

اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بین عوامل جمعیتی و روانشناختی

The Academic Procrastination in University Students: Predictive Role of Demographical and Psychological Factors

اسحق رحیمیان بوگر^{۱*}، شیدا روحانی پور^۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۸/۰۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۰۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل جمعیتی، هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی انجام گرفت.

روش: در یک مطالعه‌ی توصیفی همبستگی، ۲۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب گردیدند و به پرسشنامه جمعیت شناختی، مقیاس اهمال کاری توکمن (TPS)، مقیاس هوش هیجانی شات (SEIS)، مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSES) و پرسشنامه خودارزیابی تحصیلی پاسخ دادند. همبستگی و رگرسیون خطی چندگانه به روش گام‌به‌گام با نرم‌افزار SPSS-19 برای تحلیل داده‌ها به کار رفت.

یافته‌ها: طبق نتایج سه متغیر خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات نقش معناداری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی داشتند و قادر بودند ۰/۳۶ تغییرات مربوط به اهمال کاری تحصیلی را در این نمونه پژوهشی پیش‌بینی کنند ($P < 0/001$). در این تحلیل رگرسیونی، هوش هیجانی سهم معناداری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نداشت ($P > 0/05$).

نتیجه‌گیری: بنا به اهمیت خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات در اهمال کاری تحصیلی، تقویت خودکارآمدی و بهبود مهارت‌های خودارزیابی تحصیلی با توجه به متغیر دو سطحی تحصیلات نقش مهمی در رفع اهمال کاری تحصیلی خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری تحصیلی، هوش هیجانی، خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی

۱. استادیار گروه روانشناسی بالینی دانشگاه سمنان

۲. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه علوم و تحقیقات سمنان

مقدمه

اهمال کاری تحصیلی معادل تعلل و به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی می‌باشد و عبارت است از تأخیر عامدانه طیفی از فعالیت‌های درسی و پژوهشی که برخلاف انتظار می‌باشد (رابین^۱، فوگل^۲ و نوتر-اوفام^۳، ۲۰۱۱؛ سولومون^۴ و رات بلوم^۵، ۲۰۰۵). مطالعات متعددی میزان شیوع اهمال کاری را ۱۵ درصد تا ۲۵ درصد و برخی نیز بسیار بالاتر حتی تا ۷۰ درصد برآورد کرده‌اند (اسچونبورگ^۶، ۲۰۰۴). اهمال کاری تحصیلی یا طفره رفتن از انجام امور درسی بر میزان یادگیری، عملکرد تحصیلی و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد و مداخله در آن اهمیت بنیادین دارد (لکشمیناریان^۷، پوتدار^۸ و ردی^۹، ۲۰۱۳؛ فیراری^{۱۰}، ۲۰۰۰). همچنین، اهمال کاری سبب تأخیر در تصمیم‌گیری و رفتارهای تأخیری در دانشجویان به اشکال گوناگون می‌شود (رابین و همکاران، ۲۰۱۱؛ تمدنی، مجتبی، ۱۳۸۹). بر اساس مفهوم‌پردازی‌های متعدد، اشاره شده است که عوامل متعددی در پیدایش اهمال کاری نقش دارند. از عوامل متعدد مرتبط با اهمال کاری می‌توان به عوامل روانشناختی نظیر هوش هیجانی و خودکارآمدی (هن^{۱۱} و گروشیت^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ استرونک^{۱۳} و استیله^{۱۴}، ۲۰۱۱)، خودارزیابی تحصیلی و تنفر از انجام وظایف تحصیلی (پرین^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۱؛ شاو^{۱۶}، ۲۰۱۱) و عوامل جمعیت‌شناختی نظیر سن، جنسیت و رشته یا درجه تحصیلی (بالکیس^{۱۷} و دورو^{۱۸}، ۲۰۰۹؛ تان^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۸) اشاره نمود. در این مطالعه منظور از عوامل روانشناختی دو متغیر مهم هوش هیجانی و خودکارآمدی است.

-
1. Rabin
 2. Fogel
 3. Nutter-Upham
 4. Solomon
 5. Rothblum
 6. Schouwenburg
 7. Lakshminarayan
 8. Potdar
 9. Reddy
 10. Ferrari
 11. Hen
 12. Goroshit
 13. Strunk
 14. Steele
 15. Perrin
 16. Chow
 17. Balkis
 18. Duru
 19. Tan

هوش هیجانی از جمله عوامل مهم روانشناختی است که با اهمال کاری تحصیلی ارتباط دارد (دئیز^۱، تراس^۲ و آیدوگان^۳، ۲۰۰۹). مایر^۴ و سالووی^۵ (۱۹۹۷) هوش هیجانی را نوعی از پردازش هیجانی می‌دانند که شامل توجه به هیجان‌ها، ارزیابی صحیح و دقیق آن در خود و دیگران، نظم‌بخشی سازش یافته هیجان‌ها و ابراز مناسب آن‌ها می‌باشد. هوش هیجانی شامل چهار توانایی ذهنی تشخیص، درک و ابراز هیجانی، توانایی تفکر هیجانی، فهم هیجانی و مدیریت هیجانی است (نلسون^۶ و لاو^۷، ۲۰۰۳). در مطالعه‌ای توسط شاو (۲۰۱۱) مشخص شد که هوش هیجانی، زندگی تحصیلی، خودارزیابی و خودکارآمدی بر رخداد اهمال کاری تحصیلی مؤثر هستند. به علاوه طبق شواهد پژوهشی، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارند (هن و گروشیت، ۲۰۱۴).

