

Biannual Journal of Applied
Counseling
2014, 4(2), 49-68
Received: 5 Oct 2014
Accepted: 1 Feb 2015

دو فصلنامه مشاوره کاربردی
۶۸-۴۹، ۴ (۲)، ۱۳۹۳
دریافت: ۹۳/۷/۱۳
پذیرش: ۹۳/۱۱/۱۲

اهمالکاری تحصیلی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده: مدل بافت‌نگر
فرآیند و محتوای خانواده

Adolescents' academic procrastination in different family types:
The contextual family process and content model

Mehrangiz Taherinia
Farideh Yousefi

مهرانگیز طاهری‌نیا*
فریده یوسفی**

Abstract

The purpose of the present study was to compare adolescents' academic procrastination in different family types (healthy, unhealthy, content problematic and process problematic) based on the local contextual family process and content model (FPC). The sample included 493 high school students (212 girls & 281 boys) from grades seven and eight of 8 junior high schools who were from four educational districts of Shiraz City, Southern Iran, in the academic year 2013-2014. Participants were selected randomly by multi-stage cluster sampling method. Data were collected through completion of Conscientiousness and Procrastination Questionnaire, and Self-report Measures of Family Process and Content. To compare academic procrastination in different family types, of Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used of SPSS-۱۶ software. The results of indicated that there were significant differences between mean scores of children's performances in all subscales (except dutifulness subscale) of all family types. In sum, this study emphasized the role of healthy family in FPC Model in having children with less academic procrastination.

Keyword: Family, academic procrastination, conscientiousness, FPC model.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اهمالکاری تحصیلی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده (سالم، ناسالم، مشکل‌دار محتوایی و مشکل‌دار فرآیندی) بر اساس مدل بومی بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده بود. ۴۹۳ دانش‌آموز (۲۱۲ دختر، ۲۸۱ پسر) دو سال اول دوره اول متوسطه مقدماتی (کلاس‌های هفتم و هشتم) از ۸ دبیرستان از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی و مقیاس‌های خودگزارشی فرآیند و محتوای خانواده انجام شد. به منظور مقایسه مؤلفه‌های اهمالکاری و وظیفه‌شناسی در گونه‌های مختلف خانواده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۱۶ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر همه مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی (به جز مؤلفه وظیفه‌شناسی) تفاوت معنادار وجود دارد. در مجموع، یافته‌ها نقش خانواده سالم در مدل بومی بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده را در داشتن فرزندان با اهمالکاری تحصیلی کمتر مورد تایید قرار دادند.

واژه‌های کلیدی: خانواده، اهمالکاری تحصیلی، وظیفه‌شناسی، مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده.

yousefi@shirazu.ac.ir

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

مقدمه

مواردی از این قبیل: "وقت طلاست"، "کار امروز را به فردا واگذار مکن"، "اهمالکاری^۱ سارق زمان است" همه نشانگر اهمیت وقت و عدم اهمالکاری هستند. اهمالکاری معمولاً به عنوان تمایل غیرمنطقی در به تأخیر انداختن مسئولیت‌ها، تصمیم‌ها یا تکالیفی که باید تکمیل شوند، تعریف شده است (فلت، بلنکستین، هویت و کلدین، ۱۹۹۲). در متون پژوهشی به طور کلی پنج نوع اهمالکاری مورد بررسی قرار گرفته است که عبارتند از: ۱) اهمالکاری تحصیلی^۲، ۲) اهمالکاری کلی^۳ یا معمولی زندگی^۳، ۳) اهمالکاری تصمیم‌گیری^۴، ۴) اهمالکاری روان رنجور^۵، ۵) اهمالکاری وسواس‌گونه (میلگرام، می - تال و لوینسون، ۱۹۸۸). با توجه به اینکه متداول‌ترین شکل اهمالکاری در حوزه تعلیم و تربیت، اهمالکاری تحصیلی است (مون و ایلینگ‌ورث، ۲۰۰۵)، پژوهش حاضر به بررسی اهمالکاری تحصیلی پرداخته است. از نظر الیس و کناوس (۱۹۷۹) اهمالکاری تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه‌ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان است.

اهمالکاری تحصیلی از عوامل مهم شکست یا عدم موفقیت دانش‌آموزان در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی است که گاهی پیامدهای منفی و جبران‌ناپذیری برای دانش‌آموزان به بار می‌آورد و به خاطر همین مساله نیز از موضوعات مورد توجه پژوهشگران در سال‌های اخیر بوده است (نصری، دماوندی و عاشوری، ۱۳۹۳). عوامل متعددی به عنوان علل اهمالکاری شناسایی شده‌اند که همه آن‌ها را می‌توان در دو دسته کلی قرار داد: الف) عوامل درونی و روانی، یعنی، آسیب‌ها و ناپهنجاری‌هایی که مربوط به روان خود شخص اهمالکار است. و ب) عوامل بیرونی و محیطی، یعنی، آسیب‌هایی که هنگام ارتباط با دیگر اشخاص و یا محیط اطراف خود را نشان می‌دهد (آقاتهرانی، ۱۳۸۶). محققان سال‌های اخیر به تأثیر خانواده به عنوان یکی از عوامل محیطی در شکل‌گیری و توسعه اهمالکاری تحصیلی پرداخته‌اند. خانواده یک تجربه جهانی است و در هر فرهنگی یافت می‌شود. نظریه‌پردازان مختلف در خصوص خانواده، چارچوب‌های نظری و مدل‌های مختلفی را ارائه داده‌اند مانند: نظریه سیستم‌های خانواده^۶، نظریه تحولی خانواده، نظریه تضاد^۷، مدل مدور ترکیبی اولسون، الگوهای ارتباطی خانواده، ابعاد فرزندپروری، و مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده^۸ (سامانی، ۱۳۸۷). در میان مدل‌های گفته شده، تنها مدل بافت‌نگر

-
1. procrastination
 2. academic procrastination
 3. general procrastination
 4. decisional procrastination
 5. neurotic procrastination
 6. compulsive procrastination
 7. systems family theory
 8. conflict theory
 9. contextual family process and content model

فرآیند و محتوای خانواده سامانی (۲۰۱۱) است که به عنوان یک مدل بومی، به طور همزمان سه بعد فرآیند، محتوا و بافت اجتماعی خانواده را در نظر می‌گیرد. بنابراین در پژوهش حاضر از این مدل برای بررسی اثر خانواده بر روی اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد.

