

پیش بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و کمالگرایی در دانش آموزان دوره متوسطه

شهرام شجاعی^۱، اسماعیل کاظم پور^۲

^۱ کارشناسی ارشد ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، مازندران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ دکترای علوم تربیتی، دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، مازندران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و کمالگرایی در دانش آموزان دوره متوسطه انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دوره متوسطه دوم در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۹۰۰ نفر تشکیل می دهند. نمونه مورد مطالعه ۱۵۰ دانش آموز بودند که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه های خودتنظیمی، کمال گرایی و اهمالکاری پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل با نرم افزار آماری SPSS۲۲ استفاده شد. با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که کمال گرایی ۹۱ درصد و متغیر خودتنظیمی ۵۴ درصد از تغییرات اهمالکاری را پیش بینی می کنند. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد بین کمال گرایی معطوف به خود با اهمالکاری ($r=-0/980$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P>0/01$). بین کمال گرایی معطوف به دیگران با اهمالکاری ($r=-0/975$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P>0/01$). بین کمال گرایی معطوف به سوی اجتماع با اهمالکاری ($r=-0/932$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P>0/01$). بین کمال گرایی با اهمالکاری ($r=0/991$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P>0/01$). بین نمره اهمالکاری با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P>0/01$). با توجه به نتایج باید گفت که خودتنظیمی، کمالگرایی و اهمالکاری در دانش آموزان با توجه به تفاوت‌های موجود در ویژگی‌های شخصیتی هر کودک ممکن است از انتظارات و سبک های فرزند پروری والدین باشد.

واژه‌های کلیدی: کمال گرایی، اهمالکاری، خودتنظیمی.

مقدمه

دانش آموزان چگونه شخصاً فرآیند یادگیری خود را به فعلیت رسانده، تغییر می دهند و تنظیم می نمایند. در واقع این عمل نوعی کنش خودتنظیمی است. این حیطه در ابعاد گوناگونی همچون حیطه رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی قابل بحث و بررسی است. بخش رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را بیشتر می سازد، اطلاق می گردد. از طرف دیگر روان شناسی مثبت نگر خط سیر پژوهش تازه ای را در حوزه روان شناسی به خود اختصاص داده است. این رویکرد تبلور یک تغییر در حوزه روان شناسی از صرف پرداختن به ترمیم آسیب ها به سمت بهینه سازی کیفیات زندگی است (اسنایدر^۱ و لوپز^۲، ۲۰۱۵). خودتنظیمی نقش برجسته ای در تحول و حفظ اختلالات هیجانی دارد و حیطه گسترده ای از هوشیار و ناهوشیار فیزیولوژیکی و رفتاری و فرایندهای شناختی را شامل می شود خودتنظیمی شناختی به تمام سبکهای شناختی، اطلاق می شود که هر فردی از آن به منظور افزایش یا کاهش و یا حفظ هیجان خود استفاده می کند. تنظیم هیجان بیشتر از دو چهارچوب مهم بررسی می شوند که عبارتند از: ۱- راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه یا در آغاز بروز آن فعال می شوند. ۲- راهبردهایی تنظیم هیجان که پس از بروز حادثه و یا بعد از شکل گیری هیجان فعال می شوند. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه فعال می شوند در کنترل هیجان منفی حوادث نقش مهمی دارند، زیرا موجب تفسیر واقعه به نحوی می شوند که پاسخ های هیجانی منفی را کاهش می دهد (جادکینز، ۲۰۱۶).

روانشناسان در همان اول قرن بیستم در پی مفهوم کمال گرایی بودند و در همین راستا واژه Perfect که به معنی: عالی و بی عیب و بی نقص و درست است استفاده کردند و به این ویژگی Perfectionism گفتند؛ یعنی گرایش افراطی به بی عیب بودن و نقص بودن روانشناسان ایرانی اما واژه درستی در برابرش نداشتند؛ بعضی ها می گفتند کمال گرایی چندان مطلب را نمیرساند، بعضی ها هم «بی نقص گرایی» را مناسب می دانستند، که یک ملغمه نا زیبا از واژه عربی و فارسی است و این بود که همه، از وجه مذهبی، عرفانی و نهایتاً وجه مثبت کلمه کمال منصرف شدند و حال کمال گرایی ترجمه جا افتاده Perfectionism است. اولین کسانی که کمال گرایی را بررسی کردند آن را به این شکل تعریف کردند گرایش افراطی فرد به بی عیب و نقص بودن، کوچکترین اشتباه خود را گناهی نابخشودنی پنداشتن و مضطربانه انتظار پیامدهای شوم شکست را کشیدن. افراد کمال گرا معیارهای بسیار بالایی را برای موفقیت در نظر می گیرند و اگر به آن اهداف بلند پروازانه نرسند، خودشان را شکست خورده می دانند آنها نسخه همه اتفاق های دنیا را با قانون همه یا هیچ می پیچند. برای کمال گراها نتیجه هر کاری یا شکست کامل است یا موفقیت کامل. میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاکهای کارآیی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می انجامد. بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی تحقیق در نظام آموزش و پرورش است پیشرفت تحصیلی یکی از دغدغه های اصلی والدین، نظام آموزش و پرورش و روانشناسان بوده است. در حقیقت بازدهی مطلوب نظام آموزش و پرورش عمدتاً با میزان پیشرفت تحصیلی افراد شاغل در آن سنجیده می شود. معمولاً پیشرفت تحصیلی با مواردی چون معدل دانش آموز، میزان واحد افتاده، اخراج یا ترک تحصیل شناخته می شود. گرچه در بیشتر منابع از معیار معدل کل دروس یا بعضی از دروس خاص در این زمینه استفاده می شود. پیشرفت تحصیلی با عوامل متعددی همبسته است (نادری فر، ۱۳۹۸). از جمله این عوامل می توان به وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، میزان هوشبهر وجود انگیزه پیشرفت و غیره اشاره کرد. از طرف دیگر بی تردید کمال گرایی^۴ یکی از ویژگیهای شخصیتی می باشد که می

