

تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی دانشجویان

محمدرضا تمنائی فر^۱

اعظم منصوری نیک^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۴/۲۲

چکیده

اهمال کاری تحصیلی بیانگر تأخیر در فعالیت‌های تحصیلی است که می‌تواند عمدی، اتفاقی و یا عادت‌ی بوده و با عوامل متعددی مرتبط باشد. پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه‌ی صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی با اهمال کاری تحصیلی انجام گرفته است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۲۴۳ دانشجوی دختر و پسر بود که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI)، پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی هیل و همکاران (PI)، مقیاس رضایت زندگی داینر و همکاران (SWLS) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابلمون - نسخه‌ی دانشجوی (PASS) استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام محاسبه شد. نتایج نشان داد که بین صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی با اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری ($p < 0/01$) وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مسئولیت‌پذیری

۱. استادیار گروه روان شناسی دانشگاه کاشان tamannai@kashanu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه کاشان a_mansourinik@yahoo.com

و کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی هستند. این یافته‌ها تلویحات کاربردی مهمی در فهم نیمرخ شخصیتی و کمال‌گرایی افراد اهمال‌کار دارند.

واژگان کلیدی:

اهمال‌کاری تحصیلی، صفات شخصیتی، کمال‌گرایی، رضایت از زندگی

مقدمه

اهمال کاری عموماً یک صفت و یا منش رفتاری برای به تأخیر انداختن انجام یک تکلیف یا تصمیم گیری است (میلگرام، می-تال، و لیوژن^۱، ۱۹۹۸). همچنین اهمال کاری به عنوان تعویق عمدی کار یا وظیفه‌ای که باید تکمیل شود تعریف می‌شود (شارو، وادکینس، و اولافسون^۲، ۲۰۰۷).

از مصادیق اهمال کاری، اهمال کاری در موقعیت‌های آموزشی است. اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان، پدیده‌ای شایع است. در میان دانشجویان دو نوع تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی مشاهده می‌شود. یک نوع آن تأخیر هدفمند، برنامه‌ریزی شده و متفکرانه است (سایکیل، ۲۰۰۹ به نقل از گرانکل، پاترزک، و فریس^۳، ۲۰۱۲). برای مثال، هنگامی که دانشجویان مجبورند تکالیف بسیاری را همزمان به اتمام برسانند، برخی تکالیف مهم را اولویت بندی می‌کنند. نوع دیگر آن تأخیر غیرمنطقی، خودشکنانه و آسیب‌زاست که این نوع تأخیر به عنوان اهمال کاری تحصیلی شناخته شده است (گرانکل و همکاران، ۲۰۱۳).

اهمال کاری تحصیلی به صورت تأخیر عمدی در انجام امور مرتبط با مطالعه نظیر خواندن، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحانات آشکار می‌شود (گرانکل و همکاران، ۲۰۱۳). اهمال کاری تحصیلی تمایلی غیرمنطقی برای به تعویق انداختن امور در شروع، یا کامل کردن یک تکلیف درسی است که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه‌ی کافی برای انجام آن را ندارند (فراری^۴، ۱۹۹۸) و در نتیجه در انجام کامل تکالیف در چارچوب زمانی مطلوب و مورد انتظار با شکست مواجه می‌شوند (سنکال، کاستنر، و والراند^۵، ۱۹۹۵).

^۱. Milgram, Mey-Tal, & Levison

^۲. Schraw, Wadkins, & Olafson

^۳. Grunschel, Patrzek, & Frie

^۴. Ferrari, J.R.

^۵. Senécal, Koestner, & Vallerand

اهمال کاری با دو خط‌مشی تحقیقاتی متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است: خط‌مشی نخست با محوریت ارتباط اهمال کاری با عملکرد قبلی و اتمام هدف و خط‌مشی دوم با نگاهی به ارتباط بین اهمال کاری و عوامل شخصیتی (جانسون و بلوم^۱، ۱۹۹۵).

همچنین، اهمال کاری با دو نوع الگوی اصلی شخصیت مرتبط دانسته شده است: مدل سه عاملی برون‌گرایی، روان‌پریشی و روان رنجور خوئی (آیزنک و آیزنک^۲، ۱۹۸۵) و مدل پنج عاملی روان رنجور خوئی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، مسئولیت‌پذیری و توافق‌پذیری (کاستا و مک کری^۳، ۱۹۹۲). تحقیقات اخیر درباره‌ی ارتباط بین اهمال کاری و صفات شخصیتی، مدل پنج عاملی کاستا و مک کری (۱۹۹۲) را مورد توجه قرار داده‌اند. واتسون^۴ (۲۰۰۱) معتقد است اهمال کاری در زمینه‌های مختلف تحصیلی ظاهر می‌شود و این زمینه‌ها با مدل پنج عاملی شخصیت ارتباط دارند. وی اهمال کاری تحصیلی را در شش زمینه‌ی متفاوت امتحانات، مقالات، خواندن، شرکت در گردهمایی‌ها و فعالیت‌های عمومی و اجرایی بررسی کرده است. نتایج مطالعه‌ی وی نشان داده است که اهمال کاری در این زمینه‌ها با مسئولیت‌پذیری پایین و روان رنجور خوئی بالا مرتبط است. به‌طور کلی، فعالیت‌های عمومی تحصیلی با برون‌گرایی پایین و روان رنجور خوئی ارتباط دارد. همچنین، سهم عامل باز بودن به تجربه در اهمال کاری در تکالیفی نظیر امتحانات، مقالات و خواندن که نیاز به استدلال کلامی دارند، مشاهده شده است. در حالی که در تکالیفی نظیر شرکت در گردهمایی‌ها و فعالیت‌های اجرایی که با مدیریت زمان ارتباط نزدیک‌تری دارد هستند، اهمال کاری با مسئولیت‌پذیری پایین مرتبط است. به اعتقاد میلگرام و تن^۵ (۲۰۰۰) روان رنجور خوئی بالا پیش‌بینی کننده‌ی اهمال کاری در تصمیم‌گیری است در حالی که مسئولیت‌پذیری پایین اهمال کاری در انجام تکلیف را پیش‌بینی می‌کند. افراد روان رنجور ممکن است در تصمیم‌گیری بیشتر تعلل ورزند که نشانه‌ی آن فقدان سازمان‌دهی و پافشاری در پیگیری هدف

