**مقدّمه**

واژه انگلیسی procrastination در فارسی معادل، تعلل، اهمال کاری ، سهل انگاری و به تعویق انداختن کار می باشد (الیس ونال، 1977؛ ترجمه فرجاد، 1382). سابقه تاریخی اهمال کاری به سه هزار سال قبل بر می گردد،ولی در حدود چهل سال است که این بخش در روانشناسی مطرح شده است. اما حتی امروز برای ما قابل فهم نیست که چرا کاری را که اکنون می توانیم انجام دهیم به تأخیر می‌اندازیم(فراری و همکاران، 2007). مبحث اهمال کاری در روانشناسی کشور ما مفهومی نسبتاً جدید است. متأسفانه چنین پدیده زیان باری اگر چه در کشورهای مختلف پژوهشهای بسیاری را برانگیخته و بین افراد جامعه در سطوح مختلف از افراد عامی گرفته تا فرهیخته، مصادیق مختلف آن دیده می شود، در کشور ما کمتر مورد توجه قرار نگرفته است.

همه ما گاهي از انجام وظايفمان طفره مي‌رويم، اما اين براي عده‌اي به شکل يک روش زندگي مشکل آفرین در آمده است. گاهي اوقات اهمال کاری در معاني مثبت و قابل قبول بکار مي‌رود. براي مثال هنگامي‌که ما اقدام به انجام کاري مي‌کنيم انتخاب‌هايي را که با کسب اطلاعات جديدتر مي‌توانستيم داشته باشيم از دست خواهيم داد. در نتيجه اقدام به انجام عملي نکردن يک ارزش است. همچنين هنگامي‌که از پيامدهاي يک اقدام مطمئن نيستيم مخصوصاً اگراحتمال آسيب رسيدن به ديگران يا خود فرد مطرح باشد، اهمال کاری مي‌تواند منطقی باشد(استیل،2007).

البته به تأخیر انداختن کارها در برخی مواقع طبیعی و منطقی است.گاهی اهمال کاری در انجام یک کار (البته نه بیش از حد) ممکن است باعث شود که آن کار بهتر ارائه گردد. اما بطور کلی اغلب تأخیرهای انجام گرفته توسط افراد، غیر منطقی می باشند (الیس و نال 1977، ترجمه فرجاد، 1382).

فراری و همکاران (2007) نه تنها اهمال کاری مزمن را راهبردی موثر نمی داند بلکه آن را نابهنجار ، خود تخریب گرانه و فاقد کارکرد می داند. به تعویق انداختن کار، رفتاری ناپسند و ناراحت کننده است که که ممکن است سرانجام ناخوشایندی را برای افراد در پی داشته باشد. هرگز نمی توان از تأخیر در انجام کارها، به تصور و گمان بهتر انجام دادن آنها دفاع کرد. این رفتار به تدریج در وجود انسان بصورت عادت در می آید و علاوه بر اینکه برای خود فرد نیز رنج آور است و پیامدهای زیان باری برای فرد در بردارد (الیس و نال، 1977، ترجمه فرجاد،1382).

افراد اهمال کار، خود نیز به نامطلوب بودن کارشان اذعان دارند و همواره به واسطه این عادت نامناسب در رنج و عذاب هستند. این دسته از افراد در احساس ناخوشایندی و بی ارزشی درگیر می باشند. به عبارت دیگر افراد اهمال کار علی رغم احساس زودگذری که به دلیل به تعویق انداختن کارها برایشان حاصل می شود، بعد ازآن به فکر می روند و به دنبال تحلیل عملکرد خویش دچار ناامیدی از خود می شوند (راثبلوم، 1999، به نقل از فراری، 2001). والترز (2003) معتقد است صرفه‌نظر از سبب‌شناسي اهمال کاری به دليل پي‌آمدهاي شناختي ـ هيجاني منفي که دارد رفتاري ناسازگارانه است.

هرچند در مسیربیان پژوهش‌‌های انجام گرفته به موارد خاصی خواهیم پرداخت که صورتهایی مثبتی از اهمال کاری را بیان می کنند، اما در این پژوهش صورت‌‌های منفي اهمال کاری موردنظر است و حتی در مواردی نتایج تحقیقات آنان را نیز به چالش می کشد.

**مفهوم اهمال کاری**

مانند بسیاری از اصطلاحات روانشناسی، تعریف اهمال کاری نیز به اندازه تعداد محققانی که در رابطه با این موضوع تحقیق کرده‌اند بسیار متنوع و متعدد می باشد. اهمال کاری يکي از مشکلات رفتاري است که شيوع بسيار زيادي دارد.

بالکیس و دورو (2007) اهمال کاری را پديده‌اي تعريف مي‌کنند که فرد از وظايف و مسؤوليت‌هايش در يک شکل و اندازه و زمان به موقع و در حد انتظار غفلت مي‌کند، با وجود داشتن قدرت و توانايي مطلوب جهت انجام آن و آگاهي از پيامدهاي ناخوشايند طفره رفتن و اينکه مي‌تواند اجتناب‌پذير باشد.

فراری وتیک[[1]](#footnote-1) (2000) اهمال کاری را حالتی می داند که تأخیرهای مکرر در انجام تکلیف به عنوان شیوه زندگی فرد تلقی می گردد.کنوس (2000، به نقل از استیل،2007) اهمال کاری را تمایل به اجتناب از فعالیت‌‌ها و تکالیف و محول نمودن آن به آینده و توجیه تاخیر در انجام فعالیت تعریف کرده‌اند.

الکساندر و انوگبازی(2007) اهمال کاری ‌ را به عنوان نبود عملکرد خودتنظيمي و گرايش رفتاري در به تأخيرانداختن آنچه براي رسيدن به هدف ضروري است مي‌دانند. البته این موضوع مبرهن است که تمام اصطلاحاتی که به نوعی به اهمال کاری ارتباط دارند بیانگر به تعویق انداختن، به تأخیر انداختن و به فردا موکول کردن کارها می‌باشد.

از سالها قبل در جهان غرب ارزش بررسی اهمال کاری ، شناخته شده بود، اما تاریخ نخستین مطالعه علمی اهمال کاری به اواسط دهه1980 باز میگردد (لای[[2]](#footnote-2)، 1987).

اولين تحليل تاريخي بر روي اهمال کاری توسط ميلگرام[[3]](#footnote-3) در سال (1992) نوشته شد که در آن اشاره به رشد اهمال کاری همراه با پيشرفت جوامع مي‌شود و نخستین کتاب در زمینه اهمال کاری توسط فراری، جانسون و مک کوئن[[4]](#footnote-4) (1995،به نقل از اکبرزده 1393) انتشار یافت. آنان در این کتاب عنوان مي‌کنند که هزاران سال است که اهمال کاری وجود دارد اما معني و مفهوم منفي خود را از زمان ظهور انقلاب صنعتي کسب کرده است. قبل از اين اهمال کاری ‌ به عنوان امری کاملا طبيعي حتي گاهي اوقات در معني مثبت بکار مي‌رفت (استيل، 2007). از مطالعات انجام گرفته در خصوص خود گزارشي‌هاي اهمال کاران حدس زده مي‌شود که ميزان بروز اهمال کاری رو به افزايش است . با توجه به اینکه در عصر حاضر هنگامي‌که بيشتر مردم با تکاليف چندگانه و پيچيده‌اي روبرو مي‌شوند که بايد در محدوده زماني کوتاهي انجام شود تعجب آور نيست که هم اکنون به اين موضوع اهميت داده شود (میلگرام ، میتال و لئوسن[[5]](#footnote-5)، 1998).

**انواع اهمال کاری**

در پژوهش‌‌های مختلف اهمال کاری به شیوه‌‌های متعددی طبقه بندی شده است که اغلب بر مبنای مشاهدات بالینی پژوهشگران انجام شده است. بورکا و یان[[6]](#footnote-6) (1983، به نقل از شهنی ییلاق و همکاران، 1385) طی مشاهدات بالینی خود سه نوع افراد اهمالکار را معرفی نمودند: مضطرب[[7]](#footnote-7)، معتقد به شانس[[8]](#footnote-8) و طغیانگرا[[9]](#footnote-9). برحسب صورت‌‌های سازگارانه و ناسازگارانه اهمال کاری آن را به دو دسته اهمال کاری فعال و اهمال کاری منفعلانه (چو و چوی[[10]](#footnote-10)، 2005) و از حیث انگیزه تمایل به اهمال کاری به دو نوع اجتنابی و برانگیخته تقسیم می کنند (هرینگتون[[11]](#footnote-11)، 2005).

درهمین راستا فراری (1994) بین اهمال کاری کارکردی و اهمال کاری غیر کارکردی تفاوت میگذارد.

اهمال کاری کارکردی: نوعی تاخیر در انجام کار است که می‌تواند احتمال موفقیت را افزایش دهد.

اهمال کاری غیرکارکردی: تاخیر در انجام کار یا تصمیم به صورت غیر عادی و وسواسی است که در این صورت، این تاخیر مانع موفقیت فرد می شود. درهمین مسیر دو نوع اهمال کاری غیرکارکردی را مشخص می کند:

1- اهمال کاری در تصمیم گیری: که به عنوان تاخیر عمدی در تصمیم گیری‌‌هایی که باید در یک چارچوب زمانی معین گرفته شوند، تعریف می شود .

2- اهمال کاری رفتاری مزمن: که به تاخیر در انجام عمل گفته می‌شود که با هدف حفظ عزت نفس در فرد انجام می‌شود. این نوع اهمال کاران معتقدند که ارزش ذاتی آنها فقط با توانایی در انجام کار تعیین می شود( فراری1992).

درهمین راستا ميگرام و تنی[[12]](#footnote-12) (2000) دو گونه اهمال کاری ‌ راگزارش می‌کنند:1-اهمال کاری رفتاري[[13]](#footnote-13) یا اجتنابی که به معناي تأخير در تکميل تکاليف اصلي و مهم است.

که همانطور که گفته شد فراری (1992 ؛ فراری و ایمونز[[14]](#footnote-14)، 1994) اهمال کاری اجتنابی را راهبردی جهت جلوگیری از تهدید عزت نفس در برابر شکست در تکالیف آزارنده می‌دانندکه با خود پنداره ضعیف ، وابستگی میان فردی و انجام تکانشگرانه تکالیف در دقیقه نود در ارتباط است.

2 - اهمال کاری ‌تصميم‌گيري[[15]](#footnote-15) : به معناي تأخير آگاهانه در تصميم‌گيري در چارچوب زماني معين مي‌باشد. اهمال کاری در تصمیم گیری در شرایط پر استرس می تواند الگوی رفتاری سازگارانه ای باشد. ولی در غیر این صورت با هویت آشفته ناتوانی در پردازش شناختی و رفتارهای خود تخریبی که مستقل از هوش است در ارتباط است (ايفرت[[16]](#footnote-16) و فراري، 1989).

اهمال کاری ‌ با توجه به پيچيدگي و مؤلفه‌هاي شناختي، عاطفي و رفتاري آن تظاهرات گوناگوني دارد. با استناد به آزارندگي تکاليف و اجتناب از تصميم‌گيري پنج نوع مختلف از اهمال کاری را مورد توجه قرار مي‌دهند: از جمله اهمال کاری در تصمیم گیری، اهمال کاری روان رنجورانه، اهمال کاری وسواس- اجباری، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری عمومی یا کلی.

1ـ اهمال کاری تحصيلي: به عنوان طفره رفتن از انجام تکاليف، آماده شدن براي امتحان و نوشتن مقاله‌‌ها در آخرين روزها و لحظات ترم تحصيلي.

2ـ اهمال کاری ‌ عمومي يا کلي: که همان طفره از انجام فعاليت‌هاي جريان عادي زندگي روزمره طبق برنامه زمان‌بندي شده و انجام آن در زمان تعيين شده می باشد.

3ـ اهمال کاری در تصميم‌گيري: عدم توانايي اتخاذ تصميم به موقع و فوری در رويارويي با بسياري از شرايط و مشکلات زندگي.

4ـ اهمال کاری روان‌رنجورانه: تمايل در به تأخير انداختن تصميمات مهم زندگي (به علت اضطراب، نگراني افسردگي يا بيماري و ناراحتي‌هاي رواني ديگر).

5ـ اهمال کاری وسواسي ـ اجباري (يا غيرعادي): بروز همزمان اهمال کاری در تصميم‌گيري و اهمال کاری ‌ رفتاري در يک شخص مي‌باشد. اما متداولترين شکل اهمال کاری ، در سنین نوجوانی و جوانی اهمال کاری تحصيلي است (کاگان ، کاکیب و کاندمیر [[17]](#footnote-17)،2010).

**علل اهمال کاری تحصیلی**

با وجود این واقعیت که اهمال کاری در هرجایی از وظایف روزانه رخ ‌مي‌‌دهد، اما در میان دانشجویان و در محیطهای تحصیلی بسیار مکرر است و مخل پیشرفت تحصیلی و موفقیت آنان ‌مي‌‌تواند بشود. با وجود اینکه نوجوانان مقدار زیادی از وقت خود را باید درگیر در فعالیت‌‌های مدرسه باشند اما زمان محدودی را به انجام وظایفی مانند کار تحقیقات و مطالعه ‌مي‌‌پردازند. به نظر ‌مي‌‌رسد که اهمال کاری تحصیلی یک پدیده شایع برای حدود 70 درصد از دانشجویان است (دی، منسیک و اوسلیوان، 2002).

استيل،بروتن ، وامچ[[18]](#footnote-18) (2001) با مطالعه بر روي 1930 دانش‌آموز سعي کرد تا علل اهمال کاری را در آنان مشخص کند او 4 عامل را در افزايش احتمال بروز آن مؤثر دانست که به صورت متقابل بر هم اثر مي‌گذارند.1ـ اهميت و ارزش تکاليف براي افراد 2ـ جذابيت تکاليف 3ـ آمادگي و تمايل فرد جهت اهمال کاری و طفره رفتن وظايف و تکاليف 4ـ زمان در دسترس فرد. استیل و همکاران (2001) بیان ‌مي‌‌کند که در مواردي که تمايل شخص به اهمال کاری بالا و زمان در دسترس براي انجام تکاليف زياد باشد هم چنين در مواردي که تکاليف کم ارزش و کم اهميت و فاقد جذابيت تلقي شوند، احتمال بروز اهمال کاری در بالاترين حد است.

استیل(2007)اظهار مي‌کند تمايل فرد به اهمال کاری ‌ از ارزش تکاليف مهم‌تر است. در اين شرايط با وجود اينکه فرد اهميت تکليف و پيامدهاي مثبت اجرايي آن را درک مي‌کند ولي غلبه بر اهمال کاری ‌ را سخت مي‌داند و در برابر آن ناکام مي‌شود.

اغلب تئوري‌هاي مربوط به انگيزه کار در تلاش‌اند تا توصيف کنند چطور عملکرد افراد را افزايش دهند،چطور کار را براي افراد خوشايند و مطلوب سازند و اينکه چرا افراد فعالانه تلاش مي‌کنند تا پيامدهاي مثبت را کسب کنند. به ندرت به اين موضوع توجه شده که چرا افراد در بعضي موارد جهت انجام بعضي امور برانگيخته نمي‌شوند و يا از برخي پيامدها اجتناب مي‌کنند به جاي اينکه به آن‌ها رو بياورند (ون ارد[[19]](#footnote-19) ،2000).

ادبيات اهمال کاری در مورد علل‌ و يا همبسته‌هاي اهمال کاری ‌ امکانات زيادي رامطرح کرده است.بررسي‌ها نشان داده‌اند که اهمال کاری ‌ نه تنها يک مشکل مديريت زماني بلکه فرايند پيچيده‌اي است که شامل مولفه‌هاي هيجاني ـ شناختي و رفتاري است (في وتانگني[[20]](#footnote-20)،2000، به نقل از شیرزادی، 1389). در تقسیم بندی علل اهمال کاری دو دسته کلی علل روانشناسی و فیزیولوژیکی مد نظر قرار گرفته است از جمله اضطراب ، خودارزشی پایین، خودآگاهی کمتر از سایرین ، نقص در عملکرد لوب پیشانی در زمینه برنامه ریزی ، توجه، کنترل تحریکات و متغیرهای مزاحم (شیرزادی، 1389).

**علل فیزیولوژیکی اهمال کاری**

تحقیقات پیرامون بررسی دلایل فیزیولوژیکی اهمال کاری بر نقص در قشر جلویی مغز و در ناحیه فورنتال مغز که مسئول کنترل کنش‌‌های اجرایی و رفتارهایی از قبیل تعیین اولویت‌‌ها و برنامه ریزی کردن، در صدد پاداش‌‌های آنی نبودن و آینده نگری و ممانعت از تکانشگری است ،تاکید دارند.(استروب[[21]](#footnote-21)، 1989، به نقل از استون[[22]](#footnote-22)، 2000).

شیرزادی(1389) به نقش قسمتی از مغز(کرتکس پیشانی ) در اهمال کاری اشاره ‌مي‌‌نماید. هنگا‌مي‌‌که این قسمت از مغز آسیب ببیند، فرد ممکن است تمایل به انجام دادن کاری داشته باشد، اما از انجام دادن آن خود داری ‌‌نماید. ولی استون (2000) ارتباط معنی داری بین کرتکس پیشانی و اهمال کاری بدست نیاورده است.