فرایندهای خانواده، شامل کنش‌هایی است که به خانواده سازمان می‌بخشد و دربرگیرنده‌ی توانمندی‌هایی همچون مهارت‌های ارتباطی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، انعطاف‌پذیری، انسجام و احترام متقابل و باورهای مذهبی است. این بعد دارای سه ویژگی است: سطح پیچیدگی، قابلیت آموزش و وابسته به زمینه بودن. سطح پیچیدگی، اشاره دارد به تعداد مهارت‌هایی که در فرایندی خاص لازم هستند، اهمیتی که موضوع دارد و شرایطی که بر آن بافت حاکم است. آموزش پذیر بودن دلالت بر این موضوع دارد که می‌توان این کنش‌ها را به فرد یا خانواده یاد داد و وابسته به زمینه بودن، به بافت فرهنگی خاصی که خانواده در آن زندگی می‌کند اشاره دارد (سامانی، ۲۰۱۱). محتوای خانواده، به سطح کیفی خانواده دلالت دارد که شامل مواردی مانند سلامتی (جسمانی و روانی)، شغل، درآمد، تحصیلات، سن، نژاد، محل سکونت، و تعداد اعضا می‌شود. محتوای خانواده دارای دو ویژگی است: سطح تغییرپذیری و وابسته به زمینه بودن. سطح تغییرپذیری اشاره به ثبات و تغییرپذیری محتواهای خانواده دارد؛ و وابسته به زمینه بودن بیانگر تفاوت محتواهای خانواده در بافت‌های مختلف است. بافت اجتماعی آن نظام اعتقادی است که خانواده را در برمی‌گیرد و بر فرآیند و محتوای خانواده تأثیر می‌گذارد (سامانی، ۲۰۱۱). فردگرایی و جمع‌گرایی دو حالت از بافت اجتماعی هستند (سامانی، ۲۰۱۱).

سامانی (۲۰۱۱) بر پایه‌ی دو بعد محتوا و فرآیند خانواده، از سه دسته کلی خانواده نام می‌برد: خانواده‌های سالم، خانواده‌های ناسالم و خانواده‌های مسأله‌دار. خانواده‌های سالم، از کنش‌ها به خوبی در سازگاری با موقعیت‌های جدید استفاده می‌کنند و از محتوای خانواده سطح بالایی برخوردارند. خانواده‌های ناسالم، نه از فرآیند خوبی برخوردارند و نه عملکرد مناسبی در موقعیت خویش دارند. خانواده‌های مسأله‌دار، تنها در یکی از دو بعد (فرآیند یا محتوا) مناسب هستند و خوب عمل می‌کنند (سامانی، ۲۰۱۱؛ سامانی و ترابی، ۱۳۹۰).

در مدل بافت‌نگر فرآیند و محتوا، کارایی نظام خانواده وابسته به وضعیت فرآیند و محتوای خانواده است و ضعف در هر کدام از این دو مؤلفه، فرزندان خانواده را با مشکلات مختلفی همچون کاهش انگیزش تحصیلی (صالحی، ۱۳۸۸)، عملکرد تحصیلی پایین (جعفری، ۱۳۸۸) و سطح پایین سلامتی (سامانی و عبدالهی، ۲۰۰۹) مواجه می‌سازد. علاوه بر این، نشان داده شده است که در خانواده‌های سالم در مقایسه با دیگر گونه‌های خانواده، میزان گفت و شنود بین اعضای خانواده بیشتر بوده (سامانی و بهبهانی، ۱۳۹۰)، و در فرآیند فرزندپروری، از مشارکت بالای پدر و تنبیه بدنی کمتر استفاده می‌شود (سامانی، خیر و صداقت، ۱۳۸۹).

مرور پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌هایی که پیرامون خانواده و اهمالکاری صورت گرفته، به بررسی رابطه الگوهای فرزندپروری و یا الگوهای ارتباطی خانواده (و نه مدل بومی

بافت‌نگر فرایند و محتوا) با اهمالکاری فرزندان پرداخته‌اند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد. در این راستا، نتایج پژوهش‌های پیکل، کاپلان و رید (۲۰۰۲)، ایبار، کارتر و وینسلر (۲۰۰۹) و دیویس (۱۹۹۹) نشان دادند که بین الگوی فرزندپروری اقتدارطلبانه و اهمالکاری ارتباط منفی؛ و بین الگوی فرزندپروری سلطه‌طلبانه و اهمالکاری ارتباط مثبت وجود دارد. رساریو، کاستا، نونیز، گونزالس – پیندا، سولانو و همکاران (۲۰۰۹) رابطه اهمالکاری تحصیلی را با متغیرهای شخصی، مدرسه و خانواده بررسی کردند و به این نتایج دست یافتند که اهمالکاری تحصیلی با سطح تحصیلات والدین رابطه منفی معنی‌دار؛ اما با تعداد خواهران و برادران، پایه‌ی کلاسی و کم‌آموزی رابطه مثبت معنادار دارد. خواجه، دلورپور و حسین‌چاری (۱۳۸۸) نیز گزارش کردند که اهمالکاری تحصیلی در خانواده‌های کثرت‌گرا در پایین‌ترین سطح خود؛ و در فرزندان خانواده‌های محافظت‌کننده در بالاترین سطح خود قرار دارد. همچنین پژوهش سدلاکووا، مایلیک، کاپکووا، پروچکا، واکولیک و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که رابطه مثبت و بالایی بین کنترل والدین و اهمالکاری تحصیلی فرزندان وجود دارد. به عبارت دیگر، کنترل والدین بر امر مطالعه در فرزندان، پیش‌بینی‌کننده قوی اهمالکاری تحصیلی آینده فرزندان است. میه (۲۰۱۳) نیز به این نتیجه دست یافت که کنترل والدین با اهمالکاری فرزندان رابطه‌ی مثبت دارد و منجر به افت عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود.

با توجه به مباحث فوق، هدف پژوهش حاضر، مقایسه اهمالکاری تحصیلی نوجوانان در چهار گونه خانواده بر اساس مدل بومی بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده تعیین گردید. در راستای هدف پژوهش، این سؤال مطرح است که آیا بین میزان اهمالکاری تحصیلی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده (بر اساس مدل بومی بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده)، تفاوت وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای است که در آن اهمالکاری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و گونه‌های مختلف خانواده (خانواده سالم، ناسالم و مسأله‌دار) به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دو سال اول دوره اول متوسطه مقدماتی (کلاس‌های هفتم و هشتم) که در نواحی چهارگانه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند در نظر گرفته شدند. ۴۹۳ شرکت‌کننده در این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از میان فهرست مدارس چهار ناحیه آموزش و پرورش شیراز، ۸ مدرسه دوره اول متوسطه مقدماتی (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) و سپس از هر مدرسه دو پایه (پایه‌های هفتم و هشتم) و از هر پایه یک کلاس، به طور تصادفی انتخاب و کلیه دانش‌آموزان آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان برحسب جنسیت و پایه تحصیلی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱

توزیع فراوانی شرکت کنندگان برحسب جنسیت و پایه تحصیلی						
کل		پسران (n = ۲۸۱)		دختران (n = ۲۱۲)		کلاس
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴۴/۶	۲۰۵	۴۴/۵	۱۲۵	۳۷/۷	۸۰	هفتم
۵۸/۴	۲۸۸	۵۵/۵	۱۵۶	۶۲/۳	۱۳۲	هشتم
۱۰۰	۴۹۳	۱۰۰	۲۸۱	۱۰۰	۲۱۲	کل

ابزار سنجش

مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی. این مقیاس توسط شر و استرمن در سال ۲۰۰۲ و برای کودکان و نوجوانان تدوین شده و مبنای آن، پرسشنامه اهمالکاری و وظیفه‌شناسی لی (۱۹۸۶) است. این مقیاس دارای ۳۸ گویه است که هر گویهی آن، نحوه‌ی عملکرد دو گروه (مطلوب و نامطلوب) را نشان می‌دهد و آزمودنی باید بر اساس میزان شباهت خود به هر کدام از گروه‌ها، پاسخ خود را برای همان گروه از میان دو گزینه‌ی "بسیار شبیه این گروه هستم" و یا "تأخوردی شبیه این گروه هستم" انتخاب نماید. نمرات هر یک از این گزینه‌ها، بسته به اینکه آزمودنی خودش را شبیه کدام گروه می‌داند متفاوت است. مثلاً، انتخاب پاسخ "بسیار شبیه به این گروه هستم" در گروه مطلوب، نمره ۳ و در گروه مقابل، نمره‌ی ۱ می‌گیرد. بدین ترتیب، پاسخ‌های هر کدام از گویه‌های پرسشنامه بر اساس یک طیف ۴ گزینه‌ای (۱ و ۳: بسیار شبیه این گروه هستم؛ ۲ و ۴: تا حدودی شبیه این گروه هستم) مشخص می‌شود. این مقیاس دارای ۲ خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی و اهمالکاری است. خرده‌مقیاس اهمالکاری تنها دارای یک مؤلفه به همان نام اهمالکاری است؛ اما خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی از ۶ مؤلفه تشکیل شده است که عبارتند از: تأمل و کنکاش، صلاحیت، نظم، تلاش برای موفقیت، انضباط شخصی و وظیفه‌شناسی. اهمالکاری به لحاظ مفهومی با میزان پایین وظیفه‌شناسی و ۶ مؤلفه‌ی تشکیل‌دهنده‌ی آن رابطه دارد (واتسون، ۲۰۰۰). شر و استرمن (۲۰۰۲) و چراغی (۱۳۹۱) روایی و پایایی این مقیاس را در سطح رضایت‌بخش و معنادار گزارش کردند. شر و استرمن (۲۰۰۲) ضرایب آلفای کرونباخ ۶ مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی را در دامنه‌ای از ۰/۲۱ تا ۰/۴۶ (با میانگین ۰/۳۳) گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی $\alpha = ۰/۷۳$ (با حذف سوال ۳)، اهمالکاری $\alpha = ۰/۶۱$ (با حذف سوال ۲) و نمره کل مقیاس‌ها $\alpha = ۰/۸۰$ (با حذف سوالات ۲ و ۳) به دست آمد. میزان ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تأمل و کنکاش $\alpha = ۰/۴۲$ ، صلاحیت $\alpha = ۰/۵۲$ ، نظم $\alpha = ۰/۴۱$ ، تلاش برای موفقیت $\alpha = ۰/۳۸$ ، انضباط شخصی $\alpha = ۰/۵۴$ ، وظیفه‌شناسی $\alpha = ۰/۴۵$ ، و اهمالکاری $\alpha = ۰/۵۷$ به دست آمد. ضرایب همبستگی نمره کل مقیاس با نمرات خرده‌مقیاس وظیفه‌شناسی ۰/۹۱ و با خرده‌مقیاس اهمالکاری ۰/۸۴ به دست آمد که هر دو ضریب در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادارند.

مقیاس خودگزارشی فرآیند خانواده^۱. این مقیاس توسط سامانی (۲۰۰۸) بر اساس مدل فرآیند و محتوا تهیه و طراحی شده و شامل ۴۳ سؤال مدرج پنج نمره‌ای طیف لیکرت از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم است که شامل ۵ خرده مقیاس مهارت حل مسأله و تصمیم‌گیری، مهارت مقابله، انسجام و احترام متقابل، مهارت ارتباطی، و باورهای مذهبی است. نمره‌ی بالا در هر یک از این حیطه‌ها نشانگر وجود بیشتر آن فرآیند در میان اعضای خانواده است. پایایی و روایی این مقیاس توسط سامانی (۱۳۸۷)، جعفری (۱۳۸۸) و سامانی و صادق‌زاده (۲۰۱۰) رضایت‌بخش و معنادار گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۹ (مهارت ارتباطی) تا ۰/۸۶ (انسجام و احترام متقابل) و کل مقیاس ۰/۹۲ بود. ضرایب همبستگی نمره‌ی کل با نمرات خرده مقیاس‌ها نیز در دامنه‌ای از $I = 0/58$ (باورهای مذهبی) تا $I = 0/70$ (انسجام و احترام متقابل) بود، که همه‌ی این ضرائب در سطح $p < 0/001$ معنادار بودند.

مقیاس خودگزارشی محتوای خانواده^۲. این مقیاس توسط سامانی (۲۰۰۸) برای ارزیابی بعد محتوا در مدل نظری بافت‌نگر فرآیند و محتوای خانواده طراحی شده و شامل ۳۸ سؤال مدرج پنج نمره‌ای از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم است. این مقیاس دارای ۷ خرده مقیاس است که عبارتند از: شغل و تحصیلات، زمان با هم بودن، منابع مالی، سلامت جسمی و روانی، فضای زندگی، ظاهر فیزیکی، و تسهیلات آموزشی. نمره‌ی بالا در هر یک از عوامل فوق نشانگر کفایت و رضایت بیشتر اعضای خانواده از هر یک از حیطه‌های مورد ارزیابی است. پایایی و روایی این مقیاس توسط سامانی (۲۰۰۸)، جعفری (۱۳۸۸) و سامانی و صادق‌زاده (۲۰۱۰) رضایت‌بخش و معنی‌دار گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۵۱ (تسهیلات آموزشی) تا ۰/۷۹ (شغل و تحصیلات) و برای کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد. ضرایب همبستگی نمره‌ی کل مقیاس با نمرات خرده مقیاس‌ها از $I = 0/46$ (تسهیلات آموزشی) تا $I = 0/70$ (منابع مالی) بود، که همه‌ی این ضرائب در سطح $p < 0/001$ معنادار بودند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آمار توصیفی، مانند میانگین و انحراف معیار و برای پاسخ به سؤال تحقیق از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) بر اساس مفروضه‌های آن استفاده گردید. ضمناً تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-۱۶ انجام شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، ابتدا گروه نمونه مطابق با معیار سامانی و ترابی (۱۳۹۰) با استفاده از نمره‌ی برش

