

## پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

### Prediction of academic procrastination based on personality traits with mediator role of self regulation skills

Gh. Moltafet, Ph.D.

Z. Ranjbar

دکتر قوام ملتفت

زهرة رنجبر\*

#### چکیده

اهمالکاری به تأخیر ارادی در انجام دادن تکالیف و موکول کردن آن تکالیف به زمان دیگری، به دلیل تبلی اشاره دارد. تأثیر عوامل بافتی و شخصیتی بر اهمالکاری در تحقیقات زیادی مورد کنکاش قرار گرفته است. هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی در دانشجویان می‌باشد. بدین منظور ۳۲۰ (۱۷۰ پسر ۱۵۰ دختر) دانشجو از دانشگاه تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌ای متشکل از: پرسشنامه سنجش شخصیت گلدبرگ، پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم، پرسشنامه راهبردهای خودگردانی پنتریچ و دیگرگوت پاسخ دادند. اعتبار و درستی پرسشنامه‌ها نیز محرز گردید. نتایج پژوهش به‌طور کلی نشان داد که اهمالکاری تحصیلی تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و

---

استادیار گروه روانشناسی دانشگاه یاسوج

. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه یاسوج

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

راهبردهای خودگردانی قرار دارد. بدین‌صورت که روان‌رنجورخویی، به‌صورت مثبت اثر مستقیم و غیرمستقیم بر اهمالکاری تحصیلی دارد و وظیفه‌شناسی به‌صورت منفی اثر مستقیم و غیرمستقیم بر اهمالکاری دارد. برون‌گرایی نیز با اهمالکاری اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد. و گشودگی به تجربه با اهمالکاری رابطه منفی وجود دارد. همچنین راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌صورت منفی با اهمالکاری رابطه دارد. و راهبردهای خودگردانی توانسته نقش واسطه‌ای ایفا کند. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان نمود رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و اهمالکاری تحصیلی تحت تأثیر راهبردهای خودگردانی قرار دارد. به‌عبارتی دیگر راهبردهای خودگردانی مکانیسم این رابطه را روشن می‌کند. در ادامه به بحث و بررسی درباره کاربرد نتایج به همراه پیشنهادها و محدودیت‌های این پژوهش پرداخته شده است.

**واژه-کلیدها:** اهمالکاری تحصیلی، روان‌رنجورخویی، راهبردهای شناختی، راهبردهای

فراشناختی.

## Abstract

Procrastination refers to the practice of carrying out less urgent tasks or doing pleasurable things in place of more urgent ones, thus putting off impending tasks to a later time. Many studies have addressed the effects of contextual factors and personality traits on procrastination. The purpose of this study was to predict procrastination based on personality traits with mediating role of self-regulation learning strategies. To do this, 320 students (170 males and 150 females) were selected randomly through multistage cluster sampling among tehran university. The data collection was done through 3 different scales: Solomon & Rathblom procrastination assessment scale-student (PASS), Goldberg Personality scale, and self-regulation learning strategies. These instruments showed appropriate reliability and validity. Path analysis was the major statistical operation run in the study.

The results by path analysis technique showed that the relationship between Personality and procrastination was influenced by self-regulation learning strategies. Neuroticism and extraversion had positive direct and indirect effects on procrastination. In addition, conscientiousness and

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

openness to experience had negative direct and indirect effects on procrastination. Cognitive strategies and meta cognitive strategies had negative effects on procrastination.

In summary, the results showed that self-regulation learning strategies could have a mediator role in the relationship between personality traits and procrastination. This model provides a good pattern for explaining academic procrastination, which parents, teachers and counselors could use for decreasing academic procrastination.

**Keywords:** academic procrastination, neuroticism, cognitive strategies, meta cognitive strategies

**Contact information:** [moltafet@yu.ac.ir](mailto:moltafet@yu.ac.ir)

\*\*\*

## مقدمه

اهمالکاری<sup>۱</sup> یا به آینده موکول کردن کارها عادت است، که در بسیاری از افراد وجود دارد و شیوع فراوانی در جوامع مختلف دارد و روند رو به رشد آن بسیار گسترده است. این عادت با تأخیر انجام دادن کار یا مسئولیت توأم است؛ تا جایی که پژوهشگران بر این باورند، که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است، که در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پی‌آمدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (روزاریو<sup>۲</sup>، کاستا<sup>۳</sup>، نوتر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در تعریف این سازه محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار) همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده، اشاره نموده‌اند جوکار (۱۳۸۶). اهمالکاری شکل‌های متنوعی دارد که یکی از رایج‌ترین آن‌ها اهمالکاری تحصیلی می‌باشد استیل<sup>۵</sup> (۲۰۰۷). فاروغ<sup>۶</sup>، سیرین<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) اهمالکاری تحصیلی را یک مشکل رفتاری در به تأخیر انداختن وظایف و تکالیفی که نیازمند انجام شدن و به انجام رسیدن است، تعریف می‌کنند. امروزه مشخص شده است که اهمالکاری مداوم تحصیلی به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام تکالیف، یادگیری شتاب‌زده، اضطراب امتحانی، هراس اجتماعی، استفاده از استراتژی خودپیش‌گویی نتیجه (کنترل توهمی)، ترس از شکست و افت تحصیلی و ترک تحصیل می‌شود و در بلندمدت به آسیب‌های روانی همچون افسردگی و اضطراب منتهی می‌شود که خود بر نظام آموزشی اثر سوء دارد استیل (۲۰۰۷).

