

大学生特质焦虑对其学业拖延的影响：核心自我评价的中介作用

温 环

天津师范大学, 天津

收稿日期: 2022年8月22日; 录用日期: 2022年9月15日; 发布日期: 2022年9月23日

摘 要

基于特质焦虑理论与拖延理论, 考察大学生特质焦虑对学业拖延的影响, 以及核心自我评价的中介作用。采用特质焦虑问卷(TAI)、核心自我评价量表(CSES)和学业拖延量表(PASS)中文修订版对425名在校大学生进行调查。结果表明大学生的特质焦虑与学业拖延呈显著正相关、核心自我评价与学业拖延呈显著负相关, 特质焦虑与核心自我评价呈显著负相关; 中介分析结果显示, 核心自我评价在特质焦虑与学业拖延之间起完全中介作用。

关键词

特质焦虑, 学业拖延, 核心自我评价, 中介作用

The Influence of the College Student Trait Anxiety on Its Academic Procrastination: The Intermediary Role of the Core Self-Evaluation

Huan Wen

Tianjin Normal University, Tianjin

Received: Aug. 22nd, 2022; accepted: Sep. 15th, 2022; published: Sep. 23rd, 2022

Abstract

Based on Trait Anxiety Theory and Procrastination Theory, this paper explores the influence of

college student trait anxiety on academic procrastination and the intermediary role of core self-evaluation. The Trait Anxiety Inventory (TAI), Core Self-Evaluation Scale (CSES) and Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) were used to investigate 425 college students. The results showed that: The trait anxiety of college students is positively correlated with academic procrastination, the core self-evaluation is negatively correlated with academic procrastination, and the trait anxiety is negatively correlated with core self-evaluation. The results of intermediary analysis show that core self-evaluation plays a completely intermediary role between trait anxiety and academic procrastination.

Keywords

Trait Anxiety, Academic Procrastination, The Core Self-Evaluation, Intermediary Role

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

作为工作生活中较为普遍的行为, 拖延(Procrastination)大多带有贬义的色彩, 这一行为使人体验到主观不适感, 通常是由于不必要的推迟需要完成的任务所产生的(Solomon & Rothblum, 1984)。学业拖延(Academic Procrastination)是把拖延行为延伸至学习领域, 从中衍生出的一类特殊拖延行为, 主要针对于学生群体而言(陈陈等, 2013)。学业拖延为“个体有意推迟或拖延必须完成的学习任务的行为。”包含拖延行为所共有的三个特征: 自愿、回避以及产生不良后果(Steel, 2007; 陈陈等, 2013; 赵灿, 2016)。研究表明, 学业拖延是大学生中普遍存在的一种现象, 超过 50% 的大学生长期存在着行为障碍性拖延行为, 这些大学生面对需要完成的任务时表现出有意的拖延行为, 如抗拒开始任务或延迟完成任务(张锦坤等, 2009; 刘朝晖, 2012; 苗灵童等, 2018)。学业拖延对大学生造成了多方面的消极影响, 使学生产生不完成学习任务、在考试前临时抱佛脚等影响自身发展的行为, 进而造成学生自我效能感、自信心等的降低(倪士光等, 2012; Glick & Orsillo, 2015; 曲星羽等, 2017)。此外, 学业拖延行为会使学生出现高焦虑、高抑郁、低自尊、低幸福感等表现(Lay, 1986; 朱玲辉等, 2016; 赖运成, 林文倩, 2018), 严重影响学生的身心健康水平。

拖延行为的产生包含内外部多种影响因素, 外部因素方面包括周围环境、家庭教养方式以及任务难度等方面(Paden & Stell, 1997; 潘利若等, 2012; 马欣仪等, 2011; 杨青松等, 2017)。相较于影响学业拖延的外部因素, 内部因素以及其可能存在的影响机制更值得引起研究者的关注, 例如个人特质、自我调节、成就动机、自我效能感、完美主义和失败恐惧、心理控制源、时间管理倾向以及不合理信念等多种重要因素都会在一定程度上影响学业拖延(甘良梅, 2007; 耿艳, 石春, 2018)。特质焦虑作为一种较为稳定的人格特质, 表现为对待一般事件焦虑的行为倾向, 对个体心理的影响具有持久性、情境性和广泛性等特征。Spielberger (1972)认为特质焦虑反映了个体对于情境焦虑反应的频繁性, 使个体在面对一般客观事件时仍倾向于将其认定为有威胁的情境, 或是对危险情境的焦虑感过度强烈。这种长期存在的倾向对人们的健康心理产生一定的威胁, 抑制控制能力不足(彭家欣等, 2013; 彭苏浩等, 2014; 单泓博等, 2016)。高特质焦虑个体在面临学业任务压力时, 其焦虑水平增强, 个体为了减少或暂缓焦虑会倾向于选择拖延(Rothblum et al., 1986), 同时有研究发现, 特质焦虑与个体的自尊、控制点、动机及自我效能感等显著相关(黄文强, 2009), 高特质焦虑水平的个体其自我效能感也较低(黄兆丽等, 2014; 陈思思等, 2016)。吴

吉惠等(2019)发现特质焦虑与拖延相关密切,高水平的特质焦虑伴随着高拖延行为。

自我效能感、控制点与自尊等也对学业拖延行为的产生有着重要影响(Deniz et al., 2009; Haycock et al., 1998; 周永红等, 2014; 马静, 2013)。与这些因素类似的核心自我评价对学业拖延的影响值得引起研究者的关注。核心自我评价(core self-evaluations, CSE)是对自身总体的基本评价。Judge 等(1997)提出该概念,并认为组成这一人格结构的四个基本特质包括:自尊、一般自我效能感、神经质以及控制点。在对拖延行为的影响因素中,有不少研究者证实核心自我评价与拖延行为成明显的负相关,不同拖延程度的个体在自我效能等方面有显著不同。研究发现(Rajapakshe, 2018)组成核心自我评价的四个维度均与学业拖延呈负相关。

综上所述,特质焦虑和核心自我评价两种个性特征因素都对拖延有一定的预测作用,许多研究证实了这一说法,但对三者关系的研究仍然存在一定的争议和不足。对于特质焦虑水平对学业拖延行为的预测作用以及核心自我评价在其中是否起到中介作用还缺乏探讨。特质焦虑作为一种稳定的潜源特质(黄希庭, 张志杰, 2001; 耿靖宇等, 2019),与焦虑情绪或状态不同,是一种对外界刺激(如学习任务等)做出消极知觉和判断的认知倾向,能够导致个体对自身行为较低的控制和管理水平(单泓博等, 2016),难以合理安排对任务事件的处理(耿靖宇等, 2019),进而可能产生拖延行为。核心自我评价可能会负向预测学业拖延,自我价值感较高的学生为了预防在学习过程中产生不良后果,破坏他们对自我的良好认知,他们会及时进行作业或任务,有更高的学习投入,从而不会发生拖延情况(黄希庭, 杨雄, 1998; Atibuni et al., 2017)。此外,高特质焦虑水平个体其对自身的评价较低,较低自我效能感,较低水平的核心自我评价可能进一步导致了拖延行为的产生(陈思思等, 2016)。根据 Matthews 等人(2006)提出的三层次变量的模型:第一层次的变量是特质性构念(如人格特征),它对第三层次结果变量(如问题行为)的影响,往往要借助第二层次的中介过程来实现。基于这一思考,特质焦虑作为一种人格特征,它对学业拖延行为的影响的确可能通过某些中介变量来实现,而核心自我评价作为一种与自我评价有关的自我调节变量,其在特质焦虑和学业拖延关系中的中介作用值得探讨。鉴于此,结合以往实证研究,本研究假设:1) 特质焦虑正向预测学业拖延行为,核心自我评价负向预测学业拖延行为;2) 特质焦虑负向预测核心自我评价,核心自我评价在特质焦虑对学业拖延的影响中起着中介作用。

2. 研究方法

2.1. 被试

随机选取各专业各年级大学生为调查对象,使用问卷星在网络上进行问卷发放。共发放调查问卷 474 份,筛选出明显胡乱作答,极端数值等问卷,有效问卷 425 份,有效率 89.66%。男女比例为 156:269,大一 51 份,大二 109 份,大三 102 份,大四 163 份。

2.2. 研究工具

2.2.1. 特质焦虑问卷

采用 Spielberger (1972)编制的状态 - 特质焦虑问卷(STAI),该量表具有良好的信效度,受到广泛的使用。整体由两个分量表组成,各 20 个题项。状态焦虑部分主要用于评定即紧张、忧虑等焦虑感受,同一个体不同情境下得出的结果不同,是评价应激情况下的焦虑水平,主要应用于特定环境下或实验诱导下,不符合本次研究范围,因此并未使用。本研究采用与研究相关的特质焦虑部分,可用于评定人们在较长时间内比较稳定的情绪状态或体验。得出的 Cronbach's α 系数为 0.757。

2.2.2. 核心自我评价问卷

此量表最初是由 Judge 等(1997)编制的,考虑到在国内的适用性,国内学者杜建政等人(2012)以此为基础,以国内员工和大学生做样本,翻译并修订了中文版。修订后中文版量表包括 10 个项目,信效度良

好,受到研究者广泛使用。本研究使用核心自我评价量表中文版对大学生被试进行测量,本研究中 Cronbach's α 系数为 0.731。

2.2.3. 学业拖延问卷

《学业拖延评估量表——学生卷》由 Solomon 和 Rothblum 在 1984 年共同完成发表,在学业拖延的研究中最常使用,具有较高的信效度。此量表分为两个部分,分别测量学业拖延的程度和原因。本研究采用在学业拖延问卷(PASS)的基础上进行翻译与修订版本(朱雪琴, 2010),采纳学业拖延量表中第一部分六个拖延任务测量大学生学业拖延倾向和拖延程度,本研究中 Cronbach's α 系数为 0.746。

2.3. 数据处理

采用 SPSS19.0 统计软件将特质焦虑与核心自我评价部分项目进行反向计分处理,再进行相关和回归分析,进行结构方程模型分析和 Bootstrap 方法检验中介效应。

3. 结果

3.1. 各变量的描述性统计

对三变量分别两两进行相关分析,分析三者之间是否存在显著的相关。积差相关分析显示,特质焦虑和核心自我评价呈显著负相关($p < 0.01$),特质焦虑与学业拖延行为呈显著正相关($p < 0.01$),核心自我评价与学业拖延行为呈显著负相关($p < 0.01$)表明三者的关系密切(见表 1)。

Table 1. Descriptive statistics of variables

表 1. 各变量描述统计

量表名称	M \pm SD	特质焦虑	核心自我评价
特质焦虑	2.31 \pm 0.392		
核心自我评价	3.24 \pm 0.599	-0.657**	
学业拖延	2.76 \pm 0.791	0.374**	-0.498**

注: ** $p < 0.01$ 。

3.2. 中介效应分析

在三种变量的研究中,如果变量 X 通过影响变量 M 来影响 Y,则称 M 为中介变量(温忠麟,叶宝娟, 2014)。根据的以往文献本研究设定特质焦虑为 X 变量,学业拖延控制为 Y 变量,核心自我评价为 M 变量。基本检验结果(见表 2)显示,本研究中涉及的是中介效应为完全中介,特质焦虑对学业拖延的影响完全通过核心自我评价这一中介变量起作用(见表 3、图 1)。

Table 2. Analysis of intermediary effect

表 2. 中介效应分析

	预测变量	预测源变量	B	β	t	F	R ²
第一步	学业拖延	特质焦虑	0.454	0.374	8.297**	68.843**	0.374
第二步	核心自我评价	特质焦虑	-0.502	-0.657	-17.945**	322.016**	-0.657
第三步	学业拖延	特质焦虑	0.056	0.093	1.654	68.048**	0.494
		核心自我评价	-0.339	-0.428	-7.614**		

注: ** $p < 0.01$ 。

Table 3. The intermediary effect test by Bootstrap method
表 3. Bootstrap 方法的中介效应检验

路径效应	效应值 95% CI
X→Y 直接效应	0.0563 (-0.0106, 0.1233)
X→M→Y 间接效应	0.1705 (0.1238, 0.2180)

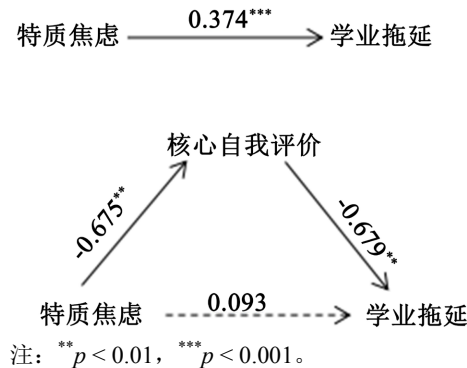


Figure 1. Intermediary model

图 1. 中介模型

4. 讨论

与以往研究一致(张建人, 胡启先, 1998; 黄勇明, 2008), 随着社会竞争不断激烈, 大学生文凭地位的下降等现象, 大学生特质焦虑也受到一定程度的影响, 虽然大学生的心理教育逐渐被社会、学校等领域的强调, 但形势仍不容松懈。辛自强等人(2011)研究发现, 大学生特质焦虑水平在随着时代变迁而不断呈现上升趋势, 这也意味着当今大学生受到更多焦虑的困扰。结合本研究中的数据结果, 可见大学生特质焦虑问题迫切需要引起社会、学校以及家庭等方面的重视。核心自我评价数据显示, 时代发展下大学生虽然在工作学习等方面压力较多, 但其自我效能感等方面仍然良好, 自我评价较高。以往研究发现(崔红, 王登峰, 2007), 核心自我评价对大学生学业、身体健康等方面均有影响, 提高大学生核心自我评价水平能够在很大程度上保护大学生心理健康, 减少负面情绪的产生。同时核心自我评价在显著正向预测大学生主观幸福感(Judge & Hurst, 2007), 因此大学生核心自我评价现状需要更多的关注与重视。学业拖延问卷分析结果显示, 50%以上大学生存在学业拖延困扰, 学业拖延问题需要进一步受到重视和缓解。以往研究表明, 学业拖延对大学生身心健康和学业进步会在很大程度上造成不良影响, 因此, 缓解大学生学业拖延问题需要理论支持和实际应用的作用, 也需要社会各界的关注和引导。

相关分析发现, 大学生特质焦虑水平越高, 其核心自我评价越低, 可见个体特质焦虑对自我评价的高低有一定程度的影响, 影响个体自尊、自我效能等方面。以往对特质焦虑的研究表示, 自尊的降低也会引起焦虑水平的提高(黄文强, 2009)。大学生特质焦虑与学业拖延相关分析结果显示, 特质焦虑越严重, 对于学业任务的拖延程度越大, 反过来其学业拖延越严重, 在一定程度上可能也会增加学生的焦虑情绪。同时, 大学生较高核心自我评价也能够负向预测学业拖延行为, 同时也意味着良好学习成绩。

大学生特质焦虑、核心自我评价与学业拖延的回归分析显示, 特质焦虑与核心自我评价对学业拖延存在预测作用。中介分析结果显示, 核心自我评价在特质焦虑影响学业拖延中起完全中介作用。特质焦虑理论认为, 高特质焦虑水平个体的抑制控制能力较差, 对与面临事件的焦虑感过于强烈(单泓博等, 2016), 影响了事件问题的解决, 个体解决问题的能力不足使其对自身产生质疑, 同时高焦虑者在评价性情境中

倾向于知觉更强的威胁性,他们更关注别人如何评价自己(李昉等,2018)。在此基础上从而影响个体的自我效能感,核心自我评价水平降低。同时自我评价越高的大学生更相信自己能够有效的掌握生活,相信自己能够应付各种挫折和困难,这种自信心为他们的大学学习生活提供了强大的心理储备,从而让他们更容易适应,这也在一定程度上减少了学业拖延的行为(程祝亚,2013; Hsieh & Huang, 2014; 李佳芹, 2014; 曲可佳等, 2015)。由此可见,大学生越能积极正向的避免较高特质焦虑,越能提高核心自我评价水平,增加自我效能,从而减少学业拖延行为。

以上分析结果启发我们,在对大学生进行心理健康教育的活动中,关注心理健康指导的作用,既要考虑学生内外倾向个性,同时也要注意培养学生自尊自信,提高核心自我评价。但同时也要注意适当,有研究发现如果个体核心自我评价水平过高,造成盲目自信,高估自己能力,会在一定程度上有所危害(Judge & Hurst, 2007)。要积极培养大学生的扛焦虑能力以及积极的心态,增强学生意志品质,更好地缓解学业拖延。关注大学生自我核心评价能力的提高,特别是针对特质焦虑水平较高的大学生,通过提高核心自我评价促进他们的心理健康水平,有效减缓学业拖延问题。

5. 结论

本研究探究了大学生特质焦虑、核心自我评价以及学业拖延的现状,并分析了三者之间的关系,得出以下结论:大学生学业拖延问题较为严重,特质焦虑、核心自我评价与学业拖延三者两两相关,特质焦虑显著正向预测学业拖延,核心自我评价起完全中介作用,对干预学生学业拖延问题具有重要意义。

参考文献

- 陈陈, 燕婷, 林崇德(2013). 大学生完美主义、自尊与学业拖延的关系. *心理发展与教育*, 29(4), 368-377.
- 陈思思, 郭欣雨, 姜峰(2016). 硕士生的自我接纳与特质焦虑: 特质应对方式的中介作用. *中国健康心理学杂志*, 10(10), 1571-1573. <https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2016.10.036>
- 程祝亚(2013). *大学生学习主动性对学习拖延的影响: 时间管理倾向的中介效应*. 硕士学位论文, 重庆: 西南大学.
- 崔红, 王登峰(2007). 中国人的人格与心理健康. *心理科学进展*, 15(2), 234-240.
- 单泓博, 张璐瑶, 卫敏, 辛永娟, 全善爱, 李晏(2016). 大学生自我控制在拖延与焦虑关系间的中介效应. *中国心理卫生杂志*, 30(8), 624-628.
- 杜建政, 张翔, 赵燕(2012). 核心自我评价的结构验证及其量表修订. *心理研究*, 5(3), 54-60.
- 甘良梅(2007). *大学生拖延与人格、学业成绩的相关研究*. 硕士学位论文, 南京: 南京师范大学.
- 耿靖宇, 侯晓, 杨华勇, 韩丕国, 高峰强, 韩磊(2019). 特质焦虑与大学生拖延行为的关系: 有调节的中介模型. *心理与行为研究*, 17(3), 402-407.
- 耿艳, 石春(2018). 大学生时间管理倾向和学业拖延的关系: 一般自我效能感的中介作用. *盐城师范学院学报(人文社会科学版)*, 2(2), 95-99.
- 黄文强(2009). 对特质焦虑理论的初步研究. *中小企业管理与科技(上旬刊)*, 2(2), 107-108.
- 黄希庭, 杨雄(1998). 青年学生自我价值感量表的编制. *心理科学*, 21(4), 289-292.
- 黄希庭, 张志杰(2001). 论个人的时间管理倾向. *心理科学*, 24(5), 516-518.
- 黄勇明(2008). 新时期大学新生焦虑心理探析. *东华理工大学学报(社会科学版)*, 4(4), 392-394.
- 黄兆丽, 张振刚, 曾伟杰(2014). 研究生焦虑与社会支持、自我效能的相关性. *中国健康心理学杂志*, 2(2), 297-299.
- 赖运成, 林文倩(2018). 农村留守儿童领悟社会支持、主观幸福感与学业拖延的关系. *陕西学前师范学院学报*, 34(5), 23-27.
- 李佳芹(2014). *大学生主动性人格、一般自我效能感与学校适应的关系研究*. 硕士学位论文, 福州: 福建师范大学.
- 李昉, 陆桂芝, 李勇(2018). 自我关注与社交焦虑: 负面评价恐惧的中介与关系型自我构念的调节. *心理科学*, 41(5), 1261-1267.
- 刘朝晖(2012). 大学生不同学业任务的拖延状况及干预策略. *北华航天工业学院学报*, 22(2), 54-55.

- 马静(2013). 大学生拖延行为特点及其影响因素分析. *科教导刊*, (31), 234-235.
- 马欣仪, 凌辉, 张建人, 熊恋, 李新利(2011). 大学生拖延行为与父母教养方式的关系研究. *中国临床心理学杂志*, 19(5), 675-676.
- 苗灵童, 杨梦圆, 赵凯莉, 雷雪, 刘桑, 张林(2018). 完美主义对大学生学业拖延的影响. *应用心理学*, 24(3), 252-260.
- 倪士光, 李虹, 黄琳妍(2012). 学习拖延的整体化研究视角: 传统与创新. *心理发展与教育*, 28(5), 545-553.
- 潘利若, 赵俊峰, 姚梅林, 王耀军(2012). 中学生学业拖延与班级环境的关系. *中国健康心理学杂志*, 20(9), 1378-1381.
- 彭家欣, 杨奇伟, 罗跃嘉(2013). 不同特质焦虑水平的选择性注意偏向. *心理学报*, 45(10), 1085-1093.
- 彭苏浩, 汤倩, 宣宾(2014). 特质焦虑个体诱发负性情绪时的抑制控制. *中国心理卫生杂志*, 28(3), 215-220.
- 曲可佳, 鞠瑞华, 张清清(2015). 大学生主动性人格、职业决策自我效能感与职业生涯探索的关系. *心理发展与教育*, 31(4), 445-450.
- 曲星羽, 陆爱桃, 宋萍芳, 蓝伊琳, 蔡润杨(2017). 手机成瘾对学习倦怠的影响: 以学业拖延为中介. *应用心理学*, 23(1), 49-57.
- 温忠麟, 叶宝娟(2014). 中介效应分析: 方法和模型发展. *心理科学进展*, 22(5), 731-745.
- 吴吉惠, 刘明月, 李阳(2019). 焦虑情绪对大学生拖延行为的影响: 人格特质的中介作用. *安康学院学报*, 31(1), 119-123.
- 辛自强, 辛素飞, 张梅(2011). 1993 至 2009 年大学生焦虑的变迁: 一项横断历史研究. *心理发展与教育*, 27(6), 648-653.
- 杨青松, 石梦希, 舒思(2017). 初中生学业拖延与家庭教养方式、成就动机的关系. *中国临床心理学杂志*, 25(3), 558-560.
- 张建人, 胡启先(1998). 775 名大学生的状态——特质焦虑问卷调查结果分析. *中国临床心理学杂志*, 6(2), 110-111.
- 张锦坤, 陈璐, 黄育艺(2009). 大学生学业拖延行为及其预测变量分析. *宁波大学学报: 教育科学版*, 31(4), 54-59.
- 赵灿(2016). 初中生学业拖延的现状研究及教育建议. *新课程(中)*, (4), 466-468.
- 周永红, 吕催芳, 杨于岑(2014). 时间管理倾向与学习拖延: 自我效能感的中介作用分析. *中国临床心理学杂志*, 22(3), 533-536.
- 朱玲辉, 孙璐, 姜璐, 胡月婷(2016). 医学院校大学生学业拖延团体心理辅导. *现代交际: 学术版*, (4), 119-121.
- 朱雪琴(2010). *应对方式对特质焦虑与学业拖延关系影响的研究*. 硕士学位论文, 南昌: 江西师范大学.
- Atibuni, D. Z., Olema, D. K., Ssenyonga, J., Karl, S., & Kibanja, G. M. (2017). Mediation Effect of Research Skills Proficiency on the Core Self-Evaluations—Research Engagement Relationship among Master of Education Students in Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8, 103-108.
- Deniz, M., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9, 623-632.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An Investigation of the Efficacy of Acceptance-Based Behavioral Therapy for Academic Procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144, 400-409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hsieh, H. H., & Huang, J. T. (2014). The Effects of Socioeconomic Status and Proactive Personality on Career Decision Self-Efficacy. *The Career Development Quarterly*, 62, 29-43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00068.x>
- Judge, T. A. et al. (1997). The Dispositional Causes of Job Satisfaction: A Core Evaluations Approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Judge, T. A., & Hurst, C. (2007). Capitalizing on One's Advantages: Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1212-1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1212>
- Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of Personality and Affect for Education: A Review and Synthesis. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 163-186). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing Procrastination through Assignment and Course Design. *Marketing Education Review*, 7, 17-25. <https://doi.org/10.1080/10528008.1997.11488587>
- Rajapakshe, W. (2018). Relationship between Core Self-Evaluation and Academic Procrastination among Female Students

-
- in Saudi Arabia. *International Journal of Human Resource Studies*, 8, 183-198. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v8i3.13397>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an Emotional State. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety Current Trends in Theory and Research* (Vol. 1, pp. 23-49). New York Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50009-5>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>