1. Self-report Family Process Scale
2. Self-report Family Content Scale

۳ در هر دو مقیاس فرایند و محتوای خانواده به گروه‌های مختلف خانواده (سالم، غیرسالم، دارای مشکل فرایندی، دارای مشکل محتوایی) تقسیم شدند (جدول ۲) و سپس روش‌های آماری برای تحلیل داده‌ها اجرا گردید. در این راستا، ابتدا میانگین و انحراف معیار نمرات اهمالکاری تحصیلی در گونه‌های مختلف خانواده مورد محاسبه قرار گرفت که در جدول ۳ گزارش شده‌اند.

جدول ۲

توزیع فراوانی افراد نمونه براساس گونه‌های مختلف خانواده		
محتوا		فرایند
قوی	ضعیف	
مشکل‌دار فرآیندی (n=۴۰)	ناسالم (n=۲۹)	ضعیف
سالم (n=۳۸۹)	مشکل‌دار محتوایی (n=۳۵)	قوی

قبل از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. در این راستا، باید گفت که آزمون ام باکس^۱ ($F=۱۰۶, P=۰/۱۴۵$) معنادار نشد، به این معنا که ماتریس کوواریانس گروه‌ها با یکدیگر برابرند. همچنین مقدار آزمون کرویت بارتلت^۲ از لحاظ آماری معنادار بود ($\chi^2 = ۱۵۷۵$) و ($P < ۰/۰۰۱$) که نشان‌دهنده همبستگی کافی بین مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی است. برای بررسی توزیع طبیعی متغیر وابسته نیز، از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف^۳ استفاده شد که مقدار این آزمون برابر $Z = ۱/۱۴۱$ ($p = ۰/۱۴۸$) و غیرمعنادار بود. غیرمعناداری این آزمون بیانگر برقراری مفروضه طبیعی بودن توزیع متغیر وابسته است. بدین ترتیب، بعد از برقراری مفروضه‌های مورد نیاز به انجام مانووا اقدام گردید. در انجام مانووا، نتایج چهار آزمون اثر پیلای^۴ ($F(۲۱, ۱۴۵۵) = ۳/۰۶, p < ۰/۰۰۱$)، لامبدای ویلکز^۵ ($F(۲۱, ۱۳۸۷) = ۳/۱۳, p < ۰/۰۰۱$)، اثر هتلینگ^۶ ($F(۲۱, ۱۴۴۵) = ۳/۲۰, p < ۰/۰۰۱$) و بزرگترین ریشه روی^۷ ($F(۷, ۴۸۵) = ۸/۲۹, p < ۰/۰۰۱$)، معنادار شدند. این امر نشان‌دهنده این است که بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری تحصیلی تفاوت معنادار مشاهده گردید. سپس به منظور بررسی گونه‌های مختلف خانواده در مؤلفه‌های اهمالکاری و وظیفه‌شناسی از تحلیل واریانس یک راهه (در متن مانووا) استفاده شد. در این راستا، ابتدا مفروضه

1. Box's M
2. Bartlett's test of sphericity
3. Kolmogorov-Smirnoff
4. Pillai's Trace
5. Wilk's Lambda
6. Hotelling's Trace
7. Roy's Largest Root

جدول ۳

میانگین و انحراف معیار نمره های مقیاس اهمالکاری و وظیفه شناسی و مؤلفه ها
در گونه های مختلف خانواده

مقیاس اهمالکاری	گونه های مختلف خانواده	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه تأمل و کنکاش	سالم	۱۰/۸۱	۲/۸۷
	ناسالم	۱۳/۵۵	۳/۳۳
	مشکل دار فرآیندی	۱۱/۸۰	۲/۷۶
	مشکل دار محتوایی	۱۱/۴۶	۳/۴۰
مؤلفه صلاحیت	سالم	۵/۵۳	۲/۰۴
	ناسالم	۷/۳۱	۲/۳۴
	مشکل دار فرآیندی	۵/۷۸	۲/۲۰
	مشکل دار محتوایی	۶/۲۰	۲/۳۲
مؤلفه نظم	سالم	۵/۷۱	۱/۹۶
	ناسالم	۷/۴۱	۲/۲۳
	مشکل دار فرآیندی	۶/۵۰	۱/۸۴
	مشکل دار محتوایی	۶/۴۸	۱/۹۹
مؤلفه تلاش برای موفقیت	سالم	۹/۷۵	۲/۴۲
	ناسالم	۱۱/۵۲	۲/۷۸
	مشکل دار فرآیندی	۱۱/۲۲	۲/۹۹
	مشکل دار محتوایی	۱۱	۲/۴۱
مؤلفه انضباط شخصی	سالم	۸/۴۶	۲/۳۹
	ناسالم	۹/۹۳	۲/۷۹
	مشکل دار فرآیندی	۹/۴۲	۲/۴۷
	مشکل دار محتوایی	۸/۸۳	۲/۶۵
مؤلفه وظیفه شناسی	سالم	۵/۰۷	۲/۰۱
	ناسالم	۵/۹۳	۲/۲۵
	مشکل دار فرآیندی	۵/۳۰	۲/۰۹
	مشکل دار محتوایی	۵/۳۴	۱/۹۸
خرده مقیاس وظیفه شناسی	سالم	۴۴/۵۶	۷/۳۸
	ناسالم	۵۱/۶۹	۷/۱۱
	مشکل دار فرآیندی	۴۸/۹۸	۶/۹۴
	مشکل دار محتوایی	۴۷/۸۸	۷
خرده مقیاس اهمالکاری	سالم	۲۵/۷۷	۵/۴۵
	ناسالم	۲۹/۶۹	۵/۸۲
	مشکل دار فرآیندی	۲۸/۲۰	۵/۵۸
	مشکل دار محتوایی	۲۷/۸۳	۵/۰۴
نمره کل مقیاس	سالم	۷۰/۳۳	۱۱/۳۲
	ناسالم	۸۱/۳۸	۶/۶۹
	مشکل دار فرآیندی	۷۷/۱۸	۱۰/۵۲
	مشکل دار محتوایی	۷۵/۷۱	۱۰/۶۱

همگنی واریانس‌ها نیز از طریق آزمون لون^۱ مورد بررسی قرار گرفت. مقدار این آزمون برای مؤلفه‌های تامل و کنکاش $(F(3, 489) = 1/0.4, p = 0/374)$ ، صلاحیت $(F(3, 489) = 0/498, p = 0/684)$ ، نظم $(F(3, 489) = 0/314, p = 0/815)$ ، تلاش برای موفقیت $(F(3, 489) = 1/406, p = 0/240)$ ، انضباط شخصی $(F(3, 489) = 0/347, p = 0/792)$ ، و وظیفه‌شناسی $(F(3, 489) = 0/516, p = 0/671)$ و اهمالکاری $(F(3, 489) = 0/28, p = 0/840)$ غیرمعنادار بود. بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز برقرار بود.

