تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری

محسن سوری نژاد[۱]
دکتر مهران فرهادی[۲]
دکتر رسول کردنوقابی[۳]

چکیده

هدف این پژوهش تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی بود و تعداد ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانهای مدارس دولتی شهر کوهدشت در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ (N= ۴۸۰۱) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه انتخاب شدند. پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، شخصیت گلدبرگ و شیوه‌های فرزندپروری والدین اجرا و تحلیل شد. به منظور تحلیل داده‌ها از روشهای آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان) استفاده شد. نتایج نشان داد که ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری می‌توانند تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند (P<0.01). میان روان‌رنجوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد (P<0.01). همچنین میان وظیفه‌شناسی و گشودگی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود دارد (P<0.01)؛ اما میان ویژگیهای شخصیتی برون‌گرایی و مقبولیت با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطهٔ معنادار وجود ندارد. در زمینهٔ سبکهای فرزندپروری نیز میان سبک فرزندپروری مسامحه‌کار و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی مثبت وجود دارد (P<0.01). همچنین میان سبک فرزندپروری مقتدرانه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود دارد (P<0.05)؛ اما میان سبک فرزندپروری سخت‌گیرانه و آسان‌گیر با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی وجود ندارد. به طور کلی می‌توان نتیجه‌گیری کرد که سبکهای فرزندپروری و ویژگیهای شخصیتی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند.

کلید واژگان: اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی، ویژگیهای شخصیتی، سبکهای فرزندپروری، دانش‌آموزان دبیرستانی

تاریخ دریافت: ۹۴/۹/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۳

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا m.sourin18@gmail.com
۲. استادیار روانشناسی سلامت، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران Mehran.farhadi@gmail.com
۳. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران nogha5@yahoo.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

مقدمه

اهمال‌کاری[1] پدیده جدیدی نیست؛ ویلیام جیمز[2] ۱۲۰ سال پیش به پیامدهای روانشناختی اهمال‌کاری اشاره کرده است (میرزایی، غرایی و بیرشک، ۱۳۹۲) و استیل[3] (۲۰۰۷) تا هشتصد سال پیش از میلاد، منابع مربوط به اهمال‌کاری را یافته است. اگرچه توصیف اهمال‌کاری در متنهای مصر، یونان و روم باستان به چشم می‌خورد ولی برای نخستین بار با این نام در زبان انگلیسی و در سال ۱۵۴۸ در فرهنگ آکسفورد آمده است (استیل، ۲۰۰۷). با وجود این، حتی امروز هم برای ما قابل فهم نیست که چرا کاری را که امروز می‌توانیم انجام دهیم به آینده موکول می‌کنیم (استیل، ۲۰۰۷).

اهمال‌کاری یا به آینده موکول کردن کارها هر چند در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد غیر از استرس، به‌هم‌ریختگی و شکستهای پیاپی، پیامد دیگری نداشته است و از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه دارد (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). استیل (۲۰۰۷) فردی را اهمال‌کار می‌داند که هنگام شروع تکلیفی که از او خواسته‌شده است آن را به آهستگی انجام می‌دهد و به بهانه اینکه آن را بعداً انجام خواهد داد، قصد ترک آن را دارد. دلایل مهمی وجود دارد که اهمال‌کاری آسیب‌رسان است؛ برای نمونه پژوهشها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری می‌تواند به عملکرد دانشگاهی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، تجربه هیجانهای منفی مانند شرم و گناه در مورد خود (فی و تانگنی[4]، ۲۰۰۰)، افسردگی (استرانگمن و برت[5]، ۲۰۰۰) و رفتارهای سلامتی منفی، مانند تأخیر در رسیدگی به مشکلات بهداشتی (سیرویس، ملیاگوردن و پیکل[6]، ۲۰۰۳) منجر شود.

با توجه به پیچیدگی اهمال‌کاری و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تأثیرگذار بر آن، این سازه تظاهرات گوناگونی دارد، مانند اهمال‌کاری عمومی (بالکیس و دورو[7]، ۲۰۰۹)، اهمال‌کاری تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال[8]، ۱۹۷۸؛ زیاست، روزنتال و وایت[9]، ۱۹۷۸؛ دی، منسینک و اوسولیوان[10]، ۲۰۰۰)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری[11]، ۱۹۸۹) اهمال‌کاری

1. Procrastination
2. William James
3. Steel
4. Fee & Tangney
5. Strongman & Burt
6. Sirois, Melia-Gordon & Pychyl
7. Balkis & Duru
8. Hill, Hill, Chabot & Barrall
9. Ziesat, Rosenthal, & White
10. Day, Mensink & O'Sullivan
11. Effert & Ferrari

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

روان‌رنجورانه (الیس و ناوس[1]، ۱۹۷۹؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹) و اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری و بک[2]، ۱۹۹۸)؛ اما متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی است (استیل، بروثن[3] و وامبک[4]، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ‌ورث[5]، ۲۰۰۵). علت توجه به این نوع از اهمال‌کاری، ازیک‌طرف پیامدهای منفی آن برای میلیونها دانشجو و دانش‌آموز و از طرف دیگر دسترسی آسان‌تر این گروهها برای پژوهش و درمان است (مون و ایلینگ‌ورث، ۲۰۰۵). راث‌بلوم، سولومون و موراکامی[6] (۱۹۸۶) این نوع اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیتهای تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود (بیرامی، دانشورپور، حسینی اصل و فولادوند، ۱۳۸۹). اهمال‌کاری تحصیلی، رفتاری فراگیر و بالقوه ناسازگار برای بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان است که اغلب با احساس پریشانی و ناراحتی روانشناختی همراه بوده است (پالا، آکییلدیز و باگجی[7]، ۲۰۱۱) و به عنوان تمایل غیر منطقی برای به تأخیر انداختن تکالیفی تعریف می‌شود که باید انجام شوند (لی[8]، ۱۹۸۶). یکی از پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی، تمایل به «تنزیل موقت[9]» است که در آن، فرد پاداشهای کوچک اما در دسترس را به پاداشهای بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (هاول، واتسون، پاول و بورو[10]، ۲۰۰۶). تنزیل موقت و به‌تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی، تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف و برخی ویژگیهای شخصیتی مانند پایین بودن خود-آگاهی، بی‌نظمی‌ذهنی، خود-کنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل، ۲۰۰۷).

