



Relationship between Five-Factor Personality Traits and Academic Procrastination Mediating Role of Academic Resilience¹

Abolfazl Farid¹, Fatemeh Farajian²

(Received: 2025.04.08 - Accepted: 2025.07.20)

1- This article is derived from independent research

2- Associate Professor, Department of Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University

3- Ph. D. student, Educational Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University

*- Corresponding Author: farid614@azaruniv.ac.ir

Abstract

The present study aimed to determine the relationship between five-factor personality traits and academic procrastination through academic resilience. The present study was conducted with a correlational method. The study population included students of Shahid Madani University. Using random cluster method, 200 subjects were selected. They were assessed by the five-factor personality, academic resilience and Tuckman academic procrastination questionnaires. Data analysis using path analysis method showed that there were positive relationships between neuroticism, extraversion and academic procrastination and a negative relationship between agreeableness, conscientiousness and academic procrastination ($P < .05$). There was no significant relationship between openness to experience and academic procrastination. In addition, academic resilience could mediate the relationships between neuroticism, extraversion, agreeableness, conscientiousness and academic procrastination. Hence, it can be concluded that resilience can directly affect academic procrastination and play a mediating role between personality traits and academic procrastination. Inability to psychologically adapt leads to stress, anxiety or low self-esteem in students; as a result, they are more prone to procrastination.

Keywords: Academic procrastination, Neuroticism, Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Academic resilience



رابطه پنج عامل شخصیت با تعلل‌ورزی تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی^۱

ابوالفضل فرید*^۲، فاطمه فرجیان^۳

(دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۹ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۹)

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه ویژگی‌های پنج عاملی شخصیت با تعلل‌ورزی تحصیلی با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه شهید مدنی بود. تعداد ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پنج عاملی شخصیت، تاب‌آوری تحصیلی سامونلز و تعلل‌ورزی تحصیلی تاکمن پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر نشان داد بین روان‌رنجورخویی، برونگرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مستقیم و بین توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد ($P < 0.05$). بین گشودگی به تجربه و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد. بعلاوه، تاب‌آوری تحصیلی قادر است روابط بین ویژگی‌های روان‌رنجورخویی، برونگرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و تعلل‌ورزی تحصیلی را میانجی‌گری کند. می‌توان نتیجه گرفت تاب‌آوری می‌تواند هم به‌طور مستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر بگذارد و درعین‌حال نقش میانجی‌گری بین صفات شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی را ایفا کند ناتوانی در سازگاری روانی منجر به استرس، اضطراب یا عزت‌نفس پایین در دانشجویان می‌شود، در نتیجه آن‌ها را بیشتر مستعد تعلل‌ورزی می‌کند.

واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، روان‌رنجورخویی، برونگرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی، تاب‌آوری تحصیلی

۱- این مقاله مستخرج از تحقیق مستقل می‌باشد.

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

* نویسنده مسئول: farid614@azaruniv.ac.ir

۳- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مقدمه

آموزش و پرورش به طور جهانی به عنوان سنگ بنای توسعه اجتماعی، یک سازوکار قدرتمند برای ارتقاء رشد فکری، اجتماعی و اقتصادی شناخته می‌شود. در سطح عالی، دانشگاه‌ها نقش اساسی در پرورش سرمایه انسانی و تجهیز افراد به مهارت‌های مورد نیاز برای مشارکت در پیشرفت ملی دارند و در این میان، آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه، اهمیت بیشتری می‌یابد چراکه، به طور مستقیم بر بهره‌وری نیروی کار و رقابت‌پذیری در مقیاس جهانی تأثیر می‌گذارد. از آنجایی که ایران در تلاش است تا با اهداف توسعه پایدار (SDGs^۱ برای سال ۲۰۳۰) همسو شود، نظام آموزش عالی آن باید چالش‌های حیاتی، از جمله موانع رفتاری را که مانع پیشرفت تحصیلی می‌شوند، برطرف کند (ریاض^۲، ۲۰۲۱؛ به نقل از سارور^۳ و همکاران، ۲۰۲۵).

علی‌رغم اهمیت محوری پیشرفت تحصیلی برای رشد ملی، بخش آموزش عالی با مسائل مداومی روبرو است که پتانسیل آن را تضعیف می‌کند. در میان این مسائل، "تعلل‌ورزی تحصیلی" به عنوان یک چالش قابل توجه، به ویژه در دانشگاه‌ها، ظاهر شده است که به طور نامطلوبی بر نتایج تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (کاران زا استبان^۴، ۲۰۲۴؛ به نقل از لیانگ و باوتیستا^۵، ۲۰۲۵، کاروالو^۶، ۲۰۲۵؛ گایاری و کالیتا^۷، ۲۰۲۵).

تعلل‌ورزی تحصیلی به تمایل عمدی فراگیران برای به تأخیر انداختن تکمیل وظایف یادگیری که باید در زمان‌های مشخصی انجام شوند، اشاره دارد، حتی زمانی که آن‌ها از پیامدهای منفی احتمالی این امر آگاه هستند (شینچون^۸، ۲۰۲۴).

مشکل تعلل‌ورزی تحصیلی در کشورهای مختلف به طور گسترده‌ای شایع است. به عنوان مثال، در چین، شیوع تعلل‌ورزی تحصیلی بین ۴٪ تا ۱۹٪ است، در حالی که در ایالات متحده این آمار به ۴۶٪ می‌رسد در روسیه، شیوع تعلل‌ورزی تحصیلی به ۷۰٪ رسیده است (دالایف و بالژینیمایوا^۹، ۲۰۱۸؛ به نقل از استویانوف^{۱۰}، ۲۰۲۴).

مطالعه‌ای که توسط توکلی (۲۰۱۳) در ایران انجام شده است، نشان می‌دهد که ۸۴ درصد از ۶۰۰ دانشجو دارای سطوح مختلف تعلل‌ورزی تحصیلی هستند. شیوع بالای تعلل‌ورزی تحصیلی در میان

1- Sustainable Development Goals
2- Ryaz
3- Sarwar
4- Carranza & Esteban
5- Liang & Bautista
6- Carvallo
7- Gayary & Kalita
8- Xinchun
9- Dalaev & Balzhinimaeva
10- Stoyanov

دانشجویان نگران‌کننده است. نتایج مطالعات حاکی از آن است که عوامل مختلفی در به تعویق انداختن امور تحصیلی نقش دارند که در این میان می‌توان به اضطراب، ترس از شکست، کمال‌گرایی و خستگی جسمی یا ذهنی، محیط مطالعه نامناسب، تکالیف ناخوشایند یا خسته‌کننده، عدم وجود دستورالعمل‌های واضح یا انتظارات مبهم و عدم ارتباط مؤثر با استاد اشاره نمود (لی، شانگ و لین، ۲۰۲۴). در این راستا، در ایالات متحده مشخص شده است که رایج‌ترین عوامل تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشگاه شامل استرس مزمن (۸۷٪)، حجم بالای کار (۸۳٪)، عدم راهنمایی و مشاوره از سوی اساتید (۸۰٪)، نگرش منفی نسبت به اساتید (۷۸٪) و تنبلی دانشجویان (۷۸٪) هستند. علاوه بر این، عواملی مانند مشکلات اجتماعی و خانوادگی، بیماری، عادت به خودمختاری، عدم انگیزه و علاقه، عدم هماهنگی و نظرات منفی درباره کارهای دانشجویی نیز تأثیرگذار بودند (چنگ^۱، ۲۰۱۸).

از سویی، نتایج مطالعات حاکی از آن است که عوامل فردی نیز در پیدایی تعلل‌ورزی تحصیلی در فراگیران نقش دارند، به نحوی که تحقیقات نشان می‌دهد که به تعویق انداختن کارها یا تعلل‌ورزی یک ویژگی شخصیتی پایدار است (زاکس و هن^۲، ۲۰۱۸؛ به نقل از باییت، بیوک لاسی و آلتن^۳، ۲۰۲۴). با در نظر گرفتن شیوع و پیامدهای مضر تعلل‌ورزی تحصیلی، پژوهشگران به‌طور مداوم رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و تعلل‌ورزی را بررسی کرده‌اند تا افرادی را که ممکن است بیشتر یا کمتر مستعد درگیر شدن در این رفتار باشند، شناسایی کنند (کیرکابرون و همکاران^۴، ۲۰۲۴، بورتاورده و همکاران^۵، ۲۰۲۳، براونل^۶ و همکاران، ۲۰۲۲، دل واله و هند^۷، ۲۰۲۲، مولر و همکاران^۸، زو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱ و هیدالگو-فونتس، مارتینز-آلوزارز و سوپدرا-باتزا^{۱۰}، ۲۰۲۱).