۱-Snyder

۲-Lopez

۳. Judkins

۴. Pfectionism

تواند هم سازنده، مفید و مثبت باشد و هم نوروتیک و کژکنش، نیروی انگیزشی هر فرد به سوی رشد و خود شکوفایی است. همه افراد نیاز دارند که توانایی های بالقوه خود را تا بالاترین اندازه ممکن شکوفا کنند و به رشدی فراتر از رشد کنونی خود دست یابند. گرایش طبیعی افراد حرکت از مسیر تحقق توانایی های بالقوه خویش است، هر چند ممکن است در این راه با برخی موانع محیطی و اجتماعی رو به رو شوند. البته رسیدن به کمال و شکوفا ساختن استعدادها و توانایی های نهفته و بالقوه فرد به خودی خود بسیار ارزشمند است و در این وادی کمال گرایی امری مثبت و پسندیده است ولی آن چه که به آن اشاره شده است جنبه افراطی یا منفی کمال گرایی است.

آلبرت الیس^۵ نخستین نظریه پرداز شناختی-رفتاری بوده که کمال گرایی را شرح داد او کمال گرایی را به عنوان یکی از دوازده باور غیر منطقی اساسی تعریف کرد که به پریشانی روانشناختی منجر می شود. الیس کمال گرایی را اینگونه تعریف کرده است: «پذیرش این باور که فرد باید کاملاً شایسته، لایق و باهوش بوده و در تمام امور ممکن پیشرو باشد و این که همواره یک راه حل کامل و درست برای مشکلات انسانی وجود دارد و اگر این راه حل کامل پیدا نشود، فاجعه آمیز خواهد بود.» (الیس، ۱۹۸۵ به نقل از ایجان، ۲۰۰۵) از دیگر ویژگی های افراد با سطوح بالای کمال گرایی، تلاش زیاد برای بی عیب بودن و وضع معیارهای بسیار بالا و افراطی برای عملکرد است که با تمایل به خود ارزیابی های انتقادی از رفتار همراه می شود. (فلت و هویت^۶، ۲۰۰۲ به نقل از استوئبر^۷، ۲۰۰۹، فروست^۸ و همکاران ۱۹۹۰). با توجه به آنچه که گفته شد، طبق نظریه (۱۹۸۴) کمال گرایی یک پدیده ناتوان کننده شایع است و کمال گرایان به حالات عاطفی منفی مثل احساس گناه، احساس شکست، عزت نفس پایین و مسامحه کاری حساس هستند. از طرف دیگر فراری و همکاران (۱۹۹۵) نیز بر این باورند که تاخیر هدفمندانه و دایمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، اهمال کاری نامیده می شود. اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد و تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله می توان به اهمال کاری تحصیلی (هیل و همکاران، ۱۹۸۷) اهمال کاری در تصمیم گیری (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹) اهمال کاری وسواس گونه (فراری، ۱۹۹۱) و اهمال کاری روان رنجورانه (الیس و تاس ۱۹۷۷) اشاره کرد. اما متداول ترین شکل آن، به خصوص در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال کاری تحصیلی (استیل و همکاران، ۲۰۰۱، مون و ایلینگوورث، ۲۰۰۵). اهمال کاری تحصیلی، یعنی تکمیل تکالیف خانه، آماده شدن برای امتحانات و ارائه پروژه های ترم در آخرین لحظات (میلگرام و همکاران، ۱۹۸۸). در خصوص میزان شیوع اهمال کاری کالجی و همکاران^۹ (۲۰۱۱) معتقدند که تقریباً هر انسانی حداقل چند بار اهمال کاری را تجربه می کند. راتبلام، سولومون و موراکامی^{۱۰} (۱۹۸۶) طی مطالعه ای به این نتیجه رسیدند که ۴۰ درصد دانشجویان به اهمال کاری مبتلا هستند. از طرفی اهمال کاری بطور مثبت با تأخیر در امتحان و بطور منفی با معدل تحصیلی ارتباط دارد. به نظر برگلاس و جونز^{۱۱} (۱۹۸۷) خود ناتوان سازی عبارت است از: هر عمل یا زمینه عملی که به فرد امکان می دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت می دهند.