اینکه چه عواملی بر اهمالکاری تحصیلی اثر دارد سؤال مهمی است؛ که ذهن پژوهشگران

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

حیطه‌های مختلف را به خود مشغول کرده است. روانشناسان متعقدند عوامل مختلفی همچون، پایین بودن خودآگاهی، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم، خودگردانی، افسردگی، اضطراب و باورهای غیرمنطقی، کمال‌گرایی، سبک‌های هویت ولترز<sup>۸</sup> (۲۰۰۳) حالت‌های شخصیتی، مانده تنبلی، بی‌نظم بودن یا عدم مدیریت زمان با اهمالکاری در ارتباط است (خیر، ۱۳۸۸). در ارتباط با عوامل شخصی می‌توان، می‌توان به نظریه پنج عامل شخصیت<sup>۹</sup>، اشاره کرد، که از سوی کاستا و مک‌کری<sup>۱۰</sup>، مطرح شده است. از نظر این محققان شخصیت شامل ابعادی هم‌چون (روان‌رنجورخوبی<sup>۱۱</sup>، گشودگی به تجربه<sup>۱۲</sup>، برون‌گرایی<sup>۱۳</sup>، توافق‌پذیری<sup>۱۴</sup> و وظیفه‌شناسی<sup>۱۵</sup>)، است که این صفات در بسیاری از موقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی، تعیین‌کننده رفتارهای جاری و آتی افراد هستند. شخصیت ویژگی‌های منحصر به فرد هر کسی است که می‌تواند عملکرد فرد را پیش‌بینی کند. در کل عامل‌های شخصیتی با اهمالکاری همبستگی دارند. از جمله تحقیقات رابطه بین روان‌رنجورخوبی و وظیفه‌شناسی با اهمالکاری را نشان داده‌اند که می‌توان به مدل استیل (۲۰۰۷) اشاره کرد که روان‌رنجورخوبی و وظیفه‌شناسی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اهمالکاری مدنظر قرار داده است. کندی<sup>۱۶</sup> و تاکمن<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۰) اهمالکاری تحصیلی را با ویژگی‌های وظیفه‌شناسی، تکانش‌گری، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و پنج فاکتور شخصیت مرتبط دانسته‌اند. روزاریو و همکاران (۲۰۰۹) اهمالکاری تحصیلی را با ویژگی‌های وظیفه‌شناسی، تکانش‌گری، خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت و پنج فاکتور شخصیت مرتبط دانسته‌اند. در پژوهشی که لیونز<sup>۱۸</sup>، هالی<sup>۱۹</sup>، برانو<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۴) در رابطه با اهمالکاری و ویژگی‌های شخصیت انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که اهمالکاری ویژگی‌های مشترک زیادی با عناصر شخصیت دارد. مانند تکانشگری بالا و وجدان پایین از جمله عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمالکاری هستند. همچنین عوامل موقعیتی نظیر تأخیر در پاداش، بی‌زاری از تکلیف و زمان پاداش‌ها و تکالیف، چگونگی برگزاری امتحانات، از عوامل مؤثر بر اهمالکاری می‌باشد استیل (۲۰۰۷؛ سولومون<sup>۲۱</sup> و راث‌بلوم، ۱۹۸۴<sup>۲۲</sup>) است. خودگردانی نیز، به‌عنوان یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمالکاری تحصیلی مطرح شده است. چرا که مطابق برخی تعاریف اهمالکاری به‌عنوان شکست در خودگردانی نیز تعریف شده است. پنتریچ<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۴) خودگردانی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده، می‌کوشند تا بر شناخت و انگیزش رفتار خود نظارت کنند.

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

اهمالکاری از نظر مفهومی معرف و وظیفه‌شناسی پایین و شکست در خودگردانی تعریف شده است. نتایج پژوهش پارک<sup>۲۴</sup> و راین<sup>۲۵</sup> (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که اهمالکاری با مهارت‌های خودگردانی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله استراتژی‌های خودنا توان‌سازی، ارتباط مثبت دارد. در میان همه متغیرهایی که در ارتباط با اهمالکاری تحصیلی مورد ارزیابی و پژوهش قرار گرفته‌اند، متغیرهای مرتبط با خود هم‌چون خودگردانی، خودکارآمدی و حرمت خود، بیشترین توجه را به خود جلب کرده‌اند. کلاسن<sup>۲۶</sup>، کراچک<sup>۲۷</sup>، راجانی<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش دیگری جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که اهمالکاری در انجام تکالیف نوعی نقصان در خودگردانی بوده و اهداف عملکردی اجتنابی و تسلطی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و هدف تسلط‌گرایشی، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمالکاری است. تمایل به اهمالکاری رابطه منفی مستقیمی با خودگردانی، خودکارآمدی و تعلق به مدرسه و رابطه مثبتی با تنیدگی و فشار نزدیک به ایام پایان ترم دارد. شخصیت از عوامل مهم و اثرگذار بر اهمالکاری تحصیلی می‌باشد. همچنین مروسانوا<sup>۲۹</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که راهبردهای خودگردانی می‌تواند ناشی از خصوصیات شخصیتی افراد باشد در همین ارتباط استیل (۲۰۰۷) نیز نشان داده که، فرد خودتنظیم‌گر، فرد هدفمند بوده که با کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی سعی در رسیدن به هدف به‌ترین شیوه را دارد. در مجموع با توجه به پژوهش‌های انجام شده و مدل استیل، پژوهش حاضر در صدد آن است تا یافته‌های پراکنده در حوزه‌های شخصیت، اهمالکاری تحصیلی، خودگردانی را یکپارچه کند و به بینش جدیدی دست یابد. لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا ویژگی‌های شخصیت با اهمالکاری تحصیلی رابطه دارد؟ و آیا راهبردهای خودگردانی در رابطه میان ویژگی‌های شخصیت و اهمالکاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید.

## روش

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران تشکیل می‌دادند که از بین آن‌ها ۳۲۰ نفر (۱۷۰ پسر و ۱۵۰ دختر)، از بین پنج دانشکده (دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشکده مدیریت، دانشکده فنی و پردیس دانشگاه تهران)، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

**ابزارهای پژوهش:** برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش حاضر سه ابزار استفاده شد که در ادامه به معرفی آنها پرداخته شده است.