^۱. Johnson, & Bloom

^۲. Eysenck, & Eysenck

^۳. Costa Jr. & McCrae

^۴. Watson

^۵. Milgram, & Tenne

هست. گرانکل و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود به چهار دسته افراد اهمالکار درزمینه‌ی تحصیلی اشاره کرده‌اند: افرادی که اهمالکاری نامشهود دارند، افرادی که موفقیت تحت فشار را تجربه می‌کنند، افرادی که مضطرب و نگران می‌باشند و افرادی که از مطالعه ناراضی هستند. دو نوع نخست، اهمالکاری هدفمند بوده و دو نوع دیگر اهمالکاری تحصیلی محسوب می‌شوند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که میزان اهمالکاری در دو نوع نخست، کمتر است و در دو نوع دیگر، روان رنجور خویی بالا و مسئولیت‌پذیری پایین مشاهده می‌شود.

پژوهشگران به عوامل مختلفی به‌عنوان پیشایندهای اهمالکاری اشاره کرده‌اند. یک عقیده‌ی رایج درباره‌ی ماهیت اهمالکاری این است که این رفتار از استانداردهای بالا نشأت می‌گیرد (فلت، بلنکستین، هویت و کلندین^۱، ۱۹۹۲). تمایل فرد به وضع معیارهای کامل و دست‌نیافتنی نشانه‌ی باورهای کمال‌گرایانه است (برنز^۲، ۱۹۸۰). تأخیر در شروع یک تکلیف می‌تواند به دلیل تمایل به انجام آن به‌صورت کامل و عالی باشد. این امر انجام تکلیف را سخت یا ناخوشایند می‌کند. بنابراین فرد اهمالکار به علت مواجهه با استانداردهای کمال‌گرایانه، انجام تکلیف را زود هنگام تلقی کرده و از آن اجتناب می‌کند (شافران و مانسل^۳، ۲۰۰۱). نتایج پژوهشهای متعدد حاکی از ارتباط بین کمال‌گرایی و اهمالکاری است. نتایج پژوهش جدید، محمدخانی و زاهدی تجربی^۴ (۲۰۱۱) نشان داد که افراد با نمرات بالا در کمال‌گرایی در مقایسه با افراد دارای نمرات پایین، در اهمالکاری تحصیلی نمرات بالایی دارند. نگرانی درباره اشتباهات، سرزنش والدین و شک و تردید درباره‌ی اعمال به‌عنوان مولفه‌ی های کمال‌گرایی هستند که با اهمالکاری تحصیلی رابطه دارند. کاپان^۴ (۲۰۱۰) معتقد است دانشجویانی که صفت شخصیتی کمال‌گرایی دارند، اهمالکاری بیشتری را در امور تحصیلی نشان می‌دهند. نتایج پژوهش شاطریان محمدی، فرقدانی و شاه محمدی (۱۳۹۰) حاکی از آن است که کمال‌گرای پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمالکاری تحصیلی است. تلاش برای عالی بودن، نیاز به تأیید، نظم و سازمان‌دهی، هدفمندی، تمرکز بر اشتباهات و نشخوار فکر به ترتیب اهمالکاری

^۱. Flett, Blankestein, Hewitt, & Koledin

^۲. Burns

^۳. Shafran, & Mansell

^۴. Capan

تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. به این ترتیب، تلاش برای عالی بودن بیشترین سهم را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