^۵. Allbert Ellis

^۶. Flett A Hewitt

^۷. Stoeber A Stoeber

^۸. Frost

^۹. Kachgal, Hansen, Sunny & Nutter

^{۱۰}. Rothblum, Solomon & Murakami

^{۱۱}. Brags & Johns

از سویی دیگر خودتنظیمی نقش برجسته ای در تحول و حفظ اختلالات هیجانی دارد و حیطه گسترده ای از هوشیار و ناهوشیار فیزیولوژیکی و رفتاری و فرایندهای شناختی را شامل می شود خودتنظیمی شناختی به تمام سبکهای شناختی، اطلاق می شود که هر فردی از آن به منظور افزایش یا کاهش و یا حفظ هیجان خود استفاده می کند. تنظیم هیجان بیشتر از دو چهارچوب مهم بررسی می شوند که عبارتند از: ۱- راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه یا در آغاز بروز آن فعال می شوند. ۲- راهبردهایی تنظیم هیجان که پس از بروز حادثه و یا بعد از شکل گیری هیجان فعال می شوند. راهبردهای تنظیم هیجان که قبل از وقوع حادثه فعال می شوند در کنترل هیجان منفی حوادث نقش مهمی دارند، زیرا موجب تفسیر واقعه به نحوی می شوند که پاسخ های هیجانی منفی را کاهش می دهد (چو روت^{۱۲}، ۲۰۲۰). پژوهش نشان می دهد تفاوت های افراد در استفاده از سبکهای مختلف خودتنظیمی هیجانی شناختی موجب پیامدهای عاطفی، شناختی و اجتماعی مختلفی می شود چنان که استفاده از سبکهای ارزیابی مجدد با هیجانهای مثبت و عملکردهای میان فردی بهتر و بهزیستی بالا ارتباط دارد. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگر سعی دارد به این سؤال مهم پاسخ دهد که آیا می توان اهمالکاری تحصیلی را بر اساس خودتنظیمی و کمالگرایی در دانش آموزان دوره متوسطه پیش بینی نمود؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه که در سال تحصیلی ۱۴۰۴ مشغول به تحصیل هستند. از میان دو ناحیه آموزش و پرورش شهر رشت به طور تصادفی ناحیه ۲ انتخاب شد. حجم جامعه مورد نظر ۴۵۰۰ نفر می باشد که شامل ۲۷۰۰ دانش آموز پسر و ۱۸۰۰ دانش آموز دختر بود. دانش آموزان دختر برای این پژوهش انتخاب شدند. نمونه مورد مطالعه با توجه به چهار مدرسه انتخابی تعداد ۳۵۰ نفر دانش آموز از جامعه مذکور بوده که از این تعداد ۱۵۰ دانش آموز با استفاده از جدول مورگان و روش خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. از آزمونهای آماری پارامتریک آزمون تحلیل همبستگی، رگرسیون چند متغیره استفاده شد. تمام مراحل تجزیه و تحلیل با نرم افزار آماری (SPSS۲۲) استفاده شد. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های استاندارد زیر استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه کمال گرایی مثبت و منفی: این پرسشنامه توسط تری- شورت و همکاران (۱۹۹۵) طراحی گردید و دارای ۴۰ عبارت است که ۲۰ ماده آن کمال گرایی مثبت و ۲۰ ماده دیگر کمال گرایی منفی را می سنجد. هر عبارت براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت (کاملاً موافقم = ۱ تا کاملاً مخالفم = ۵) نمره گذاری می شود، کمال گرایی آزمودنی ها را از نمره یک تا پنج در هر دو زمینه مثبت و منفی می سنجد. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از مقیاس های آزمون ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ خواهد بود. تری- شورت و همکاران (۱۹۹۵) آلفای کرونباخ پرسشنامه کمالگرایی مثبت و منفی را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ مطرح نمودند. در فرم فارسی این پرسشنامه آلفای کرونباخ هر یک از مقیاس ها را در یک نمونه ۲۱۲ نفری از دانشجویان به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ برای کل آزمودنی ها؛ ۰/۹۱ و ۰/۸۸ برای دانشجویان دختر ۰/۸۹ و ۰/۸۶ برای دانشجویان پسر گزارش نمودند که نشانه همسانی درونی بالای این مقیاس بود. ضرایب همبستگی بین نمره های ۹۰ نفر از آزمودنیها در دو نوبت با فاصله چهار هفته برای کل آزمودنی ۰/۸۶ برای آزمودنی های دختر ۰/۸۴ و برای آزمودنیهای پسر ۰/۸۷ محاسبه شد که نشانه پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است. بشارت (۱۳۸۵) همبستگی نمره های آزمون ها را بر حسب آزمون مجدد به فاصله چهار هفته ای برای ۲۱۲ آزمودنی (۰/۸۶ =) ذکر کرد که نشانه اعتبار مناسب مقیاس می باشد (علیزاده صحرانی؛ خسروی؛ بشارت، ۱۳۸۹).

^{۱۲}. Chao, Ruth

اعتبار مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی از طریق محاسبه ضریب همبستگی بین زیر مقیاس های این آزمون با زیر مقیاس های پرسشنامه سلامت عمومی (گلدبرگ ۱۹۷۲ به نقل از بشارت، ۱۳۸۴) و مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷ به نقل از بشارت، ۱۳۸۴) و با روش تحلیل مولفه های اصلی آزمون بررسی شد. ضرایب همبستگی بین زیر مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب با نشانه های بدنی ۰/۳۲- و ۰/۳۳، با اضطراب و بی خوابی ۰/۴۱- و ۰/۳۹، با اختلال در کارکرد اجتماعی ۰/۵۴- و ۰/۵۷، با افسردگی ۰/۵۸- و ۰/۶۳، و با نمره کل پرسشنامه سلامت عمومی ۰/۴۶- و ۰/۴۸ محاسبه شد. ضرایب همبستگی بین زیر مقیاس کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب با عزت نفس ۰/۴۴ و ۰/۵۲- به دست آمد (بشارت، ۱۳۸۲ به نقل از بشارت، ۱۳۸۴).

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم^{۱۳} در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و شامل ۱۱ گویه می باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم می باشد که شامل ۸ گویه می باشد. نحوه پاسخدهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «گاهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می گیرد. همچنین در این مقیاس گویه های «۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۳- ۱۵- ۱۶- ۲۱- ۲۳- ۲۵» به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آورد. در این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده شد. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

مقیاس خودتنظیمی: این پرسشنامه توسط میلر و براون در سال ۱۹۹۱ ساخته شد. این پرسشنامه در طیف لیکرت ساخته شد و شامل مولفه های پذیرش، ارزیابی، بررسی، برنامه ریزی و اجرا می باشد. روش نمره گذاری این آزمون بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت می باشد. بدین نحو که به پاسخ های کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافق، کاملاً موافق به ترتیب نمره- های ۰، ۱، ۲، ۳، ۴ تعلق می گیرد. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۴) برای بررسی روایی پرسشنامه MSLQ از روش آماری تحلیل عاملی استفاده کردند. این محققان با به کار بستن روش تحلیل عاملی، برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش (خود نظم دهی) را به دست آوردند. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۴) برای بررسی پایایی پرسشنامه (MSLQ) از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی (پذیرش، ارزیابی، بررسی، برنامه ریزی و اجرا) به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آوردند. ولترز، پنتریچ و کارانبیک^{۱۴} (۲۰۰۳) نیز پایایی بخش- های مختلف این آزمون را با توجه به تحقیقات و نمونه های مختلف در سراسر دنیا گزارش نمودند.

یافته های پژوهش

آزمودنی های این پژوهش شامل ۱۵۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بودند. اکثر افراد نمونه تحصیلات دیپلم و بالاتر دارند. و ۳۳/۳ درصد تک فرزند می باشد.