کاستا و مک‌کری[11] (۱۹۹۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیده اند که میان اهمال‌کاری و ابعاد مدل پنج عاملی شخصیت رابطه وجود دارد، بنابراین شخصیت و ویژگیهای شخصیتی می‌تواند یکی از عوامل اصلی بروز اهمال‌کاری تحصیلی باشد. شخصیت فرد را می‌توان بر مبنای تأثیری که بر دیگران می‌گذارد، تعریف کرد و شخصیت را می‌توان الگوی اختصاصی و متمایز تفکر، هیجان و

1. Ellis & Knaus
2. Beck
3. Brothen
4. Wambach
5. Moon & Illingworth
6. Rothblum, Solomon & Murakami
7. Pala, Akyildiz & Bagci
8. Lay
9. Temporal discounting
10. Howell, Watson, Powell & Buro
11. Costa & McCrae

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

رفتاری دانست که اسلوب شخصی تعامل با محیط فیزیکی و اجتماعی هر شخص را رقم می‌زند (اتکینسون[1] و همکاران، ۲۰۰۰؛ ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۵). عوامل تعیین‌کنندهٔ شخصیت می‌تواند ارث، محیط و موقعیت باشد، اما افراد به فراخور سه عامل یادشده دارای ویژگیهای شخصیتی متفاوتی هستند (کالیگوری[2]، ۲۰۰۰). به دلیل کثرت این ویژگیها و عدم توانایی در سنجش آنها به‌طور کامل، یک مدل بر پایه پنج عامل اصلی شخصیتی طراحی گردید و به مدل پنج عاملی شخصیت مشهور شد. اساس مدل پنج عاملی بر مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی[3]، گشودگی نسبت به پذیرش تجربه[4]، تطابق‌پذیری یا خوشایندی[5]، برون‌گرایی[6] و روان‌رنجوری[7] قرار داده شد (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). ویژگیهای شخصیتی در حقیقت، به‌عنوان محرکهای خلق‌وخو، برای دستیابی به هدف تلقی می‌شوند. به این معنا که این ویژگیها انسان را مستعد انجام دادن رفتارهای مختلف در موقعیتهای خاص می‌نماید (کالیگوری، ۲۰۰۰). برخی از روانشناسان بر این باورند که عملکرد والدین بر شکل‌گیری افکار، رفتار و هیجانات کودکان تأثیری معنادار دارد. بوری و گانتی[8] (۲۰۰۸) معتقدند که عملکرد والدین سبب ایجاد و گسترش مدلهایی در درون سازمان شناختی فرد به نام طرحواره می‌شود. این طرحواره‌ها در زندگی فرد به‌عنوان عدسیهایی عمل می‌کنند که تفسیر، انتخاب و ارزیابی فرد از تجارب وی را شکل می‌دهند.

خانواده اولین و بیشترین تأثیر را بر فرآیند ساخت هویت فرهنگی - اجتماعی انسان و چگونگی ساخت شخصیت می‌گذارد. با توجه به اینکه خانواده‌ها از نظر اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی باهم تفاوت بسیار دارند و نیز فضای حاکم بر خانواده و نوع رابطهٔ والدین با فرزندان که به اشکال آزادی، استبدادی یا دموکراسی است؛ نگرشها، تصورات و رفتار خانواده‌ها بیشترین تأثیر را بر هویت فرهنگی- اجتماعی فرزندان دارند (منادی، ۱۳۸۴)؛ بنابراین هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش به‌کار می‌گیرد. این شیوه‌ها که شیوه‌های فرزندپروری نامیده می‌شوند متأثر از عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی هستند (هاردی، پاور و جی دایک[9]، ۱۹۹۳). شیوه‌های فرزندپروری عاملی تعیین‌کننده و اثرگذار است که

1. Atkinson
2. Caligiuri
3. Conscientiousness
4. Openness to experience
5. Agreeableness
6. Extroversion
7. Neuroticism
8. Buri & Gunty
9. Hardy, Power & Jaedicke

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

نقشی مهم در آسیب‌شناسی روانی و رشد تحصیلی فرزندان دارد. بحث در مورد هر یک از مشکلات فرزندان بدون در نظر گرفتن نگرشها، رفتارها و شیوه‌های فرزندپروری تقریباً غیرممکن است (هاردی، پاور و جی‌دایک، ۱۹۹۳)، بنابراین خانواده و شیوه‌های فرزندپروری نیز می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. با توجه به مطالب یاد شده و وجود پدیده اهمال‌کاری و رشد روزافزون آن در میان دانش‌آموزان، این پژوهش در پی تبیین عوامل تأثیرگذار این مسئله بود که آیا اهمال‌کاری تحصیلی که یکی از عوامل مهم ضعف عملکرد دانش‌آموزان است، می‌تواند ناشی از شیوه‌های فرزندپروری والدین و ویژگیهای شخصیتی دانش‌آموزان باشد؟ لذا سؤال اصلی پژوهش این بود که آیا سبکهای فرزندپروری و ویژگیهای شخصیتی آزمودنیها، می‌توانند درصد معناداری از اهمال‌کاری تحصیلی آنان را تبیین کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

برای اجرای این پژوهش از طرح همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، کل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر کوهدشت در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بوده که براساس گزارش اداره آموزش و پرورش شهر کوهدشت ۴۸۰۱ نفر بوده اند. با توجه به در اختیار داشتن حجم جامعه آماری، با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه برای زمانی که حجم جامعه مشخص است؛ ۲۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا از میان همهٔ مدارس، پنج مدرسه پسرانه و پنج مدرسه دخترانه انتخاب شد، سپس از هر مدرسه ۲۸ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. بدین صورت که از هر پایهٔ تحصیلی (اول، دوم، سوم و چهارم) ۷ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث‌بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهاده اند. این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کاربرده که دارای ۲۷ گویه است. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی شامل ۳ مؤلفه بوده که عبارت‌اند از: ۱. آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، ۲. آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و ۳. آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم (۸ گویه). آزمودنیها به هنگام پاسخ دادن به پرسشنامه، وضع خود را روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) رتبه‌بندی می‌کنند. در این مقیاس گویه‌های (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نامیان

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

و حسینچاری (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۰ به دست آمد.

