



## ارائه مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت در میان دانشجویان دانشکده پرستاری

احمد رستگار<sup>۱\*</sup>، سعید طالبی<sup>۲</sup> محمد حسن صیف<sup>۳</sup>

### چکیده

مقدمه: شناسایی عوامل تاثیرگذار بر تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان یک آسیب روان‌شناختی رایج در محیط‌های تحصیلی حائز اهمیت می‌باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت انجام شد. روش بررسی: این مطالعه مقطعی تحلیلی بر روی ۲۵۸ نفر از دانشجویان دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی تصادفی انتخاب شده و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی شامل خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت، ویژگی‌های شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی پاسخ دادند.

نتایج: تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که ویژگی شخصیتی روان‌نژندی از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دارای اثر غیرمستقیم و مثبت می‌باشد. همچنین ویژگی‌های شخصیتی برونگرایی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و گشودگی در تجربه از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و منفی هستند. نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها، برنامه‌ریزان دوره‌های پرستاری باید با تدارک یک محیط با نشاط علمی، بستر شکل‌گیری ویژگی‌های مثبت شخصیت را در دانشجویان به وجود آورده تا زمینه اتخاذ الگوی هدف‌گزینی مناسب و به تبع آن کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در آنان فراهم گردد. همچنین با اجرای سنجش‌های شخصیت و شناسایی عمیق‌تر رگه‌های درونی شخصیت فراگیران، می‌توان آنها را از قرار گرفتن در معرض آسیب‌های روان‌شناختی مانند تعلل‌ورزی تحصیلی دور نگه داشت.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، ویژگی‌های شخصیت، تعلل‌ورزی تحصیلی، دانشکده پرستاری

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

\* (نویسنده مسئول): تلفن: ۰۹۱۷۷۰۹۶۵۴۱، پست الکترونیکی: Rastegar\_Ahmad@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۸/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۰۱

## مقدمه

پیشرفت تحصیلی به عنوان یک ملاک مهم و تاثیرگذار جهت ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر برای دانشجویان دارای اهمیت فراوانی است. لذا شناسایی متغیرهایی که موجب کاهش پیشرفت تحصیلی مطلوب فراگیران می‌شوند، می‌تواند زمینه را برای جلوگیری از پدیده زیانبار افت تحصیلی فراهم کرده و موجب ایجاد محیط مطلوب برای یادگیری گردد. در همین راستا در سال‌های اخیر متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی (academic procrastination) همواره توجه محققان حوزه تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده و کانون توجه بسیاری از پژوهش‌ها بوده است. در ادبیات پژوهشی معاصر تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان تمایل برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج (۱)، ایجاد تأخیر ارادی در انجام یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب، علیرغم انتظار فرد برای بدتر شدن به دلیل تأخیر (۲)، به تعویق انداختن انجام تکالیف و ارجاع آن به آینده (۳) و به تأخیر انداختن انجام تکالیف تحصیلی به دلایل متفاوت (۴) تعریف شده است. به عقیده صاحب نظران اگر چه تعلل‌ورزی ممکن است در تمام فعالیت‌های روزانه زندگی اتفاق بیفتد ولی شیوع آن در انجام تکالیف تحصیلی بسیار فراگیرتر است (۵). از جمله دلایل تمرکز این پژوهش بر متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی نیز وجود رابطه میان این متغیر با عملکرد تحصیلی فراگیران و شیوع آن در دوره‌های مختلف آموزشی اعم از سنتی و مجازی می‌باشد (۱۴-۱۱،۹). بر این اساس پژوهش حاضر بر آن است تا با یک نگاه سیستمی در یک چشم‌انداز شناختی-اجتماعی، به شناسایی متغیرهای تاثیرگذار بر تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران بپردازد. رویکرد شناختی-اجتماعی (Social-Cognitive Theory) در تبیین انگیزش پیشرفت و متغیرهای مرتبط با عملکرد، بر باورها و ادراکات فرد از توانایی و عوامل محیطی، بافتی و زمینه‌ای تأکید دارد. لذا در پژوهش حاضر جهت تبیین تعلل‌ورزی فراگیران از دو زاویه جدید و تاثیرگذار نقش عوامل

بافتی مورد تأکید قرار می‌گیرد. از یک طرف متاسفانه در داخل کشور پژوهش‌های اندکی (۱۵،۱۶) به شناسایی متغیرهای تاثیرگذار بر تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانشجویان رشته‌های گروه علوم پزشکی پرداخته‌اند و از طرف دیگر در این پژوهش نقش ویژگی‌های شخصیت (personality traits) نیز به عنوان یک متغیر تاثیرگذار بر الگوی هدف‌گزینی و در تعامل با آن برای تبیین تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران دوره‌های پرستاری، مورد نظر می‌باشد.

برخی پژوهشگران در تلاش‌های خود برای فهم تعلل‌ورزی معمولاً آن را به عنوان یک ویژگی یا گرایش شخصیتی تغییرناپذیر تلقی کرده‌اند (۱۹-۱۷). در نتیجه آنها به طور ضمنی فرض می‌کنند که تعلل‌ورزی تحصیلی در تکالیف، زمینه‌ها و زمان‌های مختلف ثابت است. از طرف دیگر چندین مدل نظری تعلل‌ورزی را به عنوان یک رفتار موقعیتی در برابر یک خصیصه شخصیتی مفهوم‌سازی نموده‌اند (۲۰،۱۹) و برخی پژوهش‌ها نیز تعلل‌ورزی را به عنوان یک رفتار وابسته به موقعیت در نظر گرفته‌اند (۲۲،۲۱،۸). همچنین نتایج جدیدترین پژوهش‌ها نیز بیانگر روابط میان ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرا و تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانشجویان مقطع کارشناسی است (۲۳). یکی از نافذترین نظریه‌های شخصیتی معاصر، مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (Five factor model) یا پنج بزرگ می‌باشد (۲۴،۲۵). پنج عامل بزرگ شخصیت شامل برون‌گرایی در مقابل درون‌گرایی (Extraversion versus Introversion) که با ویژگی‌های ماجراجویی، فعال، رک، اجتماعی و پرحرفی در مقابل ساکت، خجالتی و غیراجتماعی بودن توصیف می‌گردد.