^{۱۳}.Solomon & Rathblum

^{۱۴}-Weltes, Pentrich & Kranbic

در جدول شماره ۱ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به صورت میانگین و انحراف استاندارد گزارش شده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در آزمودنی ها از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده شد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش و مقادیر چولگی و کشیدگی ($n=150$)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
اهمالکاری	۶۵/۵۶	۱۴/۹۱	-۰/۱۴۷	-۰/۴۵۱
خودتنظیمی	۷۰/۵۰	۱۷/۶۳	۰/۵۴۱	-۰/۶۷۰
کمال گرایی معطوف به خود	۵۵/۴۵	۷/۱۶	۰/۱۵۴	-۱/۰۸۷
کمال گرایی معطوف به دیگران	۵۵/۵۷	۷/۰۷	-۰/۳۶۴	-۱/۳۳۴
کمال گرایی معطوف به اجتماع	۵۵/۶۱	۷/۰۹	-۰/۰۵۶	-۱/۲۳۰
نمره کل کمالگرایی	۷۰/۵۰	۱۷/۶۳	-۰/۳۰۷	-۰/۵۷۶

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود، مقادیر چولگی و کشیدگی بین +۲ تا -۲ بیانگر این مطلب است که توزیع متغیرهای پژوهش در بین آزمودنی ها نرمال است. با توجه به نرمال بودن توزیع متغیرها در بین آزمودنی ها، برای بررسی فرضیه های پژوهش از آمار پارامتریک استفاده می شود.

برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش بررسی رابطه خودتنظیمی و کمالگرایی با اهمالکاری تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ضریب همبستگی پیرسون رابطه کمال گرایی و خودتنظیمی با اهمالکاری ($n=150$)

متغیر	اهمالکاری تحصیلی
	r
کمال گرایی	***۰/۹۹۲-
خودتنظیمی	***۰/۵۸۰-

همان طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود، بین نمره کمال گرایی با اهمالکاری تحصیلی ($r=۰/۹۹۲$)، با اهمالکاری ($r=۰/۲۳۸$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P<۰/۰۱$). اما بین نمره اهمالکاری با خودتنظیمی ($r=-۰/۹۸۰$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

جدول ۳ نتایج بررسی خطی بودن رابطه کمال گرایی با اهمالکاری و خودتنظیمی

انسجام روانی با	F خطی بودن	سطح معناداری	F انحراف از سطح معناداری خطی بودن
کمال گرایی	۱۴/۵۶۷	۰/۰۰۰۱	۱/۳۷۱
خودتنظیمی	۱۵/۴۳	۰/۰۰۱	۱/۵۴۳

با توجه به جدول شماره ۳ آماره f انحراف از خطی بودن برای رابطه اهمالکاری با متغیرهای کمال گرایی و خودتنظیمی معنادار نیست. در حالی که، آماره f خطی بودن برای این رابطه معنادار است. بنابراین می توان نتیجه گرفت رابطه اهمالکاری با متغیرهای کمال گرایی و خودتنظیمی خطی است. بنابراین مجوز استفاده از تحلیل رگرسیون وجود دارد که نتایج مربوط به آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه های آماری رگرسیون اهمالکاری بر کمال گرایی و خودتنظیمی

گام	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	p	R	R^2	ΔR^2
۱	رگرسیون باقیمانده	۴۹۲۵/۶۰	۱۴۹	۲۴۶	۴۹۲۵/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۹۹۷	۰/۵۹۴	۰/۹۱۵
۲	رگرسیون باقیمانده	۳۲/۴۳	۱۴۷	۴/۳۴	۳۲/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۶۵۴	۰/۷۴۹	۰/۵۴۱

گام ۱: متغیر پیش بین: کمال گرایی

گام ۳: متغیر پیش بین: خودتنظیمی

بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۴ می توان نتیجه گرفت در تبیین اهمالکاری از روی متغیرهای پیش بین، مجموع متغیرهای پیش بین $R^2 = ۰/۹۹$ از واریانس متغیر ملاک را تبیین و پیش بینی می کنند یعنی متغیرهای پیش بین ۹۹ درصد نمره اهمالکاری را تبیین می کنند. کمال گرایی ۹۱ درصد و متغیر خودتنظیمی ۵۴ درصد از تغییرات اهمالکاری را پیش بینی می کنند. میزان F مشاهده شده برای متغیرهای پیش بین در سطح $۰/۰۰۱$ معنادار است. این یافته نشان می دهد که این دو متغیر به صورت معنی داری قادر به پیش بینی اهمالکاری هستند. در جدول شماره ۵ نیز ضرایب رگرسیون استاندارد نشده و استاندارد شده و بررسی معنی داری این ضرایب گزارش شده اند.

جدول ۵: ضرایب رگرسیون گام به گام اهمالکاری روی متغیرهای پیش بین

شاخص ها متغیرها	B	خطای استاندارد b	β	t	معناداری
عدد ثابت (a)	۰/۰۶۷	۰/۳۴۰		-۰/۱۹۷	۰/۸۴۴
کمال گرایی	۰/۱۸۷	۰/۰۲۵	۰/۵۶۰	-۷/۶۰	۰/۰۰۰
خودتنظیمی	۰/۵۶۴	۰/۳۴۲	۰/۶۵۱	-۴/۶۵	۰/۰۰۰

با توجه به جدول شماره ۵ رابطه بین کمال گرایی و اهمالکاری (۰/۵۶۰) می باشد. آماره t این اثر (-۷/۶۰) می باشد که در سطح $۰/۰۰۱$ مثبت و معنی دار است. آماره t این اثر (۳/۹۵) می باشد که در سطح $۰/۰۰۱$ مثبت و معنی دار است و رابطه خودتنظیمی با اهمالکاری (۰/۶۵۱) می باشد. آماره t این اثر (-۴/۶۵) می باشد که در سطح $۰/۰۰۱$ منفی و معنی دار است. براساس نتایج جدول ۵ معادله رگرسیون غیر استاندارد اهمالکاری از روی متغیرهای کمال گرایی و خودتنظیمی به صورت زیر می باشد:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2$$

$$\text{اهمالکاری} = (۰/۰۶۷) + (۰/۱۸) \times \text{کمال گرایی} + (۰/۴۴) \times \text{خودتنظیمی} (۰/۵۶)$$

تفسیر این معادله بدین صورت است که با افزایش هر واحد متغیر مستقل، نمره متغیر وابسته به اندازه چند واحد ضریب رگرسیون (b) تغییر می کند.

