

Prediction of College Students' Academic Procrastination Based on Cognitive, Emotional and Motivational Factors and Gender

Zahra Valizadeh. Ph.D Student

Psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan)

Hasan Ahadi. Ph.D.

Islamic Azad University, Science & Research Branch Tehran

Mahmood Heidari. Ph.D.

Academic member, University of Shahid Beheshti

Mohammad Mahdi Mazaheri. Ph.D.

Islamic Azad University, Science & Research Branch Isfahan

Mohammad Bagher Kajbaf. Ph.D.

Academic member, University of Isfahan

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت

زهرا ولی‌زاده*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)

حسن احدی

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد علوم تحقیقات تهران

محمود حیدری

عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی

محمد مهدی مظاهری

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اصفهان

محمد باقر کجباغ

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان

Abstract

Academic procrastination is one of the common and current problems among college students which has many negative outcomes. The purpose of this study was to predict college students' academic procrastination based on self efficacy, self regulation, perfectionism, fear of negative evaluation, interest in the field of the study, goal orientation, self esteem and gender. This research employed a correlational study. Statistical population involved all the students in Tehran University. 272 students selected through relative classification sampling from different faculties. Data were collected by: goal orientation scale by Elliot & McGregor, brief fear of negative evaluation scale by Leary, multidimensional perfectionism scale by Forest et al, self efficacy scale by Sherer, self esteem inventory by Rozenberg, academic procrastination assessment scale by Solomon and Routhblum, self regulation questionnaire by Pentrich & Digorat, interest in field of study questionnaire by Hedayati et al. Data were analyzed with backward regression, independent t-test, and anova. Results indicated that doubt in works, value extrinsic goals, could predict academic procrastination positively and self efficacy, interest in the field of the study, organization, mastery-approach and performance-approach goal orientation, could predict academic procrastination negatively.

Keywords: academic procrastination, self-efficacy, perfectionism, goal orientation, motivational strategies, fear of negative evaluation.

چکیده

اهمال‌کاری تحصیلی از مشکلات شایع و رایج بین دانشجویان است که پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس خودکارآمدی، خودتنظیمی، کمال‌گرایی، ترس از ارزیابی منفی، علاقه به رشته، جهت‌گیری هدفی، عزت نفس و جنسیت است. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری، همه دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران بوده، و براساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، تعداد ۲۷۲ دانشجو از دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس جهت‌گیری هدفی الیوت و مگ‌گرگور، مقیاس کوتاه ترس از ارزیابی منفی لیری، مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست، مقیاس خودکارآمدی شرر، سیاهه عزت نفس رزنبرگ، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پنتریچ و دی‌گروت و پرسشنامه علاقه به رشته، هدایتی و همکاران بوده و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری رگرسیون پس‌رونده و تی مستقل و تحلیل واریانس بوده است. یافته‌ها نشان داد، متغیرهای تردید در کارها، و ارزشگذاری بیرونی نسبت به اهداف، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت اهمال‌کاری و متغیرهای خودکارآمدی، علاقه به رشته، سازماندهی، جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایش، و جهت‌گیری عملکردمدار گرایش، پیش‌بینی‌کننده‌های منفی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان هستند. **واژه‌های کلیدی:** اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدفی، راهبردهای انگیزشی، ترس از ارزیابی منفی.

مقدمه

گوناهگونی در زمینه اهمال‌کاری وجود دارد که هر کدام به بخشی از این پدیده بیشتر توجه کرده‌اند (ویسی، ۱۳۹۱). معروف‌ترین تبیین‌های اهمال‌کاری در سه نظریه رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری و شناختی طبقه‌بندی می‌شوند.

در این پژوهش پس از مطالعه پژوهش‌هایی که تاکنون درباره اهمال‌کاری صورت گرفته متغیرهایی که از نظر اهمیت در درجه بالایی از اثرگذاری بوده، انتخاب و اثر همزمان این متغیرها روی اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شده است. متغیرهای بررسی شده شامل کمال‌گرایی با زیرمقیاس‌های (نگرانی درباره اشتباهها، معیارهای فردی، انتظارات والدین، انتقادگری والدین، تردید در کارها، سازماندهی)، خودکارآمدی، ترس از ارزیابی منفی، خودنظم‌دهی در زیرمقیاس (ارزشگذاری بیرونی نسبت به هدف، ارزشگذاری درونی نسبت به هدف، ارزشگذاری نسبت به تکلیف، تنظیم باورهای یادگیری، خودکارآمدی، اضطراب امتحان)، عزت نفس در زیرمقیاس (خودکفایتی و خودکم‌بینی)، جهت‌گیری هدفی در زیرمقیاس (مهارت‌مدار گرایشی، مهارت‌مدار اجتنابی، عملکردمدار گرایشی، عملکردمدار اجتنابی) و متغیر علاقه به رشته است.