**الف- پرسشنامه شخصیت گلدبرگ<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۹):** این ابزار توسط گلدبرگ در سال (۱۹۹۹) ساخته شد که شامل ۵۰ گویه می‌باشد. در این پرسشنامه برای ارزیابی هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت ۱۰ گویه وجود دارد. این پنج عامل اغلب با عناوین روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌مداری معرفی می‌شوند. درجه بندی این ویژگی‌ها بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای است. خرمایی (۱۳۸۵) اعتبار و درستی این مقیاس را مطلوب گزارش داده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین اعتبار آزمون، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای عامل روان‌رنجورخویی، گشودگی به تجربه، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری، برون‌گرایی، به ترتیب ضرایب، ۰/۸۸، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۰، ۰/۷۷، به دست آمد که نشانگر اعتبار مطلوب این ابزار است. برای درستی آزمون نیز از تحلیل عامل به شیوه مؤلفه اصلی استفاده گردید که نتایج گویای پنج عامل کلی بود مقدار  $KMO = ۰.۹۲$  و مقدار آزمون بارلت برابر  $۲۲۴۲/۴$  بود که این ۵ عامل ۵۱ درصد واریانس را تبیین می‌کرد و بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۲ تا ۰/۶۸ بود که این نشانگر درستی این مقیاس است.

**ب- پرسشنامه راهبردهای خودگردانی پنتریچ و دیگروت<sup>۳۱</sup> (۱۹۹۰):** این پرسشنامه توسط پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) تهیه شده است. مقیاس یادگیری خودگردان، دارای دو خرده‌آزمون: راهبردهای شناختی (راهبردهای تمرین، تشریح و سازماندهی) و فراشناختی (راهبردهای فراشناخت، و مدیریت تلاش‌های فردی) می‌باشد. این مقیاس دارای ۲۲ سؤال است که به صورت طیف ۵ درجه‌ای می‌باشند. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین اعتبار و درستی پرسشنامه خودگردانی یادگیری نشان داد قابلیت اعتبار برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردان، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتباریابی از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و فراشناختی به ترتیب، ۰/۸۷ و ۰/۷۰ بوده است. برای تعیین درستی این مقیاس، از تحلیل عاملی استفاده گردید که نتایج گویای دو عامل کلی بود و دامنه بار عاملی از ۴۲ تا ۷۱ صدم بود که نشانگر درستی این مقیاس است.

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

ج- پرسشنامه اهمالکاری نسخه دانش‌آموز<sup>۳۲</sup>: این مقیاس توسط، سولومون و راتبلوم در سال (۱۹۸۴)، ساخته شده است. این مقیاس، اهمالکاری تحصیلی را در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان، و تهیه گزارش نیم‌سالی ساخته شده است در مقابل هر گویه، طیف پنج گزینه‌ای از «هرگز» (نمره ۱) تا «همیشه» (نمره ۵) قرار می‌گیرد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) ضمن برگرداندن و انطباق گویه‌های مقیاس با فرهنگ ایرانی، درستی و اعتبار، ابزار مذکور را در حد مطلوب گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده است و اعتبار و درستی آن به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۱ به دست آمده است. در پژوهش ملتفت و همکاران (۱۳۸۹) به منظور تعیین درستی، از روش همسانی درونی و تحلیل عاملی استفاده شد نتایج نشان داد که همبستگی نمره هر گویه با نمره کل، بین ۰/۳۶ تا ۰/۷۵ در نوسان بود. همچنین، گویه‌های پرسشنامه، با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. با عاملی گویه‌ها، از ۰/۳۷ تا ۰/۷۱ متغیر بود. همچنین، برای تعیین اعتبار آزمون مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای ۰/۸۵ به دست آمد.

## داده‌ها و یافته‌ها

در جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار پنج عامل شخصیت، راهبردهای خودگردانی و اهمالکاری تحصیلی آمده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، متغیرهای تحقیق در کل نمونه

کل		پسران		دختران		متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۵/۰۹	۲۱/۶۷	۴/۹۶	۲۰/۹۴	۵/۱۳	۲۲/۴۲	روان‌رنجور خوبی
۳/۱۴	۲۳/۵۵	۲/۹۱	۲۳/۸۸	۳/۳۲	۲۳/۲۱	کشودگی به تجربه
۳/۴۶	۲۶/۱۸	۳/۴۵	۲۶/۱۱	۳/۴۸	۲۶/۲۶	وظیفه‌شناسی
۲/۵۵	۸/۱۲	۲/۲۶	۸/۵۴	۲/۴۲	۷/۶۸	توافق‌پذیری
۱/۱۲	۵/۸۱	۱/۱۶	۵/۸۳	۱/۰۸	۵/۷۹	برون‌گرایی
۸/۶۳	۳۰/۴۴	۸/۵۰	۳۱/۰۱	۸/۷۴	۲۹/۶۶	اهمالکاری تحصیلی
۴/۵۱	۲۸/۱۱	۴/۲۳	۲۷/۳۰	۴/۶۵	۲۸/۹۴	راهبردهای شناختی
۶/۵۱	۳۰/۷۸	۶/۰۰	۳۰/۳۲	۶/۹۹	۳۱/۲۶	راهبردهای فراشناختی

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

### ماتریس همبستگی صفر مرتبه بین متغیرها

با توجه به اینکه ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون و مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در پژوهش در جدول شماره (۲) آورده شده است.