معادله رگرسیون استاندارد نیز به این صورت نوشته می شود:

$$Z = B_1Z_1 + B_2Z_2$$

اهمالکاری = $(0/560) \times$ کمال گرایی + $(0/439) \times$ خودتنظیمی

فرضیه اول: بین کمالگرایی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. برای آزمون فرضیه فرعی اول پژوهش بررسی رابطه کمال گرایی با اهمالکاری از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول ۷ ضریب همبستگی پیرسون رابطه کمال گرایی با اهمالکاری ($n=150$)

متغیر	اهمالکاری
	r
کمال گرایی معطوف به خود	$-0/980^{***}$
کمال گرایی معطوف به دیگران	$-0/975^{***}$
کمال گرایی به سوی اجتماع	$-0/932^{***}$
نمره کل کمالگرایی	$-0/992^{***}$

همان طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می شود، بین کمال گرایی معطوف به خود با اهمالکاری ($r=-0/980$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی معطوف به دیگران با اهمالکاری ($r=-0/975$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی معطوف به سوی اجتماع با اهمالکاری ($r=-0/932$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی با اهمالکاری ($r=0/992$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$).

فرضیه دوم: بین اهمالکاری با خودتنظیمی در بین دانش آموزان رابطه وجود دارد. برای آزمون فرضیه دوم پژوهش بررسی رابطه اهمالکاری با خودتنظیمی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

جدول ۸ ضریب همبستگی پیرسون رابطه اهمالکاری با خودتنظیمی ($n=150$)

متغیر	خودتنظیمی
	r
اهمالکاری	$-0/580^{***}$

همان طور که در جدول شماره ۸ مشاهده می شود، بین نمره اهمالکاری با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$).

بحث و نتیجه گیری

بررسی فرضیه های پژوهش نشان داد بین کمالگرایی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. با توجه به نتایج بین کمال گرایی معطوف به خود با اهمالکاری ($r=-0/980$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی معطوف به دیگران با اهمالکاری ($r=-0/975$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی معطوف به سوی اجتماع با اهمالکاری ($r=-0/932$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). بین کمال گرایی با اهمالکاری ($r=0/992$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P<0/01$). نتیجه بدست آمده با یافته های حمیدی و قیطاسی (۱۳۹۹) علیکی، (۱۳۹۹) آقاجاری (۱۳۹۹) ترقی جاه (۱۳۹۸) لواسانی و همکاران (۱۳۹۸) عماد، آتش پور و ذاکر فرد (۱۳۹۶) موریس (۲۰۲۱) مارلو و همکاران (۲۰۱۹) بکندام (۲۰۱۹) جدیدی، محمدخانی (۲۰۱۸) همسو می باشد.

در تبیین نتیجه بدست آمده باید گفت که یکی از ساختارهای انگیزشی که برای فهم موفقیت دانش‌آموزان مطرح بوده کمال گرایی و عدم تعارض در خانواده می باشد. درحوزه یادگیری و آموزش، خود کارآمدی به ارزشیابی‌های شخصی دانش‌آموزان از قابلیت‌های عمل به تکلیف اشاره می کند. یعنی آنها توانایی موفق شدن در آن تکلیف را دارند یا خیر. از این رو باید گفت که هر چه خودکارآمدی دانش‌آموزان در فهم و یادگیری مطالب بالاتر باشد، اهمالکاری آنان و در نتیجه تعارض بین والدین و کودک هم کاهش می یابد. شانک (۲۰۰۵) اظهار می دارد که باورهای دانش‌آموزان، نقش کاملی در انگیزش تحصیلی، یادگیری و پیشرفت آنها ایفا می کند. ادراک فرد در مورد توانایی به انجام رساندن یک تکلیف، ساختارهایی همچون انتظار در نظریه انتظار - ارزش، خود ارزشی، انگیزش توانش، مکان کنترل و اسنادها را تحت پوشش خود قرار می دهد. این نظریه ها اعتقاد دارند که فرسودگی تحصیلی نتیجه حجم انبار شده دروس، بی کفایتی و عدم برنامه ریزی فرد می باشد. بنابراین دانش آموزانی که خود را کارآمدتر می دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسأله موفق ترند و تعارضات کمتری را در زمینه های مختلف احساس می کنند.

لذا توجه به امر تعلیم و تربیت، انگیزه ها، عواطف و جهت دادن درست به رفتارهای آنان در دوران کودکی و نوجوانی موضوعی حائز اهمیت می باشد. بدیهی است زمانی می توان گام مؤثر و سازنده ای در جهت کنترل رفتارهای ناهنجاری و حس انسجام روانی برداشت، که بتوان شناخت دقیق و جامعی از فرایند تشکیل رفتار پرخاشگرانه و همبسته های آن - که در این پژوهش همبسته های شناختی و شخصیتی مورد بررسی بودند به دست آورد. این شناخت زمانی حاصل می شود که بررسی های علمی و دقیقی در ابعاد مختلف مسأله صورت گرفته باشد.

بین خودتنظیمی و اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. با توجه به نتایج بین نمره اهمالکاری با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). نتیجه بدست آمده با یافته های رئوف (۱۴۰۱) ولی زاده (۱۴۰۱)، ابافت (۱۴۰۰)، حسین چاری و دهقانی (۱۴۰۰)، پور عبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۴۰۰)، و و وی (۲۰۲۱) مک کرا، هیرت، میلز (۲۰۲۱) موریس (۲۰۲۱) مارلو و همکاران (۲۰۱۹) بکندام (۲۰۱۹) جدیدی، محمدخانی (۲۰۱۸) همسو می باشد.