**علل روانشناختی اهمال کاری**

از جمله علل روان شناختی اهمال کاری فقر مدیریت زمان است (والتر، 2003). مديريت زمان مناسب در ارتباط با درک روشن از اهداف است. عدم استفاده از زمان بصورت ساختار يافته و انحراف مدام از يک فعاليت به فعاليت ديگر و عدم آگاهي و درک صحيح از اهداف با کمبود مديريت زمان در ارتباط است. بعضي از افراد قادر نيستند که به طور مؤثر و فعالانه زمانشان را مديريت کنند(شیرافکن،1387).تحقیقات نشان ‌مي‌‌دهد که در اهمال کاران کنترل و تخمین لازم برای انجام کار ضعیف است و معمولا در این افراد برآورد اضافی زمان لازم برای انجام کارها و احساس بیش از حد کمبود وقت برای تکمیل کارها وجود دارد(شیرافکن، 1387).همچنين از اولويت‌ها و اهدافشان اطمينان ندارند. در نتيجه ممکن است در برابر تکاليف احساس غرق‌شدگي، در هم شکستن و دستپاچگي کنند. به همين علت ممکن است انجام تکاليف و وظايفشان را تا آخرين لحظه به تعويق بيندازند و به جاي آن بر روي انتخاب فعاليت‌ها و امور غير مولد و غير ضروري در دسترس‌شان تمرکز کنند(فراري و پارکر و ویر[[23]](#footnote-23)،1992).

ناتوانی در تمرکز و کم دقتی و عدم توجهبه کار دلیل دوم برای اهمال کاری است. این مشکل احتمالا به عوامل مخدوش کننده محیطی از قبیل: وجود سر و صدا، رفت و آمد، نا مرتب بودن محیط بستگی دارد (استیل و همکاران ، 2001؛ حسین و سلطان، 2010).

اصلي‌ترين دليل اهمال کاری را ـ ترس و اضطراب مربوط به شکست ‌مي‌‌دانند، که ترکيبي برآمده از اضطراب ارزيابي عملکرد ـ کمال‌گرايي ناسازگارانه، کمبود اعتماد به نفس و خودکارآمدي است (فراري، پارکر و وير، 1992؛سولومون و راثبلوم، 1984). در این حالت شخص بیشتر وقتش را صرف نگرانی و اضطراب در مورد امتحانات و انجام کارها ‌مي‌‌کند تا اینکه به انجام آنها اقدام کند (فراری، 1994).

اهمال کاری مي‌تواند به عنوان تعارض بين بايد ـ خواستن ناميده شود.به اين معني که فرد روي اموري کار مي‌کند که مي‌خواهد و به آنها تمايل دارد به جاي اينکه روي مواردي کار کند که در آينده به موجب آن پاداش دريافت مي‌کند (بازرمن**[[24]](#footnote-24)**،1998، به نقل از ازر و ساگز[[25]](#footnote-25)، 2011).

تعادل ميان چالش برانگيزي تکالیف و مهارت مي‌تواند در تبيين اهمال کاری ‌ در انجام تکاليف نيز مورد بحث باشد. در اين صورت دو بعد از تکاليف مي‌تواند در ارتباط با اهمال کاری ‌ هدف قرار گيرد: 1ـ اهمال کاری در تکاليفي که جذابيت ندارند 2-يا طفره رفتن از انجام آن به علت اينکه بيش از حد چالش ‌برانگيزند و يا به اندازه کافي چالش ‌برانگيز نيستند. تکاليف پيچيده و مشکل در مقايسه با ادراک توانايي فرد به عنوان تهديد و فشار خارجي درک مي‌شود که منجر به اجتناب مي‌شود (ارز و دراسن[[26]](#footnote-26)، 1997، به نقل از فاران[[27]](#footnote-27) ، 2004).

مواجهه با تکاليفي که در مقايسه با توانايي فرد آسان درک مي‌شوند يا آنهايي که ملال‌آور و بي‌فايده‌اند، اهمال کاری مي‌تواند يک استراتژي به منظور هدر ندادن انرژي و انجام هرچه سريع‌تر تکاليف در آخرين لحظات زمان تعيين شده باشد که هرچند ريسک آور است مفيد نيز مي‌تواند باشد (سیمپسون [[28]](#footnote-28)، 2009).

بین افراد اهمال کار و غیر اهمال کار در هدفها تفاوت وجود دارد. از نظر گولوایتزر و برانداستاتر[[29]](#footnote-29) (1997، به نقل از رومانو ،واک ، هلمیک ، کری و ادکینز[[30]](#footnote-30)،2005) بین رسیدن به هدف و تمایل رسیدن به هدف تفاوت وجود دارد. بعنوان مثال، من ‌مي‌‌خواهم به هدف X دست یابم، یا من تمایل به رسیدن به هدف Y دارم، هنگا‌مي‌‌که موقعیت Z وجود داشته باشد. اهمالکار‌‌ها خیلی راحت علاقه خود را به گرفتن نمره الف در درس تاریخ نشان ‌مي‌‌دهند، اما کمتر با تحلیل واقع گرایانه برای مشخص سازی اقداماتی که باید برای رسیدن به این هدف انجام گیرد، تلاش ‌مي‌‌کنند.

همچنین درافراد اهمال کار ، تعارض بین هدف‌های کوتاه مدت و بلند مدت وجود دارد(اسکونبرگ و گرونوود[[31]](#footnote-31)، 2001). افراد اهمال کار تمایل بیشتری برای رسیدن به تقویت‌‌های کوتاه مدت و تمایل کمتری برای رسیدن به تقویت‌‌های بلند مدت دارند (رومانو و همکاران، 2005). آنها در رسیدن به هدفهای بلند مدت دچار حواسپرتی و وسوسه‌‌های مختلف ‌مي‌‌شوند. در نتیجه، باید برای افزایش انگیزه‌‌های انجام تکالیف بلند مدت در آنها تلاش نمود(اسکونبرگ و همکاران، 2001).

عزت نفس و خودکارآمدي در مطالعات مختلف ارتباطي منفي با اهمالکاري نشان داده است (استيل، 2007؛ والتر، 2003؛بالکیس و دورو، 2007 ؛بورکا و یان ،1983 به نقل از شهنی ییلاق و همکاران ، 1387).

باورهای منفی فرد در مورد توانایی‌‌های خود و دست کم گرفتن قابليت‌هاي خود (يا همان خودکارآمدي) دلیل دیگری برای اهمال کاری کردن در انجام امور است (هیکوک ، مک کارتی و اسکای[[32]](#footnote-32) ،1998).

مکانيسم شناختي ديگر که مي‌تواند تکرار اهمال کاری را توضيح دهد برنامه‌ريزي اشتباه يا تمايل به خوش‌بين بودن زياد نسبت به از دست دادن فرصت‌ها و زمان براي انجام سريع فعاليت‌هاست،که شامل تمرکز روي آينده و ناديده گرفتن موانع احتمالي که مي‌تواند اتفاق بيفتد و ناديده‌گرفتن تجارب گذشته مخصوصا شکست‌ها هستند و اين فراموشي و ناديده گرفتن، مانع يادگيري از آنها و ادامه رفتار اهمال کاری مي‌شود(فراری و همکاران، 2007 ؛ به نقل از الکساندر و آنوگبازی، 2007).

مشکلات شخصي نيز امکان دارد که مختل کننده پيشرفت فرد در کامل کردن تکاليف باشد.(حسین و سلطان،2010؛ استیل ، 2007).

**اهمال کاری به عنوان یک اختلال شخصیتی**

در این دیدگاه ساخت شخصیتی معینی از اهمال کاری در موقعیتهای تحصیلی و موقعیتهای غیر تحصیلی وجود دارد که با وجدانگرایی پایین (با خصوصیاتی چون بی ارادگی، عدم استمرار، تنبلی، عدم توجه، ضعف، غفلت و لذت طلبی) ارتباط نزدیکی دارد (ون ارد ، 2000). مک کوئن، جانسون و شور[[33]](#footnote-33)(1993، به نقل از ون ارد، 2000) اظهار ‌مي‌‌کنند که افراد اهمال کار احتمالا ویژگی‌‌های افراد تکانشی را دارند. محققان براي سازمان‌دهي تحقيقات گسترده و پراکنده در اين حيطه انجام، و آن را در درون مدل پنج عامل بزرگ شخصيت وتحت عنوان تفاوت‌‌های فردی بررسي مي‌کنند. اين مدل 5 ويژگي عمده را در بر ‌مي‌‌گیرد و شامل موارد زیر ‌مي‌‌شود:

**1ـ نوروتيک بودن (روان رنجوري):** که دربرگيرنده خصوصياتی مثل عقايد غيرمنطقي، عزت‌نفس و خودکارآمدي پايين، خود ناتوان سازي و افسردگي است. نوروتيک بودن با اضطراب و عواطف منفي و استرس در ارتباط است. در نتيجه تکاليفي که آزارنده و استرس‌آور شناخته شوند براي افرادي که بيشتر مستعد و در معرض اضطراب هستند احتمال اهمال کاری و اجتناب بيشتري را در پي دارد (براون[[34]](#footnote-34)، 1991، به نقل از استیل ،2007؛ استيل ، 2007؛ بالکيس و دورو، 2007).

الف) عقايد غيرمنطقي: شناخت‌ها و افکاري هستند که جهان‌بيني اضطراب‌آور و ناقصي را در فرد گسترش مي‌دهند(استیل،2007). عقايد غيرمنطقي را از دو جهت با اهمال کاری در ارتباط مي‌داند: 1ـ عقايد فرد در مورد بي‌کفايتي و عدم توانايي و ناقص بودن خود و 2ـ عقايد غيرمنطقي مبني بر تقاضامندي زياد و مشکلات زیاد جهان پيرامونشان**.** ميگرام، کنوس، هرش[[35]](#footnote-35)(2000، به نقل از فراری و پاتل[[36]](#footnote-36)،2004) عقايد غيرمنطقي را در اهمال کاران مورد بررسي قرار دادند و 4 عقيده غيرمنطقي اصلي را در آنان به وفور مشاهده نمودند: ترس از شکست، کمال‌گرايي، خودآگاهي پائین و اضطراب ارزيابي که البته همه اين دلايل به نگراني فرد از ارزيابي نامناسب مربوط مي‌شود.

ب) عقايد خودکارآمدي: ترس از شکست علاوه بر ارتباط آن با نورتيک بودن با خودکارآمدي و عزت‌نفس پائین مرتبط است.همانطور که قبلا بیان شد، افرادي که عقايد غيرمنطقي در مورد توانايي خود دارند و به توانايي خود شک دارند ، احساس خودکارآمدي پائين و بي‌کفايتي در رويارويي با استانداردهاي مطرح شده مي‌کنند و عدم تطبيق عملکردشان با استانداردها را مبني بر بي‌کفايتي خود مي‌دانند . لذا در مورد توانايي خود در آغاز يا تکميل تکاليف ترديد دارند که اين باعث افزايش اثرات منفي انگيزشي براي آغاز وتداوم انجام تکاليف مي‌شود و در نهايت منجر به افزايش رفتار اهمال کاری مي‌شود (‌‌هارینگتون، 2005).

ج)خودناتوان‌سازي: اهمال کاران ممکن است تصور کنند که اعمال آنها بر تغيير موقعیت‌شان تأثيري ندارد در نتيجه بر تنظيم و مديريت هيجاناتشان تمرکز مي‌کنند، يعني به جاي جهت‌گيري مقابله‌اي تکليف‌مدار تمايل به کاربرد جهت‌گيري مقابله‌اي هيجان‌مدار مي‌يابند (‌‌هارینگتون، 2005). يک شکل از اين مقابله هيجان مدار که نماينده نقص در عملکرد خودتنظيمي نيز مي‌باشد، خود ناتوان سازي است که عبارتست از قرار دادن مانع توسط خود فرد تا عملکرد مطلوب خودش را به تأخير بيندازد. محرک جهت خود ناتوان سازي حفظ عزت نفس فرد است. در این صورت فرد شکست درانجام عملکرد مطلوب را به عنوان يک عامل خارج از خود قرار مي‌دهد (استيل، 2007).

خود ناتوان‌سازي مي‌تواند به عنوان يک علت بالقوه و يا عامل منعکس‌کننده اهمال کاری محسوب شود (الکساندر و آنوگبازی، 2007). اين افراد در صورتي که در تکاليف موفق شوند احساس خودکارآمدي و غرور کمي مي‌کنند ولي اگر شکست بخورند احساس شرمندگي و حقارت بيشتري مي‌کنند. شايد دليل اينکه اهمال کاران به استراتژي خود ناتوان سازي رو مي‌آورند اين باشد که همواره فيدبک‌هاي منفي دريافت کرده‌اند و احتمال دريافت آن را در نتيجه شکست همواره قريب‌الوقوع مي‌دانند (فراری و همکاران، 1994).

د)افسردگي: افسردگي که صورتي از نوروتيک بودن است با خصوصياتي هم چون کمبود انرژي، درماندگي آموخته شده، بدبين بودن، عقايد غيرمنطقي، خودکارآمدي و عزت‌نفس پائين و از خودبيزاري، احساس کاهش يافته، کنترل بر موقعيت مشخص مي‌شود همگي با هم مي‌تواند ارائه کننده علت اهمال کاری باشند چون همه اين عوامل انجام وظايف و تکاليف را مشکل مي‌سازد (استیل،2007).

**2ـ برون‌گرايي:** که به عنوان دومين عامل شخصيت در طول سه عامل در نظر گرفته مي‌شود در برگیرنده خصوصیاتی مثل: عواطف مثبت، تکانشگر بودن و احساس طلب بودن[[37]](#footnote-37) ‌مي‌‌باشد. افراد برون‌گرا اجتماعي ، خوش بين، برون‌ريز، با انرژي، خود بيانگر، فعال و تکانشگر تعريف مي‌شوند (فراری و همکاران، 2007).

بعضي از صورت‌هاي برون‌گرايي - مثل سطوح انرژي ـ که صورت متضاد آن در افسردگي ديده مي‌شود قبلا بحث شد. بعضي از عوامل برونگرايي با اين خصوصيات در تضاد هستند. رخوت و بي‌حالي که در تضاد با برونگرايي است اهمال کاری را پيش‌بيني مي‌کند. همچنين تکانشگري نيز هر چند پيش‌بيني کننده اهمال کاری است ولي وجه ای از برونگرايي است. در مورد برونگرایی نتايج معناداري به دست نيامده است (استیل، 2007).

الف)تکانشگري**:** درحاليکه اضطراب به عنوان سيستم بازداري رفتار (BIS)[[38]](#footnote-38) در نظر گرفته مي‌شود تکانشگري به عنوان سيستم فعال رفتاري در نظر گرفته مي‌شود (BAS)[[39]](#footnote-39) که فرد را در جهت پيگيري تجارب پاداش دهنده تحريک مي‌کند و يک عامل شناختي مهم براي عملکرد سریع است. بنابراين فردي با سيستم BAS بيش از حد فعال داراي ويژگي‌هايي هم‌چون سريع‌العمل بودن در تصميم‌گيري، دامنه توجه کوتاه و محدود مي‌باشد. اين افراد به علت اينکه بيشتر احتمال دارد که با اميال آني مضطرب و تحريک شوند و توجه‌شان را بيشتر بر آن متمرکز کنند، در تصميم‌گيري‌ها کمتر آينده‌نگرند و دنبال خوشي‌هاي لحظه‌اي هستند. در نتيجه از مسؤوليت‌ها و از پاداش‌هاي بزرگتر که در بلندمدت کسب مي‌شود چشم‌پوشي مي‌کنند و آنها را ناديده مي‌گيرند که اين عوامل احتمال اهمال کاری را افزايش مي‌دهد(فراری و همکاران، 2007).

ب) احساس طلب بودن[[40]](#footnote-40): مشابه تکانشگري به عنوان نتيجه‌اي از فعاليت زياد سيستم((BAS تفسير مي‌شود. افرادي با اين ويژگي به سرعت و به خصوص در تکاليف آزارنده و يا ملال‌آور، خسته و دلزده مي‌شوند و به آساني برانگيخته مي‌شوند. علاوه بر اينکه اين عوامل در بروز اهمال کاری مي‌تواند مؤثر باشد به نظر مي‌رسد تأخير اين افراد در انجام وظايف يک تأخير برنامه‌ريزي شده (يک تاکتيک) جهت افزايش دلپذيري و خوشايندي ناشي از تجربه برانگيختگي و تنش در زمان فرا رسيدن ضرب‌العجل‌ها و آخرين لحظات فرا رسيدن مهلت‌ها و به تبع آن افزايش عملکرد است (مورالز، 2011؛ فراری و همکاران، 1994؛ چو و چوی ، 2005). در صورتي‌که اين شیوه عمل صورت اعتيادآور به خود بگيرد مي‌تواند اهمال کاری در همه امور را افزايش داده و لذت و خوشي را به بهاي کاهش کيفيت و کميت عملکرد و پشيماني در بلندمدت کسب کنند(استیل، 2007).

**3- توافق‌پذيري[[41]](#footnote-41):** برطبق تجارب باليني بورکا و يان(فراری و همکاران، 2007 ) تمرد، شک و دودلي ـ عدم سازش‌پذيري و توافق پذيري بيشترين محرک‌هاي اهمال کاری هستند. افرادي با اين ويژگي‌هاي شخصيتي بيشتر احتمال دارد که برنامه‌هاي تحصيلي را به عنوان عامل خارجي آزارنده تجربه کنند و در نتيجه از آنان اجتناب و از انجام آنها تمرد کنند و روي برنامه‌ها و امور شخصي خودشان کار کنند و بدين وسيله استقلال فردي خودشان را نشان دهند ( فراری و همکاران، 1994).