جدول ۲: ماتریس صفر مرتبه بین متغیرها

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
روان‌رنجورخویی	۱							
گشودگی به تجربه	-۰/۰۱	۱						
وظیفه‌شناسی	۰/۱۰°	۰/۰۹	۱					
توافق‌پذیری	۰/۲۱°	۰/۰۴	-۰/۰۷	۱				
برون‌گرایی	۰/۰۷	۰/۱۹°	۰/۲۷°	-۰/۰۸	۱			
راهبردهای شناختی	-۰/۱۵°	۰/۴۳°	۰/۰۳۳	۰/۰۳	۰/۰۰۰۱	۱		
راهبردهای فراشناختی	-۰/۱۳°	۰/۱۱°	۰/۰۸	-۰/۰۴	۰/۱۵°	۰/۱۱°	۱	
اهمالکاری تحصیلی	۰/۳۶°	-۰/۱۱°	-۰/۱۴°	۰/۰۴۳	۰/۱۱	-۰/۲۸°	-۰/۲۸°	۱

\* $P < 0.01$

نتایج مندرج در جدول شماره (۲) همبستگی متقابل متغیرها را با هم نشان می‌دهد و موارد معنی‌دار با علامت \* مشخص شده‌اند. به منظور روشن شدن بهتر و بررسی نقش واسطه‌ای راهبردهای خودگردانی، در ارتباط با عوامل شخصیتی و اهمالکاری در جدول (۳)، اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای برون‌زاد آمده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

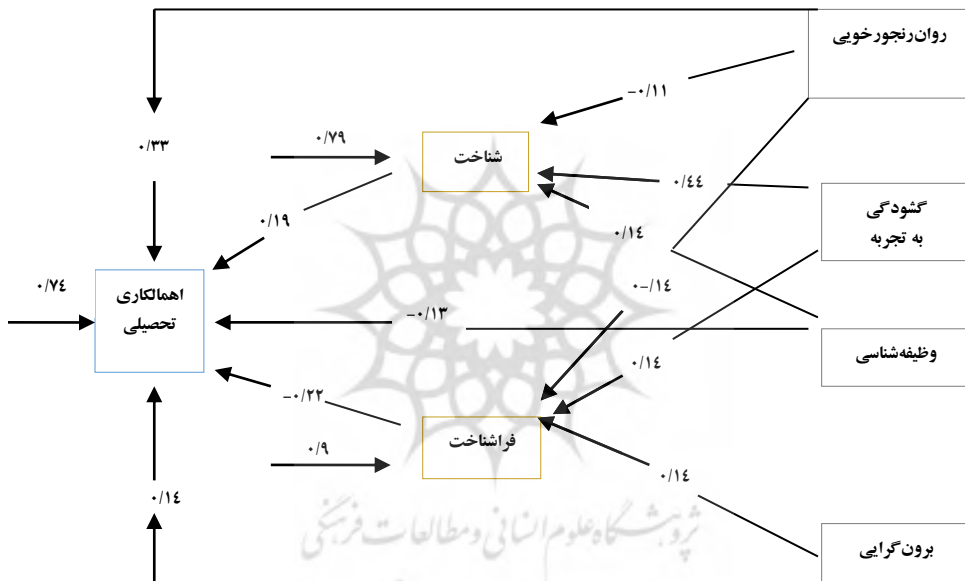
مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی اهمالکاری				
روان‌رنجورخویی	۰/۳۳	۱۶	۰/۴۹	۰/۲۶
وظیفه‌شناسی	-۰/۱۳	-۰/۰۳	-۰/۱۶	
توافق‌پذیری	---	---	-	
برون‌گرایی	٪۱۴	-۰/۱۳	-۰/۱۱	
گشودگی به تجربه	-	۰/۱۱	-۰/۱۱	
راهبردهای شناختی	-۰/۱۹	---	---	
راهبردهای فراشناختی	-۰/۲۲	---	---	

\* $P < 0.01$



پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

همانگونه که ملاحظه می‌شود از بین پنج عامل شخصیت روان‌رنجورخویی با بتای  $0/33$  هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم دارد. وظیفه‌شناسی نیز با بتای  $-0/10$  هم اثر مستقیم و هم اثر غیرمستقیم منفی دارد. برون‌گرایی با بتای  $0/14$  اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد و گشودگی به تجربه با اینکه اثر مستقیم ندارد اما اثر غیرمستقیم دارد. در این مدل، متغیرهایی که معنادار نبوده‌اند و ضریب آنها کمتر از  $10$  صدم بودند، بنا به پیشنهاد گریم و یارنولد (۲۰۰۲)، حذف شده است. در این راستا شکل شماره (۱) مدل نهایی را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل اصلاح شده اثر پنج عامل شخصیت بر اهمالکاری با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

لازم به ذکر است شاخص‌های  $RMSEA$  <sup>۴۶</sup>،  $GFI$  <sup>۴۷</sup> و  $AGFI$  <sup>۴۸</sup> میزان تناسب را نشان می‌دهد که شاخص  $RMSEA$  هر چه نزدیک به صفر باشد نشانگر برازش بهتر مدل است و سایر شاخص‌ها اگر بالای  $0/90$  باشد نشانگر برازش بهتر مدل دارد. همچنین به عقیده بنتلر - بونت اگر مقدار  $NFI$  (شاخص نرم شده برازندگی) و  $CFI$  (شاخص برازندگی تطبیقی) برابر یا بزرگتر از  $0/9$  باشد. مدل

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

از برازندگی قابل قبولی برخوردار است. در جدول زیر شاخص‌های برازش مدل آورده شده است.

**جدول ۴: مشخصه‌های برازش مدل را نشان می‌دهد.**

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI
۰/۰۳	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۸