با عنایت به یافته های پژوهش و نتایج تحقیقات ذکر شده در مقدمه، وجود ارتباط منفی بین اهمال کاری و انسجام روانی دانش آموزان، مارا به اهمیت و تأثیر و ارتباط این دو متغیر با هم می رساند. در مورد ارتباط معنادار بین دو متغیر باید گفت که اگر دانش آموزی بخواهد کاری را به بهترین نحو انجام دهد ولی توانای آن را نداشته باشد، طبعاً دچار ناکامی و شکست می شود و این امر عاملی است که او را از فعالیت های موفق باز می دارد. طفره رفتن از کارها و اهمالکاری در این افراد ابتدا به صورت بهانه جویی و سپس به شکل عادت ظهور خواهد کرد. به علاوه افراد کمال گرا معیارهای سطح بالا و غیر واقعی برای خود در نظر می گیرند و به خاطر اینکه خودشان معتقدند نمی توانند به این اهداف دست پیدا کنند و همچنین بیش از حد درباره ارزیابی دیگران در مورد خودشان تامل می کنند به همین خاطر نمی توانند تکالیف شان را انجام دهند و ممکن است دچار اهمالکاری شوند.

باید گفت هیجان در جریان تعلیم و تربیت بسیار مهم است. زیرا توجه را بر می انگیزد، که باعث انگیزه یادگیری و حافظه می گردد. شکی نیست که طریق انسجام یافتن رفتارها، هیجان ها و شناخت ها در دهه اول رشد، کاربرد مهمی در کنش هیجانی و روانی فرد در تمام پهنه زندگی دارد. مهارت های هیجانی، زمینه ساز و باعث جریان رشد کفایت ها و قابلیت های اجتماعی و هیجانی در افراد است. این ظرفیت ها افراد را برای شناسایی و مدیریت هیجانات، ایجاد روابط سالم، انتخاب هدف های مثبت، نیازهای اجتماعی و گرفتن تصمیم مسئولانه و اخلاقی توانا می سازد. مهارت های هیجانی به افراد کمک می کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسئولیت های روزانه و چالش های زندگی داشته باشند و موجب پیشرفت افراد در مهارت های مدیریت فشار روانی، حل مساله و تصمیم گیری، حل تعارض ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه شناسی و رشد رفتارهای پسندیده شود. پیامد به کار بستن هوش هیجانی، دستیابی به مهارت هایی است که به طور بنیادی بر کارکردهای آموزشی، شغلی و اجتماعی افراد اثر می گذارد و نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت در زندگی دارد. زیرا به افراد کمک می کند که توانمندی هایشان را بشناسند و اهداف واقع بینانه برگزینند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می گردد به منظور بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان به نیازهای روانی دانش آموزان توجه شده و در زمینه نحوه صحیح استفاده از اینترنت، آموزش هایی در خانه و مدرسه، توسط اولیا و مربیان به دانش آموزان ارائه گردد.

مراجع

- الهی، مریم (۱۳۹۱). بررسی روابط ساده و چندگانه پیشایندهای شخصیتی - شناختی و مذهبی با احساس شادکامی و ارتباط این متغیر با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. پایان نامه دکتری روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- امیری، راد، قطب الدینی (۱۳۹۵). در تحقیقی با عنوان بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مساله ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان، دانشکده علوم انسانی.
- باباپور، خیرالدین؛ علیزاده، مجید (۱۳۹۲). رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری فردی و اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مجله دانش و پژوهش در روانشناسی - شماره ۱۹ و ۲۰ بهار و تابستان ۱۳۹۲.
- بشیری، مژگان؛ علیزاده، حمید؛ کرمی، ابوالفضل (۱۳۸۶). بررسی ویژگی های روان سنجی و هنجاریابی پرسشنامه شیوه زندگی (BASIS-A) بر روی جوانان ۱۸ تا ۴۰ سال. تازه ها و پژوهش های مشاوره. ۶(۲۱)، ۹۲-۶۹.
- پارسا، عبدالله؛ ساکتی، پرویز (۱۳۹۳). رویکردهای، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه نامه علوم تربیتی). دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۳: ۲۳ تا ۲۲.
- جوشن لو و همکاران (۱۳۹۵). رابطه مقبول نمایی اجتماعی و علائم افسردگی: نقش واسطه ای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه های شهر تهران، مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز. دوره اول. شماره دوم. پیاپی ۵۹/۲.
- حجازی، الهه؛ لواسانی، مسعود؛ بابایی، ابوالفضل (۱۳۹۵). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال هشتم، دوره دوم، شماره ۳۰: ۲۸ تا ۳۸.
- خواجوی (۱۳۹۲). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، فرسودگی تحصیلی و رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال هشتم، دوره دوم، شماره ۳۰: ۲۸ تا ۳۸.
- زهراکار، کیانوش (۱۳۹۰). بررسی رابطه مؤلفه های هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی. روان شناسی کاربردی، دوره دوم، شماره ۵.
- سجادی هزاوه، محبوبه؛ بریم نژاد، لیلی (۱۳۹۳). ارتباط بین عوامل آموزشی و سبک های یادگیری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. بهمن، ۱۱(۷): ۶۹۶ تا ۷۰۰.
- شیرینی لرد (۱۳۹۲). ارتباط سبک های مقابله ای با هوش هیجانی در دانش آموزان. مجله روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران. سال چهاردهم. شماره ۲، ۱۷۶-۱۸۳.
- صالحی، علیرضا؛ صابر، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه سرسختی بین زوج های متقاضی طلاق و زوج های غیر متقاضی طلاق، مجله علوم رفتاری، جلد ۵، شماره ۴؛ ص ص ۳۴-۲۳.

صفوی، داوود (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر ارتقاء خلاقیت مهندسين با توجه به سنخ شخصیتی آنان. فصلنامه تازه های روانشناسی صنعتی/سازمانی، ۱(۳)، ۵۶-۴۹.

عباس پور، نرگس (۱۳۹۳). تاب آوری، سلامت روانی رضایتمندی از زندگی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران سال ۱۳، شماره ۳: ۲۹۰-۳۰۱

عسگری، پ؛ احتشام زاده، پ؛ پیرزمان، س. (۱۳۸۹). رابطه پذیرش اجتماعی و نقش جنسیتی (آندروژن) با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان دختر. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، سال دوم، شماره پنجم، پاییز ۱۳۸۹، ص ۹۹-۱۱۰.

قنبری، وحید؛ شکیب، مهدی؛ قنبری، علی؛ رحیمی، سهیل؛ باغانی، رمضانعلی (۱۳۹۲). تأثیر آموزش سخت‌رویی بر سازگاری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی. فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش در علوم انتظامی، سال اول، شماره اول، صص ۸۳-۹۸.

کجبافت، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۹۲). خودتنظیمی و تأثیر آن بر رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان، تازه‌های علوم شناختی، ۱، ۵، ۲۸-۳۲.

کجباف محمد باقر؛ بهزاد، حسین (۱۳۹۴). «رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی» مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۲۴.

کدیور، پروین (۱۳۹۳). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

مؤیدفر، مژده (۱۳۹۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و پیشرفت درسی بین دانش‌آموزان کلاس چندپایه و تک پایه مدارس ابتدایی شهر تهران، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۲۴.

یزدی، سید سعید (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مولفه‌های هوش هیجانی بر سلامت روان و خودنظم‌دهی با خودکارآمدی نوجوانان. مجله روانپزشکی و پزشکی روانشناسی بالینی ایران. سال سیزدهم، شماره ۲-۱۶۵-۵۸.

ورودی، علی (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش هیجانی با سلامت عمومی در دانشجویان دانشگاه تربیت معلم سبزوار. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار. دوره ۱۴، شماره ۲، ۱۱۰-۱۱۶.

وحدتی، علی (۱۳۹۲). پژوهش مقایسه پرخاشگری، خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر خانواده‌های تک-فرزند با خانواده‌های چندفرزند مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره شانزدهم، ص ۹۲-۹۹.

- Adler, A. (۱۹۲۷). Birth Order: College Students' Perceptions of Their Ordinal Position Compared to Alfred Adler's Categories. A thesis submitted to the faculty of Wisconsin-Stout University.
- Adler, A. (۱۹۳۱) Birth order: Its influence on personality. New York: Springer-Verlag.
- Adler, A. (۱۹۳۲). Psychological birth order and the BASIS-A inventory. The Journal of Individual Psychology, ۵۹, (۱), ۳۰-۴۱.
- Anderson, N. J. (۲۰۱۲). The Vole Of Metacognition In Second Language Teaching And Learning. On Line Resources. Digest Retrieved November.
- Antony, D. (۲۰۱۳). Construct and used critenon related validity of four commonly used goal onentation instrument. Contemporary educational Psychology. ۲۸, ۴۳۴ – ۴۶۹.
- Beer. L Horn. J (۲۰۱۰) How young adults perceive parental divorce: The role of their relationships with their fathers and mothers. Journal of Divorce & Remarriage, ۳۴, ۳-۱۸.
- Bekendam, C. (۲۰۱۶) Family And Dimensious Of Emotional Intelligence .Dissertation Abstraets International , Vol ۵۸(۴). ۲۱۰۹-۲۱۲۲.

۸. Bokartes , K. (۱۹۹۹). Demand-Withdraw Communication During Couple Conflict: A Review And Analysis. In P. Noller & J. Feeney (Eds.), Understanding Marriage: Developments In The Study Of Couple Interaction: Advances In Personal Relationship (Pp. ۲۸۹-۳۲۲). New York: Cambridge University Press.
۹. Borkenau (۲۰۱۴) Communication skills acquisition on couples risk of becoming martially distressed. Journal of Family Psychology, ۱۷, ۴۱- ۵۳.
۱۰. Bottma. K (۲۰۱۳) Self-Affirmation Reduces Smokers Defensiveness To Graphic On-Pack Cigarette Warning Tables Health Psychology, ۲۶.(۴) ۴۳۷-۴۴۶.
۱۱. Brooks, R.B (۲۰۱۲). Children at risk: fostering and hope. American journal of orthopsychiatry, ۶۴, ۵۴۵-۵۵۳.
۱۲. Butler & Winner. K (۲۰۱۷) Anivestijation Of Social Self-Efficacy Expectations And Ssertiveness In Multi – Program High School Students. Procedia Social And Behaiioral Sciences ۱, PP. ۶۲۳-۶۲۹.
۱۳. Chun-Sheng, Yu. , Sardessai, R. , Jing-Hua, Z. (۲۰۱۴). Relationship Of Emotional Intelligence: An Empirical Study In China. International Journal Of Enterprise Development. Vol. ۳, No: ۱-۲, ۱۹-۲۴.
۱۴. Davies. (۲۰۱۰) Gender Delinquent Status And Social' Acceptance As Predictors Of The Global Self -Esteem Of Teens
۱۵. Dowich, J. X. (۲۰۱۴). The Assessment Of Optimistic Self- Beliefs, Emotional Intelligence & Psychological Hardiness: Comparison Of German, Spanish And Chinese Versions Of The General Self- Efficacy Scale. Applied Psychology, ۴۶ (۱), ۱۷۷- ۱۹۰.
۱۶. Eccles. Weinfeld (۲۰۱۲) Self-focused attention in social anxiety. Clinical psychology. ۲۲, ۹۴۷-۹۷۵.
۱۷. For-Beck. (۲۰۱۵) Birth-Order On Facets Of Extraversion. Personality And Individual Differences, ۴۰, ۹۵۳-۹.
۱۸. Gofor, M Veal, A. J. Sandra Hs, Hughey Aw (۲۰۰۳) Job Strain, Burnout, And Depressive Symptoms: A Prospective Study Among Dentists. Journal Of Affective Disorders ۱۰۴, PP ۱۰۳-۱۱۰.
۱۹. Gofor, M Veal, A. J. Sandra Hs, Hughey Aw (۲۰۱۳) Interpersonal Flourishing: Appositive Health Agenda For The New Millennium. Personality And Social Psy Chology Review, ۴, ۳۰, And ۴۴.
۲۰. Judkins K S. (۲۰۱۶) Hardiness Stress and Cophng Strategies Among Mid – Level Nurse Managers: Implicathon for Continuing Higher Education [PhD Dissertation]. USA: University of North Texas; ۲۰۱۶
۲۱. Keyes . (۲۰۰۳) Birth-Order On Facets Of Extraversion. Personality And Individual Differences, ۴۰, ۹۵۳-۹.
۲۲. Kobassa, S.C (۱۹۹۸) Social Consequences Of Assertion, Aggression, Passive Aggression And Submission: Situational And Dispositional Determinants. Behavior Therapy, ۱۱, ۶۶۲- ۶۶۹.
۲۳. Kobassa, S.C., (۱۹۹۵) A Discussion Of A Position Of Performance In Psychology: Relationship Between Hardiness And Performance. Journal of Performance Studies, ۲, ۴۴-۴۹.
۲۴. Kobassa, S.C., Maddi, S.R., & Kahn, S. (۱۹۸۲). Hardiness And Health: A Prospective Study. Journal Of Personality And Social Psychology, ۴۲, ۱۶۸-۱۷۷.
۲۵. Liber, J. (۲۰۱۷). The Relationship Between Intrinsic, And / Or Intrinsic Motivation, And Learning. Journal Of Educational Psychology. ۸۵, ۳۳-۴۰.