تحقیقات اخیر بر اهمیت شخصیت به‌عنوان یک‌متغیر قابل‌توجه مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی تأکید کرده‌اند. ویژگی‌های شخصیتی الگوهای پایدار عاطفی، شناختی و رفتاری هستند. ویژگی‌های خاص در طبقه‌بندی‌های شخصیتی ممکن است با رفتارهای به تعویق انداختن یا تعلل‌ورزی در محیط آموزشی مرتبط باشند. در خصوص صفات شخصیت، مدل‌های نظری متنوعی مطرح شده فهرست که از آن جمله مدل شخصیت "پنج عامل بزرگ"^{۱۰} یکی از مدل‌های تأثیرگذار در دهه‌های اخیر بوده است. این مدل شامل

- 1- Chang
- 2- Zacks & Hen
- 3- Babayiği., Büyükkalaycı, & Altun
- 4- Kircaburun
- 5- Burtäverde
- 6- Brownell
- 7- Hand
- 8- Zhu
- 9- Hidalgo-Fuentes, Martínez-Álvarez, & Sospedra-Baeza
- 10- Five-factor personality

برون گرایی^۱، توافق پذیری^۲، وظیفه شناسی^۳، روان رنجور خویی^۴ و گشودگی نسبت به تجربه^۵ است (چنگ و همکاران، ۲۰۲۳).

در این خصوص، روان رنجور خویی تمایل به درک موقعیت‌های روزمره به عنوان تهدیدآمیز یا استرس‌زا است. افراد دارای روان رنجور خویی بالا، بیشتر مستعد تجربه احساسات منفی هستند و در کنترل تکانه‌ها مشکل دارند (رودریگز^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). بعلاوه، برون گرایی نمایانگر میزان اجتماعی بودن، قاطعیت و اشتیاقی است که در تعاملات اجتماعی نشان داده می‌شود. همچنین، عواملی همچون «جسارت، اعتماد به نفس بالا، پرنرژژی بودن، پرتحرک بودن، اجتماع پذیری، حراف بودن، برانگیختگی، جمع گرایی، تعهد بالا، سلطه جویی، هیجانات مثبت، دوستانی صمیمی و خوش بینی را می‌سازد (سیمپسون و پای چیل^۷، ۲۰۰۹؛ ویلت و رول^۸، ۲۰۱۷). گشودگی نسبت به تجربه نشان دهنده تمایل فرد به کاوش ایده‌های جدید، تفکر خلاقانه و پذیرش کنجکاوی فکری است. از طرفی، توافق پذیری تمایل فرد به همکاری، دلسوزی و توجه به دیگران را نشان می‌دهد (سواراسواتی، وایرانو و گوریتنو^۹، ۲۰۱۷؛ به نقل از وینارسو، یودین و مولیانو^{۱۰}، ۲۰۲۳).

مطالعات متعددی بین به تعویق انداختن امور تحصیلی و برخی عناصر مدل پنج عامل بزرگ رابطه‌ای را به دست آورده‌اند که خصوصاً بر وظیفه شناسی و روان رنجور خویی تأکید شده است (دانایی یگانه، ۱۳۹۷؛ اسمیت^{۱۱}، ۱۹۶۷؛ دیگمن و تاکه‌موتو-چوک^{۱۲}، ۱۹۸۱؛ کاستا^{۱۳} و همکاران، ۱۹۹۱؛ شوونبرگ و لی^{۱۴}، ۱۹۹۵؛ جانسون و بلوم^{۱۵}، ۱۹۹۵؛ لای^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۵؛ کیم، فرناندز و تری یر^{۱۷}، ۲۰۱۷؛ کبی، رزوقلو و بهچکاپلی^{۱۸}، ۲۰۱۹؛ هیدالگو فوئنتس، ۲۰۲۴). باین حال، بر اساس نتایج پژوهش اوکانسی^{۱۹} (۲۰۲۲) تنها دو بعد روان رنجور خویی و گشودگی به تجربه به‌طور معناداری تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش بینی می‌کنند.

- 1- Extraversion
- 2- Agreeableness
- 3- Conscientiousness
- 4- Neuroticism
- 5- Openness to experience
- 6- Rodríguez
- 7- Simpson & Pychyl
- 8- Wilt & Revelle,
- 9- Swaraswati, Winarno, & Goeritno
- 10- Winarso, Udin, Mulyana
- 11- Smith
- 12- Digan & Takemoto-Chock
- 13- Costa
- 14- Schouwenburg & Lay
- 15- Johnson & Bloom,
- 16- Lai
- 17- Kim, Fernandez, & Terrier,
- 18- Cebi, Reiooğlu & Bahçekapılı
- 19- Ocansey

اگرچه برخی مطالعات اولیه تعلق‌ورزی را با اضطراب و ترس از شکست مرتبط می‌دانستند، اما پژوهش‌های صورت گرفته (شوونبورگ، ۱۹۹۵) این رابطه را رد کرده‌اند. با این حال، جنبه‌هایی مانند تکانشگری (زیرمجموعه روان‌رنجورخویی) ممکن است نقش ایفا کنند.

از طرفی، نتایج فراتحلیل انجام شده توسط منگ، پن و لی^۱ (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که بیشتر ویژگی‌های پنج‌گانه بزرگ با تعلق‌ورزی رابطه منفی دارند. با این حال، مطالعه جانسون و بلوم (۱۹۹۳) رابطه بالا بین تعلق‌ورزی و وظیفه‌شناسی پایین و رابطه ضعیف‌تر با روان‌رنجورخویی را نشان داده است.

با توجه به نتایج متناقض، به نظر می‌رسد در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و تعلق‌ورزی تحصیلی، عوامل دیگری نیز نقش داشته باشند. در این راستا، قابل ذکر است ورود به دانشگاه معمولاً با فشار روانی قابل توجهی همراه است زیرا با تغییرات عمده زندگی مانند ترک خانواده همراه می‌شود و سازگاری با یک محیط جدید را شامل می‌شود (هدا و همکاران، ۲۰۲۱). این فشارها ممکن است به سطوح بالای استرس منجر شود تا جایی که دانشجویان ممکن است احساس فشار و خستگی جسمی و عاطفی کنند که آن‌ها را مجبور به سؤال درباره توانایی‌های خود کرده و به رفتارهای اجتنابی مانند تعلق‌ورزی روی آوردند (گوستمس-کارنیسر، کالدرئون و کالدرئون-گارییدو^۲، ۲۰۱۹ و ابود و آدامت^۳، ۲۰۲۵).

در حالی که سازگاری روانی و اجتماعی یک دانشجوی در زمان تحصیل به شدت تحت تأثیر تعلق‌ورزی قرار می‌گیرد، اما بخش مهمی از سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانشجوی است. ناتوانی در سازگاری روانی به استرس، اضطراب یا عزت‌نفس پایین در دانشجویان منجر می‌شود در نتیجه آن‌ها بیشتر مستعد تعلق‌ورزی هستند. این ماهیت دوگانه تعویق، به کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش مقاومت در برابر سازگاری روانی و اجتماعی منجر می‌شود (ابود و آدامت، ۲۰۲۵).

در این میان، تاب‌آوری^۴ یک عامل حفاظتی برای حفظ وضعیت سلامت روان می‌باشد. تاب‌آوری به‌عنوان یک ویژگی مثبت فردی، به افراد این امکان را می‌دهد که منابع حفاظتی خود را بسیج کرده و سازمان‌دهی مجدد کنند، که به آن‌ها کمک می‌کند تا بهتر با وضعیت‌های نامطلوب مقابله کنند و حالت عاطفی مثبت را حفظ کنند (گو^۵، ۲۰۲۴). تاب‌آوری به‌عنوان یک فرآیند، ظرفیت یا نتیجه سازگاری موفق در طول و بعد از قرار گرفتن در معرض یک موقعیت خطر و یا ظرفیت یک سیستم پویا برای غلبه بر تجربیات نامطلوب تعریف می‌شود (گارسیا^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) و می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر تعلق‌ورزی تحصیلی تأثیر بگذارد (یانگ گو، ۲۰۲۴).

