

بررسی تعلل تحصیلی دانشجویان در خصوص پنج عامل شخصیت و جهتگیری هدف

محمد اکبری بورنگ¹، زکیه عادل‌پور^{2*} و فاطمه غلامی بورنگ³

چکیده

تعلل تحصیلی پدیده‌ای شایع در میان دانشجویان است و پیشگیری از آن از دغدغه‌های اصلی متولیان تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش پنج عامل بزرگ شخصیت و جهتگیری هدف در تبیین تعلل تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آن کلیه دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بیرجند بودند که 330 نفر از آنها با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس تعلل تحصیلی لی، پرسشنامه پنج عاملی شخصیت (BFI) و مقیاس جهتگیری هدف الیوت و مک‌گریگور جمع‌آوری و در دو سطح آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که میان پنج عامل شخصیت و چهار نوع جهتگیری هدف با تعلل تحصیلی روابط معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد شخصیت و جهتگیری هدف، تعلل تحصیلی را به‌صورت معنادار پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نتایج حاکی از آن بود که جهتگیری هدف 62 درصد و پنج عامل شخصیت 95 درصد از تغییرات تعلل تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. به علاوه، تفاوت معناداری برحسب جنسیت میان متغیرهای مورد بررسی به‌دست نیامد. به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که میان پنج عامل شخصیت و جهتگیری هدف با تعلل تحصیلی رابطه وجود دارد و جهتگیری هدف پیش‌بین‌های معناداری برای تعلل تحصیلی هستند.

کلید واژگان: پنج عامل شخصیت، جهتگیری هدف، تعلل تحصیلی دانشجویان.

1. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران: Akbaryborng2003@birjand.ac.ir

2. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* نویسنده مسئول: adelipoor.zakiye@gmail.com

3. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: F.gholami87@yahoo.com

تاریخ پذیرش: 1395/1/16

تاریخ دریافت: 1394/6/6

مقدمه

تعلل⁴ از اصلی‌ترین عوامل اتلاف زمان در بین افراد و سازمانها و بخشی جداناپذیر از سرشت آدمی است. نیرمان و اسکرز (Niermann & Scheres, 2014) تعلل را تمایل برای به تأخیر انداختن فعالیتهایی که باید قبل از زمان مشخصی انجام شوند، می‌دانند. فرد تعلل‌ورز نمی‌تواند تصمیم بگیرد چه فعالیتهایی را در چه زمانی و بر اساس کدام اولویت انجام دهد. تعلل با توجه به مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد که از جمله می‌توان به تعلل تحصیلی⁵، تعلل روانکاوانه و تعلل وسواس‌گونه اشاره کرد (Namiyan & Hossein Chari, 2011).

متداول‌ترین شکل تعلل، تعلل تحصیلی است. سولومون و راث‌بلوم⁶ تعلل تحصیلی را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول سال تحصیلی و حضور مستمر در کلاسهاست (Kroese, De Ridder, Evers & Adriaanse, 2014).

اوزر، دمیر و فراری (Özer, Demir & Ferrari, 2009) میزان شیوع تعلل تحصیلی را در میان دانشجویان 52 درصد، فراری، اوکالاها و نیوبگین (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005) 70 درصد و سواری (Savari, 2012) 17/2 درصد گزارش کرده‌اند. نظریه‌های رفتاری تعلل را بر اساس محیط و تجربه‌های قبلی فرد تبیین می‌کنند (Balkis & Duru, 2007). بر اساس نظریه شناختی، باورهای غیرمنطقی و نگرشهای منفی، اساس رفتار تعلل هستند (Steel, 2007) و ناشکیبایی (Reuben, Sapienza & Zingales, 2007) و کمال‌گرایی (Reuben & et al., 2007; Kağan, Çakır, İlhan & Kandemir, 2010) از جمله پیش‌آیندهای تعلل هستند.

شخصیت⁷ از دیگر همبسته‌های تعلل محسوب می‌شود. یکی از جدیدترین و پرکاربردترین مدل‌های شخصیتی، مدل پنج عاملی شخصیت است که کاستا و مک‌کری آن را مطرح و افراد را بر اساس پنج حیطه از شخصیت طبقه‌بندی کردند. این پنج حیطه عبارت‌اند از: روان‌نژندی در مقابل ثبات هیجانی⁸، برونگرایی در مقابل درونگرایی⁹، گشودگی تجربه در مقابل بسته بودن آن¹⁰، سازگاری در مقابل دگرستیزی¹¹ و وظیفه‌مداری¹² در مقابل نبود جهتگیری یا مسامحه‌کاری (Mohammadzade, 2010; Zabih Zade, Nejati, Maleki, Darvishi lord & Radfar, 2012). روان‌نژندی به معنای

۴. Procrastination

۵. Academic Procrastination

۶. Solomon & Rothblum

۷. Personality

۸. Neuroticism Versus Closedness to experience

۹. Extraversion Versus Introversion

۱۰. Openness Versus Closedness to Experience

۱۱. Agreeableness Versus Antagonism

۱۲. Conscientiousness

آمدگی فرد برای کسب تجربه عاطفی منفی، احساس نارضایتی و ناخشنودی مزمن؛ برونگرایی به معنای داشتن ویژگی‌هایی چون معاشرتی بودن، هیجان خواهی و صمیمیت و سازگاری به معنای تمایل فرد به مساعدت، دلسوزی و نوع دوستی است. وظیفه‌مداری با گرایش فرد به مسئولیت‌پذیری، خودنظم‌بخشی، هدفمندی، کارایی، علاقه به پیشرفت و منطقی بودن مرتبط است و سرانجام، گشودگی تجربه شامل ویژگی‌هایی چون جرئت‌ورزی، انعطاف‌پذیری و کنجکاوی است (Zade Mohamadi, Ahmad abadi & Maleki, 2011).