۲۶. Marlow, M.J. (۲۰۱۶). Technological And Personal Problem Solving Styles :Is There A Difference? Journal Technology Education, ۷, ۲.
۲۷. Moatri . B. kamer . l , Hamilton. F (۲۰۱۶). An attribution theory of achievement motivate and emotion. Psychological review , vol ۲۹ (۴) pg ۵۴۸-۵۷۳
۲۸. Moradi S, Shaker A (۲۰۱۵). The Relationship between psychological hardiness and quality of life among teachers of district one high schools of Urmia city. JPBS; ۲: ۴۳-۷.
۲۹. Mouth , V.A, Burns, N.B & Nettelbeak, T (۲۰۱۶). Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But Not As Well As Personality And Cognitive Abilities. Personality And Individual Difference. ۳۹, ۱۱۳۵-۱۱۴۵.
۳۰. Pekran, W. (۲۰۱۶). Some effects of birth order on personalities of first- and second-born adolescents. A thesis submitted to the faculty of Columbia university teachers college.
۳۱. Pintrich, P.R. (۲۰۱۲) The Use Of Simulated Patients And Role-Play In Communication Skills Training: A Review Of The Literature To August ۲۰۱۲.
۳۲. Rendall, M. (۲۰۱۴). The Realshtioship Self-Effesy & Emotional Intelligence In Nurses . An Empirical Study In China. International Journal Of Enterprise Development. Vol. ۳, No: ۲-۲, ۳۰-۴۴.
۳۳. Rosenblatt, p. c., & Skoogberg, E. L. (۲۰۱۴). Birth order in cross-cultural perspective. Developmental Psychology, ۱۰, ۴۸-۵۴.
۳۴. Samuel.K & Bills, G.A. (۲۰۱۳). Sociality Shared Cognition. Affect .And Behavior: A Review And Integration .Personality And Social Psychology Review. ۳, ۲۷۸-۳۰۲.
۳۵. Sandvik A M, Hansen A L, Sigurd WH, Johnsen B H, Bartone P T (۲۰۱۵). Psychopathy, anxiety, and resiliency–Psychological hardiness as a mediator of the psychopathy–anxiety relationship in a prison setting. Personality and Individual Differences; ۷۲: ۳۰-۴۴.
۳۶. Saroyan, J.M. (۲۰۱۵). The influence of rearing order on personality development within two adoption cohorts. Journal of Personality, ۶ (۸), ۷۸۹-۸۱۹.
۳۷. Schiller, S. (۲۰۱۶). The Effect Of Birth Order On Intelligence And Personality. A Thesis Submitted To The Faculty Of San Francisco State University.
۳۸. Schiller, S. (۲۰۱۶). The effect of birth order on intelligence and personality. A thesis submitted to the faculty of San Francisco State University.
۳۹. spaeer , A. stopa (۲۰۱۲) Motivational Beliefs, Values And Goal. Annual Review Of Psychology. ۵۳, ۱۰۹-۱۳۲.
۴۰. Snyder, J.M. & Lopez. (۲۰۱۵) Self-Focused Attention In Social Anxiety. Clinical Psychology. ۲۲, ۹۴۷-۹۷۵.
۴۱. Tamson , J.H. Radlofe , E., (۲۰۰۶). Similarity Of The Relations Between Marital Status An Subjective Well –Being Across Cultures. Journal Of Cross Cultural Psychology, ۳۱(۴), ۴۱۹-۴۳۶.
۴۲. Tamson , J.H. Radlofe (۲۰۰۶). Attributions And Marital Satisfaction: The Mediated Effects Of Self –Disclosure, Journal Of Family And Consumer Sciences, ۹۷, ۱, ۲۲-۲۶.
۴۳. Tweiller & Beadell. K (۲۰۱۳) Assertiveness Skills Training Courses By Total Success Training In London And Throughout Thevk, ۴۴, ۸۲۸- ۸۵۸.
۴۴. Whinne, P.T. (۲۰۱۶). Experimenting To Bootstrap Self-Regulated Learning. Version-Journal Of Education Psychology. ۸۹, ۳, ۷-۴۱.
۴۵. yekta , P.W. & Johunson, R.T. (۲۰۱۷). The Newsletter Of The Cooperative Of Minnesota [Http://www.universitylearning](http://www.universitylearning).
۴۶. Zimmerman, B.J. & Martinz-ponz, M. (۲۰۱۳). Constraction validation of strategy model of student self-regulated learning journal of educational psychology. ۳۴-۶۷.