مفهوم خودکارآمدی نیز از نظریه شناخت اجتماعی مشتق شده است و به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد و مقابله و کنترل یک موقعیت می‌باشد (سئو^۸، ۲۰۰۸؛ بندورا^۹، ۱۹۹۷). طبق مفهوم خودکارآمدی، ادراک و باور به توانمندی خود، نقش تعیین‌کننده‌ای برای انجام هر عمل و رفتار دارد (ماهاسن^{۱۰}، ۲۰۱۳). در پژوهشی کلاسن^{۱۱}، کراوچاک^{۱۲} و راجانی^{۱۳} (۲۰۰۷) نشان دادند که خودکارآمدی پایین پیش‌بینی‌کننده‌ی مهم سطوح بالای اهمال کاری تحصیلی است. سئو (۲۰۰۸) نیز خودکارآمدی را به عنوان عامل تعدیل‌کننده مهمی بین رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی شناسایی نمود. در مطالعه‌ای دیگر، استرونک و استیل (۲۰۱۱) نشان دادند که خودکارآمدی، خودتنظیمی، خودارزیابی و ناتوان‌سازی خود در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نقش مهمی دارند. به علاوه، تمدنی، حاتمی و هاشمی رزینی (۱۳۸۹) نشان دادند بین خودکارآمدی عمومی با اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی رابطه معکوس معنادار وجود دارد. خودارزیابی تحصیلی به‌طور اختصاصی به‌عنوان یک صفت روانشناختی نیز به معنای ارزیابی فرد از طریق خویش‌نگری در شناخت‌ها، رفتارها و عملکردهای تحصیلی است و عاملی مهم در اصلاح و تغییر رفتارهای غیرانطباقی مربوط به تحصیل است (کورونادو-آلیگرو^{۱۴}،

1. Deiz
2. Tras
3. Aydogan
4. Mayer
5. Salovey
6. Nelson
7. Low
8. Seo
9. Bandura
10. Mahasenh
11. Klassen
12. Krawchuk
13. Rajani
14. Coronado-Aliegro

۲۰۰۷). در مطالعه‌ای، فلت^۱، بلانکستین^۲ و مارتین^۳ (۱۹۹۵) نتیجه گرفتند که خودارزیابی منفی عاملی مهم در بروز اهمال کاری تحصیلی و اجتناب از انجام تکالیف درسی است. طبق نظر پارک^۴ و اسپرلینگ^۵ (۲۰۱۲)، خودارزیابی از مهم‌ترین اقدامات خودتنظیمی در کاهش اهمال کاری تحصیلی است. در مطالعه ای مرتبط، خودتنظیمی و خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی مرتبط با ارزیابی خودپیش‌بینی‌کننده منفی اهمال کاری تحصیلی بودند (حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷).

طبق شواهد پژوهشی، عوامل جمعیت‌شناختی، تفاوت‌های فردی در یادگیری و درجه تحصیلی نقش مهمی در اهمال کاری تحصیلی دارند (گرانچل^۶، پاترزک^۷ و فریز^۸، ۲۰۱۳؛ دیاز-مورالز^۹، فراری^{۱۰} و کارم دیاز^{۱۱}، ۲۰۰۶). رابطه بین سن و اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان یک متغیر جمعیت شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. طبق پژوهش‌های انجام‌شده، بین سن و اهمال کاری تحصیلی ضریب همبستگی منفی و معناداری مشاهده شده است (استیل، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹). در مطالعه بالکیس و دورو (۲۰۰۹)، سن پایین‌تر با اهمال کاری تحصیلی بالاتری همراهی داشت و از طرفی درجه‌ی تحصیلی بالاتر با اهمال کاری تحصیلی کمتری همراهی داشت. در مطالعات متعددی که رابطه جنسیت و اهمال کاری تحصیلی بررسی شده است، نتایج متفاوتی به‌دست‌آمده است. در مطالعه‌ی هس^{۱۲}، شرمن^{۱۳} و گودمن^{۱۴} (۲۰۰۰) و نیز مطالعه واتسون^{۱۵} (۲۰۰۱) هیچ‌گونه رابطه‌ای بین جنسیت و اهمال کاری تحصیلی مشاهده نشد، درحالی‌که بالکیس و دورو (۲۰۰۹) و نیز استیل^{۱۶} (۲۰۰۷) دریافتند که بین دو جنس در اهمال کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد و مردان بیشتر از زنان اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهند. در میان عوامل جمعیت‌شناختی، سطح تحصیلات نیز عاملی مهم در درگیر شدن در امور تحصیلی است و بالاتر بودن سطح تحصیلی با اهمال کاری پایین‌تر در امور تحصیلی همراه است (اسچلنکر^{۱۷}، اسچلنکر و اسچلنکر، ۲۰۱۳). به‌علاوه، در

-
1. Flett
 2. Blankstein
 3. Martin
 4. Park
 5. Sperling
 6. Grunschel
 7. Patrzek
 8. Fries
 9. Díaz-Morales
 10. Ferrari
 11. Karem Díaz
 12. Hess
 13. Sherman
 14. Goodman
 15. Watson
 16. Steel
 17. Schlenker

پژوهش‌هایی دیگر نیز وضعیت تأهل به همراه عامل سن و مشکلات تحصیلی با بروز اهمال‌کاری رابطه داشته است (شارما^۱ و کوار^۲، ۲۰۱۱؛ پالا^۳، آکیلدیز^۴ و باگس^۵، ۲۰۱۱).

گرچه نقش این متغیرها در بروز اهمال‌کاری در مطالعات مختلفی بررسی شده است، اما ناهمسویی در نتایج برخی از مطالعات قبلی، عدم مطالعه‌ای نظام‌مند در مورد نقش متغیرهای موردبررسی در این پژوهش به‌طور یکپارچه در ایران و نیز نیاز به مداخلات مبتنی بر شناخت علل در رفع اهمال‌کاری تحصیلی بر ضرورت انجام این مطالعه می‌افزاید. عدم اتفاق نظر در مورد عوامل پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان ایرانی نیز یک خلأ مهم است که زمینه‌ساز مطالعه حاضر بوده است. با توجه به موارد ذکرشده هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل جمعیتی، هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی بود. مسأله پژوهش نیز این بود که آیا عوامل جمعیتی، هوش هیجانی، خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی نقش معناداری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دارند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در تمامی رشته‌های تحصیلی طی فروردین‌ماه تا خردادماه ۱۳۹۲ بود که تعداد کل آن‌ها ۱۱۴۶۳۵۰ نفر بود. به منظور انتخاب نمونه، با استفاده از جدول کرجسی^۶ و مورگان^۷ با توجه به حجم جامعه آماری و نیز تحلیل رگرسیونی مورداستفاده با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی در ابتدا ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند که با کنار گذاشتن ۲۰ شرکت‌کننده از مطالعه به دلیل عدم تکمیل دقیق ابزارها، نمونه نهایی برابر با ۲۸۰ نفر بود. سابقه یا رخداد بیماری‌های جسمانی یا روانشناختی شدید و وجود پرونده پزشکی یا روانپزشکی طی دوران تحصیل در دانشگاه و نیز در زمان اجرای مطالعه، معیارهای خروج از مطالعه بودند.