استیل، برودن و وامباچ (Steel, Brothen & Wambach, 2011) در پژوهش خود به این نکته اشاره می‌کنند که رابطه شخصیت با تعلل، بسته به معیارهای مشاهده‌شده یا خودگزارشی در نوسان است. واتسون (Watson, 2001) و فلت، استینتون، هویت، شری و لی (Flett, Stainton, Hewitt, 2012) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که تعلل با روان‌نژندی رابطه مثبت و معنادار و با وظیفه‌مداری رابطه منفی و معنادار دارد. بیرامی، دانشور، حسینی اصل و فولادوند (Beyrami, Daneshvar, Hosseini Asl & Foladvand, 2010) نیز به این نتیجه رسیدند که تعلل با روان‌نژندی رابطه مثبت و معنادار دارد. در پژوهش تن (Tenne, 2000) روان‌نژندی و وظیفه‌مداری بیشترین واریانس را در تبیین تعلل داشتند. سیمپسون و پیچیل (Simpson & Pychyl, 2009) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برونگرایی 5/2 از واریانس مربوط به تعلل را تبیین می‌کند. رنجبر (Ranjbar, 2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تعلل تحصیلی تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی قرار دارد، بدین‌صورت که روان‌نژندی به‌صورت مثبت اثر مستقیم و غیرمستقیم بر تعلل تحصیلی دارد و وظیفه‌شناسی به‌صورت منفی اثر مستقیم و غیرمستقیم بر تعلل دارد. برونگرایی نیز بر تعلل به صورت مثبت اثر مستقیم و غیرمستقیم دارد و بین گشودگی به تجربه با تعلل نیز رابطه منفی وجود دارد. حسین‌زاده (Hosseinzade, 2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که افراد دارای شخصیت برونگرا در مقایسه با افراد دارای شخصیت درونگرا میزان تعلل بیشتری دارند. هاشمی زرینی (Hashemi Zarini, 2015) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین نمره تعلل تحصیلی با نمره برونگرایی و مسئولیت‌پذیری رابطه منفی و معنادار و بین نمره تعلل تحصیلی با روان‌نژندی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. عاشوری (Ashoori, 2014) نیز نشان داد بین تعلل تحصیلی با وظیفه‌شناسی، سازگاری و برونگرایی رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

جهتگیری هدف¹³ متغیر دیگری است که می‌توان تعلل را متأثر از آن دانست (Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009). طبق تعریف آیمر مفهوم جهتگیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجان‌ات فرد است که سبب می‌شود وی به طرق مختلف به موقعیتها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و درنهایت، پاسخی را ارائه دهد (Lee,

(Elliot & McGregor, 2001) و McInerney, Liem & Ortega, 2010. الیوت و مک‌گریگور «شایستگی» است. بر اساس این نظریه، جهتگیری هدف دارای دو مؤلفه متمایز به نامهای تعریف شایستگی و ارزش شایستگی است. مؤلفه تعریف شایستگی به دو نوع شایستگی تسلطی و شایستگی عملکردی تقسیم می‌شود. افرادی که دارای هدفهای عملکردی‌اند، علاقه دارند توانایی‌شان را به دیگران نشان دهند و توانا به نظر برسند، اما افراد دارای اهداف تسلطی سعی دارند توانایی‌هایشان را بالا ببرند و تأکید آنها بر درک و مهارت است. دومین بعد شایستگی در این نظریه ارزش است که می‌تواند رویکردی یا اجتنابی باشد. در حالت اول رفتار فرد گرایشی و هدف کسب موفقیت است، اما در حالت دوم رفتار فرد اجتنابی و هدف اجتناب از شکست احتمالی است (Kharazi, Ezhei, Ghazi Tabatabaee & Kareshki, 2008).

بنابراین، با ترکیب دو بعد تعریف و ارزش شایستگی چهار نوع جهتگیری هدف معرفی می‌شود. در جهتگیری هدف تسلطی - رویکردی^{۱۴} فرد بر اهدافی مانند یادگیری در حد توان، چیره شدن بر چالشها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد. در جهتگیری تسلطی - اجتنابی^{۱۵} فرد به منظور پرهیز از تسلط نداشتن یا شکست در یادگیری تا حد امکان تلاش می‌کند. آنها از نفهمیدن مطالب یا فراموشی مطالب آموخته‌شده می‌ترسند. افرادی که جهتگیری عملکردی - رویکردی^{۱۶} دارند، می‌خواهند توانایی خود را به دیگران اثبات کنند و افراد با جهتگیری عملکردی - اجتنابی^{۱۷} از ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند (Hosseini & Latifiyan, 2009). پژوهش هاوول و بارو (Howell & Buro; 2009) و هاوول و واتسون (Howell & Watson, 2007) نشان داد که جهتگیری هدف تسلطی - اجتنابی به صورت مثبت و جهتگیری هدف تسلطی - رویکردی و عملکردی - رویکردی به طور منفی تعلل را پیش‌بینی می‌کنند. سئو (Seo, 2009) و جوکار و دلاورپور (Jowkar & Delavarpoor, 2007) نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که جهتگیری هدف تسلطی - رویکردی با تعلل رابطه منفی و جهتگیری هدف تسلطی - اجتنابی و عملکردی - اجتنابی با تعلل رابطه مثبت دارند. همچنین نتایج مطالعه سئو (Seo, 2009) نشان داد که هدف اجتنابی در پیش‌بینی تعلل از هدف تسلطی قدرتمندتر است. تشویقی کلوانق (Tashvighi, 2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین جهتگیری هدف تبحری با تعلل رابطه منفی و معکوس وجود دارد. از آنجا که تعلل تحصیلی در میان دانشجویان بسیار شایع و مخل پیشرفت آنان است (Jowkar & Delavarpoor, 2007) و تا کنون نیز پژوهشی که تمام انواع صفات شخصیتی و جهتگیریهای هدف را مدنظر قرار داده باشد، یافت نشد، پژوهش حاضر با هدف