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول شماره (۴) گزارش شده مدل مذکور از سطح برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیت با اهمالکاری تحصیلی و نقش واسطه‌ای راهبردهای خودگردانی در دانشجویان انجام گرفته است. برای نیل به این هدف با توجه به مدل استیل (۲۰۰۷) و پیشینه نظری و تجربی یک مدل مفهومی پیشنهاد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی توانسته است ۲۶ درصد واریانس اهمالکاری تحصیلی را تبیین کند. بدین صورت که روان‌رنجورخویی و برون‌گرایی به صورت مثبت و وظیفه‌شناسی، گشودگی به تجربه، راهبردهای شناختی و فراشناختی به صورت منفی سهم معناداری در پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی داشتند. هم‌چنین متغیرهای برون‌زاد دارای اثر غیرمستقیم که به واسطه‌ی راهبردهای خودگردانی بوده است. و نتیجه حاکی از آن بود که راهبردهای خودگردانی توانسته نقش واسطه‌ای مناسب ایفا نماید. این نتیجه که روان‌رنجورخویی با اهمالکاری رابطه مستقیم و معنادار دارد. در راستای پژوهش‌های (استیل، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸؛ هن و گوروشیت، ۲۰۰۱۲؛ اوسایا<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۱۰؛ لیونز و همکاران، ۲۰۱۴؛ دیفیتن و همکاران، ۲۰۱۲؛ گارسیا<sup>۳۴</sup>، ۲۰۱۲؛ کرمی، ۱۳۸۸؛ فروتن، ۱۳۹۲) است. در تبیین رابطه مثبت روان‌رنجورخویی با اهمالکاری می‌توان بیان کرد که، زیربنای اهمالکاری، روان‌رنجورخویی است و این عامل به صورت، گرایش به عدم ثبات هیجانی و عاطفی تعریف می‌شود. افراد روان‌رنجورخو، با ویژگی‌هایی همچون، اضطراب، افسردگی، خشم و ناامیدی، ترس، غم،

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

دستپاچگی، عصبانیت، احساس گناه، نفرت، خشونت، کمرویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری مشخص می‌شوند. کاملاً مشخص است، فردی که تکانشی عمل می‌کند و در مقابل مشکلات به خشونت متوسل می‌شود، کمتر به دنبال حل مسائل و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. چنین فردی در زندگی و روابط خود از نیروی تعقل و صبرخویش کمک نگرفته و همواره به دنبال نتیجه‌های فوری با کمترین تلاش است. زمانی که به آنچه که می‌خواهد، نمی‌رسد و یا دچار تعارض می‌شود، عصبی می‌شود، احساس ناامیدی به او دست می‌دهد و به رفتارهای روان‌آزرده متوسل می‌شود.

همچنین این یافته که وظیفه‌شناسی با اهمالکاری رابطه منفی دارد در راستای پژوهش‌های (استیل، ۲۰۰۷؛ ایلمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ لیونز و همکاران، ۲۰۱۴؛ روزاریو و همکاران، ۲۰۰۹؛ بسروکی<sup>۳۵</sup> و شکلفورد<sup>۳۶</sup>، ۲۰۰۷؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۱)، است. در تبیین رابطه منفی وظیفه‌شناسی با اهمالکاری می‌توان بیان کرد که، پذیرش مسئولیت و مسئولیت‌پذیری در قبال خویشتن که از آن به عنوان وجدان یاد شده است از زیرمجموعه‌های وظیفه‌شناسی که از پنج عامل بزرگ شخصیت به‌شمار می‌آید است. ویژگی‌های همچون، اعتماد، سخت‌کوشی، پشتکار و نظم از خصوصیات بارز افراد وظیفه‌شناس است. کاستا و مک کری (۱۹۸۷)، افراد با سطح پایین وظیفه‌شناسی، به تنبل بودن، و بدون هدف‌گذاری برای رسیدن به موفقیت و ناتوانی در تأمین استانداردهای خودشان برای منظم بودن مشخص شده‌اند. از آنجا که صفات شخصیتی به همراه متغیرهای شناختی و اجتماعی و فرایندهای انگیزشی می‌توانند بر زندگی فرد تأثیر داشته باشند. و منجر به رشد مهارت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان شوند ایلمن (۲۰۰۹). اهمالکاری از نظر مفهومی معرف وظیفه‌شناسی پایین و شکست در خودگردانی است. در توجیهی دیگر، کاستا و مک کری (۱۹۹۹) در پژوهش خود در مفهوم سازی وظیفه‌شناسی، ۶ عامل از جمله مهارت و کاردانی، نظم، احساس مسئولیت، تلاش برای پیشرفت، خویشتن‌داری و رضایت‌مندی و ژرف‌نگری را در نظر گرفته‌اند و به نظر ایشان، افراد وظیفه‌شناس، توانایی حفظ انگیزه کنترل‌شده اجتماعی را داشته و قادرند خوشنودی و رضایت‌مندی‌شان را با تأخیر اندازند و غالباً طرح‌های طولانی مدت دارند و اهمالکاری کمتری دارند بنابراین از این منظرها این رابطه منطقی به نظر می‌رسد.

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

صفت شخصیتی برون‌گرایی نیز با اهمالکاری رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. از جمله پژوهش‌های همخوان با این یافته می‌توان به تحقیقات (رجب‌پور، ۱۳۹۱؛ استیل، ۲۰۰۷؛ نویل<sup>۳۷</sup>، ۲۰۰۷؛ لیونز و همکاران، ۲۰۱۴)، اشاره کرد. در توجیه این یافته می‌توان بیان نمود که، برون‌گرایی عمدتاً به‌عنوان خوش‌مشربی، هیجانی بودن و تکانشی بودن معرفی شده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که، افراد برون‌گرا با استفاده از تکنیک‌های مسأله‌گشایی مانند، بارش مغزی، تفکر با صدای بلند و کارگروهی، می‌توانند، پیشرفت قابل قبولی داشته باشند خرمایی (۱۳۸۵). همچنین نتایج حاکی از آن بود که عوامل شخصیتی بر مهارت‌های شناختی و فراشناختی نیز اثر می‌گذارد از جمله نشان داد که روان‌رنجورخویی با راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه منفی دارد که یافته مذکور با نتایج (بیجرانو<sup>۳۸</sup> و یان دای<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۷؛ خرمایی و خیر، ۱۳۸۵؛ چاموررو-پریمیوزیک<sup>۴۰</sup> و فارنهام<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۳؛ جهرمی، ۱۳۹۱؛ دیفیتن و همکاران، ۲۰۱۲؛ ایلمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ خرسندی و همکاران، ۱۳۸۷)، همخوانی دارد. در تبیین رابطه منفی روان‌رنجورخویی با راهبردهای شناختی و فراشناختی، می‌توان بیان نمود که، افراد روان‌رنجورخو، به تجربه اضطراب، تنش، ناامنی و افسردگی گرایش دارند. که این ویژگی‌ها، با کاهش عملکرد تحصیلی همراه است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود، افرادی که تنش و اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند از آرامش کم‌تری برخوردارند و در موقعیت‌های امتحان فشار بیشتری را متحمل می‌شوند، احساس بلا تکلیفی می‌کنند، در یادآوری مطالب با اشکال مواجه می‌گردند، سازمان‌دهی ندارند و از انسجام و اعتماد به نفس پایینی برخوردارند، از همین‌رو فرد با تنش بیشتری به پاسخ‌گویی سؤال‌ها می‌پردازند و دچار اضطراب بیشتری می‌شوند. بنابراین رابطه منفی روان‌رنجورخویی با مهارت‌های شناختی و فراشناختی بدین‌گونه توجیه می‌شود.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که از میان پنج عامل عمده شخصیت، عامل وظیفه‌شناسی، و گشودگی به تجربه، رابطه مثبت و معنی‌داری با راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند، که همسو با پژوهش‌های دیفیتن و همکاران (۲۰۱۲؛ ایلمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ چامور و همکاران، ۲۰۰۳؛ خورسندی، ۱۳۸۷)، در تبیین رابطه مثبت وظیفه‌شناسی با راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌توان بیان نمود که، این افراد به دلیل توانایی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، بیشتر از