1- Meng, Pan, & Li

2- Gustems-Carnicer, Calderón, & CalderónGarrido

3- Abood Adamat

4- Resilience

5- Gue

6- Garsia

بس آنچه ذکر شد، می‌توان بیان داشت در خصوص روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و تعلق‌ورزی تحصیلی، نتایج متناقض وجود دارد و هرچند رابطه تاب‌آوری تحصیلی و تعلق‌ورزی تحصیلی، به‌طور جداگانه در مطالعات پیشین موردبررسی قرار گرفته است، لیکن این روابط به‌طور یکجا و در قالب یک مدل موردبررسی قرار نگرفته است اما این که تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک سازه میانجی چه نقشی می‌تواند در ارتباط شخصیتی با تعلق‌ورزی تحصیلی داشته باشد مبهم است، بنابراین این پژوهش درصدد رفع این شکاف پژوهشی بوده و به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا مدل ساختاری پنج عامل شخصیتی با تعلق‌ورزی تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان از برازش مطلوبی برخوردار است یا خیر؟

از آنجا که یادگیری فراگیران به‌واسطه عملکرد تحصیلی آن‌ها سنجیده می‌شود، لذا شناسایی متغیر تعلق‌ورزی و اثرات بر عملکرد تحصیلی فراگیران از کارهای مهم روان‌شناسی تربیتی است، به‌نحوی که کنترل تعلق‌ورزی فراگیران به دلیل بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری آن‌ها ضروری است (سارور و همکاران، ۲۰۲۵). بعلاوه، یافته‌های این پژوهش می‌تواند راهنمای مناسبی برای مشاوران، معلمان و والدین در خصوص کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی و پیامدهای آن باشد.

روش

پژوهش به لحاظ هدف، از نوع پژوهش‌های بنیادی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از میان آن‌ها ۲۰۰ نفر (۱۳۰ نفر مرد و ۷۰ نفر زن) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند به این صورت که از بین ۷ دانشکده دانشگاه مدنی، سه دانشکده در رشته‌های علوم انسانی شامل دانشکده علوم انسانی و ادبیات، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی و دانشکده الهیات انتخاب و از هر دانشکده دو کلاس به تصادف انتخاب و تمام دانشجویان آن کلاس به‌عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شد. در تعیین حجم نمونه از معیار هو و بنتلر (۱۹۹۳) استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه شخصیتی نئو- فرم کوتاه (NEO-FFI): پرسشنامه NEO که (نام آن برگرفته از ۳ عامل اول این پرسشنامه است)، یکی از معتبرترین پرسشنامه‌های مربوط به ارزیابی ساخت شخصیت بر اساس دیدگاه تحلیل عاملی است (هرن و میشل، ۲۰۰۳) و اولین بار توسط کاستا و مک‌کری^۱ در سال

1- McCrae

۱۹۸۵ ساخته شد و سپس در سال ۱۹۹۲ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. پرسشنامه نتو دارای دو فرم کوتاه (۶۰سؤالی) و (فرم بلند ۱۴۴ سؤالی) است. فرم کوتاه این پرسشنامه (NEO-FFI) نام دارد که به طور گسترده برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت روان رنجورخویی (N)، برون گرایی (E)، گشودگی به تجربه (O)، توافق پذیری (A) و وظیفه شناسی (C) به کار می رود. نتایج پژوهش های مختلف نشان داده است این آزمون از روایی بالایی برخوردار است و برخلاف سایر آزمون های شخصیتی انتقادات کمتری بر آن وارد شده است (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). هر عامل اصلی این پرسشنامه ۶ خصوصیت، و به طور کلی این پرسشنامه ۳۰ خصوصیت را اندازه می گیرد و بر این اساس ارزیابی جامعی از شخصیت را ارائه می دهد. این پرسشنامه دارای دو فرم یکی (S) برای گزارش های شخصی است و دیگری فرم (R) که بر اساس درجه بندی های مشاهده گر می باشد. تعداد سؤالات این دو فرم برابر است. فرم (R) هم می تواند به طور مستقل برای ارزیابی شخصیت به کار رود و هم به عنوان مکملی برای گزارش های شخصی فرم (S) و یا روایی آن مورد استفاده قرار گیرد (روشن چسلی و همکاران، ۱۳۸۵). نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرتی (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی تفاوت، موافقم و کاملاً موافقم) انجام می شود. نمره گذاری فرم کوتاه این پرسشنامه یعنی (NEO-FFI)، در تمام مواد یکسان نیست و برخی ماده های این فرم به صورت معکوس نمره گذاری می شوند (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). پرسشنامه شخصیتی (NEO-FFI)، در مطالعه مک کری و کاستا (۱۹۸۹) روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب پایایی آن بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۳ به دست آمده است. در هنجاریابی آزمون NEO که توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) روی نمونه ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از بین دانشجویان دانشگاه تبریز، شیراز و دانشگاه های علوم پزشکی این دو شهر صورت گرفت ضریب همبستگی ۵ بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. جهت بررسی روایی محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده گر (R) استفاده شد که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل توافق پذیری بود (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش آتش روز (۱۳۸۶) با استفاده از همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ۵ صفت روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، توافق پذیری و وظیفه شناسی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در پژوهش (آتش افروز، ۱۳۹۶) نیز روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که تمام ماده های این مقیاس به جز ماده های ۱۷ (مربوط به عامل برون گرایی) بار عاملی بالاتر از ۰/۴ روی عامل مربوط به خود داشته اند. لازم به ذکر است که نمره مربوط به ماده ۱۷ در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار نگرفت. بعلاوه در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ۵ عامل آن بین ۰/۶۱ تا ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی: پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی توسط تاکن و سکستون در سال ۱۹۸۹ پس از اجرای پرسشنامه ۳۵ گویه‌ای بر روی ۱۸۳ دانش‌آموز با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت که در مقابل هر گویه طیف ۴ گزینه‌ای (از ۱ = اصلاً در مورد من صحیح نیست) تا ۴ = کاملاً در مورد من صحیح است) پاسخ گفته‌اند. تاکن و سکستون (۱۹۹۸) ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۸۶ محاسبه نموده‌اند. در این پژوهش روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی تأییدی نیز مورد بررسی قرار گرفت و شاخص برازندگی مقایسه‌ای محاسبه‌شده برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ بود (تاکن، و ۱۹۹۸؛ توکاد، ۲۰۰۴)

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط ساموئلز^۳ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعه مقیاس تاب‌آوری تحصیلی در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه اصلی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی دارای ۴۰ گویه هست که از شرکت‌کنندگان خواسته شده میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از (۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق) درجه‌بندی کنند. سوالات ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۷، ۵، ۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در ایران پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شده است که در این هنجاریابی تعداد گویه‌ها به ۲۹ گویه با سه عامل مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور مثبت نگر تقلیل یافته است. نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه کسب می‌کند بین ۲۹ تا ۱۴۵ است. نمره بالا در این پرسشنامه نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد است. ساموئلز (۲۰۰۴) ضریب پایایی نسخه ۴۰ سؤالی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های آن در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مورد قبول هر سه عامل است (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

روش تحلیل داده‌ها

جهت تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و روش تحلیل مسیر و نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

1- Tugade
2- Tuckman
1- Samuels

یافته‌ها

در این پژوهش، ۳۵ درصد از شرکت‌کنندگان مرد و ۶۵ درصد زن بودند. ۴۱ درصد شرکت‌کنندگان از دانشجویان رشته‌های زبان و ادبیات فارسی و انگلیسی و ۳۷ درصد شرکت‌کنندگان از دانشجویان رشته‌های فقه و حقوق اسلامی و فلسفه و حکمت اسلامی ۲۲ درصد شرکت‌کنندگان از دانشجویان رشته‌های مطالعات خانواده و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی بودند و میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۲ سال بود. جدول (۱) شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و شاخص کالموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

شاخص‌های توصیفی هر یک از متغیرهای حاضر در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی و آزمون کالموگروف - اسمیرنف متغیرهای پژوهش

Table 1

Descriptive Statistics and Kolmogorov-Smirnov Test of Research variables

متغیر Variable	مؤلفه‌ها Components	میانگین Mean	انحراف معیار SD	آماره KS	سطح معنی‌داری P
تعلل‌ورزی تحصیلی academic procrastination		59.45	8.32	0.24	0.95
پنج عامل شخصیت five-factor personality	روان‌رنجورخویی neuroticism	42.34	6.42	0.95	0.42
	برون‌گرایی extraversion	46.22	7.74	0.65	0.72
	توافق‌پذیری agreeableness	38.31	6.49	0.62	0.74
	وظیفه‌شناسی conscientiousness	44.88	6.80	0.70	0.65
	گشودگی به تجربه openness to experience	44.14	7.38	0.80	0.52
تاب‌آوری تحصیلی academic resilience		22.22	4.44	0.23	0.99

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی و شاخص کالموگروف-اسمیرنف متغیرهای پژوهش ارائه شده است. مندرجات جدول نشان می‌دهد که متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای بیشترین میانگین (۵۹/۴۵) و متغیر تاب‌آوری تحصیلی دارای کمترین میانگین (۲۲/۲۲) هستند.