**4) گشودگي نسبت به تجارب:[[42]](#footnote-42)** که استیل،(2007) آن را دربرگيرنده تخيلات روشن و وسيع ـ احساسات هنري و عميق و انعطاف‌پذيري رفتاري، هوش و نگرش‌هاي غيرمعمولي مي‌داند از بين 5 عامل بزرگ شخصيت ارتباطي قوي با هوش و استعداد تحصيلي نشان داده است. ولی ارتباطي مستقيم ميان هوش و استعداد تحصيلي و گشودگي نسبت به تجارب با اهمال کاری مشاهده نشده است (استيل، 2007).

لای (2001، به نقل از مورالز ، 2011) خاطرنشان مي‌کند اهمال کاران بيشتر اطلاعات غيرعلمي و سمبوليک را جستجو مي‌کنند. همچنين ارتباطي مثبت ميان اهمال کاری و صورت‌هاي فانتزي و تخيلي از ويژگي گشودگي نسبت به تجارب بدست آورد.

**5-وجدان گرایی:** اين عامل در راستاي ساختارهاي مختلف مربوط به خودتنظيمي مورد بررسی قرارگرفته است و از آنجا که اهمال کاری به عنوان شکست در خودتنظيمي و کمبود وجدان گرايي ارائه و تعريف شده است در نتيجه اهمال کاری بايد با آنها ومولفه‌‌هایشان همبستگي قوي داشته باشد. يعني بايد با حواسپرتي، ضعف سازمان دهي، انگيزه پيشرفت پائين و شکاف بين اراده ـ عمل در ارتباط باشد ،که هرکدام از اين ساختارها نماينده شکست در خودتنظيمي و سطوح پائين وجدان‌گرايي مي‌باشند) لی ، کلی و ادواردز[[43]](#footnote-43) ،2006).

الف) سازمان‌دهي: که يک عامل مهم خودتنظيمي است مي‌تواند اهمال کاری را از طريق هدف گزيني و درجه‌بندي اهداف کاهش دهد (پتی[[44]](#footnote-44)،1988، به نقل از لی و همکاران، 2006).

ب) انگيزه پيشرفت: که عاملي از وجدان‌گرايي است از آن نظر مي‌تواند با اهمال کاری در ارتباط باشد که افرادي با انگيزه پيشرفت بالا اهداف سختي براي خودشان تعيين مي‌کنند و از درگيري و کار کردن بر روي آنها في نفسه لذت مي‌برند(کاستا[[45]](#footnote-45)ومک کرا،1992؛ به نقل از استیل،2007).

ج) شکاف ـ عمل ـ اراده: اشاره به درجه و ميزاني داردکه افراد از برنامه اصلي کارشان پيروي مي‌کنند. به عبارتی شکست در اجراي نيات جوهره اصلي شکست در خودتنظيمي است و بيشتر به عنوان خودکنترلي پائين تعريف مي‌شود (استیل،2007). عده ای اهمال کاری را نه تنها به عنوان امري غيرمنطقي همچنين به صورتی غيرارادي مي‌داند این افراد عقيده دارند که اهمال کاران بصورت هدفمند از انجام کارهاي روزمره‌شان طفره نمي‌روند. در اين صورت ديگر نمي‌توان آن را اهمال کاری نامید. بنابراين اهمال کاری را مي‌توان به عنوان ميانجي بين اراده- نيت- عمل در نظر گرفت (ون‌‌هافت[[46]](#footnote-46)، 2005، به نقل از جوکار، 1386).

**بررسی اهمال کاری به عنوان یک ویژگی شخصیتی**

پاسخ به اين سؤال که آيا اهمال کاری يک ويژگي شخصيتي است و يا فقط در موقعيت‌هاي خاصي بروز مي‌کند، مستلزم پاسخ به اين سؤال است که آيا اهمال کاری در همه موقعيت‌ها و زمان‌ها به صورت ثابت وجود دارد يا خير؟ از جمله مطالعاتي که به اين موضوع پرداخته پژوهش فری[[47]](#footnote-47)، آروي[[48]](#footnote-48) می‌باشد. فری و آروی و همکاران (2003، به نقل از استیل،2007) با مطالعه بر روي 118 دوقلوي همسان و 93 دوقلوي دوتخمکي در خانواده‌هاي تقريباً مشابه که درجاتي از اهمال کاری را نشان داده بودند عنوان کردند که حداکثر 22% از واريانس، همراهي با عامل ژنتيک را حدس مي‌زند.

جهت اثبات و تحقيق بيشتر در اين زمينه مي‌توان اهمال کاری را در ارتباط با مدلهاي قانونمند شخصيت و از جمله کامل‌ترين آن يعني 5 عامل بزرگ شخصيت در نظر گرفت.دراین راستا همپوشي قابل ملاحظه‌اي اهمال کاری با وجدان گرايي و بخصوص خرده‌مقياس خودنظم دهی وسازماندهی آن (همبستگي مثبت بالا) دارد. همچنین از ديگر خرده‌مقياس‌هاي اين فاکتور شخصيتي مساعي بودن و مسؤوليت‌پذيري است که هر دو نشانگر پشتکار جهت تکميل اهداف است و ارتباط آنها با اهمال کاری بصورت منفي گزارش شده است (مک کرا،کاستا، 1992، به نقل از استيل، 2007).

در این زمینه سنکال و لاوي وکوئستنر[[49]](#footnote-49)(1997) نشان دادند که اهمال کاری نتيجه‌اي برآمده از عکس‌العمل‌هاي متقابل ميان ويژگي‌هاي موقعيتي و زمينه‌اي و تمايلات و ويژگي‌هاي شخصیتي است که به خصوص در شرایطی که ارزيابي عملکرد به صورت تهديدآميز تلقي شود بروز مي‌نمايد.

مون و ايلينگورث[[50]](#footnote-50) (2005) اظهار مي‌کند هرچند تحقيقات گذشته اهمال کاری را يک ويژگي شخصيتی که در طول زمان و در هر محتوا و شرايطي ثابت است مي‌دانستند پژوهش‌هاي متناقض تجربي و تئوريکي در حال فراهم کردن يک تئوري منطقي از اهمال کاری هستند که آن را يک رفتار که خط مسير پويا و متغيري را بسته به شرايط و نوع تکليف و محتواها دارد،تعريف کنند. مطالعات زيادي به بررسي تغيير پذيري اهمال کاری در طول زمان پرداخته است (ون ارد،2000).علاوه بر این همانطور که قبلا بیان شد نوع تکلیف ( تنفر ، خوشایندی و دشواری آن) با اهمال کاری درارتباط است (حسین و سلطان، 2010) .

علاوه بر این رودی وال و دیودسون[[51]](#footnote-51) (1986، به نقل از فراری، 1991) درنتیجه تحقیقاتشان بیان ‌مي‌‌کنند: اهمال کاران در موقعيت‌هاي عادي به تکاليف جذاب و آسان و تقريبا غيرعلمي گرايش دارند و از تکاليف ملال‌آور و سخت (هرچند علمي و داراي پيامدهاي مفيد باشد) اجتناب کرده يا آنها را به تأخير مي‌اندازند. اما در شرايطي که عملکردشان از منظر عمومي مورد ارزيابي قرار مي‌گيرد از آنجا که تمايل دارند تا برداشت همگان از آنان مطلوب و مثبت باشد تکاليف چالش‌برانگيز و مشکل‌تري که هرچند آن‌ها را آزارنده مي‌دانستند انتخاب مي‌کنند، با وجود اینکه ممکن است در آغاز کردن يا تکميل آن‌ها شکست بخورند.

بعضی از تحقیقات نشان دادندکه انگيزه مطالعه و مقاومت در برابر وسوسه‌هاي اجتماعي و محيطي که مانع مطالعه مي‌شود و مقدار ساعات مطالعه در روزهايي که فاصله زيادي با امتحان يا فرا رسيدن زمان موعود وجود دارد در پائين‌ترين حد خود است و با نزديک شدن به روزهاي امتحان يک مسير منحني شکل (رو به‌ رشد) را طي مي‌کند (مون و ايينگورث،2007). ذکر این نکته ضروری است که اهمال کاران تنها برای انجام یک دسته یا دسته ای خاص از کارها و تکالیف، دچار اهمال کاری و مسامحه ‌مي‌‌شوند. نتیجه اینکه به تعویق انداختن کارها تاحد زیادی با ماهیت کارهای مختلفی که باید انجام گیرد، در ارتباط ومتغیراست (فراری و همکاران،2007).

**نمودار 1-2. شرایط افزایش دهنده احتمال بروز اهمال کاری**

|  |  |
| --- | --- |
| پائین  - تمایل به اهمال کاری درفرد  -زمان در دسترس برای انجام تکلیف | بالا  -اهمیت یا ارزش تکلیف برای فرد  -جذابیت ومطلوبیت برای فرد |
| بالا  -تمایل به اهمال کاری درفرد  -زمان در دسترس برای انجام تکلیف | پائین  -اهمیت یا ارزش تکلیف برای فرد  جذابیت ومطلوبیت برای فرد |

امکان بروز اهمالکاری پایین

**امکان بروز اهمالکاریپائین**

امکان بروز اهمالکاری بالا

استيل (2007) دلايل اهمال کاری ‌ را به اين صورت بيان مي‌کند:

1ـ آزارندگي تکاليف: در بعضي مواقع دانش‌آموزان و دانشجويان علي‌رغم توانايي از انجام تکاليف اجتناب مي‌کنند به علت اين‌که نتايج حياتي و مهم براي آنها در پي ندارد يا تکالیف جذابيتي ندارند و يا سخت و فراتر از توان آن‌هاست.

2ـ نگراني از شکست: افرادي که اعتماد به نفس ندارند از اينکه ديگران در مورد آنان چه فکري مي‌کنند نگرانند و ترجيح مي‌دهند تا ديگران عملکرد ضعيف و شکست آنان در انجام وظايف‌شان را ناشي از کمبود تلاش آنها بدانند و نه عدم توانايي‌شان.

3ـ افسردگي و عوامل خلقي: برای همه ما مواقعي وجود دارد که از نظر خلقي در شرايط مناسبي براي انجام يک کار نباشيم و اجراي آن را به بعد واگذار کنيم. در صورتي که اين روش يک واکنش منظم به تمامي شرايط و موقعيت‌ها شود و فرد از جنبه‌هاي مهمي از زندگي که لازم است به آن پرداخته شود طفره رود این روش ‌مي‌‌تواند مشکل ساز باشد. افسردگي نيز از آنجا که به طور طبيعي علائق و انگيزه و انرژي واکنش به هر فعاليتي را مي‌کاهد با اهمال کاری در ارتباط است.

تمرد و طغيان‌گري: در مواردي که تکاليف به عنوان ناعادلانه، تحميلي و غيرضروري تلقي شود به دنبال خشم و تنفر از تکاليف فرد از انجام آنها تمرد کند و انجام آن‌ها را به تعويق بيندازد (زیرمن[[52]](#footnote-52)، 1989، به نقل از فراری و همکاران، 1994). فراری و الیوت (1994، به نقل از فراری و همکاران، 1994) اظهار ‌مي‌‌کنند: کنترل شديد والدين مانع رشد توانايي خودتنظيمي و دروني کردن اهداف مي‌شود که در اين صورت اهمال کاری مي‌تواند شکلي از تمرد باشد.

تکانشگري و حواسپرتي: مون و ايينگورث (2007) اين بحث را مطرح کردند که افراد تکانشگر از آنجا که جذب تمايلات آني و در دسترس مي‌شوند و خودکام‌بخشي‌هاي فوري و آسان را بر پاداش‌هايي که در بلندمدت و با تلاش به دست مي‌آيد ترجيح مي‌دهند،بيشتر در معرض اهمال کاری هستند. در جايگاه‌ها و موقعيت‌هاي آموزشي وقتي انجام يک تکليف شروع مي‌شود موضوعات حاشيه‌اي ديگري نيز فرد را احاطه مي‌کند. اين موضوعات و عوامل محيطي درصورتي که جذابتر و قويتر باشند مي‌توانند تمرکز را از انجام تکاليف منحرف کنند.

فاکتورهاي محيطي: وسوسه‌هاي واغواهاي محيطي در حين مطالعه و اجراي تکاليف (مثل تماشاي تلويزيون) سر و صدا و نامرتب بودن مکان مطالعه مي‌تواند روي انگيزه فرد براي مطالعه و به تبع آن بروز اهمال کاری مؤثر باشد. (استیل،2007)

مديريت زمان: افراد اهمال کار زمان لازم براي اجراي يک تکليف را کمتر از آنچه واقعا مورد نياز است تخمين مي‌زنند) شیرافکن، 1387).

لذت ناشي از کار کردن تحت فشارزمانی: کار کردن در يک زمان محدود (فرا رسيدن ضرب‌العجل‌ها) موجب افزايش تنش در افراد مي‌شود که براي برخي افراد لذت‌بخش است. درصورتي که اين روش به صورت اعتيادآور استفاده شود، بر عملکرد فرد اثر نامطلوب مي‌گذارد (فراری و همکاران ،2007).

**ترس از شکست**

**آزارندگی تکالیف**

**پریشانی وعوامل خلقی**

**تمرد وطغیان**

**تکانشگری**

**مشکل مدیریت زمان**

**لذت ازکاردر فشار زمانی**

**عوامل محیطی**

نمودار2-2. مدل استیل از علل اهمال کاری تحصیلی

**پیشایندهای اهمال کاری**

طبق تحقیقات مختلف عوامل چندی با اهمال کاری در ارتباط هستند. به نظر جانسون و بلوم (1995) دو عامل اصلی مرتبط با اهمال کاری عبارتند از : الف) روان نژندی که همبستگی مثبت معناداری با اهمال کاری دارد ب) وجدانی بودن که همبستگی منفی معنی دار با اهمال کاری دارد. به عقیده بریجز و ریگ[[53]](#footnote-53) (1997) اهمال کاری ، در بردارنده تفکر غیر منطقی است و میزان اهمال کاری خودگزارشی دانش آموزان با میزان تفکر غیر منطقی و خرده مقیاس اجتناب از مسأله رابطه دارد.

در خصوص پيش‌آيندهاي اهمال کاری محققان به عوامل مختلفي اشاره نموده‌اند از قبيل اضطراب و وابستگي، ترس از ارزيابي منفي، عزت‌نفس پايين (فراري، 1992) ترس از شکست (اسکونبرگ،1992)، احساس شرم وگناه(فی و تانگنی، 2000، به نقل از شیرزادی،1389)، تنفر از کار، فقدان انرژي (سولومون و راثبلوم،1984) کمال‌گرايي(کاگان و همکاران، 2010) درماندگي آموخته شده (مک کين، 1994، به نقل از جوکار،1386) خودکم‌بيني، پائين بودن سطح تحمل و عصبانيت (اليس و نال، 1997، به نقل از فرجاد،1382).

همچنين خودکارآمدي پائين (کلاسن، کراوچک و رجالی[[54]](#footnote-54) ، 2008)و اضطراب بالا بطور معناداري اهمال کاری در فعاليت‌هاي روزمره و فعاليت‌هاي تحصيلي را پيش‌بيني مي‌کند . سبک‌هاي اسنادي بيروني و عقايد غيرمنطقي (بالکیس و دورو، 2007)، عقايد در خصوص زمان در دسترس وکمبود مهارت‌‌های مدیریت زمان(لای و اسکونبرگ،1993) نمرات پايين، عدم خويشتن داري و خودتنظيمي (بالکيس و دورو، 2007) مهارت‌هاي مطالعه بي‌فايده و نامطلوب (هاول و واتسون، 2007؛ المر، 2000؛ به نقل از حسین و سلطان،2010).

حسين و سلطان(2010) در مطالعه‌اي از دانشجويان اهمالکار دلايل اهمال کاری ‌شان را پرسيدند، از جمله عللی که آنها اظهار کردند موارد زیر ‌مي‌‌باشد:‌ بيماري (54%)، مشکلات خانوادگي و اجتماعي (75%)، کمبود علاقه و انگيزه (63%)، اطمينان بيش از حد (77%)، تنبلي (78%)، دريافت گرايشات و فيد بک‌هاي منفي از معلم (78%). عوامل منفي موجود در وظايف و تکاليفشان (65%)، حجم کار خيلي زياد و انتظار کامل کردن آن در همان زمان (87%)، عدم کسب مهارت‌هاي لازم جهت رويارويي با اين تکاليف (85%)، استرس تحصيلي (87%)، وابستگي (69%)، مشکلات ارتباطي (86%) (سلطان و حسين، 2010). همچنین بین دشواری و علاقه‌مندی به انجام تکالیف با اهمال کاری ،خوش بینی و بدبینی (استوبر و جرمن[[55]](#footnote-55)، 2001، به نقل از الکساندر و آنوگبازی،2007**)** شیوه‌‌های فرزند پروری ( خواجه وهمکاران، 1387)همبستگی معنادار وجود دارد.

بررسي‌ها نشان داده‌اندکه اهمال کاری مزمن با شماري از ويژگي‌هاي شخصيتي (اعتماد به نفس و عزت‌نفس پائين، سطوح بالاي افسردگي، روان‌رنجوري، کم‌رويي، اضطراب صفتي ، هراس اجتماعي، فراموش کاري، بي‌نظمي، تمرکز بر خودانگاره ضعيف، نداشتن انرژي، انعطاف ‌ناپذيري رفتاري) در ارتباط است (میلگرام و تنی، 2000؛ ؛ استیل ،2007 ؛ استید[[56]](#footnote-56)،2010 ؛ مورالز و همکاران ، 2008 ).