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه (در متن مانووا) برای مؤلفه‌های هفت‌گانه‌ی مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴

نتایج تحلیل واریانس یک طرفه (در متن مانووا) برای مؤلفه‌های هفت‌گانه اهمالکاری و وظیفه‌شناسی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	P	مجزورات انا
مؤلفه‌های هفت‌گانه	تامل و کنکاش	۳	۷۷/۰۵	۸/۹۴	<0/001	0/052
	صلاحیت	۳	۳۱/۶۰	۷/۲۲	<0/001	0/042
	نظم	۳	۳۵/۳۸	۹/۰۵	<0/001	0/053
	تلاش برای موفقیت	۳	۶۱/۵۵	۹/۹۱	<0/001	0/057
	انضباط شخصی	۳	۲۸/۶۶	۴/۸۲	<0/003	0/029
	وظیفه‌شناسی	۳	۷/۳۴	۱/۷۹	0/149	0/111
	اهمالکاری	۳	۲۲۲/۷۷	۷۴/۴۹	<0/001	0/044
کل	تامل و کنکاش	۴۸۹	۴۲۱۲/۱۸	۸/۶۱		
	صلاحیت	۴۸۹	۲۱۱۳۹/۵۶	۴/۳۸		
	نظم	۴۸۹	۱۹۱۱/۵۳	۳/۹۱		
	تلاش برای موفقیت	۴۸۹	۳۰۳۷/۵۳	۶/۲۱		
	انضباط شخصی	۴۸۹	۲۹۰۹/۳۹	۵/۹۵		
	وظیفه‌شناسی	۴۸۹	۲۰۰۸/۹۹	۴/۱۱		
	اهمالکاری	۴۸۹	۱۴۵۴۰/۷۶	۲۹/۷۴		

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین گونه‌های مختلف خانواده از نظر همه‌ی مؤلفه‌ها (به استثنای مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی) تفاوت معناداری مشاهده گردید.

به دنبال معناداری نتایج تحلیل واریانس یک طرفه (در متن مانووا)، برای پی بردن به محل اختلاف و مقایسه جفت میانگین‌ها به تفکیک هر یک از مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی (به جز مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی) از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است. نتایج نشان

1. Leven's test

داد که از نظر میانگین نمرات مؤلفه‌ی تأمل و کنکاش بین فرزندان خانواده‌های سالم و ناسالم و خانواده‌های ناسالم و مشکل‌دار محتوایی تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه در مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی شر و استرمن، نمرات بالا به معنای اهمالکاری و عدم وظیفه‌شناسی است؛ بنابراین پایین بودن میانگین نمرات خانواده سالم و مشکل‌دار محتوایی در مقایسه با میانگین نمرات خانواده ناسالم، مطلوب بوده و به معنای وجود تأمل و کنکاش بیشتر در فرزندان این دو خانواده در مقایسه با فرزندان خانواده ناسالم است.

جدول ۵

نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه گونه‌های خانواده در مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی

مؤلفه‌ها	گونه‌های خانواده	سالم	ناسالم	مشکل‌دار فرایندی
تأمل و کنکاش	سالم	-	-	-
	ناسالم	۲/۷۴ ***	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۰/۹۹	۱/۷۵	-
	مشکل‌دار محتوایی	۰/۶۵	۲/۱۰ *	۰/۳۴
صلاحیت	سالم	-	-	-
	ناسالم	۱/۷۸ ***	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۰/۲۴	۱/۵۴ *	-
	مشکل‌دار محتوایی	۰/۶۶	۱/۱۱	۰/۴۲
نظم	سالم	-	-	-
	ناسالم	۱/۷۰ ***	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۰/۷۹	۰/۹۱	-
	مشکل‌دار محتوایی	۰/۷۷	۰/۹۳	۰/۰۱
تلاش برای موفقیت	سالم	-	-	-
	ناسالم	۱/۷۷ **	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۱/۴۸ **	۰/۳۹	-
	مشکل‌دار محتوایی	۱/۲۵ *	۰/۵۲	۰/۲۲
انضباط شخصی	سالم	-	-	-
	ناسالم	۱/۴۶ *	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۰/۹۶	۰/۵۱	-
	مشکل‌دار محتوایی	۰/۳۶	۱/۱۰	۰/۶۰
اهمالکاری	سالم	-	-	-
	ناسالم	۳/۸۵ ***	-	-
	مشکل‌دار فرایندی	۱/۸۲	۲/۰۳	-
	مشکل‌دار محتوایی	۱/۶۲	۲/۲۴	۰/۲۱
		*** p < ۰/۰۰۱	** p < ۰/۰۱	* p < ۰/۰۵

نتایج آزمون تعقیبی شفه در جدول ۵ نشان داد از نظر مؤلفه‌ی صلاحیت، بین میانگین نمرات فرزندان خانواده‌های سالم و ناسالم، و نیز بین خانواده‌های ناسالم و مشکل‌دار فرآیندی تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به نحوه نمره‌گذاری مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی شر و استرمن، می‌توان گفت پایین بودن میانگین خانواده‌های سالم و مشکل‌دار فرآیندی به معنای وجود صلاحیت بیشتر در فرزندان این دو خانواده در مقایسه با فرزندان خانواده ناسالم است. همچنین از نظر سه مؤلفه‌ی نظم، انضباط شخصی و اهمالکاری فقط بین دو خانواده‌ی سالم و ناسالم تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات این مؤلفه‌ها می‌توان گفت که وجود دو مؤلفه‌ی نظم و انضباط شخصی در فرزندان خانواده سالم بیشتر از میزان آن در فرزندان خانواده ناسالم، و میزان اهمالکاری در فرزندان خانواده سالم کمتر از میزان آن در فرزندان خانواده‌ی ناسالم است. سرانجام اینکه، نتایج آزمون تعقیبی شفه جدول ۵، نشان داد که بین میانگین نمرات فرزندان خانواده سالم با میانگین نمرات فرزندان سه گونه خانواده‌ی دیگر (ناسالم، مشکل‌دار فرآیندی و مشکل‌دار محتوایی) در تلاش برای موفقیت تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی، در فرزندان خانواده سالم، میزان تلاش برای موفقیت، بیشتر از میزان آن در فرزندان سه گونه خانواده‌ی دیگر است.