کمال‌گرایی و اهمال‌کاری: کمال‌گرایی به معنای تلاش برای جلوگیری از اشتباه و خطا، تعیین معیارهای بالا و افراطی برای عملکرد همراه با تمایل به ارزیابی انتقادی شدید از رفتار خود تعریف شده است (فلت و هویت^{۱۲}، ۲۰۰۲)، (جدیدی، محمدخانی و زاهدی، ۲۰۱۱). کمال‌گرایی به‌عنوان سازه‌ای است که احساسات منفی در فرد ایجاد می‌کند (فراست، مارتن، لهارت و رزنبلت^{۱۳}، ۱۹۹۰). تعاریف قبلی کمال‌گرایی را به‌عنوان سازه‌ای تک‌بعدی در نظر می‌گرفت (بارنز، ۱۹۸۰) ولی نظریه‌های جدید کمال‌گرایی را سازه‌ای با ماهیت چندبعدی در نظر گرفته است. تری‌شورت، اونز، اسلادی و دوی^{۱۴} (۱۹۹۵) کمال‌گرایی را در بعد مثبت و منفی مشخص می‌کند. هماچک^{۱۵} (۱۹۷۸)، فلت و هویت، (۲۰۰۲، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶)، رم (۲۰۰۵)، هاس و پرایاوس (۲۰۰۳) تری‌شورت و همکاران (۱۹۹۵)، کمال‌گرایی را برحسب مؤلفه‌های بهنجار (مثبت) و نابهنجار (منفی) تعریف کرده است این مؤلفه‌ها به ترتیب با انتظارات

اهمال‌کاری به معنی تعویق انداختن کارها و محول کردن آنها به زمان دیگر تعریف می‌شود. اهمال‌کاری مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی مانند مدرسه، کار و خانه می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد (گرنٹ^۱، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است (اسلومون و راثبلوم^۲، ۱۹۸۴؛ میلگرام^۳، می - تال و لوینسون^۴، ۱۹۹۸). اهمال‌کاری تحصیلی همچنین به‌عنوان تأخیر عمدی در تکالیف و موضوعات تحصیلی، ترس از اشتباه کردن (سینکال، کوسنتر و والرند^۵، ۱۹۹۵؛ اسکونبرگ^۶، ۱۹۹۲)، به تعویق انداختن تکلیفی که نیاز به کامل شدن دارد (اسچونبرگ، ۱۹۹۵)، مدیریت زمان نامناسب (میلگرام، مارش و سکی و ساده^۷، ۱۹۹۵) تعریف شده است (اراسلن، ۲۰۱۰).

اهمال‌کاری تحصیلی مشکل شایع و جدی در میان دانشجویان است (بروکا و یان^۸، ۱۹۸۳). پیامدهای درونی آن تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است (بروکا و یان، ۱۹۸۳) و پیامدهای بیرونی آن ممکن است سنگین باشد (هی‌کوک، مک‌کارتی^۹، ۱۹۹۸) و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند. از جمله باعث از بین رفتن فرصت‌ها می‌شود و به روابط فرد آسیب می‌زند (بروکا و یان، ۱۹۸۳). پژوهش‌هایی که اهمال‌کاری تحصیلی را مطالعه کرده‌اند دریافته‌اند که بیش از ۵۰ درصد از دانشجویان دوره کارشناسی در یک دانشگاه تمایل به اهمال‌کاری را در انجام تکالیف گزارش کرده‌اند (هیل، هیل، چابوت و باررال^{۱۰}، ۱۹۷۸؛ سولومن و روت بلوم، ۱۹۸۴). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی ممکن است یک پیش‌بینی‌کننده منفی مهم برای میانگین معدل دانشجویان باشد (وزلی^{۱۱}، ۱۹۹۴).

بررسی‌ها نشان داده است که اهمال‌کاری نه فقط یک مشکل مدیریت زمان، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است. نظریه‌های

1. Grant

3. Milgram

5. Senecal, Koestner & Vallernad

7. Marshvsky & Sadeh

9. Haycock & McCarthy

11. Vesley

13. Frost, Marten, Lahart & Rosenblate

15. Hamochek

2. Solomon & Rothblum

4. Mey-tal & levinson

6. Schouwenburg

8. Burka & Yuen

10. Hil, Chabout & Barral

12. Fellat & Hewitt

14. Terry-Short, Owens, Slade & Dewey

حیدری (۱۳۸۹) بیک‌کونز و میلگریم (۲۰۰۰)، فراری (۱۹۹۴)، (۲۰۰۰)، اسلومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، رابطه منفی و معنی‌دار بین اهمال‌کاری و عزت نفس را نشان می‌دهند.

خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی: خودکارآمدی به قضاوت‌های فرد درباره توانایی خود اشاره دارد. نظریه خودکارآمدی (باندورا، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱) عقیده دارد که باورهای فرد درباره توانایی خودش، به‌طور قوی روی انتخاب تکالیف، سطح تلاش، سماجت و پشتکار در کارها اثر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی به توانایی‌های یک شخص برای انجام فعالیت‌ها و موفق شدن در یک تکلیف مربوط می‌شود و یکی از قوی‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد فرد در حوزه‌های گوناگون مثل تحصیل، ورزش، شغل و تجارت است. بسیاری از پژوهش‌ها ارتباط قوی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری را نشان داده‌اند (فراری، پارکر^{۱۱} و واری، ۱۹۹۲؛ هی‌کوک، ۱۹۹۸؛ استیل، ۲۰۰۷؛ تاکمن، ۱۹۹۱؛ والترز^{۱۲}، ۲۰۰۳). پژوهش فاتحی و عبدخدایی و پورغلامی (۱۳۹۱) نشان داد که خودکارآمدی رابطه منفی با اهمال‌کاری دارد.