ويژگي‌هاي شخصيتي مثل نورتيک بودن و وجدان گرايي پايين در پنج عامل بزرگ شخصيت از متغيرهايي هستند که با اهمال کاری در تحقيقات همبستگي مثبت نشان داده‌اند. به عبارت دیگر اهمال کاری با وجدان‌گرايي همبستگي منفي معنادار و با روان‌رنجوري همبستگي مثبت بالايي دارد (لي ، 2006؛ بالکيس و دورو، 2007؛ استیل و همکاران، 2001 ؛استیل 2007).

**پيامدهای اهمال کاری**

حسین و سلطان (2010) بیان ‌مي‌‌کنند که اهمال کاری علاوه بر عملکرد تحصیلی ضعیف ‌مي‌‌تواند بر کیفیت زندگی تاثیرگذاشته و موجب افزایش استرس، احساسات منفی، از دست دادن کنترل بر زندگی شخصی و مشکلات جسمی و روحی شود. اهمال کاری با یک سبک زندگی ناسازگارانه همراه است و ‌مي‌‌تواند اثرات جدی فردی و اجتماعی مانند احساس عدم شایستگی را به همراه داشته باشد قرار گرفتن طولانی مدت در معرض استرس خطر ابتلا به بیماری‌‌ها را افزایش ‌مي‌‌دهد. همچنین اهمال کاری تحصیلی ‌مي‌‌تواند باعث درگیری نوجوانان با والدین شود.

اهمال کاری بر روي عملکرد و خلق[[57]](#footnote-57) اثرات منفي دارد (کرمی، 1388). اگرچه اهمال کاری ‌مي‌‌تواند به عنوان يک روش مقابله‌اي در برابر وقايع اضطراب‌آور تلقي ‌شود که به طور موقت اضطراب را کاهش و خلق را بهبود مي‌بخشد اما در طولاني ‌مدت آن را وخيم‌تر مي‌کند (سولومون و راثبلوم، 1984).

اهمال کاری در سطوح خفیف با خودکارآمدی و عزت نفس پایین و در سطوح شدیدتر با اضطراب و استرس بالا و بیماری‌‌های جسمی و روانی همراه است (اسکونبرگ وگرونوود،2001).

عملکرد ضعيف ناشي از اهمال کاری مي‌تواند منجر به کاهش احساس خودکارآمدي و عزت‌نفس فرد شود و خودکارآمدي نيز بر عملکرد در بازگشت اثرات منفي به جا ‌مي‌‌گذارد و يک سيکل معيوب را شکل ‌مي‌‌دهند. همچنين اهمال کاران در مقايسه با تلاش‌های انجام گرفته در آخرين دقايق موفقيت کمتر و يادگيري سطحي تری را کسب مي‌کنند (لیندسلی[[58]](#footnote-58)، 1995، به نقل از استيل و همکاران،2001).

از جمله تأثيرات اهمال کاری بر عملکرد همبستگي منفي آن با معدل و نمرات دانش‌آموزان است. فراری (2008)؛ آنوگبازی(2000)؛ ون ارد(2000) اهمال کاری را با نمرات پائین تر معدل و اکینسولا و تلا و تلا (2007) اهمال کاری تحصیلی را با پیشرفت تحصیلی پائین در ارتباط یافتند. البته اين تأثير بر عملکرد به درجه اهداف و چالش برانگيزي آنها مرتبط است. چنانچه تکاليف به حد کافي چالش ‌برانگيز باشد، قرار دادن فشارهاي زماني توسط ضرب‌العجل‌ها مي‌تواند با افزايش احساس کفايت فرد بر عملکرد فرد تأثير مثبت نيز داشته باشد.

پوپولا (2005، به نقل از شیرزادی، 1389) دریافت که دانش آموزانی که نمرات بالاتری در مقیاس اهمال کاری کسب کرده‌اند از نظر عملکرد تحصیلی پائین تر از دانش آموزانی هستند که نمرات پائین تری در اهمال کاری داشته‌اند. بااین وجود شیرزادی (1389) و لای و همکاران (1989)، بیان ‌مي‌‌کنند که اهمال کاری نمی‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. شیرزادی (1389) در تفسیر یافته‌اش عنوان ‌مي‌‌کند که اهمال کاران در آخرین زمانهای باقیمانده با اضطراب شروع به فعالیت ‌مي‌‌کنند و از تمام مهارت‌‌های یادگیر ی شان حداکثر استفاده را کرده و بر انجام فعالیت مورد نظرکاملا متمرکز ‌مي‌‌شوند. درنتیجه هرچند ممکن است از نظر فهم عمیق وکاربردی مطالب در سطح پائین تری باشند ولی ‌مي‌‌توانند نمرات در حد متوسط یا کمی پائین تر ولی قابل قبول کسب کنند.

**پیامدها و صورت‌‌های مثبت اهمال کاری**

همان گونه که قبلا ذکر شد، هرچند اهمال کاری بامضاميني منفي در ذهن همراه است ولي در بعضي شرايط مي‌تواند يک انتخاب مثبت و قابل قبول باشد. مثل زمانيکه احتمال آسيب رسيدن به ديگران در اثر اقدام سريع وجود داشته باشد(لای و سیلورمن،1996). استیل و همکاران (2001) بیان ‌مي‌‌کند اهمال کاری ‌مي‌‌تواند به عنوان تمرد و عدم پذيرش در تکاليفي سطحي که به صورت همه جانبه ما را احاطه کرده مطرح شود که فرصت تمرکز بر روي تکاليف مهم‌تر ديگر را فراهم ‌مي‌‌کند. در زمينه تحصيلي نيز بعضي دانشجويان ادعا مي‌کنند به تأخير انداختن تکاليف و مطالعه براي امتحان تا آخرين لحظات و در فشار قرار گرفتن در ضرب العجل‌‌ها[[59]](#footnote-59) به آنها اخطار مي‌دهد که بایدبه صورت متمرکز و در حد بالايي تلاش کنند (فراری، 1992). درحقیقت یافته‌‌هایی که در اینجا ذکر خواهد شد در تناقض با هدف پژوهش حاضر و پژوهش‌‌هایی است که اهمال کاری را به علت نقصان در مهارت‌‌های سازگارانه مقابله و کمبود مهارت‌‌های یادگیری ‌مي‌‌دانند.

هر چند اهمال کاری به طور کلي اثرات منفي بر عملکرد دارد ولی در بعضی شرایط ‌مي‌‌تواند به عنوان يک استراتژي تسهيل‌کننده موجب بهبود عملکردشود، چون به فرد امکان اين را مي‌دهد که منابع در دسترسش را جهت مقابله با پيش‌آمدها آماده و ارزيابي کند (ایران نژاد و جیسون ،1992، به نقل از بالکیس و دودرو،2007).

تورنس وسافر[[60]](#footnote-60)(1991، استین و سابونتیک[[61]](#footnote-61)، 1995، به نقل از لای، 1987) نشان دادند که اهمال کاری با سبک تفکر خلاقانه در ارتباط است. اهمال کاری مي‌تواند در تکاليف خلاقانه عملکرد را بهبود بخشد يا تکاليفي که نيازمند جستجو جهت کسب اطلاعات بيشتر باشد. در اين صورت تأخير مي‌تواند به خلق ايده‌هاي جديد يا افزايش آنها و تفکر واگرا منجر شود اهمال کاری در آغاز کار و به تاخیر انداختن آن را از ویژگی‌‌های افراد دارای سبک خلاق حل مسأله میداند. (ونگر[[62]](#footnote-62)،1994، به نقل از ون ارد ،2000).

فراري (1991) مشاهده کرد که دانش‌آموزاني که توانايي بالاتري دارند نسبت به آنهايي که توانايي تحصيلي پايين‌تري دارند، رفتارهاي اهمال‌کاري بيشتري نشان مي‌دهند و اين در شرايطي که نياز به خودتنظيمي جهت اجراي تکاليف است شدت مي‌يابد.

واچا و مک براید[[63]](#footnote-63) (1993، به نقل از مورالز[[64]](#footnote-64)،2011)در مطالعه‌اي دريافتند که اهمال کاران بيشتر تمايل به استفاده راهبردهاي مطالعه برتر و فوق العاده اثربخش دارند تا با شتاب ياد بگيرند و بدین وسیله خود را به سرعت براي امتحان آماده مي‌‌کنند. تا حداکثر اثربخشي را به دست آورند. دانش‌آموزاني که توانايي تحصيلي بالايي دارند عادات و ساعات مطالعه‌شان را با انجام دوره‌هاي دقيق و هماهنگ و متناوب از مسامحه و با شتاب و قدرت يادگيري، به حداکثر اثربخشي مي‌رسانند.

مورالز(2011) اظهارکرده است که اهمال کاری ، یادگیری با شتاب و آمادگي براي امتحان و غوطه‌ور شدن در جريان مطالعه[[65]](#footnote-65) و در اوج فرايند مطالعه قرار گرفتن را افزايش مي‌دهد.در اوج جريان مطالعه قرار گرفتن -که به عنوان شمول کلي در يک فعاليت و صرف تمام توجه و منابع فرد بطور کامل روي انجام کار تعريف مي‌شود- از طريق افزايش سطوح چالش‌انگيزي تکاليف سطوح بالاتري از عملکرد را از فرد درخواست مي‌کند . اهمال کاری از طريق چالش برانگيز کردن و افزايش تجارب در اوج و جريان مطالعه قرار دادن کارآمدي شناختي را بهبود مي‌بخشد و شکلي انطباقي مي‌يابد. همانطور که ذکرشد تأثير اهمال کاری بر عملکرد به چالش‌برانگيزي آنها مرتبط است. اگر تکاليف به حد کافي چالش‌ برانگيز باشد، قر ار دادن فشارهاي زماني توسط ضرب‌العجل‌ها مي‌تواند با افزايش احساس کفايت فرد بر عملکرد فرد تأثير مثبت نيز داشته باشد .در حقيقت اين حالت در اوج مطالعه قرار داشتن به علت تطبيق يافتن ميان سطح چالش ‌برانگيزي و مهارت‌هاي فرد روي مي‌دهد.

بطور مشابه )پري[[66]](#footnote-66) 2008، به نقل از مورالز، 2011) در سودمندي‌هاي اهمال کاری بحث مي‌کند و با ذکر اهمال کاری ساختار يافته آن رايک نوع استراتژي در جهت برنامه‌ريزي براي استفاده کارآمد از زمان و سازمان دهي اهداف مي‌داند. مورالز( 2011) معتقد است اهمال کاری به معناي هيچ کاري انجام دادن نيست بلکه آنها در اين فاصله وظايف و تکاليفي که در اولويت‌هاي پايين‌تري قرار دارند را انجام مي‌دهند. بر اين اساس دو نوع اهمال کاری سازگارانه و ناسازگارانه وجود دارد.

تيک و با یوميستر[[67]](#footnote-67) (1997) با مقايسه افراد اهمالکار و غير اهمالکار برخي از سودمندي‌هاي اهمال کاری را اين‌گونه بيان کرد: اهمال کاران در کوتاه مدت وضعيت سلامت بهتر و استرس کمتري را نسبت به غير اهمال کاران گزارش مي‌دهند. در نتيجه اهمال کاری به عنوان يک استراتژي مقابله‌اي جهت کاهش و تنظيم هيجانات و عواطف منفي در کوتاه مدت عمل مي‌کند تا بدان وسيله فرد احساس بهتري داشته باشد.

بنابراين اهمال کاری لزوما روي تکاليف عملکردي اثر منفي ندارد، به خصوص اگر اهمال کاری به جهت جمع‌آوري اطلاعات و برنامه‌ريزي باشد (کنوس، 2000، به نقل از استیل،2007). از طرف ديگر بعضي از اهمال کاران ادعا مي‌کنند در آخرين لحظات از زمان تعيين شده مي‌توانند بصورت مطلوبي وظايف خود را تکميل کنند و حتي تحت فشار زماني ايده‌هاي خلاقانه بيشتري بوجود مي‌آورند (مورالز، 2011). در نتيجه مي‌توان دو نوع اهمال‌کاري را از يکديگر متمايز کرد.

در تبيين اين يافته‌‌ها چو و چوی (2005) بيان کردند که اهمال کاری صورت‌هاي مثبتي نيز دارد. آن‌ها 2 نوع متفاوت از اهمال کاران را مشخص کردند 1ـ منفعل 2ـ فعال

برحسب عقايد خود کارآمدي، جهت‌گيري انگيزشي، استراتژي‌هاي مقابله‌اي و پيامدها مي‌توان 2 نوع اهمال کاران فعال و منفعل را تفکیک نمود که اين دو گروه از نظر شناختي با يکديگر تفاوت دارند. اهمال کاران فعال تمايلي به اهمال کاری ندارند ولي منفعلان به عمد اهمال کاری مي‌کنند. هنگام فرا رسيدن لحظات آخر زمان تعيين شده اهمال کاران منفعل به علت احساس خودکارآمدي پايين و عدم اطمينان به خود احساس فشار و نابسندگي مي‌کنند که احتمال اضطراب و افسردگي و در نهايت شکست در انجام تکاليف را افزايش مي‌دهد. ولي اهمال کاران فعال در اين لحظات احساس برانگيختگي و چالش‌انگيزي و خودکارآمدي مي‌کنند (استيل، 2007). در زمينه خودکارآمدي نيز برخلاف منفعلان اهمال کاران فعال مانند غير اهمال کاران عقايد نيرومندي در حيطه خودکارآمدي دارند و آنان عمداً بعضي تکاليف را به تأخير مي‌اندازند تا تکاليف ضروري‌تري را انجام دهند (چو و چوی، 2005).

در نوع منفعلانه فرد انجام تکاليفش را به علت ناتواني در تصميم‌گيري و اجراي آن در زمان مقرر و تعيين شده، به تأخير مي‌اندازد. برعکس اهمال کاران فعال به اين علت از انجام تکاليف طفره مي‌روند چون کار کردن تحت فشار زماني در آخرین لحظات زمان تعيين شده، برایشان لذت‌بخش تراست، و نتايج مطلوب ‌تري کسب مي‌کنند (‌‌هارینگتون، 2005).اين گروه شيوه‌هاي مقابله ، عملکرد و استعدادهايي مشابه با افرادي که اهمالکار نيستند نشان مي‌دهند (مورالز، 2011).

در اهمال کاران فعال بر خلاف منفعلان با توجه به سطوح بالاي خودکارآمدي ادراک شده و واکنش‌هاي واقع‌گرايانه آنها در رويارويي با مشکلات و عوامل استرس‌زا (اينکه مي‌توانند شرايط را بهبود بخشند) جهت‌گيري مقابله‌اي تکليف (مسأله) مدار است. اهمال کاران منفعل به جاي درگير شدن و رويارويي با مشکلات به رفتارهاي اجتنابي و خود ناتوان‌سازي رو مي‌آورند در نتيجه ممکن است حواسشان را با تکاليف نامربوط و ناچيز پرت کنند، ناله و غرولند و مدام شکايت کنند و يا از تکميل تکاليف چشم‌پوشي کنند (فراري و تيک، 2000).

درک و استفاده از زمان: بين اهمال کاران منفعل و فعال در اين زمينه نيز تفاوت وجود دارد. اهمال کاران فعال مشابه غيراهمال کاران درک واقع ‌بينانه‌اي از زمان و کنترل بيشتري بر آن دارند ولي منفعلان در تخمين زمان لازم جهت انجام تکاليف شکست مي‌خورند (بلان[[68]](#footnote-68) و پیچل، 2005).

در زمينه انگيزش اهمال کاران منفعل انگيزه دروني و بيروني کمتري دارند ولی فعالان انگيزه دروني کمتر و انگيزه بيروني بيشتري دارند چون جهت‌گيري آنان به سمت دريافت امکانات و حداکثر سودمندي در حداقل زمان ممکن است که اين بيشتر با انگيزه بيروني صدق مي‌کند. در نتيجه اهمال کاری فعال يک پديده چند بعدي شامل اجزاي شناختي (تصميم به تأخير انداختن) عاطفي (تمايل به کار تحت فشار) و رفتاري (تکميل تکاليف با تأخير) و نتايج متفاوت است.به بیان دیگر بين اين دو گروه تفاوت‌هاي بنيادي رواني و پيامدهاي متناوبي مورد انتظار است (چو و چوی، 2005). دراین پژوهش اهمال کاری از نوع منفعل مورد هدف است.

**سبک‌‌های مقابله ای اهمال کاری**

بنا بر رویکردهای شناختی، خودارزشی و نه عدم تحمل شکست علت اصلی اهمال کاری است. برای برخی افراد مسائل مربوط به خود و برای برخی عدم تحمل تکالیف ناراحت کننده اهمیت دارد (فراری،1991). ترس از شکست در حالی که که فرد آنرا به عنوان عدم کفایت خود تصور ‌مي‌‌کند باور ناکارآمدی هست که ‌مي‌‌تواند منجر به اضطراب شود و به دنبال آن مشکل عدم تحمل اضطراب بروز ‌مي‌‌کند. در نتیجه ‌مي‌‌توان به این نتیجه رسید که خودارزشی و نه فقط عدم تحمل شکست علت اصلی اهمال کاری است (فراری،1994). عمده‌ترین تئوری ذکر شده درباره اهمال کاری بیانگر آن است که خود ارزشمندی اهمال کاران تنها با عملکرد فرد در انجام تکالیف تعیین ‌مي‌‌شود(فراری و همکاران، 1994).

ممکن است تصور شود که اضطراب ‌مي‌‌تواند به عنوان انگیزه ای جهت کار عمل کند ولی در مورد اهمال کاری اضطراب خود به وجودآورنده مشکل است. (روزنبت و فراست[[69]](#footnote-69)،1990، به نقل از میلگرام و همکاران، 1998). اضطراب منجر به این ‌مي‌‌شود که وظایفی که نیازمند تلاش بیشتری هستند ملال آور و تهدید آمیزتلقی شوند ( مک کوئن و جانسون، 1999 ؛میلگرام و همکاران، 1998).

اين تبيين از اهمال کاری در مدل ارزيابي اجتناب ـ اضطراب[[70]](#footnote-70) اثبات مي‌شود.این مدل بیان ‌مي‌‌کند که در شرايطي که افراد موقعيت موجودشان را تهديدآميز ادراک کنند و منابع موجود براي رويارويي با اين تهديد را ناکافي و نامناسب تشخيص دهند، واکنش اضطرابي همراه با استرس به آن نشان مي‌دهند و سعي مي‌کنند از موقعيت بگریزند. در شرايط اهمال کاری اين فرار به معني فروگذاري کارها و انجام تکاليفي است که مي‌تواند اضطراب را فراخواند. اين اجتناب موقت اضطراب را کاهش مي‌دهد .درنتیجه اين الگوي رفتاري توسط چنين تقويت منفي حفظ و استمرار مي‌يابد (ميگرام و همکاران، 1998، به نقل از استیل، 2007). در چنين شرايطي فرد با پرت کردن حواس خود توسط فعاليت‌هاي خوشايند از فشارهاي هيجاني مي‌گريزد. اين نوع رفتار اگر به صورت پايدار ادامه يابد و به حل مسأله منجر نشود تأسف براي فرد را به همراه دارد چون در اولويت‌هاي فرد جايي نداشته است(سیلور، سابینی[[71]](#footnote-71)،1981،به نقل از ون ارد، 2000).

محققان از اين اظهارنظر که اجتناب يک انگيزه اصلي براي اهمال کاری است حمايت مي‌کنند(فراري و پاتل،2004). در نتیجه اهمال کاری را ‌مي‌‌توان به عنوان يک مکانيسم مقابله ای ناسازگارانه در نظر گرفت که هدف آن اجتناب از تهديد به صورت موقت براي حفظ بهزيستي فرد در کوتاه مدت است. در اين صورت اهمال کاری ‌مي‌‌تواند يک استراتژي مقابله‌اي هيجان‌مدار يا اجتنابي به خصوص در افرادي که به عنوان مشکل گريز شناخته ‌مي‌‌شوند،تبیین شود که از عزت‌نفس فرد در رويارويي با تکاليف آزارنده حمايت مي‌کند (فراري و همکاران،1995). چون فرد تصور مي‌کند شکست یا کمبود پيشرفت در يک تکليف سطوح مهارت‌هاي ضعيف او را منعکس مي‌کند و در نتیجه آن را تهدیدی برای عزت نفس خود درمقابل دیگران ‌مي‌‌پندارد (دایزمورالز و همکاران، 2008).

تحقيقات نشان مي‌دهد که اهمال کاران بيشتر سبک‌هاي مقابله‌اي اجتنابي را جهت مقابله با عوامل و شرايط استرس‌زا بکار ‌مي‌‌برند (سایروس و همکاران،2003). پاسخ‌‌های مقابله ای افکار، احساسات و اعمالی را تشکیل ‌مي‌‌دهد که فرد برای رویارویی با موقعیت‌‌های مسأله‌زا که در زندگی روزمره و در شرایط ویژه با آن مواجه ‌مي‌‌شود به کار ‌مي‌‌بندد(فراید نبرگ[[72]](#footnote-72)،1996، به نقل ازخالیچی، 1384).

هنگامي‌که افراد با شرايط تهديدآميز روبه‌رو مي‌شوند به هر طريق سعي در دور شدن از اين رنج و تهديد دارند. به عبارت ديگر سه نوع استراتژي مقابله‌اي متفاوت واکنش نشان مي‌دهند:

1ـ راهبرد مقابله‌اي تکليف مدار (يا مسأله مدار)که فرد با تمرکز بر روي علت مسائل به صورت خيلي فوري استرس ‌را کاهش مي‌دهد 2ـ استراتژي مقابله‌اي هيجان‌مدار که شامل کاهش و تنظيم فشار هيجاني ايجاد شده بوسيله استرس‌هاست 3ـ جهت‌گيري مقابله‌اي اجتنابي که شامل ناديده گرفتن علت حقيقي يک مشکل و منحرف کردن حواس با فعاليت‌هاي خوشايندتر است (لازاروس و فولکمن[[73]](#footnote-73)،1993، به نقل از الکساندر و همکارن، 2007).

بين ارزيابي فرد از توانایی‌‌های خود، موقعيت‌ها، منابع در دسترس، تجارب و انتخاب نوع واکنش مقابله‌اي ارتباط وجود دارد. چنانچه افراد شرايط را تهديدآميز و غيرقابل کنترل و آسيب‌رسان ادراک کنند و خود را فاقد منابع مقابله‌اي کافي و مناسب جهت رويارويي با اين شرايط بدانند به صورت هيجاني و اجتناب از موقعيت واکنش نشان مي‌دهند و بالعکس چنانچه با ارزيابي توانایی‌‌ها، امکانات و منابع موجود و در دسترس‌شان موقعيت را چالشي قابل کنترل درک کنند، تلاش مي‌کنند تا با استفاده از راهبردهاي مؤثر و انطباقي با چالش‌ها درگير و روبه‌رو شوند و مشکلات را برطرف کنند و يا با موقعيت‌ها کنار بيايند (لازاروس و فولکمن،1993، به نقل از خالیچی،1384).

رويکردهاي سازگارانه مقابله‌اي شامل ارزيابي مثبت و فعالانه در رويارويي با علت استرسها مي‌باشد و سعي در برطرف کردن آنهاست. درحاليکه مقابله اجتنابي شامل عدم پذيرش و انکار شرايط موجود و يافتن منابع ديگري از خودکامبخشي است (الکساندر و همکاران، 2007).

عزت نفس بالا، مقابله موثر را تسهیل ‌مي‌‌کند و مقابله هیجانی به ویژه آنهایی که شامل اجتناب ، سرزنش و برون ریزی هیجانی است با عاطفه منفی و عزت نفس پایین و سازگاری ضعیف در ارتباط است .بنابراين سطوح خودکارآمدي و عزت نفس افراد مشخص مي‌کند که چه نوع استراتژي مقابله‌اي استفاده کنند (الکساندر و همکاران، 2007).

|  |
| --- |
| **نمودار 3-2. اهمال کاری و باورهای شناختی ناکارآمد** |
| **باورهای ناکارآمد شناختی(عدم تحمل مشکلات ،عدم کفایت وخودکارآمدی وعزت نفس پایین.... در موقعیت‌‌های چالش برانگیز)**  **اضطراب ناشی از شکست و آسیب به عزت نفس اجتناب از موقعیت و اهمال کاری در انجام کار** |

تیک و باومیستر[[74]](#footnote-74)(1997) اهمال کاری را یک عملکرد اجتنابی در واکنش به اضطراب ارزیابی و عدم توانایی کنترل شخصی ‌مي‌‌داند. فلت ، بلانستین و مارتین[[75]](#footnote-75) (1995) نیز دریافت که اهمالکاري با جهت‌گيري مقابله‌اي اجتنابي همبستگي مثبت دارد و بیان کرد که به نظر مي‌رسد که اهمال کاران از اينکه بر روي علت يک واقعه و مشکل متمرکز و با آن روبرو شوند ناتوان‌اند وبه صورت مضطربانه با موقعیت‌‌های چالش برانگیز روبه رو ‌مي‌‌شوند. در تأييد اين اظهارات فراري، جانسون و مک کوئن (1995) بيان کردند که اضطراب افراطي را يک علت زيربنايي و اصلي و مربوط به اهمال کاری است که تقويت کننده اجتناب از فعاليت‌هايي است که عامل به وجود آورنده آنهاست . مورالز و همکاران (2008) این طور عنوان ‌مي‌‌کنند که که اهمال کاران به جاي اينکه سعي کنند تا فعالانه مسائل را حل کنند و خودشان را با آنها درگير کنند، با اجتناب از مسايل و وقايع ناخوشايند و انفعال، حل مسايل و شکل‌دهي شرايط را بر عهده ديگران مي‌گذارند.

همان طور که بیان شد ادراک عدم توانایی مواجه موثر ودر نتیجه اجتناب به علت فقدان منابع ، مهارتها و امکانات مورد نیاز و در دسترس است. افرادی که در توانای حل مسأله نقص دارند، در برابر تكاليف چالش انگيزي كه فراتر از منابع در دسترس‌شان است و يا تكاليف ملال‌آور با شيوه‌اي هيجاني و به صورت مضطربانه برخورد مي‌كنند و برای اجتناب از اين هيجان ناخوشايند، از موقعیت‌‌های مستلزم رویارویی با مسأله اجتناب ‌مي‌‌کنند(فلت و همکاران 1995؛ فراري ، دایز و همکاران،2008). بریدجز و ریگ(1997) مولفه اجتناب از مسأله را از میان باورهای ناکارآمد دارای بیشترین ارتباط با اهمال کاری یافت.

**خودکارآمدی**

در دهه 1970، بندورا با این فکر که در نظریه شناختی اجتماعی که مطرح نموده است یک عنصر کلیدی کم است، مفهوم خودکارآمدی را در 1977 مطرح نموده و بدین ترتیب موفق به شناسایی قطعه مهمی از آن عنصر گمشده شد (میرزایی کندری، 1386). خودکارآمدی از نظر بندورا، بنیادی ترین سازوکار ضروری انسان برای اداره و کنترل حوادثی است که بر زندگی او اثر می گذارند (زیمرمن و کیتسانتاس[[76]](#footnote-76)، 2005). همچنین یکی از مهمترین سازه های موثر در خودسامان دهی را، گذشته از هدف داشتن، احساس خودکارآمدی می داند (بندورا، 1997). افراد دارای این ویژگی معتقدند که انجام کارهای مورد نظرشان همراه با موفقیت است .در واقع خودکارآمدی یکی از ابعاد خود و مهمترین محور نظریه بندورا است. این مفهوم بر قضاوت ها و داوریهای افراد درباره توانایی های خود در انجام کار یا سازگاری با موقعیتهای خاص مرتبط است. بدیهی است که تفکر، احساسات و رفتار انسان در موقعیت هایی که به توانایی خود اطمینان می کند، متفاوت از رفتار وی در موقعیت هایی است که در آن کارآمدی بر الگوهای تفکر، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی تاثیر می گذارد (بندورا، 1997). خودکارآمدی یعنی اینکه مردم چگونه درباره توانایی اشان در انجام کاری به منظور دستیابی به هدفی قضاوت می کنند. همچنین به این باور یا برداشت که فرد قادر به سازماندهی و اجرای اقدامات لازم برای موفقیت در یک وظیفه معین است، اشاره دارد (سیگل و مک کویچ[[77]](#footnote-77)، 2007). باورهای خودکارآمدی بر اینکه چگونه افراد احساس و فکر می کنند، چگونه خود را بر می انگیزانند و چگونه رفتار می کنند، تاثیر می گذارد. انتظارهای ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارها در انگیزش و عمل انسان نقشی حیاتی تر ایفاء می کند (بندورا، 1994).

افراد برای اینکه از روی عملکرد خود درباره کارامدی خود قضاوت کنند، تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار می گیرند. سختی کارها، میزان تلاش، شرایط مطلوب، میزان کمک بیرونی که دریافت کرده اند، حالات عاطفی و بدنی آنها در حین انجام کار و چگونگی شکست موفقیت آنها از جمله این عوامل است و همچنین نگرش مثبت یا منفی فرد به خود و نحوه فراخوانی موفقیت ها و شکست، قضاوت درباره خودکارآمدی را تحت تاثیر قرار می دهند. باورهای افراد در مورد لیاقت هایشان بر میزان فشار روانی، افسردگی و اضطراب که در موقعیت های تهدیدآمیز تجربه می کنند، اثرگذار است. کسانی که اعتقاد دارند، می توانند این فشارهای بالقوه را تحت کنترل خویش درآوردند، الگوهای فکری نگران کننده را به ذهن راه نمی دهند و در نتیجه خودکارآمدی بالایی دارند. برعکس، کسانی که کارامدی خود برای کنترل بالقوه تهدیدها معتقد نباشند، دچار فشار روانی می گردند (بندورا، 1997). در واقع افرادی که خودکارآمدی کمی دارند احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان اند آنها معتقدند هر چقدر تلاش که می کنند بیهوده است. هنگامی که آنها با مانعی روبه رو می شوند اگر تلاش اولیه اشان در برخورد با مشکلات بی نتیجه بوده باشد سریعا قطع امید می کنند. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند حتی تلاش نمی کنند تا بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده اند هرکاری که انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی کند، آرزوها را کم رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل کرده، نهایتا تاثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد. اما کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند براین باورند که می تواند به طور موثر با رویدادها و شرایط برخورد کند. از آنجایی که چنین افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می کنند. این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید کمتری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت های جدید را جستجو می کنند زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می دهد، سطح آرزو را بالا می برد و توانایی مسئله گشایی و تفکر تخیلی را بیهوده می بخشد (شولتز و شولتز، ترجمه سید محمدی، 1391).

انتظارات خودکارآمدی، حداقل سه پیامد رفتاری را به دنبال دارد: گرایش در برابر اجتناب، کیفیت انجام رفتارها در حوزه هدف و پایداری در مواجهه با موانع یا تجارب ناخوشایند (باکانلی[[78]](#footnote-78)، 2006).

خودکارآمدی نقش میانجی گر و آسان ساز را در پیوند میان کنش های شناختی بازی می کند (بندورا، 1997). همچنین باورهای خودکارآمدی صرفا پیش بینی کننده منفعل رفتار آتی نیستند، بلکه افراد دارای باورهای کارامدتر عامل رخ دادن امور می شوند (بندورا، 1989). از سوی دیگر، باورهای خودکارآمدی افراد وابسته به زمینه است و در گستره های گوناگون یا جایگاه های ویژه دگرگون می شود (کریم زاده، محسنی، 1385).

**تعاریف خودکارآمدی**

خودکارآمدی عبارت است از قضاوت های افراد در مورد توانایی هایشان برای سازمان دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین شده ی عملکردها (بندورا، 1986، به نقل از پنتریج و شانک، 2002، ترجمه شهرآرای، 1386). همچنین بندورا (1997) خودکارآمدی را به عنوان باور و قضاوت فرد از توانایی خود برای تکلیف خاص تعریف نموده است.

خودکارآمدی به عنوان باور افراد که می توانند به طور موفقیت آمیزی رفتارهای مورد نیاز را برای تولید نتیجه معین و انجام طرح های معین انجام دهند تعریف شده است (ملک زاده، 1390).

خودکارآمدی باوری است که یک فرد در مورد انجام یک رفتار مشخص دارد (هاولکا و داگلاس، 2003؛ به نقل از زمانیان، 1390).

در محیط تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانش آموزان در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده اشاره دارد (بانگ[[79]](#footnote-79)، 2002).

خودکارآمدی به این باور فرد که می تواند کاری را با موفقیت انجام دهد گفته می شود (وولفلک، 2004).

خودکارآمدی تحصیلی، احساس توانایی فردی برای یادگیری محتوا و انجام تکالیفی است که به او داده می شود و از تجارب گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش های خاص تاثیر می پذیرد (فرلا، والک و کی، 2009).

به توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت های مشخص، خودکارآمدی می گویند (بندورا، 1995؛ به نقل از کدیور، 1388).

خودکارآمدی در فرهنگ روانشناسی و روانپزشکی به صورت باورهای مشخصی در مورد توانایی کنارآمدن با موقعیت های متفاوت تعریف شده است (الیاس[[80]](#footnote-80) ،2008)

آلتون سوی، سمین؛ اکیسی، اتیک، گوکمن[[81]](#footnote-81) (2010) خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان باور دانش آموز، راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف تعریف کرده اند.

الیاس (2008) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش آموز نسبت به توانایی اش برای موفقیت در تکالیف مشکل می داند.

خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش آموزان درباره توایایی های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی اطلاق می شود (فتسکو و مک کلور، 2005؛ به نقل از پورقاز، محمدی و دوستی، 1391)

**خودکارآمدی تحصیلی**

یکی از جنبه های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باور داشتن به توانایی ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (دورمان[[82]](#footnote-82)، 2001). همچنین به عنوان قضاوت شخص در مورد توانایی هایش برای سازماندهی و اجرای فعالیت های خاص در جهت به دست آوردن انواع طرح های عملکرد تحصیلی تعریف شده است (زیرمان و همکاران، 2005). در واقع باورهاي خودکارآمدي تحصیلی، به معناي ادراك و باور دانش آموز از توانمندي خود در فهم و یادگیري، حل مسائل درسی و دستیابی به موفقیتهاي تحصیلی است، که این باور بر بسیاري از جنبه هاي زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم گیري، میزان تلاش، سطح استمرار و پایداري و رویارویی با مسائل چالش برانگیز تأثیرگذار است (بندورا، 2006). همچنین خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم و غیرمستقیم افزایش آرزوهای تحصیلی و رفتار نوع دوستانه را در پی دارد (شمس و تابع بردبار، 1390).