۱۴. Mastery-approach

۱۵. Mastery-avoidance

۱۶. Performance-approach

۱۷. Performance-avoidance

بررسی نقش پنج عامل بزرگ شخصیت و جهتگیری هدف در تبیین تعلل تحصیلی انجام شد. فرضیات پژوهش به قرار زیرند:

1. بین پنج عامل بزرگ شخصیت و جهتگیری هدف با تعلل تحصیلی رابطه وجود دارد.
2. پنج عامل بزرگ شخصیت و جهتگیری هدف قادرند تعلل تحصیلی را پیش‌بینی کنند.
3. تعلل، جهتگیری هدف و پنج عامل شخصیت برحسب جنسیت دانشجویان متفاوت‌اند.

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بیرجند بود که در سال تحصیلی 1393-1392 در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. از میان این دانشجویان 330 نفر شامل 180 مرد و 150 زن، با میانگین سنی 25 سال و با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. 298 نفر از افراد نمونه دانشجوی مقطع کارشناسی و 32 نفر دانشجوی مقطع کارشناسی‌ارشد بودند.

جدول 1- اطلاعات جامعه‌شناختی افراد نمونه

تحصیلات	سن					جنسیت		
	کارشناسی ارشد	کارشناسی	نامشخص	40-50	30-40	20-30	مرد	زن
	32	298	70	37	62	161	150	180

در این پژوهش از سه پرسشنامه زیر برای گردآوری اطلاعات استفاده شد:
 الف- مقیاس تعلل تحصیلی: مقیاس تعلل تحصیلی لی (Lee, 2007) یک مقیاس اندازه‌گیری مداد و کاغذی خودگزارشی و شامل 20 سؤال است. سؤالات در طیف لیکرت پنج درجه از کاملاً مخالف = 1 تا کاملاً موافق = 5 نمره‌گذاری می‌شوند. سؤالات 3، 6، 8، 11، 13، 14، 15، 18 و 20 نمره‌گذاری وارونه دارند. حاصل جمع نمرات که در محدوده 20 تا 100 قرار می‌گیرد، میزان تعلل تحصیلی فرد را نشان می‌دهد. نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده تعلل تحصیلی بالاتر است. لی (Lee, 2007) همسانی درونی این مقیاس را 0/82 و سایروس (Sirois, 2007) 0/9 گزارش کرده‌اند. سپهریان (Sepehriyan, 2011) ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ 0/73 و لی (Lee, 2007) 0/85 به‌دست آوردند. در پژوهش سپهریان و حسین‌زاده (Sepehriyan & Hossein Zade, 2011) نیز ضریب پایایی از طریق روش دونیمه سازی معادل 0/72 به‌دست آمد.

ب- پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت (BFI): این پرسشنامه را جان و سریواستاوا در سال 1991 برای اندازه‌گیری مؤلفه‌های اصلی شخصیت و با 44 گویه ساختند. وظیفه مداری 9 ماده، روان‌نژندی 8

ماده، گشودگی تجربه 10 ماده، برونگرایی 8 ماده و سازگاری 9 ماده را به خود اختصاص می‌دهند. سوالات بر روی طیفی پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف = 1 تا کاملاً موافق = 5 نمره‌گذاری می‌شوند. جان و سریواستاوا (John & Srivastava, 1992) در نمونه آمریکایی و کانادایی، همسانی درونی زیرمقیاسهای پنج‌گانه را در دامنه 0/75 تا 0/9 و پایایی باز آزمایی سه‌ماهه این مقیاسها در دامنه 0/8 تا 0/9 گزارش کرده‌اند. در پژوهش شگری، خدایی، دانشورپور، طولابی و فولادوند (Shokri, Khodae, Daneshvarpoor, Toolabi & Fooladvand, 2009) ضریب آلفای کرونباخ برای عاملهای وظیفه مداری، روان‌نژندی، گشودگی تجربه، برونگرایی و سازگاری به ترتیب برابر با 0/85، 0/84، 0/76، 0/72 و 0/6 به دست آمد. نصرت‌آبادی، جوشن‌لو و جعفری کندوان (Nosratabadi, Jowshanloo & Jafari Kandowan, 2006) همسانی درونی زیرمقیاسهای پنج‌گانه را از 0/61 تا 0/8 به دست آوردند. تحلیل عاملی تأییدی این پژوهش نیز مدل پنج عاملی شخصیت را تأیید کرد.