۲. پرسشنامه شخصیت گلدبرگ (۱۹۹۹): این سیاهه از نوع خود-گزارشی است که گلدبرگ[1] بر اساس پنج عامل شخصیت طراحی کرده است و پنج عامل روان‌رنجوری، برون‌گرایی، گشودگی، مقبولیت و وظیفه‌شناسی را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه شامل ۵۰ سؤال است که الگوی پاسخدهی به آن پنج گزینه‌ای و به صورت مقیاس درجه‌بندی لیکرت است. پایایی این پرسشنامه را گلدبرگ (۱۹۹۹) با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ گزارش کرده و روایی این سیاهه از طریق همبستگی با چند پرسشنامه شخصیتی از جمله، ۱۶ عاملی کتل برابر با ۰/۷۳ گزارش شده است (شفیعی‌تبار، خداپناهی و صدق‌پور، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ در زیر مقیاسهای برون‌گرایی، مقبولیت، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری و گشودگی به ترتیب ۰/۵۰، ۰/۵۸، ۰/۶۶، ۰/۶۷ و ۰/۵۳ به‌دست آمده است.

۳. سبکهای فرزندپروری والدین: مقیاس سبکهای فرزندپروری را نقاشیان (۱۳۵۸) بر مبنای کارهای شیفر[2] تهیه کرده که شامل ۷۷ گویه است. الگوی پاسخدهی به این آزمون پنج گزینه‌ای و به‌صورت مقیاس درجه‌بندی لیکرت بوده و پاسخها طیفی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم را در بر می‌گیرند. سؤالات از ۱ تا ۴۲ برای بعد کنترل است که در این قسمت هر فرد حداقل ۴۲ و حداکثر ۲۱۰ نمره می‌تواند کسب کند. سؤالات ۴۳ تا ۷۷ بعد محبتی را می‌سنجد که هر فرد در این قسمت می‌تواند حداقل ۳۵ و حداکثر ۱۷۵ نمره اخذ نماید. ضریب پایایی پرسشنامه را سازنده آن ۰/۸۷ گزارش کرده است (برجعلی، ۱۳۷۸). همچنین رحمتی، اعتمادی و محرابی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان مقایسه میزان اختلالات روانی دختران نوجوان با توجه به شیوه‌های فرزندپروری والدین در دبیرستانهای شهرستان جیرفت ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۸۰ درصد به دست آورده‌اند. در پژوهش رحمتی، اعتمادی و محرابی (۱۳۸۶) به منظور تأیید اعتبار عاملی سؤالات پرسشنامه، از روش «تحلیل مؤلفه»، با استفاده از «چرخش واریمکس» استفاده شده است که نتیجه تحلیل، اعتبار عاملی سؤالات را تأیید نموده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۷۹ به دست آمده است.

1. Goldberg
2. Schaefer

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

یافته‌ها

شاخصهای توصیفی اهمال‌کاری تحصیلی، زیرمقیاسهای شیوه‌های فرزندپروری و ویژگیهای شخصیتی در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و واریانس اهمال‌کاری، ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال‌کاری	۷۷/۲۹	۱۳/۰۵۰
برون‌گرایی	۳۰/۶۷	۵/۱۸۴
گشودگی	۳۵/۴۶	۴/۸۶۱
مقبولیت	۳۶/۸۱	۵/۱۲۷
وظیفه‌شناسی	۳۶/۵۰	۵/۷۸۶
روان‌رنجوری	۲۹/۷۶	۶/۱۸۴
مقتدر	۰/۳۱	۰/۴۶۵
آسان‌گیر	۰/۲۵	۰/۴۳۵
سخت‌گیر	۰/۲۴	۰/۴۳۰
مسامحه‌کار	۰/۱۹	۰/۳۹۳

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب ۷۷/۲۹ و ۱۳/۰۵۰ است. میانگین و انحراف معیار خرده مقیاسهای برون‌گرایی به ترتیب ۳۰/۶۷ و ۵/۱۸۴، گشودگی ۳۵/۴۶ و ۴/۸۶۱، مقبولیت ۳۶/۸۱ و ۵/۱۲۷، وظیفه‌شناسی ۳۶/۵۰ و ۵/۷۸۶ و روان‌رنجوری ۲۹/۷۶ و ۶/۱۸۴ هستند. همچنین، میانگین و انحراف معیار خرده مقیاسهای فرزندپروری مقتدرانه ۰/۳۱ و ۰/۴۶۵، فرزندپروری آسان‌گیر ۰/۲۵و ۰/۴۳۵، فرزندپروری سخت‌گیرانه ۰/۲۴ و ۰/۴۳۰ و فرزندپروری مسامحه‌کار ۰/۱۹ و ۰/۳۹۳ است.

از جمله مفروضات رگرسیون که باید رعایت شود این است که نباید میان متغیرهای رابطه هم‌خطی وجود داشته باشد. در جدول شماره ۲ آزمون مربوط به هم‌خطی بودن متغیرها آورده شده است.