براساس نظریه بندورا، باور دانش آموزان در مورد توانایی هایشان برای انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی پیش بینی کننده ای قوی برای توانایی آنها جهت موفقیت در مورد این تکالیف است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعیین اینکه دانش آموز چه کارهایی را می تواند با دانش و مهارت هایشان انجام دهد کمک می کند. در نتیجه پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تاثیر ادراکات دانش آموز در مورد توانایی هایش بوده و به وسیله آن پیش بینی می شود. باورهای خودکارآمدی با تاثیرگذاری بر انتخاب های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند به همین دلایل باور خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می شود. اما باور خودکارآمدی تحصیلی پایین آن را تضعیف می کند (لویس[[83]](#footnote-83)، 2006).

مطالعات نشان می دهد که خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنی دار دارد (آمون[[84]](#footnote-84)، 2008). تحقیقات شانک (2004) نشان می دهد که باورهای خودکارآمدی تقریبا 25 درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را حتی فراتر از اثرات تدابیر آموزشی پیش بینی می کند که بیانگر اهمیت نقش باورهای خودکارآمدی دانش آموزان در پیشرفت درسی دانش آموزان است. آربونا[[85]](#footnote-85)(2000) سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی را با متغیرهایی مانند سازگاری و موفقیت در مدرسه، کمک خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی مرتبط می داند.

براساس نظریه شناختی- اجتماعی حس بالای خودکارآمدی باعث می شود افراد وقت بیشتری را صرف انجام تکالیف کنند (شانک، 2004). در واقع خودکارآمدی در زمینه های تحصیلی، اشاره دارد به باورهای دانش آموز به قابلیت هایش برای یادگیری، اتمام یک تکلیف، یا برای موفقیت در یک فعالیت (ولفولک[[86]](#footnote-86)، 2004). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود. دانشجویان با کارامدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری نیز دارند (بندورا، 1997).

باورهای خودکارآمدی تحصیلی، آرزوهای تحصیلی و شغلی را تعیین می کنند. این باورها نه تنها توانایی دانش آموز را در تعیین و پیگیری اهداف تحصیلی تقویت می کنند، بلکه رضایت و خشنودی فراوانی را هم پس از تحقیق آن اهداف سبب می شوند (آمون، 2008).

خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به اطمینان در انجام تکالیف تحصیلی از قبیل خواندن متن کتابها، پرسیدن سوال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (آمون، 2008).

**منابع اطلاعاتی خودکارآمدی**

بندورا، چهار منبع را برای انتظارات خودکارآمدی شناسایی کرده است که عبارتند از دستیابی به عملکرد، برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی، تجربه های جانشینی و متقاعد سازی کلامی (ماکین، 2007؛ به نقل از ملک زاده، 1390).

**دستیابی به عملکرد** ( تجربیات تبحری یا پیشرفت عملکرد یا دستاوردهای اجرایی).

با نفوذترین منبع داوری احساس خودکارآمدی، دستیابی به عملکرد است. تجربه های موفقیت آمیز پیشین در تکالیف مختلف نشانه های مستقیمی از سطح تسلط و قابلیت های افراد است و در این فرایند، احساس های خودکارآمدی فرد را نیرومند می سازد. شکست های پیشین، به ویژه شکست های مکرر، احساس خودکارآمدی را کاهش می دهد (باکانلی، 2006).

**برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی**

بسته به اینکه برانگیختگی چگونه تعبیر شود، بر خودکارآمدی تاثیر می گذارد. زمانی که فرد در مواجهه با یک تکلیف مضطرب یا نگران است. خودکارآمدی پایین می آید اما زمانی که برانگیختگی به صورت شور و شوق و سرحال بودن است، خودکارآمدی بالا می رود (وول فولک، 2004).

**تجربه های جانشینی** (تجربیات نیابتی یا یادگیری جانشینی).

تجربه های جانشینی، شامل الگو گیری اجتماعی می شود یعنی دیدن دیگران در حال عملکرد موفق، نیز می تواند خودکارآمدی افراد را تقویت کند، به ویژه اگر افراد مورد مشاهده از نظر توانایی شبیه به آنها تصور شود. به همین ترتیب دیدن شکست دیگران باعث کاهش خودکارآمدی می شود. به عبارت دیگر، اطلاعاتی که در توانایی، فرد را در مقایسه با عملکرد دیگران قرار می دهد (باکانلی، 2006).

**متقاعدسازی کلامی** (تشویق کلامی).

متقاعدسازی کلامی یعنی گفتن این مطلب به افراد که آنها توانایی مورد نیاز برای رسیدن به آنچه می خواهند را دارا هستند. این عامل موجب افزایش خودکارآمدی می شود و از متداول ترین روشها است که توسط معلمان، همسالان، دوستان و... مورد استفاده قرار می گیرد که باید در زمینه ای واقع بینانه صورت گیرد (باکانلی، 2006).

**ابعاد خودکارآمدی**

باورهای خودکارآمدی در سطح عمومیت و قدرت متفاوت اند این ابعاد چندگانه که دارای نتایج عملکردی مهمی هستند، موجب تغییر کارامدی شخص می شوند(بندورا، 2001).

**بعد اول** به سطح باورهای یک شخص نسبت به توانایی اش برای انجام یک تکلیف ویژه اشاره دارد. وقتی تکلیف برحسب دشواری مرتب شوند، سطح خودکارآمدی مطرح می شود(بندورا، 2001).

**بعد دوم** انتظارات خودکارآمدی، عمومیت آنها است. عمومیت به میزان گسترش و تعمیم پذیری باورهای کارامدی از یک موقعیت به موقعیت و رفتارهای دیگر اشاره دارد. برخی از تجارب، باورهای تبحری محدودی را ایجاد می کنند و برخی دیگر نیز حس کارامدی تعمیم یافته تری را القا می نمایند که به فراسوی موقعیت خاصی گسترش می یابد(بندورا، 2001).

**بعد سوم**، نیرومندی، به قاطعیت باورهای فرد مبنی براینکه او می تواند رفتاری ویژه را انجام دهد، اشاره دارد. بر حسب بعد سوم، باورهای کارامدی ضعیف نیرومند در مقابل تجارب تضعیف کننده، مقاومت و پافشاری خواهند کرد، مگر آنکه مشکلات و موانع بی شمار باشند (بندورا، 2001).

**عوامل موثر بر خودکارآمدی**

1. بافت خانواده: از ابتدای کودکی والدین یا مراقبان کودک تجاربی را فراهم می آورند که اثرات متفاوتی بر خودکارآمدی کودکان دارد. وقتی خانواده به کودک کمک می کند تا به طور اثربخش با محیط برخورد کند تاثیر مثبتی بر تحول باورهای خودکارآمدی آنها می گذارد (بندورا، 1997).
2. تاثیر دوستان و همسالان: یکی از مهمترین راههای تاثیر دوستان و همسالان بر خودکارآمدی از طریق سرمشق گیری از کودکانی است که شبیه فرد مشاهده کننده هستند.
3. مدرسه: مدرسه محلی است که دانش آموزان مهارت ها، دانش و تفکر خود را به بوته آزمایش می گذارند، ارزیابی می کنند و با دیگر افراد مقایسه می کنند. بنابراین نظام مدرسه و بافت تعاملی اش بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس باورهای خودکارآمدی در دانش آموزان نیرومند گردد (بندورا، 1994؛ به نقل از شاه بختی، 1390).
4. اهداف: اهداف آگاهانه با باورهای خودکارآمدی ارتباط متقابل دارند. رفتار به وسیله اهداف از پیش تعیین شده برانگیخته و هدایت می شود. شواهدی وجود دارد که نشان می دهد اهداف چالش انگیز انگیزش افراد را افزایش می دهند (پنتریج و همکاران، 1993؛ به نقل از شاه بختی، 1390).

**راهبردهای بهبود خودکارآمدی**

سه راهبرد عمومی برای بهبود خودکارآمدی وجود دارد که عبارتند از الگوسازی، استفاده از بازخورد اطلاعاتی، بازآموزی اسنادی

**الگوسازی:** این راهبرد به دو دلیل مهمتر است. اول این که الگوبرداری به ویژه میان همسالان از سایر متغیرها بیشتر بر خودکارآمدی موثر است (پینتریج و شانک، 1996؛ به نقل از شاه بختی، 1390). دلیل دوم این است که در الگوبرداری بسیاری اشکال آموزش کلاسی و آزمایشگاهی تلفیق می شوند. الگوهای همسال به دلیل اینکه شباهت هایشان با هم بیشتر است موثرترند. معلمان نیز هم به عنوان الگو مهم هستند. الگوبرداری خودکارآمدی و استفاده از راهبردها را افزایش می دهد (شانک، 1996).

**برنامه های بازآموزی:** این برنامه ها تلاش می کنند که اسنادهای یادگیرندگان را در جهتی تغییر دهند که آنها موفقیت را به تلاش نسبت دهند و تلاش و کوشش متغیری قابل کنترل، اما توانایی و استعداد غیرقابل کنترل است. دانش آموزان باید تفاوت و تفکیک بین تلاش و توانایی را درک کنند. برنامه های مرتبط با این راهبرد افزایش شرکت در تکالیف، پافشاری و سطح پیشرفت را گزارش داده اند.

**بازآموزی اسنادی:** این راهبرد به دانش آموزان کمک می کند تا پاسخ های اسنادی خود را بهتر درک کنند و پاسخ هایی را گسترش دهند که درگیری در انجام تکالیف را تشویق می کنند. اکثر برنامه های بازآموزی اسنادی موفقیت آمیزند (شانک، 1986؛ به نقل از شاه بختی، 1390).

**پیشینه پژوهش**

در این بخش به تحقیقاتی که پیرامون خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی انجام شده اند پرداخته می شود.

از آنجایی که تحقیقات زیادی پیرامون اهمال کاری انجام شده است اما علاقه به پژوهش در زمینه اهمال کاری به دهه 60 بر می گردد . در این خصوص که به عواملی در اهمال کاری تحصیلی دخالت دارند و چگونه می توان با آنها مقابله کرد از قدیم الایام موضوع مورد بحث پژوهشگران بوده است. در پاسخ به این سوال بعضی از پژوهشگران بر فاکتورهای موقعیتی و موقتی مانند بیزاری از تکالیف و نگرانی ارزیابی (سلومون و راثبلوم 1984) و برخی ازآنها بر مهارت های ضعیف مدیریت زمان (راثبلوم و همکاران 1986 ، لی و برنز 1991) تاکید دارند.

در این بخش ابتدا پژو هشهای خارجی و در ادامه به پژوهشهای داخلی مرتبط خودکارآمدی و اهمال کاری اشاره می شود.

مطالعات نشان داد که تعلل ورزی به دلیل مشکل در مدیریت زمان و یا نقص در مهارتهای مطالعه می باشد (وول فولک، 2004).

سولومون و راثبلوم (1984) در پژوهشی تحت عنوان " اهمال کاری تحصیلی: فروانی و همبستگی های شناختی ، رفتارهای مرتبط با آن در دانش اموزان" به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری نتیجه بیزاری از تکلیف ، باورهای غیر منطقی ، کمبود عزت نفس و افسردگی می باشد. افراد اهمالکار علاوه بر اینکه عادت های مطالعه ضعیفی دارند از مهارت مدیریت زمان نیزبرخوردار نمی باشند. آنها همچنین اظهار می دارند که اهمال کاری تنها یک نقص در زمینه ی عادت های مطالعه یا سازمان دهی زمان نیست ، بلکه شامل روابط پیچیده ی مولفه های شناختی ، عاطفی و رفتاری می باشد. به ویژه جنبه های عاطفی اهمال کاری با خلق و خو مرتبط است .

اگر چه گروه کاهش استرس تغییر مثبت تری در مقایسه با گروه های رفتاری و مهارت های مطالعه نشان دادند. اما این تغییرات معنا دار نبود. نمرات اهمال کاری در ر سه روش درمانی کاهش یافت ، اما هیچ کدام از روش های درمانی بر سایر روش ها برتری نداشت(شیرافکن، 1387).

مک گریگور و الیوت[[87]](#footnote-87) (2002) در پژوهشی تحت عنوان " اهداف پیشرفت به عنوان پیش بینی کننده فرایندهای قبلی مشارکت در تکلیف" به این نتیجه رسیدند که اهما کاری با اهداف عملکرد اجتنابی رابطه مثبت و با هدف عملکرد گرایشی رابطه معنا داری ندارد.

والترز (2003) در پژوهشی تحت عنوان " درک اهمال کاری از دیدگاه خودتنظیمی یادگیری" به این نتیجه رسید که بین اهمال کاری با اهداف تسلط ( بدون توجه به گرایش یا عملکردی آن ) رابطه ای وجود ندارد ولی بین اهمال کاری با عملکرد گرایشی رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد.

فریسچه ، یونگ و هیکسون[[88]](#footnote-88) (2003) در پژوهشی تحت عنوان " تفاوت های فردی در اهماکاری تحصیلی و موفقیت در نوشتن" به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری تحصیلی با اضطراب عمومی ، اضطراب درباره گزارش نیم سالی ناخوشایندی در نوشتن مقاله و نمرات پایین همبستگی داشت.

هاول و همکاران (2006) در پژوهشی تحت عنوان " اهمال کاری تحصیل : الگوها و همبستگی های به تاخیر انداختن رفتار" به این نتیجه رسیدند که نبود خودتنظیمی در دانش آموزان باعث به وجود آمدن اهمال کاری در آن ها می شود.

اکینسولا ، تلا و تلا[[89]](#footnote-89) (2007) در پژوهشی تحت عنوان " اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان" به این نتیجه رسیدند که رابطه معنا داری بین پیشرفت در ریاضی و اهمال کاری وجود داشت. یعنی فراگیرانی که اهمال کاری کمتری گزارش کردند پیشرفت بیشتری در ریاضیات داشتند.

استیل (2007) در پژوهشی تحت عنوان " ماهیت اهمال کاری ؛ فراتحلیل و مروری نظری بر نمونه کاملی از نقص در خودتنظیمی" به این نتیجه رسید که به طور کلی اهمال کاری نشانه نبود خودتنظیمی در افراد است.

هاول و همکاران(2007) در پژوهشی تحت عنوان " رابطه اهمال کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری" به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری همبستگی منفی و معنا داری با رویکرد جهت گیری هدف تسلط گرایشی داشت و هم چنین اهمال کاری توانست به طور مثبت و معناداری با رویکرد تسلط اجتنابی را پیش بینی کند. اهمال کاری رابطه مثبت و معنا داری با عدم سازماندهی دارد. علاوه براین اهمال کاری با استفاده کمتر از راهبرهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه داشت. نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که عدم سازماندهی و استفاده از راهبردهای شناختی مهم ترین پیش بینی کننده های اهمال کاری تحصیلی می باشند.

کلاسن و همکاران(2008) در پژوهشی تحت عنوان " اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: خودکارآمدی پایین در خودتنظیمی ، پیش بینی کننده سطوح بالای اهمال کاری " به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی پایین مهمترین پیش بینی کننده تمایل به اهمال کاری تحصیلی است.

استیل (2007) در پژوهش خود پیامدهای ﻣﺘﻌﺪﺩﻱ ﺑﺮﺍﻱ ﺍﻫﻤﺎﻝﻛﺎﺭﻱ ﺫﻛﺮ کرده ﺍﺳﺖ:‬ ﺍﺯ ﺟﻤﻠﻪ ﺍﻳﻦ ﭘﻴﺎﻣﺪﻫﺎﻱ ﺯﻳﺎﻧﺒﺎﺭ، ﻣﻲﺗﻮﺍﻥ ﺑﻪ ﮔﺮﻓﺘﻦ ﻧﻤﺮﻩﻫﺎﻱ ﭘﺎﻳﻴﻦ ﻛﻼﺳﻲ، ﺍﻧﺼﺮﺍﻑ ﺍﺯ‬ ﺗﺤﺼﻴﻞ نام برد.

کلاسن و همکاران (2008) یافته های این پژوهش با تاکید که اگر اعتقاد و باورهای دانشجویان در مورد توانایی دستیابی به اهداف کاهش یابد ، تمایل آنها به اهمال کاری افزایش میابد.