ج- پرسشنامه جهتگیری هدف: پرسشنامه 2*2 هدفگرایی را الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) به منظور اندازه‌گیری جهتگیری هدف ساختند. این مقیاس 12 گویه دارد و اهداف عملکردی - رویکردی (سوالات 1، 7 و 9)، عملکردی - اجتنابی (سوالات 4، 6 و 11)، تسلطی - رویکردی (سوالات 2، 8 و 12) و تسلطی - اجتنابی (سوالات 3، 5 و 10) را می‌سنجد. پاسخها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالف = 1 تا کاملاً موافق = 5 محاسبه می‌شود. نمره بالاتر فرد در هر یک از ابعاد چهارگانه نشان‌دهنده نوع جهتگیری فرد است. در تحقیق پوتوین و دنیلز (Putwain & Daniels, 2010) ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای جهتگیری هدف عملکردی - رویکردی، عملکردی - اجتنابی، تسلطی - رویکردی و تسلطی - اجتنابی به ترتیب برابر 0/78، 0/57، 0/72 و 0/67 و در پژوهش دفترچی و شیخ‌الاسلامی (Daftarchi & Shikholeslami, 2013) ضریب پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی به ترتیب برابر 0/65، 0/70، 0/81 و 0/76 به دست آمد. همچنین پوتوین و دنیلز (Putwain & Daniels, 2010) با روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه این پرسشنامه را تأیید کردند و دفترچی و شیخ‌الاسلامی (Daftarchi & Shikholeslami, 2013) همبستگی هر ماده را با نمره خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه کردند که همه ضرایب در سطح 0/01 معنادار بود.

یافته‌ها

داده‌های به دست آمده از گردآوری اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. شاخصهای توصیفی متغیرها در جدول 2 ارائه شده است.

جدول 2- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	شاخصها
1/44	50/40	تعلم تحصیلی
5/05	18/65	روان‌نژندی
5/06	29/68	برونگرایی
6/49	36/31	گشودگی تجربه
5/69	32/43	سازگاری
5/89	31/73	وظیفه‌مداری
1/36	12/83	جهتگیری تسلطی - رویکردی
1/57	5/40	جهتگیری تسلطی - اجتنابی
1/40	5/30	جهتگیری عملکردی - رویکردی
1/36	5/20	جهتگیری عملکردی - اجتنابی

اطلاعات موجود در جدول 2 نشان می‌دهد که گشودگی تجربه با میانگین 36/31 و جهتگیری تسلطی - رویکردی با میانگین 12/83 بالاترین میانگین را به ترتیب در عوامل شخصیت و جهتگیری هدف دارند. میانگین تعلم تحصیلی نیز 50/40 است.

به‌منظور بررسی تعلم تحصیلی، جهتگیری هدف و پنج عامل شخصیت برحسب جنسیت از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره¹⁸ استفاده شد. آزمون باکس¹⁹ و لوین برابری واریانسها را نشان داد. نتایج تفاوت معناداری را برحسب جنسیت در متغیرهای مورد بررسی نشان نداد.

($F_{(10, 284)}=1/56, p<0/0001 = \text{Pillai's Trace } 0/052; \text{ partial } \eta^2=0/052$)

نتایج به‌دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تعلم با متغیرهای برونگرایی (0/80، -، 0/01، $p<0/01$)، وظیفه‌مداری (0/95، -، 0/01، $p<0/01$)، گشودگی تجربه (0/89، -، 0/01، $p<0/01$) و سازگاری (0/88، -، 0/01، $p<0/01$) رابطه منفی و معنادار و با متغیر روان‌نژندی (0/87، 0/01، $p<0/01$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (جدول 4)؛ بنابراین، بین تعلم با پنج عامل شخصیت رابطه قوی معنادار برقرار است.

همچنین در بررسی رابطه بین تعلم با جهتگیری هدف تسلطی - رویکردی (0/76، -، 0/01، $p<0/01$) و عملکردی - رویکردی (0/77، -، 0/01، $p<0/01$) رابطه منفی معنادار و با جهتگیری هدف تسلطی - اجتنابی (0/76، 0/01، $p<0/01$) و رویکردی - اجتنابی (0/73، 0/01، $p<0/01$) رابطه مثبت معنادار مشاهده شد (جدول 4). بنابراین، در شرایط مشابه می‌توان انتظار داشت با افزایش جهتگیری تسلطی - رویکردی و عملکردی - رویکردی تعلم دانشجویان نیز افزایش یابد و برعکس؛ همچنین با افزایش جهتگیری تسلطی - اجتنابی و رویکردی - اجتنابی تعلم تحصیلی دانشجویان افزایش خواهد یافت.