بحث

نتایج پژوهش نشان داد از نظر مؤلفه‌ی تأمل و کنکاش بین خانواده‌های سالم و ناسالم؛ و همچنین بین خانواده‌های مشکل‌دار محتوایی و ناسالم تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجا که پژوهشی در این زمینه با این متغیرها انجام نشده است، این یافته می‌تواند با نتایج پژوهش‌های استینبرگ، لمبورن، دارلینگ، مونتس، و درنبوش (۱۹۹۴)، یبار و همکاران (۲۰۰۹) و احمدی (۱۳۹۰) در حیطه تفکر و سبک‌های فرزندپروری همسو باشد. با توجه به مطالعات فوق می‌توان این یافته را چنین تحلیل کرد، خانواده‌های سالم و مشکل‌دار محتوایی از لحاظ فرایند در سطح بالایی قرار دارند. بنابراین می‌بایست بیشتر به بحث و مبادله، به اشتراک گذاشتن افکار و تفکر در امور اهمیت دهند. زیرا یکی از ابزارهای لازم برای این مهارت‌ها تأمل و تعمق است. بنابراین می‌توان گفت خانواده سالم و خانواده مشکل‌دار محتوایی به ویژگی‌های خانواده مقتدر شباهت بیشتری دارند. همچنین این یافته به طور غیرمستقیم بیانگر اهمالکاری کمتر در این دو خانواده است.

همچنین پژوهش نشان داد از نظر مؤلفه‌ی صلاحیت، بین خانواده‌های سالم و ناسالم و خانواده‌های مشکل‌دار فرآیندی و ناسالم تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته با مطالعات توکر، گروس، فگ، دیلانی و لاپورت (۱۹۹۸)، تتی و گلفند (۱۹۹۱)، استیفت و بونو (۱۹۹۸)، ترنر، چندلر و هفر (۲۰۰۹) و توزنده جانی، توکلی‌زاده و لگزیان (۱۳۹۰) که در زمینه سبک‌های فرزندپروری و خودکارآمدی انجام شده، هماهنگ است. در این پژوهش‌ها به طور کلی نشان داده شده است که خودکارآمدی بالا به کیفیت

بالای تعاملات مادر کودک، حساسیت و گرمی و پاسخدهی مادرانه مربوط است. این یافته را می‌توان اینگونه تفسیر کرد، انتظار می‌رود شیوه‌های تعامل والدین خانواده سالم و مشکل‌دار فرآیندی با فرزندانشان در مقایسه با خانواده ناسالم به سبک فرزندپروری مقتدرانه شباهت بیشتری داشته باشند. همانطور که تحقیقات نشان می‌دهند، والدین مقتدر فرزندان خود را به عنوان افرادی با کفایت و موفق نگریسته و از آن‌ها مطابق با توانایی‌شان انتظار دارند. همچنین این والدین به شخصیت فرزندان خود احترام گذاشته و فرزندان آن‌ها مستقل، صمیمی، دارای روحیه همکاری و انگیزه پیشرفت بیشتری هستند که این‌ها خود زمینه خودکارآمدی بالا در فرزندان را فراهم می‌کنند. این یافته به طور غیرمستقیم بیانگر اهمالکاری کمتر در این دو خانواده نیز است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر درباره مؤلفه‌ی نظم بود که نشان داد فقط بین خانواده سالم و ناسالم تفاوت معنادار (به نفع خانواده سالم) وجود دارد. این یافته که همسو با نتایج پژوهش‌های کارمین، ون‌تویبجل، ون‌آکن و دیتوویک (۲۰۰۶)، حسینی و خَیَر (۱۳۸۸) و اردن و یوردی (۲۰۰۸) پیرامون رابطه سبک‌های فرزندپروری و خودتنظیمی است را می‌توان این‌گونه تحلیل کرد، طبق نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند از طریق مشاهده الگوهایی که این راهبرد را به کار می‌برند، آموخته شوند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در این میان یکی از عوامل مهم محیطی تأثیرگذار بر سطح خودتنظیمی فرد، خانواده است. هر چه محیط و شرایط خانواده بهتر باشد رشد خودتنظیمی و نظم در فرزندان بهتر صورت می‌گیرد. از آنجا که خانواده سالم از نظر سازگاری با شرایط زندگی و همچنین به لحاظ موقعیت اجتماعی، تحصیلی و شغلی در سطح مناسبی قرار دارد، به نظم و خودتنظیمی به عنوان یکی از عوامل موفقیت توجه دارد. در این زمینه جهت رشد و پرورش خودتنظیمی فرزندان به صورت حمایت از استقلال فرزندان و انعطاف‌پذیری در کنترل فرزندان تلاش می‌کند. این یافته نیز به طور غیرمستقیم بیانگر اهمالکاری کمتر در این خانواده است.

یافته‌ی دیگر نشان داد که بین فرزندان خانواده سالم از نظر مؤلفه‌ی تلاش برای موفقیت با فرزندان سه خانواده ناسالم، مشکل‌دار فرآیندی و مشکل‌دار محتوایی تفاوت وجود دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های کولمن (۱۹۹۳)، عبادی و برون (۱۳۹۲)، و عریضی و عابدی (۱۳۸۴) است که در زمینه خانواده و انگیزش پیشرفت انجام شده‌است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت، انگیزش پیشرفت و خانواده نقش بسیار مؤثری در تلاش برای موفقیت دارند. در واقع خانواده‌هایی که دارای انگیزش پیشرفت بالایی هستند دارای تعاملات زیادی با فرزندان خود هستند، به فرزندان خود این امکان را می‌دهند که در بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌های خانواده شرکت کنند، رابطه عاطفی مناسبی با فرزندان خود برقرار می‌کنند و خانواده‌هایی مقتدر و انعطاف‌پذیر هستند. چنین افرادی برای انجام دادن کارها به نحو شایسته‌ای تمام تلاش خود را انجام می‌دهند. بنابراین خانواده سالم که در دو بعد محتوا و فرآیند در سطح بالایی قرار

دارد، فرزندان آن دارای انگیزش پیشرفت بیشتری برای انجام امور هستند. همچنین این یافته به طور غیر مستقیم، اهمالکاری کمتر فرزندان این خانواده را تأیید می‌کند.