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

مهارت‌های شناختی و فراشناختی استفاده می‌نمایند بیجرانلو (۲۰۰۷). وظیفه‌شناسی با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز در مطالعه ارتباط دارد شونیرگ (۱۹۹۵). احتمالاً این افراد شروع‌کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند و با ایجاد ارتباط میان اجزاء، همواره می‌کوشند موقعیت خود را به‌صورت یک کل درک و از تجربیات خود استفاده کنند. در تبیینی دیگر می‌توان این‌گونه بیان کرد که افراد وظیفه‌شناس، با تنظیم و کنترل فرایندهای شناختی قادرند تا پیوسته فرایندهای شناختی خود را تحت نظر و دقت قرار داده، اشکالات موجود را برای رسیدن به هدف، شناسایی و اصلاح نمایند.

در تبیین رابطه مثبت گشودگی به تجربه و راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌توان بیان نمود که، افراد گشوده به تجربه، دستیابی بیشتری به افکار، احساس‌ها و برانگیختگی برای آگاهی دارند و توانایی ابقای برخی از ویژگی‌ها را بطور همزمان دارند.

در مجموع نتایج حاکی از آن بود که شخصیت بر راهبردهای خودگردانی اثر می‌گذارد و راهبردهای خودگردانی هم رابطه منفی با اهمالکاری دارد به عبارتی راهبردهای خودگردانی بین مؤلفه‌های شخصیت و اهمالکاری نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. اینکه راهبردهای شناختی و فراشناختی با اهمالکاری رابطه منفی دارد با پژوهش‌های (استیل، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ اوسایا، ۲۰۱۰؛ چاری و دهقانی، ۱۳۸۵؛ کلاس و همکاران، ۲۰۰۸؛ پنتریج، ۲۰۰۰؛ روتن اشتاین و همکاران، ۲۰۱۰؛ حسینی و خیر، ۱۳۸۷؛ بمبوتی، ۲۰۰۸؛ پارک و همکاران، ۲۰۱۰)، همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد اهمالکار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند اوسایا (۲۰۱۰) به احتمال زیاد مدیریت زمان ضعیف ناشی از این است که اهمالکاران، در اولویت‌بندی اهداف یا وظایف نقص دارند و این افراد بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می‌یابند و این خود باعث کاهش کنترل شخصی می‌شود و به‌دنبال آن افزایش اضطراب فرد برای انجام وظایف، اهمالکاری بیشتر او را در پی خواهد داشت. اما افراد خودگردان، وقتی اختلافی بین، وضعیت فعلی و اهداف می‌بینند می‌توانند بر پایه چیزهایی که پیش‌بینی می‌کنند، این اختلاف را کاهش دهند. یادگیرندگان ممکن است برای افزایش میزان پیشرفت، یک طرح را به طرح دیگر تغییر دهند. افراد اهمالکار به دلیل ضعف در باورهای خودکارآمدی و اضطراب و تیدگی زیاد، باعث کناره‌گیری فعالانه آن‌ها از موقعیت‌های تصمیم‌گیری می‌شود و

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

توجه آن‌ها را به مسائل کوچک و کم اهمیت می‌کشاند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های، پنتریچ (۲۰۰۴) هماهنگ است. تحقیقات مربوط به اهمالکاری و مؤلفه‌های فراشناختی نیز نشان داده‌اند که اهمالکاری به استفاده کمتر از راهبردهای فراشناختی، مانند برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم یادگیری مرتبط است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که به کارگیری راهبردهای شناختی سطحی، در مقایسه با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مستقیماً به پیشرفت تحصیلی پایین‌تری می‌انجامد، و زمانی که دانش‌آموزان اهمالکاری بالایی دارند و تکالیف خود را به لحظات آخر می‌اندازند، می‌تواند بیشتر از هر زمانی آنان را به سوی استفاده از راهبردهای شناختی سطحی سوق دهد و به سبب آنکه یکی از پیامدهای اولیه و اصلی اهمالکاری اضطراب است موجب می‌شود همین به کارگیری راهبردهای شناختی سطحی نیز به درستی صورت نگیرد و سطحی‌ترین پردازش بر روی اطلاعات انجام گیرد.