1. Sharma
2. Kaur
3. Pala
4. Akyıldız
5. Bağc
6. krejcie
7. Morgan

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه جمعیت‌شناختی: از این ابزار برای جمع‌آوری اطلاعات شخصی و عینی شرکت‌کنندگان نظیر سن، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، وضعیت تأهل و وضعیت تحصیلی نظیر مقطع و رشته تحصیلی و نیز به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات لازم در مورد سلامت کلی نظیر عدم برخورداری از بیماری‌های پزشکی یا روانشناختی استفاده شد.

مقیاس اهمال‌کاری تاکمن (TPS):^۱ تاکمن در ۱۹۹۱ این ابزار را به‌منظور سنجش اهمال‌کاری دانشجویان ساخت و آن را هنجاریابی نمود. این مقیاس دارای ۱۶ گویه چهارگزینه‌ای می‌باشد که نمره کل از مجموع نمرات گویه‌ها به دست می‌آید. شرکت‌کنندگان به یکی از چهار گزینه "مطلقاً چنین نیستم"، "این تمایل در من وجود ندارد"، "این تمایل در من وجود دارد" و "مطلقاً چنین هستم" پاسخ می‌گویند و این گزینه‌ها به صورت ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره‌گذاری می‌شوند که جمع نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ می‌باشد. دوازده گویه در این مقیاس به‌صورت مستقیم و ۴ گویه آن (۷، ۱۲، ۱۴ و ۱۶) به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. تاکمن (۱۹۹۱) پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده است. مقدس بیات (۱۳۸۲) پایایی آن را در دانشجویان ۰/۷۵ به‌دست آورد. همچنین روایی آن توسط تاکمن در خارج از ایران مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (تاکمن، ۱۹۹۱). ساختار تک عاملی مقیاس از طریق تحلیل عاملی توسط مقدس بیات (۱۳۸۲) در ایران نیز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پژوهش شهنی ییلاق، مهرابی‌زاده هنرمند، حقیقی و سلامتی (۱۳۸۵) نیز آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد و روایی این مقیاس با استفاده از بررسی همبستگی آن با مقیاس تعلق شوارزر^۲، شمیتز^۳ و دیهل^۴ (۲۰۰۰) برای کل نمونه ۰/۵۶، در نمونه دختران ۰/۶۲ و در نمونه پسران ۰/۴۸ به دست آمد که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار و حاکی از روایی این مقیاس است.

مقیاس هوش هیجانی شات (SEIS):^۵ این مقیاس ۳۳ گویه‌ای توسط شات و همکاران در سال ۱۹۹۸ و بر اساس الگوی هوش هیجانی مایر و سالوی (۱۹۹۷) برای ارزیابی ابراز هیجان، تنظیم و مدیریت هیجان و نیز بهره‌برداری از هیجان ساخته شد. در نمره‌گذاری آن از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً نادرست "۱" تا کاملاً درست "۵" استفاده می‌شود. گویه‌های ۵، ۲۸ و ۳۳ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط خسرو جاوید (۱۳۸۱) محاسبه شده است. این ابزار توسط خسرو جاوید (۱۳۸۱) ترجمه و هنجاریابی شد که در مطالعه او پایایی کلی مقیاس با آلفای درونی ۰/۸۱ به‌دست آمد و نیز ضرایب تحلیل عامل مقیاس با تحلیل مؤلفه‌های اصلی برای سه عامل تنظیم هیجان برابر با ۰/۸۱، ارزیابی و ابراز هیجان برابر با

1. Tuckman Procrastination Scale (TPS)
2. Schwarzer
3. Schmitz
4. Diehl
5. Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS)

۰/۶۷ و بهره‌برداری از هیجان برابر با ۰/۵۰ به دست آمد. همچنین، روایی همزمان بین مقیاس هوش هیجانی شات با افسردگی ۰/۳۳، اضطراب ۰/۲۵ و الکسی تایمی ۰/۱۵ گزارش شد که بیانگر روایی ملاکی آزمون است (خسرو جاوید، ۱۳۸۱).

مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSES)^۱: این ابزار به منظور سنجش باورهای خودکارآمدی توسط شرر^۲ و همکاران در سال ۱۹۸۲ ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۳ گویه است که ۱۷ گویه آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ گویه مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است. در این پژوهش از مقیاس ۱۷ گویه‌ای آن استفاده شده است. نمره‌گذاری مقیاس بر پایه‌ی مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف "۱" تا کاملاً موافق "۵" صورت می‌گیرد. پایین‌ترین نمره خودکارآمدی در این مقیاس ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ می‌باشد. نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی قوی‌تر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی ضعیف‌تری می‌باشد. در نمره‌گذاری این مقیاس، گویه‌های ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ در جهت موافق و مابقی گویه‌ها به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ برای ۱۷ گویه خودکارآمدی عمومی را ۰/۸۴ به دست آوردند. کرامتی و شهرآرای (۱۳۸۳) نیز ضریب پایایی کل مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب پایایی ۱۷ گویه خودکارآمدی عمومی را ۰/۸۲ گزارش کردند.

پرسشنامه خودارزیابی تحصیلی: این ابزار ۱۰ سؤالی بر اساس پرسشنامه خودارزیابی مهارت‌های زبان خارجه بلانچ^۳ و مرینو^۴ (۱۹۸۹) ساخته و متناسب‌سازی شده است و در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفته است. پرسشنامه ۱۰ گویه‌ای خودارزیابی توسط بلانچ و مرینو در سال ۱۹۸۹ ساخته شد و از دانشجویان می‌خواهد تا موضوعات مهم در کلاس را شناسایی و میزان اهمیت آنها را بررسی نمایند. نمره‌گذاری طبق مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز "۰" تا کاملاً "۴" انجام می‌گیرد. این پرسشنامه نیز جهت انجام خودارزیابی در آموزش درس زبان انگلیسی برای دانشجویان اسپانیایی توسط کورونادو-آلیگرو (۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفته و ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است که نشان از همسانی درونی بالای این ابزار است. پایایی و روایی این ابزار در پژوهشی توسط امین خندقی، سپندار، سیفی و جوادی کوران ترکیه (۱۳۹۲) در ایران مورد بررسی قرار گرفته و با پایایی ۰/۸۹ و روایی محتوایی مطلوب تأیید شده است.

-
1. General Self-Efficacy Scale (GSES)
 2. Sherer
 3. Blanch
 4. Merino

شیوه اجرا

این پژوهش با رعایت معیارهای اخلاقی در بررسی‌های علمی از جمله کسب رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان به صورت کتبی، رعایت حقوق و محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و نیز برخورداری از حق انصراف از ادامه همکاری در مطالعه طی هر زمان انجام گرفت. به منظور کنترل اثرات خستگی و ترتیب، از روش توازن سازی متقابل استفاده شد و ترتیب ابزارها و سؤالات آن‌ها چهار بار جابه‌جا شد. مطالعه با مراجعه حضوری به دانشکده‌های محل تحصیل، ارائه ابزارهای مطالعه به دانشجویان تکمیل‌کننده فرم رضایت در پژوهش و اخذ ابزارهای انجام‌شده توسط آنان در همان مراجعه انجام گرفت. در برخی موارد نیز ابزارها با هماهنگی پژوهشگر و شرکت‌کننده طی یک یا دو روز بعد جمع‌آوری شد.

شیوه آماری

به منظور تحلیل داده‌های بدست آمده از فراوانی (درصد)، میانگین (انحراف معیار)، همبستگی و رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام با نرم‌افزار آماری SPSS-19 استفاده شد. نظیر آنچه در این مطالعه برقرار است، رگرسیون چندگانه روش مناسبی در پیش‌بینی یک متغیر ملاک پیوسته بر اساس تعدادی از متغیرهای پیوسته فاصله‌ای یا نسبی یا متغیرهای مقوله‌ای دو سطحی است (گارسون^۱، ۲۰۱۲).

یافته‌ها

دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۷ تا ۴۶ سال با میانگین سنی و انحراف استاندارد $23/01 \pm 5/02$ بود. از ۲۸۰ نفر شرکت‌کننده تعداد ۱۵۳ نفر مرد ($54/6\%$) و تعداد ۱۲۷ نفر زن ($45/4\%$) بودند. همچنین، تعداد ۱۶۷ نفر دانشجوی کارشناسی ($59/6\%$) و ۱۱۳ نفر دانشجوی تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) ($40/4\%$) بودند. به علاوه، ۲۰۹ نفر ($74/6\%$) مجرد و ۷۱ نفر ($25/4\%$) متأهل بودند. از لحاظ متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی، تعداد ۷۲ نفر وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین ($25/7\%$)، ۱۶۷ نفر وضعیت اقتصادی-اجتماعی متوسط ($59/6\%$) و ۴۱ نفر وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالا ($14/6\%$) داشتند. همبستگی پیرسون بین متغیرهای فاصله‌ای و همبستگی دو رشته‌ای بین متغیرهای فاصله‌ای و مقوله‌ای و نیز میانگین \pm انحراف معیار متغیرهای پیوسته پژوهش ارائه‌شده است (جدول ۱).

جدول ۱: ضرایب همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی (۲۸۰ نفر)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ جنسیت	۱							
۲ سطح تحصیلات	-۰/۰۹	۱						
۳ وضعیت تأهل	۰/۰۶	۰/۲۱**	۱					
۴ سن	-۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۱				
۵ خودکارآمدی	-۰/۱۵*	۰/۲۲**	۰/۱۰*	۰/۱۱*	۱			
۶ خودارزیابی	۰/۰۴	۰/۱۱*	۰/۱۵*	۰/۱۰*	۰/۲۱**	۱		
۷ هوش هیجانی	۰/۰۷	۰/۱۳*	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۱۳*	۱	
۸ اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۵	-۰/۱۹*	۰/۰۸	۰/۰۵	-۰/۵۴**	-۰/۲۹**	-۰/۲۰**	۱
میانگین \pm انحراف معیار	-	-	-	۲۳/۰۱ \pm ۵/۰۲	۶۱/۳۶ \pm ۹/۰۷	۲۱/۵۲ \pm ۳/۹۷	۷۸/۲۲ \pm ۸/۸۱	۳۹/۳۱ \pm ۸/۶۹

* $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

طبق ضرایب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی، خودارزیابی و هوش هیجانی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود داشت ($p < 0/001$). همچنین، طبق ضرایب همبستگی دو رشته‌ای بین متغیر دو سطحی تحصیلات و اهمال کاری تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود داشت ($p < 0/05$). جنسیت، وضعیت تأهل و سن رابطه معناداری با اهمال کاری تحصیلی نداشتند ($p > 0/05$) و لذا این متغیرها وارد معادله رگرسیون نشدند (جدول ۱). به علاوه، طبق جدول ۱ برخی از همبستگی‌های به‌دست‌آمده اگرچه معنادارند، اما توان تبیین بسیار کمی دارند و در این میان تنها خودکارآمدی توان بالایی دارد.

پیش‌فرض‌های آماری تحلیل رگرسیون چندگانه با بررسی هم‌خطی چندگانه به کمک آماره تولرانس، داده‌های پرت، نمودارهای مانده و داده‌های مفقود برقرار بود. آماره تولرانس در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی در سه گام تحلیل رگرسیون دارای ضرایب بین $0/92$ تا $1/0$ بود که حاکی از عدم هم‌خطی و نیز ثبات این تحلیل رگرسیون بود. همچنین، مقدار VIF برای هر متغیر در سه گام تحلیل در دامنه $1/00$ تا $1/18$ قرار داشت. مقدار دوربین-واتسن در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی برابر $1/87$ بود و لذا فرض همبستگی پس‌ماندها نیز رد شد. همچنین، روابط همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک در سه گام تحلیل کمتر از $0/9$ بود که به معنای عدم هم‌خطی بین متغیرها و صحت انجام تحلیل رگرسیون خطی است. نتایج تحلیل واریانس مدل رگرسیون گام‌به‌گام در تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین اهمال کاری تحصیلی نیز ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲: تحلیل واریانس مدل رگرسیون گام به گام در تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی

مدل	منابع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری	R	R ²	Adj R ²
۱. خودکارآمدی	رگرسیون	۶۱۶۵/۸۴	۱	۶۱۶۵/۸۴	۱۱۵/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴۸	۰/۳۰۰	۰/۲۹۸
	باقی‌مانده	۱۴۳۶۲/۹۵	۲۶۸	۵۳/۵۹					
	کل	۲۰۵۲۸/۸۰	۲۶۹						
۲. خودکارآمدی + خودارزیابی تحصیلی	رگرسیون	۶۷۸۱/۶۳	۲	۳۳۹۰/۸۱	۶۵/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷۵	۰/۳۳۰	۰/۳۲۵
	باقی‌مانده	۱۳۷۴۷/۱۶	۲۶۷	۵۱/۴۸					
	کل	۲۰۵۲۸/۸۰	۲۶۹						
۳. خودکارآمدی + خودارزیابی تحصیلی + سطح تحصیلات	رگرسیون	۷۴۳۰/۹۵	۳	۲۴۷۶/۹۸	۵۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۰۲	۰/۳۶۲	۰/۳۵۵
	باقی‌مانده	۱۳۰۹۷/۸۴	۲۶۶	۴۹/۲۴					
	کل	۲۰۵۲۸/۸۰	۲۶۹						

طبق جدول ۲، یافته‌ها نشان می‌دهند که طی سه گام متغیرها به گونه‌ای معنادار می‌توانند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند ($P < 0/001$). در گام اول، متغیر خودکارآمدی بر اهمال کاری تحصیلی معنادار است ($F_{(1, 268)} = 115/04$ و $P < 0/001$) و این متغیر قادر است ۰/۳۰ تغییرات مربوط به اهمال کاری تحصیلی را در این نمونه پژوهشی ($R^2 = 0/300$) و نیز در جامعه پژوهشی مورد تعمیم ($Adj R^2 = 0/298$) تبیین کند. سهم خودکارآمدی در تبیین اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۳۰ است. در گام دوم، متغیرهای خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی معنادار هستند ($F_{(2, 267)} = 65/85$ و $P < 0/001$) و این دو متغیر قادرند ۰/۳۳ تغییرات مربوط به اهمال کاری تحصیلی را در این نمونه پژوهشی ($R^2 = 0/330$) و نیز در جامعه پژوهشی مورد تعمیم ($Adj R^2 = 0/325$) تبیین کنند. در این گام سهم خودارزیابی تحصیلی در تبیین اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۰۳ است. در گام سوم (گام نهایی)، سه متغیر خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات بر اهمال کاری تحصیلی، میزان F به دست آمده معنادار است ($F_{(3, 266)} = 50/30$) و $P < 0/001$) و این سه متغیر قادرند ۰/۳۶ تغییرات مربوط به اهمال کاری تحصیلی را در این نمونه پژوهشی ($R^2 = 0/362$) و نیز در جامعه پژوهشی مورد تعمیم ($Adj R^2 = 0/355$) تبیین کنند. در این گام سهم سطح تحصیلات در تبیین اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۰۳ است. در این تحلیل رگرسیونی، متغیر هوش هیجانی سهم معناداری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نداشت ($P > 0/05$). همچنین، ضرایب رگرسیون چندگانه برای متغیرهای پیش بین اهمال کاری تحصیلی ارائه شده است (جدول ۳).

جدول ۳: ضرایب رگرسیون چندگانه برای متغیرهای پیش بین اهمال کاری تحصیلی به روش گام به گام

گام	متغیر پیش بین	ضرایب B	خطای معیار	ضرایب β	t	معنی داری
۱	مقدار ثابت	۷/۰۳۷	۳/۰۵۰		۲/۳۰۷	۰/۰۲۲
	خودکارآمدی	-۰/۵۲۷	۰/۰۴۹	-۰/۵۴۸	۱۰/۷۲۶	۰/۰۰۱
۲	مقدار ثابت	۰/۸۳۲	۳/۴۸۶		۰/۲۳۹	۰/۸۱۱
	خودکارآمدی	-۰/۴۹۲	۰/۰۴۹	-۰/۵۱۱	-۹/۹۸۲	۰/۰۰۱
	خودارزیابی تحصیلی	-۰/۳۸۹	۰/۱۱۳	-۰/۱۷۷	-۳/۴۵۸	۰/۰۰۱
	مقدار ثابت	۵/۵۱۰	۳/۶۴۵		۱/۵۱۲	۰/۱۳۲
۳	خودکارآمدی	-۰/۴۹۵	۰/۰۴۸	-۰/۵۱۵	-۱۰/۲۷۴	۰/۰۰۱
	خودارزیابی تحصیلی	-۰/۴۶۳	۰/۱۱۲	-۰/۲۱۱	-۴/۱۳۵	۰/۰۰۱
	سطح تحصیلات	-۲/۸۵۲	۰/۷۸۵	-۰/۱۸۱	-۳/۶۳۱	۰/۰۰۱

ضریب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که سه متغیر خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات می‌توانند تغییرات مربوط به اهمال کاری تحصیلی را به گونه‌ای معنادار

تبیین کنند که این تبیین از طریق ورود هر سه متغیر در گام سوم ورود می‌باشد. طبق نتایج گام نهایی (گام سوم) در بین این متغیرها، متغیر خودکارآمدی مهم‌تر از بقیه متغیرها است. وزن خودکارآمدی ($B = -0/495$)، ($t = -10/274$) و ($P < 0/001$) نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند در کنار دیگر متغیرها تغییرات مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید که در صورت تعمیم نمونه مورد مطالعه به جامعه اصلی، وزن خودکارآمدی، (β) $-0/515$ خواهد بود. در نهایت این‌که هرچه خودکارآمدی بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. وزن خودارزیابی تحصیلی ($B = -0/463$)، ($t = -4/135$) و ($P < 0/001$) نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند در کنار دیگر متغیرها تغییرات مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید که در صورت تعمیم نمونه مورد مطالعه به جامعه اصلی، وزن خودارزیابی تحصیلی، (β) $-0/211$ خواهد بود. در نهایت این‌که هرچه خودارزیابی تحصیلی بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. وزن سطح تحصیلات ($B = -2/852$)، ($t = -3/631$) و ($P < 0/001$) نشان می‌دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹ درصد می‌تواند در کنار خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی تغییرات مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید که در صورت تعمیم نمونه مورد مطالعه به جامعه اصلی، وزن سطح تحصیلات (β) $-0/181$ خواهد بود. در نهایت این‌که هرچه سطح تحصیلات بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتر است (جدول ۳).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و متغیر دو مقوله‌ای سطح تحصیلات رابطه منفی معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی دارند و می‌توانند تغییرات مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را به‌گونه‌ای معنادار تبیین کنند. این نتایج همسو با نتایج پژوهش استرونک و استیل (۲۰۱۱) در زمینه رابطه خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی، پژوهش شاو (۲۰۱۱) در زمینه رابطه بین خودارزیابی تحصیلی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی و نیز پژوهش تان و همکاران (۲۰۰۸) در زمینه رابطه خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات با اهمال‌کاری تحصیلی است. استرونک و استیل (۲۰۱۱) در مطالعه خود نشان دادند که خودکارآمدی، خودارزیابی‌های منفی و ناتوان‌سازی خود پیش‌بینی‌کننده مهم اهمال‌کاری تحصیلی هستند. در مطالعه‌ی هن و گروهیت (۲۰۱۴) نیز خودکارآمدی پایین با اهمال‌کاری تحصیلی بالا همراه بود. در یافته‌ای همسو، در مطالعه اسچلنکر و همکاران (۲۰۱۳) متغیر جمعیت‌شناختی سطح تحصیلات عاملی مهم در انجام امور تحصیلی بود و با بالاتر رفتن سطح تحصیلی، اهمال‌کاری در امور تحصیلی کاهش می‌یافت. در مطالعه بالکیس و دورو (۲۰۰۹) نیز نتیجه گرفته شد که درجه تحصیلی بالاتر با اهمال‌کاری تحصیلی پایین‌تر همراه است. حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای خودانگیزی باعث افزایش خودارزیابی تحصیلی می‌شود و

نهایتاً با اقدام به خودارزیابی، اهمال‌کاری در دانشجویان کاهش و درجات تحصیلی ارتقاء می‌یابد. در تبیین این نتایج می‌توان به برخی استدلال‌ها اشاره نمود.

به باور شاو (۲۰۱۱)، خودارزیابی دقیق از امور تحصیلی و خودکارآمدی بالا سبب مبادرت بالاتر به امور تحصیلی و انجام مسئولانه تکالیف مرتبط می‌شود و بدین طریق سبب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌گردد. ماهاسن (۲۰۱۳) معتقد است افراد دارای باورهای خودکارآمدی بالا برخلاف افراد اهمال‌کار به توانایی‌هایشان در هر عملکردی اعتقاد دارند و به‌احتمال‌زیاد با تمام تلاش جهت موفقیت خود تلاش می‌کند. به‌علاوه، می‌توان استدلال نمود که افراد دارای خودارزیابی تحصیلی بالا به‌دلیل آگاهی یافتن از وضعیت واقعی امور تحصیلی خود بیشتر به مطالعه می‌پردازند تا بر مشکلات مربوط به تحصیل فائق آیند. همان‌گونه که اسپوونبورگ (۲۰۰۴) بیان می‌کند می‌توان استدلال نمود که خودکارآمدی بالاتر با تجربه بیشتر احساسات مثبت در مورد نتایج رفتارها و اعمال، سبب انجام بیشتر و دقیق‌تر امور تحصیلی و در نتیجه ارتقای درجات تحصیلی می‌گردد و بنابراین در مراحل بعدی یا در درجات تحصیلی بالاتر، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. از طرفی، می‌توان استدلال کرد که خودارزیابی تحصیلی با فراهم‌سازی امکان کنترل بر فعالیت‌های تحصیلی و نیز خودکارآمدی با فراهم‌سازی توان لازم برای انجام امور تحصیلی با اثر عامل میانجین انگیزه سبب مبادرت بالاتر در این امور و در نتیجه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بالا رفتن درجات تحصیلی خواهند شد. همچنین، رابطه‌ای متقابل و دوسویه بین ارتقای درجه تحصیلی و اهمال‌کاری وجود دارد، به‌گونه‌ای که این دو عامل به‌طور متقابل بر هم اثر می‌گذارند و بالا رفتن یکی سبب کاهش دیگری می‌گردد. همچنین، مسئولیت‌پذیری بیشتر در دانشجویان مقاطع تحصیلی بالاتر از عوامل مهم اهمال‌کاری پایین‌تر در آنان است.

طبق نتایج این مطالعه، در میان عوامل جمعیت‌شناختی، جنسیت، وضعیت تأهل و سن رابطه معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی نداشتند و لذا وارد معادله رگرسیون نشدند. همچنین، متغیر هوش هیجانی سهم معناداری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نداشت. در این زمینه شواهد همسو و ناهمسوئی وجود دارد. در مطالعاتی جداگانه، بالکیس و دورو (۲۰۰۹) و استیل (۲۰۰۷) نتیجه گرفتند که بین سن و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد و نیز مردان بیشتر از زنان اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهند، درحالی‌که هس، شرم و گودمن (۲۰۰۰) و نیز واتسون (۲۰۰۱) هیچ‌گونه ارتباطی بین جنسیت و اهمال‌کاری تحصیلی مشاهده نکردند. همسو با یافته‌های این مطالعه، نتایج پژوهش هایکوک^۱، مک کارتی^۲ و اسکی^۳ (۱۹۹۸) نیز حاکی از آن بود که جنسیت و سن پیش‌بینی‌کننده‌ی مهم اهمال‌کاری نیستند. همچنین، برخلاف یافته مطالعه

1. Haycock
2. McCarthy
3. Skay

حاضر در پژوهش‌های شارما و کوار (۲۰۱۱) و پالا و همکاران (۲۰۱۱) وضعیت تأهل به‌همراه عامل سن و مسائل تحصیلی با بروز اهمال‌کاری رابطه داشته است و اهمال‌کاری در افراد متأهل پایین‌تر بوده است. برجسته‌ترین یافته ناهمسو با نتایج پژوهش‌های قبلی در این مطالعه این بود که هوش هیجانی با وجود رابطه منفی با اهمال‌کاری تحصیلی توان معناداری در پیش‌بینی اهمال‌کاری نداشت. در مطالعات انجام گرفته توسط دئیز و همکاران (۲۰۰۹) و نیز هن و گروشیت (۲۰۱۴) هوش هیجانی از عوامل مهم پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی بود. در تبیین این یافته متضاد، طبق نظر مایر و سالووی (۱۹۹۷) از آن‌جا که هوش هیجانی نوعی از پردازش هیجانی، ارزیابی صحیح و دقیق هیجان در خود و دیگران، نظم‌بخشی هیجان‌ها و ابراز مناسب آن‌ها می‌باشد، لذا این عوامل ضرورتاً با حالات مرتبط با عملکردهای عقلانی و تحصیلی ارتباط ندارند و این ارتباط تحت تأثیر عوامل مرتبط دیگری است. به‌علاوه، شاو (۲۰۱۱) نیز بیان می‌کند عوامل تعدیل‌کننده مهمی نظیر انگیزه تحصیلی و تمایل به پیشرفت، رابطه بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که در این مطالعه بررسی نشده‌اند. همچنین، در تبیین دست‌یابی به این یافته‌های متضاد می‌توان به عواملی مهمی اشاره داشت که سبب ناهمسویی در نتایج شده است. طرح پژوهشی و نمونه‌های آماری متفاوت در مطالعات متعدد، استفاده از ابزارهای متفاوت در سنجش هوش هیجانی، تعیین دامنه‌ی سنی متفاوت، گروه‌بندی متفاوت از لحاظ وضعیت تأهل و نیز اهمیت دیگر متغیرهای مورد بررسی در مطالعات متعدد از مهم‌ترین عواملی هستند که سبب این یافته‌های متفاوت می‌شوند.

با وجود برخی نقاط قوت مهم در مطالعه حاضر از جمله حجم نمونه‌ی نسبتاً مناسب و طرح مناسب مطالعه، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بوده است که بر نتیجه‌گیری از یافته‌ها اثر می‌گذارد و مضامین کاربردی این مطالعه را محدود می‌کند. بر اساس طرح توصیفی همبستگی در این مطالعه، تعیین سیر زمانی و برقراری روابط علی بین متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی وجود ندارد. پژوهش بر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران، تعمیم‌پذیری نتایج را به این جامعه آماری محدود می‌سازد. استفاده از ابزارهای خود گزارشی، عدم طرح مطالعه کمی - کیفی (آمیخته) و یا طرح طولی و نیز عدم بررسی کیفی اهمال‌کاری تحصیلی از دیگر محدودیت‌های این مطالعه بود.

نتیجه نهایی مطالعه حاضر این بود که متغیرهای خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشند. به‌عبارت دیگر، خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات در کنار هم بهتر از دیگر متغیرهای مورد مطالعه قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان بودند. همچنین، اگرچه خودکارآمدی، خودارزیابی تحصیلی و سطح تحصیلات دارای نقش معناداری در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان هستند، اما تنها خودکارآمدی دارای توان بالایی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان است؛ بنابراین، بهبود

خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی و ارتقای سطح تحصیلات همراه با طراحی مداخلاتی متناسب با توجه به عامل میانی انگیزه از محورهای مهم کاهش یا کنترل اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان است. افزایش توانایی خودتنظیمی و خودارزیابی و تقویت خودکارآمدی به خصوص در مقاطع تحصیلی پایین‌تر باعث می‌شود تا دانشجویان به برنامه‌ریزی و انگیزش لازم برای انجام تکالیف خود مبادرت ورزند. انجام کارآزمایی با هدف تدوین برنامه ارتقای خودکارآمدی و خودارزیابی تحصیلی به‌منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، پیشنهادهای برخاسته از این پژوهش در آینده است. به علاوه، نتایج این پژوهش برای مشاوران مراکز مشاوره دانشجویی و متخصصان با توجه به نقش پیش‌بین این سه عامل در اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت کاربردی و عملی دارد. با مداخله در این عوامل می‌توان برنامه‌ریزی مطلوبی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نمود.

منابع

- امین‌خندقی، مقصود؛ سپندار، محدثه؛ سیفی، غلامعلی و جوادی‌کوران‌ترکیه، مرضیه (۱۳۹۲)؛ تأثیر خودارزیابی مستمر دانشجویان بر خودکارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها: عنصری مغفول در تدوین برنامه‌های درسی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۹.
- تمدنی، مجتبی (۱۳۸۹)؛ اهمال‌کاری در دانشجویان. روانشناسی تحولی روانشناسان ایرانی، ۶: ۳۳۷-۳۴۴.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷)؛ پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲: ۷۳-۶۳.
- خسروجاوید، مهناز (۱۳۸۱)؛ بررسی اعتبار و روایی سازه مقیاس هوش هیجانی شوت در نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- شهینی‌بیلاق، منیجه؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز؛ حقیقی، جمال و سلامتی، عباس (۱۳۸۵)؛ بررسی میزان شیوع تعلل و تأثیر آموزش مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش آن در بین نوجوانان شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کرامتی، هادی و شهرآرای، مهناز (۱۳۸۳)؛ بررسی نقش خودکارآمدی ادراک‌شده در عملکرد ریاضی، مجله‌ی علوم انسانی. نوآوری‌های آموزشی، ۴: ۱۱۵-۱۰۳.
- مقدس بیات، محمدرضا (۱۳۸۲)؛ هنجاریابی آزمون سنجش اهمال‌کاری تاکنم برای دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. تهران.
- Balkis, M. and Duru, E. (2009); Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers, and its Relationship with Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, 5: 18-32.
- Blanche, P. and Merino, B. J. (1989); Self-assessment of foreign-language skills: implications for teacher and researchers. *Language Learning*, 39: 313-340.
- Bandura, A. (1997); *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Chow, H. P. H. (2011); Procrastination among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57: 234-240.
- Coronado-Aliegro, J. (2006); *The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language*, Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Coronado-Aliegro, J. (2007); *Enhancing learner self-efficacy through continuous self-assessment: Implications for the foreign language classroom*. In A. J. Moeller (Ed.), 2007 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (pp. 127-141). Milwaukee, WI: RMT.
- Deiz, M. E.; Tras, Z. and Aydogan, D. (2009); An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9: 623-632.
- Díaz-Morales, J.F., Ferrari, J.R. and Karem Díaz, D.A. (2006); Procrastination and Demographic Characteristics in Spanish Adults: Further Evidence. *The Journal of Social Psychology*, 146: 629-633.
- Ferrari, J. R. (2000); Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequency. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15: 185-196.

- Flett, G. L.; Blankstein, K. R. and Martin, T. R. (1995); *Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model*. In J. R. Ferrari, J. H. Johnson. and W. G. McGowan (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137–167). New York: Plenum Press.
- Fritzsche, B. A.; Young, B.R. and Hickson, K.C. (2003); Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35: 1549-1557.
- Garson, G. D. (2012); *Multiple Regression*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers, 67-75.
- Grunschel, C.; Patrzek, J. and Fries, S. (2013); Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23: 225-233.
- Haycock, L. A.; McCarthy, P. and Skay, C. L. (1998); Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76: 317-324.
- Hen, M. and Goroshit, M. (2014); Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47: 116-24.
- Hess, B.; Sherman, M. F. and Goodman, M. (2000); Eveningness predicts academic procrastination: the mediating role of neuroticism. *Journal of social Behavior and Personality*, 15: 61-74.
- Klassen, R. M.; Krawchuk, L. L. and Rajani, S. (2007); Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 915-931.
- Lakshminarayan, N.; Potdar, S. and Reddy, S. G. (2013); Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of dental education*, 77: 524-8.
- Mahasenh, A. (2013); The Relationship between Multiple Intelligence and Self-efficacy among Sample of Hashemite University Students. *International Journal of Education and Research*, 1: 1-15.
- Mayer, J. and Salovey, P. (1997); *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Nelson, D. and Low, G. (2003); *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Pala, A.; Akyıldız, M. and Bağcı C. (2011); Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29: 1418-1425.
- Park, S. W. and Sperling, R. A. (2012); Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Scientific Research: Psychology*, 3: 12-23.
- Perrin, C. J.; Miller, N.; Haberlin, A. T.; Ivy, J. W.; Meindl, J. N. and Neef, N. A. (2011); Measuring and reducing college students' procrastination. *The Journal of Applied Behavior Analysis*, 44: 463-74.
- Rabin, L. A.; Fogel, J. and Nutter-Upham, K. E. (2011); Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3): 344-57.
- Schutte, N. S.; Malouff, J. M.; Hall, L. E.; Haggerty, D. J.; Cooper, J. T.; Golden, C. J. and Dornheim, L. (1998); Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25: 167-177.

- Schlenker, B. S.; Schlenker, P. A. and Schlenker, K. A. (2013); Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27: 75-81.
- Schouwenburg, H. C. (2004); *Procrastination in academic setting: General introduction*. In H.C.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl and J.R. Ferrari (Eds), *Counseling the Procrastination in Academic Setting*, pp. 3-17. Published by American Psychological Association: Washington, DC.
- Schwarzer, R.; Schmitz, G. S. and Diehl, M. (2000); Procrastination Scale [On-line]. Available: <http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen>.
- Seo, E. H. (2008); Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36: 753-764.
- Sharma, M. and Kaur, G. (2011); Gender differences in Procrastination and Academic Stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8: 122-127.
- Sherer, M.; Maddux, J. E.; Mercandante, B.; Prentice-Dunn, S.; Jacobs, B. and Rogers, R. W. (1982); The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51: 663-671.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (2005); Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 15: 297-312.
- Steel, P. (2007); The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Strunk, K. K. and Steele, M. R. (2011); Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological reports*, 109: 983-9.
- Tan, C. X.; Ang, R. P.; Klassen, R. M.; Yeo, L. S.; Wong, I. Y. F.; Huan, V. S. and Chong, W. H. (2008); Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27: 135-144.
- Tuckman, B. W. (1991); The development and concurrent validity of the procrastination scales. *Educational and psychological Measurement*, 51: 473-480.
- Watson, D. C. (2001); Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30: 149-158.