

**The prediction of academic procrastination based on the power of time management variables, belief, self-esteem among female students of Payame Noor University of Damghan**

**Zahra amirhosine.M.A**

Psychology, Payamenoor University, Semnan, Iran.

**Ali shirafkan. Ph.D.**

Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran.

**Mojtaba rajabpour. Ph.D.**

Department of Psychology, Payam Noor University, Semnan, Iran.

**Abstract**

Educational procrastination is able to inhibit learning process and reduce academic achievement. Therefore, the purpose of this study was to predict academic procrastination based on time management, belief, and self-esteem variables at Payame Noor University of Damghan. A total of 204 undergraduate undergraduate students who participated in scientific research were selected from 621 students studying in the academic year of 2017-2018. This research is descriptive and correlational. Data were collected by Educational Inventory Questionnaire (Solomon and Rothblum, 1984), Self-esteem Questionnaire (Cooper Smith, 1967), IQI Questionnaire (Babaie, 1377), Time Management Questionnaire (TMQ) (Britton and Tesser, 1991). The results were used to test the hypotheses and confirm or reject them from multiple regression statistics. Results showed that time management and self-esteem have a reciprocal effect on academic proclivity in students ( $p < 0.01$ ). There is also no significant relationship between academic procrastination with entity intelligence belief, but this variable has an inverse relationship with incremental intelligence belief ( $p < 0.01$ ).

**Keywords:** Academic procrastination, time management, intelligence belief, self-esteem

**پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور شهرستان دامغان**

زهرا امیرحسینی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، سمنان، ایران.

علی شیرافکن\*

استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مجتبی رجب‌پور

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، سمنان، ایران.

**چکیده**

هدف این پژوهش، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی و عزت‌نفس در دانشگاه پیام‌نور شهرستان دامغان بود. این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. تعداد ۲۰۴ نفر از دانشجویان دختر مقطع کارشناسی که در پژوهش علمی شرکت کرده بودند از میان ۶۲۱ دانشجو که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند به‌عنوان آزمودنی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (Solomon & Rothblum, 1984)، عزت‌نفس (Cooper Smith, 1967)، باورهای هوشی (Babaie, 1999) و مدیریت زمان (Britton & Tesser, 1991) استفاده شد. برای تحلیل نتایج از آماره رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد مدیریت زمان و عزت‌نفس کلی روی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان تأثیر معکوس دارد ( $p < 0.01$ ). همچنین اهمال‌کاری تحصیلی با باور هوشی ذاتی رابطه معنی‌داری ندارد، اما این متغیر با باور هوشی افزایشی رابطه معکوس معنی‌دار دارد ( $p < 0.01$ ).

**واژه‌های کلیدی:** اهمال‌کاری تحصیلی، مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس

\* نویسنده مسئول: dr.alishirafkan49@yahoo.com

پذیرش: ۹۸/۰۶/۲۴

وصول: ۹۷/۰۸/۱۰

## مقدمه

تعاریف مختلفی در مورد اهمال‌کاری ارائه شده است که این تعاریف مختلف بیانگر دیدگاه‌های متفاوت در مورد اهمال‌کاری است. برای مثال اهمال‌کاری در معنای عام به معنای به تعویق انداختن نادرست یا غیرواقعی بینانه کارها، روند تکمیل کردن آنها و ارجاع عمل به آینده است (tamaanae far & ghasemi, 2017). آینور، مورات و کان (Aynur, Murat & Can, 2001) نیز اهمال‌کاری را به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌کنند. همچنین اهمال‌کاری؛ یک پدیده رفتاری است که به‌صورت به تأخیر انداختن تکالیف توصیف شده و موجب استرس، احساس گناه و کاهش شدید بازدهی فردی می‌شود. همچنین به دلیل عدم تعهد به تکالیف و مسئولیت‌ها به عدم تأیید اجتماعی منجر می‌شود (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2012).

در زمینه علل اهمال‌کاری دو دیدگاه کاملاً متفاوت وجود دارد. دیدگاه اول اهمال‌کاری را یک ضعف شخصیتی ثابت فرد می‌داند که در بافت‌ها و موقعیت‌های متعددی باعث اهمال‌کاری افراد می‌شود. دیدگاه دوم اهمال‌کاری را نه یک حالت ثابت بلکه یک حالت گذرا و موقعیتی می‌داند (Rafii, Saremi rasouli, Najafi ghezalje & Haghani, 2014).

جلوه‌های اهمال‌کاری، در رفتارها و فعالیت‌های روزمره دانشجویان در محیط‌های آموزشی به‌خوبی قابل درک است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارد (Aynur et al., 2011). این نوع اهمال‌کاری بر میزان یادگیری و موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد (Khormaei, Azadidehbidie, 2018). از جمله نمرات پایین و شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (Michinov et al., 2011) عملکرد پایین و شکست تحصیل (Kagan et al., 2010) و عدم موفقیت در یادگیری و ناکامی در تحصیل (sheykholeslami, 2017) در بردارد. تحقیقات نشان داده‌اند بیش از ۵۰ درصد تحصیل‌کنندگان در مدارس و دانشگاه‌ها دچار اهمال‌کاری در

انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود هستند (Burnam et al., 2014). پدیده اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) می‌تواند یکی از این متغیرها و عوامل تأثیرگذار در عملکرد دانشجویان باشد. اهمال‌کاری تحصیلی قادر است فرایند یادگیری را بازداری کند و پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد (Hussain & Sultan, 2014; Chen et al., 2016).

به‌منظور درمان اهمال‌کاری تحصیلی متغیرهای مختلفی تأثیرگذار می‌باشند که یکی از متغیرهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی، مدیریت زمان است. نتایج مطالعه ترومن و هارتلی (Trueman & Hartley, 1996) نشان داد که بین مدیریت زمان و پیشرفت تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین برخی از پژوهش‌ها رابطه معکوسی را بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش کردند (Ocak & Boyraz, 2016; Zekioglu et al., 2015; Yavas et al., 2007; Steel, 2012). دانشجویان دارای مهارت‌های مدیریت زمان، تمایل بیشتری به موفقیت داشته و پیشرفت بیشتری در درس‌هایشان دارند. به نظر می‌رسد که نقش مدیریت زمان در ارتقاء یادگیری، تنها در حیطه سازوکار کنترل زمان محدود نمی‌شود چرا که در مطالعات متعددی اثربخشی مثبت آن بر سلامت و به‌ویژه سلامت روان‌شناختی به‌عنوان یک راهکار تطابقی نیز مورد تأیید قرار گرفته است. به‌طوری‌که استرس ناشی از بی‌نظمی‌های کاری و استرس‌های ناشی از بی‌برنامگی‌ها فکر و ذهن و روان دانشجویان را فرسوده می‌سازد. بریتون و تسر (Britton & Tesser, 1991) نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند که مدیریت زمان بر خود اثربخشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است. با این حساب می‌توان متوجه شد که استفاده از اصول مدیریت زمان چقدر می‌تواند در بهبود منافع اقتصادی و اجتماعی جامعه تأثیر داشته باشد. یکی از ویژگی‌های شخصیتی که با فعالیت‌های تحصیلی و انگیزشی فراگیران مرتبط است، باورهای دانشجویان در ارتباط با توانایی‌ها و ماهیت هوشی خویش است. باورهای هوشی را شامل باورهای هوشی ذاتی (entity intelligence beliefs) و باورهای هوشی افزایشی (incremental intelligence beliefs) می‌داند و بیان می‌دارد افرادی که باور هوشی ذاتی دارند، معتقدند که صفات

استرس می‌شود. با توجه به پژوهش بابایی نادینلویی، فولادی و پزشکی ( BabaeiNadeinlooie, Fooladi and Pezeshki, 2017) نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان اهمال‌کاری را کاهش و مدیریت زمان تحصیلی را افزایش می‌دهد؛ و پژوهش کلاهی اهری (Kolahiahari, 2017) که با هدف بررسی رابطه بین مدیریت زمان و رویکردهای مطالعه با اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد، نتایج پژوهش نشان داد که بین رویکردهای مطالعه و مدیریت زمان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معناداری برقرار است. همچنین مدیریت زمان و سبک‌های مطالعه به‌طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. باوجوداین برخی تحقیقات نیز رابطه‌ای بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش نکردند ( Glick & Orsillo, 2015; Miqdadi et al., 2014).

دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آنها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، احتمال کمتری هست که تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تأخیر اندازند. این ارتباط منعکس‌کننده نظریه دوئک (Dweck) است که بیان می‌کند باور افزایشی با رفتارهای سازگارانه‌ای چون: تمرکز کردن در هنگام انجام تکالیف چالش‌انگیز، تلاش، پایداری در انجام تکلیف و مدیریت عاطفی در ارتباط است ( Moshtaghi & MoayedFar, 2017).

هاول و بورو (Howel & Buro, 2009) نیز در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط معنادار اهمال‌کاری و باورهای هوشی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون اهمال‌کاری یک رفتار نابهنجار است و باورهای هوشی نیز در حالت افزایشی حالت بهنجار دارد، لذا می‌تواند با باورهای افزایشی به‌صورت منفی ارتباط داشته باشد. پژوهش مشتاقی و مویدفر (Moshtaghi & MoayedFar, 2017) و پژوهش حاتمی، پژمان‌فرد و صالح نجفی ( Hatamy, Pejman fard & Saleh najafi, 2014) که بین باورهای ذاتی به هوش با اهمال‌کاری رابطه مثبت و بین باور افزایشی با اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار وجود دارد.

پژوهش‌های زغیبی قناد، علیپور و مرادی (Zegheybi ghanad,Alepor and moradi, 2018)، دیورو و

شخصی آنها از قبیل هوش، ثابت و تغییرناپذیر و قابل اندازه‌گیری است. در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، معتقدند که هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را تغییر داد. هاول و بورو (Howel & Buro, 2009) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین باورهای هوشی افزایشی و اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار وجود دارد. آنها در تبیین ارتباط بین اهمال‌کاری و باورهای هوشی به پیامدهای رفتارهای نابهنجار اشاره و بیان کرده‌اند که چنانچه اهمال‌کاری نوعی رفتار نابهنجار باشد می‌تواند با باورهای هوشی نیز که می‌تواند از حالت بهنجار تا نابهنجار متغیر باشد، ارتباط داشته باشد. نتایج پژوهش هاول و بورو (Howel & Buro, 2009) نشان داد که اهمال‌کاری به‌صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به‌صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط است.

متغیر دیگری که در ارتباط با اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش‌هایی را به خود اختصاص داده است، عزت‌نفس است. از دیدگاه برخی محققان هر اندازه که فرد در کسب عزت‌نفس دچار شکست شود، دستخوش اضطراب، تنزل روانی و بدگمانی از خود، حقیقت‌گریزی و احساس عدم کفایت در زندگی می‌شود ( AsleFatahi & Najjarpoor, 2014). کلید بسیاری از موفقیت‌های انسان عزت‌نفس است و برعکس، بسیاری از مشکلات انسان از ضعف آن ناشی می‌شود. عزت‌نفس از عوامل اصلی تعیین‌کننده در شکل‌دهی الگوی رفتاری و عاطفی به‌شمار می‌آید (Emami, Fatehizadeh, & Abedi, 2007). پژوهش‌های متعدد ( Schouwenburg,2004; Hussain & Sultan, 2010; Yavas et al., 2012; Zekioglu et al., 2015; Ocak & Boyraz, 2016; Beshlideh,k; Shehniyailagh,M, 2011) نشان داده‌اند که بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد. از سوی دیگر، مطالعات مختلف ( MacCann et al., 2012; Fooladei & nazmkhah, 2016) نشان داده‌اند که مهارت مدیریت زمان را می‌توان آموزش داد. هافنر، استوک و آبرست ( Häfner, Stock & Oberst, 2015) بیان کردند که آموزش مدیریت زمان موجب افزایش درک کنترل زمان و کاهش احساس

و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر رابطه معکوس معنادار دارد.

### روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از حیث هدف یک پژوهش کاربردی است. از نظر ماهیت توصیفی و از نوع تحقیق همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه پیام‌نور شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند. آمار دانشجویان دختر مشغول به تحصیل ۶۲۱ نفر بودند. در این پژوهش ۲۰۴ نفر از دانشجویان شرکت کردند. روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بود. سپس پرسشنامه‌ها با کسب اجازه از اساتید در کلاس‌ها توزیع شد. قبل از توزیع پرسشنامه به دانشجویان تأکید گردید که پرسشنامه‌ها فقط جهت انجام مقاصد پژوهشی در اختیار پژوهشگر خواهد بود و هیچ‌گونه استفاده دیگری از آن نخواهد شد، لذا لزومی به درج نام و نام خانوادگی در پرسشنامه نبوده ولی اطلاعات فرعی از جمله جنسیت، رشته تحصیلی و سن دانشجویان خواسته شد.

### ابزار سنجش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راثلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام‌گذاری کردند. این مقیاس را دهقانی (Dehghani, 2009) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال از سؤالات ۱ تا ۸ است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و تعداد سؤالات ۱۱ تا از سؤال ۹ تا ۱۹ است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که شامل ۸ سؤال از سؤالات ۲۰ تا ۲۷ است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «اکثر اوقات» نمره ۳، «همیشه» نمره ۴، تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های «۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ و گویه‌های

باکیس (Duru, Bakis, 2014) و والترز (Walters, 2003) رابطه منفی و معنی‌دار بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس را نشان دادند. پژوهش قلائی و یعقوبی (Ghalae & Yaghoubi, 2014) نشان داد که عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه همبستگی بالا و معکوسی دارد یعنی هرچه عزت‌نفس فرد بالاتر باشد، تعلل‌ورزی تحصیلی او پایین‌تر است و هرچه عزت‌نفس فرد پایین‌تر باشد تعلل‌ورزی تحصیلی او بالاتر است. این نتیجه همسو است با نتایج استوبر و استوبر (Stoerber, & Stoebe, 2009) که عنوان می‌کرد ارتباط بین تعلل‌ورزی و عزت‌نفس یک رابطه منفی و معکوس است.

شناسایی عوامل اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود. یافته‌های چنین پژوهش‌هایی می‌تواند مسئولان آموزش و پرورش را در راستای بهبود مشکلات رفتاری دانشجویان در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی که از جمله شایع‌ترین مشکلات فردی در فرایند آموزش و یادگیری است، کمک کند. با توجه به شیوع چشمگیر این پدیده و همچنین تأثیرات آسیب‌زای آن بر روی فرد و جامعه انجام پژوهش‌های بیشتر و ارائه راهکارهایی برای کاهش آن ضرورت پیدا می‌کند. گمان می‌رود که بروز این عادت رفتاری تا حدودی تحت تأثیر کارکردهای مدیریت زمان و باور هوشی و عزت‌نفس در دانشجویان باشد که در صورت مثبت بودن این رابطه، می‌توان اذعان نمود که یک گام مهم و اساسی در کشف روابط اثرگذار در نظام آموزشی کشور برداشته شده است و سیستم آموزشی، دانشجویان و دانش‌آموزان و خانواده‌ها می‌توانند از نتایج آن بهره ببرند.

به‌طورکلی مشاهده اهمال‌کاری بالا در جامعه، به‌خصوص در جامعه دانشجویی، محقق را بر این داشت که سهم مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس در پیش‌بینی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را مورد سنجش قرار دهد؟

در راستای این هدف چند فرضیه آزمون شدند که عبارت‌اند از: ۱- مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه پیام‌نور شهرستان دامغان رابطه معکوس معنادار دارد. ۲- باور هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر رابطه معکوس معنادار دارد. ۳- عزت‌نفس

۰/۷۹ بود. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه فوق عبارت‌اند از:

۱- آیا شما هر روز فهرستی از کارهایی که باید انجام دهید تهیه می‌کنید؟ ۲- آیا شما قبل از اینکه روز خود را شروع کنید برای آن برنامه‌ریزی می‌کنید؟

#### پرسشنامه باورهای هوشی: برای ارزیابی باورهای

هوشی از پرسشنامه‌ای که به وسیله بابایی (Babaei, 1999) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۴ سؤال و ۲ مؤلفه است؛ و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت به سنجش باورهای هوشی می‌پردازد. تعداد سؤال‌های باور هوشی ذاتی ۴ تا از شماره سؤال‌های ۱، ۴، ۶، ۱۴ و تعداد سؤال‌های باور هوشی افزایشی ۱۰ تا از شماره سؤال‌های ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ است. در تحقیق بابایی ضریب پایایی استاندارد به دست آمده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۲ است. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این مقیاس در پژوهش حاضر، ۰/۷۱ بود. همچنین دو نمونه از گویه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- معتمد حل مسائل پیچیده ریاضی احتیاج به هوش بیشتر دارد. ۲- معتمد با تلاش و جدیت می‌توان توانایی هوشی خود را افزایش داد.

#### پرسشنامه عزت‌نفس: ابزار دیگری که در این پژوهش

مورد استفاده قرار گرفت پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت (Cooper Smith, 1967) است. این پرسشنامه از ۵۸ ماده، تشکیل شده است و در پژوهش‌های زیادی در ایران به کار رفته و پژوهشگران روایی و پایایی بالای آن را گزارش کرده‌اند. پرسشنامه با دو گزینه «بله» و «خیر» جواب داده می‌شود که هر فرد متناسب با وضعیت خود یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کند. مقیاس کوپر اسمیت دارای ۸ گزینه دروغ‌سنج است. شماره سؤالات دروغ‌سنج عبارت است از: ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸ و ۵۵ چنانچه پاسخ‌دهنده از ۸ سؤال بالا بیش از ۴ نمره بیاورد بدان معنا است که اعتبار آزمون پایین بوده و آزمودنی سعی کرده خود را بهتر از آنچه هست جلوه دهد. ۵۰ گزینه دیگر در ۴ حیطه عزت‌نفس عمومی (۲۶ گویه)، عزت‌نفس اجتماعی یا همسالان (۸ گویه)، عزت‌نفس خانوادگی یا والدین (۸ گویه) و عزت‌نفس تحصیلی (۸ گویه) توزیع شده است؛ اما در مورد نمره‌گذاری سایر سؤالات چنانچه آزمودنی به

(۷-۸-۱۸-۱۹-۲۶-۲۷) به علت اینکه بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نیستند در نمره کل محاسبه نمی‌شوند، بنا به پیشنهاد سازنده آن، در محاسبه روایی و پایایی، این ۶ سؤال منظور نشدند. در پژوهش سولومون و راثلوم (Solomon & Rothblum, 1984) روایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و اعتبار آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است (Dolati, 2013). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۵ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رؤیایپردازی می‌کنم و تمرکز کردن برایم دشوار است. ۲- تا لحظه‌ای که امکان داشته باشد آماده شدن برای امتحان را به تأخیر نمی‌اندازم.

#### پرسشنامه مدیریت زمان: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۶

توسط ترومن و هارتلی تهیه شد که دارای ۱۴ سؤال و دو زیرمقیاس بود. این پرسشنامه جدید در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شود و درنهایت دو زیرمقیاس برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و برنامه‌ریزی بلندمدت برای آن به دست می‌آید (Trueman & Hartley, 1996). نحوه نمره‌گذاری به این پرسشنامه به این صورت است که گزینه‌های «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «گاهی اوقات» نمره ۳، «اغلب اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد. سؤال‌های شماره ۱۱، ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. ترومن و هارتلی در پژوهش خود آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای کل مقیاس ۰/۷۷، برای زیرمقیاس برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت ۰/۸۱ و برای زیرمقیاس برنامه‌ریزی بلندمدت ۰/۴۸ محاسبه کردند. این پرسشنامه در ایران برای اولین بار توسط سواری و همکاران (Savari et al., 2010) ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور اهواز اجرا و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۲ محاسبه شد. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از محاسبه ضریب همبستگی پرسشنامه بین سؤال محقق ساخته و پرسشنامه مدیریت زمان ۰/۳۴ محاسبه شد که در سطح  $p < 0.01$  معنادار بود (Savari et al., 2010). آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این مقیاس

تحصیلی (آموزشگاهی) را به دست آمد. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۷ محاسبه شد. دو نمونه از گویه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱- معمولاً تشویش دارم. ۲- برایم بسیار مشکل است در کلاس حرف بزنم.

#### یافته‌ها

تعداد ۲۰۴ دانشجوی دختر از ۲۸ رشته تحصیلی مختلف در این پژوهش شرکت کردند که میانگین سنی آنها ۲۲/۶۶ سال بود. در جدول شماره ۱، میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرها و خرده‌مقیاس‌های آنها ارائه شده است.

سؤالات ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۵، ۳۶، ۴۵، ۴۷ و ۵۷ با بله پاسخ دهد یک نمره و اگر با خیر پاسخ دهد نمره صفر می‌گیرد؛ و بقیه سؤالات به صورت معکوس است یعنی پاسخ خیر آنها یک نمره و پاسخ بله، صفر نمره می‌گیرد؛ بنابراین نمره کل آزمودنی حداقل صفر و حداکثر ۵۰ خواهد بود. میزان روایی آن در ایران توسط نیسی و یمین (Neisi & Yamini, 2010) ۰/۷۹ گزارش شده است و پایایی این مقیاس توسط فروست و مک کلوی (Frost & McKelvie, 2004) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شده است. ضریب پایایی ۰/۸۶، ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۸۳ برای خرده‌مقیاس‌های عزت‌نفس عمومی، اجتماعی، خانوادگی و

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۳/۱۳	۱۴/۴۰	۲۰۴	اهمال‌کاری امتحانات
۴/۵۷	۱۹/۵۳	۲۰۴	اهمال‌کاری تکالیف
۳/۵۲	۱۲/۹۲	۲۰۴	اهمال‌کاری مقاله
۹/۲۰	۴۶/۸۶	۲۰۴	اهمال‌کاری کلی
۲/۸۶	۹/۴۸	۲۰۴	عزت‌نفس عمومی
۳/۰۲	۱۲/۰۷	۲۰۴	عزت‌نفس اجتماعی
۱/۸۵	۴/۳۴	۲۰۴	عزت‌نفس خانوادگی
۱/۱۴	۳/۴۰	۲۰۴	عزت‌نفس کلی
۲/۶۶	۱۲/۶۹	۲۰۴	باور هوشی ذاتی
۷/۱۰	۲۲/۹۲	۲۰۴	باور هوشی افزایشی
۴/۷۲	۱۲/۱۷	۲۰۴	مدیریت زمان کوتاه‌مدت
۵/۴۴	۲۷/۹۵	۲۰۴	مدیریت زمان بلندمدت

اهمال‌کاری تکالیف ۱۹/۵۳ و ۴/۵۷ و اهمال‌کاری مقاله ۱۲/۹۲ و ۳/۵۲ است.

در جدول ۲، ضریب همبستگی و سطح معنی‌داری رابطه بین متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌کنید میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرها و خرده‌مقیاس‌ها ارائه شده است که به شرح زیر است: میانگین و انحراف استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب ۴۶/۸۶ و ۹/۲ است و در خرده‌مقیاس اهمال‌کاری امتحانات ۱۴/۴۰ و ۳/۱۳ است و

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در نمونه دانشجویان دختر

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
اهمال‌کاری امتحانات	1												
اهمال‌کاری تکالیف	.46**	1											
اهمال‌کاری مقاله	.50**	.53**	1										
اهمال‌کاری کلی	.76**	.85**	.82**	1									
عزت‌نفس عمومی	-.38**	-.37**	-.35**	-.45**	1								
عزت‌نفس اجتماعی	-.28**	-.40**	-.32**	-.42**	.63**	1							
عزت‌نفس خانوادگی	-.29**	-.33**	-.28**	-.37**	.49**	.45**	1						
عزت‌نفس تحصیلی	.05	-.01	.01	.02	.16*	.30**	.11	1					
عزت‌نفس کلی	-.36**	-.43**	-.36**	-.47**	.86**	.86**	.70**	.38**	1				
باور هوشی ذاتی	.01	.06	.006	.04	.07	.03	.04	.06	.06	1			
باور هوشی افزایشی	.13	-.15*	-.22**	-.20**	-.12	-.26*	-.13	-.18**	-.23**	.005	1		
مدیریت زمان کوتاه مدت	-.28**	-.30**	-.26**	-.34**	.24**	.16*	.20**	.09	.25**	-.20**	-.20**	1	
مدیریت زمان بلندمدت	-.46**	-.43**	-.37**	-.51**	.41**	.35**	.35**	.06	.43**	-.31**	-.31**	.46**	1

\*\*0/01>p\*، 0/05>p

در عزت‌نفس اجتماعی با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی همراه است و برعکس.

عزت‌نفس خانوادگی و اهمال‌کاری تحصیلی (-۰/۳۷) در آلفای ۰/۰۱ معنادار است. رابطه عزت‌نفس تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۰۲) معنادار نیست. عزت‌نفس کلی و اهمال‌کاری تحصیلی (-۰/۴۷) معنادار است؛ یعنی افزایش

ضریب همبستگی در دانشجویان دختر، بین عزت‌نفس عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی (-۰/۴۵۵) در آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی افزایش در عزت‌نفس عمومی با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی همراه است و برعکس. در دانشجویان دختر عزت‌نفس اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی (-۰/۴۲) در آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ یعنی افزایش

همراه است و برعکس. مدیریت زمان بلندمدت و اهمال‌کاری تحصیلی ( $-0/51$ ) در آلفای  $0/01$  معنادار است؛ یعنی افزایش در مدیریت زمان بلندمدت با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی همراه است و برعکس. برای مشخص شدن سهم خرده مقیاس‌های مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس در دانشجویان دختران، در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، رگرسیون چندگانه به شرح زیر انجام شده است (جدول ۳). متغیرهای مدیریت زمان کوتاه‌مدت، مدیریت زمان بلندمدت، متغیرهای باور هوشی ذاتی، باور هوشی افزایشی و متغیرهای عزت‌نفس عمومی، عزت‌نفس اجتماعی، عزت‌نفس خانوادگی، عزت‌نفس تحصیلی به‌عنوان پیش‌بینی کننده و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک (پیش‌بینی شونده) در نظر گرفته شده است.

در عزت‌نفس کلی با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی همراه است و برعکس. در دانشجویان دختر رابطه باور هوشی ذاتی و اهمال‌کاری تحصیلی ( $0/04$ ) در آلفای  $0/01$  معنادار نیست. باور هوشی افزایشی و اهمال‌کاری تحصیلی ( $-0/20$ ) در آلفای  $0/01$  معنادار است. باور هوشی افزایشی و اهمال‌کاری امتحانات ( $0/133$ ) معنادار نیست. ولی باور هوشی افزایشی و اهمال‌کاری تکالیف ( $-0/155$ ) و باور هوشی افزایشی و اهمال‌کاری مقاله ( $-0/223$ ) معنادار است؛ یعنی افزایش در باور هوشی افزایشی با افزایش معنادار در دو مؤلفه اهمال‌کاری تکالیف و مقاله همراه است ولی با اهمال‌کاری امتحانات معنادار نیست. مدیریت زمان کوتاه‌مدت و اهمال‌کاری تحصیلی ( $-0/34$ ) در آلفای  $0/01$  معنادار است؛ یعنی افزایش در مدیریت زمان کوتاه‌مدت با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی

جدول ۳. ضریب رگرسیون برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق مدیریت زمان، باور هوشی، عزت‌نفس

مدل	Beta	T	Sig.	مجذور R	مجذور R تعدیل شده
مدیریت زمان کوتاه‌مدت	-.135	-1.995	.047	.282	.275
مدیریت زمان بلندمدت	-.455	-6.739	.000		
باور هوشی ذاتی	.041	.595	.553	.045	.035
باور هوشی افزایشی	-.207	-3.008	.003		
عزت‌نفس عمومی	-.249	-3.047	.003		
عزت‌نفس اجتماعی	-.242	-2.939	.004	.279	.264
عزت‌نفس خانوادگی	-.160	-2.267	.024		
عزت‌نفس تحصیلی	.152	2.407	.017		

مؤلفه‌های مدیریت زمان (مدیریت زمان کوتاه‌مدت، مدیریت زمان بلندمدت)  $27/5$  درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند.

از بین دو مؤلفه باور هوشی ذاتی و باور هوشی افزایشی فقط سهم مؤلفه باور هوشی افزایشی در اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است. سهم این مؤلفه منفی است به ازای هریک واحد افزایش در باور هوشی افزایشی،  $0/207$  انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد. مؤلفه‌های باور هوشی (باور هوشی ذاتی، باور هوشی

بر اساس جدول ۳، از بین دو مؤلفه مدیریت زمان کوتاه‌مدت، مدیریت زمان بلندمدت سهم هر دو مؤلفه مدیریت زمان کوتاه‌مدت و مدیریت زمان بلندمدت در اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است. سهم این دو مؤلفه منفی است. به ازای هریک واحد افزایش در مدیریت زمان کوتاه‌مدت،  $0/135$  انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد. سهم این مؤلفه منفی است به ازای هریک واحد افزایش در مدیریت زمان بلندمدت،  $0/455$  انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد.

(2012)، استیل (Steel, 2007) همخوانی دارد. ولی با یافته‌های پژوهش گلیک و اورسیلو (Glick & Orsillo, 2015) و میقدادی و همکاران (Miqdadi et al., 2014) همخوان نیست. نونیس و هادسون (Nonis & Hudson, 2006) نشان دادند که مهارت فردی مدیریت زمان یک عامل اساسی موفقیت در امور مختلف زندگی از جمله کار و تحصیل محسوب می‌شود و در واقع، تبحر در به‌کارگیری مهارت فردی مدیریت زمان، عامل اساسی برای موفقیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی است. مدیریت زمان به‌عنوان روشی برای پایش و کنترل وقت با ارتقاء بخشی به سطح بصیرت فراگیران در مورد نحوه استفاده از زمان، از ضروری‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌رود. عدم مهارت‌های مدیریت زمان و فقدان نگرش مناسب در این رابطه و عملکرد ضعیف علمی، بهره‌وری پائین و سطح بالای استرس را به همراه خواهد داشت. عدم برنامه‌ریزی مناسب و مدیریت زمان ضعیف، دیر آماده کردن و یا عدم ارائه تکالیف می‌تواند به اهمال‌کاری بیانجامد (McGhie, 2012). پژوهش مک کان، دکورس و روبرتز (MacCann, Duckworth, Roberts, 2009) نشان داد دانش‌آموزانی که مدیریت زمان بهتری دارند عملکرد بهتر در کارها، رضایت از زندگی بیشتر، ابهام نقش کمتر، اضافه‌بار کمتر و تنش‌های بدنی کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد بین باور هوشی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان همبستگی معکوس معنادار وجود دارد اما رابطه باور هوشی ذاتی دختران با اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نیست. بین نمره باور هوشی افزایشی با نمره اهمال‌کاری امتحانات رابطه معناداری وجود ندارد؛ اما رابطه بین باور هوشی افزایشی با خرده‌مقیاس‌های اهمال‌کاری تکالیف و اهمال‌کاری مقاله معکوس و معنادار است؛ یعنی افزایش در باور هوشی افزایشی با کاهش معنادار در دو مؤلفه اهمال‌کاری تکالیف و مقاله همراه است. یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش مشتاقی و مؤیدفر (Moshtaghi & MoayedFar, 2017) و پژوهش حاتمی و همکاران (Hatamy et al., 2014) که بین باور هوش افزایشی با اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار گزارش کردند همخوانی دارد.

افزایشی) ۳/۵ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. هر چهار مؤلفه عزت‌نفس عمومی، عزت‌نفس اجتماعی، عزت‌نفس خانوادگی، عزت‌نفس تحصیلی، در دختران در اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است. سهم سه مؤلفه آن منفی است به ازای هریک واحد افزایش در عزت‌نفس عمومی، ۰/۲۴۹ انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد؛ و همچنین به ازای هریک واحد افزایش در عزت‌نفس اجتماعی، ۰/۲۴۲ انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد؛ و نیز به ازای هریک واحد افزایش در عزت‌نفس خانوادگی، ۰/۱۶۰ انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی کاهش رخ می‌دهد. ولی سهم مؤلفه عزت‌نفس تحصیلی مثبت است به ازای هریک واحد افزایش در عزت‌نفس تحصیلی، ۰/۱۵۲ انحراف استاندارد در اهمال‌کاری تحصیلی افزایش رخ می‌دهد. مؤلفه‌های عزت‌نفس (عزت‌نفس عمومی، عزت‌نفس اجتماعی، عزت‌نفس خانوادگی، عزت‌نفس تحصیلی) ۲۶/۴ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه حاضر، رابطه منفی و معنی‌داری بین اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد درسی دانشجویان گزارش می‌کند که این نتایج با مطالعات دیگر همخوانی دارد (Hussain, I. E. and Sultan, 2010; Chen et al., 2016). افرادی که دچار اهمال‌کاری تحصیلی هستند از انجام به موقع تکالیف درسی سرباز می‌زنند و با قرارگیری در شرایط استرس‌زای قبل امتحان و زمان محدود، کاهش سطح عملکرد فردی را تجربه می‌کنند. مجموع این شرایط، کاهش سطح عملکرد تحصیلی فرد را به خوبی قابل تبیین خواهد نمود.

یافته‌های پژوهشی نشان داد که رابطه مؤلفه مدیریت زمان کوتاه‌مدت و مدیریت زمان بلندمدت با اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنادار است؛ یعنی افزایش در مدیریت زمان کوتاه‌مدت و بلندمدت با کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی همراه است و برعکس. این یافته با یافته اوجاک و بایراز (Ocak & Boyraz, 2016)، ذکی‌اوغلو و همکاران (Zekioglu et al., 2015)، یاواس و همکاران (Yavas et al.,

روبرو می‌شوند و کمتر به سازگاری با کار و فعالیت عمومی خود می‌پردازند و به انکار و غیرفعال بودن روی می‌آورند. از محدودیت‌های تحقیق حاضر می‌توان به انجام پژوهش روی دانشجویان مقطع کارشناسی اشاره کرد که تعمیم نتایج را با سایر مقاطع تحصیلی مشکل می‌سازد. پیشنهاد می‌شود از طریق مداخلات تربیتی و مشاوره‌ای در قالب کارگاه‌های آموزشی در محیط‌های دانشگاهی، تغییر باورهای هوشی و انگیزشی دانشجویان و مدیریت زمان مورد تأکید قرار گیرد تا از این طریق بتوان به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک کرد. همچنین، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود به بررسی ساختارهای کلاس درس و فرهنگ سازمانی و جو آموزشی موجود در دانشگاه‌های کشور به‌منظور روشن شدن ابعاد بیشتر اهمال‌کاری همت گمارند.

#### منابع

- AsleFatahi, B., & Najjarpoor Ostadi, S. (2013). A study of the relationship between emotional intelligence and self-esteem with social skills. *Journal of Instruction and Evaluation*, 6(23), 123-136. [Persian].
- Aynur, P. A. Murat & B. Can (2011). "Academic Procrastination Behavior of Pre-Service Teachers of Celal Bayar University". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29: 1418-1425.
- Babaei, B (1999). *The Relationship between Intelligence Beliefs and Target Orientation of Gifted and Normal School Students in urban elementary, secondary and high school levels*. M.Sc. Thesis. Tehran school of education and psychology. [Persian].
- BabaeiNadeinlooie, karim, Fooladi, asghar and Pezeshki, Hana. 2017. The Effectiveness of Time Management Skills' Training on educational time management and Negligence. *Journal of Personality and individual differences*, 5(11), 57-70. [Persian].
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). "Effects of time-management practices on college grades". *Journal of educational psychology*, 22(2), 334.
- Burnam, A. Komarraju, M. Hamel, R. and Nadler, D.R. (2014). "Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination". *Learning and Individual Differences*, 36: 165-172.
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). "Procrastination as a fast life history strategy". *Evolutionary Psychology*, 14(1), 1-5.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2012). "The relationship between reading ability and self-perception among African-American postgraduate students". *The Journal of Educational Enquiry*, 11(1), 43-53.
- در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آنها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، با احتمال کمتری تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تأخیر اندازند و می‌توان گفت آنها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند. هاوول و بورو (Howel & Buro, 2009) نیز در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط معنادار اهمال‌کاری و باورهای هوشی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون اهمال‌کاری یک رفتار نابهنجار است و باورهای هوشی نیز در حالت افزایشی حالت بهنجار دارد، لذا می‌تواند با باورهای افزایشی به‌صورت منفی ارتباط داشته باشد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان استنباط کرد که افزایش انگیزش درونی با ترغیب به جهت‌گیری اهداف تسلط در دانشجویان و رشد باورهای افزایشی به هوش، می‌تواند اهمال‌کاری دانشجویان را کاهش دهد؛ که نتایج این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر در باور هوشی ذاتی همسو نیست. دلیل احتمالی این مغایرت ممکن است تفاوت در جامعه مورد مطالعه باشد؛ در پژوهش حاضر تنها دانشجویان دختر حضور داشتند و این در حالی است که محققان، اعتقاد کمتر زنان به باور ذاتی به هوش را گزارش کرده‌اند (Moshtaghi & MoayedFar, 2017).
- یافته‌های پژوهشی نشان داد که بین نمره کل عزت‌نفس عمومی دختران با اهمال‌کاری همبستگی منفی و معناداری وجود دارد؛ یعنی هرچه عزت‌نفس فرد بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی او پایین‌تر است و هرچه عزت‌نفس فرد پایین‌تر باشد اهمال‌کاری تحصیلی او بالاتر است. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های قلائی و یعقوبی (Ghalaei & Yaghoubi, 2014)، زغبی‌قناد و همکاران (ghanad et al., 2018)، دیورو و باکیس (Duru & Bakis, 2014)، عوضیان، بدری، سرندی و قاسمی (Evazian, Badri, Sarandi & gasemi, 2012)، استوبر و استوبر (Stoeber & Stoeber, 2009) نیز عنوان کردند ارتباط بین تعلل‌ورزی و عزت‌نفس یک رابطه منفی و معکوس است. همچنین تعلل‌ورزی یک عامل ناتوان‌کننده است که به نظر می‌رسد ارتباط زیادی با اضطراب و عزت‌نفس اندک داشته باشد. هرچه افراد بیشتر تعلل‌ورزی می‌کنند با اضطراب بیشتری

- Dehghani, Y. (2009). *Predicting educational negligence based on self-regulated strategies on learning*. M.Sc. Thesis, Shiraz school of education and psychology. [Persian].
- Dolati, R. (2013). *Investigating the effect of teaching self-regulated learning strategies on procrastination and students' self-concept in female students' high school*. M.Sc. Thesis. boali sina university-school of Economics and Social Sciences. [Persian].
- Duru, E., & Bakis M. (2014). "The Roles of Academic Procrastination Tendency on the Relationships among Self -Doubt, Self Esteem and Academic Achievement". *Education and Science*, 23 (112), 113-121.
- Emami, T., Fatehizadeh, M., & Abedi, M. R. (2006). Studying and Comparing the effectiveness of cognitive-behavioral and parents training how to on methods increase students self-esteem in Isfahan Junior high schools. *Clinical Psychology & Personality*, 1(19), 65-74. [Persian].
- Evazian, F., Badri, R., Sarandi, P., & gasemi, Z. (2011). The study of relationship between procrastination and self – esteem with achievement motivation of high school girl students in Kashan city. *Journal of Instruction and Evaluation*, 4(14), 151-164. [Persian].
- Fooladi, A and Nazn khah, S. (2016). *Effectiveness of time management skills training on negligence and educational time management*. International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, Tehran, Institute of Iliya. [http://www.civilica.com/Paper-HPSCONF\HPSCONF\1\\_022.html](http://www.civilica.com/Paper-HPSCONF\HPSCONF\1_022.html). [Persian].
- Frost, Jackie. McKelive, Stuart. (2004). "Self-Esteem and Body Satisfaction in Male and Female Elementary School, High School, and University Students ". *Journal of sport psychology*, 51,45-54.
- Ghalaei, B., & Yaghoubi, A. (2013). Investigating the Relationship between Personality's Dimensions and Self esteem and Educational Procrastination among Farhangian University Students. *Scientific Journal Management System*, 2(4), 71-86. [Persian].
- Glick, D. M. and Orsillo, S. M. (2015). "An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination". *Journal of Experimental Psychology*, 133 (1): 333-333
- Häfner, A. Stock, A. & Oberst. V. (2015). "Decreasing students' stress through time management training: an intervention study" *European Journal of Psychology of Education*, 30: 81-94.
- Hatamy, j., Pejman fard, m., & Saleh najafi, m. (2013). The relationship between intelligence beliefs, achievement goals and academic procrastination among students of tehran university. *Journal of Research in Educational Systems*, 7(21), 57-70. [Persian].
- Howel, A, Buro, K. (2009). "Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis", *Learning and Individual Differences*, 19, 151–154.
- Hussain, I. E. and Sultan, S. (2010). "Analysis of procrastination among university students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1897-1904.
- Kagan, M. Cakir, O. and Ilhan, T. (2010). "The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive compulsive and five factor personality traits". *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 2(2): 2121-2125.
- Khormaei, F and Azadidehbidie, F. (2018). Stating educational negligence based on ethical – moral structure. *Culture in the Islamic University*, 22, 78-92. [Persian].
- Kolahiahari, Z. (2017) *Investigating the relationship between time management and study approach with educational negligence on female students with deterioration of education*. Thesis Department of Education Khorasan Razavi. [Persian].
- MacCann, C. Duckworth, A.L. and Roberts, R.D. (2009). "Empirical identification of the major facets of conscientiousness". *Learning and Individual Differences*, 19: 451-458.
- MacCann, C.; Fogarty, G.J. and Roberts, R.D. (2012). "Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students". *Learning and Individual Differences*, 11: 512-512.
- McGhie, V.F. (2012). *Factors impacting on first-year student's academic progress at a South African university*. dissertation presented for the degree of doctor of philosophy in the department of urriculum studies, faculty of education at stellenbosch university.
- Michinov, N.; Brunot, S.; Bohec, O.L.; Juhel, J. and Delaval, M. (2011). "Procrastination, participation, and performance in online learning environments". *Computers & Education*, 45: 132-141.
- Miqdadi, F.Z.; ALMomani, A.F.; Masharqa, M.T. and Elmousel, N.M. (2014). "The Relationship between Time Management and the Academic Performance of Students from the Petroleum Institute in Abu Dhabi. the UAE". ASEE 2014 Zone I Conference (1-4). Bridgeport, CT: University of Bridgeport.
- Moshtaghi, S., & MoayedFar, H. (2016). The Role of Intelligence Beliefs and Achievement Goals Orientation in Prediction of Students Academic Procrastination. *Educational Development of Judishapur*, 7(1), 28-36. [Persian].
- Neisi, S., & Yamini, M. (2009). Relationship between self-esteem, achievement motivation, FLCA, and EFL learners' academic performance. *Journal of Psychological Achievements*, 16(2), 153-166. [Persian].
- Nonis, S.A. and Hudson, G.I. (2006). "Academic performance of college students: Influence of time studying and- working". *Journal of Education for Business*, 81(3): 151-159.

- Ocak, G. and Boyraz, S. (2016). "Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables". *Journal of Education and Training Studies*, 3(4).
- Rafii, f., Saremi rasouli, F., Najafi ghezeljeh, T., & Haghani, H. (2014). The Relationship between Academic Procrastination, Academic Achievement, and Self-Efficacy in Nursing Students of Tehran University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(1), 32-40. [Persian].
- Savari, K.; Beshlideh, k; Shehniyailagh, M. (2011). The relationship between time management and perceived self-efficacy with educational negligence. *Journal of Educational psychology*, 5, 14, 100-112. [Persian].
- Schouwenburg, H.C. (2004). "Procrastination in academic settings: general introduction". In: H. C. Schouwenburg, C.H., Lay, Pychyl, T.A., Ferrari. J.R., Editors, *Counseling the procrastinator in academic settings*, American Psychological Association, Washington, 2-11.
- sheykholeslami, a. (2016). The Prediction of Academic Procrastination based on Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies and Test Anxiety in University Students. *Scientific Journal Management System*, 4(6), 81-101. [Persian].
- Smit, C. (1967). *Self-esteem Inventory*. Published: consulting Psychologists.
- Solomon, L.J. & E.D. Rothblum (1984). "Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4): 503-509.
- Steel, P. (2007). "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential SelfRegulatin failure". *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stoeber, J. & Stoeber, F. S. (2009). "Domains of Perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life". *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Tamanaee far, m., & ghasemi, e. (2017). Explaining academic Procrastination based on Personality traits and time Management Skill. *Scientific Journal of Management System*, 5(8), 223-244. [Persian].
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). "A Comparison between the Time-Management Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students". *Higher Education*, 199-215.
- Walters, C.A. (2003). "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". *Journal of Educational Psychology*, 34 (1), 113 - 124.
- yasemi nejad, P; Feizabadifarahani, Z; gholmohamadiyan, M; Naderi, N. (2014). The relationship between sanity and procrastination. *research and Scientific Journal of Shahed University*, 20(8), 72-86. [Persian].
- Yavas, U.; Ozturk, G.; Acikel, C.H. and Ozer, M. (2012). "Evaluation of medical students' time management skills". *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(1): 413.
- Zegheybi ghanad, S, Alepor, S and moradi, M. (2018). Self-doubt, tendency towards educational negligence, self-esteem, and educational performance. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 2(14), 1-20. [Persian].
- Zekioglu, A.; Erdogan, N. and Türkmen, M. (2015). "Athletes students time management skills and relationships between academic trophies. Uluslararası hakemli". *Psikiyatri ve Psikoloji Arastirmalari Dergisi*, (3): 13-21.