در تبیین نتایج این مدل همچنین می‌توان به نظر، چو و چوی (۲۰۰۵) اشاره کرد که، نشان داده‌اند که همه رفتارهای اهمالکارانه مضر نبوده و یا لزوماً منجر به پیامدهای منفی نمی‌شود. به‌طور کلی آن‌ها دو نوع کلی از افراد اهمالکار را مطرح ساختند، افراد اهمالکار منفعل، همان افرادی هستند که به‌طور مرسوم اهمالکاری کرده و تکالیف و وظایفشان را به دلیل ناتوانی در تصمیم‌گیری بر سر اینکه به‌موقع عمل کنند، تا دقایق پایانی به تأخیر می‌اندازند. در مقابل افراد اهمالکار فعال، با استفاده از انگیزش نیرومندشان تحت فشار زمانی، تعمداً تصمیم به اهمالکاری می‌گیرند و قادرند قبل از رسیدن آخرین مهلت، تکالیف را به اتمام رسانده و با استفاده از راهبردهای خودگردانی به نتایج رضایت‌بخشی دست یابند. در مجموع می‌توان گفت که پنج عامل شخصیت در رابطه‌اش به اهمالکاری تحصیلی از مسیر راهبردهای خودگردانی می‌گذرد. به این معنی که، پنج عامل شخصیت، سطح راهبردهای خودگردانی افراد را تعیین می‌کنند؛ و میزان استفاده افراد از راهبردهای خودگردانی در تعیین میزان اهمالکاری تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است.

با توجه به نتایج پژوهش‌ها می‌توان به معلمان و والدین در خصوص تعلیم و تربیت پیشنهادی ارزشمندی ارائه داد. با توجه به اینکه شخصیت، یکی از متغیرهای مهم در

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت و موفقیت هر فرد است و اینکه شکل‌گیری شخصیت از هر دو عامل وراثت و محیط به صورت تعاملی اثر می‌پذیرد. تقویت ساختارهای آموزشی مدارس و دانشگاهها و همچنین تقویت ساختار تربیتی خانواده، تسهیل روابط و الگوهای مناسب رفتاری در مراکز آموزشی، شغلی و اداری، توجه به زیرساخت‌های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و ... به عنوان عوامل محیطی می‌توانند در شکل‌گیری و پرورش شخصیت‌های سالم کمک کنند. این پژوهش نشان داد که ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری با اهمالکاری تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ بنابراین توصیه می‌شود در قالب کارگاهها و کلاس‌های آموزشی، آگاهی و آموزش‌های لازم به نوجوانان و جوانان، والدین آنها و مربیان آموزشی و تربیتی آنان در خصوص کاهش اضطراب، تنش و افسردگی و راهکارهای مفید مقابله‌ای با آنها و همچنین افزایش میزان عزت نفس ارائه شود. این پژوهش می‌تواند با لزوم آشنا ساختن برنامه‌ریزان آموزشی و درسی را با انواع راهبردهای خودگردانی و کاربرد آنها ایجاب کند تا برنامه‌ریزان با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی در این زمینه با انعطاف‌پذیری بیشتری به برنامه‌ریزی خود اقدام کنند. در نهایت در ارتباط با محدودیت‌ها می‌توان بیان نمود که با توجه به دامنه محدود مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از نظر سنی و نیز جغرافیایی، لازم است در تعمیم نتایج به سایر مناطق و گروههای سنی جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین، از آنجا که پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد، استنباط علی از نتایج مقدور نمی‌باشد.

### پی‌نوشت‌ها:

- |                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| 1- Procrastination     | 2- Rosario, P.    |
| 3- Casta, M.           | 4- Nutes, J.      |
| 5- Steel               | 6- Farooth        |
| 7- Sreen               | 8- Wolters        |
| 9- personality Solomon | 10- McCrae        |
| 11- Neuroticism        | 12- Openness      |
| 13- Extraversion       | 14- Agreeableness |
| 15- Conscientiousness  | 16- Kenedy        |
| 17- Tuchman            | 18- Lyons         |
| 19- Healy              | 20- Beruno        |

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| 21- Solomom               | 22- Rathblum                                |
| 23- Pintrich              | 24- Park                                    |
| 25- Rayn                  | 26- Klassen                                 |
| 27- kerac                 | 28- Rajani                                  |
| 29- Morosanova            | 30- Personality scale                       |
| 31- Self-Regulated scale  | 32- Procrastination scale                   |
| 33- Osuya                 | 34- Garcia                                  |
| 35- Besrooki              | 36- sheclford                               |
| 37- Novel                 | 38- Bigranloo                               |
| 39- dayy                  | 40- Chamoro                                 |
| 41- Furenham              | 42- Heren                                   |
| 43- Meshel                | 44- Eizeng                                  |
| 45- Zedner                | 46- Root mean square error of approximation |
| 47- Goodness of fit index | 48- Adjusted Goodness of fit index          |

## منابع و مأخذ فارسی:

- آلیس، آلبرت؛ جیمزنال، ویلیام. (۱۳۹۱). روانشناسی اهمالکاری و غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمدعلی فرجاد، تهران: رشد
- امیرحسینی، فاطمه‌السادات. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردانی بر انگیزش، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- بدری، رحیم گرگری؛ حسینی، فریبا. (۱۳۸۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردانی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۹، شماره ۳۶، ص ۱۱۲-۱۱۶.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، سال ۳، شماره ۳ و ۴، ص ۶۱-۸۰.
- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمالکاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودگردانی در یادگیری. فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ص ۶۳-۷۳.



پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

حسینی، فریده‌سادات؛ خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال پانزدهم، شماره ۳، ص ۲۶۵ - ۲۷۳.*

خرمایی، فرهاد. (۱۳۸۵). ارائه مدلی از شخصیت و سبک‌های شناختی و نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف. پایان‌نامه دکتری دانشگاه شیراز، ص ۳ - ۵۲.

سلیمان‌نژاد، اکبر؛ شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودگردانی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی. ۳۰-۱۷۵.*

گزیدری، ابراهیم. (۱۳۹۲). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.

قربان جعفری، رضا. (۱۳۹۲). الگوی رابطه گرایش‌های فکری، متغیرهای شناختی و انگیزشی با پیشرفت تحصیلی بر اساس میزان تعلل‌ورزی. پایان‌نامه دکتری دانشکده روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.