۱۸. Manova

۱۹. Box

جدول 3- بررسی متغیرهای پژوهش بر حسب جنسیت به تفکیک

سطح معناداری	F	میانگین	جنسیت	متغیرهای پژوهش
0/69	0/16	94/94	مرد	تعلل
		50/63	زن	
0/37	0/80	12/91	مرد	تسلطی- رویکردی
		12/76	زن	
0/38	0/79	5/23	مرد	عملکردی- رویکردی
		5/38	زن	
0/63	0/23	5/16	مرد	عملکردی- اجتنابی
		5/23	زن	
0/63	0/23	5/37	مرد	تسلطی- اجتنابی
		5/46	زن	
0/19	1/68	30/08	مرد	برونگرایی
		29/30	زن	
0/42	0/66	31/94	مرد	روان‌نژندی
		31/49	زن	
0/52	0/42	18/42	مرد	وظیفه‌مداری
		18/91	زن	
0/23	1/43	36/76	مرد	گشودگی تجربه
		35/84	زن	
0/28	1/14	32/79	مرد	سازگاری
		32/06	زن	

جدول 4- رابطه بین تعلل با جهتگیری هدف و پنج عامل شخصیت

سازگاری	گشودگی تجربه	روان‌نژندی	وظیفه‌مداری	برونگرایی	تسلطی-اجتنابی	عملکردی-اجتنابی	عملکردی-رویکردی	تسلطی-رویکردی	تعلل تحصیلی
-0/88**	-0/89**	0/87**	-0/95**	-0/80**	0/73**	0/76**	-0/77**	-0/76**	0/01**

** معناداری در سطح 0/01

برای پیش‌بینی تعلل تحصیلی براساس جهتگیری هدف دانشجویان از رگرسیون چندگانه از نوع همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد که جهتگیری هدف تسلطی- رویکردی و تسلطی-اجتنابی دانشجویان در سطح معنادار قادر به پیش‌بینی تعلل تحصیلی آنان است ($R=0/78$, $R^2=0/62$, $F=133/30$, $P<0/01$).

جدول 5- ضرایب رگرسیونی مربوط به پیش‌بینی تعلل دانشجویان بر اساس جهتگیری هدف

میزان معناداری	مقدار آماره t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		
		Beta	خطای استاندارد	B	
0/002	-3/13	-0/56	1/89	-5/92	جهتگیری تسلطی - رویکردی
0/004	2/94	0/43	1/33	3/92	جهتگیری تسلطی - اجتنابی
0/56	-0/58	-0/13	2/27	-1/32	جهتگیری عملکردی - رویکردی
0/92	0/10	0/02	2/15	0/21	جهتگیری عملکردی - اجتنابی

برای پیش‌بینی تعلل تحصیلی دانشجویان بر اساس پنج عامل شخصیت از رگرسیون چندگانه از نوع همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد که پنج عامل شخصیت در سطح معناداری می‌توانند تعلل تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند ($R=0/97$ ، $R^2=0/95$ ، $F=1520/26$ ، $P<0/01$).

جدول 6- ضرایب رگرسیونی مربوط به پیش‌بینی تعلل دانشجویان بر اساس پنج عامل شخصیت

میزان معناداری	مقدار آماره t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد		
		Beta	خطای استاندارد	B	
0/001	-7/14	-0/39	0/16	-1/12	برونگرایی
0/001	-23/02	-1/20	0/13	-2/94	وظیفه مداری
0/001	5/32	0/33	0/18	0/95	روان نژندی
0/001	-10/53	-0/84	0/18	-1/86	گشودگی تجربه
0/001	-4/33	-0/37	0/22	-0/95	سازگاری

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه تعلل تحصیلی با پنج عامل بزرگ شخصیت و جهتگیری هدف انجام شد. در بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش نتایج نشان داد متغیرهای برونگرایی، وظیفه‌مداری، گشودگی تجربه و سازگاری با تعلل تحصیلی رابطه منفی و معنادار و متغیر روان‌نژندی رابطه مثبت و معنادار با تعلل تحصیلی دارند. این نتیجه با پژوهش‌های لی (Lee, 2005)، واتسون (Watson, 2001)، استیل (Steel, 2007)، اسپر و استرمن (Scher & Osterman, 2002)، بیرامی و همکاران (Beyrami et al., 2010)، رنجبر (Ranjbar, 2014)، حسین‌زاده (Hosseinzade, 2014) و هاشمی زینبی (Hashemi Zarini, 2015) همسویی دارد. روان‌نژندی با ویژگی‌هایی نظیر اضطراب، خصومت، افسردگی، زودرنجی و غیرقابل پیش‌بینی بودن همراه است (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). افراد روان‌نژند درصددند به خاطر دور ماندن از اضطراب و خصومت، فعالیت‌هایشان را به تعویق بیندازند. از این رو، میان تعلل تحصیلی و روان‌نژندی رابطه مثبت وجود دارد (Kağan et al., 2010; Beyrami et al., 2010). وظیفه‌شناسی با ویژگی‌هایی همچون تمایل به برقراری نظم در زندگی، تلاش زیاد در فعالیت‌های روزمره و جلوگیری از بروز تکانه‌ها شناخته می‌شود (Peabody & De Raad, 2002). افراد وظیفه‌دار با حساسیت بیشتری به وظایف و مسئولیت‌های خود و دیگران می‌نگرند. این خصوصیات با ویژگی‌های افراد تعلل‌ورز در تضاد است و بنابراین، میان وظیفه‌مداری و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. این نتیجه با پژوهش لی (Lee, 2005) همسو و با پژوهش واتسون (Watson, 2001) ناهمسو است. همچنین پژوهش‌های لی، کلی و ادواردز (Lee, Kelly & Edwards, 2006) و فراری و همکاران (Ferrari, Díaz-Morales, O'Callaghan, Díaz & Argumedo, 2007) نشان داد که وظیفه‌شناسی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل است. برونگرایی نشان‌دهنده رویکردی پراثرزی به جهان مادی و اجتماعی است و با ویژگی‌هایی همچون مردم‌آمیزی، فعال بودن و قاطعیت همراه است (Ferrari et al., 2005)، درحالی‌که تعلل با به تأخیر انداختن کارها و منفعل بودن همراه است؛ لذا، بین برونگرایی و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. گشودگی در برابر تجربه توصیف‌کننده عمق پیچیدگی و خلاقانه بودن زندگی ذهنی و تجربه‌ای فرد در مقابل داشتن ذهنی بسته است (Cheung, 2004)، درحالی‌که خلاقیت در زندگی افراد تعلل‌جایی ندارد، چرا که این افراد به دلیل خستگی‌های روحی و جسمی به تعلل روی آورده‌اند (Savari, 2012) و لذا، می‌توان گفت که بین گشودگی تجربه و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. افراد سازگار در مواجهه با رویدادهای زندگی سازش‌پذیر و منعطف هستند و همکاری و اعتماد زیادی از خود نشان می‌دهند، درحالی‌که افراد تعلل‌ورز از اعتمادبه‌نفس اندکی برخوردار و در تلاش‌اند تا کارها را در دیرترین زمان ممکن انجام دهند و لذا، بین سازگاری و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