در جدول ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 2

Correlation coefficients matrix of variables

ردیف row	متغیرها Variables	1	2	3	4	5	6	7
1	تعلل‌ورزی تحصیلی academic procrastination	1						
2	روان‌رنجورخویی neuroticism	0.55**	1					
3	برونگرایی extraversion	0.13*	-0.70	1				
4	توافق‌پذیری agreeableness	-0.16**	-0.20	0.12	1			
5	وظیفه‌شناسی conscientiousness	-0.25**	-0.32*	0.24**	0.11**	1		
6	گشودگی به تجربه openness to experience	0.10	0.21**	0.15**	0.12**	0.10	1	
7	تاب‌آوری تحصیلی academic resilience	-0.20**	-0.16*	0.10	0.13*	0.17**	0.09	1

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد بین عامل روان‌رنجورخویی و تعلل‌ورزی ($r = 0.55$; $p < 0.01$) و بین عامل برون‌گرایی و تعلل‌ورزی ($r = 0.13$; $p < 0.05$) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. بین عامل توافق‌پذیری و تعلل‌ورزی ($r = -0.16$; $p < 0.05$) و بین عامل وظیفه‌شناسی و تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد ($r = -0.25$; $p < 0.01$). بین عامل گشودگی به تجربه و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد ($r = 0.10$; $p > 0.05$).

از آنجا که نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که بین متغیرهای مورد مطالعه همبستگی‌های متعارف وجود دارد لذا جهت برازش مدل اندازه‌گیری شده با مدل نظری از روش تحلیل مسیر استفاده شد که در ابتدا پیش‌فرض‌های این روش نظیر فاصله‌ای بودن مقیاس متغیرهای مورد مطالعه، نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف (جدول ۱)، عدم هم‌خطی چندگانه متغیرها با استفاده از شاخص‌های VIF، Tolerance و استقلال منابع خطا با استفاده از آزمون دوربین‌واتسون (جدول ۳) مورد بررسی قرار گرفت. مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه و استقلال منابع خطا محقق شده است چراکه مقادیر VIF و Tolerance متغیرها در محدوده بهینه واقع شده است و برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر

۱/۵۹ که با توجه به محدوده آزمون دوربین واتسون (۲/۵ تا ۱/۵) پیش فرض استقلال باقیمانده‌ها نیز رعایت شده است.

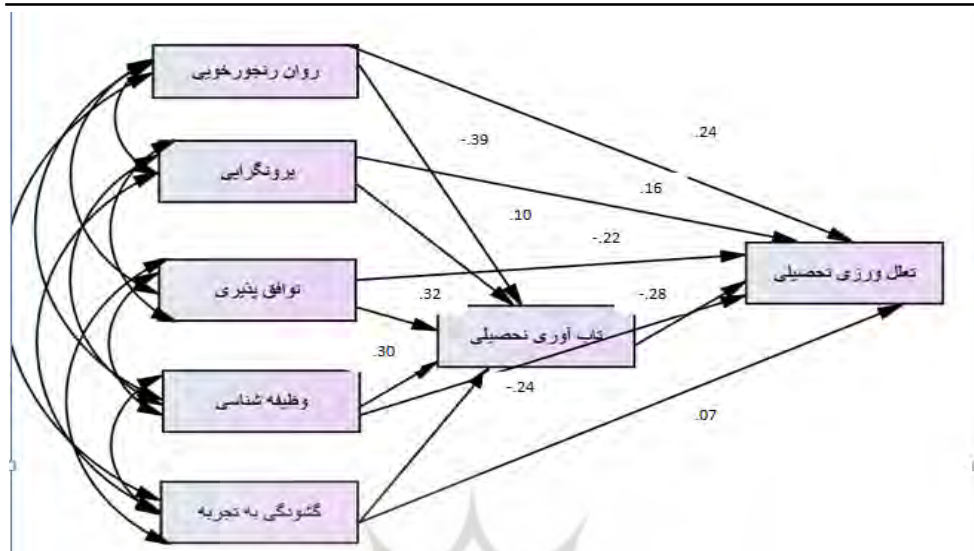
جدول ۳: بررسی مفروضه هم خطی چندگانه

Table3

Multicollinearity assumption for study variables

آماره‌های هم خطی چندگانه Multicollinearity Statistics		متغیرهای پیش‌بین Predictors
ضریب تورم واریانس VIF	آماره تحمل Tolerance	
1.73	0.55	روان رنجورخویی neuroticism
1.30	0.81	برونگرایی extraversion
1.08	0.92	توافق پذیری agreeableness
1.14	0.86	وظیفه شناسی conscientiousness
1.52	0.70	گشودگی به تجربه openness to experience
1.84	0.55	تاب‌آوری تحصیلی academic resilience
آماره دوربین واتسون 1.59		

پیش فرض‌ها، نتایج برازش مدل اندازه‌گیری شده با مدل نظری در قالب مدل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱. مدل تأثیر پنج عامل شخصیتی با تعطل ورزی تحصیلی با میانجیگری تاب آوری تحصیلی

Figure 1

The model of the effect five-factor personality and the academic procrastination through academic resilience

جدول ۴: شاخص های برازش مدل

Table 4

Fit indices of the research model

شاخص تناسب نسبی	شاخص تناسب تطبیقی	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	شاخص برازش بهنجار	نیکویی برازش	شاخص ها
RFI	CFI	RMSEA	NFI	GFI	Indicator
0.937	0.997	0.07	0.996	0.996	مدل پژوهش Model

تحلیل داده ها نشان داد که مدل اندازه گیری شده با مدل نظری برازش مطلوب دارد، چراکه شاخص های برازش در حد مطلوب قرار دارند، به نحوی که شاخص RMSEA در حد مطلوب ($0.08 <$) قرار داشته و شاخص های RFI، CFI، NFI، GFI نیز از ملاک مورد نظر (0.9) بزرگ تر هستند و لذا، می توان استنباط نمود تاب آوری تحصیلی در رابطه بین ویژگی های پنج عاملی شخصیت و تعطل ورزی تحصیلی نقش واسطه ای دارد.

در راستای بررسی اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر تعطل ورزی تحصیلی به محاسبه ضرایب اثر مستقیم پرداخته شد که نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر تعلل‌ورزی تحصیلی

Table 5

Direct effects of the research variables on academic procrastination

متغیر مستقل Independent variables	مسیر path	متغیر وابسته dependent variables	ضریب غیراستاندارد indirect Effect (t-value)	ضریب استاندارد Direct effect	خطای استاندارد Standard error	t- value مقدار t	سطح معنی‌داری (آماره t) Sig (t statistics)
روان‌رنجورخویی neuroticism	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.41	0.24	0.567	-2.25	0.001
برونگرایی extraversion	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.29	0.16	0.11	2.92	0.003
توافق‌پذیری agreeableness	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.45	-0.23	0.25	-3.21	0.001
وظیفه‌شناسی conscientiousness	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.43	-0.24	0.08	-3.55	0.001
گشودگی به تجربه openness to experience	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.14	0.07	0.28	1.22	0.67
تاب‌آوری تحصیلی academic resilience	←	تعلل‌ورزی procrastination	0.48	-0.28	0.09	-4.55	0.001

مندرجات جدول (۵) نشان می‌دهد که در واحد استاندارد الف) اثر مستقیم روان‌رنجورخویی بر تعلل‌ورزی تحصیلی ($B=0/24$; $p<0/05$)؛ و برونگرایی بر تعلل‌ورزی ($B=0/16$; $p<0/05$) مثبت و معنی‌دار است؛ ب) اثر مستقیم توافق‌پذیری بر تعلل‌ورزی ($B=-0/22$; $p<0/05$)؛ وظیفه‌شناسی بر تعلل‌ورزی ($B=-0/24$; $p<0/05$) منفی و معنی‌دار است و گشودگی به تجربه بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر معنی‌دار ندارد ($B=0/07$, $p\geq 0/05$). ج) اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی ($p<0/05$)؛ $B=-0/28$ منفی و معنادار است.