اهمال‌کاری می‌تواند هم به‌عنوان علت و هم به‌عنوان معلول در نظر گرفته شود (کرمی، ۱۳۸۸). اهمال‌کاری ممکن است پیامد عواملی همچون خودکارآمدی پایین (الکساندر و آن وگبوزی^۱، ۲۰۰۷)، باورهای غیر منطقی (استیل^۲، ۲۰۰۷)، ترس از شکست (سولومون و راثبلوم^۳، ۱۹۸۴) و اضطراب (هاول و واتسون^۴، ۲۰۰۷) باشد. همچنین، اهمال‌کاری ممکن است یک عادت غلط با پیامدهای روانشناختی نظیر استرس و نگرانی (هوور^۵، ۲۰۰۵)، اضطراب دائمی (فريتش، یانگ، و هیکسون^۶، ۲۰۰۳) و افسردگی (دوویت و شوونبرگ^۷، ۲۰۰۲) باشد. به نظر می‌رسد برخی از این همبسته‌ها که هم به‌عنوان عامل و هم به‌عنوان پیامد اهمال‌کاری موردبررسی قرار گرفته‌اند، تجربه‌ی احساسات منفی هستند که بر میزان رضایت از زندگی فرد اهمال‌کار تأثیر می‌گذارند. رضایت از زندگی یک فرایند ارزیابی کلی از زندگی است که به تغییرات موقعیتی حساس بوده و بر اساس برداشت و دیدگاه خود افراد در نظر گرفته می‌شود (شیخی، هومن، احدی، سپاه منصور، ۱۳۹۰). نظریه‌های روانشناختی بر پایه‌ی تأکید بر عوامل موثر بر رضایت از زندگی به دو نظریه‌ی پایین - بالا (بیرونی/موقتی) و نظریه‌ی بالا - پایین (صفات درونی و فرایندها) تقسیم می‌شوند. تأکید نظریه‌ی پایین - بالا بر تأثیر تجارب و رویدادها بر رضایت از زندگی است. بر این اساس، رضایت از زندگی تجربه‌ی مجموعه‌ای از لحظات لذت بخش است (داینر، سو، لوکاس، و اسمیت^۸، ۱۹۹۹). افرادی که احساسات مثبت زیادی چون شادی،

^۱. Alexander, & Onwuegbuzie

^۲. Steel

^۳. Solomon, & Rothbloom

^۴. Howell, & Watson

^۵. Hoover

^۶. Fritzsche, Young, & Hickson

^۷. Dewitte, & Schouwenburg

^۸. Diener, Suh, Lucas, & Smith

لذت و خوشی را تجربه می‌کنند، از زندگی خود رضایت دارند و از سطح پایین احساسات منفی مثل غم، اندوه، تنهایی و افسردگی برخوردارند (پاوت^۱ و داینر، ۱۹۹۳).

فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی شامل امتحانات، تکالیف درسی در مدرسه، تکالیف خانه و کارهای عملی است که مستلزم عاداتهای مطالعاتی منظم است. برای مدیریت موفق این فعالیت‌ها، آگاهی دانشجویان به وظایف خود و انجام آنها بدون تأخیر و اهمال ضرورت می‌یابد (کاگان، کاکیر، ایلهان، و کاندمیر^۲، ۲۰۱۰). اهمال کاری رفتاری ناسازگارانه است که پیامدهای شناختی و هیجانی منفی دارد (والترز^۳، ۲۰۰۳). افراد اهمال‌کار هر بار تصمیم می‌گیرند که کارهای خود را تا آخرین لحظات به تعویق نیندازند، اما به اهمال کاری خود ادامه می‌دهند، چرا که ممکن است این رفتار، ریشه در صفات شخصیتی و کمال‌گرایی داشته باشد. افراد روان رنجور در مواجهه با تکالیف احساس می‌کنند در انبوهی از تکالیف غرق شده‌اند و فعالیت‌های کم اهمیت آنها را گیج کرده است، چیزی که ممکن است باعث اهمال در تصمیم‌گیری شود. همچنین، افرادی که مسئولیت‌پذیری کمی دارند در انجام فعالیت‌هایشان اهمال می‌کنند (لی، کلی، و ادواردز^۴، ۲۰۰۶). همین‌طور، چنانچه افراد کمال‌گرا احساس کنند تمام شرایط لازم برای انجام کار فراهم نیست و یا ممکن است با کمبود وقت روبه‌رو شوند، هرگز کار خود را شروع نمی‌کنند. این امر می‌تواند موجب نارضایتی در فرد شود، زیرا تعلل زیاد در شروع کارها یا پذیرش مسئولیت‌ها و طفره رفتن از انجام امور، مشکلات بسیاری برای آنان ایجاد می‌کند و موجب می‌شود زمان زیادی از دست بدهند. این مساله می‌تواند باعث افت کیفیت در عملکرد و فعالیت‌ها شود. بنابراین به نظر می‌رسد اهمال کاری تحصیلی معلول برخی از عوامل است که شناسایی آنها جهت مقابله با اهمال کاری تحصیلی لازم و ضروری است (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰).

با توجه به مطالب پیشین، پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه‌ی صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی با اهمال کاری تحصیلی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان انجام شده است.

^۱. Povot

^۲. Kagan, Cakir, Ilhan, & Kandemir

^۳. Walters

^۴. Lee, Kelly, & Edwards

روش و ابزار پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۲۴۳ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه کاشان بود که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی پنج عاملی شخصیت نئو^۱ (NEO-FFI)، پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی هیل^۲ و همکاران (PI)، مقیاس رضایت زندگی^۳ داینر و همکاران (SWLS) و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۴ سولومون و راثلوم -سخه دانشجوی (PASS) استفاده گردید.