اضطراب، ترس از ارزیابی منفی و اهمال‌کاری: پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ترس از شکست ممکن است به اهمال‌کاری منجر شود (فارون، ۲۰۰۴؛ روت‌بلوم، ۱۹۸۶؛ سادلر و بولی، ۱۹۹۹؛ سینکال، ۱۹۹۵؛ سلومون و روت‌بلوم، ۱۹۸۴). فارن (۲۰۰۴) بیان می‌کند افراد درباره تکالیفی که باید تکمیل کنند، اضطراب را تجربه می‌کنند. به این دلیل که آنها ترس از شکست و ارزیابی دارند. این اضطراب به رویکرد تأخیری و به تعویق انداختن امور در آنها شدت می‌دهد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. فارن بیان می‌کند که افراد اهمال‌کاری می‌کنند، بدین علت که می‌خواهند این اضطراب را در کوتاه‌مدت کم کنند.

خودنظم‌دهی و اهمال‌کاری: خودنظم‌دهی از ویژگی‌های یادگیرندگان بانگیزه و موفق است. این نوع از یادگیرندگان قادرند تلاش‌های یادگیری خود را آغاز و هدایت کنند، آنها در یادگیری بیشتر به خودشان تکیه می‌کنند، دانش کافی درباره راهبردهای یادگیری و فراشناختی دارند و به‌خوبی آنها را به‌کار می‌گیرند و برای رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی - نظارت و ارزیابی دارند و دارای انگیزه درونی هستند. پژوهش‌ها بیان

شخصی منطقی و غیرمنطقی مشخص می‌شوند. بعد مثبت کمال‌گرایی به معیارهای شخصی مربوط بوده و معطوف به خود است این بعد با ویژگی‌های مثبت همراه می‌شود، فرایندها و پیامدهایی نظیر وجدان، سبک‌های مقابله‌ای سالم، عواطف و هیجانات مثبت و سطوح بالاتری از سلامت ذهنی و سازگاری روانی (استوبر و چاپلین^۱، ۲۰۱۰). بعد منفی از کمال‌گرایی که به‌عنوان بعد نوروپیک، ناسالم یا ناسازگار در نظر گرفته شده نظیر توجه افراطی به اشتباهها و شک و تردید درباره عملکردها (استوبر و رنرت^۲، ۲۰۰۸) به اجتناب فرد از موقعیت‌هایی منجر می‌شود که نیاز است تا شخص با معیارهای کمال‌گرایانه‌اش برخورد کند. از آن جمله اهمال‌کاری، زیرا فرد اهمال‌کار به دلیل معیارهای کمال‌گرایانه‌اش تمایل به کامل کردن تکلیف بدون هیچ عیب و نقصی دارد و در نتیجه آن کار را دشوار یا غیر لذت‌بخش می‌داند و درنهایت آن را نصفه و نیمه رها یا ترک می‌کند (شافران و هنسل^۳، ۲۰۰۱).

عزت نفس و اهمال‌کاری تحصیلی: عزت نفس به قضاوت‌های کلی از ارزش خود اشاره دارد (باندورا^۴، ۱۹۹۷). رزنبرگ (۱۹۸۶) می‌گوید عزت نفس به‌طور کلی عبارت از نگرش مثبت یا منفی نسبت به خود است، افرادی که عزت نفس بالا دارند بیشتر بر توانایی‌ها و صفات مثبت خود تمرکز می‌کنند، در حالی که افراد با عزت نفس پایین بر ضعف‌ها، کاستی‌ها و صفات منفی خود تمرکز دارند (بامیستر و تیسی^۵، ۱۹۸۵). عزت نفس احساسی است که فرد همیشه و در هر وضعیتی درباره خود دارد (داتون و براون^۶، ۱۹۹۷؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹). رابطه عزت نفس و اهمال‌کاری در پژوهش‌های پیشین آشکار شده است و در متون اهمال‌کاری، اهمال‌کاری به‌عنوان یک راهبرد حمایتی برای حفظ عزت نفس شناخته شده است (براون‌لو و رزینگر^۷، ۲۰۰۰، فراری^۸، ۱۹۹۴؛ سدلر و بالی^۹، ۱۹۹۹؛ یتس و بامیستر، ۱۹۹۷). فراری (۱۹۹۱) بیان می‌کند که اهمال‌کاران ارزش خود را در گرو توانایی‌ها و اینکه چقدر یک تکلیف را به خوبی تکمیل می‌کنند قرار می‌دهند. اهمال‌کاری روشی است که این افراد برای اجتناب از قضاوت بر پایه عملکردشان در مورد توانایی‌های واقعی‌شان انجام می‌دهند. و با این روش دانش‌آموزان عملکرد ضعیف‌شان را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند (لی^{۱۰}، ۲۰۰۵). پژوهش

1. Stoeber & Chills
3. Shafraan & Hansel
5. Bamister & Tice
7. Brownlow & Reasinger
9. Saddler & Buley
11. Parker

2. Rennert
4. Bandura
6. Dutton & Brown
8. Ferrari
10. Lay
12. Volters

رفتار یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به دو نوع عملکردمدار و مهارت‌مدار تقسیم می‌شود. اهداف عملکردمدار در جهت نشان دادن توانمندی بالاتر نسبت به دیگران و به‌دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره توانایی خود است. جهت‌گیری مهارت‌مدار به‌عنوان تمایل برای ارتقای قابلیت‌ها، مهارت یافتن و فهم محتوا تعریف شده است (آمس^۱، ۱۹۹۲). جهت‌گیری هدفی عملکردمدار و مهارت‌مدار به دو نوع گرایشی و اجتنابی تقسیم شده‌اند. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری عملکردمدار آنها بر پایه اثبات توانایی است دارای جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی هستند و دانش‌آموزانی که جهت‌گیری عملکردمدار آنها بر پایه پنهان ساختن ناتوانی است، دارای جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی هستند (الیوت و چرچ^۲، ۱۹۹۷؛ الیوت و هاراکیویگز^۳، ۱۹۹۶؛ میدلتون و مایدلی^۴، ۱۹۹۷؛ اسکالویک، ۱۹۹۷؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹).

جنسیت و اهمال‌کاری تحصیلی: پژوهش‌ها یافته‌های متفاوتی در زمینه تأثیر جنسیت بر اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش نموده‌اند. بعضی از آنها تفاوت معنی‌دار در اهمال‌کاری دو جنس را گزارش کرده‌اند (بالکیس و دارو^۵، ۲۰۰۹)، (سپهریان آذر، ۱۳۹۰)، (حیدری، ۱۳۸۹)، و بعضی نبودن تفاوت در اهمال‌کاری دو جنس را گزارش داده‌اند (فراری، اوزر و دمیر^۶، ۲۰۰۹)، (سولومون و راثیلوم، ۱۹۸۴). یک پژوهش فراتحلیل نشان داد که دختران در تلاش و مهار مفید نمره بالاتری از پسران کسب می‌کنند (الس کوئست، هاید، گلدسمیت و وان هول^۷، ۲۰۰۶؛ به نقل از حیدری، ۱۳۸۹). بر این اساس فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- ۱- اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های مختلف تحصیلی تفاوت دارد.
- ۲- اهمال‌کاری تحصیلی پسران بیش از دختران است.
- ۳- خودکارآمدی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.
- ۴- خودنظم‌دهی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.
- ۵- جهت‌گیری هدفی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.
- ۶- اضطراب و ترس از ارزیابی منفی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.

می‌کنند که اهمال‌کاری ممکن است نتیجه نداشتن خودنظم‌جویی باشد که این کمبود به اتکا کردن به عوامل خارجی در ایجاد انگیزش منجر می‌شود (تیک و بامیستر، ۱۹۷۱؛ سنکال، ۱۹۹۵). پژوهش‌های زیادی اهمال‌کاری را به‌عنوان یک کنش از سطوح پایین از خودنظم‌دهی نگاه می‌کند (فراری، ۲۰۰۱؛ سنکال، ۱۹۹۵؛ استیل، ۲۰۰۷؛ ولترز، ۲۰۰۳). یتس و بامیستر (۱۹۹۷) چنین بیان می‌کنند که خودنظم‌دهی به‌طور آشکار در انتخاب هدف‌های کوتاه‌مدت به‌جای اهداف بلندمدت در اهمال‌کاران دیده می‌شود. رابین^۱ و همکاران (۲۰۱۱) اهمال‌کاری را به‌عنوان شکست در خودنظم‌دهی مطرح می‌کنند.

علاقه‌مندی به رشته و اهمال‌کاری تحصیلی: علاقه به رشته به معنای عاطفه و احساس مثبت درباره رشته تحصیلی خود است و فردی که علاقه به رشته دارد با جدیت و پشتکار تکالیفش را انجام می‌دهد، در برابر سختی‌ها و دشواری‌های درس‌ها تحمل و شکیبایی دارد و موفق شدن در رشته‌اش را دوست دارد. در این پژوهش پیش‌بینی می‌شود که متغیر علاقه‌مندی به رشته با اهمال‌کاری رابطه منفی داشته باشد. چرا که فردی که به رشته‌اش علاقه دارد تکالیف مربوط به آن رشته برایش جذاب است با کنجکاوی و مشتاقانه با مشکلات مربوط به آن رشته درگیر می‌شود. یکی از عوامل اثرگذار در اهمال‌کاری ویژگی تکلیف است. پژوهش بریودی^۲ (۱۹۸۰) نشان داد که حدود ۵۰ درصد از افراد، اهمال‌کاری خود را به‌دلیل ویژگی کار خود دانستند. از بین ویژگی کار دو ویژگی فاصله با پاداش و تنبیه و ناخوشایندی کار و تکلیف بیشتر مطرح شده است (حیدری، ۱۳۸۹). زمانی که علاقه‌مندی به رشته کافی نباشد ناخوشایندی تکالیف بیشتر است و احتمال اهمال‌کاری زیادتر. علاقه به رشته تحصیلی از عوامل مهم پیشرفت و ارتقای علمی است در حالی که بی‌علاقه بودن به رشته تحصیلی سبب ناامیدی و خستگی نسبت به ادامه تحصیل می‌گردد (هدایتی، سیفی و بدخش، ۱۳۹۱).

جهت‌گیری هدفی و اهمال‌کاری تحصیلی: نظریه جهت‌گیری هدفی در حوزه انگیزه دست‌یابی به موفقیت و به‌خصوص موفقیت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. جهت‌گیری هدفی به چرایی و چگونگی تلاش برای دستیابی به اهداف می‌پردازد (آندرمن و ماهر^۳، ۱۹۹۴). براساس اهداف پیشرفت، در یادگیری درس‌ها جهت‌گیری هدفی متفاوتی وجود دارد که

1. Rabin

3. Anderman & Maehr

5. Elliot & Chorch

7. Middleton & Midgley

9. Ozer & Demir

2. Briody

4. Ames

6. Harackiewicz

8. Balkis & Duru

10. Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle

۷- عزت نفس دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.
۸- کمال‌گرایی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند.

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری همه دانشجویان دانشگاه تهران است. نمونه ۲۷۲ دانشجوی (۱۵۹ دختر و ۷۷ پسر) از دانشکده‌های گوناگون دانشگاه بوده‌اند (علوم انسانی ۱۲۵، فنی - مهندسی ۸۹، علوم پایه ۵۸). برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شده است. با توجه به حجم متفاوت گروه‌های مختلف دانشگاه (فنی - مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی) ۲ درصد از هر گروه انتخاب شده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای سنجش هر کدام از متغیرهای پژوهش از ابزار خاص آن که دارای روایی و اعتبار قابل قبولی است استفاده شده است. **مقیاس جهت‌گیری هدفی:** مقیاس ۱۸ ماده‌ای جهت‌گیری هدفی حیدری (۱۳۸۹) اقتباس و تلخیصی از مقیاس ۲۰ ماده‌ای جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) است. حیدری پس از ترجمه و بررسی مفهوم بودن مواد مقیاس، در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نشان داد که ۱۸ ماده از مقیاس بر روی ۴ عامل بار می‌شوند، که به لحاظ محتوایی با ۴ زیرمقیاس ارائه شده الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) هماهنگی دارد. اما تعداد و ترکیب مواد در هر یک از زیرمقیاس‌ها با مقیاس اصلی تفاوت دارد. همسانی درونی به‌دست آمده برای جهت‌گیری مهارت‌مدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹، جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی با ۵ ماده ۰/۸۲، جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷ و جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ است. مقیاس ۱۸ ماده‌ای بر روی طیف ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم ۱، تقریباً مخالفم ۲، کمی مخالفم ۳، کمی موافقم ۴، تقریباً موافقم ۵ و کاملاً موافقم ۶) پاسخ داده می‌شود. در این پژوهش ضریب آلفای محاسبه شده، ۰/۷۲ برای جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی، ۰/۷۵ برای جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی، ۰/۸۰ برای جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی، و ۰/۸۲ برای جهت‌گیری مهارت‌مدار اجتنابی است. **مقیاس اضطراب و ترس از ارزیابی منفی:** لیری مقیاس کوتاه ترس از ارزیابی منفی را در سال ۱۹۸۳ به‌منظور سنجش اضطراب ناشی از ارزیابی اجتماعی و بر مبنای مقیاس ترس از

ارزیابی منفی (واتسون و فرند، ۱۹۶۹) ساخت. این مقیاس ۱۲ عبارت دارد. پاسخ‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از اصلاً تا بسیار زیاد) تنظیم شده است. ۸ عبارت این آزمون به صورت مثبت و ۴ عبارت آن به صورت منفی بیان شده‌اند، که در زمان نمره‌گذاری باید امتیاز عبارات منفی را به‌صورت معکوس درآورد. شکری و همکاران (۱۳۸۷) برای بررسی همسانی درونی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ را گزارش داده‌اند. ضریب آلفای محاسبه شده در پژوهش حاضر ۰/۸۴ است.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰): این مقیاس را فراست، مارتن، لهارت و رزنبلت، در سال ۱۹۹۰ برای سنجش کمال‌گرایی طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه در شش بعد کمال‌گرایی را می‌سنجد و شامل ۳۵ سؤال است که ۹ سؤال مؤلفه نگرانی درخصوص اشتباهها، ۷ سؤال به مؤلفه معیارهای فردی، ۵ سؤال به مؤلفه انتظارات والدین، ۴ سؤال به مؤلفه انتقادگری والدین، ۴ سؤال به مؤلفه تردید در مورد کارها و ۶ سؤال باقیمانده به مؤلفه سازماندهی اختصاص داده شده است.

فراست و همکاران (۱۹۹۰) آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد را بدین صورت گزارش کرده‌اند: نگرانی درخصوص اشتباهها ۰/۸۸، معیارهای فردی ۰/۸۳، انتظارات والدین ۰/۸۴، انتقادگری والدین ۰/۸۴، تردید در مورد کارها ۰/۷۷، تمایل به نظم و سازماندهی ۰/۹۳، کمال‌گرایی کلی ۰/۹۰.

ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش برای بعد نگرانی درخصوص اشتباهها ۰/۸۲، معیارهای والدین ۰/۰۱، انتظارات والدین ۰/۴۰، انتقادگری والدین، ۰/۶۳، تردید در کارها ۰/۳۷، سازماندهی ۰/۸۸ است.

مقیاس خودکارآمدی: شرر مقیاس خودکارآمدی عمومی را به‌منظور سنجش خودکارآمدی ساخت و ۱۷ سؤال با گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، حد وسط، موافقم، کاملاً موافقم دارد. براتی (۱۳۷۵) این مقیاس را ترجمه و اعتباریابی کرده است. ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرانباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. ضریب آلفای محاسبه شده در پژوهش حاضر ۰/۸۸ است.

سیاهه عزت نفس روزنبرگ: سیاهه عزت نفس روزنبرگ شامل ۱۰ ماده است که روی مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت به آنها پاسخ داده می‌شود. روزنبرگ در سال ۱۹۶۵ ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به‌دست آورد (مارتین آلبو، نونز، ناوارو، و گریجالو، ۲۰۰۷). از این پرسشنامه به‌دلیل زبان ساده و مختصر بودن در پژوهش‌های متعدد و در فرهنگ‌های مختلف استفاده شده است (حیدری، ۱۳۸۹). ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش ۰/۸۱ است.

ضریب آلفای ۰/۹۱ را گزارش کرده‌اند. در این پژوهش از بخش باورهای انگیزشی ۳۱ ماده‌ای استفاده شده است و ضریب آلفای محاسبه شده ۰/۹۰ است.

پرسشنامهٔ **علاقه‌مندی به رشته**: برای سنجش علاقه‌مندی به رشته از پرسشنامهٔ محقق‌ساختهٔ هدایتی، سیفی، حکمت‌فر و بدخش (۱۳۹۰) با افزودن چند گویه استفاده شد. به‌منظور بررسی روایی محتوای پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۷۸ به‌دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین‌های گروه‌های مختلف آموزشی آورده شده است.

براساس جدول ۱ و نتایج آزمون تحلیل واریانس که برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین‌های گروه‌های مختلف استفاده شده است، تفاوت معنی‌داری بین میانگین اهمال‌کاری تحصیلی گروه‌های مختلف مشاهده نمی‌شود، از این‌رو فرضیهٔ اول پژوهش مبنی بر تفاوت معنی‌دار در اهمال‌کاری تحصیلی گروه‌های مختلف آموزشی، تأیید نمی‌شود. و به‌عبارتی تفاوت معنی‌داری بین میانگین اهمال‌کاری تحصیلی سه گروه آموزشی (علوم پایه ۵۰/۷۶، فنی - مهندسی ۵۰/۲۸، و علوم انسانی ۴۹/۱۴) وجود ندارد، رد می‌شود.

پرسشنامهٔ **اهمال‌کاری تحصیلی**: سولومون و رابنلوم در سال ۱۹۸۴ مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی را ساختند. این مقیاس ۲۷ گویه دارد که سه مؤلفه (بعد آمادگی برای امتحان، بعد آمادگی برای مقاله و بعد انجام تکالیف تحصیلی) را بررسی می‌کند. دربارهٔ پایایی مقیاس، سولومون (۱۹۹۸) (به نقل از علی‌مرد، ۱۳۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۸۴ درصد را گزارش داده است. ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش ۰/۷۳ است.

پرسشنامهٔ **خودنظم‌دهی**: این پرسشنامه دو مقیاس باورهای انگیزشی (۳۱ ماده) و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی (۵۰ ماده) دارد که مجموع مواد پرسشنامه شامل ۸۱ ماده است مؤلفهٔ باورهای انگیزشی به سه قسمت باورهای ارزش‌گذاری، باورهای انتظار و باورهای عاطفی تقسیم شده است. مؤلفهٔ راهبردهای یادگیری نیز به دو قسمت راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منبع تقسیم شده است. پاسخ‌های سؤالات براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌آزمون‌های پانزده‌گانه پرسشنامهٔ راهبردهای انگیزشی یادگیری در مطالعهٔ پنتریچ و همکاران در سال ۱۹۹۱ به‌دست آمده است. در بیشتر مؤلفه‌ها ضریبی برابر با ۰/۷ گزارش شده است. خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) برای مقیاس خودتنظیمی ضریب همسانی درونی بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۱ را گزارش کرده‌اند. پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) برای محاسبهٔ روایی این پرسشنامه

جدول ۱- نتایج آزمون تحلیل واریانس میانگین‌های گروه‌های مختلف آموزشی

اهمال‌کاری تحصیلی	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	sig
بین‌گروهی	۱۱۰/۹۴۳	۲	۵۵/۴۷	۰/۷۰۰	۰/۴۹
درون‌گروهی	۱۸۶۱۶/۵۲۳	۲۳۵	۷۹/۲۱۹		
کل	۱۸۷۲۷/۴۶۶	۲۳۷			

جدول ۲- نتایج آزمون t برای مقایسهٔ میانگین اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران

اهمال‌کاری تحصیلی	تعداد	میانگین	فرض	آزمون F	معناداری F	آزمون t	درجه آزادی	معناداری t
پسران	۷۷	۵۲/۸۵	برابری واریانس‌ها	۱/۶۱۸	۰/۲۰۵	۳/۶۱۷	۲۳۴	۰/۰۰۱
دختران	۱۵۹	۴۸/۴۹	نابرابری واریانس‌ها			۳/۸۰۴	۱۷۱/۷۱۵	۰/۰۰۱

جدول ۳- نتایج رگرسیون پس‌رونده برای پیش‌بینی اهمال‌کاری

معناداری	مقدار t	بتای استاندارد شده	
۰/۰۰۱	۱۷/۰۰۰۷		مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۳/۵۰۵	۰/۲۱۶	تردید در کارها
۰/۰۳۹	-۲/۰۸۷	-۰/۱۴۱	سازماندهی
۰/۰۰۱	-۳/۶۰۹	-۰/۲۳۵	خودکارآمدی
۰/۰۲۲	۲/۳۱۱	۰/۱۸۵	ارزشگذاری بیرونی نسبت به اهداف
۰/۰۴۴	-۲/۰۳۳	-۰/۱۷۱	جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی
۰/۰۴۲	-۲/۰۵۵	-۰/۲۰۰	جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی
۰/۰۰۱	-۴/۲۳۴	-۰/۲۷۱	علاقه به رشته

عملکردمدار گرایشی ($P=0/042$) پیش‌بینی‌کننده‌های منفی و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان هستند براساس نتایج رگرسیون فرضیه سوم، مبنی بر اینکه رابطه خودکارآمدی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند، تأیید می‌گردد و فرضیه چهارم، مبنی بر اینکه رابطه خودنظم‌دهی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند، در بعد ارزشگذاری بیرونی نسبت به اهداف تأیید می‌گردد. همچنین فرضیه پنجم پژوهش، مبنی بر اینکه جهت‌گیری هدفی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند، در بعد مهارت‌مدار گرایشی و بعد عملکردمدار گرایشی تأیید می‌گردد. فرضیه ششم و هفتم نیز مبنی بر اینکه اضطراب و ترس از ارزیابی منفی و عزت نفس دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند، تأیید نشد و فرضیه هشتم، مبنی بر اینکه کمال‌گرایی دانشجویان به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کند، در بعد تردید در کارها و بعد سازماندهی تأیید گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش متغیر کمال‌گرایی در زیرمقیاس تردید در کارها در جهت مثبت و سازماندهی در جهت منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بعد تردید در کارها از ابعاد منفی کمال‌گرایی است که با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت دارد. هر چقدر فرد در کارها تردید بیشتری داشته باشد، به تعویق انداختن کارها و اهمال‌کاری در او بیشتر است. افرادی که تردید زیادی دارند قدرت تصمیم‌گیری منطقی

برای بررسی فرضیه دوم که مبنی بر بالا بودن سطح اهمال‌کاری تحصیلی پسران در مقایسه با دختران بود از آزمون t استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است. متغیر جنسیت با توجه به جدول ۲ بین اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران با فرض برابری و نابرابری واریانس‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد و پسران اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. بر این اساس فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. فرضیه‌های ۳ تا ۸ نیز با تحلیل رگرسیون پس‌رونده بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون ضریب همبستگی چندگانه بین متغیرها $0/66$ است و مقدار ضریب تعیین یا R^2 تعدیل شده برابر با $0/40$ است که نشان می‌دهد مجموعه متغیرهای پیش‌بین معنی‌دار در مدل ۴۰ درصد از کل تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون نشان داد که با $F(17/35)$ در سطح خطای کوچکتر از $0/01$ می‌توان نتیجه گرفت که مدل رگرسیون پژوهش مدل معتبری بوده و متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

در جدول ۳ نتایج رگرسیون محاسبه شده برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان آورده شده است.

نتایج جدول نشان می‌دهد که تردید در کارها ($P=0/001$)؛ ارزشگذاری بیرونی نسبت به هدف ($P=0/022$)؛ پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان هستند و متغیرهای خودکارآمدی ($P=0/001$)؛ علاقه به رشته ($P=0/001$)؛ سازماندهی ($P=0/039$)؛ جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی ($P=0/044$)؛ و جهت‌گیری

برایشان ارزش و جذابیت زیادی دارد، انگیزه بیشتری دارند. به‌نظر می‌آید برای دانشجویان عملگرای گرایشی نیز پیامدها از جذابیت کافی برخوردار است. لذا اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند. پژوهش‌های هاول و واتسون^۱ (۲۰۰۷) نیز نشان داد اهمال‌کاری به‌طور منفی با جهت‌گیری هدفی مهارتی گرایشی و به‌طور مثبت با جهت‌گیری هدفی مهارتی اجتنابی رابطه دارد. متغیر خودنظم‌دهی در زیرمقیاس ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف در جهت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یعنی با افزایش ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به اهداف تحصیلی اهمال‌کاری افزایش می‌یابد و برعکس. دانشجویانی که انگیزه درونی قوی‌تری دارند، نسبت به اهداف خود اشتیاق و تعهد و ارزش بیشتری قایل‌اند چون آن اهداف را خودشان انتخاب می‌کنند و یا اینکه متناسب با علایق و انتظارات خود آنهاست، لذا چنین افرادی اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند، ولی دانشجویانی که براساس انگیزه بیرونی عمل می‌کنند، دلایل و مشوق‌های بیرونی اشتیاق لازم را برای انجام تکالیف مهیا می‌کنند. براساس یافته‌های این پژوهش هرچه افراد بیشتر وابسته به مشوق‌های بیرونی هستند به‌عبارتی انگیزه بیرونی دارند اهمال‌کارتر هستند. این یافته با پژوهش سنکال و کوئستنر (۲۰۱۰) که نشان داد دانشجویانی که انگیزه درونی برای انجام تکالیفشان دارند اهمال‌کاری کمتری نسبت به دانشجویانی که انگیزه بیرونی دارند از خود نشان می‌دهند منطبق است.

متغیر علاقه به رشته در جهت منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. علاقه به رشته از آنجا که روی انگیزه درونی فرد برای پیگیری و انجام فعالیت‌های تحصیلی اثر می‌گذارد، اشتیاق و کنجکاوی فرد را برای دنبال کردن تکالیف تحصیلی و تحمل دشواری‌های تحصیلی افزایش می‌دهد و تأثیر معکوس روی اهمال‌کاری دارد، هرچه علاقه به رشته زیادتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان کاهش می‌یابد. علاقه به رشته به‌طور مستقیم روی انگیزه تحصیلی دانشجو تأثیر می‌گذارد و انگیزه تحصیلی نیز اثر قوی روی اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

براساس یافته‌های پژوهش تفاوت معنی‌داری بین اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران دیده می‌شود و پسران اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. این یافته با پژوهش حیدری (۱۳۸۹) منطبق است. پژوهش‌های مختلف نتایج متفاوتی را در زمینه ارتباط جنسیت با اهمال‌کاری گزارش کرده‌اند. پاره‌ای از آنها تفاوت معنی‌دار در اهمال‌کاری تحصیلی

ضعیفی دارند و اکثر مواقع تصمیم‌گیری‌های آنها هیجانی و تکانشی است، این افراد چون نمی‌توانند سریع و قاطعانه تصمیم بگیرند، آن تصمیم را به بعد موکول می‌کنند در نتیجه زمان زیادی را به هدر می‌دهند و به‌عبارتی اهمال‌کاری می‌کنند. بعد سازماندهی کمال‌گرایی که از ابعاد مثبت کمال‌گرایی و مربوط به سنجش سازمانداری و نظام‌مندی فرد است در جهت منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، یعنی هرچه فرد سازماندهی و نظم بیشتری در کارهایش دارد اهمال‌کاری کمتری از خودش نشان می‌دهد و برعکس. پژوهش جدیدی، محمدخانی و زاهدی (۲۰۱۱) با این یافته منطبق است.

متغیر خودکارآمدی نیز در جهت منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افرادی که خودکارآمدی بیشتری در امور تحصیلی خود احساس می‌کنند، اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند و برعکس. احساس خودکارآمدی بالا احتمال موفق شدن فرد را در انجام کاری بالا می‌برد و روی اعتماد به‌نفس فرد برای آغاز و اتمام کارها اثر مثبت دارد. براساس نظریه‌های اهمال‌کاری، ترس از شکست در کارها، اهمال‌کاری فرد را افزایش می‌دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به اهمال‌کاری می‌زنند. وقتی فرد احساس توانایی و خودکارآمدی کافی برای انجام کاری دارد در انجام آن تعلل کمی دارد و به آن اقدام می‌کند. این یافته با پژوهش فاتحی، عبدخدایی و پورغلامی (۱۳۹۱) منطبق است.

متغیر جهت‌گیری هدفی در زیرمقیاس مهارت‌مدار گرایشی و عملکرمدار گرایشی در جهت منفی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. دانشجویانی که جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار گرایشی دارند، تمایل به کسب مهارت و تسلط در امورات تحصیلی دارند و هدفشان افزایش دانش و مهارت است، از فرایند یادگیری و آموزش لذت می‌برند و اهمال‌کاری کمتری از خودشان نشان می‌دهند. همچنین دانشجویانی که عملکرمدار گرایشی هستند و بیشتر تمایل به نشان دادن قدرت‌ها و توانایی‌ها و دانش خود به دیگران دارند، نیز اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند. در این بعد نیز هرچند هدف دانشجویان عملگرایی و اثبات توانایی است، ولی از آنجا که عملکرمداری آنها به نتایج مثبت و کسب نمرات خوب منجر می‌شود این پیامدهای مثبت به‌دلیل انگیزه‌بخش بودن، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. براساس نظریه انتظار- ارزش افراد برای اهدافی که احتمال زیادی برای موفقیت و دستیابی به آنها می‌دهند و آن اهداف

- Capan, E.B. (2010), Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students, Elsevier, Sciencedirect.com
- Jadidi, F., Mohammadkhani, SH., Zahedi Tajvishi, K. (2011), Perfectionism and academic procrastination, *Social and Behavioral Sciences* 20, 534-537.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Kennedy, G., Bruce, W., Tuckman. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance, Springer science + Business Media Dordrecht.
- Hedayati, Z., Seifi, N., Badakhsh, S. (2012) Aitudes of Shiraz Dental Students toward their Discipline and future Career. *Iranian Journal of Medical Education*. 12(3): 176-183.
- Rabin, L.A., Fogel, J., 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): 344-357.
- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., (2010), Academic Procrastination two settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore, *Applied Psychology: an International Review*, 59(3), 361-379.
- Salim, M., Rafique, R. (2012), Procrastination and self – esteem among university students, Pakistan, *Journal of Social and Clinical Psychology*.
- Senecal, C., Koestner, R. (2010), self regulation and academic procrastination, the journal of social Psychology, 1995, B5(5), 607-619.
- Tice, D., Baumeister, R. (1997), Longitadinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and Benefits of dawdling: *Psychvological Science*, 8(6): 454-458. Retrieved from Academic Search Elite database.
- دو جنس گزارش نکرده‌اند و پاره‌ای نیز تفاوت معنی‌دار بین دو جنس گزارش کرده و اهمال‌کاری در پسران را بیشتر گزارش داده‌اند. در پژوهش مطیعی (۱۳۹۱)، جنسیت به‌طور معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمی‌کرد. براساس یافته‌های این پژوهش استادان، مربیان و مشاوران تحصیلی دانشجویان باید برای کاهش اهمال‌کاری دانشجویان به افزایش علاقه‌مندی دانشجویان به رشته‌شان، کاهش کمال‌گرایی منفی، افزایش انگیزه درونی، افزایش هدفمندی و خودنظم‌دهی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنها اقدام نمایند.
- ### منابع
- حیدری، محمود. (۱۳۸۹)، بررسی جایگاه خودناتوان‌سازی در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی، رساله دکتري، دانشگاه شهید بهشتی.
- فاتحی، یونس، عبدخدایی محمدسعید، پورغلامی، فرزاد. (۱۳۹۱)، بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراشنبند، فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی/اجتماعی، سال دوم، شماره ۶.
- سپهریان‌آذر، فیروزه. (۱۳۹۰)، اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن، مطالعات روان‌شناختی، زمستان ۱۳۹۰.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود، صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱): پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره بیست‌وچهارم، سال هشتم، تابستان ۹۱.
- ویسی، فرشید. (۱۳۹۱)، رابطه خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان شهرستان مریوان، پایان‌نامه ارشد، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- Howell. A.H., Watson, D.C. (2007), Procrastination: Associations with achievement goal orientation and leavening strategies, *Personality and Individual Differences* 43, 167-178. www.sciencedivect.com.
- Balkis, M., Duru, E. (2012), The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth, 2012, *International Journal of Human Sciences*, Volume 9 Issue: 2 Year: 2012.