جدول۲. آزمون مربوط به هم خطی بودن متغیرها

	متغیرها	Tol	Vif	دوربین- واتسون
	اهمال‌کاری			
ویژگیهای شخصیت	برون‌گرایی	۰/۷۸۳	۱/۲۷۷	۱/۹۹۰
	گشودگی	۰/۷۶۴	۱/۳۹۰	
	مقبولیت	۰/۶۴۸	۱/۵۴۳	
	وظیفه‌شناسی	۰/۷۱۰	۱/۴۰۸	

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

	روان‌رنجوری	۰/۸۷۸	۱/۱۳۹	
سبکهای فرزندپروری	آسان‌گیر	۰/۷۲۰	۱/۳۹۰	۱/۹۶۰
	سخت‌گیر	۰/۷۰۱	۱/۴۲۷	
	مسامحه‌کار	۰/۶۱۱	۱/۶۳۶	

ردیف اول جدول ۲ مربوط به آماره‌های تولرانس (Tolerance) و ردیف دوم مربوط به عامل تورم واریانس[1] (Vif) است. ضریب تولرانس که میان صفر تا ۱ نوسان دارد، نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل تا چه اندازه رابطه خطی با همدیگر دارند. هر چه مقدار تولرانس نزدیک به ۱ باشد، میزان هم خطی کمتر است و به عکس. با توجه به جدول شماره ۲ آماره‌های مربوط به متغیرهای مستقل همگی تقریباً به (۱) نزدیک هستند. شاخص دیگر، عامل تورم واریانس (Vif) است. هر چه مقدار عامل تورم واریانس از عدد ۲ بزرگ‌تر باشد، میزان هم‌خطی بیشتر است، بنابراین (Vif) نباید بزرگ‌تر از ۲ باشد. همچنین با توجه به جدول ۲ همه آماره‌های ردیف دوم (Vif) کمتر از ۲ به دست آمده است، بنابراین پیش فرض عدم وجود هم‌خطی میان متغیرها رعایت شده است. از طرفی هم با توجه به نتایج جدول ۲ مشخص است که مقدار شاخص دوربین – واتسون برای ویژگیهای شخصیتی ۱/۹۹۰ و برای سبکهای فرزندپروری ۱/۹۶۰ به دست آمده که نشان دهنده رعایت این پیش‌فرض است. مقدار این شاخص باید میان ۱/۵ تا ۲/۵ باشد.

جدول شماره ۳ ضریب همبستگی میان ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضریب همبستگی میان ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری با اهمال‌کاری تحصیلی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. اهمال‌کاری	۱									
۲. برون‌گرایی	-۰/۰۷۸	۱								
۳. گشودگی	-۰/۲۳۹**	۰/۱۹۷**	۱							
۴. مقبولیت	۰/۰۲۵	۰/۴۲۸**	۰/۳۰۶**	۱						
۵. وظیفه‌شناسی	-۰/۳۷۵**	۰/۱۰۱	۰/۴۱۸**	۰/۳۵۱**	۱					
۶. روان‌رنجوری	۰/۳۸۹**	-۰/۰۲۴	-۰/۱۴۲*	۰/۰۷۸	-۰/۲۱۱**	۱				
۷. مقتدر	-۰/۱۵۹*	۰/۰۳۱	۰/۱۷۶**	۰/۲۳۹**	۰/۲۲۱**	-۰/۱۰۹	۱			
۸. آسان‌گیر	-۰/۰۴۲	۰/۱۵۵*	۰/۱۳۶*	۰/۰۵۹	۰/۰۸۴	-۰/۰۸۹	-۰/۳۹۳**	۱		
۹. سخت‌گیر	-۰/۰۲۴	-۰/۰۱۲	-۰/۰۷۹	-۰/۰۶۳	-۰/۰۴۳	۰/۰۰۷	-۰/۳۸۵**	-۰/۳۳۰**	۱	
۱۰. مسامحه‌کار	۰/۲۵۹**	-۰/۱۹۴**	-۰/۲۷۲**	-۰/۲۷۹**	-۰/۳۰۷**	۰/۲۲۰**	-۰/۳۲۸**	-۰/۲۸۱**	-۰/۲۷۵**	۱

(** P <۰/۰۱، * P <۰/۰۵)

1. Variance Inflation Factor

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، میان ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P<۰/۰۱ ، R=۰/۳۸۹) همبستگی وجود دارد؛ بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه میان عامل روان‌رنجوری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطهٔ مثبت وجود دارد تأیید می‌شود. میان وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P<۰/۰۱ ، ۰/۳۷۵- =R) همبستگی منفی و میان گشودگی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P<۰/۰۱، R=۰/۲۳۹) نیز همبستگی منفی وجود دارد. ولی میان برون‌گرایی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان (P>۰/۰۵، R= -۰/۰۷۸) همبستگی وجود ندارد و میان مقبولیت با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P>۰/۰۵، R=۰/۰۲۵) نیز همبستگی وجود ندارد. همچنین مشخص است که میان شیوه فرزندپروری مقتدرانه با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P<۰/۰۵ ، ۰/۱۵۹- =R) همبستگی منفی و میان شیوه فرزندپروری مسامحه‌کار و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P<۰/۰۱، R= ۰/۲۵۹) همبستگی مثبت وجود دارد. ولی میان سبک فرزندپروری آسان‌گیر و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P>۰/۰۵، R=-۰/۰۴۲) و میان سبک فرزندپروری سخت‌گیرانه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (P>۰/۰۵، R= -۰/۰۲۴) همبستگی وجود ندارد.

برای تعیین سهم متغیر ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری روی اهمال‌کاری تحصیلی، ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری به‌عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال‌کاری به‌عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون به روش ورود تحلیل شدند. با توجه به اینکه متغیر سبکهای فرزندپروری ما به‌صورت مقوله‌ای به چهار سطح (مقتدر، آسان‌گیر، سخت‌گیر و مسامحه‌کار) تقسیم شده، به هر یک از سطوح یک کد (از ۱ تا ۴) داده شده است. از آنجایی که در تحلیل رگرسیون نمی‌شود از کدگذاری ساده استفاده کرد از کدگذاری تصنعی استفاده شده است (به کتابهای آمار رجوع شود).