الف) پرسشنامه‌ی پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI): برای سنجش عوامل پنجگانه‌ی شخصیتی از پرسشنامه‌ی کوتاه شده‌ی نئو استفاده شد. این پرسشنامه‌ی ۶۰ گویه‌ای برای ارزیابی ۵ رگه‌ی اصلی شخصیت (روان رنجور خوبی^۵، برون‌گرایی^۶، باز بودن به تجربه^۷، توافق‌پذیری^۸ و مسئولیت‌پذیری^۹) توسط کاستا و مک کری^{۱۰} (۱۹۹۲) ساخته شده است و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف، تا کاملاً موافق نمره گذاری می‌شود (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). هاشمی، مصطفوی، ماشینچی عباسی، و بدری (۱۳۹۱) پایایی^{۱۱} این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ برای عامل روان رنجور خوبی و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش محمدی (۲۰۱۱) نیز ضریب آلفا کرونباخ

^۱. NEO-Five Factors Inventory

^۲. Hill Perfectionism Inventory

^۳. Satisfaction With Life Scale

^۴. Procrastination Assessment Scale - Student

^۵. Neuroticism

^۶. Extroversion

^۷. Openness to experience

^۸. Agreeableness

^۹. Conscientiousness

^{۱۰}. Costa & McCrae

^{۱۱}. Reliability

عوامل روان رنجور خوبی، برونگرایی، باز بودن به تجربه، توافق پذیری و مسئولیت پذیری به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۶۸ و ۰/۸۱ به دست آمد.

ب) پرسشنامه‌ی کمال گرایی هیل و همکاران (PI): هیل و همکاران (۲۰۰۴) اقدام به ساختن ابزاری نمودند که به صورت خودگزارشی و از نوع پرسشنامه های عینی است و بر اساس دیدگاه شناختی - رفتاری تهیه شده است. این مقیاس، همه مولفه‌های هر دو ابزار چند بعدی کمال-گرایی، یعنی مقیاس شش بعدی کمال گرایی فراست و همکاران (MPS-F, ۱۹۹۰) و مقیاس سه بعدی کمال گرایی هویت و فلت (MPS-HF, ۱۹۹۱) را اندازه می‌گیرد. نسخه‌ی فارسی مقیاس کمال گرایی، دارای ۵۸ گویه است که کمال گرایی را در دو بعد سازش یافته و سازش نیافته با ۶ مولفه می‌سنجد. مولفه های تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، هدفمندی، بعد سازش یافته و مولفه های حساسیت بین فردی، تعیین استانداردهای سطح بالا برای دیگران و ادراک فشار از سوی والدین، بعد سازش نیافته‌ی کمال گرایی را تشکیل می‌دهند. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس، در پژوهش سمایی (۱۳۸۹) ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین، ضریب همبستگی پیرسون برای این سیاهه در روش بازآزمایی برابر ۰/۷۴ بود که در سطح کمتر از ۰/۰۱ به لحاظ آماری، معنادار بود. در پژوهش تمنایی فر و مقدسین (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های حساسیت بین فردی، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدفمندی و تعیین استانداردهای سطح بالا برای دیگران به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۸، ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ محاسبه گردید.

ج) مقیاس رضایت زندگی داینر و همکاران (SWLS): مقیاس رضایت زندگی قضاوت کلی فرد از رضایت از زندگی را که به‌طور نظری، بر اساس مقایسه‌ی شرایط زندگی با استانداردهای از پیش تعیین شده پیش بینی می‌شود، اندازه می‌گیرد. این مقیاس توسط داینر و همکاران در سال ۱۹۸۵ برای همه‌ی گروه‌های سنی طراحی شده است. این مقیاس در ابتدا شامل ۴۸ گویه بود. درتحلیل عاملی اکتشافی اولیه گویه ها در سه عامل عاطفه مثبت، عاطفه منفی و رضایت جای گرفته اند. گویه های مربوط به عامل عاطفه و همچنین تعدادی از گویه های مرتبط با عامل رضایت به دلیل اینکه بار عاملی آنها کمتر از ۰/۶ بوده است حذف شده اند و در نهایت ۱۰ گویه باقی مانده اند. به علت شباهت معنایی بین برخی از گویه های باقیمانده، نسخه‌ی نهایی رضایت از زندگی به ۵ گویه کاهش یافته است. مقیاس پاسخگویی به گویه ها

بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تشکیل شده است. سازندگان اصلی این مقیاس ضرایب پایایی هم‌هنگی درونی و بازآزمایی این مقیاس را در بین دانشجویان به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۲ گزارش کرده اند (شیخی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش واحدی و اسکندری (۱۳۹۰) گزارش شده که این مقیاس با توجه به ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ از ثبات درونی بالایی برخوردار است. حمید (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ مقیاس رضایت از زندگی را ۰/۸۴ گزارش کرده است.

د) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم - نسخه‌ی دانشجوی (PASS): این مقیاس که توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است شامل ۲۷ گویه است. ۲۱ گویه‌ی آن به بررسی اهمال‌کاری تحصیلی، درسه حوزه‌ی آماده کردن تکالیف، آماده شدن برای امتحان و تهیه گزارش نیم‌ساله یا ارائه‌ی مقالات می‌پردازد. افزون بر ۲۱ گویه‌ی مذکور، ۶ گویه (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری در نظر گرفته شده است که بنا به پیشنهاد سازنده‌ی مقیاس، در محاسبه‌ی روایی و پایایی، این ۶ سوال، منظور نمی‌شوند. در مقابل هر گویه، طیف پنج‌گزینه ای، به صورت هرگز، به ندرت، گهگاهی، اکثر اوقات و همیشه قرار دارد (جوکارو دلاورپور، ۱۳۸۶). در پژوهش تمنایی فر و مقدسین (۱۳۹۱) نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با حذف سوالات (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) که احساسات پاسخگو را نسبت به اهمال‌کاری می‌سنجند، ۰/۹۲ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌ی آماده شدن برای امتحان ۰/۷۵، برای مولفه‌ی آماده کردن و ارائه‌ی مقاله ۰/۸۱ و برای مولفه‌ی آماده کردن و ارائه‌ی تکالیف ۰/۸۵ محاسبه شد.

داده‌های این پژوهش با آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون و با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل شدند.

یافته ها

جدول زیر میانگین و انحراف معیار صفات شخصیتی، کمال گرایی، رضایت از زندگی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار متغیرهای صفات شخصیتی، کمال گرایی، رضایت از زندگی و اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال کاری تحصیلی	۷۷/۳۵	۱۲/۸۳
باز بودن به تجربه	۳۸/۹۸	۴/۳۸
روان رنجور خوبی	۳۳/۷۵	۶/۸۰
برون گرایی	۳۹/۵۰	۴/۸۴
انعطاف پذیری	۴۰/۷۶	۴/۷۴
مسئولیت پذیری	۴۲/۵۲	۵/۳۲
کمال گرایی	۱۶۱/۶۹	۱۸/۷۳
رضایت از زندگی	۲۳/۲۱	۶/۱۰

جدول شماره (۲) ضرایب همبستگی صفات شخصیتی، کمال گرایی، رضایت از زندگی و اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۲) ضرایب همبستگی متغیرهای صفات شخصیتی، کمال گرایی، رضایت از زندگی و اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	اهمال کاری تحصیلی	باز بودن به تجربه	روان رنجور خوبی	برونگرایی	انعطاف پذیری	مسئولیت پذیری	کمال گرایی	رضایت از زندگی
اهمال کاری تحصیلی	۱							
باز بودن به تجربه	۰/۰۴۴	۱						
روان رنجور خوبی	۰/۴۳۳**	-۰/۰۸۰	۱					
برون گرایی	-۰/۲۲۰**	۰/۱۶۹**	-۰/۳۱۶	۱				
انعطاف پذیری	-۰/۲۷۲**	۰/۲۱۵**	-۰/۴۳۲**	۰/۲۲۴**	۱			
مسئولیت پذیری	-۰/۵۷۹**	۰/۰۶۵	-۰/۴۵۰**	۰/۳۶۳**	۰/۳۷۳**	۱		
کمال گرایی	۰/۲۳۰**	۰/۰۰۲	۰/۴۳۷	۰/۰۲۶	-۰/۱۸۹	۰/۰۳۵	۱	
رضایت از زندگی	-۰/۲۶۷**	۰/۰۰۰	-۰/۳۵۴**	۰/۳۱۴**	۰/۲۴۴**	۰/۳۸۳**	۰/۰۱۰	۱

** $p < 0/01$, * $p < 0/05$

نتایج جدول ۲ بیانگر همبستگی مثبت معنادار بین روان رنجور خوبی و اهمال کاری تحصیلی ($r = 0/433, p < 0/01$) است. بین اهمال کاری تحصیلی و برون گرایی ($r = 0/224, p < 0/01$)، انعطاف پذیری ($r = -0/272, p < 0/05$)، مسئولیت پذیری ($r = -0/579, p < 0/01$)

($r = -0/267, p < 0/01$) همبستگی منفی معناداری مشاهده می‌شود. همچنین، بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = 0/230, p < 0/01$) همبستگی مثبت معناداری مشاهده می‌گردد.

به‌منظور تعیین سهم صفات شخصیتی، کمال‌گرایی، رضایت از زندگی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول شماره (۳) نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی جهت

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

گامها	متغیر پیش بین	B	β	t	R	R ²	تعدیل شده R ²	R ² تغییرات	سطح معناداری
۱	مسئولیت پذیری	-۱/۳۹۶	-۰/۵۷۹	-۱۱/۰۲	۰/۵۷۹	۰/۳۳۵	۰/۳۳۲	۰/۳۳۵	<۰/۰۰۱
	مقدار ثابت	۱۳۶/۷۰۹		۲۵/۱۸۴					<۰/۰۰۱
۲	مسئولیت پذیری	-۱/۴۱۷	-۰/۵۸۸	-۱۱/۷۲۴	۰/۶۳۱	۰/۳۹۸	۰/۳۹۳	۰/۰۶۳	<۰/۰۰۱
	کمال‌گرایی	۰/۱۷۲	۰/۲۵	۴/۹۹۵					<۰/۰۰۱
	مقدار ثابت	۱۰۹/۸۸۵		۱۴/۷۳۱					<۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مسئولیت‌پذیری و کمال‌گرایی پیش بین های معنادار اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشند. در گام اول مسئولیت‌پذیری ۳۳٪ واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین نموده است. در گام دوم، با افزوده شدن متغیر کمال‌گرایی تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی به ۳۹٪ رسیده است. با توجه به نتایج مشاهده‌شده مسئولیت‌پذیری بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