درباره مؤلفه‌ی انضباط شخصی نتیجه‌ی این پژوهش نشان داد، که فقط بین خانواده سالم و ناسالم تفاوت وجود دارد. این یافته با پژوهش‌های انجام شده در زمینه خویشن‌داری و الگوهای ارتباطی خانواده و سبک‌های فرزندپروری همچون ورنر (۲۰۰۰) و مایرو و هریس (۲۰۰۰) همسو است. با توجه به تحقیقات ذکر شده این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد، از آنجا که خانواده سالم با توجه به ویژگی‌های شباهت بیشتری به ویژگی‌های خانواده‌های دارای سبک فرزندپروری مقتدر دارد و دارای الگوی ارتباطی گفت و شنود بالا است (سامانی و بهبهانی، ۱۳۹۰)، بنابراین اعضا در خانواده سالم نیز مانند اعضای خانواده‌های مقتدر و دارای الگوی ارتباطی گفت و شنود بالا، باید دارای خویشن‌داری بیشتری باشند. این یافته به طور غیرمستقیم بیانگر اهمالکاری کمتر فرزندان خانواده سالم است.

در پژوهش حاضر، از نظر مؤلفه‌ی وظیفه‌شناسی بین هیچ کدام از جفت گونه‌های خانواده تفاوت مشاهده نشده است. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه اظهار کرد که، بر اساس نظریه پنج عاملی شخصیت، شخصیت به وسیله پنج بعد خصیصه‌ای: روان‌رنجور‌خویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی توصیف می‌شود (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ جان و اسری‌واستاوا، ۱۹۹۹). کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) اساس این پنج عامل را به عنوان تمایلاتی مبنایی که زمینه زیستی دارند، معرفی کرده‌اند. بنابراین این تمایلات اساسی، آمادگی‌های بدنی است و به طور مستقیم تحت تأثیر محیط قرار ندارند. به هر حال وظیفه‌شناسی را می‌توان عاملی درونی دانست که مستقل از تأثیرات محیطی خود است. به همین دلیل از این نظر، تفاوت معنی‌داری بین گونه‌های مختلف خانواده مشاهده نمی‌شود. این یافته با یافته‌های حاصل از مطالعه بیرامی، دانشور، حسینی‌اصل و فولادوند (۱۳۸۹) همسو، اما با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط جانسون و بلوم (۱۹۹۵)، لی، کوواکس و دانتو (۱۹۹۸) و واتسون (۲۰۰۰) ناهماهنگ است که شاید تفاوت در نمونه‌های مورد بررسی باشد.

نتایج پژوهش نشان داد از نظر مؤلفه‌ی اهمالکاری فقط بین خانواده سالم و ناسالم تفاوت وجود دارد. این یافته همسو با پژوهش‌های پیکل و همکاران (۲۰۰۲)، اسپرا (۲۰۰۵)، ابار و همکاران (۲۰۰۹)، دیویس (۱۹۹۹)، فراری، هاریوت و زیمرمن (۱۹۹۹) است. با توجه به تحقیقات فوق این یافته را می‌توان اینگونه تفسیر کرد، والدینی که با فرزندان خود با گرمی و صمیمیت رفتار می‌کنند، به آن‌ها آزادی می‌دهند، احساس امنیت خاطر آن‌ها را فراهم می‌کنند و انتظارات دقیق و مشخصی از آن‌ها دارند دارای فرزندان مستقل و با اعتماد به نفس بالا هستند (بالانتین، ۲۰۰۱) که کمتر به اهمالکاری رو می‌آورند. بنابراین اگر محیط و جو خانواده از نظر عواملی که منجر به اهمالکاری می‌شوند تعدیل شده باشند، بهتر می‌توانند اهمالکاری اعضای خود را کنترل کنند. از آنجا که خانواده سالم در مقایسه با خانواده ناسالم از نظر دو بعد محتوا و فرآیند در سطح مطلوبی قرار دارد، در این زمینه بهتر عمل خواهد کرد.

نتیجه‌گیری

در قلمرو نظری، این پژوهش را می‌توان تلاشی هر چند مقدماتی و کوچک در جهت گسترش بدنه دانش موجود و روشن کردن زوایای پنهان اهمالکاری تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن دانست. در عرصه عمل، یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مهمی برای والدین، مربیان، دانش‌آموزان، دانشجویان، نهادهای تعلیم و تربیت، دست‌اندرکاران سیاست‌گذاری سلامت جامعه و عامه مردم داشته باشد تا در جهت کسب راهبردهایی برای پیشگیری از اهمالکاری تحصیلی و غلبه بر آن برآیند، چرا که با شناخت عوامل خانوادگی مؤثر بر اهمالکاری تحصیلی می‌توان از شیوع آن، جلوگیری کرد و شرایط محیطی مناسبی را چه در خانه و چه در مدرسه برای دانش‌آموزان فراهم ساخت. همچنین با تشکیل جلسات، کارگاه‌های آموزشی، ارائه کتاب‌های مفید و ایجاد سایت‌های آموزش برای والدین و افرادی که در آستانه ازدواج هستند می‌توان در جهت آموزش فرآیندهای خانواده اقدام کرد و در جهت افزایش سطح کیفی خانواده‌ها، مسئولین جامعه فرصت برابری را برای همه افراد فراهم کنند تا شرایط رشد و پیشرفت برای خانواده‌ها ایجاد شود. از محدودیت‌های قابل ذکر این پژوهش آن است که نمونه پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان کلاس‌های هفتم و هشتم است و قابلیت تعمیم نتایج آن به جوامع دیگر محدود می‌شود. به علت عدم امکان دسترسی دوباره به شرکت‌کنندگان، برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها تنها از روش پایایی آلفای کرونباخ (به جای پایایی بازآزمایی) استفاده شد. همچنین به علت واضح نبودن مفهوم برخی از گویه‌های پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموزان، محققان مجبور به دادن توضیحات اضافه برای این قبیل دانش‌آموزان بودند که این مساله شاید بر برداشت و نحوه پاسخ‌دهی آنان اثر داشته است.

از محدودیت دیگر، می‌توان به پایین بودن ضرائب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های مقیاس اهمالکاری و وظیفه‌شناسی شر و استرمن (۲۰۰۲) اشاره کرد. اگر چه که ضرائب آلفای کرونباخ به دست آمده در پژوهش حاضر برای مؤلفه‌های مقیاس، بیشتر از ضرائب گزارش شده توسط محققان مذکور و نیز لی و همکاران (۱۹۹۸) است، اما با توجه به بالاتر بودن ضرائب خرده‌مقیاس‌ها، شاید بهتر باشد که پژوهشگران آتی، جهت مقاصد تحقیقاتی خود، تنها از نمره کل مقیاس و دو خرده مقیاس آن (و نه مؤلفه‌ها) در تحقیقات خود استفاده کنند که از ثبات بیشتری برخوردارند. با وجود این، پیشنهاد می‌شود که این محققان بررسی انواع پایایی مؤلفه‌های ۷ گانه مقیاس را نیز مد نظر قرار دهند.