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری

	R	R^2	$ADJR^2$	F	P
ویژگیهای شخصیتی	۰/۵۲۱	۰/۲۷۲	۰/۲۵۷	۱۸/۸۱۶	۰/۰۰۱
سبکهای فرزندپروری	۰/۲۷۱	۰/۰۷۳	۰/۰۶۳	۶/۷۱۴	۰/۰۰۱

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

جدول ۵. ضرایب رگرسیون استانداردشده و نشده متغیرها

		B	SE	β	T	P
ویژگیهای شخصیتی	مقدار ثابت	۸۵/۴۸۴	۸/۰۷۸		۵۸۲/۱۰	۰/۰۰۱
	برون‌گرایی	-۰/۲۵۲	۰/۱۵۱	-۰/۱۰۰	-۱/۶۶۸	۰/۰۹۷
	گشودگی	-۰/۲۶۳	۰/۱۶۲	-۰/۰۹۹	-۱/۶۲۳	۰/۱۰۶
	مقبولیت	۰/۴۸۶	۰/۱۶۶	۰/۱۹۱	۲/۹۳۲	۰/۰۰۴
	وظیفه‌شناسی	-۰/۷۴۳	۰/۱۴۲	-۰/۳۳۰	-۵/۲۲۹	۰/۰۰۱
	روان‌رنجوری	۰/۶۰۹	۰/۱۱۹	۰/۲۸۹	۵/۱۳۸	۰/۰۰۱
سبکهای فرزندپروری	مقدارثابت	۸۴/۲۶۵	۱/۸۰۵		۴۶/۶۸۱	۰/۰۰۱
	مقتدر	-۱۰/۰۳۱	۲/۲۸۷	-۰/۳۵۷	-۴/۳۸۶	۰/۰۰۱
	آسان‌گیر	-۷/۹۱۱	۲/۳۹۱	-۰/۲۶۴	-۳/۳۰۹	۰/۰۰۱
	سخت‌گیر	-۷/۵۱۹	۲/۴۰۷	-۰/۲۴۸	-۳/۱۲۴	۰/۰۰۲

با توجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۴ و ۵ ویژگیهای شخصیتی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و تبیین‌کننده در دانش‌آموزان ۲۶ درصد (P<۰/۰۰۱، F=۱۸/۸۱۶، ۰/۲۵۷ =R2 تعدیل‌شده)، از واریانس نمره اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند. با توجه به ضرایب بتا به دست آمده می‌توان گفت تغییری به اندازه یک انحراف معیار در وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری و مقبولیت به ترتیب موجب ۰/۳۳۰-، ۰/۲۸۹ و ۰/۱۹۱ انحراف معیار تغییر در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از طرفی هم سبکهای فرزندپروری به عنوان متغیر پیش‌بین و تبیین‌کننده در دانش‌آموزان شش درصد (P<۰/۰۰۱، F=۶/۷۱۴، ۰/۰۶۳ =R2 تعدیل‌شده) از واریانس اهمال‌کاری را در دانش‌آموزان تبیین می‌کنند. ضرایب بتای به دست آمده در جدول ۵ نشان می‌دهد که تغییری به اندازه یک انحراف معیار در سبکهای فرزندپروری مقتدر، آسان‌گیر و سخت‌گیر می‌تواند به ترتیب موجب ۰/۳۵۷-، ۰/۲۶۴- و ۰/۲۴۸- انحراف معیار تغییر در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شود. با توجه به نتایج جدول ۵ و بر اساس متغیرهای پیش‌بین معنادار معادله رگرسیون برای اهمال‌کاری تحصیلی به صورت زیر است:

(۰/۴۸۶ × مقبولیت) + (۰/۶۰۹ × روان‌رنجوری) + (۰/۷۴۳- × وظیفه‌شناسی) + ۸۵/۴۸۴ = اهمال‌کاری تحصیلی

(۰/۲۴۸- × سبک سخت‌گیرانه) + (۰/۲۶۴- × سبک آسان‌گیر) + (۰/۳۵۷- × سبک مقتدرانه) + ۸۴/۲۶۵ = اهمال‌کاری تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ویژگیهای شخصیتی و سبکهای فرزندپروری انجام گرفته و نتایج زیر به دست آمده است. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که ویژگیهای شخصیتی می‌توانند تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

این نتیجه با یافته‌های تحقیقات پیشین (بیرامی و همکاران، ۱۳۸۹؛ واکر[1]، ۲۰۰۴؛ واتسون[2]، ۲۰۰۱ و دیاز-مورالس،[3] کوهن[4] و فراری، ۲۰۰۸) هماهنگ است. این افراد بر اساس نتایج پژوهشهای خود بر این باورند که از آنجایی‌که افراد دارای ویژگیهای شخصیتی مختلف مانند اضطراب، افسردگی، خود-آگاهی، نظم و ترتیب، وظیفه‌شناسی، نوع‌دوستی، خیال‌پردازی، گروه‌گرایی و تلاش برای موفقیت هستند؛ بنابراین این ویژگیها سبب شکل‌گیری اهمال‌کاری با درجات مختلف در افراد دارای ویژگی شخصیتی مختلف می‌شوند. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که افراد دارای ویژگی شخصیتی مختص به خود، به گونه ای خاص رفتار می‌کنند؛ مثلاً افراد دارای ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی، چون در کارهایشان دقیق، منظم و همیشه آماده برای انجام دادن امور هستند، بنابراین در انجام تکالیفشان کمتر دچار تعلل می شوند. در مقابل افراد روان‌رنجور چون‌که افرادی نگران و مضطرب برای انجام دادن امور مختلف هستند، بیشتر اوقات فشار روانی زیادی را تحمل می‌کنند و همین امر سبب می‌شود که بیشتر در انجام تکالیف خود تعلل ورزند.