کاگان و همکاران (2010) در پژوهش به این نتایج رسیدند که ﺭﻓﺘﺎﺭ ﺍﻫﻤﺎﻝﻛﺎﺭﺍﻧﻪ ﺩﺭ ﺩﺍﻧﺸﺠﻮﻳﺎﻥ ﺑﺎﻋﺚ ﻣﻲﺷﻮﺩ ﻛﻪ ﺁﻧﻬﺎ ﻧﺘﻮﺍﻧﻨﺪ ﺩﺭ ﻓﺮﺍﻳﻨﺪ‬ ﻳﺎﺩﮔﻴﺮﻱ ﺗﻮﺍﻧﻤﻨﺪﻱﻫﺎﻱ ﻭﺍﻗﻌﻲ ﺧﻮﺩ ﺭﺍ ﺑﻪ ﻛﺎﺭ ﺑﺒﻨﺪﻧﺪ ﻭ ﺩﺭ ﻧﺘﻴﺠﻪ ﺩﭼﺎﺭ ﺷﻜﺴﺖ ﻣﻲﺷﻮﻧﺪ و ﺑﺎ ﺗﻮﺟﻪ ﺑﻪ ﺍﻳﻨﻜﻪ ﻓﻬﻢ ﺭﻓﺘﺎﺭﻫﺎﻱ‬ ﺍﻫﻤﺎﻝﻛﺎﺭﺍﻧﻪ ﻣﺆﺛﺮ ﺑﺮ ﻓﺮﺍﻳﻨﺪ ﻳﺎﺩﮔﻴﺮﻱ ﺩﺍﻧﺸﺠﻮﻳﺎﻥ، ﺑﻪ ﻛﺎﺭﮔﻴﺮﻱ ﻣﻬﺎﺭﺕﻫﺎﻱ ﺁﻧﻬﺎ ﺭﺍ ﺑﺮﺍﻱ‬ ﻣﻘﺎﺑﻠﻪ ﺑﺎ ﺭﻓﺘﺎﺭ ﺍﻫﻤﺎﻝﻛﺎﺭﻱ ﺗﺴﻬﻴﻞ ﻣﻲﻛﻨﺪ.

اوداکی[[90]](#footnote-90)(2011) پژوهشی در زمینه ی رابطه اهمال کاری تحصیلی و وابستگی به اینترنت در کشور ترکیه انجام داده است که نتایج این پژوهش نشان می دهد که بین متغیر اهمال کاری و وابستگی به اینترنت رابطه معنا داری وجود ندارد.

فاروق سیرین[[91]](#footnote-91) (2011) در پژوهشی رفتار اهمال کاری عمومی را به عنوان مشکلاتی در انجام با تاخیر وظایف به علت ناتوانی در سازماندهی زمان به طور موثر توصیف کرده است.

هن و گوروشیت[[92]](#footnote-92) (2012) اهمال کاری با سطوح پایین خودکار آمدی تحصیلی و یادگیری خود تنظیم شده مرتبط و با سطوح بالاتر استرس ، اضطراب و بیماری همراه است.

لوینز و رایس [[93]](#footnote-93) (2014) در پژوهشی اهمال کاری را با سه عنصر شخصیتی خودشیفتگی ، ماکیاول گرایی و اختلال اجتماعی در خصیصه هایی هم چون تکانشگری بالا و وجدان گرایی پایین همراه است**.**

کجباف ، مولوی و شیرازی تهرانی(1382) در پژوهشی تحت عنوان " رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان" به این نتیجه رسیدند که بهترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی ، خودتنظیمی ، خودکارآمدی و اضطراب امتحان هستند.

رضایی و سیف (1384) در پژوهشی تحت عنوان " نقش باورهای انگیزشی ، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی" با این نتیجه رسیدند که راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت بهترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی است.

شهنی ییلاق و همکاران (1385) طی مطالعه ای که روی دانش آموزان کلاس دوم دبیرستان شهر اهواز انجام دادند به این نتیجه رسیدند که درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار در کاهش اهمال کاری آنان تاثیرگذار است.

خادمی و نوشادی (1385) در پژوهشی تحت عنوان " بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز" به این نتیجه رسیدند که جهت گیری هدف یادگیری (تسلط) با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش بینی کنندگی معنا داری نداشته است.

جوکار و دلاور (1386) در پژوهشی تحت عنوان " رابطه اهمال کاری آموزشی با اهداف پیشرفت" به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی پیش بینی کننده های مثبت و هدف تسلط گرایشی پیش بینی کنند منفی ، اهمال کاری بود. نتایج همچنین نشان می دهد که الگوی ارتباط بین هدف گرایی و اهمال کاری در دختران و پسران یکسان نیست.

دیره و بنی جمالی (1387) در پژوهشی تحت عنوان " بررسی عوامل انگیزشی خودکارآمدی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری" به این نتیجه رسیدند که عامل خودکارآمدی هم به طور مستقیم و هم به طور غیر مستقیم از طریق تاثیر بر اهداف تسلط و سودمندی تکالیف بر راهبرهای شناختی و فراشناختی تاثیر می گذارد. هم چنین از طریق تاثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی می تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند و عامل خودکارآمدی اثر گذارترین عامل انگیزشی بود و راهبردهای شناختی و فراشناختی به عنوان عامل میانجی گری واسطه بین عوامل انگیزشی و پیشرفت تحصیلی بودند.

حسین چاری و دهقانی(1387) در پژوهشی تحت عنوان " پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری" با این نتیجه رسیدند که به طور کلی راهبردهای خودتنظیمی به طور منفی و معنادار ، اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی می کنند. در مورد مولفه های راهبردهای انگیزشی ، پیش بینی کننده منفی اهمال کاری تحصیلی می باشند. همچنین ، مشخص شد که بین میانگین های راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری ، راهبردهای شناختی و اهمال کاری تحصیلی در دو جنس دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد؛ بدین صورت که دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای شناختی بیشتر و اهمال کاری تحصیلی کمتری برخوردار هستند.

شیرافکن (1387) در پژوهشی تحت عنوان " مقایسه اثر بخشی آموزش شناختی-رفتاری و مهارتهای مدیریت زمان بر میزان سهل انگاری و کمال گرایی دانشجویان"، به این نتیجه رسیدند که سهل انگاری و کمال گرایی در گروه های شناختی-رفتاری و آموزش مهارتهای مدیریت زمان در مقایسه با گروه کنترل، به طور معناداری کاهش یافت. اما بین دو گروه آزمایش از لحاظ کاهش سهل انگاری و کمال گرایی تفاوت معنا داری یافت نشد.

سواری (1388) در پژوهشی تحت عنوان " بررسی تاثیر آموزش مهارت های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال کاری تحصیلی" ، به این نتیجه رسید که هر دو روش در کاهش اهمال کاری تحصیلی تاثیرگذار بوده اند و بین دو روش از لحاظ تاثیرگذاری، تفاوت معناداری وجود نداشت.

سیمیاریان (1388) در پژوهشی تحت عنوان " تاثیر آموزش خود کنترلی بر سهل انگاری و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دختر شهر تهران" ، به این نتیجه رسید که آموزش خود کنترلی در کاهش سهل انگاری تحصیلی موثر بوده است.

حسینی و خیر (1388) در پژوهشی تح عنوان " اهمال کاری رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان" به این نتیجه رسیدند که متغیرهای کنترل ناپذیری و خطر ، اطمینان شناختی و خودآگاهی شناختی از ابعاد باورهای شناختی ، اهمال کاری رفتاری را پیش بینی کردند. هم چنین متغیرهای کنترل ناپذیری و خطر و خود آگاهی شناختی اهمال کاری در تصمیم گیری را پیش بینی کردند.

شمس الاحراری و همکاران (1389) در پژوهش خود به تاثیر آموزش مهاتهای غلبه بر سهل انگاری بر سهل انگاری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ابتدایی پرداخته که نتایج نشان داد که آموزش مهارتهای غلبه بر سهل انگاری باعث کاهش سهل انگاری و نیز افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش شده است.

تمدنی و همکاران (1389) در پژوهشی به بررسی خودکارآمدی عمومی،اهمال کاری تحصیلی وپیشرفت تحصیلی دانشجویان با روش نمونه برداری مرحله ای 389 دانشجوی دختر و پسر به پرسشنامه مربوطه پاسخ دادند. نتايج نشان دادند ميانگين نمره هاي پسران بيشتر از دختران است.

سیمیاریان و همکاران (1390) در پژوهشی به ﺑﺮرﺳﯽ اﺛﺮﺑﺨﺸﯽ آﻣﻮزش ﺧﻮدﮐﻨﺘﺮﻟﯽ ﺑﺮ ﮐﺎﻫﺶ ﺳﻬﻞ اﻧﮕﺎري ﻧﻮﺟﻮاﻧﺎن

گلستانی و همکاران (1390) در پژوهشی به رابطه تعلل ورزي (اهمال كاري) تحصيلي با باورهاي فراشناختي پرداخته برای این منظور تعداد نمونه­ پژوهش 374 دانش­آموز بودند كه با استفاده از روش نمونه­گيري تصادفي ساده انتخاب شدند. آزمون تي مستقل نشان داد كه بين دو گروه دانش­آموزان دختر و پسر در تعلل­ورزي تحصيلي تفاوت معناداري وجود دارد.

تمنایی فر ، ﺻﺪﻳﻘﻲ و ﻣﻘﺪﺳﻴﻦ(1391) در پژوهشی به تبيين اهمال كاري تحصيلي بر اساس ابعاد سازش يافته و سازش نايافته كمالگرايي که براي اندازه گيري اهمالكاري تحصيلي و از سياهه كمالگرايي هيل و همكاران براي اندازهگيري كمالگرايي و ابعاد آن استفاده شده است. نتايج ضريب همبستگي پيرسون حاكي از وجود رابطه معنادار مثبت t آزمون ميان اهمالكاري تحصيلي و نمره كل كمالگرايي وبعد سازش نايافته آن و يك رابطه معنادار منفي ميان بعد سازش يافته كمالگرايي و اهمالكاري تحصيلي ميباشد.

توکلی (1392) در پژوهش خود به

غلامعلي ، آذرنيياد ،مهمان پذير (1392) در پژوهشی به نقش خودكارآمدي تحصيلي و ابعاد اهمالكاري تحصيلي در پيش بيني ميزان وابستگي به اينترنت پرداخته اند که. خودكارآمدي تحصيلي در پيشبيني ميزان وابستگي به اينترنت نقش اصلي را دارد و در گام دوم اهمالكاري در انجام تكاليف توانست نقش معنيداري ايفا كند.

ولي زاده، احدي، حيدري، مظاهري ، كجباف (1393) در پژوهش شان به این یافته ها رسیدند که: متغيرهاي ترديد در كارها، و ارزشگذاري بيروني نسبت به اهداف، پيش بيني كننده هاي مثبت اهمال كاري و متغبرهاي خودكارآمدي، علاقه به رشته، سازماندهي، جهت گيري مهارت مدار گرايشي، و جهت گيري عملكرد مدارگرايشي، پيش بيني كننده هاي منفي اهمال كاري تحصيلي دانشجويان هستند.

نصري، دماوندي، عاشوري (1393) در پژوهش شان نشان دادند كه وظيفه شناسي، روان رنجوري، انعطاف پذيري و تعهد توانستند به طور معناداري متغير اهمال كاري تحصيلي را پيش بيني كنند. با توجه به اين يافته ها، مي توان گفت كه با افزايش ميزان روان رنجوري و انعطاف پذيري در دانش آموزان، ميزان اهمال كاري تحصيلي نيز در آن ها افزايش مي يابد و با افزايش ميزان وظيفه شناسي و تعهد در دانش آموزان، ميزان اهمال كاري تحصيلي در آن ها كاهش مي يابد.

**منابع فارسی**

اکبرزاده ، سارا (1393). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت ابراز وجود و حل مسئله بر اهمال کاری و کمک طلبی دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علامه طباطبایی.

امیریان، سیده خدیجه (1392) . رابطه درماندگی آموخته شده با پيشرفت تحصيلی: ميانجی گری اهمالکاری تحصيلی و اضطراب امتحان ، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه فردوسی.

پنتریچ پال، آر ؛ شانک، دیل. اچ، (2002). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه ها و تحقیقات و راهکارها، ترجمه مهرناز شهرآرای،(1386)، تهران: نشر علم.

پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین؛ دوستی، مرضیه، (1391). تاثیر خودکارامدی تحصیلی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*. [دوره 9، شماره 15](http://jeps.usb.ac.ir/issue_118_119_%D8%AF%D9%88%D8%B1%D9%87+9%D8%8C+%D8%B4%D9%85%D8%A7%D8%B1%D9%87+15%D8%8C+%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86+1391.html)، تابستان 1391، صفحه 86-68.

تمدنی، مجتبی (1389). اهمالکاری در دانشجویان. *مجله روانشناسی تحولی*: روانشناسان ایرانی، 6(24)، 337-344.

ﺗﻤﻨﺎﻳﻲﻓﺮ، ﻣﺤﻤﺪﺭﺿﺎ ؛ ﺻﺪﻳﻘﻲ، ﻓﺮﻳﺒﺮﺯ ؛ ﻣﻘﺪﺳﻴﻦ، ﺯﻫﺮﺍ (1391).

ﺗﻮﮐﻠﯽ‬، ﻣﺤﻤﺪ ﻋﻠﯽ(1392). ﺑﺮرﺳﯽ ﺷﯿﻮع اﻫﻤﺎﻟﮑﺎري ﺗﺤﺼﯿﻠﯽ در ﺑﯿﻦ داﻧﺸﺠﻮﯾﺎن و ارﺗﺒﺎط آن ﺑﺎ

جوکار، بهرام و دلاور پور، محمدآقا (1386). رابطه اهمالکاری آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله ‌اندیشه‌‌های نوین تربیتی*،3(3و4)، 80-61 .

حسینی، فریده سادات و خیر، محمد (1388). پیش بینی رابطه اهمالکاری رفتاری و تصمیم گیری با توجه به اهداف پیشرفت و باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، 15(3)، 265-273.

خادمی ، محسن؛ نوشادی ، ناصر (1385). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره 25 ، شماره 4. (پیاپی 49). 76-63.

خالیچی، فریبا (1384). بررسی رابطه بین سبک‌‌های حل مسأله و سبک‌‌های دفاعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

دیره ، عزت ؛ بنی جمالی ، شکوه السادات (1388). بررسی عوامل انگیزشی خودکارآمدی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری. *مطالعات روان شناختی* ، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء ، دوره 3 ، 5 . 62-47.

رضایی،اکبر ؛ سیف، علی اکبر (1384). نقش باورهای انگیزشی ، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصل نامه تعلیم وتربیت*، شماره 84 صص 85-44.

زمانیان، شکوفه، (1390). بررسی رابطه خودکارامدی تحصیلی و جهت گیری های هدفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی منطقه چهار تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علامه طباطبایی.

زﻫﺮا ﻛﺎر،ﻛﻴﺎﻧﻮش؛ رﺿﺎزاده،آزاده و اﺣﻘﺮ، ﻗﺪﺳﻲ (1389). ﺑﺮرﺳﻲ اﺛﺮﺑﺨﺸﻲ آﻣـﻮزش ﻣﻬـﺎرت ﺣـﻞ ﻣـﺴﺄﻟﻪ ﺑـﺮ‬ ﺧﻮدﻛﺎرآﻣﺪي داﻧﺶآﻣﻮزان دﺧﺘﺮ دﺑﻴﺮﺳﺘﺎنﻫﺎي رﺷﺖ. *ﻣﺠﻠﻪي اﻧﺪﻳﺸﻪﻫﺎي ﻧﻮﻳﻦ ﺗﺮﺑﻴﺘﻲ*، 3 (5) 150-133.

سواری، کریم (1388). بررسی تاثیر آموزش مهارت های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال کاری تحصیلی. رساله دکتری ، دانشگاه علامه طباطبایی.

ﺳﯿﻤﯿﺎرﯾﺎن ، ﮐﻮﺛﺮ ؛ ﺳﯿﻤﯿﺎرﯾﺎن، ﻗﺎﺳﻢ؛ اﺑﺮاﻫﯿﻤﯽ ﻗﻮام، ﺻﻐﺮي (1390). ﺑﺮرﺳﯽ اﺛﺮﺑﺨﺸﯽ آﻣﻮزش ﺧﻮدﮐﻨﺘﺮﻟﯽ ﺑﺮ ﮐﺎﻫﺶ ﺳﻬﻞ اﻧﮕﺎري ﻧﻮﺟﻮاﻧﺎن دﺧﺘﺮ ﭘﺎﯾﻪ دوم ﻣﺘﻮﺳﻄﻪ شهر تهران . *مجله پژوهشهای روان شناسی اجتماعی* ، دوره 1 ، شماره 3 ، پاییز 1390.‬‬‬

سیمیاریان،کوثر (1388). تاثیر آموزش خود کنترلی بر سهل انگاری و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دختر شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علامه طباطبایی.

شاه بختی، زینب، (1390). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های تحصیلی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودکارامدی تحصیلی در دانش آموزان دختر سوم متوسطه رشته علوم تجربی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد)

شمس الاحراری،مینا؛صفاری نیا،مجید؛زارع،حسین (1389). تاثیر آموزش مهاتهای غلبه بر سهل انگاری بر سهل انگاری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ابتدایی . *فصلنامه روان شناسی تربیتی* ،شماره 17 ، سال ششم تابستان 1389.

شمس، فاطمه؛ تابع بردبار، فریبا (1390). نقش واسطه ای خودکارامدی تحصیلی در رابطه ی جهت گیری هدف و عملکرد ریاضی. مجله روش ها و مدل های روانشناختی، جلد1، شماره 3، صفحه 94-81.

شهنی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهرابی زاده، هنرمند؛ حقیقی،جمال (1385). بررسی شیوع اهمالکاری وتاثیر روشهای درمانی شناختی – رفتاری و مدیریت رفتار برکاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، 3(13)، 30-1.

شولتز، دی. پی. و شولتز، اس. ای، (1379). نظریه های شخصیت ( ویرایش دوم). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ویرایش

شیخی ، محسن ؛ فتح آبادی ، جلیل ؛ حیدری ، محمود (1392). ارتباط اضطراب ، خودکارآمدی و کمال گرایی با اهمال کاری در تدوین پایان نامه . فصلنامه روانشناسی تحولی (35)9، 13-1.