در راستای تعیین نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین صفات پنج‌عاملی شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی از روش بوت‌استرپ به شرح زیر استفاده شد.

جدول ۶: اثرات غیرمستقیم متغیرهای برونزاد

Table 6
Indirect effects of the Exogenous variables

سطح معنی‌داری	t-value	اندازه اثر	متغیر وابسته	متغیر میانجی	متغیر مستقل
Sig(t statistics)	مقدار t	Effect size	dependent variables	Mediation variable	Independent variables
0.02	2.28	0.11	تعلل‌ورزی procrastination	← ←	روان‌رنجورخویی neuroticism
0.03	-2.16	-0.10	تعلل‌ورزی procrastination	← ←	برونگرایی extraversion
0.01	-2.33	-0.12	تعلل‌ورزی procrastination	← ←	توافق‌پذیری agreeableness
0.01	-2.34	-0.15	تعلل‌ورزی procrastination	← ←	وظیفه‌شناسی conscientiousness
0.08	-1.77	0.04	تعلل‌ورزی procrastination	← ←	گشودگی به تجربه openness to experience

مندرجات جدول (۶) نشان می‌دهد که (۱) روان‌رنجورخویی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است ۱۱٪ از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور مثبت و معنی‌دار تبیین نماید. (۲) برونگرایی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است ۱۰٪ از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی و معنی‌دار تبیین نماید. (۳) توافق‌پذیری به واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است ۱۲٪ از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی و معنی‌دار تبیین نماید. (۴) وظیفه‌شناسی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است ۱۵٪ از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی و معنی‌دار تبیین نماید. (۵) گشودگی به تجربه به واسطه تاب‌آوری تحصیلی اثر معنی‌دار در تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین رابطه ویژگی‌های پنج عاملی شخصیت با تعلل‌ورزی تحصیلی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی انجام شد. در این راستا، نخستین یافته پژوهش نشان داد بین روان‌رنجورخویی و برونگرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. این نتیجه یا یافته‌های هیدالگو فوئنتس (۲۰۲۴) و اوکانسی (۲۰۲۲) همسو است که نشان دادند بین وظیفه‌شناسی و به تعویق انداختن امور تحصیلی رابطه وجود دارد. پژوهش مک-کاون و همکاران (۱۹۸۷) نشان داد تعلل‌ورزی نه تنها با روان‌رنجورخویی، بلکه با برونگرایی نیز رابطه معنی‌دار دارد.

در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که روان‌رنجورخویی تمایل به درک موقعیت‌های روزمره به‌عنوان تهدیدآمیز یا استرس‌زا است. افراد دارای روان‌رنجورخویی بالا بیشتر مستعد تجربه احساسات منفی هستند و در کنترل تکانه‌ها مشکل دارند. در نتیجه، ممکن است اهمال‌کاری کنند، به‌ویژه زمانی که با تکالیف تحصیلی مواجه می‌شوند که آن‌ها را چالش‌برانگیز یا خسته‌کننده می‌دانند، زیرا این‌گونه تکالیف سطوح استرس را افزایش می‌دهند (رودریگز و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین براساس نظریه انتظار و ارزش اگر فرد انتظار موفقیت کمتری در یک تکلیف داشته باشد یا آن تکلیف را کم‌ارزش بداند، ممکن است به سمت تعلل‌ورزی گرایش پیدا کند.

توضیح اینکه، جنین افرادی ممکن است برای فرار از احساس اضطراب ناشی از دشواری کار یا عواقب منفی (خودکارآمدی پایین) دست به تعویق انداختن بزنند. با این حال، این به تعویق انداختن می‌تواند سطح استرس را افزایش دهد و به افزایش اضطراب منجر شود (هن و گوروشیت، ۲۰۱۴ و زیمارو، ۲۰۱۶؛ به نقل از بابت، بیوکلاسی و آلتن، ۲۰۲۴). همچنین، تعلل‌ورزی را می‌توان نتیجه ترجیح تقویت‌کننده‌های کوچک اما فوری (مثل استراحت کوتاه) بجای تقویت‌کننده‌های بزرگ اما تأخیری (مثل موفقیت بلندمدت) دانست. این الگو شاخصی از تکانشگری (به‌عنوان بُعدی از روان‌رنجورخویی) است رابطه تعلل‌ورزی با روان‌رنجورخویی عمدتاً از طریق مؤلفه تکانشگری این عامل تبیین می‌شود. افراد تکانشگر تمایل به تصمیم‌گیری‌های سریع و بدون برنامه‌ریزی بلندمدت دارند که با رفتارهای تأخیری همسو است (شونبورگ، ۱۹۹۵).

بعلاوه، برونگرایی شامل حراف بودن، معاشرتی و بشاش بودن در مقابل منفعل و کم‌تحرک بودن تعریف شده است به نظر می‌رسد افراد برونگرا به‌واسطه داشتن تعامل بالا با دیگران در تکالیف خود دچار اهمال‌کاری می‌شوند، چراکه صرف مدت‌زمان زیاد به این روابط، سبب می‌شود که نتوانند به بسیاری از تکالیف خود به‌موقع بپردازند (هدی و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، تحقیقات اخیر نشان داده است برونگرایان ممکن است به‌صورت فعالانه از تعلل برای افزایش کارایی استفاده کنند (کیم، فرناندز و تری، ۲۰۱۷). اگرچه برونگرایی معمولاً با فعالیت‌های اجتماعی و انرژی بالا مرتبط است، مطالعاتی مانند مک کاون (۱۹۸۷) ارتباط غیرمنتظره‌ای بین برونگرایی بالا و تعلل‌ورزی نشان داده‌اند. این ممکن است ناشی از تمایل برونگرایان به تعاملات اجتماعی فوری به‌جای تمرکز بر وظایف باشد. از سویی دیگر برونگرایان به خاطر تعلل‌ورزی، خودشان را همواره سرزنش می‌کنند که این خود موجبات تعلل‌ورزی بیشتر را فراهم می‌آورد در واقع می‌توان این‌گونه استنباط کرد که برونگرایی هم به‌طور مستقیم موجب تعلل‌ورزی می‌شود و هم می‌توان گفت که برون‌گرایی از طریق ایجاد روان‌رنجوری به‌صورت غیرمستقیم باعث تعلل‌ورزی می‌شود. همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد بین تاب‌آوری تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که ورود به دانشگاه معمولاً با فشار روانی قابل‌توجهی همراه است،

زیرا با تغییرات عمده زندگی مانند ترک خانواده همراه می‌شود و سازگاری با یک محیط جدید را شامل می‌شود (هدا و همکاران، ۲۰۲۱). این فشارها ممکن است به سطوح بالای استرس منجر شود تا جایی که دانشجویان ممکن است احساس فشار و خستگی جسمی و عاطفی کنند که آن‌ها را مجبور به سؤال درباره توانایی‌های خود کرده و به رفتارهای اجتنابی مانند تعلل‌ورزی روی آورند (گوستمس و همکاران، ۲۰۱۹ و ابود و آدامت، ۲۰۲۵).