همچنین یافته‌ها نشان داده اند که سبکهای فرزندپروری می‌توانند تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین کنند. این یافته با نتایج تحقیقات پیشین (فضلعلی، عبدخدایی و اصغری ابراهیم‌آباد، ۱۳۹۱؛ فراری، هاریوت[5] و زیمرمن[6]، ۱۹۹۹؛ پیکل، کوپلان[7] و رید[8]، ۲۰۰۲؛ دیویس[9]، ۱۹۹۹) همسوست. استدلال این پژوهشگران در تبیین یافته‌هایشان این است که روشهای تربیتی والدین از جمله عواملی است که بر میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در این میان والدین بامحبت زیاد که در مقابل نیازهای فرزندان پاسخگو هستند، سبب رشد انگیزه درونی و در نتیجه کاهش اهمال‌کاری در فرزندان می شوند. والدینی با کنترل بالا که با ویژگیهایی چون سخت‌گیری رفتار می کنند، سبب افزایش میزان اهمال‌کاری در فرزندان می‌شوند (پیکل، کوپلان و رید، ۲۰۰۲). در تبیین این یافته می‌توان گفت که والدینی که انتظارات بالایی از فرزندان خود دارند و بیشتر از فرزندان خود انتقاد می‌کنند، نوعی حس کمال‌گرایی را به فرزندان خود القا می‌کنند. درنتیجه فرزندان والدین کمال‌گرا بیشتر به اجتناب از کار می‌پردازند. اما اگر فرزندی احساس کند

1. Walker
2. Watson
3. Diaz-Morales
4. Cohen
5. Harriott
6. Zimmerman
7. Coplan
8. Reid
9. Davis

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

که از سوی والدین خود مورد پذیرش قرار گرفته و والدینش برای حرفش ارزش قائل اند؛ با والدین خود بیشتر احساس نزدیکی می‌کند و آنان را دوستان خود می‌داند نه حاکمانی که ناچار است از دستورات آنها اطاعت کند.

میان برون‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان هیچ رابطه‌ای وجود نداشت. این یافته با نتیجه پژوهش کاگان، چکیر، ایلهان و کاندیمر[1] (۲۰۱۰) مخالف و با نتیجه پژوهش بیرامی، دانشورپور، حسینی‌اصل و فولادوند (۱۳۸۹) موافق است. کاگان، چکیر، ایلهان و کاندیمر در تبیین یافته خود استدلال می‌کنند که از آنجایی‌که افراد دارای ویژگی شخصیتی برون‌گرایی افرادی گرم و اجتماعی هستند و دوست دارند که بیشتر در مرکز توجه باشند تکالیف خود را در زمان تعیین شده انجام می‌دهند و مرتکب اهمال‌کاری نمی‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان گفت اهمال‌کاری در افراد تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار دارد که یکی از این عوامل ویژگیهای شخصیتی است؛ بنابراین احتمال دارد که دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل دیگر، مانند ویژگیهای خود تکلیف یا حتی تحت تأثیر سبک فرزندپروری والدین مرتکب اهمال‌کاری شوند. همچنین میان مقبولیت و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی وجود ندارد. این نتیجه نیز ممکن است به این دلیل باشد که فرد موافق (دارای ویژگی مقبولیت) اساساً فردی نوع‌دوست، دارای حس همدردی با دیگران، مشتاق کمک به دیگران و همچنین افرادی دارای تعارض میان-فردی کمتر هستند (گروسی‌فرشی، مهریار و قاضی‌طباطبایی، ۱۳۸۰). شاید به این دلیل باشد که این افراد در مورد همنوعان خود به خوبی رفتار می‌کنند و به آنان در انجام کارهایشان کمک می‌رسانند، اما ممکن است در انجام دادن کارهای خود امروز و فردا کنند و اهمال‌کاری کنند.

یافته‌ها نشان داده که میان ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطهٔ مثبت معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهشهای گذشته (بیرامی و همکاران، ۱۳۸۹؛ جانسون و بلوم[2]، ۱۹۹۵؛ شوونبرگ،[3] لی، پیکل و فراری، ۲۰۰۴؛ واتسون، ۲۰۰۱) هماهنگ است. افراد با نمرات بالا در روان‌رنجورخویی به عنوان افرادی از نظر هیجانی بی‌ثبات و ناایمن توصیف می‌شوند که توانایی گرفتن تصمیم به‌موقع و انجام دادن کارها را در زمانی که انجام آنها لازم است، ندارند و شاید این امر سبب اهمال‌کاری در این افراد می‌شود (مک‌کون[4] و جانسون، ۱۹۹۱). در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت از آنجایی‌که دانش‌آموزان دارای ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری نگران،

1. Kagan, Çakır, Ilhan & Kandemir
2. Johnson & Bloom
3. Schouwenburg
4. McCown

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

عصبی، مأیوس و ناامید، دارای استرس، خجالتی، آسیب‌پذیر و شتابزده هستند (گیلسپی و مارتین[1]، ۲۰۰۶). معمولاً حال و هوای منفی در محیط درس خود دارند و عموماً نسبت به تحصیل هم نگرش منفی دارند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲)؛ بنابراین فرد روان‌رنجور مدام خود را سرزنش می‌کند و در برخورد با وقایع روزمره، به ویژه وقایع مربوط به امور تحصیلی، استرس و اضطراب بسیار تجربه می‌کند و این می‌تواند به کاهش کارآمدی فردی و بدبینی نسبت به فعالیتهای مدرسه و در نتیجه اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. میان گشودگی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی وجود داشت. این نتیجه با یافته تحقیق واتسون (۲۰۰۱) هماهنگ است. افرادی که دارای ویژگی شخصیتی گشودگی نسبت به تجربه هستند دارای ویژگیهایی مانند تصور فعال، احساس زیباپسندی، توجه به احساسات درونی، تنوع‌طلبی، قدرت تخیل بالا، علاقه به جلوه‌های هنری، کنجکاو نسبت به ایده‌های دیگران، با احساسات باز، دارای ایده و اقدام‌گرا هستند (مک‌الروی و دود[2]، ۲۰۰۷). با توجه به وجود این ویژگیها در یک فرد، وجود رابطه منفی معنادار میان ویژگی شخصیتی گشودی نسبت به تجربه و اهمال‌کاری تحصیلی، منطقی به نظر می‌رسد؛ بنابراین این افراد چون بیشتر افرادی اقدام‌گرا و فعال هستند، بیشتر سعی می‌کنند تا کارهایشان را به‌موقع انجام دهند و در انجام دادن کارهایشان امروز و فردا نمی‌کنند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش وجود رابطه منفی میان ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری تحصیلی بود. این یافته با نتیجه پژوهشهای پیشین (جانسون و بلوم، ۱۹۹۵؛ واکر، ۲۰۰۴؛ شوونبرگ و همکاران، ۲۰۰۴) موافق است. جانسون و بلوم (۱۹۹۵) در تبیین یافته خود استدلال کرده‌اند که خود–نظم‌دهی در افراد وظیفه‌شناس سبب کاهش میزان اهمال‌کاری در افراد می‌گردد. افراد دارای خود–نظم‌دهی بالا برای انجام دادن تکالیف خود برنامه‌ریزی دارند و کمتر مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند. در تبیین یافته به دست آمده در پژوهش می‌توان گفت از آنجایی که افراد وظیفه‌شناس افرادی دقیق در انجام امور، علاقه‌مند به نظم و ترتیب و همیشه آماده برای انجام دادن تکالیف هستند، کارها و تکالیف روزانه را بی‌درنگ انجام می‌دهند و در انجام تکالیفشان مرتکب اهمال‌کاری نمی‌شوند.