پیشنهاد می‌شود کارشناسان حوزه روان‌شناسی در مورد اهمالکاری تحصیلی برای والدین، معلمان، مشاوران و دانش‌آموزان به صورت علمی سخنرانی کنند. همچنین این پژوهش در گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی دیگر تکرار شود و در زمینه ابزارهای رایج در حوزه سنجش خانواده و اهمالکاری تحصیلی نوعی کارآمدسازی صورت گیرد تا از جامعیت لازم برخوردار شوند. و در نهایت در پژوهش‌های آتی از شرکت‌کنندگان درخواست شود که خود را معرفی کنند تا امکان شناسایی خانواده‌های ناسالم و مشکل‌دار فرآیندی و محتوایی جهت کمک به آن‌ها فراهم گردد.

منابع

- آقاتهرانی، مرتضی (۱۳۸۶). *اهمالکاری: بررسی علل و راه‌کارهای درمان*. تهران: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- احمدی، سمیه (۱۳۹۰). بررسی ارتباط سبک فرزندپروری ادراک شده، راه‌های دانستن و مباحثه‌طلبی دانشجویان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۷ (۲۷)، ۳۷۱-۳۵۵.
- بیرامی، منصور؛ دانشور، زهره؛ حسینی‌اصل، فریبا و فولادوند، خدیجه (۱۳۸۹). روان‌رنجورخویی و کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره*، ۱ (۲)، ۴۴-۲۱.
- توزنده‌جانی، حسن؛ توکلی‌زاده، جهانشیر و لگزیان، زهرا (۱۳۹۰). اثربخشی شیوه‌های فرزندپروری بر خودکارآمدی و سلامت روان دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور و آزاد نیشابور. *افتق دانش؛ فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشت درمانی گناباد*، ۱۷ (۲)، ۶۴-۵۶.
- جعفری، محمدعلی (۱۳۸۸). *مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرآیند و محتوای خانواده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- چراغی، اعظم (۱۳۹۱). *بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- حسینی، فریده‌السادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی*، ۱۵ (۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- خواجه، لاله؛ دلاورپور، آقامحمد و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۸۸). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده با اهمالکاری تحصیلی. *اولین همایش ملی خانواده، دانشجو، دانشگاه*.
- سامانی، سیامک (۱۳۸۷). *تهیه و طراحی مقیاس فرآیندهای خانوادگی برای خانواده‌های ایرانی*. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲، ۱۶۸-۱۶۲.
- سامانی، سیامک و بهبهانی، مینا (۱۳۹۰). الگوهای ارتباطی در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل بافت‌نگر فرایند و محتوای خانواده. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱ (۲)، ۱۱۹-۱۳۴.
- سامانی، سیامک و ترابی، عطا (۱۳۹۰). *شادکامی نوجوانان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل بافت‌نگر فرایند و محتوای خانواده*. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۱ (۱)، ۳-۲۰.

- سامانی، سیامک؛ خیر، محمد و صداقت، زینب (۱۳۸۹). سبک‌های والدگری در گونه‌های مختلف خانواده در مدل فرایند و محتوای خانواده. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۶ (۲۲)، ۱۶۱-۱۷۴.
- صالحی، ساناز (۱۳۸۸). *مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- عبادی، غلامحسین و برون، رضا (۱۳۹۲). بررسی رابطه تعارض زناشویی و نظارت والدین با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۳ (۱)، ۳۵-۵۰.
- عریضی، حمیدرضا و عابدی، احمد (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی آنان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱ (۲)، ۱۴۷-۱۳۹.
- نصری، صادق؛ دماوندی، مجیدابراهیم و عاشوری، اکرم (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۴)، ۱-۱۷.

- Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32, 259-273.
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education*, 78, 46-48.
- Colman, M. (1993). The role of parental interaction in achievement motivation. *Journal of Social Psychology*, 133(6), 859-861.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory and NEO five factor inventory professional manual*. Odessa, FI: Psychological Assessment Resources.

- Davis, J. K. (1999). *The effects of culture on high school academic procrastination* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education, 1*, 25-34.
- Ferrari, J. R. Harriott, J. S., & Zimmerman, M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences, 26*, 321-331.
- Flet, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavioral Personality: An International Journal, 20*, 85-94.
- John, O. P., Srivastava, & S. (1999). The big -five taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Pervin, L. A. & John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality theory and research (pp. 102-138)*. The Guilford Press.
- 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.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., & Detovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development, 15*, 561-579.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big- five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 187-193.

- Mauro, C. F., & Harris, Y. R. (2000). The influence of maternal child-reading attitudes and teaching behaviors on preschoolers delay of gratification. *Journal of Genetic Psychology, 162*, 292-306.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous/control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Academic Journal Article, 17*, 35-59.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 145-155.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297-309.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2002). Parenting and procrastination gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 33*, 271-285.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 118-127.
- Samani, S. (2008). *Validity and Reliability of Family Process and Family Content Scales*. Paper presented in the International Congress of Psychology, 20-25 July, Berlin, Germany.
- Samani, S. (2011). Family Process and Content Model: A contextual model for family studies. *Social and Behavioral Sciences, 30*, 2292-2785.
- Samani, S., & Abdolahi, N. (2009). *Family functions and adolescent mental health*. Paper presented in the world congress 2009 of the world Federation for Mental Health, September 2-6, Athens, Greece.

- Samani, S., & Sadeghzadeh, M. (2010). Family types in the family process and content model. *Psychological Reports, 106*, 539-547.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385-398.
- Sedlakova, J., Mylek, K., Capkova, K., Prochazka, J., Vaculik, M., & Jezek, S. (2014). *Parental control of child as a predictor of academic procrastination*. Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education. Czech University of Life Sciences, Prague. S. 694-702, 9 s. ISBN 978-80-213-2468-6.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology, 17*, 125-146.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbush, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*(3), 754-770.
- Stifter, C. A., & Bono, M. A. (1998). The effect of infant colic on maternal self-perceptions and mother-infant attachment. *Child Care Health and Development, 24*, 339-351.
- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the 1st year: the meditational role of maternal self-efficacy. *Child Development, 63*(5), 918-929.
- Tucker, S., Gross, D., Fogg, L., Delaney, K., & Lapporte, R. (1998). The long-term efficacy of behavior parent training intervention for families with 2-year old. *Research in Nursing and Health, 21*(3), 199-210.
- Turner, A., Chandler, M., & Heffer, W. (2009). The influence of parenting styles achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *College Student Development, 50*(3), 337-346.
- Watson, D. C. (2000). Procrastination and the five-factor model: A fact level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149-158.

Werner, E. E. (2000). *Protective factors and individual resilience*. Inc. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.