در این میان، تاب‌آوری یک عامل حفاظتی برای حفظ وضعیت سلامت روان بوده و این امکان را می‌دهد که فراگیران منابع حفاظتی خود را بسیج کرده و سازمان‌دهی مجدد کنند و لذا به آن‌ها کمک می‌کند تا بهتر با وضعیت‌های نامطلوب مقابله نموده و حالت عاطفی مثبت را حفظ کنند (گو، ۲۰۲۴). به تعبیری، تاب‌آوری، که بر اساس مهارت‌های شناختی و اجتماعی-عاطفی ساخته شده (مستن، ۲۰۱۱) و طبق تعریف انجمن روانشناسی آمریکا تاب‌آوری به‌عنوان فرآیند سازگاری شامل قدرت تحمل مشکلات و یافتن راه‌حل‌ها همراه با امیدواری است. این مفهوم به سه ویژگی اصلی اشاره دارد: مقاومت (جلوگیری از بروز اختلال در روند زندگی به دنبال عوامل استرس‌زا)؛ بهبود (توانایی گذر از احوال نامطلوب و بازگشت به حالت عادی)؛ و بازیابی مجدد (یافتن راه‌حل‌های جدید با در نظر گرفتن شرایط و محدودیت‌ها).

بر همین اساس، تاب‌آوری به‌عنوان یک فرآیند، ظرفیت یا نتیجه سازگاری موفق در طول و بعد از قرار گرفتن در معرض یک موقعیت خطر و یا ظرفیت یک سیستم پویا برای غلبه بر تجربیات نامطلوب تعریف می‌شود (گارسیا و همکاران، ۲۰۲۲) و می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر بگذارد (یانگ گو، ۲۰۲۴).

بعلاوه، نتایج نشان داد روان‌رنجورخویی به‌واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور مثبت تبیین نماید. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افراد دارای روان‌رنجورخویی بالا با ویژگی‌هایی نظیر اضطراب، واکنش عاطفی در مقابل اعتمادبه‌نفس، ترس و احساساتی بودن و وابستگی مشخص می‌شوند (لی، شانگ و لین، ۲۰۲۴) این افراد معمولاً موقعیت‌های روزمره را به‌عنوان تهدیدآمیز یا استرس‌زا تلقی می‌کنند به‌ویژه زمانی که با تکالیف تحصیلی که به نظرشان چالش‌برانگیز یا خسته‌کننده باشد، مواجه شوند از طرفی، به‌موجب تاب‌آوری کمتر و استفاده از مکانیسم‌های مقابله‌ای ناسازگار مانند اجتناب، بیشتر مستعد تجربه احساسات منفی هستند و در کنترل تکانه‌ها مشکل دارند که تمایل به اهمال‌کاری را تشدید می‌کند (کانر-اسمیت و فلکس‌بارت، ۲۰۰۷). همچنین براساس نظریه خودتنظیمی که بر توانایی افراد در تنظیم و کنترل خود برای انجام کارها تأکید دارد، نقص در خودتنظیمی می‌تواند به تعلل‌ورزی منجر شود. بعلاوه، با استناد به نظر استیل (۲۰۰۷) می‌توان بیان نمود افراد دارای روان‌رنجورخویی بالا با ویژگی‌هایی نظیر باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و عزت‌نفس پایین، خودتوان

پنداری و افسردگی، از یکسو و از سوی، با داشتن تاب‌آوری کمتر برای اجتناب از محرک‌های بد (ترس از شکست در عملکرد) و اجتناب از موقعیت، در پی به تعویق انداختن انجام آن فعالیت‌ها هستند.

بروز رفتارهایی همچون تعلل‌ورزی می‌تواند نوعی راهبرد مقابله‌ای نامناسب برای فرار از ترس ناشی از شکست در عملکرد تحصیلی در این افراد باشد (گوستمس-کارنیس و همکاران، ۲۰۱۹) که همسو با نظریه خودارزشی کاوینگتون و نظریه منطقی-هیجانی آلیس است، مبنی بر اینکه افراد با اعتمادبه‌نفس و خودباوری پایین، برای حفظ حس خودارزشی و اجتناب از احساسات ناخوشایند ناشی از نواقص ادراک‌شده، گاهی به استراتژی‌های خودمحدودکننده روی می‌آورند. تا از شکست اجتناب کنند. تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از این استراتژی‌های خودمحدودکننده است که هدف آن حفظ حس خودارزشی است. همچنین براساس نظریه ناهماهنگی شناختی، زمانی که فرد بین باورهای خود و وظایفی که باید انجام دهد تعارض احساس کند، ممکن است وظیفه را به تعویق بیندازد تا از تنش ناشی از ناهماهنگی جلوگیری کند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد برونگرایی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی تبیین نماید. در تبیین این یافته قابل‌ذکر است که هرچند افراد برونگرا به‌موجب اجتماع‌پذیری، برانگیختگی، جمع‌گرایی، مدت‌زمان زیادی را صرف این روابط و به‌ویژه دوستان صمیمی می‌کنند (سیمسون و پای چیل، ۲۰۰۹) ولی با توجه به اینکه با ویژگی‌هایی همچون جرأت‌ورزی و اعتمادبه‌نفس بالا مشخص می‌شوند، لذا از توان بالایی در مقابله با مشکلات برخوردارند و از آنجاکه آن‌ها معمولاً فعال‌تر و قاطع‌تر هستند و در انجام فعالیت‌ها مشکلی ندارند این امر به سطوح پایین تعلل‌ورزی منجر می‌شوند (کیم، فرناندز و تری، ۲۰۱۷). همچنین، آن‌ها با داشتن ارتباط بالا با دیگران، از منابع حمایتی بسیاری نیز برخوردارند. به تعبیری، وقتی افراد روان رنجور خو با تکالیف چالش‌برانگیز تحصیلی روبرو می‌شوند به‌موجب اضطراب و تاب‌آوری کمتر به تعلل‌ورزی روبرو می‌آورند، این در حالی است که افراد برونگرا به‌موجب قاطع و خوش‌بین بودن از اهمال‌کاری اجتناب می‌ورزند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های هیدالگو فونتس (۲۰۲۴) و اوکانسی (۲۰۲۲) همسو است که نشان دادند بین وظیفه‌شناسی و به تعویق انداختن امور تحصیلی رابطه وجود دارد. از طرفی، نتایج فراتحلیل انجام‌شده توسط مگ و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که بیشتر ویژگی‌های پنج‌گانه بزرگ با تعلل‌ورزی رابطه منفی دارند. در تبیین این یافته می‌توان عنوان نمود وظیفه‌شناسی معمولاً با سازمان‌دهی، پایداری، سخت‌کوشی و رعایت قوانین مشخص می‌شود. این ویژگی‌ها نقش مهمی در تقویت انگیزه فراگیران ایفا می‌کنند، زیرا آن‌ها را ترغیب می‌کنند تا مسئولیت‌های تحصیلی خود را انجام دهند و بر موانع ممکن غلبه کنند. همچنین خویش‌داری به‌عنوان مؤلفه‌ای از وظیفه‌شناسی، عامل مهمی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی است که این ویژگی توضیح‌دهنده رابطه منفی بین وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری است.

افراد وظیفه‌شناس منظم، خود انضباط، پیگیر، هدف‌گرا، دارای دستاوردهای بالا و به هنجارها و قوانین احترام می‌گذارند (استیل و کلینگ سیک، ۲۰۱۶). شخص وظیفه‌شناس بر چند هدف متمرکز بوده و برای دستیابی به آن‌ها تلاش بیشتری می‌کند. بنابراین بین تأکید بر مسئولیت‌پذیری و سخت‌کوشی و تأخیر دران جام وظایف و تکالیفی که به عهده گرفته‌شده، ناهماهنگی وجود داشته و رابطه منفی وظیفه‌شناسی با تعلل‌ورزی تحصیلی دور از انتظار نخواهد بود. لذا دانشجویان وظیفه‌شناس به دلیل جهت‌گیری به اهداف و قابلیت‌های خود، کمتر به تأخیر روی می‌آورند (دانایی یگانه، ۱۳۹۷؛ اسمیت، ۱۹۶۷ دیگمن و تاکه‌موتوچوک، ۱۹۸۱ کاستا و همکاران، ۱۹۹۱؛ شوونبرگ و لی، ۱۹۹۵؛ جانسون و بلوم، ۱۹۹۵؛ لای، بدایای، چاندراسکاران و کوالسینگام، ۲۰۱۵؛ کیم، فرناندز و تری یر، ۲۰۱۷؛ کبی، رزوقلو و بهچکاپلی، ۲۰۱۹؛ هیدالگو فوئنتس، ۲۰۲۴). نتایج نشان داد وظیفه‌شناسی به‌واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی تبیین نماید. در تبیین این یافته می‌توان توضیح داد افراد وظیفه‌شناس از یکسو خودکنترلی بالایی داشته، برنامه‌ریزی دقیق انجام می‌دهند و مدیریت زمان مؤثری دارند (هیدالگو فوئنتس، ۲۰۲۴) و ازسویی، به‌موجب سازمان‌دهی، پشتکار، دقیق، وقت‌شناس، مسئولیت‌پذیر، و قابل‌اعتماد بودن از اهمال‌کاری اجتناب می‌ورزند به‌علاوه، آن‌ها از ویژگی‌هایی همچون تفکر قبل از عمل، به تأخیر انداختن ارضای خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها در سازمان‌دهی و اولویت‌بندی تکالیف نیز برخوردارند این صفات بهترین توصیف‌کننده مفهوم اراده است. آن‌ها باپشتکار و مسئولیت‌پذیری بیشتر، به تحصیل ادامه می‌دهند، درنتیجه با تعلل‌ورزی کمتر در انجام فعالیت‌ها و امور تحصیلی به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند.