توافق‌پذیری در مقابل دگرستیزی (Agreeableness versus Antagonism) که بیانگر جهت‌گیری اجتماعی و جامعه‌پسندانه در مقابل رویکرد خصمانه به دیگران است.

وظیفه‌مداری در مقابل فقدان جهت (Conscientiousness versus lack of direction) یا مسامحه‌کاری نیز به وسیله

رفتارهای تکلیف‌محور، رفتارهای هدف‌محور، تفکر پیش از عمل، به تاخیر انداختن خواسته‌ها، رعایت قوانین و هنجارها و سازمان‌دهی امور توصیف می‌گردد.

روان‌نژندی در مقابل ثبات هیجانی (Neuroticism versus emotion stability) نژندی به معنای گرایش به تجربه هیجان‌های منفی (مانند احساس اضطراب، نگرانی، غم و تنش) در مقابل ثبات هیجانی و خونسردی اشاره دارد.

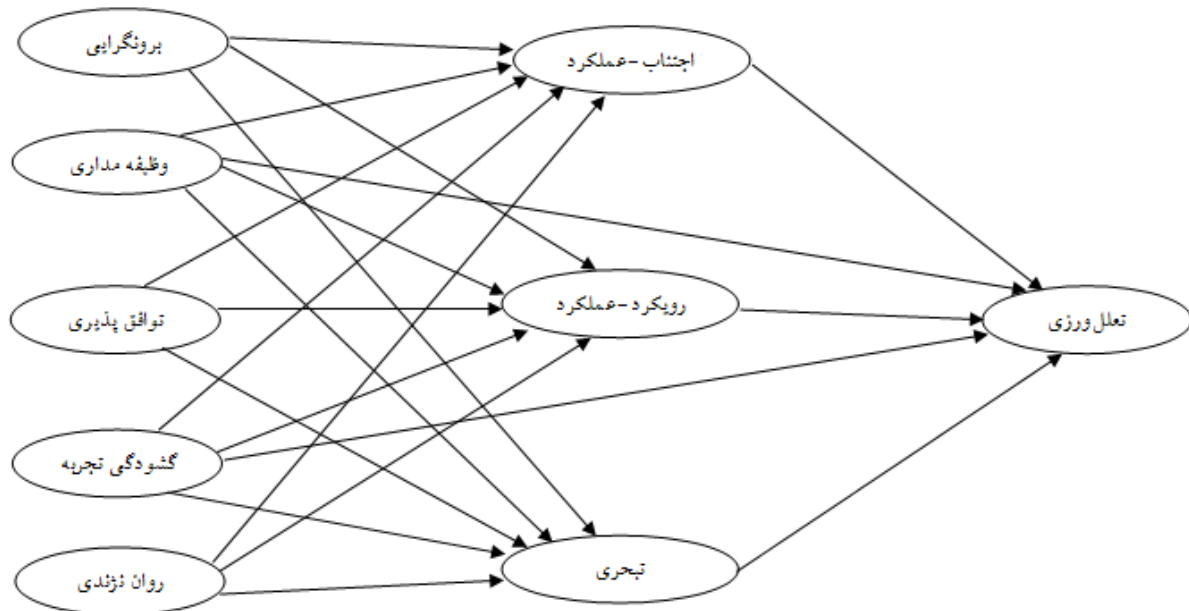
گشودگی در تجربه در مقابل بسته بودن در تجربه (Openness versus closeness to experience) می‌باشند نیز با خردمندی، گشودگی در مقابل ایده‌های جدید، علائق فرهنگی، نگرش‌های تربیتی و خلاقیت در ارتباط است.

در خصوص رابطه ویژگی‌های شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی نتایج پژوهش‌ها از میان ابعاد پنجگانه وجود رابطه بین دو بعد روان‌نژندی و وظیفه‌مداری را با تعلل‌ورزی مورد تایید قرار داده‌اند (۲۸-۲۶). بنابراین با توجه به تفاوت دیدگاه‌ها در خصوص رابطه شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی و نتایج پژوهش‌ها فرض می‌کنیم که ابعاد شخصیت از طریق واسطه‌گری برخی متغیرها نظیر اهداف پیشرفت (achievement goals) بتواند تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران را تحت تاثیر قرار دهد.

نظریه هدف پیشرفت در حالی که در یک چشم‌انداز شناختی- اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که فراگیران چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت خود تفسیر می‌نمایند (۲۹). سه نوع هدف پیشرفت که به‌طور معمول مورد بررسی قرار گرفته عبارت است از: اهداف تبحری (mastery goals)، اهداف رویکرد- عملکرد (performance achievement goals) و اهداف اجتناب- عملکرد (performance avoidance goals). دانشجویانی که هدف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. در مقابل، افرادی که یک هدف عملکردی را انتخاب

می‌کنند به نشان دادن شایستگی نسبت به دیگران می‌پردازند. به بیان دقیق‌تر، دانشجویانی که هدف رویکرد- عملکرد بالایی دارند به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند علاقمند و متمایل می‌شوند، در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتناب- عملکرد بالایی دارند درصد اجتناب کردن از قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که اتخاذ این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آید و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شود (۲۹، ۳۰).

از یک سو نتایج پژوهش‌های انجام شده بیانگر وجود رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت است (۳۶-۳۱). از طرف دیگر نیز براساس نتایج تحقیقات رابطه اهداف تبحری با تعلل‌ورزی منفی (۳۹-۳۷، ۱۰) و رابطه اهداف اجتناب- عملکرد با این متغیر مثبت می‌باشد (۴۰-۱۰، ۱۰). در مورد رابطه بین اهداف رویکرد- عملکرد و تعلل‌ورزی نیز نتایج تحقیقات حاکی از وجود رابطه مثبت (۴۱) و یا عدم وجود رابطه بین این دو متغیر می‌باشد (۴۰، ۳۸). علاوه بر این با توجه بررسی‌های صورت گرفته مشخص گردید که شواهد پژوهشی و نظری چندانی برای تبیین اثر مستقیم ویژگی‌های شخصیتی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (به جز دو بعد روان‌نژندی و وظیفه‌مداری) وجود ندارد. بنابراین با توجه به رابطه ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت از یک سو و رابطه اهداف پیشرفت با تعلل‌ورزی تحصیلی از سوی دیگر هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان ویژگی‌های شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد. لذا براساس پیشینه نظری و تجربی موجود در مورد روابط متغیرها مدلی را به‌عنوان مدل درون‌داد (نمودار ۱) انتخاب و با استفاده از روش تحلیل مسیر در میان دانشجویان دوره‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مورد آزمون قرار می‌دهیم.



شکل ۱: مدل مفهومی (درون داد) پیش بینی تعلل‌ورزی تحصیلی

### روش بررسی

جهت اندازه‌گیری ویژگی‌های شخصیت، مقیاس پنج عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ (Goldberg) مورد استفاده قرار گرفت (۲۴). این مقیاس از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و پنج عامل توافق‌پذیری (۱۰گویه)، روان‌نژندی (۱۰گویه)، گشودگی در تجربه (۱۰گویه)، برون‌گرایی (۱۰گویه) و وظیفه‌مداری (۱۰گویه) را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در ایران خرمایی (۴۲)، جهت تعیین روایی و پایایی این مقیاس از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کرد و نشان داد که این پنج عامل در مجموع پنج عامل استخراجی ۴۳ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای خرده مقیاس‌های برونگرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری، وظیفه‌مداری و روان‌نژندی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۵،

پژوهش حاضر مقطعی تحلیلی و بر روی ۲۵ دانشجویان مقطع کارشناسی پیوسته دانشکده پرستاری شیراز در رشته‌های مختلف تحصیلی در نیمسال اول تحصیلی ۹۴-۹۳ می‌باشد. (N=۷۸۵). جهت انتخاب نمونه در این پژوهش با توجه به ناهمگونی نمرات در جامعه براساس جنسیت و رشته‌های مختلف دانشکده پرستاری، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی تصادفی مورد استفاده قرار گرفت. لازم به ذکر است که حجم نمونه نیز براساس فرمول کرجسی و مورگان ۲۵۸ نفر تعیین گردید که از این تعداد ۴۲ درصد در رشته پرستاری (۶۲ دختر و ۴۶ پسر)، ۲۵ درصد در رشته مامایی (۶۵ دختر)، ۱۷ درصد در رشته اتاق عمل (۳۰ دختر و ۱۴ پسر) و ۱۶ درصد در رشته هوشبری (۲۷ دختر و ۱۴ پسر) به تحصیل اشتغال داشتند.

۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به‌دست آمد که این ضرایب از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری حکایت دارد.

در این پژوهش برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت فراگیران، پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی (۴۳) مورد استفاده قرار گرفت. در این پرسشنامه فراگیران با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در مورد هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این مقیاس از سه خرده مقیاس اهداف تبحری (۵ سوال)، اهداف رویکرد-عملکرد (۴ سوال) و اهداف اجتناب-عملکرد (۳ سوال) تشکیل شده است.

ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میگلی (Midelten & Midgley) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می‌باشد (۴۳). در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۴ به‌دست آمد که حکایت از پایایی مناسب ابزار اندازه‌گیری دارد.

به‌منظور سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران از پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (Solomon & Rothblum) استفاده شده است (۱). این پرسشنامه مشتمل بر ۲۷ گویه بوده و سه مولفه تعلل‌ورزی در حوزه امتحان، تعلل‌ورزی در حوزه انجام تکلیف، تعلل‌ورزی در حوزه انجام مقاله و پروژه را مورد سنجش قرار می‌دهد. شش گویه نیز بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نمی‌باشند و ناراحتی حاصل از اهمال‌کاری و تمایل به تغییر عادات فردی را نشان می‌دهند، و در این پژوهش مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی طیف چهار درجه‌ای بندرت، گاهی اوقات، بیشتر مواقع و تقریباً همیشه ثبت می‌گردد. در این طیف به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ به پاسخ‌های بندرت، گاهی اوقات، بیشتر مواقع و تقریباً همیشه تعلق می‌گیرد. لازم به ذکر است که این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش هاشمی (۴۴) و جوکار و دلاورپور (۳۹) مورد استفاده

قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه می‌باشد. در این پژوهش نیز ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۷۵ به‌دست آمد که حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می‌باشد. ضمناً در پژوهش حاضر روایی محتوی براساس نظر ۴ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی تعلیم و تربیت برای هر سه پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق در پژوهش حاضر از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی) و شاخص‌های آمار استنباطی (روش تحلیل مسیر، همبستگی پیرسون) استفاده گردید. ضمناً جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به هنگام اجرای پرسشنامه‌ها به پاسخ‌دهندگان در خصوص محرمانه‌بودن پاسخ‌ها اطمینان لازم داده شد. همچنین، در استفاده از منابع مورد استفاده داخلی و خارجی نیز امانت‌داری رعایت گردید.

### نتایج

در جدول ۱، شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش براساس حجم نمونه آماری ( $n = 382$ ) گزارش شده است. با توجه به مقادیر به‌دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش، توزیع تمامی متغیرها تقریباً نرمال است. ضمناً علاوه بر مقادیر کجی و کشیدگی سطوح معنی‌داری به‌دست آمده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف (بالای ۰/۰۵) نیز بیانگر نرمال‌بودن توزیع متغیرها می‌باشد. مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تایید گردید. در ادامه جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. با توجه به جدول ۲ بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین اهداف اجتناب-عملکرد و تعلل‌ورزی تحصیلی (۰/۴۷) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست‌آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۰۳-) است. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب متغیرهای اهداف اجتناب-عملکرد (۰/۴۷)، اهداف تبحری (۰/۳۲)، بعد شخصیتی روان‌نژندی (۰/۲۴)، اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۲۱)، بعد شخصیتی وظیفه‌مداری (۰/۱۹)-

سطح ۰/۰۱ معنی دار است. ضمناً با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم برونگرایی و وظیفه‌مداری بر اهداف رویکرد- عملکرد، ابعاد برونگرایی و وظیفه‌مداری صرفاً از طریق اهداف تبحری و اجتناب- عملکرد بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر می‌گذارند. همچنین با توجه به عدم معنی داری اثر مستقیم بعد توافق‌پذیری بر اهداف تبحری اثر این بعد شخصیتی بر تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد صورت می‌پذیرد. در کل با توجه به معنی داری اثرهای غیرمستقیم ابعاد شخصیتی بر تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان گفت که اهداف پیشرفت نقش واسطه‌ای را در میان این دو متغیر ایفا می‌کنند.

، بعد شخصیتی برونگرایی (۰/۱۸-)، بعد شخصیتی توافق‌پذیری (۰/۱۴-) و گشودگی در تجربه (۰/۱۱-) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با تعلل‌ورزی تحصیلی دارا هستند که همگی از نظر آماری معنی دار است. در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی داری آنها ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود اثر غیرمستقیم ابعاد برونگرایی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و گشودگی در تجربه بر تعلل‌ورزی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۰۸-، ۰/۱۲-، ۰/۰۳- و ۰/۰۷- است که همگی منفی و از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. اثر غیرمستقیم بعد شخصیتی روان نژندی نیز بر تعلل‌ورزی تحصیلی مثبت و برابر با ۰/۱۱ است که در

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشدگی
برون گرایی	۱۵/۷۵	۳/۱۸	-۱/۲۰	۱/۰۶
وظیفه مداری	۱۶/۷۴	۴/۷۵	۰/۰۹	-۰/۱۹
توافق پذیری	۱۳/۸۹	۲/۴۹	-۰/۱۹	-۰/۳۵
گشودگی در تجربه	۱۰/۶۸	۳/۸۸	۰/۳۱	-۰/۴۷
روان نژندی	۱۳/۲۲	۳/۹۹	۰/۲۸	-۰/۳۲
اهداف اجتناب-عملکرد	۹/۰۶	۳/۶۹	۰/۰۸	۱/۰۲
اهداف رویکرد-عملکرد	۱۲/۳۲	۳/۲۹	۰/۳۶	۰/۲۹
اهداف تبحری	۱۲/۰۳	۳/۸۶	۰/۳۴	۰/۶۲
تعلل‌ورزی تحصیلی	۱۸/۱۶	۵/۱	۰/۲۵	۰/۷۹

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرها متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
برون گرایی	۱								
وظیفه مداری	۰/۱۸**	۱							
توافق پذیری	۰/۲۶**	۰/۲۲**	۱						
گشودگی در تجربه	۰/۱۴**	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۱					
روان نژندی	-۰/۰۴	-۰/۱۳**	-۰/۰۹	-۰/۰۵	۱				

	۱	۰/۲۱**	-۰/۱۷**	-۰/۲۵**	-۰/۲۱**	-۰/۲۴**	اهداف اجتناب- عملکرد
	۱	۰/۱۱*	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۱۹**	-۰/۱۳**	اهداف رویکرد- عملکرد
	۱	-۰/۰۳	-۰/۱۶**	-۰/۱۹**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	اهداف تبحری
۱	-۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۴۷**	۰/۲۴**	-۰/۱۱*	-۰/۱۹**	تعلل‌ورزی

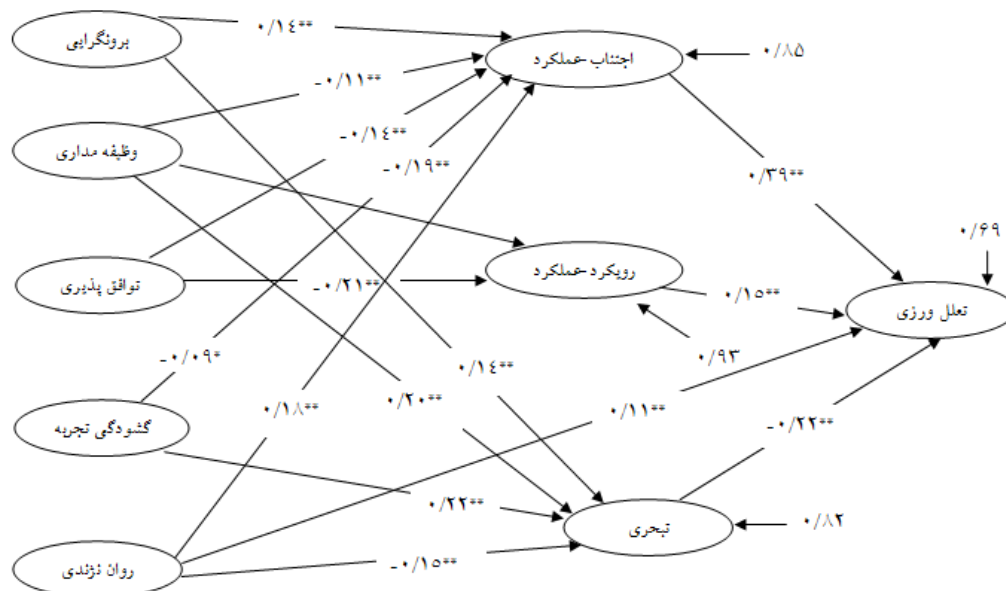
۲ (نمودار برازش‌شده پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی) همراه با مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیر آورده می‌شود لازم به ذکر است که مسیرهای غیرمعنی‌دار به دلیل سهولت ترسیم نمودار در مدل آورده نشده است و مشخصه‌های برازندگی مدل با حضور تمامی مسیرهای معنی‌دار و غیر معنی‌دار به دست آمده است.

لازم به ذکر است که به جز اثر مستقیم و مثبت بعد روان‌نژندی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (۰/۱۱) که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است، سایر ابعاد شخصیت بصورت مستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار نیستند. میزان واریانس تبیین شده تعلل‌ورزی تحصیلی نیز در مدل حاضر توسط ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت برابر با ۳۱ درصد است که به لحاظ آماری حائز اهمیت است. براساس پارامترهای برآورد شده جدول ۳، نمودار

جدول ۳: ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بریکدیگر

متغیرها	برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
به روی تعلل‌ورزی تحصیلی از:					
برون‌گرایی	-	-	-۰/۰۸**	-۰/۰۸**	
وظیفه‌مداری	-۰/۰۱	-	-۰/۱۲**	-۰/۱۳**	
توافق‌پذیری	-	-	-۰/۰۳**	-۰/۰۳**	
گشودگی در تجربه	-	-	-۰/۰۷**	-۰/۰۷**	۰/۳۱
روان‌نژندی	۰/۱۱**	۰/۱۱**	۰/۱۱**	-۰/۲۲**	
اهداف اجتناب- عملکرد	۰/۳۹**	۰/۳۹**	-	۰/۳۹**	
اهداف رویکرد- عملکرد	۰/۱۵**	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**	
اهداف تبحری	-۰/۲۲**	-۰/۲۲**	-	-۰/۲۲**	
به روی اهداف اجتناب- عملکرد از:					
برون‌گرایی	-۰/۱۴**	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**	

	-۰/۱۱**	-	-۰/۱۱**	وظیفه‌مداری
۰/۱۵	-۰/۱۴**	-	-۰/۱۴**	توافق‌پذیری
	-۰/۰۹**	-	-۰/۰۹*	گشودگی در تجربه
	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	روان‌نژندی
				به روی اهداف رویکرد- عملکرد از::
	-۰/۰۴	-	-۰/۰۴	برون‌گرایی
	-۰/۱۹**	-	-۰/۱۹**	وظیفه‌مداری
۰/۰۷	۰/۲۱**	-	-۰/۲۱**	توافق‌پذیری
	-۰/۰۶	-	-۰/۰۶	گشودگی در تجربه
	۰/۰۵	-	۰/۰۵	روان‌نژندی
				به روی اهداف تبخیری از:
	۰/۱۴**	-	۰/۱۴**	برون‌گرایی
	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**	وظیفه‌مداری
۰/۱۸	۰/۰۲	-	۰/۰۲	توافق‌پذیری
	۰/۲۲**	-	۰/۲۲**	گشودگی در تجربه
	-۰/۱۵**	-	-۰/۱۵**	روان‌نژندی



$\chi^2/df=2/8, P\text{-value}=0/01006, RMSEA=0/062, CFI=0/98, GFI=0/99, AGFI=0/94$

شکل ۲: مدل برون داد برازش شده پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی



همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود اثر غیرمستقیم ابعاد برون‌گرایی، وظیفه‌مداری، توافق‌پذیری و گشودگی در تجربه بر تعلق‌ورزی تحصیلی به ترتیب برابر با  $0/08$ ،  $0/12$ ،  $0/03$  و  $0/07$  است که همگی منفی و از نظر آماری در سطح  $0/01$  معنی‌دار هستند. اثر غیرمستقیم بعد شخصیتی روان‌نژندی نیز بر تعلق‌ورزی تحصیلی مثبت و برابر با  $0/11$  است که در سطح  $0/01$  معنی‌دار است. ضمناً با توجه به عدم معنی‌داری اثر مستقیم برون‌گرایی و وظیفه‌مداری بر اهداف رویکرد-عملکرد، ابعاد برون‌گرایی و وظیفه‌مداری صرفاً از طریق اهداف تبحری و اجتناب-عملکرد بر تعلق‌ورزی تحصیلی اثر می‌گذارند. همچنین با توجه به عدم معنی‌داری اثر مستقیم بعد توافق‌پذیری بر اهداف تبحری اثر این بعد شخصیتی بر تعلق‌ورزی تحصیلی از طریق اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد صورت می‌پذیرد. در کل با توجه به معنی‌داری اثرهای غیرمستقیم ابعاد شخصیتی بر تعلق‌ورزی تحصیلی می‌توان گفت که اهداف پیشرفت نقش واسطه‌ای را در میان این دو متغیر ایفا می‌کنند. لازم به ذکر است که به‌جز اثر مستقیم و مثبت بعد روان‌نژندی بر تعلق‌ورزی تحصیلی ( $0/11$ ) که در سطح  $0/01$  معنی‌دار است، سایر ابعاد شخصیت بصورت مستقیم بر تعلق‌ورزی تحصیلی اثرگذار نیستند. میزان واریانس تبیین‌شده تعلق‌ورزی تحصیلی نیز در مدل حاضر توسط ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت برابر با ۳۱ درصد است که به لحاظ آماری حائز اهمیت است. در ادامه براساس پارامترهای برآورد شده جدول ۳، نمودار ۲ (نمودار برازش‌شده پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی) همراه با مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیر آورده می‌شود لازم به ذکر است که مسیرهای غیر معنی‌دار به دلیل سهولت ترسیم نمودار در مدل آورده نشده است و مشخصه‌های برازندگی مدل با حضور تمامی مسیرهای معنی‌دار و غیرمعنی‌دار به‌دست آمده است.

#### بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و اهداف پیشرفت در میان

دانشجویان دوره‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی در چارچوب یک مدل علی به‌روش تحلیل مسیر انجام شد. به‌طور کلی نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و در حدود ۳۱ درصد از واریانس متغیر تعلق‌ورزی تحصیلی توسط ویژگی‌های شخصیت و اهداف پیشرفت تبیین می‌گردد. در ارتباط با اثر مستقیم ویژگی‌های شخصیت بر اهداف پیشرفت نتایج نشان داد که برون‌گرایی بر اهداف اجتناب-عملکرد دارای اثر مستقیم منفی و بر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و مثبت است. اثر مستقیم برون‌گرایی بر اهداف رویکرد-عملکرد نیز مورد تایید قرار نگرفت. همسو با این یافته‌ها نتایج تحقیقات قبلی نیز حاکی از رابطه مثبت برون‌گرایی با اهداف تبحری (۳۱) و رابطه منفی برون‌گرایی با اهداف اجتناب-عملکرد (۳۱،۳۲) است. در تبیین یافته فوق شاید بتوان گفت که دانشجویان برون‌گرا متناسب با ویژگی‌های خود نظیر تمایل به هیجان‌خواهی، گروه‌گرایی و حضور در جمع همسالان، برای حفظ عزت نفس خود و توسعه یادگیری به سمت اهداف تبحری رفته و به مقایسه‌های اجتماعی خود با سایرین کمتر بها می‌دهند.

همچنین نتایج نشان داد که اثر وظیفه‌مداری بر اهداف تبحری مثبت و بر اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد منفی است. همسو با یافته‌های فوق برخی مطالعات نشان دادند که بعد شخصیتی برون‌گرایی با اهداف تبحری (۳۶-۳۵،۳۲-۳۱) رابطه مثبت و با اهداف اجتناب-عملکرد (۳۶-۳۵،۳۱) دارای رابطه منفی است. اما در مورد رابطه اهداف رویکرد-عملکرد برخلاف نتایج این پژوهش، پژوهش Zweig و همکارش نشان داد که رابطه بعد شخصیتی وظیفه‌مداری با اهداف رویکرد-عملکرد مثبت است (۳۲). براساس نتایج اثر مستقیم و مثبت توافق‌پذیری بر الگوهای ناسازگار اهداف (رویکرد-عملکرد و اجتناب‌عملکرد) مورد تایید قرار گرفت ولی اثر مثبت این متغیر بر اهداف تبحری تایید نگردید. این یافته در خصوص اهداف اجتناب-عملکرد با نتایج تحقیقات قبلی مطابقت دارد ولی در رابطه با اهداف تبحری با تحقیقات قبلی همسو

تعلل‌ورزی مورد تایید قرار نگرفت ولی نتایج نشان داد که ویژگی روان‌نژندی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است. این یافته در خصوص ویژگی روان‌نژندی با تحقیقات قبلی همخوان است ولی در خصوص وظیفه‌مداری با تحقیقات قبلی مطابقت ندارد (۲۸-۲۶). در این خصوص نتایج پژوهش‌ها بیانگر مرتبط بودن ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرا (۲۳)، بی‌ثباتی هیجانی (۴۵) با تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران است. در خصوص یافته فوق باید توجه داشته باشیم که مهم‌ترین مشخصه‌های افراد روان‌نژند افسردگی، اندوهگین بودن و اضطراب است که بدون واسطه زمینه‌بمی‌میلی و بی‌رغبتی را نسبت به انجام تکالیف تحصیلی فراهم می‌نماید. در خصوص اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی نیز نتایج پژوهش حاکی از اثر مستقیم و مثبت اهداف اجتناب-عملکرد و رویکرد-عملکرد و اثر منفی اهداف تبحری بر تعلل‌ورزی تحصیلی است. همسو با این یافته نتایج تحقیقات قبلی نیز حاکی از رابطه منفی اهداف تبحری (۴۰-۳۷، ۱۰) و رابطه مثبت اهداف اجتناب-عملکرد (۴۰-۳۷، ۱۰) و رویکرد-عملکرد (۴۱) با تعلل‌ورزی تحصیلی است.

طبق نتایج به‌دست آمده بعد شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌مداری از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و منفی و بعد شخصیتی روان‌نژندی از طریق اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و مثبت می‌باشند. البته قابل ذکر است که به دلیل عدم معنی‌داری اثر مستقیم برون‌گرایی، گشودگی در تجربه و ویژگی روان‌نژندی بر جهت‌گیری هدفی عملکردی، نقش واسطه‌ای این اهداف در میان این ویژگی‌های شخصیتی و تعلل‌ورزی مورد تایید قرار نمی‌گیرد. در مورد نتایج مربوط به اهداف رویکرد-عملکرد، میگل، کاپلان و میدلتن (Midelten, Kaplan, Midgley) اعتقاد دارند که اهداف رویکرد-عملکرد از ماهیت بازده‌های یادگیری، ویژگی‌های افراد و شرایط محیطی تاثیر می‌پذیرد. بنابراین تناقض ممکن است بدلیل استفاده از ابزارهای گوناگون،

نیست (۳۶-۳۵، ۳۲-۳۱). بر این اساس دانشجویانی که دارای ویژگی‌هایی همچون مهربانی و همدلی بوده و در مواجهه با رویدادهای زندگی، سازش‌پذیر هستند به هنگام هدف‌گزینی از تمایل به سمت اهداف اجتنابی خودداری کرده و اهداف رویکرد-عملکرد را انتخاب می‌کنند. همچنین نتایج نشان داد که گشودگی در تجربه بر اهداف اجتناب-عملکرد دارای اثر مستقیم و منفی و بر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و مثبت است. ولی اثر مستقیم این متغیر بر اهداف رویکرد-عملکرد تایید نگردد. همسو با این یافته نتایج برخی پژوهش‌ها نشان دادند که بعد گشودگی در تجربه با اهداف تبحری رابطه مثبت (۳۱، ۳۲) و با اهداف اجتناب-عملکرد رابطه منفی (۳۵) دارد. بر این اساس دانشجویانی که دارای ویژگی‌هایی نظیر خردمندی، گشودگی در مقابل ایده‌های جدید، علایق فرهنگی، نگرش‌های تربیتی و خلاقیت می‌باشند اغلب به‌دنبال مهارت‌آموزی و توسعه یادگیری خود هستند و به خاطر مقایسه‌های اجتماعی و ترس از سرزنش دیگران درس نمی‌خوانند. در نهایت نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندی بر اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد اثر مستقیم و مثبت و بر اهداف تبحری دارای اثر مستقیم و منفی هستند. همسو با یافته‌های فوق برخی تحقیقات نشان دادند که بعد شخصیتی روان‌نژندی با اهداف تبحری رابطه منفی (۳۱، ۳۵) و رابطه بعد مقابل روان‌نژندی یعنی ثبات هیجانی با اهداف تبحری (۳۱) مثبت و با اهداف اجتناب-عملکرد (۳۲) منفی است. به هر حال براساس یافته فوق دانشجویانی با تیپ شخصیتی روان‌نژندی در موقعیت‌های تعیین‌کننده تکانشی عمل کرده، خجالتی بوده و توانایی کنترل استرس و جهت دادن به آمال و آرزوهای خود را ندارند. در نتیجه این افراد مضطرب و افسرده بوده و همواره در مواجهه با تکالیف و موقعیت‌های چالش برانگیز تحصیلی نگران سرزنش سایرین و مقایسه‌های اجتماعی هستند و همین عامل مانع توسعه یادگیری و متبحر شدن در امور تحصیلی شده و نتیجتاً دستیابی به موفقیت می‌شود.

در مورد رابطه مستقیم ویژگی‌های شخصیت با تعلل‌ورزی تحصیلی نیز اثر مستقیم و مفروض ویژگی وظیفه‌مداری با

گروه‌های متفاوت سنی و محیط‌های آموزشی متفاوت باشد (۴۶).

در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان ویژگی‌های شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی، نتایج برخی مطالعات نیز وجود رابطه بین ابعاد شخصیت و اهداف پیشرفت (۳۱-۳۴) از یک‌طرف و وجود رابطه بین اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی (۱۰، ۴۱-۳۷) را از طرف دیگر مورد تایید قرار دادند. بنابراین فرض نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان ابعاد شخصیت و تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانشجویان دوره‌های پرستاری که مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر است، به نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد.

### نتیجه‌گیری

براساس نتایج پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران دانشکده پرستاری با فراهم کردن یک محیط با نشاط علمی و

فرهنگی سالم زمینه را برای شکل‌گیری ویژگی مثبت شخصیت مانند برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌مداری و گشودگی در تجربه در فراگیران آماده نمایند. تا زمینه شکل‌گیری الگوهای هدف‌گزینی سازگار و در نتیجه کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی فراهم گردد. همچنین با اجرای سنجه‌های شخصیت در محیط‌های تحصیلی و شناخت عمیق‌تر رگه‌های درونی شخصیت فراگیران، می‌توان فراگیران را از قرار گرفتن در معرض آسیب‌های روان‌شناختی مانند تعلل‌ورزی تحصیلی دور نگه داشت.

### سیاسگزاری

از همه عزیزانی که محقق را در اجرای پرسشنامه‌ها یاری نمودند و به‌خصوص دانشجویان دانشکده پرستاری که با حوصله به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند، قدردانی به‌عمل می‌آید.

### References:

- 1- Solomon LJ, Rothblum ED. *Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates*. J Counsel Psychol 1984; 31(4): 504-10.
- 2- Steel P. *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychology Bulletin 2007; 133(1): 65-94.
- 3- Watson DC. *Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis*. Personality Individual Differences 2009; 30(1): 149-58.
- 4- Shirin FE. *Akademic procrastination among undergraduates school of physical education and sport: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy*. Edu Res Rev 2011; 6(5): 447-55.
- 5- Rosario P, Costa M, Núñez JC, González-Pienda J, Solano P, Valle A. *Academic procrastination: associations with personal, school and family variables*. Spanish J Psychol 2009; 12(1): 118-27.
- 6- Steel P, Brothen T, Wambach C. *Procrastination and personality, performance, and mood*. Personality Individual Differences 2001; 30(1): 95-106.
- 7- Van Eerde W. *A meta-analytically derived nomological network of procrastination*. Personality Individual Differences 2003; 35(18): 1401-18.

- 8- Moon SM, Illingworth AJ. *Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination*. Personality Individual Differences 2005; 38(2): 297-309.
- 9- Michinov M, Brunot S, Le Bohec O, Juhel J, Delaval M. *Procrastination, participation, and performance in online learning environments*. Computer Edu 2011; 56(1): 243-52.
- 10- Rastegar A. *Structural model of the relationships of classroom structure perception, achievement goals, achievement emotions and academic engagement: A comparative study of traditional and virtual educational system*. [PhD thesis]. Tehran Payame Noor University; 2012. [Persian]
- 11- So, H., & Brush, T. *Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors*. Computer Edu 2008; 51(1): 318-36.
- 12- Köse, U. *A blended learning model supported with Web 2.0 technologies*. Procedia Social Behav Sci 2010; 2(2): 2794-802.
- 13- Alebaikan R, Troudi S. *Online discussion in blended courses at Saudi Universities*. Procedia Social Behav Sci 2010; 2(2): 507-14.
- 14- Alayi M. *Innovation in higher education, distance education*. Proceedings of the first national conference of virtual university development; 2003, Kashan Payame Noor University, Iran. [Persian]
- 15- Beigi, M., Bakhtiari, M., Mohamadkhani, S., & Sadeghi, Z. (2012). *Examining the relationship between dysfunctional schemas with procrastination and mental health of medical and non-medical students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences*. J Mazandaran Uni Med Sci 2012; 22(97): 25-34.
- 16- Moosavi M, Hashemi S, Yazdi, A, Soltani, SA., Ahmadi, E., Khanzadeh, Z., & Keykhavoni, M. *Predicting academic procrastination based on emotional intelligence dimensions*. J Ilam Uni Med Sci 2013; 21(2): 21-9. [Persian]
- 17- Ferrari JR, Johnson JL, McCown WG. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. 1<sup>st</sup> ed. USA: Springer publication; 1995: 186-99.
- 18- Schouwenburg HC. *Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research*. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. 1<sup>st</sup> ed. USA: Plenum Press; 1995: 71-96.
- 19- Van Eerde WC. *Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals*. Applied Psychology. Internation Rev 2000; 49(3): 372-89.
- 20- Rothblum ED. *Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models*. 1<sup>st</sup> ed. USA: Plenum Press; 1990: 497-537.
- 21- Blunt AK, Pychyl TA. *Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects*. Personality Individual Difference 2000; 24(1): 153-67.

- 22- Lonergan JM, Maher KJ. *The relationship between job characteristics and workplace procrastination as moderated by locus of control*. J Social Behavior Personality 2000; 15(5): 213-24.
- 23- Yazıcı H, Bulut R. *Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality trait*. Procedia Social Behavior Sci 2015; 174: 2270-77.
- 24- Goldberg LR. *The development of markers for the Big-five factor structure*. Psychol Assess 1992; 4(1): 26-42.
- 25- Wiggins JS, Pincus HA. *Personality: structure and assessment*. New York: Ann Rev Psychol 1992; 43: 473-504.
- 26- Milgram N, Tenne R. *Personality correlates of decisional task avoidant procrastination*. Euro J Personality 2000; 14(2): 141-56.
- 27- Hashemi T, Mostafavi F, Mashinchi Abasi N, Badri R. *The role of goal orientation, self-efficacy, self-regulation, and personality in procrastination*. Contemporary Psychol 2012; 7(1): 72-84. [Persian]
- 28- Fatehi Y, Azar Firooz M, Bakhti M. *Academic procrastination and five factor model of personality*. Edu Dev 2014; 9(4): 29-35.
- 29- Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL. *Motivation in education: Theory, research and applications*. 3<sup>rd</sup> ed. USA: Pearson; 2008: 309-17.
- 30- Elliot AJ. *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Edu Psychol 1999; 34(3): 169-89.
- 31- Day EA, Radosevich DJ, Chasteen CS. *Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments*. Contemporary Edu Psychol 2003; 28(4): 434-64.
- 32- Zweig DI, Webster J. *Are goal orientation and self-efficacy different? A validation of scales*. Paper presented at the 15<sup>th</sup> annual meeting of the society for industrial and organizational psychology. LA: New Orleans; 2000.
- 33- Khormayi F, Khayer M. *Investigating the relationship of goal orientation and students' approaches to learning*. J Modern Psychol Res Tabriz Uni 2007; 2(7): 123-38. [Persian]
- 34- Samani S, Moltafet G, Sadati S. *Investigating the relationship of personality dimensions and academic goal orientation in university students*. J Psychol Sci 2008; 26(7): 206-22. [Persian]
- 35- Zakeri H. *Predicting self-handicapping based on parenting styles and personality traits mediated by goal orientation*. [M.A. thesis]. Shiraz University, Faculty of Education and Psychology; 2009. [Persian]
- 36- Rastegar A, Seif MH, Talebi S. *Predicting self-handicapping based on personality traits and social support mediated by goal orientation among Fars PNU students*. A res project 2012. [Persian]
- 37- Scher SJ, Osterman NM. *Procrastination conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children*. Psychol School 2002; 39(4): 385-98.

- 38- Wolters C. *Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement*. J Edu Psychol 2004; 96(2): 236-50.
- 39- Jokar B, Delavarpour M. *The relation of procrastination and achievement goals*. Modern Edu Thoughts 2007; 3 (3-4): 61-77. [Persian]
- 40- McGregor H, Elliot AJ. *Achievement goal as Predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement*. J Edu Psychol 2002; 94(2): 381-95.
- 41- Wolters CA. *Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective*. J Edu Psychol 2003; 95(1): 179-87.
- 42- Khormayi F. *Studying the causal model of personality traits, motivational orientations and cognitive styles in learning*. [PhD thesis]. Shiraz University Faculty of Education and Psychology; 2006. [Persian]
- 43- Middleton M, Midgley C. *Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory*. J Edu Psychol 1997; 89(4):710-18.
- 44- Hashemi L. *Studying the causal relation of perfectionism and academic procrastination regarding the mediation of motivational and Meta cognitive self-regulation*. [PhD thesis]. Shiraz University Faculty of Education and Psychology; 2012. [Persian]
- 45- Golmohammadiyan M. *Predicting academic procrastination based on five personality traits among students athletes*. J clinical psychol study 2014; 5(17): 49-75. [Persian]
- 46- Mohsenpoor M, Hejazi E, Kiamanesh A. *The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and persistence in mathematics achievement of third grade high school students in Tehran*. J Edu Innovation 2006; 5(16): 9-35. [Persian]

## ***A model for predicting academic procrastination based on personality traits and achievement goals among school of nursing students***

**Rastegar A (PhD)<sup>\*1</sup>, Talebi S (PhD)<sup>2</sup>, Seif MA (PhD)<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Department of Education, Payame Noor University. Tehran, Iran

<sup>2</sup> Department of Education, Payame Noor University. Tehran, Iran

<sup>3</sup> Department of Education, Payame Noor University. Tehran, Iran

**Received:** 23 Jul 2015

**Accepted:** 04 Nov 2015

### ***Abstract***

**Introduction:** Identifying affecting factors on academic procrastination is considered as a common psychological trauma in academic environments. Thus, this study aimed to provide a model predicts academic procrastination on the basis of personality traits and achievement goals.

**Methods:** This cross sectional analytic study consisted of 258 students of faculty of nursing, Shiraz University of Medical Sciences who were chosen via randomized stratified ratio sampling and answered to a self-report questionnaire consisted of achievement goals, personality traits, and academic procrastination.

**Results:** Analyzing the data showed that a neurosis personality trait had an indirect and positive effect on students' academic procrastination. Also, the personality traits such as extraversion, consciousness, agreeableness and openness to experience had an indirect and negative effect on students' academic procrastination.

**Conclusion:** According to the findings, planners of nursing courses should provide a fresh scientific environment to create a bed for formation of positive personality traits in students so that they can provide a context for adopting an appropriate goal-setting pattern, and in turn, reducing academic procrastination. As well, with the implementation of personality measures and deeper understanding of the inner characteristics of learners' personality, they can be kept safe from exposure to psychological traumas such as academic procrastination.

**Keywords:** Achievement Goals; Personality Traits; Academic Procrastination; Nursing Faculty.

***This paper should be cited as:***

Rastegar A, Talebi S, Seif MA. *A model for predicting academic procrastination based on personality traits and achievement goals among school of nursing students*. J Med Edu Dev 2016; 10(4): 318-32.

**\* Corresponding author: Tel: +989177096541, Email: Rastegar\_Ahmad@yahoo.com**