اهمال‌کاری تحصیلی، تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴). پژوهشگران، اهمال‌کاری تحصیلی را در ارتباط با

عوامل بسیاری موردبررسی قرار داده‌اند. پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه‌ی صفات شخصیتی، کمال‌گرایبو رضایت از زندگی با اهمال‌کاری تحصیلی انجام‌گرفته است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با روان رنجور خوبی بالا، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری پایین ارتباط معناداری دارد. نتایج پژوهش‌های پیشین (گرانکل و همکاران، ۲۰۱۳؛ بیرامی، دانش‌پور، حسینی اصل، فولادوند، ۱۳۸۹؛ کاگان و همکاران، ۲۰۱۰؛ استیل، ۲۰۰۷؛ لی، کلی، و ادواردز^۱، ۲۰۰۶؛ مون و ایلینگورث^۲، ۲۰۰۵؛ وان ارد^۳، ۲۰۰۳؛ واتسون، ۲۰۰۱؛ لی، کواکس، و دانتو^۴، ۱۹۹۸؛ شوونبرگ و لی^۵، ۱۹۹۵، جانسون و بلوم، ۱۹۹۵) این یافته را تأیید می‌کنند. لی و همکاران (۲۰۰۶) معتقدند ارتباط قابل ملاحظه‌ای بین روان رنجور خوبی و مسئولیت‌پذیری وجود دارد. آنها با در نظر گرفتن تأثیر واسطه‌ای خود ناتوان سازی بیان می‌کنند افراد روان رنجور ممکن است به راحتی در انجام تکالیف خود احساس ناتوانی کنند و با فعالیت‌های غیر ضروری، دچار سردرگمی و پریشانی شوند که این امر می‌تواند منجر به اهمال‌کاری آنان گردد. از سوی دیگر، ناتوانی افراد در تصمیم‌گیری و بالا رفتن سطح هیجانات منفی باعث می‌شود که در سازمان‌دهی و پیگیری هدف خود پافشاری نکرده و اهمال‌کاری آنان افزایش یابد. این در حالی است که پژوهش‌های متعدد دیگر در تبیین رابطه‌ی صفات شخصیتی و اهمال‌کاری به نقش شاخص‌های روان رنجور خوبی (اضطراب، خصومت، افسردگی، خودآگاهی، تکانشگری و آسیب‌پذیری)، شاخص‌های برون‌گرایی (فعال بودن، جرأت‌مندی، هیجان‌طلبی، نوع دوستی، خون‌گرمی و عواطف مثبت)، شاخص‌های توافق‌پذیری (پیروی، گذشت، رک‌گویی، فروتنی، دل‌رحم بودن و اعتماد) و شاخص‌های مسئولیت‌پذیری (رقابت، نظم، وظیفه‌شناسی، پیشرفت‌طلبی، منضبط بودن و ژرف‌اندیشی) اشاره می‌کنند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۱؛ استیل، ۲۰۰۷).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مسئولیت‌پذیری پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۳۹۱)، استیل (۲۰۰۷) و

^۱. Lee, Kelly, & Edwards

^۲. Moon, & Illingworth

^۳. Van Eerde

^۴. Lay, Kovacs & Danto

^۵. Schouwenburg & Lay

جانسون و بلوم (۱۹۹۵) همخوانی دارد. استیل (۲۰۰۷) معتقد است مفهوم اهمال کاری، به طور قابل ملاحظه ای با مسئولیت پذیری همپوشانی دارد. علیرغم این همپوشانی، مسئولیت پذیری سازه ی گسترده تری است که با اصطلاحات متنوعی نظیر همنوایی، کنترل تکانه، پیشرفت طلبی، احتیاط کاری، اصول اخلاقی، سازمان دهی، انضباط شخصی، کمال، اطمینان و اعتماد تعریف می شود (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). برای نمونه، انضباط شخصی به عنوان یکی از شاخص های مسئولیت پذیری شامل موارد متعددی است که یادآور اهمال کاری هست (برای مثال، فرد ممکن است قبل از انجام کار، تصور کند که وقت را از دست داده است). اهمال کاری از نظر مفهومی نشانگر عدم مسئولیت پذیری است. اهمال کاری با سازمان دهی ضعیف و انگیزش پیشرفت پایین مرتبط است (استیل، ۲۰۰۷). سازمان دهی به نظم و ترتیب و برنامه ریزی در زندگی اشاره دارد. افرادی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند، اهداف دشوارتری را برای خود تنظیم می کنند و اغلب از عملکرد خود در جهت رسیدن به آن اهداف لذت می برند (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). بنابراین، با وجود اینکه اهمال کاری با مسئولیت پذیری متفاوت است اما می تواند به عنوان یکی از جنبه های اصلی آن در نظر گرفته شود (استیل، ۲۰۰۷).