در خصوص فرضیه اول یافته‌ها نشان داد که جهتگیری هدف تسلطی - رویکردی و عملکردی - رویکردی رابطه منفی و معنادار و جهتگیری تسلطی - اجتنابی و عملکردی - اجتنابی رابطه مثبت و معنادار با تعلل تحصیلی دارند. این نتیجه با پژوهش هاول و بارو (Howell & Buro, 2009)، هاول و واتسون (Howell & Watson, 2007)، سئو (Seo, 2009) مک‌گریگور و ایوت (McGregor & Elliot 2002) و تشویقی کلوانق (Tashvighi Klvanegh, 2014) همسو است. هدف اصلی افراد با جهتگیری تسلطی - رویکردی یادگیری و فهم مطالب است، این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. در این نوع جهتگیری بر رشد شایستگی از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت‌های جدید تأکید می‌شود (Kaplan & Maher, 2007)؛ درحالی‌که افراد تعلل‌ورز به یادگیری تمایلی ندارند و به تأخیر انداختن کارها را دوست دارند. لذا، بین جهتگیری تسلطی - رویکردی و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد (Pintrich, 2000). افراد با جهتگیری هدف تسلطی - اجتنابی برای اجتناب از نفهمیدن مطالب تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند. شایستگی در این نوع هدف به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود (Elliot & McGregor, 2001). از سوی دیگر، یکی از خصوصیات بارز افراد تعلل‌ورز ترس از موفق نبودن است (Balkis & Duru, 2007) و لذا، بین جهتگیری تسلطی - اجتنابی و تعلل تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد (Wolters, 2003). در جهتگیری عملکردی - رویکردی تمرکز اصلی فرد بر بهترین بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران است. این افراد خود را در معرض تکالیف چالش‌انگیز قرار نمی‌دهند و سعی می‌کنند با صرف کمترین تلاش و هزینه به هدف اصلی خود؛ یعنی برتری در برابر دیگران برسند. از نظر این افراد شایستگی معادل با کسب نمرات بالاتر است، درحالی‌که افراد تعلل‌ورز به دلیل اعتماد به نفس پایین و مدیریت نکردن زمان، به دنبال کسب نمرات بالا نیستند (Fee & Tangney, 2000) و اصولاً به هدف مدنظر خود دست نمی‌یابند؛ بنابراین، بین جهتگیری عملکردی - رویکردی و تعلل تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. افراد با جهتگیری عملکردی - اجتنابی صرفاً برای دوری جستن از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. آنها از شکست و سرزنش دیگران بیم دارند و بنابراین، شایستگی در نظر این افراد به معنای اجتناب از شکست است (Kaplan & Maher, 2007). افراد تعلل‌ورز نیز برای دوری از موفق نبودن تلاش می‌کنند و بنابراین، می‌توان دریافت بین جهتگیری عملکردی - اجتنابی و تعلل تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

نتایج به دست آمده از پیش‌بینی تعلل ورزی بر اساس جهتگیری هدف و پنج عامل شخصیت نشان داد که پنج عامل شخصیت و جهتگیریهای تسلطی - رویکردی و تسلطی - اجتنابی، پیش‌بین‌های معناداری برای تعلل تحصیلی هستند. این نتیجه با پژوهش تن (Tenne, 2000)، سئو (Seo, 2009)، هاول و بارو (Howell & Barv, 2009)، سیمپسون و پیچیل (Simpson & Pichel, 2009)، فریچز، راپ یونگ و هیکسون (Fritzsche, Rapp Young & Hickso, 2003) و جوکار و دلاورپور (Jowkar & Delavarpour, 2007) همسو است. جهتگیری هدف مقصود فرد از درگیر شدن در

رفتارهای مربوط به پیشرفت و جهتگیری وی در خصوص ارزیابی شایستگی خود در کار را نشان می‌دهد. افراد تعلل‌ورز به دلیل ترس از شکست، بدبینی به کسب نتایج مطلوب، نداشتن احساس کنترل شخصی (Howell & Watson, 2007; Fee & Tangney, 2000)، گرفتن نمرات پایین، انصراف از حضور در کلاس (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2008) و تمایل به تأخیر انداختن کارها (Lee, 2007) به هدف مدنظر خود دست نمی‌یابند و پیامد مفیدی نصیبشان نمی‌شود. از آنجا که در جهتگیری هدف رسیدن فرد به هدف اهمیت خاصی دارد، می‌توان گفت که جهتگیریهای هدف شامل ویژگیهایی هستند که در پیش‌بینی تعلل تحصیلی نقش عمده‌ای دارند. علاوه بر این، صفات شخصیتی در بسیاری از موقعیتهای زندگی فردی و اجتماعی تعیین‌کننده رفتار جاری و آتی افراد هستند. صفات یا گرایشهای موجود در افراد که به تفاوت‌های فردی در رفتار و توأم آن در موقعیتهای گوناگون منجر می‌شوند، با عنوان شخصیت نام برده می‌شوند؛ از این رو، عاملهای شخصیتی پیش‌بینی کننده تعلل تحصیلی هستند.

در بررسی متغیرهای پژوهش برحسب جنسیت تفاوت معناداری از نظر آماری مشاهده نشد. در زمینه نقش جنسیت بر تعلل تحصیلی پژوهشهایی صورت گرفته است (Watson, 2001; Tavakoli, 2013) که با نتیجه پژوهش حاضر هماهنگ است. به گفته بالکیز و دورو (Balkiz & Dorow, 2007) این تفاوتها بیشتر به نقشهای دو جنسیت برمی‌گردد، نه به خود جنسیت. امروزه، نقشهای سنتی تغییر کرده است و زنان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی‌ای وارد شده‌اند که در گذشته آنها را برای زنان مناسب نمی‌دانستند، به همین منظور دختران تلاشی مضاعف دارند تا بتوانند به امتیازات لازم در تحصیل و کار دست یابند.

پیشنهادات

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش نشان داد ویژگیهای شخصیتی در زمینه تعلل تحصیلی نقش مهمی ایفا می‌کنند، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

1. سازمانهای آموزشی در کنار سنجشهای گوناگونی که به عمل می‌آورند، بخشی را به سنجش ویژگیهای شخصیتی فراگیران اختصاص دهند تا از این طریق بتوان به دانشجویان در خصوص کاهش رفتارهایی همچون تعلل تحصیلی یاری رساند. آگاهی از اینکه کدام‌یک از ویژگیهای شخصیتی می‌تواند تعلل تحصیلی را پیش‌بینی کند، اهمیت زیادی در کاربرد این مدل در موقعیتهای آموزشی دارد.
2. با توجه به نتیجه دیگر پژوهش مبنی بر رابطه مثبت جهتگیری هدف تسلطی - اجتنابی و عملکردی - اجتنابی با تعلل تحصیلی پیشنهاد می‌شود در خصوص تغییر این نوع جهتگیریها در دانشجویان، مدرسان و استادان دانشگاه تدابیر آموزشی و مدیریتی را ببیندیشند تا زمینه شکل‌گیری این نوع جهتگیریها مهیا نشود.

3. نتایج پژوهش لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی را به حوزه تفاوت‌های فردی و جهت‌گیری هدف و به‌کارگیری راهبردهایی برای کاهش تعلل تحصیلی ضروری می‌داند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که نمونه مورد بررسی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بیرجند بودند و در تعمیم نتایج آن به جمعیت‌های دیگر باید جانب احتیاط رعایت شود. استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود.

References

۱. Ashoori, A. (۲۰۱۴). Characteristics of personality, style and identity commitment in students with academic procrastination. (Master's thesis). Faculty of Social Sciences Teacher Training martyr Rajai (in Persian).
۲. Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 376-385.
۳. Beyrami, M., Daneshvar, Z., Hosseini Asl, F., & Fooladvand, K.H. (۲۰۱۰). Neuroticism and perfection of inflation predictors of procrastination. *Culture Counselling and Psychotherapy*, ۲, ۲۱-۴۴ (in Persian).
۴. Cheung, F.M. (2004). Use of western and indigenously developed personality tests in Asia. *Applied Psychology*, 53(2), 173-191.
۵. Collins, K.M., Onwuegbuzie, A.J., & Jiao, Q.G. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29(6), 493-507.
۶. Daftarchi, A., & Sheykh Aleslami, R. (۲۰۱۳). The role of basic psychological needs in goal orientations of students. *Psychology*, ۳, ۳۳۰-۳۴۷ (in Persian).
۷. Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
۸. Fee, R.L., & Tangney, J.P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167-184.

۹. Ferrari, J.R., Díaz-Morales, J.F., O'Callaghan, J., Díaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults international prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
۱۰. Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
۱۱. Flett, G.L., Stainton, M., Hewitt, P.L., Sherry, S.B., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223-236.
۱۲. Fritzsche, B.A., Rapp Young, B., & Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557.
۱۳. Hashemi Zarini, H.A. (۲۰۱۵). *The mediating role of academic self-handicapping in the relationship between personality with academic procrastination*. (Master's thesis). Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tarbiat Moallem University of Tehran (in Persian).
۱۴. Hosseini, F.A., & Latifiyan, M. (۲۰۰۹). Prediction of the target using the Big Five personality among Shiraz University. *Psychological studies*, ۲(۱), ۷۳-۹۴ (in Persian).
۱۵. Hosseinzade, M. (۲۰۱۴). *Examine the relationship between personality with procrastination staff Water and Sewage Company of North Khorasan*. (Master's thesis). Faculty of Literature and Humanities. Islamic Azad University of Shahrood (in Persian).
۱۶. Howell, A.J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
۱۷. Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.