همچنین نتایج نشان داد که میان سبک فرزندپروری مقتدرانه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی منفی وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهشهای گذشته (آبار، کارتر و وینسلر[3]، ۲۰۰۹؛ پیکل و همکاران، ۲۰۰۲؛ فراری و الیوت[4]، ۱۹۹۴؛ اسپرا[5]، ۲۰۰۵) هماهنگ است. آبار و همکاران (۲۰۰۹) در تبیین یافته به دست آمده این استدلال را دارند که اگر والدین خود را در تکالیف فرزندانشان درگیر کنند و با فرزندان خود با محبت و صمیمیت رفتار کنند و نکاتی که

1. Gillespie & Martin
2. McElroy & Dowd
3. Abar, Carter & Winsler
4. Olivette
5. Spera

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

سبب کارایی بیشتر می‌شود با آنها در میان بگذارند، سبب دستیابی فرزندانشان به سطوح بالای عملکرد تحصیلی و مهارتهای مطالعه می شوند و اهمال‌کاری را در آنها کاهش می‌دهند. نتیجه به دست آمده شاید به این دلیل باشد که چون والدین مقتدر، والدینی گرم، صمیمی و با محبت هستند، این والدین هم به استقلال و تصمیمات فرزندان خود احترام می‌گذارند و هم قوانین و معیارهای مناسب تعیین می‌کنند و در مواضع خود قاطع و محکم هستند و درعین‌حال در مورد راهنماییها، معیارها و مخالفتهای خود دلایل منطقی و قاطعانه ارائه می‌کنند (هوور، اُتن، دی‌وریز و انگلز[1]، ۲۰۱۰). از این رو فرزندان والدین مقتدر به دلیل آرامش و محبت دوجانبه‌ای که در نظام خانواده جریان دارد، با خیال راحت به انجام امور روزانه خود می‌پردازند و نسبت به آن احساس مسئولیت می‌کنند و از اهمال‌کاری در انجام تکالیف دوری می‌کنند.

میان سبک فرزندپروری مسامحه‌کار و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی مثبت وجود داشت. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت در سبک فرزندپروری مسامحه‌کار، والدین نه توقعی از فرزندان دارند و نه به نیازها و خواسته‌های آنان توجه می‌کنند. به فرزندان خود آزادی بی حد و حصر و بدون نظارت می‌دهند و هیچ‌گونه دخالتی در رفتارها و کارهای آنها ندارند. این والدین از زیر بار مسئولیت شانه خالی می‌کنند و فرزندان خود را به حال خود رها می‌کنند. کودکان این والدین ازنظر هیجانی کناره‌گیر یا بیش‌ازاندازه نیازمند محبت هستند، نمی‌توانند روابط صمیمی و دلبستگی برقرار کنند (هوور و همکاران، ۲۰۱۰). با این توضیحات وجود رابطه مثبت معنادار میان این سبک فرزندپروری و اهمال‌کاری منطقی است. می‌توان گفت ازآنجاکه این والدین فرزندانشان را به حال خود رها می‌کنند و زمانی که آنان در کارهایش موفقیتی به دست می‌آورند، از سوی والدین مورد تشویق قرار نمی‌گیرند و همچنین چون این والدین کنترلی بر رفتار کودک خود ندارند، بنابراین کودک انگیزه‌ای برای انجام دادن کارهایش ندارد و در انجام تکالیف خود مرتکب اهمال‌کاری می شود. میان سبک فرزندپروری آسان‌گیر و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی وجود نداشت، این یافته می‌تواند به این سبب باشد که در سبک فرزندپروری آسان‌گیر والدین قوانین نسبتاً کمی برای کودکان خود وضع می‌کنند و عشق و محبت بیش‌ازاندازه بدون اعمال کنترلهای لازم به آنها ابراز می کنند و آنها را مورد تشویق قرار می‌دهند، بنابراین فرزندان این‌گونه والدین با خیالی راحت‌تر به برنامه‌ریزی برای انجام دادن تکالیف خود می‌پردازند و مرتکب اهمال‌کاری نمی شوند.

1. Huver, Otten, de Vries & Engels

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

همچنین یافته‌ها نشان دادند که میان سبک فرزندپروری سخت‌گیرانه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی وجود ندارد. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت ازآنجایی‌که والدین سخت‌گیر قوانین زیادی مانند، «هر کاری که من می‌گویم انجام بده» را به فرزندان خود تحمیل می‌کنند، ممکن است فرزندان از روی اجبار و ترس از تنبیه دستورات والدین خود را اجرا کنند و کمتر در امور روزانه دچار اهمال‌کاری تحصیلی گردند. همچنین فرزندی که مورد سخت‌گیری والدین قرار گرفته ممکن است سعی کند که ناکامیها و نارضایتیهای ناشی از شیوه تربیتی والدین را با موفقیت چشمگیر در زندگی خود جبران کند، بنابراین برای انجام دادن کارهای خود برنامه‌ریزی می‌کند و آنها را به‌موقع انجام می‌دهد.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نقش خانواده در شکل‌گیری اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود برای والدین کارگاههای آموزشی در مورد شیوه‌های صحیح تربیت فرزندان و نقش حساس والدین در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان برگزار شود. همچنین در طول هر ترم برای دانش‌آموزان یک دوره آموزشی در مورد اهمال‌کاری، دلایل ایجاد اهمال‌کاری و مشکلات ناشی از آن برگزار شود تا دانش‌آموزان بهتر و بیشتر با این پدیده که سبب عدم یادگیری و مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود، آشنا شوند و از آنجا که در این پژوهش ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی بیشترین تأثیر را در کاهش اهمال‌کاری دارد، پیشنهاد می‌شود که هر سال دوره‌های آموزشی در مورد وظیفه‌شناسی، نظم و فواید ناشی از آن برگزار شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