همچنین نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که کمال گرایی اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش های تمنائی فر و مقدسین (۱۳۹۱)، جدید و همکاران (۲۰۱۱)، سپهریان (۱۳۹۰)، شاطریان محمدی و همکاران (۱۳۹۰)، کاپان (۲۰۱۰)، کاگان و همکاران (۲۰۱۰)، برنز، دیتمان، و نیوئن^۱ (۲۰۰۰) و فلت و همکاران (۱۹۹۲) همسو هست. کاپان (۲۰۱۰) با تأکید بر جنبه های منفی و مثبت کمال گرایی بیان می کند که در کمال گرایی خویشتن مدار، استانداردهای غیر واقعی و سخت دنبال می شود. در این نوع کمال گرایی، فرد درباره ی میزان دستیابی به کمال و اشتباه نکردن، به طور مستمر خود را ارزیابی می کند. از آنجا که منابع انگیزشی در این نوع کمال گرایی، درونی است، تمایل به انجام موفق یک تکلیف، مانع از تکلیف گریزی شده و اهمال کاری تحصیلی را کاهش می دهد. این در حالی است که در کمال گرایی جامعه مدار، اضطراب ناشی از ارزیابی منفی دیگران باعث اجتناب فرد از خطر اشتباه شده و این امر موجب اهمال کاری تحصیلی می گردد. بر اساس نظریه ی شناختی الیس،

^۱. Burns, Dittmann, Nguyen, & Mitchelson

کمال‌گرایی یک باور غیر منطقی اساسی است که با نیاز به تأیید دیگران، استانداردهای بالا برای خود و نگرانی زیاد توأم با اضطراب مرتبط است (علیزاده صحرانی، خسروی، و بشارت، ۱۳۸۹). استوبر و جورمان^۱ (۲۰۰۱) معتقدند نگرانی افراد کمال‌گرا درباره‌ی اشتباهات و تردید آنها درباره‌ی اعمالشان ممکن است علت اهمال‌کاری و عدم تصمیم‌گیری آنان باشد. بنابراین، به نظر می‌رسد عوامل روان‌شناختی مشترک نظیر باورهای غیر منطقی، ترس از عدم موفقیت، نگرانی، استرس و اضطراب، ارتباط بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری را تبیین می‌کنند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر این است که بین رضایت از زندگی و اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گرانکل و همکاران (۲۰۱۳)، ازر و ساکس^۲ (۲۰۱۱) و کاپان (۲۰۱۰) همخوانی دارد. اهمال‌کاری، تعامل پیچیده‌ای از مولفه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری است (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری با تجربه‌ی هیجانات منفی مرتبط است. به‌طوری‌که مسائل هیجانی همچون ترس از شکست، اضطراب، افسردگی، خشم و عصبانیت در بروز و تداوم اهمال‌کاری تأثیر دارند (آن و گبوزی، ۲۰۰۴؛ فریتش و همکاران، ۲۰۰۳؛ سنکال و همکاران، ۱۹۹۵). از آنجا که طبق تعریف، رضایت از زندگی تجربه‌ی لحظات خوشایند است (داینر و همکاران، ۱۹۹۹)، رضایت از زندگی با هیجانات منفی ارتباط معکوس دارد (جوزفسن، کلانینگر، هینستانن، جوکلا، پالکی - راباک، و کلیتکاگناس - جاروینن^۳، ۲۰۱۱؛ شیماک، اویشی، فر، و فاندرا^۴، ۲۰۰۴). بنابراین تجربه‌ی هیجانات منفی می‌تواند باعث کاهش رضایت از زندگی افراد شود.

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، توجه اساسی به دوران تحصیل قبل از دانشگاه در زمینه‌ی آموزش مسئولیت‌پذیری و پرورش جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی می‌تواند جهت جلوگیری از بروز اهمال‌کاری در سال‌های نوجوانی موثر باشد. از سوی دیگر، در طی دوره‌ی تحصیلات دانشگاهی شناسایی و توجه به موقعیت‌های آسیب‌زا و اتخاذ راهکارهای مناسب می‌تواند گرایش به اهمال‌کاری در دانشجویان را کاهش دهد. همچنین مشاوران و متولیان نظام آموزشی بایستی در نظر داشته باشند که هنگام کار با دانشجویانی که قادر به تصمیم‌گیری و یا

۱. Stöber, & Joormann

۲. Özer, & Saçkes

۳. Josefsson, Cloninger, Hintsanen, Jokela, Pulkki-Råback & Keltikangas-Järvinen

۴. Schimmack, Oishi, Furr & Funder

انجام به موقع امور تحصیلی خود نیستند، به آنان کمک کرده تا هیجانات منفی خود را کنترل نموده و به سازمان‌دهی تکالیف و امور تحصیلی خود بپردازند. در این راستا، آموزش مهارتهایی نظیر خود آگاهی، یادگیری و مطالعه‌ی صحیح، راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار و تقویت انگیزش تحصیلی می‌تواند مفید واقع شود. لازم به ذکر است مهمترین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به تعمیم یافته‌های به دست آمده از نمونه‌ی پژوهش هست. با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دانشگاه کاشان انجام گرفته است، تعمیم پذیری یافته‌ها بایستی با احتیاط صورت گیرد.