از سویی، فراگیران با سطح بالای توافق‌پذیری و سازگاری به‌موجب خوش طبعی، تمایل دارند از اهمال‌کاری اجتناب کنند تا به هم‌گروهی‌های خود آسیبی نرسانند. علاوه بر این، سازگاری ممکن است به‌طور غیرمستقیم با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تحت تأثیر استراتژی‌های خاص تنظیم انگیزه در محیط یادگیری باشد. لذا این افراد محیط‌های یادگیری مناسبی را انتخاب می‌کنند که احتمال اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد (هیدالگو فوئنتس و همکاران، ۲۰۲۴؛ شاو و چوی، ۲۰۲۲).

نتایج نشان داد توافق‌پذیری به‌واسطه تاب‌آوری تحصیلی قادر است تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور منفی تبیین نماید. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود توافق‌پذیری نشانگر نودوستی، فداکاری، همکاری، همدلی، تفاهم، مهربانی و خوشرویی، انعطاف‌پذیری، سازگاری، خوش طبعی و خوش نیتی است. افراد با نمره بالا در این بعد در فعالیت‌های گروهی نیز موفقیت بالایی دارند (کاستا و مک‌گری، ۱۹۹۱). توافق‌پذیری که با ویژگی‌های نوع دوستی، صداقت، تواضع و همکاری مشخص می‌شود، دارای رابطه منفی با اهمال‌کاری تحصیلی است. این رابطه منفی نشان می‌دهد که دانشجویان با سطح بالای سازگاری به موجب خوش طبعی، تمایل دارند از اهمال‌کاری اجتناب کنند تا به هم‌گروهی‌های خود آسیبی نرسانند.

(هیدالگو فوننتس و همکاران، ۲۰۲۴). از طرفی، این افراد به موجب تحمل‌پذیری، دلپذیری و انعطاف‌پذیری و بردباری از اهمال‌کاری اجتناب می‌ورزند.

از محدودیت‌هایی این پژوهش می‌توان به استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی اشاره کرد که احتمال وجود سوگیری پاسخدهی را افزایش می‌دهد. با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود جلسات آموزش مهارت‌های زندگی دانشجویی در قالب مهارت‌های تاب‌آوری به دانشجویان آموزش داده شود. در واقع، هرچه آگاهی‌های فرد از اندیشه‌ها، باورها و فرآیندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسبی را در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد در تصمیم‌گیری‌های خود تعلل‌ورزی نشان دهد. همچنین، طبقه‌بندی دانشجویان بر اساس نیمرخ شخصیتی، برنامه‌ریزی مداخلات و اجرای اقدامات فردی. گروهی برای دانشجویانی که احتمال بیشتری برای تقلب و یا تعلل‌ورزی دارند، را تسهیل می‌کند. لذا برای جلوگیری از تعلل‌ورزی دانشجویان، راهبردهایی نظیر تعیین اهداف ملموس، کوتاه‌مدت و مشخص، تقویت خودکارآمدی، فراهم کردن منابع حمایتی پیشنهاد می‌شود. از همکاری تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

References

منابع

- آتش‌روز، بهروز. (۱۳۸۶). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق دلبستگی و صفات پنج‌گانه شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- دانایی یگانه، رویا. (۱۳۹۷). نقش وظیفه‌شناسی، کمال‌گرایی، استرس ادراک شده در تعلل‌ورزی با میانجیگری خودتنظیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز
- روشن چسلی، رسول؛ شعیری، محمدرضا؛ عطری‌فرد، مهدیه؛ نیکخواه، اکبر؛ قائم مقامی، بهاره؛ و رحیمی‌راد، اکرم. (۱۳۸۵). صفات روان‌سنجی آزمون شخصیتی نئو FFI. مجله دانشور رفتار، ۱۶، ۳۶-۲۷
- سلطانی‌نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانیه؛ و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. ARI فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۷-۱۰، ۱-۰۱
- شیخ‌زاده تکابی، رعنا (۱۳۹۶). رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت و خود ناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی‌گری انواع کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه دوم شهرستان ایزه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- گروسی فرشی، میرتقی. (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). چاپ اول. تبریز، نشر دانیال و جامعه پژوه.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۸). کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری. تبریز: دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

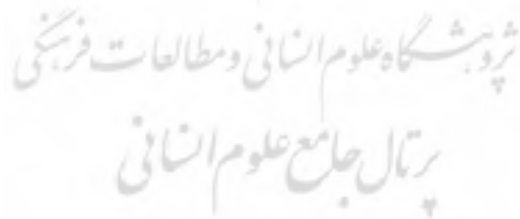
- Abood, M., & Al-Adamat, O. (2025). Academic Procrastination and Its Relationship to Psychological and Social Adjustment among University Students. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 8(1), 10-12. <https://doi.org/10.25217/0020258548200>
- Ansari, S., & Iqbal, N. (2025). Association of stress and resilience in college students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 236, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.113006>
- Atashrouz, B. (2008). Predicting academic achievement from attachment and five personality traits. [Master's thesis Shahid Beheshti University], Tehran. [In Persian]
- Bbbyiğ,, .. , Büyükkaaayın, , & Auun, .. (2024). The nrrrrpyyy of cddemic procrastination, self-generated stress, and self-reported bruxism among medical and dental students: a cross-sectional study. *BMC psychology*, 12(1), 586, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02105-w>
- Brownell, K. M., Quinn, A., & Bolinger, M. T. (2023). The triad divided: A curvilinear mediation model linking founder Machiavellianism, narcissism, and psychopathy to new venture performance. *ntrepreneurship: Theory and Practice*, 310-348. <https://doi.org/10.1177/10422587231173684>
- Burvvrrd,, ~ .. , uuu cccai, A., & Iliescu, D. (2023). Living fast and driving fast. Life history strategies, personality, and aggressive driving. *Personality and Individual Differences*, 200, Article, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111892>
- Cbb,, A., Rii soğlu, İ., & Bhheekpp,,,, T. (2019). The relationships among academic procrastination, self-control, and problematic mobile use: Considering the differences over personalities, 481-502. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0082>
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2022). *Personality: Theory and research* (9th ed.). New York: John Wiley & Sons
- Chang, C. (2018). Psychological factors associated with procrastination among college students (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
- Chen, W. L., & Chung, S. H. (2025). Academic procrastination and emotion regulation: Parallel trajectories and reciprocal influences over an academic semester. *Personality and Individual Differences*, 237, 1-9. doi.org/10.1016/j.paid.2025.113050
- Cheng, S. L., Chang, J. C., Quilantan- Garza, K., & Gutierrez, M. L. (2023). Conscientiousness, prior experience, achievement emotions and academic procrastination in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 898-923. <https://doi.org/10.1111/bjet.13302>
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbar, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107. <https://psycnet.apa.org/buy/2007-17941-012>
- Costa, P. T., McCrae, R. R. & Dye, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90177-D](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90177-D)
- Danaei Yeganeh, R. (2018). Role of Conscientiousness, Perfectionism, and Perceived stress on behavioral Procrastination: Mediating Role of Self- Regulation [Master's thesis University], Tabriz. [In Persian]
- Del Valle, J. P., & Hand, C. J. (2022). The role of scrupulosity, experiential avoidance, and the Dark Tetrad in problematic pornography use. *Sexual Health & Compulsivity*, 29(1-2), 68-95. <https://doi.org/10.1080/26929953.2022.2101168>

- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioural Research*, 16, 149-170. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1602_2
- Faure-Carvalho, A., Nieto-Fernández, S., Calderon, C., & Gustems, J. (2025). Relationship between procrastination, time management, personality, and psychological distress in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2459852>
- García Álvarez, D., Galiz Álvarez, D. S., & Peña, H. J. (2023). Fortalezas del carácter, malestar emocional y procrastinación académica de estudiantes de Psicología. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 10(2), 262-281. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.2.9847
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2022). Positive psychology applied to education in practicing teachers during the COVID-19 pandemic: Personal resources, well-being, and teacher training. *Sustainability*, 14(18), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su141811728>
- Gayary, M., & Kalita, S. (2025). Relationship between academic procrastination and academic achievement of postgraduate students. *Journal of Education and Health Promotion*, 14(1), 8, 1-6 DOI: 10.4103/jehp.jehp_435_24
- Gorushi Farshi, M. (2001). A new approach in personality assessment: Application of factor analysis in personality studies (1st ed.). Tabriz: Danial & Jameh Pazhouh Publications. [In Persian]
- Guo, Y., An, F., Li, A., Yao, J., & Sun, X. (2024). The correlation between social adaptability and academic procrastination of undergraduate nursing students: the mediating role of resilience. *BMC Medical Education*, 24(1), 1-13. 1052. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06033-6>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of teacher education*, 42(3), 375-390. doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629
- Hassan, H., Islam, A., Kayes, I., & Wang, L. C. (2025). Building education resilience through parenting style and out-of-school learning: Field experimental evidence from rural Bangladesh. *Economics of Education Review*, 105, 1-41. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2025.102623>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*, 47(2), 116-24. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., Pineda-Zelaya, I. S., Merino-Soto, C., & Chans, G. M. (2024). The role of big five traits and self-esteem on academic procrastination in Honduran and Spanish university students: A cross-cultural study. *Heliyon*, 10(16), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Huda, M. N., Billah, M., Sharmin, S., Amanullah, A. S. M., & Hossin, M.Z. (2021). Associations between family social circumstances and psychological distress among the University Students of Bangladesh: To What Extent Do the lifestyle Factors Mediate? *BMC Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00587-6>

- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Grotle, M., Rudman, A., Jensen, I., & Skillgate, E. (2024). Trajectories of procrastination among Swedish University students over one academic year: a cohort study. *BMC psychology*, 12(1), 559, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02072-2>
- 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(1), 127-133. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00109-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00109-6)
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kircaburun, K., Harris, A., Calado, F., & Griffiths, M.D. (2024). Emotion regulation difficulties and problematic mukbang watching: the mediating role of psychological distress and impulsivity. *Psychiatry Research Communications*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychom.2023.100152>
- Lai, C. S., Badayai, A.R., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y., & Kulasingam, R. (2015). An exploratory study on personality traits and procrastination among university students. *American Journal of Applied Psychology*, 4(3), 21-26. [doi:10.11648/j.ajap.s.2015040301.14](https://doi.org/10.11648/j.ajap.s.2015040301.14)
- Li, G., Xiong, Z., & Lin, P. (2024). Anxiety and Academic Procrastination in Deaf and Hard of Hearing College Students: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1219, 1-14. [doi: 10.3390/bs14121219](https://doi.org/10.3390/bs14121219)
- Liang, X., & Bautista, O. O. (2025). Student negotiated syllabus and students' engagement and academic procrastination: A mixed-method study. *Acta Psychologica*, 252, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104681>
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Dev. Psychopathol.*, 23, 493–506. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 6(5), 587-597. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90008-X)
- Meng, X., Pan, Y., & Li, C. (2024). Portraits of procrastinators: a meta-analysis of personality and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 218, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112490>
- Mesrabadi, J. (2019). *Application of inferential statistics in behavioral sciences*. Tabriz: Shahid Madani University of Azerbaijan. [In Persian]
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984)
- Moser, K.S., Goetzmann, L., Vetsch, E., Grieder, E., Klaghofer, R., Naef, R., Russi, E.W., Boehler, A., & Buddeberg, C. (2007). The interplay of "Big five" personality factors and metaphorical schemas: A pilot study with 20 lung transplant recipients. *The Qualitative Report*, 12(3), 397-413. Retrieved [Insertdente], from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR/2-3/goetzmann.pdf>. [http://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1624](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1624)
- Mueller, S. M., Stolze, D., & Brand, M. (2021). Predictors of social-zapping behavior: Dark Triad, impulsivity, and procrastination facets contribute to the tendency toward last-

- minute cancellations. *Personality and Individual Differences*, 168, Article 110334, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110334>
- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H. K., Andoh-Arthur, J., & Oppong Asante, K. (2022). The influence of personality types on academic procrastination among undergraduate students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 360-367. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
- Rodríguez-Ramos, A., Moriana, J.A., García-Torres, F., & Ruiz-Rubio, M. (2019) Emotional stability is associated with the MAOA promoter uVNTR polymorphism in women, *Brain and Behavior*, 9 e01376, 1-12. <https://doi.org/10.1002/brb3.1376>
- Roshan, R., Chesly, M. R., Shaeeri, M., Atrifard, A., Nikkhah, B., Ghaem Maghami, A., Rahimierad, (2006). Investigating Psychometric Properties of " NEO-Five Factor Inventory" (NEO-FFI), *Journal of Daneshvar Behavior*, 13(16), 27-36. magiran.com/p508489. [In Persian]
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington, 1-402.
- rrr wrt, ,, Tr, ,, A... , Abdd , & uu khaykh, .. (2025). Taahhrs' cceddemccmoiivooon and student procrastination behaviour: mediating effects of emotion regulation and study habits. *BMC psychology*, 13(1), 52, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02352-5>
- Schouwenburg, H.C., & Lay, C.H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S)
- Shaw, A., & Choi, J. (2022). Big Five personality traits predicting active procrastination at work: When self-and supervisor-ratings tell different stories. *Journal of Research in Personality*, 99, 104261, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104261>
- Sheikhzadeh Takabi, R. (2017). The casual relationship between personality characteristics and academic selfhandicapping with the mediation of perfectionism secondary school students in the city Ize [Master's thesis Shahid Chamran University], Ahvaz. [In Persian]
- 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. *Journal of Personality and Individual Differences*, 47, 906-911. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.013>
- Smith, G.M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 967-984. <https://doi.org/10.1177/001316446702700445>
- Soltaninejad, M., asiabi, M., Ahmdi, B., & Tavanaiee yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 5(15), 17-35. [In Persian]
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Swaraswati, Y., Winarno, A. R. D., & Goeritno, H. (2017). Academic procrastination of undergraduate students: The role of academic self-efficacy and the big five personality traits. Paper presented at the Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017). *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)*, Semarang, Indonesia, 1-7. 10.2991/icset-17.2017.122

- Tuckman, B.W. (1998). The development and concurrent validity of the Procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320 - 333. <https://psycnet.apa.org/buy/2004-10747-009>
- Wilt, W. (2017). Revelle, Extraversion, in: T.A. Widiger (Ed.), *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*, Oxford University Press, New York, NY, , pp. 57–82.
- Winarso, W., Udin, T., & Mulyana, A. (2023). Religiosity-based psychoeducational intervention for academic procrastination based on the Big Five personality traits among college students. *International Journal of Education and Practice*, 11(3), 411-424
- Xinchun, W. (2025). Academic Procrastination. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology* (pp. 13-14). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Zhu, J., Wei, H., Li, H., & Osburn, H. (2021). The paradoxical effect of responsible leadership on employee cyberloafing: A moderated mediation model. *Human Resource Development Quarterly*, 32(4), 597–624. <https://doi.org/10.1002/>
- Zimmaro LA, Salmon P, Naidu H, Rowe J, Phillips K, Rebolz WN, et al. (2016). Association of dispositional mindfulness with stress, cortisol, and well-being among university undergraduate students. *Mindfulness*, 7,874–85. doi.org/10.1007/s12671-016-0526-8
- Стояно,, а еlv(or al)G ppp et e n cee22s of cc44e4 444prorr iiii n999#0 ИЛОСОФИЯ. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ, 261-272.DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2024-2-260-272>





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی