

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و
سبک‌های هویت دانش‌آموزان

Predict of academic Procrastination on Communication Skills
and Identity Styles

رضا میرعرب رضی^{۱*}، علی جعفری^۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۰۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۶/۲۵

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت انجام شد. **روش:** این مطالعه توصیفی تحلیلی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری ۲۱۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان رامیان در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بودند. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد و آزمون مهارت‌های ارتباطی کوئین دام، پرسشنامه سبک هویت و آزمون اهمال‌کاری تحصیلی سواری را تکمیل نمودند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد بین مهارت‌های ارتباطی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0.32$; $p = 0.001$) رابطه معنادار وجود دارد و فقط بین اهمال‌کاری ناشی از خستگی و گوش دادن مؤثر، بین اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و گوش دادن مؤثر رابطه معنادار وجود ندارد. بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری ($r = -0.29$; $p = 0.001$) رابطه معنادار وجود دارد و فقط بین اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و سبک هویت اطلاعاتی ($r = -0.13$; $p = 0.06$) و سبک هویت هنجاری ($r = -0.13$; $p = 0.06$) رابطه معنادار وجود ندارد. بین سبک‌های هویتی و مهارت‌های ارتباطی رابطه معنادار وجود دارد و فقط بین سبک هویت هنجاری و قاطعیت ($r = -0.09$; $p = 0.19$)، بین سبک هویت سردرگم و گوش دادن مؤثر و بین سبک هویت تعهد و قاطعیت رابطه معنادار وجود ندارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد زیر مقیاس بینش در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش معنادار ندارد، اما زیر مقیاس‌های گوش دادن مؤثر، تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارند و حدود ۲۱ درصد واریانس را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار ندارند، اما سبک‌های هویت سردرگم و تعهد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارند و حدود ۲۴ درصد واریانس را پیش‌بینی می‌کنند. **نتیجه‌گیری:** نتیجه پژوهش نشان داد می‌توان با آموزش برخی از مهارت‌های ارتباطی و کمک به برخی از سبک‌های هویت‌یابی به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک کرد.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های ارتباطی، سبک‌های هویت، اهمال‌کاری تحصیلی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران

۲. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

* نویسنده مسئول:

مقدمه

اهمال‌کاری یا به تأخیر انداختن فعالیت‌های تحصیلی پیامدهای منفی بسیاری برای دانش‌آموزان دارد و چه بسا که یکی از علل مهم افت تحصیلی نیز همین اهمال‌کاری باشد.

اهمال‌کاری تحصیلی به معنای به تأخیر انداختن یا اجتناب از انجام هرگونه تکلیف تحصیلی است که ناشی از اختلاف بین رفتار قصد شده و رفتار واقعی است و برای افراد پیامدهای منفی دارد (بایندر^۱، ۲۰۰۰). سولومون و راتبلوم^۲ (۱۹۸۴) اهمال‌کاری تحصیلی را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف ممکن است شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه یا دانشگاه و حضور مستمر در کلاس باشد. دانشجویان اهمال‌کار آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه هنگام امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌نمایند.

از اهمال‌کاری به عنوان یک عادت بد (چیس^۳، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری شناخته شده که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند (جانسون و کارتون^۴، ۱۹۹۹) یاد شده است. تحقیقات، میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی را بین ۸۰ تا ۹۵ درصد گزارش کرده‌اند (ایرین^۵، ۲۰۰۲). در ایران توکلی (۱۳۹۲) دریافت که ۱۴ درصد دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری شدید و ۷۰/۸ درصد دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری متوسط هستند.

فراری^۶ (۲۰۰۱) اهمال‌کاران را به عنوان افرادی تنبل و آسان‌گیر که نمی‌توانند خود را تنظیم کنند، توصیف کرد. در عوض غیر اهمال‌کاران از خود اثربخشی بالا و عملکرد بالا برخوردارند. روساریو، کاستا و نونز^۷ (۲۰۰۹) معتقدند که با وجود این‌که اهمال‌کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه ممکن است اتفاق بیفتد، اما اهمال‌گرایی در زمینه انجام تکالیف درسی فراوانی بیشتری دارد. به نظر می‌رسد یکی از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی است. مهارت‌های ارتباطی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که شخص می‌تواند از طریق آن با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی منتهی شود. یکی از این مهارت‌ها، گوش دادن و پاسخ دادن است (قبادی، ۱۳۸۷). توانایی گوش دادن فعالانه شامل مشارکت در گفت‌وگوشنود است. در این نوع گوش دادن، شنونده نه تنها باید سراپا گوش باشد، بلکه باید برای اطمینان از درک مطلب گوینده، استنباط خود را به‌طور خلاصه به وی منتقل کند (امین

-
1. Binder
 2. Solomon & Ratblom
 3. Chis
 4. Janson & Karton
 5. Eberiyin
 6. Ferari
 7. Rosario, Kasta & Nonz

چهارسوقی، ۱۳۸۱). در گوش دادن مؤثر، حفظ تماس چشمی از اهمیت زیادی برخوردار است و نشان‌دهنده‌ی علاقه‌شونده به موضوع صحبت است (قبادی، ۱۳۸۷).

توانایی مهار و نظم‌دهی هیجان‌ها مؤلفه دیگر ارتباط است. این مهارت ناظر بر توانایی ابراز احساس‌ها و مهارت در کنار آمدن با هیجان‌ها و عواطف دیگری است (گل‌من^۱، ۱۳۸۳). بدین ترتیب فرد باید در ابراز عواطف خود به نحو مناسب و مؤثر و نیز در تعبیر و تفسیر واکنش‌های هیجانی دیگران ماهر شود.

توانایی دریافت و ارسال پیام‌های واضح ارتباطی یکی دیگر از مهارت‌های ارتباطی است (ناپ و هال، ۱۹۹۲). در این خصوص پرهیز از کاربرد کلمات تعصب‌آمیز، سؤال کردن و توضیح خواستن در مورد آن‌چه که درک نشده است و ارائه بازخورد به‌گونه‌ای که این مهارت کمک می‌کند (قبادی، ۱۳۸۷).

علاوه بر موارد فوق توانایی کشف معنای حقیقی پیام‌های کلامی و غیرکلامی، بینش نسبت به فرآیند ارتباط، قاطعیت و فعال بودن، توانایی دفاع از عقاید و نظرات خود و پافشاری بر دیدگاه‌های منطقی و معقول خویش را نیز می‌توان در زمره مهارت‌های ارتباطی قرار داد (ناپ و هال^۲، ۱۹۹۲). عامل دیگری که به‌نظر می‌رسد با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط باشد، سبک‌های هویت است. اریکسون^۳ (۱۹۶۸) هویت را حسی از پیوستگی با گذشته و سوگیری برای آینده می‌داند، به‌گونه‌ای که فرد باید آموخته‌ها و مهارت‌های به‌دست آورده از دوره‌های پیشین و همچنین همانندسازی‌های گذشته را ترکیب کند و هویتی مشخص برای خود بسازد (اسپرینتال و کالینز^۴، ۱۹۹۵). بورک (۲۰۰۲) هویت را مجموعه‌ای از معانی می‌داند که فرد برای تعریف خود به کار می‌برد.

بر اساس نظریه اریکسون (۱۹۶۸) هویت احساس عینی از تمامیت درونی را فراهم می‌آورد و به عنوان بافت تفسیرگری عمل می‌کند که در آن پرسش‌هایی درباره مقصود و معنی زندگی پاسخ داده می‌شود. در صورتی که نوجوان با اطمینان از خود درک کند که از دیگران متمایز و جدا است، در حد معقولی دارای ثبات رأی و یکپارچگی است، در طول زمان تداوم دارد و خود را شبیه به آن تصویری بداند که دیگران از او دارند به احساس هویت کاملی از خود دست می‌یابد (حجازی و فرناش، ۱۳۸۵).

مارسیا^۵ (۱۹۹۶) بر اساس نظریه اریکسون درباره هویت و با استفاده از متغیرهای زیربنایی مکاشفه و پایبندی، چهار وضعیت هویت را مشخص کرده است: در وضعیت هویت سردرگم، نوجوان

-
1. Golmen
 2. Nap & Hall
 3. Erikson
 4. Sprintal & Kalinz
 5. Marsia

سرگردان است و به عقاید، اصول یا دیگران پایبند نیست و محدود به خود بازبینی است. در وضعیت هویت زودرس از گزینش خودمختار پرهیز می‌کند. این گروه، بدون تجربه بحران نوجوانی به اهداف ویژه پایبند شده‌اند و در چارچوب برنامه‌هایی که دیگران به ویژه والدین برای آن‌ها چیده‌اند آن اهداف را پذیرفته‌اند. در وضعیت بررسی هویت، افراد هنوز برای دستیابی هویت تلاش می‌کنند و هنوز پایبندی مهمی ندارند. در وضعیت هویت کسب‌شده، شخص اندک‌اندک اندیشه‌های خود را یکپارچه می‌سازد و خویشتن نو می‌آفریند (پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴).

استیل^۱ (۲۰۰۷) در یک فرا تحلیل علل و اثرات احتمالی اهمال‌کاری را با متغیرهای متعدد موردبررسی قرار داده است. یافته‌های وی نشان داد که بین اهمال‌کاری و روان‌رنجورخویی، تمرد و سرکشی و پیروی از احساس همبستگی ناچیزی وجود دارد. از طرفی، بیزاری از تکلیف، تأخیر در تکلیف، خودبستگی، وظیفه‌شناسی، اشکال در خود کنترلی، حواس‌پرتی، انگیزش پیشرفت و تکانشی بودن پیش بین‌های قوی برای اهمال‌کاری هستند.

کرمی (۱۳۸۸) در پژوهشی در خصوص میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی دریافت که بیش از نیمی (۶۱ درصد) آزمودنی‌ها دچار اهمال‌کاری نسبتاً بالایی (۲۴ درصد بسیار بالا و ۳۷ درصد بالا) هستند و اضطراب و افسردگی با اهمال‌کاری رابطه معنادار دارد و اهمال‌کاری ۳/۵ درصد واریانس اضطراب و ۳ درصد واریانس افسردگی را تبیین می‌کند.

شیمپسون و پیکیل^۲ (۲۰۰۸، به نقل از خسروی، ۱۳۸۸) در پژوهشی رابطه بین اهمال‌کاری و ویژگی‌های شخصیتی مبتنی بر برانگیختگی و اعتقاد به انگیزه اهمال‌کاری را بررسی کردند. نتایج تحلیل عامل مقیاس کلی اهمال‌کاری و مقیاس بررسی احساسی نشان داد که رابطه‌ای بین آن‌ها وجود ندارد. تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که بررسی احساسی، برون‌گرایی و شاخص کاهشگر ۵/۲ درصد واریانس اعتقاد به برانگیختگی آزمودنی‌ها را در رابطه با اهمال‌کاری تبیین می‌کند.

پیری و شهرآرای (۱۳۸۴) در پژوهشی در مورد سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های رویارویی با فشار روانی دریافتند که دانش‌آموزان دارای سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری بیشتر با سبک مقابله مسئله‌مدار و دانش‌آموزان دارای سبک هویت سردرگم/پرهیزی بیشتر با سبک مقابله پرهیز با فشار روانی برخورد می‌کنند. سبک هویت اطلاعاتی با ابراز وجود بنیادی و مقابله‌ای به تربیت ۰/۲۵ و ۰/۱۱ همبستگی دارد. سبک هویت سردرگم و پرهیزی با ابراز وجود بنیادی همبستگی منفی و معنادار دارد.

1. Estil

2. Shimpson & Pikel

در یک جمع‌بندی از تحقیقات انجام‌شده می‌توان اشاره کرد که شرو، ودکینز و اولانسون^۱ (۲۰۰۷) به خوداثربخشی پایین، ترس از شکست و خودلیاقتی پایین دورو^۲ (۲۰۰۷) به ضعف در مدیریت زمان، عدم توانایی در تمرکز بر تکلیف، ترس، اضطراب و باورهای منفی، وان ارد^۳ (۲۰۰۴) به وجدان، عزت نفس پایین و خوداثربخشی پایین، والترز^۴ (۲۰۰۳) به خوداثربخشی بالا و هدف-گرایی تبحری، مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) به مؤلفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خودنظم‌دهی فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خودتنظیمی، بیگی، بختیاری، محمدخانی و صادقی (۱۳۹۱) به طرح‌واره‌های ناکارآمد، عوضیان و همکاران (۱۳۹۰).

به عزت نفس و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، تمدنی، حاتمی و هاشمی‌زرینی (۱۳۸۹) به خودکارآمدی عمومی، سواری، بشلیده و شهنی‌بیلاق (۱۳۸۸) به مدیریت زمان و خوداثربخشی ادراک‌شده، تان و همکاران^۵ (۲۰۰۸) به خوداثربخشی پایین، اضطراب امتحان، استرس تحصیلی و کمک خواهی، سئو^۶ (۲۰۰۸) به کمال‌گرایی خودمدار در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند و همبستگی مثبتی بین آن متغیرها و اهمال‌کاری پیدا کرده‌اند.

با توجه به مطالب فوق، پژوهش حاضر کوششی است برای تبیین بهتر رابطه متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه که در دوره گذر از نوجوانی به جوانی و تثبیت در یک رشته تحصیلی هستند، شرایطی که برای دانش‌آموزان دختر می‌تواند پیامدهای تحصیلی مهمی داشته باشد.

فرضیه‌های پژوهش

- بین مهارت‌های ارتباطی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
- بین مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
- مهارت‌های ارتباطی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
- سبک‌های هویت، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

1. Shro, Vdkinz & Olanson
 2. Doro
 3. Van Erd
 4. Valterz
 5. Tan & *et al.*
 6. Seo

روش تحقیق

این تحقیق توصیفی و از نوع زمینه‌یابی می‌باشد. جامعه موردنظر دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان رامیان که تعداد آن‌ها ۸۶۰ نفر می‌باشد. نمونه بر اساس جدول رجسی و مورگان ۲۱۱ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری، روش خوش‌های است، بدین ترتیب که شهرستان به سه منطقه تقسیم شد و از هر منطقه یک دبیرستان و از هر دبیرستان حدود ۷۰ نفر انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

آزمون تجدیدنظر شده مهارت‌های ارتباطی کوئین دام^۱ (۲۰۰۴): این آزمون شامل ۳۴ سؤال است توسط مؤسسه کوئین دام (۲۰۰۴) منتشر شده است و ۵ زیرمقیاس توانایی دریافت یا درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی، نظم دهی هیجان‌ها، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرآیند ارتباط و قاطعیت ارتباطی را در برمی‌گیرد.

پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ توسط حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴)، ۰/۶۹ به‌دست آمد. این مقدار برای آزمودنی‌های دانشجو ۰/۷۱ و برای دانش‌آموزان دبیرستانی ۰/۶۶ بود.

پرسشنامه سبک هویت (ISI-G6) برزونسکی (۱۹۸۹): این پرسشنامه اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹) در آمریکا ساخته شد و سه سبک هویت اطلاعاتی، سردرگم/پرهیزی و هنجاری، میزان تعهد فرد را می‌سنجد. این پرسشنامه در ایران توسط آقاجانی (۱۳۸۱) ترجمه و هنجاریابی شد. برزونسکی (۲۰۰۰) ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۱ به‌دست آورده است (پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴).

آزمون اهمال‌کاری سواری (۱۳۹۰): این آزمون که توسط سواری (۱۳۹۰) برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی ساخته شد، دارای ۱۲ گویه بود (سواری، ۱۳۹۰). این آزمون شامل سه زیرمقیاس است: اهمال‌کاری عمدی (۵ گویه) اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی (۴ گویه) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه بودن (۳ گویه). پایایی آزمون توسط محقق با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵ به‌دست آمد.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین مهارت‌های ارتباطی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۱: ضریب همبستگی بین مهارت‌های ارتباطی و اهمال کاری تحصیلی

اهمال کاری تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	ضریب همبستگی	تعداد	سطح معناداری
اهمال کاری عمدی	گوش دادن مؤثر	۰/۰۱	۲۱۱	۰/۸۴
	تنظیم عواطف	-۰/۲۹	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	درک پیام	-۰/۲۴	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	بینش	-۰/۱۴	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	قاطعیت	-۰/۳۲	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	مهارت‌های ارتباطی کلی	-۰/۳۲	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
اهمال کاری ناشی از خستگی	گوش دادن مؤثر	۰/۰۴	۲۱۱	۰/۵۹
	تنظیم عواطف	-۰/۲۹	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	درک پیام	-۰/۲۵	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	بینش	-۰/۰۶	۲۱۱	۰/۴۲
	قاطعیت	-۰/۱۴	۲۱۱	۰/۰۴
	مهارت‌های ارتباطی کلی	-۰/۲۴	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	گوش دادن مؤثر	۰/۱۰	۲۱۱	۰/۱۶
	تنظیم عواطف	-۰/۲۲	۲۱۱	۰/۰۰۱
	درک پیام	-۰/۲۷	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	بینش	-۰/۰۲	۲۱۱	۰/۷۸
	قاطعیت	-۰/۲۷	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	مهارت‌های ارتباطی کلی	-۰/۲۳	۲۱۱	۰/۰۰۱
نمره کلی اهمال کاری تحصیلی	گوش دادن مؤثر	۰/۰۵	۲۱۱	۰/۴۴
	تنظیم عواطف	-۰/۳۲	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	درک پیام	-۰/۳۰	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	بینش	-۰/۰۹	۲۱۱	۰/۱۸
	قاطعیت	-۰/۲۹	۲۱۱	۰/۰۰۰۱
	مهارت‌های ارتباطی کلی	-۰/۳۱	۲۱۱	۰/۰۰۰۱

جدول فوق نشان می‌دهد که بین اهمال کاری عمدی و گوش دادن مؤثر ($r=0/01$; $p=0/84$) رابطه معنادار وجود ندارد اما بین اهمال کاری عمدی و تنظیم عواطف ($r=-0/29$; $p=0/0001$)، درک پیام ($r=-0/24$; $p=0/0001$)، بینش ($r=-0/14$; $p=0/0001$)، قاطعیت ($r=-0/32$; $p=0/0001$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r=-0/32$; $p=0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین اهمال کاری ناشی از خستگی و گوش دادن مؤثر ($r=0/04$; $p=0/59$) و بینش ($r=-0/06$; $p=0/42$) رابطه معنادار وجود ندارد اما بین اهمال کاری ناشی از خستگی و تنظیم عواطف ($r=-0/29$; $p=0/0001$)، درک پیام ($r=-0/25$; $p=0/0001$)، قاطعیت ($r=-0/14$; $p=0/04$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r=-0/24$; $p=0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی و گوش دادن مؤثر ($r=0/10$; $p=0/16$) و بینش ($r=-0/02$; $p=0/78$) رابطه معنادار وجود ندارد اما بین اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی و تنظیم عواطف ($r=-0/22$; $p=0/0001$)، درک پیام ($r=-0/27$; $p=0/0001$)، قاطعیت ($r=-0/27$; $p=0/0001$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r=-0/23$; $p=0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین نمره کلی اهمال کاری و گوش دادن مؤثر

($p=0/44$ ؛ $r=0/05$) و بینش ($p=0/18$ ؛ $r=-0/09$) رابطه معنادار وجود ندارد اما بین نمره کلی اهمال‌کاری و تنظیم عواطف ($p=0/001$ ؛ $r=-0/32$)، درک پیام ($p=0/001$ ؛ $r=-0/30$)، قاطعیت ($p=0/001$ ؛ $r=-0/29$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($p=0/001$ ؛ $r=-0/31$) رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه تأیید می‌شود. فرضیه دوم: بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۲: ضریب همبستگی بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری تحصیلی

سطح معناداری	تعداد	ضریب همبستگی	سبک هویت	اهمال‌کاری تحصیلی
۴۰/۰	۲۱۱	-۰/۱۴	سبک هویت اطلاعاتی	اهمال‌کاری عمدی
۰/۰۰۶	۲۱۱	-۰/۱۹	سبک هویت هنجاری	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	۰/۳۹	سبک هویت سردرگم	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	-۰/۲۹	سبک هویت تعهد	
۰/۴۰	۲۱۱	-۰/۰۶	سبک هویت اطلاعاتی	اهمال‌کاری ناشی از خستگی
۰/۱۵	۲۱۱	-۰/۱۰	سبک هویت هنجاری	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	۰/۳۱	سبک هویت سردرگم	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	-۰/۲۸	سبک هویت تعهد	
۰/۰۶	۲۱۱	-۰/۱۳	سبک هویت اطلاعاتی	اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی
۰/۰۶	۲۱۱	-۰/۱۳	سبک هویت هنجاری	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	۰/۳۵	سبک هویت سردرگم	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	-۰/۲۸	سبک هویت تعهد	
۰/۰۶	۲۱۱	-۰/۱۳	سبک هویت اطلاعاتی	نمره کلی اهمال‌کاری تحصیلی
۰/۰۱	۲۱۱	-۰/۱۷	سبک هویت هنجاری	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	۰/۴۱	سبک هویت سردرگم	
۰/۰۰۰۱	۲۱۱	-۰/۳۳	سبک هویت تعهد	

جدول فوق نشان می‌دهد که بین اهمال‌کاری عمدی و سبک هویت اطلاعاتی ($r=-0/14$)؛ $r=0/04$)، سبک هویت هنجاری ($r=-0/19$ ؛ $p=0/006$)، سبک هویت سردرگم ($r=0/39$)؛ $p=0/001$) و سبک هویت تعهد ($r=-0/29$ ؛ $p=0/001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین اهمال‌کاری ناشی از خستگی و سبک هویت اطلاعاتی ($r=-0/06$ ؛ $p=0/40$) و سبک هویت هنجاری ($r=-0/10$)؛ $r=0/15$) رابطه معنادار وجود ندارد، اما بین اهمال‌کاری ناشی از خستگی و سبک هویت سردرگم ($r=0/31$ ؛ $p=0/001$) و سبک هویت تعهد ($r=-0/28$ ؛ $p=0/001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و سبک هویت اطلاعاتی ($r=-0/13$ ؛ $p=0/06$) و سبک هویت هنجاری ($r=-0/13$ ؛ $p=0/06$) رابطه معنادار وجود ندارد، اما بین اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و سبک هویت سردرگم ($r=0/35$ ؛ $p=0/001$) و سبک هویت تعهد ($r=-0/28$ ؛ $p=0/001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین نمره کلی اهمال‌کاری تحصیلی و سبک هویت اطلاعاتی ($r=-0/13$)؛ $r=0/06$) رابطه معنادار وجود ندارد، اما بین نمره کلی اهمال‌کاری تحصیلی و سبک هویت هنجاری ($r=-0/17$ ؛ $p=0/01$)، سبک هویت سردرگم ($r=0/41$ ؛ $p=0/001$) و سبک هویت تعهد ($r=-0/33$)؛ $p=0/001$) رابطه معنادار وجود دارد.

تعهد ($r = -0/33$ ؛ $p = 0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد، بنابراین فرضیه تأیید می‌شود. فرضیه سوم: بین مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۳: ضریب همبستگی بین مهارت‌های ارتباطی و سبک هویتی

سطح معناداری	تعداد	ضریب همبستگی	مهارت‌های ارتباطی	سبک هویتی
0/0001	211	0/27	گوش دادن مؤثر	سبک هویت اطلاعاتی
0/002	211	0/22	تنظیم عواطف	
0/02	211	0/16	درک پیام	
0/03	211	0/15	بینش	
0/004	211	0/20	قاطعیت	
0/0001	211	0/33	مهارت‌های ارتباطی کلی	
0/0001	211	0/26	گوش دادن مؤثر	سبک هویت هنجاری
0/0001	211	0/29	تنظیم عواطف	
0/0001	211	0/24	درک پیام	
0/001	211	0/22	بینش	
0/19	211	0/09	قاطعیت	
0/0001	211	0/37	مهارت‌های ارتباطی کلی	
0/14	211	0/10	گوش دادن مؤثر	سبک هویت سردرگم
0/004	211	-0/20	تنظیم عواطف	
0/01	211	-0/17	درک پیام	
0/37	211	0/06	بینش	
0/02	211	-0/17	قاطعیت	
0/02	211	-0/16	مهارت‌های ارتباطی کلی	
0/009	211	0/18	گوش دادن مؤثر	سبک هویت تعهد
0/0001	211	0/33	تنظیم عواطف	
0/0001	211	0/26	درک پیام	
0/046	211	0/14	بینش	
0/14	211	0/10	قاطعیت	
0/0001	211	0/35	مهارت‌های ارتباطی کلی	

جدول فوق نشان می‌دهد که بین سبک هویت اطلاعاتی و گوش دادن مؤثر ($r = 0/27$ ؛ $p = 0/0001$)، تنظیم عواطف ($r = 0/22$ ؛ $p = 0/002$)، درک پیام ($r = 0/16$ ؛ $p = 0/02$)، بینش ($r = 0/15$)؛ $r = 0/33$ ؛ $p = 0/0001$)، قاطعیت ($r = 0/20$ ؛ $p = 0/004$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r = 0/33$ ؛ $p = 0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین سبک هویت هنجاری و قاطعیت ($r = -0/09$ ؛ $p = 0/19$) رابطه معنادار وجود ندارد، اما بین سبک هویت هنجاری و گوش دادن مؤثر ($r = 0/26$ ؛ $p = 0/0001$)، تنظیم عواطف ($r = -0/29$ ؛ $p = 0/0001$)، درک پیام ($r = 0/24$ ؛ $p = 0/0001$)، بینش ($r = 0/22$ ؛ $p = 0/001$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r = 0/37$ ؛ $p = 0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بین سبک هویت سردرگم و گوش دادن مؤثر ($r = 0/10$ ؛ $p = 0/14$) و بینش ($r = 0/06$ ؛ $p = 0/37$) رابطه معنادار وجود ندارد اما بین سبک هویت سردرگم و تنظیم عواطف ($r = -0/20$ ؛ $p = 0/004$)، درک پیام ($r = -0/17$ ؛ $p = 0/01$)، قاطعیت ($r = -0/17$ ؛ $p = 0/02$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r = -0/16$ ؛ $p = 0/02$) رابطه معنادار وجود دارد. بین سبک هویت تعهد و قاطعیت ($r = 0/10$ ؛ $p = 0/14$) رابطه

معنادار وجود ندارد اما بین سبک هویت تعهد و گوش دادن مؤثر ($r=0/18$; $p=0/009$)، تنظیم عواطف ($r=0/33$; $p=0/0001$)، درک پیام ($r=0/26$; $p=0/0001$)، بینش ($r=0/14$; $p=0/046$) و نمره کلی مهارت‌های ارتباطی ($r=0/35$; $p=0/0001$) رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: مهارت‌های ارتباطی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴: میزان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی

مدل	R	مجذور R	R تعدیل‌شده	انحراف استاندارد برآورد
۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۱۹	۹/۲۸۲۷۷

جدول فوق نشان می‌دهد که حدود ۲۱ درصد واریانس اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی قابل پیش‌بینی است.

جدول ۵: تحلیل واریانس برازش داده‌ها با رگرسیون

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۴۶۵۳/۲۴۴	۵	۹۳۰/۶۴۹	۱۰/۸	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۱۷۶۶۴/۸۱۳	۲۰۵	۸۶/۱۷۰		
کل	۲۲۳۱۸/۰۵۷	۲۱۰			

جدول فوق نشان می‌دهد که F معنادار است، لذا داده‌ها با مدل برازش دارد.

جدول ۶: رگرسیون پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی

مدل	B	انحراف استاندارد	بتا	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۵۳/۷۵۵	۶/۷۵۴		۷/۹۶	۰/۰۰۰۱
گوش دادن مؤثر	۰/۴۸۱	۰/۱۷۶	۰/۱۸	۲/۷۳	۰/۰۰۷
تنظیم عواطف	-۰/۶۱۲	۰/۱۷۱	-۰/۲۵۲	-۳/۵۷	۰/۰۰۰۱
درک پیام	-۰/۴۳۲	۰/۱۸	-۰/۱۶۵	-۲/۳۹۵	۰/۰۲
بینش	-۰/۱۴۱	۰/۲۲۸	-۰/۰۴۱	-۰/۶۲	۰/۵۴
قاطعیت	-۰/۷۶۹	۰/۲۱۸	-۰/۲۲۷	-۳/۵۲	۰/۰۰۱

جدول فوق نشان می‌دهد که زیرمقیاس بینش در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش معنادار ندارد، اما زیرمقیاس‌های گوش دادن مؤثر، تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارد. بنابراین، فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه پنجم: سبک‌های هویت، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۷: میزان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

مدل	R	مجذور R	R تعدیل شده	انحراف استاندارد برآورد
۱	۰/۴۸۸	۰/۲۴	۰/۲۲	۹/۰۸۶۳۷

جدول فوق نشان می‌دهد که حدود ۲۴ درصد اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت قابل پیش‌بینی است.

جدول ۸: تحلیل واریانس برازش داده‌ها با رگرسیون

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۵۳۱۰/۲۷۵	۴	۱۳۲۷/۵۶۹	۱۶/۰۸۰	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۱۷۰۰۷/۷۸۲	۲۰۶	۸۲/۵۶۲		
کل	۲۲۳۱۸/۰۵۷	۲۱۰			

جدول فوق نشان می‌دهد که F معنادار است، لذا داده‌ها با مدل برازش دارد.

جدول ۹: رگرسیون پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

مدل	B	انحراف استاندارد	بتا	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۱۷/۵۷۶	۶/۰۷۱		۲/۸۹۵	۰/۰۰۴
سبک هویت اطلاعاتی	-۰/۱۱۸	۰/۱۳۶	-۰/۰۶۷	-۰/۸۶	۰/۳۹
سبک هویت هنجاری	۰/۰۴۹	۰/۱۸	۰/۰۲۳	۰/۲۷	۰/۷۹
سبک هویت سردرگم	۰/۷۳۲	۰/۱۲۵	۰/۳۶۹	۵/۸۴	۰/۰۰۰۱
سبک هویت تعهد	-۰/۴۳۹	۰/۱۴	-۰/۲۴۵	-۳/۱۳	۰/۰۰۲

جدول فوق نشان می‌دهد که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار ندارد، اما سبک‌های هویت سردرگم و تعهد در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد. بنابراین، فرضیه تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه حاصل از فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که بین مهارت‌های ارتباطی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مندرج در سوابق پژوهش همخوان است. مواردی که به‌طور ویژه در خصوص فرضیه نخست پژوهش به دست آمد نشان داد مهارت‌های ارتباطی بالا (غیر از گوش دادن مؤثر) به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از اهمال‌کاری کمتری برخوردار باشند و لذا کمتر به اهمال‌کاری تحصیلی مبتلا شوند.

همچنین، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و گوش دادن مؤثر رابطه‌ای نداشتند لذا نمی‌توان بامهارت ارتباطی گوش دادن مؤثر بر اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی غلبه کرد. همین‌طور بین نمره کلی اهمال‌کاری و گوش دادن مؤثر رابطه معنادار وجود نداشت. پس می‌توان گوش دادن مؤثر را از سایر مهارت‌های ارتباطی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی حذف کرد. این یافته به معنادار بودن سایر مؤلفه‌های ارتباطی اشاره دارد. بدین‌معنی که اهمال‌کاری با تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت رابطه معنادار دارد. لذا ایجاد فرایندهای ارتباطی با محتوای تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت می‌تواند به دانش‌آموزان اهمال‌کار کمک زیادی کند. فرضیه دوم پژوهش به رابطه بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین سبک‌های هویت و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. این یافته به‌طور کلی با سوابق پژوهشی مندرج همخوان است. مورد ویژه در فرضیه دوم این بود که بین اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویت هنجاری رابطه معنادار وجود ندارد. اهمال‌کاری به‌طور اعم و اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور اخص یک رفتار نابهنجار است که به مرور زمان یک ویژگی شخصیتی می‌شود. ممکن است مشکلات هویتی خود منجر به عدم سلامت روانی و در نتیجه به اهمال‌کاری شود. همچنین، افراد دارای هویت سردرگم چون اهداف خاصی را تعیین نکرده‌اند و به تعریف مشخصی از خود نرسیده‌اند، به اهمال‌کاری بیشتری مبتلا می‌شوند، اما افراد دارای هویت اطلاعاتی یا هنجاری چون تعریف و اهداف مشخصی دارند انگیزه بالاتری دارند و لذا کمتر احتمال دارد که در ورطه اهمال‌کاری بیفتند. بسیاری از افراد اهمال‌کار واجد رگه‌هایی از افسردگی هستند که خود بیماری روانی است. ای بسا، که افسردگی منجر به اهمال‌کاری و نیز مشکلات هویتی شده باشد. به علاوه، ممکن است ارتباط بین این دو در اثر متغیرهای میانجی از قبیل ویژگی‌های شخصیتی باشد. بنابراین، این نتیجه نیز یک نتیجه طبیعی و منطقی است. بر اساس فرضیه سوم پژوهش بین مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت رابطه معنادار وجود دارد. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های قبلی همخوان است. مورد ویژه در این فرضیه این بود که بین سبک هویت هنجاری و قاطعیت و بین سبک هویت سردرگم و گوش دادن مؤثر و بین سبک هویت تعهد و قاطعیت رابطه معنادار وجود ندارد. مهارت‌های ارتباطی خوب ممکن است فرصت مناسبی برای جستجو و کندو کاو هویتی باشد. به‌علاوه، مهارت‌های ارتباطی بالا ممکن است به سلامت روانی کمک کند و از این طریق نیز به هویت‌یابی بهتر منجر شود. مهارت‌های ارتباطی مناسب، ارتباط بین دانش‌آموز با همکلاس‌ها و معلمین را بهبود می‌بخشد و لذا فرد بهتر می‌تواند به تعریفی از خود برسد. فرضیه چهارم به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی پرداخت. نتایج در این مورد نشان می‌دهد که زیرمقیاس بینش در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نقش معنادار ندارد، اما زیرمقیاس‌های گوش دادن مؤثر، تنظیم عواطف، درک پیام و قاطعیت در پیش‌بینی اهمال‌کاری

تحصیلی نقش دارد و حدود ۲۱ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی قابل پیش‌بینی است. بر طبق فرضیه پنجم همچنین، سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار ندارد، اما سبک‌های هویت سردرگم و تعهد در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود ۲۴ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت قابل پیش‌بینی است.

منابع

- پیری، لیلا و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۴)؛ بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های رویارویی با فشار روانی، مطالعات روانشناختی، ۱(۲): ۵۴-۳۹.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی زرینی، هادی. (۱۳۸۹)؛ خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۶(۱۷): ۸۵-۶۵.
- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲)؛ بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح‌زمان مطالعه و هدف ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹(۲۸): ۱۲۴-۹۹.
- حجازی، الهه و فرتاش، سهیلا (۱۳۸۵)؛ بررسی رابطه سبک‌های هویت و تعهد هویت با کیفیت دوستی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۶۳(۲ و ۱): ۱۸۴-۱۶۷.
- حسین چاری، مسعود و فداکار، محمدمهدی (۱۳۸۴)؛ بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. مجله دانش‌ور رفتار، ۱۵: ۳۳-۲۱.
- کریمی، داود (۱۳۸۸)؛ میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی، اندیشه و رفتار، ۱۳(۴): ۳۴-۲۵.
- گلمن، دانیل (۱۳۸۳). هوش هیجانی: خودآگاهی هیجانی، خویشتنداری، همدلی و یاری به دیگران، ترجمه نسرین پارسا، تهران: رشد، انتشار اثر به زبان اصلی، (۱۹۹۵).
- قبادی، مجید (۱۳۸۷)؛ مهارت‌های ارتباطی. نشریه بانک ملی ایران. ۱۵: ۱۹-۱۶.
- سواری، کریم (۱۳۹۱)؛ بررسی میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام نور اهواز، دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱(۲): ۶۸-۶۲.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرنودی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰)؛ بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. فصلنامه علوم تربیتی، ۴(۱۴): ۱۶۴-۱۵۱.
- سواری، کریم؛ بشلیده، کیومرث و شهینی‌بیلاق منیجه (۱۳۸۸)؛ ارتباط مدیریت زمان و خودآثربخشی ادراک‌شده با اهمال‌کاری تحصیلی، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۵(۱۴): ۱۱۲-۹۹.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات (۱۳۹۱)؛ پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۴): ۷۰-۴۹.
- Binder, K. (2008); The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished.
- Chase, L. (2003); Procrastination: The new master skill of time management. Agency Scales Magazine, 33: 60-62.
- Duru, M. B. E. (2007); The relation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. Educational Sciences: Theory and Practice, 7(1): 376-385.

- Ferrari, J. R. (2001); Procrastination as a self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15: 391-406.
- Jackson T.; Weiss, S. and Lindquist, J. (2005); Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent? *Journal of Social Behavioral Personality*, 16:.
- Kutlesa, N. (1999) Effects of group counseling with university students who complain procrastination. Canada: Ontario: University of Ontario.
- O'Brein, W. K. (2002); Applying transtheoretical model to academic procrastination. Dissertation abstract international. Section B: The sciences and engineering, 62(11-B): 539.
- Sprinthall, N. A. and Collins, A. (1995); Adolescence psychology: A development view, 3rd Ed. New York: McGraw Hill Inc.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6): 753-763.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlators. *Journal of Counselling Psychology*, 31: 503-509.
- Steel, Piers. (2007);. The nature of procrastination: A meta-analytic and Theoretical review of Quintessential self –regulatory. University of Calgary.
- Schraw, G. Wadkins, T. Olafson, L. (2007); Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1): 12-35.
- Tan, Crystal, X., Rebecca, Klassen., Robert, M., See, Lay Yeo., Wong, Isabella, Y. F., Huan, Vivien, S. & Chong, Wan, Har. (2008); Correlates of academic procrastination scale. *Educational and Psychological Management*, 51(4): 475-480.
- Van, Erd. (2004); Procrastination in academic setting and the Big Five model of personality: A meta-analysis in H. C. Schouweburg., C. H. Lay., T. A. Pychel. & J. R. Ferrari. (Eds).
- Wolter, C. A. (2003); Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95: 179-187.