فهرست منابع

- بیرامی، منصور، دانشورپور، زهره، حسینی اصل، فریبا، و فولادوند، خدیجه (۱۳۸۹). "روان رنجورخویی و کمال گرایی پیش بینی کننده های تعلل ورزی". فرهنگ مشاوره، دوره ۱، شماره ۲: ۴۴-۲۱.
- تمنائی فر، محمدرضا، و مقدسین، زهرا (۱۳۹۱). "تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته سازش نایافته ی کمال گرایی". مقاله ی ارائه شده به نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین-سندج.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). "رابطه ی تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت". اندیشه های نوین تربیتی، دوره ی ۳، شماره ۴: ۸۰-۶۱.
- حمید، نجمه (۱۳۸۹). "رابطه ی سخت رویی روانشناختی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی". فصلنامه روانشناسی کاربردی، زمستان، دوره ۴، شماره ۴: ۱۱۶-۱۰۱.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). "اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده ی آن". مطالعات روانشناختی، دوره ی ۷، شماره ۴: ۲۶-۹.
- سمایی، سهیلا (۱۳۸۹). اعتباریابی، رواسازی و نرم یابی سیاهه کمال گرایی هیل، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- شاطریان محمدی، فاطمه، پاکدامن ساوجی، آذر، و شاه محمدی، زینب (۱۳۹۰). "رابطه ی کمال گراییو باورهای انگیزشی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پیش دانشگاهی شهر تهران". مقاله ی ارائه شده به اولین همایش ملی یافته های علوم شناختی در تعلیم و تربیت-مشهد.
- شیخی، منصوره، هومن، حیدرعلی، احدی، حسن، و سپاه منصور، مژگان (۱۳۹۰). "مشخصه های روانسنجی مقیاس رضایت از زندگی". اندیشه و رفتار، دوره ۵، شماره ۱۹: ۲۹-۱۷.
- علیزاده صحرائی، ام هانی، خسروی، زهره، و بشارت، محمدعلی (۱۳۸۹). "رابطه ی باورهای غیر منطقی با کمال گرایی مثبت و منفی در دانش اموزان شهرستان نوشهر". مطالعات روانشناختی، دوره ی ۶، شماره ۱: ۴۱-۹.
- کرمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار، دوره ۴ شماره ۱۳: ۳۴-۲۵.

- گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
- واحدی، شهرام، و اسکندری، فاطمه (۱۳۹۰). "اعتبارسنجی و تحلیل عاملی تأییدی چند گروهی مقیاس رضایت از زندگی (SWLS) در بین دانشجویان پرستاری و مامایی". پژوهش پرستاری، دوره ۵، شماره ۱۷: ۶۸-۱۹.
- هاشمی، تورج، مصطفوی، فریده، ماشینی عباسی، نعیمه، و بدری، رحیم (۱۳۹۱). "نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی، خود تنظیم گری و شخصیت در تعادل ورزشی". روانشناسی معاصر، دوره ۷، شماره ۱: ۸۴-۷۳.
- Alexander, E.S., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences* 42, 1301-1310.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Burns, L.R., Dittmann, K., Nguyen, N-L., Mitchelson, J.K. (2000). Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Associations with Vigilant and Avoidant Coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, retrieved from www.researchgate.net
- Capan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Social and Behavior Sciences*, 5, 1665 - 1671.
- Costa Jr., P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-factor Inventory (NEO-FFI)*: Professional manual. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1): 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Ferrari, J.R. (1998). Procrastination. *Encyclopedia of mental health*, 1-5.

- Flett, G. L., Blankestein, K., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85 – 94
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., & Hickson, K.H. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Frost, R.O. Marten, P.A. Lahart, C & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449 – 468.
- Grunschel, C. Patrzek, J. & Frie, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Hill, R. W. Huelsman, T. J. Furr, R. M. Kiber, J. Vicente, B. B. & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82 (1), 80 – 89.
- Hoover, E. (2005). The Chronicle Of Higher Education. Ohio State University. Retrieved from <http://www.physics.ohio-state.edu/~wilkins/writing/resources/essays/procrastination.html>
- Howell, A. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Jadidi, F. Mohammadkhani, Sh, Zahedi Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 534 – 537.
- 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.
- Josefsson, K. Cloninger, C.R. Hintsanen, M. Jokela, M. Pulkki-Råback, L. & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of personality profiles with various aspects of well-being: A population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 133, 265–273.
- Kagan, M. Cakir, O. Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavior Sciences*, 2, 2121 – 2125.

- 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, 187–193.
- Lee, D.g. Kelly, K.R. & Edwards, J.K. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27–37.
- Milgram, N. Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 316-297.
- Milgram, N. & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.
- Mohammadi, Sh.(2011). Relationship between personality factors and job satisfaction among highschool teachers. *International Journal of Psychology*, 5(2): 1-14.
- Moon, S. & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297 – 309.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004) “Academic Procrastination and Statistics Anxiety”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 1, 3-19.
- Özer, B.U. & Saçkes, M.(2011). Effects of Academic Procrastination on College Students’ Life Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12,512–519.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5,164-172.
- Schouwenburg, H. & Lay, C. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18,481-490.
- Schraw, G. Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Schimmack, U. Oishi, S. Furr, R.M. & Funder, D.C.(2004).Personality and Life Satisfaction: A Facet-Level Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30,1062-1075.
- Senécal, C. Koestner, R.& Vallerand R.J.(1995).Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*,135, 607-619.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 879–906.

- Solomon, L. J. & Rothbloom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive – behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504 – 510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-81.
- Stöber, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Walters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five factor model: A fact level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 149 – 158.
-