شیرافکن، علی (1387). اثربخشی آموزش مهارت‌‌های مدیریت زمان بر سهل انگاری (تعلل) وکمال گرایی دانشجویان. تازه‌‌ها و پژوهش‌‌های مشاوره، 7 (27)، 27-5 .

شیرزادی، ندا (1389). رابطه اهمالکاری با جنسیت و پیشرفت تحصیلی و ساختارکلاس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

غلامعلي، مسعود ؛ آذرنيياد، آرش ؛ مهمان پذير، پريا (1392). نقش خودكارآمدي تحصيلي و ابعاد اهمالكاري تحصيلي در پيش بيني ميزان وابستگي به اينترنت . مجله جهانی رسانه ، سال 8 ، شماره 16 ، پاییز و زمستان 1392.

فاتحی، يونس (1390). بررسی شيوع اهمال كاری تحصيلی و ارتباط آن با خودكارآمدی تحصيلی و عادت های مطالعه در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شيراز . پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه فردوسی.

کجباف،محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (1382). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی ، تازه های علوم شناختی.(1)5. مسسل 17 ، 33-27.

کدیور، پروین، (1388). روانشناسی تربیتی. چاپ دوم. تهران: انتشارات سمت

کریم زاده، منصوره؛ محسنی، نیکچهره، (1385). بررسی رابطه خودکارامدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران. مجله مطالعات زنان، سال 4، شماره 2، 29-45.

گلستاني، طاهره؛ شكري، مهناز (1390). رابطه تعلل ورزي (اهمال كاري) تحصيلي با باورهاي فراشناختي . فصلنامه شناخت اجتماعی ، سال 2 ، شماره 3 ، بهار و تابستان 1392.

محمدی، فریده (1377). بررسی شیوه حل مسأله در افراد افسرده و مقایسه آن با افراد عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

مرتضایی، زینب (1390). بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان فردوسی و رابطه آن با میزان آشنایی با راهبردهای یادگیری و مهارت های حل مساله . پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه فردوسی.

ﻣﻄﻴﻌﻲ ،ﺣﻮرا ؛ ﺣﻴﺪري،

ملک زاده، فاطمه، (1390). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری ( شناختی و فراشناختی) برجهت گیری هدفی، خودکارامدی تحصیلی و اضطراب امتحان ریاضی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران. دانشگاه علامه طباطبایی تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد).

میرزایی کندری، فتانه، (1386). اثربخشی آموزش مولفه های رویکرد کار خوف بر افزایش خودکارامدی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

میکائیلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی و قلی زاده، لیلا. (1391). ارتباط خود پنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه. 4، 1، 90- 103.

نصري، صادق؛ دماوندي، مجيد ابراهيم ؛ عاشوري ، اكرم (1393). پيش بيني اهمال كاري تحصيلي بر اساس ويژگي هاي شخصيتي، سبك هاي هويت و تعهد ، فصلنامه شخصيت و تفاوت هاي فردي، سال سوم، شماره 4، تابستان 1393 ص 1.

نیکبخت، الهام (1391). اثربخشي واقعيت درماني گروهي بر افزايش انگيزش و كاهش اهمال كاري تحصيلي دانش آموزان . پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه فردوسی.

هاشمی، تورج ؛ مصطفوی ، فریده ؛ عباسی ، نعیمه ؛ بدری ، رحیم (1391). نقش جهت گیری هدف ، خودکارآمدی خود تنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی ، فصلنامه روانشناسی معاصر 7(1) ، 84-73

ولي زاده، زهرا؛ احدي، حسن؛ حيدري، محمود ؛ مظاهري ، محمد مهدي؛ كجباف، محمد باقر (1393). پيش بيني اهمال كاري تحصيلي دانشجويان براساس عوامل شناختي، هيجاني، انگيزشي و جنسيت ، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسي كاربردي، شماره 57، پاييز 1393، صص 101-93.

**References:**

Akinsola, K. Tella, M. & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastinationand Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 363-370.

Alexander, E. S. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. Personality and Individual Differences, 42, 1301-1310.

Altunsoy, S. & Çimen, O., Ekici, G. & Atikc, A. D, Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates’ levels of academic self- efficacy. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 2377–2382.

Amoon, H. (2008). The association between self-efficacy and self-related abilities and college students’ adjustment and academic performance. Ph.D Fordham University, New York.

Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school-aged children: Precursors to career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology 3rd ed., pp. 435-470.

Bacanli, F. (2006). Career search self- efficacy expectation scale: validaty and reliability studies. Educational science: theory and practice, 6 (2), 318-330.

Balkis, M. & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Sciences: Theory & Practice, 7, 376-385.

Bandura, A, (1994). Perciered Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Stanford university, Educational Psychology, 28(2),117-148

Bandura, A. (1977). self- efficacy. In V.S Rama chaudram (Ed), Encychopedia of human behavior, vol. (1). 71- 81.

Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. American psychology, 37, 122-147.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental Psychology, 25, 729-735

Bandura, A. (1997). Cognitive processes in mediating behavioral change, Journal of personality and social psychology, 35, 125-139.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. Annual review of psychology.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. Journal of Psychological Science, 1(2): 1-17.

Bang, M. (2002). Role of self- efficacy and task- value in predicting college students course performance and future enrollment intentions. Contemporary educational psychology, 26 (4), 553-570.

Blun, A. t. & Pychyl, Ti.A. (2005). Project systems of procrastinators: a personal project-analytic and action control perspective. Personality and Individual Differences, 38, 1771–1780.

Bridges, K. & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22 ( 6), 941-944.

Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology, 145, 245–264.

Day, V. , Mensik, D. & OSullivan, M.(2002). Pattern of academic procrastination. Journal of College Reading and Learning, 30(2), 120-133.

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, 45,554-558.

Dorman, J.P. (2001). Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy. Learning Environments Research, 4, 243-257.

Effert, B. & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. Journal of Social Behavior and Personality, 4, 151-156.

Elias, S. M., (2008). Anti-Intellectual Attitudes and Academic Self- Efficacy Among Business Students, Journal of Education for Business, 111-116.

Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in collegestudents. Journal of Social Behavior and Personality, 7, 594-602.

Faruk Shirin, E. (2011).Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational research and reviews,6(5), 447-455.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Journal of Learning and Individual Differences, 19(3): 499-505.

Ferrari, J. (2001) Procrastination As Self-Regulation Failure Of erformance: Effects Of Cognitive Load, Self-Awareness And Time Limits On Working Best Under Pressure. Journal Of Personality and Individual Differences, 15, 391-406.

Ferrari, J. R. (1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators:selecting among cognitive and social tasks. Personality and Individual Differences, 12, 1233–1237.

Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: an exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. Journal of Research in Personality, 26, 75–84.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem,interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Personality and Individual Differences, 17, 673–679.

Ferrari, J. R. , Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs type, self-efficacy, and academic locus of control. Journal of Social Behavior and Personality, 7, 594-602.

Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators:Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. Personality andIndividual Differences, 37, 1493–1501.

Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: atask-avoidance strategy in a laboratory setting. Journal of Research in Personality, 34, 73–83.

Ferrari, J.R. & Diaz-Morales, J.F. (2007). Perceptions of selfconceptand self-presentation by procastinators: Furtherevidence. The Spanish Journal of Psychology, 10 ( 1), 91-96.

Ferrari, J.R. & Emmons, R.A. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? Personality and Individual Differences. 17, 539-544.

Flett, G. L. , Blankstein, K. R. & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress indepression and anxiety. Journal of Research in Personality, 27, 247–263.

Fritzsch,B.A, Young , B.R, Hickson, K.C.(2003). Individual differences in academic Procrastination tendency and writing success. Personality and Individual Differences, 35 , 1549–1557.

Froman, L. (2009). Positive psychology in the workplace (Electronic version). *Journal of Psychology Department, 2*, 169-185.

Harrington,N. (2005). It\_s too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. Personality and Individual Differences, 39 , 873–883.

Haycock, L. A. , McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. Journal of Counseling and Development,76 , 317-324.

Hen, M,& Goroshit, M.(2012).Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities.jornal of learning disabilities ,1-9.

Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167-178.

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

Hussain. I, Sultanb, F. S.(2010), Analysis of procrastination among university students, Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1897–1904.

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, 127–133.

Kagan. M, cakirb. OIlhan, C.T, Kandemir, M.(2010). The explanation of the academic procrastination behaviour ofuniversity students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits Procedia Social and Behavioral Sciences ,2, 2121–2125.

Klassen, R.B, Krawchunk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary EducationalPsychology, 33(4), 915-931.

Lay, C. H. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: a search for types. Personality and Individual Dtfirences, 8, 705-714.

Lee, D.g, Kelly, K. R. & Edwards J. K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. Personality and Individual Differences, 40 , 27–45.

Lewis, chery, A. (2006). Academic motivation among college student. Graguate school of wayne university.

Lyons, M., & Rice, H.(2014). Thieves of time? Procrastination and the Dark Triad of personality. Personality and Individual Differences, 61–62, 34–37.

Mason, D. (2000). Self – conceptdomain Values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence, Journal of Personality and Social Psychology, 57, 283-310 .

McGregor , H & Elliot,A.J.(2003). Achievement goal as a Predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. Journal of aducational psychology, 94 , 381-395.

Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination.European Journal of Personality, 14, 141–156.

Milgram, N., Mey-Tal, G.l. & Levison, Y.(1998( . Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents.Personality and Individual Differences, 25، 297-3 16.

Milgram. N, Naaman. N.(1996). Typology in procrastination. Personality and Individual Differences, 20( 6), 679-483.

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

Morales. R. A (2011) Confirmatory Factor Analysis of the Academic Procrastination Scale, The International Journal of Research and Review6(2).83-93.

Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students, Computers & Education, 57, 1109–1113.

Onwuegbuzie, A.(2000). Academic procrastination and perfectionist tendencies among graduate students. Journal of Social Psychology and Personality, 15, 103-110.

Ozer, B.U, Saçkes, M.(2011). Effects of Academic Procrastination on College Students’ Life Satisfaction. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 512–519.

Reeder. C. M. (2010). The role of trait achievement motivation and ability in predicting academic performance trajectories.Doctoral Dissertation, Michigan State University.

Romano. J , Wallace, T. L, Helmick, I. J, Carey, L. M. & Adkins, L. (2005) Study procrastination, achievement, and academic motivationin web-based and blended distance learning. Internet and Higher Education, 8, 299–305.

Schouwenburg, H. C. & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. Personality and Individual Differences, 27, 1–12.

Schouwenburg, H., C. (1992). Procrastinators and fear of failure: Anexploration of reasons for procrastination. European Journal of Personality, 6, 225-236.

Schunk, D. H. (1996) Self- efficacy for learning and performance, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, New York..

Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination. Journal of SocialBehavior and Personality, 12, 889–903.

Siegle, D. mecoach, D.B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. Joural of advanced academics. Vol 32. No 79.

Simpson, W.K.(2009). In search of the arousal procrastination: Investigation the relation betweenprocrastination, arousal–based personality traits and beliefs about procrastination motivations. Personality and Individual Differences,47, 906-911.

Solomon, L.J. & 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: A metaanalytic and theoretical review of 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, 95–106.

Stone, D.A.(2000). The neuropsychological correlates of severe academic procrastination. unpublished doctoral dissertation, university of Michigan, Michigan.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. Psychological Science, 8, 454–458.

Van Eerde, W. (2000). A meta-analytically derived nomological network.of procrastination. Personality and Individual Differences, 35, 1401–1418.

Walters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology, 95, 179–187.

Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30, 397-417.

1. . Ferrari &Tice [↑](#footnote-ref-1)
2. . Lay [↑](#footnote-ref-2)
3. . Milgram [↑](#footnote-ref-3)
4. . McCown [↑](#footnote-ref-4)
5. . Mey-Tal & Levison [↑](#footnote-ref-5)
6. . Burka & Yuen [↑](#footnote-ref-6)
7. .Anxious procrastination [↑](#footnote-ref-7)
8. .Luky procrastination [↑](#footnote-ref-8)
9. .Rebellious procrastination [↑](#footnote-ref-9)
10. . Chu & Choi [↑](#footnote-ref-10)
11. . Harrington [↑](#footnote-ref-11)
12. .Tenne [↑](#footnote-ref-12)
13. . Behavioral procrastination [↑](#footnote-ref-13)
14. . Emmons [↑](#footnote-ref-14)
15. . Discustional procrastination [↑](#footnote-ref-15)
16. . Effert [↑](#footnote-ref-16)
17. . Kagan , cakirb & Kandemir [↑](#footnote-ref-17)
18. . Brothen & Wambach [↑](#footnote-ref-18)
19. . Van Eerde [↑](#footnote-ref-19)
20. . Fee &Tanghnecye [↑](#footnote-ref-20)
21. . Strub [↑](#footnote-ref-21)
22. . Ston [↑](#footnote-ref-22)
23. .Parker & wave [↑](#footnote-ref-23)
24. . Bazerman [↑](#footnote-ref-24)
25. . Saçkes [↑](#footnote-ref-25)
26. . Erez & Dracn [↑](#footnote-ref-26)
27. . Farran [↑](#footnote-ref-27)
28. . Simpson [↑](#footnote-ref-28)
29. . Gollwitzer & Brandstatter. [↑](#footnote-ref-29)
30. . Romano , Wallace , Helmick , Carey & Adkins [↑](#footnote-ref-30)
31. . Schouwenburg & Groenewoud [↑](#footnote-ref-31)
32. . Haycock , McCarthy & Skay [↑](#footnote-ref-32)
33. . Shure [↑](#footnote-ref-33)
34. 51. Brown [↑](#footnote-ref-34)
35. . Harsh [↑](#footnote-ref-35)
36. . Patel [↑](#footnote-ref-36)
37. . Sense seeking [↑](#footnote-ref-37)
38. . Behavioral-inhibitiin system [↑](#footnote-ref-38)
39. . Behavioral activation system [↑](#footnote-ref-39)
40. . Sensetive [↑](#footnote-ref-40)
41. . Agreeableness [↑](#footnote-ref-41)
42. . Openness to experience [↑](#footnote-ref-42)
43. . Lee , Kelly & Edwards [↑](#footnote-ref-43)
44. . Petty [↑](#footnote-ref-44)
45. . Casta [↑](#footnote-ref-45)
46. . VanHooft [↑](#footnote-ref-46)
47. . Frrey [↑](#footnote-ref-47)
48. . Arvey [↑](#footnote-ref-48)
49. . Senecal, Lavoie & Koestner [↑](#footnote-ref-49)
50. . Moon & Illingworth [↑](#footnote-ref-50)
51. - Rhodewalt & Davidson [↑](#footnote-ref-51)
52. . Zearman [↑](#footnote-ref-52)
53. . Bridges & Roig [↑](#footnote-ref-53)
54. . Klassen , Krawchuk & Rajani [↑](#footnote-ref-54)
55. . Stober& Joormann [↑](#footnote-ref-55)
56. . Stead [↑](#footnote-ref-56)
57. . Mood [↑](#footnote-ref-57)
58. . lindsley [↑](#footnote-ref-58)
59. . Deadline [↑](#footnote-ref-59)
60. . Torrance,Safter [↑](#footnote-ref-60)
61. . Subotnik, Stein [↑](#footnote-ref-61)
62. . Wenger [↑](#footnote-ref-62)
63. . Moralles [↑](#footnote-ref-63)
64. . Vacha&McBride [↑](#footnote-ref-64)
65. . flow [↑](#footnote-ref-65)
66. . Perry [↑](#footnote-ref-66)
67. . Tice& Baumester [↑](#footnote-ref-67)
68. . Blun & Pychyl [↑](#footnote-ref-68)
69. . Rosenbbte &Frost [↑](#footnote-ref-69)
70. . anxiety-avoidance model [↑](#footnote-ref-70)
71. . Silver& Sabini [↑](#footnote-ref-71)
72. . Frydenberg [↑](#footnote-ref-72)
73. . Lazzarus & Folkman [↑](#footnote-ref-73)
74. . Tice & Baumeister [↑](#footnote-ref-74)
75. . Flett, Blankstein & Martin [↑](#footnote-ref-75)
76. . Zimmerman & Kitsantas [↑](#footnote-ref-76)
77. 94. Siegle & mecoach [↑](#footnote-ref-77)
78. . Bacanli [↑](#footnote-ref-78)
79. 96 . Bang [↑](#footnote-ref-79)
80. . Elias [↑](#footnote-ref-80)
81. . Altunsoy , Çimen , Ekici , & Atikc & Gokmen [↑](#footnote-ref-81)
82. . Dorman [↑](#footnote-ref-82)
83. 100 . Lewis [↑](#footnote-ref-83)
84. . Amoon [↑](#footnote-ref-84)
85. 102 . Arbona [↑](#footnote-ref-85)
86. 103. Woolfolk [↑](#footnote-ref-86)
87. . McGregor & Elliot [↑](#footnote-ref-87)
88. . Fritzsch , Young & Hickson [↑](#footnote-ref-88)
89. . Akinsola , Tella & Tella [↑](#footnote-ref-89)
90. . Odaci [↑](#footnote-ref-90)
91. . Faruk Shirin [↑](#footnote-ref-91)
92. . Hen & Goroshit [↑](#footnote-ref-92)
93. . Loyons & Rice [↑](#footnote-ref-93)