ملتفت، قوام؛ حسین چاری، مسعود؛ جوکار، بهرام. (۱۳۸۹). رابطه بین کمال‌گرایی تربیتی والدین با اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۲، شماره ۱۰، ص ۸۵-۱۰۰.*

مهمان‌پذیر، پویا. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌بینی میزان وابستگی به اینترنت دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران، ص ۷۹-۳۹.

نوروزی، سوده. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر اهمال‌کاری، خودگردانی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران، ص ۹۳-۲۰.

هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی، عباس؛ بدری، رحیم. (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در اهمال‌کاری. *روانشناسی معاصر. ص ۲۶۳ - ۲۸۱.*

## منابع و مآخذ خارجی:

- Bembenutty, .. (2000). "Ill f-Regulation of learning. And academic delay of grffffoosooogendrr nnd hhhnic dfffrnnees among ooggggstudnn... *Journal of adranced Academic, Vol, 18(41)*, pp, 586- 616.
- Bidjerano, T. (2005) "Australian Psychologist.. Vol, 23, pp, 270-217. The northeastern educational research Associationm 36.
- Chu, C., Choi, C.H. (2005). Rethinking procrastination: positive effect of, Actv”” procrastination behaviore on attitudes and performance the *Journal of social psychologe, Vol, 145(3)*, pp, 245-264.
- Chamoro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). "Personality predict academic performance: evidens from two longitudinal university sampels". *Journal of Research in Personality, Vol, 37*, pp, 319-318.
- Costa, P.T., & McCre, R.R.(1990) "Personality disodders and the five factor model op pessonality". *Journal of personality Disorder, Vol, 4*. pp. 362-371.
- Difeyten, Tim, Caers. Rll f, ggggn. Caaid,, Beernrgs, rr sss.(2012). "un rvll nrg the impact of the Big Five Personality traitson academic performance: The moderating and mediating effects of self-efeeicay and academic movvwoon,, *Journal of learning and aIndividual Differences, Vol. 22*, pp. 439-448.
- Eilman, B., Ziedner, M., & Aharon, I. (2009). "uuudent oonseemooosnee, sll f-regulated learning and science achievement: An explorative field study psyhhoogy nn the schoos", *Journal of personality and individual differences, Vol. 46*, pp.420- 432.
- Essau, C.A, Ederer, E.M, Cgggggan, J. & Aschemnnn, B. (2004)" Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among student in Austria presentational the 8th Alps-Adria psychology conference- October 2-4 Slovenia
- Fritzshes B.A, Rappyyonng. B, & Hickson. K.S. (2003). individual differencesin academic procrastination, tendency and success personality and individual Differences, Vol, 35(7): pp, 1549-1557
- Garcia, P. (2012). Impact of teacher personality styles on Academic Excellence of secondary student. *National forum of teacher education learning and individual difference, Vol.3*. pp. 22
- Gendren, A.L. (2011). *Active procrastination, self- regulated learning and Academic achievemem in university under graduates*. The sis submitted in partial fulfillment of the reguire ments for the degree of MASTER OF ART sin the department of educational psychology and leadersgip studies. nn ivrr stty of vooon...

- Hen, M. & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotion intelligence, Academic self- efficacy, and GPA; A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities* 21 March, 2012.
- Haren, E. & Michell, C. W. (2003). Relationship between the five factor personality model coping styles. *Psychology Educational: An Interdisciplinary Journal, Vol, 40*, pp, 38-46.
- Hovell, A. J. & Watson D. C. (2007). procrastination: Association with goal orientation and learning strategies personality and individual Differences, Vol, 43, pp, 167-178.
- Klassen, R. M. Krawchuk, L. L., Rajani, S. (2008). "Academic procrastination of undergraduates: Low self-esteem to self-Regulated predicts higher levels of procrastination". *Journal of Educational Psychology, Vol. 33*, pp. 915-931.
- Kennedy, G. J., Tuckman, B. W. (2010). The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen the ohio state university, paper Given at AERA annual meeting, Denver, CO, (2010).
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow Experience to academic procrastination in university student *the Journal of Genetic Psychology, Vol, 166*, pp. 5-14.
- Lyons, M. H., Healy, & Bruno, D. (2014). It takes time to know one- psychopathy and deception detection ability personality and individual Differences, Vol, 55, pp, 676-679.
- Milgram, N. A., Srolov, B., & Rosenbaum, M. (2003). The Procrastination is undergraduate college student John Brown university.
- Park, S. W., & Rayne A. (2012) "Academic procrastination and Self-Regulation". *Psychology. Vol 3(1)*, pp. 12-33.
- Pintrich, P. R. (2004) "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation in education". *Educational psychology Review, Vol 16*, pp, 385-407
- Rotenstein, A., Davis, H. Z., & Tatum, L. (2009). The effect of procrastination on academic performance of accounting students *Journal of Accounting Educating, Vol, 27*, pp. 223, 232.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Personality and academic competency poster presented at the seventh meeting of the international society for study of individual differences Poland: warsaw.
- Steel, P. (2007). The Nature of procrastination: A meta Analytic and the critical review of Quintessential self regulation failure the American psychological

پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی

Association,, *Journal of Research in personality*, Vol. 33, pp. 65-94.

lllll lrrrs Brohlen Tomas&Wambech Cahlrrom.(2001). “prorriiii ntt oon and mood.. *Journal of personality and individual difference*. Vol. 30, pp. 95-106.

Sharp, P.J., Martin. N.R., and Roth, K.A. (2011). Optimism and Big five factors of personality: Beyond neurotism and extraversion. *Personality and individual Difference*, Vol,51. pp. 946, 951.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-rehulation and developnents, and future prosects. American Educational Reserch. *JournalVol,45(1)*, pp.166-183

Zuckerman, M. (2005). “ss ychooogy of prrsontttt y, ee wyork: Cambrdge university Press.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی