جمله همبستگی با آزمون ۱۶ عاملی کتل برابر با ۰/۸۶ و با مقیاس CPI برابر ۰/۶۲ می‌باشد (نصری و همکاران، ۱۳۹۳؛ دلشاد و حسین چاری، ۱۳۹۲).

۳-۳. پرسشنامه مدیریت زمان ترومن و هارتلی

به منظور اندازه‌گیری مدیریت زمان از پرسشنامه مدیریت زمان ترومن و هارتلی (۱۹۹۶) استفاده شد. این ابزار از چهارده سؤال و دو عامل برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت (مربک از ۵ سؤال) و اطمینان به برنامه‌ریزی بلندمدت (مربک از ۹ سؤال) تشکیل شده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت همیشه (۵)، غالباً (۴)، بعضی اوقات (۳)، بندرت (۲) و هرگز (۱) صورت می‌گیرد. این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۸۷) به زبان فارسی ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اجرا گردید که آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۲ به دست آورد. ترومن و هارتلی (۱۹۹۶) آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۹ به دست آوردند. همچنین سواری و همکاران، ۱۳۸۸؛ به نقل از بختیارپور، (۱۳۹۱) طی تحقیق روایی این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی محاسبه و مقدار آن را ۰/۵۲۳- محاسبه کردند که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار است. در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای این مقیاس به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۶۳ به دست آمده و روایی از طریق تحلیل عاملی محاسبه شده که تمامی ماده‌ها به استثناء ماده‌های ۸، ۱۱ و ۱۳ دارای بارهای قابل قبولی بوده است.

۴. یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد صفات شخصیت، مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی در نمونه کل و به تفکیک جنسیت

متغیر	نمونه کل	جنسیت	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
روان‌رنجورخویی	۲۳/۲۴	دختران	۲۴۰	۲۴/۲۱	۷/۷۲
		پسران	۲۰۰	۲۲/۰۷	۶/۹۰
برون‌گرایی	۲۹/۵۸	دختران	۲۴۰	۲۹/۲۴	۶/۱۷
		پسران	۲۰۰	۲۹/۹۹	۶/۲۱
گشودگی	۲۸/۲۷	دختران	۲۴۰	۲۸/۷۳	۵/۳۹
		پسران	۲۰۰	۲۷/۷۲	۴/۶۴
موافق بودن	۲۶/۹۶	دختران	۲۴۰	۲۷/۵۱	۵/۱۹
		پسران	۲۰۰	۲۶/۲۸	۵/۴۲
باوجدان بودن	۳۱/۹۵	دختران	۲۴۰	۳۱/۵۹	۶/۴۱
		پسران	۲۰۰	۳۲/۳۷	۶/۸۲
مدیریت زمان	۴۱/۹۹	دختران	۲۴۰	۴۱/۳۳	۸/۳۳
		پسران	۲۰۰	۴۲/۷۹	۹/۱۴
اهمال‌کاری تحصیلی	۷۸/۶۵	دختران	۲۴۰	۷۹/۱۵	۱۱/۶۹
		پسران	۲۰۰	۷۸/۰۴	۱۱/۳۵

جدول ۲: ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ روان- رنجورخویی							
۲. برون گرایی	۰/۴۳**						
۳. گشودگی	۰/۳۲**	۰/۳۲**					
۴. موافق بودن	۰/۰۴	۰/۱۶*	۰/۰۴				
۵. باوجدان بودن	۰/۳۲**	۰/۴۴**	۰/۵۲**	۰/۰۱			
۶. مدیریت زمان	۰/۱۵*	۰/۳۱**	۰/۰۸	۰/۱۱*	۰/۴۴**		
۷. اهمال کاری	۰/۳۰**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۰۲	۰/۴۴**	۰/۲۷*	۱

** معنی داری در سطح ۰/۹۹ اطمینان (P<0/01)

* معنی داری در سطح ۰/۹۵ اطمینان (P<0/05)

بر اساس جدول ۲ می توان گفت که بین اهمال کاری با صفات شخصیت به ترتیب با روان رنجورخویی ۰/۳۰، برون گرایی ۰/۳۲، گشودگی ۰/۱۹، موافق بودن ۰/۰۲ و باوجدان بودن ۰/۴۴ همبستگی وجود دارد. همچنین بین اهمال کاری و مدیریت زمان ۰/۲۷ همبستگی وجود دارد.

Archive of SID

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان

گام‌ها	متغیر پیش‌بین	B	β	t	R	R ²	R ² تعدیل‌شده	R ² تغییرات	سطح معنی‌داری
۱	باوجدان بودن	-۰/۷۷	-۰/۴۴	-۱۰/۴۰	۰/۴۴	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۹	<۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	۱۰۳/۵۰		۴۲/۴۴					<۰/۰۰۰
۲	باوجدان بودن	-۰/۶۷	-۰/۳۸	-۸/۶۹	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۲	۰/۰۳	<۰/۰۰۰
	روان‌رنجورخویی	۰/۲۸	۰/۱۸	-۴/۱۷					<۰/۰۰۰
	مقدار ثابت	۹۳/۴۹		۲۷/۵۸					<۰/۰۰۰

Archive of SID

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود از بین متغیرهای پژوهش، باوجدان بودن و روان‌رنجورخویی در پیش‌بینی اهمال کاری دانش‌آموزان نقش دارند. این دو متغیر ۲۲٪ از واریانس اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و همان‌طور که مشاهده می‌شود ویژگی شخصیتی باوجدان بودن بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

متداول‌ترین شکل اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی است. این نوع اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی تعریف نموده‌اند (راثبلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶؛ به نقل از ملکی و باقری، ۱۳۹۴). (اسچرا، واتکینگ و اولافسون، ۲۰۰۷؛ به نقل از کاگان و همکاران، ۲۰۱۰) اهمال کاری تحصیلی را به‌عنوان شکست در شروع یا به تأخیر انداختن کاری که باید کامل شود تعریف کرده‌اند. این عمل همیشه با اضطراب و استرس همراه است. پیامد اهمال کاری تحصیلی این است که دانش‌آموزان نمی‌توانند از عملکرد واقعی‌شان در فرایند یادگیری استفاده کنند و بنابراین شکست می‌خورند.

از این‌رو، پرداختن به این مسئله و بررسی عوامل مؤثر بر آن ضروری می‌باشد. پژوهش حاضر، باهدف بررسی نقش پنج عامل بزرگ شخصیت و مهارت مدیریت زمان در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد و در این راستا، شش فرضیه آزمون شده است:

فرضیه اول: بین روان‌رنجورخویی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین روان‌رنجورخویی و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد و لذا فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ژوبرت (۲۰۱۵)، اوزر (۲۰۱۲)، بالکیس و دورو^۱ (۲۰۰۹)، استیل (۲۰۰۷)، دی فابیو^۲ (۲۰۰۶)، نصری و همکاران (۱۳۹۳) همسو و با نتایج پژوهش سواری (۱۳۹۲) ناهمسو می‌باشد.

به تعویق انداختن کارها را می‌توان با تکانش‌گری که یکی از جنبه‌های مهم روان‌رنجورخویی است، مرتبط دانست. هنگامی که اهمال‌کاران کاری را بر عهده می‌گیرند، تکانشی عمل می‌کنند و شروع به انجام کارهای دیگر می‌کنند تا جهت حفظ اعتمادبه‌نفس، ارزیابی را به تعویق بیندازند. حتی اگر اهمال کاری به‌طور موقت باعث کاهش اضطراب شود، این واقعیت است که وظایف در آخرین لحظه و به شیوه‌ای بی‌دقت تکمیل می‌شود؛ بنابراین، اهمال کاری تحت تأثیر روان‌رنجورخویی ادامه می‌یابد (فراری، ۲۰۱۰؛ به نقل از اوزر، ۲۰۱۲). به‌عبارت‌دیگر، روان‌رنجورخویی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی باعث ایجاد و تداوم اهمال کاری می‌شود.

1. Balkis & Duru

2. Di Fabio

فرضیه دوم: بین برون‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین برون‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد و لذا فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. این یافته با یافته‌های پژوهش ژوبرت (۲۰۱۵)، فریمن و همکاران (۲۰۱۱)، واتسون (۲۰۰۱) و میلگرام و تن (۲۰۰۰) همسو می‌باشد.

افراد با نمره‌ی بالا در برون‌گرایی، افرادی صمیمی و بامحبت هستند که ارتباط دوستانه‌تری با دیگران دارند و به‌آسانی با دیگران مراوده و دوستی برقرار می‌کنند. این افراد جمع‌گرا هستند و از بودن با دیگران لذت می‌برند؛ مسلط، مستحکم و اجتماعی‌اند و بدون تردید حرف می‌زنند و در گروه بیشتر نقش رهبری را بر عهده‌دارند. این افراد پراثری و همیشه مشغول فعالیت هستند. تمایل به تجربه‌ی هیجان‌ات مثبت مانند شادی، لذت، عشق و هیجان دارند که این موارد می‌تواند نقش به‌سزایی در سازگاری ایفا نمایند (سیدی، تمنایی‌فر و صدوقی، ۱۳۹۲).

از لحاظ تئوری، تفاوت در انگیزتگی بین افراد درون‌گرا و برون‌گرا ممکن است به تمایلات رفتاری منحصره‌فرد آن‌ها مرتبط باشد. برون‌گرایان، به‌طور کلی قادر به رسیدن به سطح مطلوب انگیزتگی درونی نبوده و تمایل به برانگیختگی بیرونی دارند. در نتیجه، برون‌گراها اغلب پراثری‌تر و برانگیخته‌تر از هم‌تایان درون‌گرای خود توصیف‌شده‌اند (به نقل از فریمن و همکاران، ۲۰۱۱).

فرضیه سوم: بین گشودگی به تجربه و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین گشودگی به تجربه و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد و لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ژوبرت (۲۰۱۵)، فلیچائر و همکاران (۲۰۱۰)، استیل (۲۰۰۷)، سواری (۱۳۹۲) و امامی پور و سلطانی (۱۳۹۴) همخوان و با پژوهش‌های واتسون (۲۰۰۱) و نصری و همکاران (۱۳۹۳) مغایر می‌باشد.

در واقع، گشودگی به تجربه عبارت است از تصور فعال، احساس زیباپسندی، توجه به احساسات درونی، تنوع‌طلبی، کنجکاوی ذهنی و استقلال در قضاوت. گشودگی به تجربه مخصوصاً با جنبه‌های مختلف هوش چون تفکر واگرا که عاملی در خلاقیت می‌باشد مربوط است (مک کری و کوستا، ۱۹۹۲). افراد «باز» انسان‌هایی هستند که در باروری تجربه‌های درونی و دنیای پیرامون کنجکاو بوده و زندگی آن‌ها سرشار از تجربه است. این افراد با شور و شوق فراوان به‌سوی مشکلات و تنش‌ها می‌روند و از آن‌ها استقبال می‌کنند و هرگز از چالش‌ها کناره‌گیری نمی‌کنند بلکه سعی می‌کنند آن‌ها را برطرف کنند.

نیاز بالا برای شناخت به‌منزله گشوده‌گی بالا به تجربه می‌باشد. می‌توان گفت که گشودگی بالا به تجربه، نتیجه اهمال‌کاری پایین است (ژوبرت، ۲۰۱۵). نیاز به شناخت نشان می‌دهد که به چه

میزانی یک فرد درگیر فکر و لذت ناشی از آن است (کاسیوپو و پتی^۱، ۱۹۸۲) که این نیز با کنجکاوی شناختی، درگیری ذهنی (ماسل^۲، ۲۰۱۰) و به‌ویژه با بعد آگاهی ارتباط می‌یابد (فلیچاثر و همکاران، ۲۰۱۰). در نتیجه افرادی که علاقه‌مند به تجارب جدید هستند و در تجربه‌اندوزی «باز» عمل می‌کنند، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند (امامی‌پور و سلطانی، ۱۳۹۴).

فرضیه چهارم: بین موافق بودن و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که بین موافق بودن و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد و لذا فرضیه چهارم پژوهش رد می‌شود. یافته‌های پژوهش ژوبرت (۲۰۱۵)، عرفان، مرتضی و افتخار^۳ (۲۰۱۵)، کلاریانا (۲۰۱۳) و واتسون (۲۰۰۱) با نتیجه پژوهش حاضر همخوان می‌باشد.

بخش بزرگی از مطالعات گذشته نشان داد که گشودگی به تجربه و موافق بودن با اهمال‌کاری (واتسون، ۲۰۰۱) مرتبط نیست، اما مشخص نیست که چرا این دو صفات شخصیتی با اهمال‌کاری رابطه ندارد. به نظر (والرند، ۱۹۹۵؛ به نقل از ژوبرت، ۲۰۱۵) با اینکه توافق گرایش به همدلی بیشتر نسبت به دیگران می‌باشد و افرادی که نمره بالا در این صفات شخصیتی داشته باشند دایره روابط گسترده‌تری دارند؛ ممکن است ویژگی شخصیتی موافق بودن به‌عنوان یک سبک فردی نه یک صفت رفتاری، به روند اهمال‌کاری مرتبط نباشد (استیل، براتن و وامباخ، ۲۰۰۱؛ به نقل از عرفان و همکاران، ۲۰۱۵). مطالعات بیشتر می‌تواند حیاتی باشد.

فرضیه پنجم: بین باوجدان بودن و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج این پژوهش نشان داد که بین باوجدان بودن و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد و لذا فرضیه پنجم پژوهش تأیید می‌شود. ژوبرت (۲۰۱۵)، موریس و فریتز (۲۰۱۵) و اوزر (۲۰۱۲) به نتایج مشابه رسیدند.

افراد باوجدان برای پیشرفت و سماجت در تکالیف دشوار انگیزه دارند. این افراد بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش برای دستیابی به اهداف دارند. شخصیت باوجدان، کارآمد، مرتب و مسؤول است و از هیچ تلاشی برای انجام تکالیفی که به او واگذار می‌شود، کوتاهی نمی‌کند. وظیفه‌شناسی و خود انضباطی به‌طور اساسی توانایی برنامه‌ریزی اهداف تحصیلی و تلاش و پافشاری در دنبال کردن اهداف را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر موجب موفقیت در زمینه‌های تحصیلی می‌شود (استاینمر، بیپ و اسپیناث، ۲۰۱۱). تامسون (۲۰۰۸) اشاره دارد که وجدان با ویژگی‌های خاصی نظیر دقت، نظم و سیستماتیک بودن آشکار می‌شود. به گفته کلاین (۲۰۱۰) افراد باوجدان به شیوه‌ای برنامه‌ریزی شده وظایف خود را به‌رغم سختی کار و یا شرایطی که فرد را تحریک به توقف

1. Cacioppo & Petty
2. Mussel
3. Irfan, Murtaza & Iftakhar

می‌کند ادامه داده و به پایان می‌رسانند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که افراد با سطح بالایی از وجدان ترس از شکست را تجربه نمی‌کنند چرا که به اندازه کافی قادر به انجام کار موردنظر بوده و به جای اجتناب از کار تا زمانی که کار به اتمام برساند آن را ادامه خواهند داد (به نقل از اوزر، ۲۰۱۲).

کراس (۲۰۱۲) بیان می‌کند دلیلی که افراد با وجدان کمتر احتمال دارد اهمال‌کار باشند این است که آن‌ها در خصوصاتی مانند خود نظم جویی، انضباط، احساس مسئولیت و پایداری بهتر عمل کرده و از مدیریت زمان بهتری برخوردارند.

پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های پیشین (کلاریانا، ۲۰۱۳؛ استیل و فراری، ۲۰۱۳؛ استیل، ۲۰۱۰؛ مک کان و همکاران، ۲۰۰۹؛ فابو ۲۰۰۶) نشان داد که با وجدان بودن قوی‌ترین پیش‌بینی کننده اهمال‌کاری است.

فرضیه ششم: بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مهارت مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد و لذا فرضیه ششم پژوهش تأیید می‌شود. این یافته با یافته اوجاک و باپراز (۲۰۱۶)، ذکی‌اوغلو و همکاران (۲۰۱۵)، یواش و همکاران (۲۰۱۲)، استیل (۲۰۰۷) همخوانی دارد. ولی با یافته‌های پژوهش گلیک و اورسیلو (۲۰۱۵) و میقدادی، المومانی، ماشارقا و الموصل^۱ (۲۰۱۴) همخوان نیست. نتایج پژوهش‌های کلی^۲ (۲۰۰۴) و نونیس و هادسون^۳ (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که مهارت فردی مدیریت زمان یک عامل اساسی موفقیت در امور مختلف زندگی از جمله کار و تحصیل محسوب می‌شود و در واقع، تبحر در به‌کارگیری مهارت فردی مدیریت زمان، عامل اساسی برای موفقیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی است.

عدم برنامه‌ریزی مناسب و مدیریت زمان ضعیف، دیرآماده کردن و یا عدم ارائه تکالیف می‌تواند به اهمال‌کاری بیانجامد (مکگی^۴، ۲۰۱۲). پژوهش مک کان و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد دانش‌آموزانی که مدیریت زمان بهتری دارند عملکرد بهتر در کارها، رضایت از زندگی بیشتر، ابهام نقش کمتر، اضافه‌بار کمتر و تنش‌های بدنی کمتری را تجربه می‌کنند.

پژوهش حاضر همخوان با برخی پژوهش‌های دیگر نشان داد که صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان در اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارند. بر این اساس، می‌توان گفت که مداخله‌های مشاوره‌ای که بتواند به تعدیل و کنترل صفات شخصیت کمک کند در کاهش اهمال‌کاری مفید خواهد بود. همچنین، با توجه به این که اغلب دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی برنامه مدونی برای

1. Miqdadi, ALMomani, Masharqa & Elmousel

2. Kelly

3. Nonis & Hudson

4. McGhie

مدیریت زمان خود ندارند که باعث افت عملکرد تحصیلی شده و منجر به کاهش خودکارآمدی و گرایش دانش‌آموزان به اهمال‌کاری می‌شود، بنابراین لازم است با مداخله‌های آموزشی مناسب، مهارت مدیریت زمان را به آنان آموزش داد و نهادینه شدن این مهارت را تسهیل نمود. با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی جمعیت دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه انجام شده، تعمیم نتایج آن به سایر جمعیت‌ها دشوار است. هم‌چنین، استفاده از ابزارهای خود-گزارشی که ممکن است پاسخ به آن‌ها با پاسخ‌های واقعی فاصله داشته باشد می‌تواند محدودیت دیگر پژوهش حاضر باشد. برای پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود که مطالعه بر روی سایر مقاطع تحصیلی انجام شود. به‌علاوه، مقایسه بین مقاطع تحصیلی مختلف و بین رشته‌های تحصیلی مفید خواهد بود.

Archive of SID

منابع

- آتش‌روز، بهروز. (۱۳۸۶). *پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق دل‌بستگی و صفات پنج‌گانه شخصیتی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- امامی‌پور، سوزان و سلطانی، معصومه. (۱۳۹۴). *پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی و پنج عامل بزرگ شخصیتی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه آزاد تهران مرکزی.
- بختیارپور، سعید. (۱۳۹۱). «رابطه تفکر انتقادی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز». *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۷(۲۲)، ۱۹-۵.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). «رابطه‌ی تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت» *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.
- حاجلو، نادر؛ صبحی قراملکی، ناصر و بابایی، کریم. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان». *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، ۱۰۱-۹۱.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری». *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۷۳-۶۴.
- دلشاد، محمد و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۲). «پنج عامل بزرگ شخصیت و تعلل ورزی آموزشی در دانشجویان». *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۲(۳)، ۳۲-۱۷.
- رحیمیان بوگر، اسحاق و روحانی‌پور، شیدا. (۱۳۹۴). «اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش بین عوامل جمعیتی و روانشناختی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱۹-۱.
- رفیعی، فروغ؛ صارمی رسولی، فرزاد؛ نجفی قزلبچه، طاهره و حقانی، حمید. (۱۳۹۳). «ارتباط تعویق آکادمیک با موفقیت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۱)، ۴۰-۳۲.
- زارع، حسین؛ محبوبی، طاهره و سلیمی، حسین. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نو بوکان». *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۲)، ۱۱۰-۹۳.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). «رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی». *مجله شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۵۱-۴۴.
- سواری، کریم؛ بشلیده، کیومرث و شهنی‌بیلاق، منیجه. (۱۳۸۹). «ارتباط مدیریت زمان و خود اثربخشی ادراک‌شده با اهمال‌کاری تحصیلی». *مجله روانشناسی تربیتی*، ۵(۱۴)، ۱۱۲-۹۹.
- سیدی، راحله؛ تمنایی‌فر، محمدرضا و صدوقی، مجید. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه هوش هیجانی و ویژگی‌های شخصیت با سازگاری با دانشگاه*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه کاشان.

- شهینی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس، مهربایی زاده هنرمند، مهناز و 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 روانشناسی*. ۱۳(۳)، ۳۰-۱.
- شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). «پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۰۱-۸۱.
- فولادی، اصغر و نظم خواه، ثریا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر اهمال کاری و مدیریت زمان تحصیلی، کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ایلیا، http://www.civilica.com/Paper-HPSCONF01-HPSCONF01_023.html
- گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). نوبت اول. تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
- مرادی، ندا؛ حاجی یخچالی، علیرضا و مروتی، ذکرائه. (۱۳۹۴). «رابطه علی مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی گری تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز». *مجله دست آوردهای روان شناختی*، ۴(۲۲)، ۲۶۶-۲۰۹.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). «پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه های خودتنظیمی و حل مساله بر انگیزش دانش آموزان اهمال کار». *مجله روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۴)، ۷۰-۴۹.
- ملکی، ندا و باقری، نسرين. (۱۳۹۴). پیش بینی اهمال کاری بر اساس راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان، دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا، http://www.civilica.com/Paper-MRHCONF02-MRHCONF02_100.html
- نامیان، سارا و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). «تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل». *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸(۱۴)، ۱۲۸-۹۹.
- نصری، صادق؛ ابراهیم دماوندی، مجید و عاشوری، اکرم. (۱۳۹۳). «پیش بینی اهمال کاری بر اساس ویژگی های شخصیتی، سبک های هویت و تعهد». *فصلنامه شخصیت و تفاوت های فردی*، ۳(۳)، ۱۷-۱.

Aynur, P.; Murat, A. and Can, B. (2011). "Academic procrastination behavior of preservice teachers of Celal Bayar University". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29: 1418-1425.

- Balkis, M. and Duro, E. (2009). "Prevalence academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship white demographics and individual preferences". *Journal of Theory and Practice in Education*, 5: 18-3.
- Bashir, S.; Bashir, Z. and Nazir, M. (2015). "Time management and its application in academic life: a study of Omani students at Dhofar University, sultanate of Oman". *Linguistics*, 4(2):154-159.
- Burnam, A.; Komarraju, M.; Hamel, R. and Nadler, D.R. (2014). "Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination". *Learning and Individual Differences*, 36: 165-172.
- Cacioppo, J.T. and Petty, R.E. (1982). "The need for cognition". *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1): 116-131.
- Claessens, B.T.; Rutte, C.G.; Eerde, W. and Roe, R.A. (2007). "A review of the time management literature". *Personnel Review*, 36: 255-276.
- Clariana, M. (2013). "Personality, procrastination and cheating in students from different university degree programmes". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2): 451-472.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd edition)*. New York: Guilford Press.
- Corkin, D.M.; Shirley, L.Y.; Wolters, C.A. and Wiesner, M. (2014). "The role of the college classroom climate on academic procrastination". *Learning and Individual Differences*, 32: 294-303.
- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1985). "Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the Five-Factor Model of personality". *Personality and Individual Differences*, 6: 587-597.
- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1999). A five-factor theory of personality in L.A. Pervin & O.P. John (Eds). *Handbook personality: Theory and Research* (2nd, Ed, 139-153). New York: Guilford
- Di Fabio, A. (2006). "Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure". *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6: 109-122.
- Fleischhauer, M.; Enge, S.; Brocke, B.; Ullrich, J.; Strobel, A. and Strobel, A. (2010). "Same or different clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1): 82-96.
- Freeman, E. K.; Fuenzalida, C. L. and Stoltenberg, I. (2011). "Extraversion and Arousal Procrastination: Waiting for the Kicks". *Current Psychology*, 30: 375-382.
- Gallego, A. and Prado, P.S. (2014). "The big five personality traits and attitudes towards immigrants". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(1): 79-99.
- Garcia-ros, R.; Perez-Gonzalez, F. and Hinojo, E. (2004). "Assessing time management skills as an important aspect of student learning". *School Psychology International*, 25: 167-183.

- Glick, D. M. and Orsillo, S. M. (2015). "An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination". *Journal of Experimental Psychology*, 144 (2): 400-409.
- Häfner, A.; Stock, A. and Oberst. V. (2015). "Decreasing students' stress through time management training: an intervention study". *European Journal of Psychology of Education*, 30: 81-94.
- Hussain, I. E. and Sultan, S. (2010). "Analysis of procrastination among university students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1897-1904.
- Irfan, S.; Murtaza, S. and Iftakhar, I. (2015). "Relationship among personality traits, procrastination and coping strategies". *International Journal of Advanced Research*, 3(11): 184-193.
- Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa*. The degree of master of arts in the subject psychology at the university of South Africa.
- Kagan, M.; Cakir, O. and Ilhan, T. (2010). "The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 2121-2125.
- Karatas, H. (2015). "Correlation among academic procrastination, personality traits, and academic achievement". *Anthropologist*, 20(1,2): 243-255.
- Kelly, W.E. (2003). "As achievement sails the river of time: The role of time use efficiency in grade-point-average". *Educational Research quarterly, Proquest Education Journal*, 4: 3-8.
- Krauss, W.S. (2012). The paradox of procrastination-the four irrational beliefs that cause us to procrastinate. Retrieved from <http://www.psychologytoday.com/blog/fulfillment-any-age/201204/the-paradox-procrastination>.
- Liu, O.L.; Rijmen, F.; MacCann, C. and Roberts. R. (2009). "The assessment of time management in middle-school students". *Personality and Individual Differences*, 47: 174-179.
- Lyons, M. and Rice, H. (2014). "Thieves of time Procrastination and the dark triad of personality". *Personality and Individual Differences*, 61-62: 34-37.
- MacCann, C.; Duckworth, A.L. and Roberts, R.D. (2009). "Empirical identification of the major facets of conscientiousness". *Learning and Individual Differences*, 19: 451-458.
- MacCann, C.; Fogarty, G.J. and Roberts, R.D. (2012). "Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students". *Learning and Individual Differences*, 22: 618-623.
- McGhie, V.F. (2012). *Factors impacting on first-year student's academic progress at a South African university*. dissertation presented for the degree of doctor of philosophy in the department of urriculum studies, faculty of education at stellenbosch university.

- Michinov, N.; Brunot, S.; Bohec, O.L.; Juhel, J. and Delaval, M. (2011). "Procrastination, participation, and performance in online learning environments". *Computers & Education*, 56: 243-252.
- Milgram, N.N. and Tenne, R. (2000). "Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination". *European Journal of Personality*, 14 (2): 141-156.
- Miqdadi, F.Z.; ALMomani, A.F.; Masharqa, M.T. and Elmousel, N.M. (2014). *ASEE 2014 Zone I Conference* (1-5). Bridgeport, CT: University of Bridgeport.
- Morris, P.E. and Fritz, C.O. (2015). "Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance". *Learning and Individual Differences*, 39: 193-198.
- Mussel, P. (2010). "Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity". *Personality and Individual Differences*, 49 (5): 506-510.
- Nonis, S.A. and Hudson, G.I. (2006). "Academic performance of college students: Influence of time studying and- working". *Journal of Education for Business*, 81(3): 151-159.
- Ocak, G. and Boyraz, S. (2016). "Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables". *Journal of Education and Training Studies*, 4(5).
- Ozer, A. (2012). "Procrastination: Rethinking trait models". *Education and Science*, 37 (166): 303-317.
- Rabin, L.A.; Fogel, J. and Nutter-Upham, K. E. (2011). "Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function". *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3): 344-357.
- Rakes, J.C. and Dunn, K.E. (2010). "The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination". *Journal of interactive online learning*, 9 (1): 78-93.
- Rotenstein, A.; Davis, H.Z. and Tatum, L. (2009). "Early birds versus just-in-timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting students". *Journal of Accounting Education*, 27: 223-232.
- Schouwenburg, H.C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. In: H. C. Schouwenburg, C.H., Lay, Pychyl, T.A., Ferrari. J.R., Editors, *Counseling the procrastinator in academic settings*, American Psychological Association, Washington, 3-17.
- Seong Lai, CH.; Badayai, A.B.A.; Chandrasekaran, KH.; Yen Lee, S. and Kulasingam, R. (2015). "An exploratory study on personality traits and procrastination among university students". *American Journal of Applied Psychology*, 4(3-1): 21-26.
- Solomon, L.J. and Rothblum, E.D. (1984). "Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-509.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: Ameta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological Bulletin*, 133: 65-94.
- Steel, P. (2010). "Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist". *Personality and Individual Differences*, 48: 926-934.

- Steel, P. and Ferrari, J. (2013). "Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample". *European Journal of Personality*, 27(1): 51-58.
- Steinmer, R.; Bipp, T. and Spinath, B. (2011). "Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality". *Journal of Learning and Individual Difference*, 21: 196-200.
- Thompson, E. R. (2008). "Development and validation of an international english big-five mini-markers". *Personality and Individual Differences*, 45(6): 542-548.
- Trueman, M. and Hartely, J. (1996). "A comparison between the time management skills & academic performance of mature & traditional entry university students". *Journal of Higher Education*. 32(2): 199-215.
- Watson, D.C. (2001). "Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis". *Personality and Individual Differences*, 30: 149-158.
- Yavas, U.; Ozturk, G.; Acikel, C.H. and Ozer, M. (2012). "Evaluation of medical students' time management skills". *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(1): 5-10.
- Zakeri, H.; Esfahani, B.N. and Razmjooe, M. (2013). "Parenting styles and academic procrastination". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84: 57-60.
- Zarick, L.M. and Stonebraker, R. (2009). "I'll do it tomorrow the logic of procrastination". *College Teach*, 57(4): 211-215.
- Zekioglu, A.; Erdogan, N. and Türkmen, M. (2015). "Athletes students time management skills and relationships between academic trophies. uluslararası hakemli". *Psikiyatri ve Psikoloji Arashtirmalari Dergisi*, (4): 24-37.