منابع

اتکینسون، ریتا ال.؛ اتکینسون، ریچارد سی.؛ اسمیت، ادوارد ای.؛ بم، داریل جی. و هوکسما، سوزان نول. (۲۰۰۰). *زمینه روانشناسی هیلگارد*، (ترجمه محمد نقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی، سعید شاملو، مهرناز شهرآرای، یوسف کریمی، نیسان گاهان، مهدی محی الدین و کیانوش هاشمیان، ۱۳۸۵). تهران: انتشارات رشد.

برجعلی، احمد. (۱۳۷۸). *تأثیر سازگاری و الگوهای فرزندپروری والدین بر تحول روانی- اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران*. رساله دکتری روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

بیرامی، منصور؛ دانشور، زهره؛ حسینی اصل، فریبا و فولادوند، خدیجه. (۱۳۸۹). روان‌رنجورخویی و کمال‌گرایی پیش‌بینی کننده‌های تعلل ورزی. *فصلنامه فرهنگ و مشاوره*، شماره (۲)، ۲۱-۴۴.

دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). *پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

رحمتی، عباس؛ اعتمادی، احمد و محرابی، شهربان. (۱۳۸۶). مقایسه میزان اختلالات روانی دختران نوجوان با توجه به شیوه‌های فرزندپروری والدین در دبیرستان‌های شهرستان جیرفت. *مجله مطالعات روانشناسی*، ۳ (۴)، ۹-۲۳.

شفیعی‌تبار، مهدیه؛ خداپناهی، محمدکریم و صدق پور، صالح. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی و عوامل پنجگانه شخصیت در دانش‌آموزان. *مجله علوم رفتاری*، ۲ (۲)، ۱۷۳-۱۸۱.

فضلعلی، نجمه؛ عبدخدایی، محمدسعید و اصغری‌ابراهیم‌آباد، محمدجواد. (۱۳۹۱). رابطه احساس انسجام روانی و ابعاد فرزندپروری با اهمال‌کاری تحصیلی. *مجموعه مقالات چهارمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، روانشناسی معاصر* (ویژه‌نامه)، ۲۲۸۶- ۲۲۸۳.

گروسی‌فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرهوشنگ و قاضی‌طباطبایی، سیدمحمود. (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگیها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا*، ۱۱(۳۹)، ۱۷۳-۱۹۸.

گلستانی‌بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دوفصلنامه علمی – پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.

منادی، مرتضی. (۱۳۸۴). تأثیر شیوه‌های فرزندپروری والدین بر شخصیت اجتماعی و فرهنگی جوانان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، شماره (۳)، ۲۷-۵۴.

میرزایی، مصلح؛ غرایی، بنفشه و بیرشک، بهروز. (۱۳۹۲). نقش‌کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم گیری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۹ (۳)، ۲۳۰-۲۴۰.

نامیان، سارا و حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۸ (۱۴)، ۱۲۶ – ۹۹.

نقاشیان، ذبیح‌الله. (۱۳۵۸). *رابطه محیط خانواده و موفقیت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

behavior among African-American parochial college students. *Journal of adolescence, 32*(2), 259-273.

Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(1), 18-32.

Buri, J. R., & Gunty, A. L. (2008). *Family functioning and maladaptive schemas: The moderating effects of optimism.* Paper presented at the 116th Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, August, 2008.

Caligiuri, P. M. (2000). The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance. *Personnel Psychology, 53*(1), 67-88.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Professional manual: Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI).* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 179-198.

Davis, J. k. (1999). *The effects of culture on high school academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning, 30*(2), 120-134.

Diaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 554-558.

Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior & Personality, 26*(2), 151-161.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles.* NY: Penguin.

Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 167-184.

Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118, 529-537.

Ferrari, J, R., Harriott, J, S., & Zimmerman, M. (1999). The social support network of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences, 2*6, 321- 334.

Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality, 28*, 87-100.

Gillespie, N. A., & Martin, N. G. (2006). Neuroticism as a genetic marker for mood and anxiety. In T. Canli (Ed.), *Biology of personality and individual differences* (pp. 225-250). New York: Guilford.

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe*, Vol. 7 (pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

Hardy, D. F., Power, T. G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development, 64*(6), 1829-1841.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.

Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1519-1530.

Huver, R. M., Otten, R., de Vries, H., & Engels, R. C. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence, 33*(3), 395-402.

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127-133.

Kagan, M., Çakır, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (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.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*(4), 474-495.

McCown, W., & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences, 12*(5), 413- 415.

McElroy, T., & Dowd, K. (2007). Susceptibility to anchoring effects: How openness-to-experience influences responses to anchoring cues. *Judgment and Decision Making, 2*(1), 48-53.

Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*(2), 297-309.

Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.

Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 33*(2), 271-285.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings.* Washington DC: American Psychological Association.

Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences, 35*(5), 1167-1184.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 490-503.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.

Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 95-106.

Strongman, K. T., & Burt, C. D. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *The Journal of Psychology, 134*(3), 229-242.

Walker, L. J. S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 75-90). Washington DC: American Psychological Association.

Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five- factor model: A fact level analysis. *Journal of Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.

Ziesat Jr., H. A., Rosenthal, T. L., & White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports, 42*(1), 59-69.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.4.1.4]
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-09]