۱۸. John, O.P., & Srivastava, S. (1992). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Personality: Theory and Research*, 2, 102-138.
۱۹. Jowkar, B., & Delavarpoor, M.A. (۲۰۰۷). Academic procrastination related to achievement goals. *New Thoughts on Education*, ۳(۳ & ۴), ۶۱-۸۰ (in Persian).
۲۰. Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125.
۲۱. Kaplan, A., & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
۲۲. Kharazi, S.A.N., Ezhei, J., Ghazi Tabatabaee, S.M., & Kareshki, H. (۲۰۰۸). Examine the relationship between achievement goals, self-efficacy and metacognitive strategies: Test a causal model. *Psychology and Education Tehran University*, ۳۸(۸), ۶۹-۸۸ (in Persian).
۲۳. Kroese, F., De Ridder, D., Evers, C., & Adriaanse, M. (2014). Bedtime procrastination: Introducing a new area of procrastination. *Personality and Social Psychology*, 5, 1-8.
۲۴. Lee, E. (2007). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15.
۲۵. 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(1), 27-37.
۲۶. Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., & Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
۲۷. Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

۲۸. McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
۲۹. Mohammadzade, A. (۲۰۱۰). Schizotypal personality with obsessions about three-factor model: A study in non-clinical level. *Contemporary Psychology*, ۵(۱), ۴۲-۵۰ (in Persian).
۳۰. Namiyan, S., & Hossein Chari, M. (۲۰۱۱). Explanation of academic procrastination based on religious beliefs and locus of control. *Studies Educational Psychology*, ۱۴, ۹۹-۱۲۶ (in Persian).
۳۱. Niermann, H., & Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 23(4), 411-421.
۳۲. Nosratabadi, M., Jowshanloo, M., & Jafari Kandowan, G.H.R. (۲۰۰۶). The validity and reliability Big Five Inventory (bf) in students. *Educational Psychology*, ۵, ۱۲۳-۱۴۸ (in Persian).
۳۳. Özer, B.U., Demir, A., & Ferrari, J.R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
۳۴. Peabody, D., & De Raad, B. (2002). The substantive nature of psycholexical personality factors: A comparison across languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 983- 997.
۳۵. Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.
۳۶. Putwain, D.W., & Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
۳۷. Ranjbar, Z. (۲۰۱۴). *Predict academic procrastination based on five factors of personality and the mediating role of self-management strategies*. (Master's thesis). Educational Psychology. Faculty of Literature and Humanities. University of Yasouj (in Persian).

۳۸. Reuben, E., Sapienza, P., & Zingales, L. (2007). *Procrastination and impatience*. National Bureau of Economic Research.
۳۹. Savari, K. (۲۰۱۲). The study of the prevalence of academic procrastination in male and female students of Payam Noor University of Ahvaz. *Social Cognition*, ۲, ۶۲-۶۸ (in Persian).
۴۰. Scher, S.J., & Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398.
۴۱. Seo, E.H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(7), 911-919.
۴۲. Sepehriyan, F. (۲۰۱۱). Academic procrastination and its predictive factors. *Psychological Studies*, ۲۹, ۹-۲۶ (in Persian).
۴۳. Sepehriyan, F., & Hossein Zade, M. (۲۰۱۱). The structural pattern of the relationship between coping styles and procrastination among students. *New Thoughts on Education*, ۲۸, ۷۷-۹۴ (in Persian).
۴۴. Shokri, A., Khodae, A., Daneshvarpoor, Z., Toolabi, S., & Fooladvand, K.h. (۲۰۰۹). The applicability of sternberg's mental self-government theory in academic situations: Thinking styles and five big personality traits. *Behavioral Sciences*, ۱۰, ۲۷۹-۲۸۶ (in Persian).
۴۵. Simpson, W.K., & Pychyl, T.A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911.
۴۶. Sirois, F.M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 15-26.
۴۷. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

۴۸. Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106.
۴۹. Tashvighi Kelvanogh, P. (۲۰۱۴). Investigate the relationship between goal orientation and hope with academic procrastination Orumiyeh high school freshman students in the academic year ۹۲-۹۳. (Master's thesis). Faculty of Literature and Humanities. Urmia University (in Persian).
۵۰. Tavakoli, M.A. (۲۰۱۳). The prevalence of academic procrastination among college students and its relationship with demographic characteristics, preferred study time, and the purpose of admission to the university. *Educational Psychology*, ۹, ۹۹-۱۲۰ (in Persian).
۵۱. Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156.
۵۲. Watson, D.C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158.
۵۳. Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
۵۴. Zabih Zade, A., Nejati, V., Maleki, G.H., Darvishi Lord, M., & Radfar, F. (۲۰۱۲). The relationship between mind-reading ability and the five-factor model of personality. *Cognitive Science News*, ۵۳, ۱۹-۳۰. (In Persian).
۵۵. Zade Mohammadi, A., Ahmad Abadi, Z., & Maleki, G.H. (۲۰۱۱). The relationship between the character with a tendency to violence: The role of mediator-oriented identity. *Applied Psychology*, ۱۷, ۲۴-۴۰ (in Persian).