

موفقیت تحصیلی: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و اهمال کاری تحصیلی

سهراب عبدی زرین^۱

طاهره نوری امام زاده ئی^۲

نظام‌الدین قاسمی^۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۱/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۴/۲۵

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین سبک‌های سه‌گانه مقابله با تنیدگی و ابعاد اهمال کاری تحصیلی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان بود. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود بدین صورت که از بین کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه اصفهان تعداد ۱۹۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابلمون نسخه دانشجویی (۱۹۸۴) و پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا (اندلر و پارکر، ۱۹۹۰) را تکمیل نمودند. همینطور از معدل تحصیلی دانشجویان به عنوان ملاک موفقیت تحصیلی استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم افزار SPSS-22 از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. تحلیل یافته‌ها نشان داد که بین سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.05$). با این وجود رابطه معناداری بین سبک مقابله‌ای هیجانی و سبک مقابله‌ای اجتنابی با موفقیت تحصیلی بدست نیامد. همچنین یافته‌ها نشان داد که از بین ابعاد سه‌گانه اهمال کاری تحصیلی تنها بعد اهمال کاری در آماده سازی تکالیف درسی با موفقیت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد ($P < 0.01$). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که اهمال کاری در آماده سازی تکالیف درسی و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار به ترتیب بیشترین سهم را در پیش بینی موفقیت تحصیلی دارا بودند. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار در پیش بینی افزایش موفقیت تحصیلی بود و لزوم توجه مسئولین مربوطه دانشگاه‌ها در آموزش سبک‌های مقابله‌ای کارآمد به دانشجویان را نشان داد.

کلیدواژه‌ها: موفقیت تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، سبک‌های مقابله با تنیدگی.

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول) S.Abdizarrin@Qom.ac.ir

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

^۳ استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه سلمان فارسی، کازرون، ایران.

مقدمه

به اعتقاد اکثر صاحب‌نظران مسائل اجتماعی، توجه و اهتمام به تعلیم و تربیت نیروی انسانی موثر و کارآمد، یکی از دلائل رشد و توسعه کشورهای پیشرفته است و در این راستا موفقیت تحصیلی^۱ در هر جامعه، شاخصه ای از موفقیت در فعالیت‌های علمی است. از طرفی، استرس یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب ناپذیر زندگی انسان‌ها است که برخی آنرا در کلمه فشار روانی یا تنیدگی تعریف می‌کنند و عده ای دیگر، پاسخ فیزیولوژی انسان به محرک‌های تهدید کننده را استرس می‌نامند. نظریه شناختی - هیجانی^۲ به خوبی نشان می‌دهد که استرس‌زا بودن رویدادها و شرایط، برای هر فرد متفاوت است و پدیده ای کاملاً شخصی است و ارزیابی افراد از چالش برانگیز بودن و تهدید کننده بودن شرایط با هم کاملاً متفاوت است (خیر و سیف، ۱۳۸۳).

به اعتقاد لازاروس و فولکمن^۳ (۱۹۸۴) مقابله^۴ به فرآیند مدیریت تقاضاهای بیرونی یا درونی که دشوارتر از منابع فرد است اطلاق می‌شود (نقل از مسعودنیا، ۱۳۸۶). بنا بر رویکرد فوق، تفسیر ذهنی افراد، عامل میانجی واقعه محیطی و پاسخ عاطفی به رویدادهاست در نتیجه نوع و شدت پاسخ عاطفی تحت تاثیر تفسیر ذهنی افراد قرار دارد. به طور کلی، سبک‌های مقابله با استرس^۵ به تلاش‌های شناختی - رفتاری گفته می‌شود که به منظور جلوگیری، مدیریت و کاهش تنیدگی صورت می‌گیرد (نقل از پنلی و توماکا^۶، ۲۰۰۲). در این رابطه اندلر و پارکر^۷ (۱۹۹۰) براساس تحقیقی افراد را بر حسب سه سبک مقابله با تنیدگی یعنی سبک مقابله ای مسئله مدار^۸، سبک مقابله ای هیجان مدار^۹ و سبک مقابله ای اجتنابی^{۱۰} تقسیم بندی می‌کنند. راهبردهای مقابله ای مسئله مدار به شیوه هایی اطلاق می‌شود که براساس آن، فرد اعمالی که باید برای از بین بردن تنیدگی انجام دهد را بررسی می‌کند. رفتارهای مسئله مدار شامل جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر شناختی، جستجوی حمایت اجتماعی و اطلاعاتی و اولویت دادن به گام هایی برای

1. Academic Achievement

2. Cognitive-emotional theory

3. Lazarus & Folkman

4. Coping

5. Coping styles with stress

6. penly & Tomaka

7. Endler & parker

8. Task-oriented coping

9. Emotion-oriented coping

10. Avoidance-oriented coping

مخاطب قرار دادن مسئله می‌باشد. در مقابل راهبردهای مقابله ای هیجان مدار شیوه هایی است که بر اساس آن فرد بر خود متمرکز شده و به منظور کاهش احساسات ناخوشایند خود تلاش می‌کند. واکنش های مقابله ای هیجان مدار شامل گریه کردن، عصبی و ناراحت شدن، پرداختن به رفتارهای عیب جویانه، اشتغال ذهنی و خیال پردازی است. و در نهایت راهبردهای مقابله ای اجتنابی، فعالیت ها و تغییرات شناختی است که هدف آن اجتناب از موقعیت تنش زا و پرداختن به امور نامرتب با تکلیف اصلی است. رفتارهای مقابله ای اجتنابی گاهی به شکل روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر ظاهر می‌شود (هرن و میشل^۱، ۲۰۰۳).

نتایج پژوهشی نشان داده است که مشکلات تحصیلی یکی از رایج ترین منابع استرس و تنیدگی در دانشجویان است (استراترز، پری و منک^۲، ۲۰۰۰). نتایج بررسی های هاراکویوس، بارون، کارتر، لتو و الیوت^۳ (۱۹۷۷)، نقل از شگری، کدیور و دانشورپور، (۱۳۸۶) نشان دهنده اهمیت سبک های مقابله با تنیدگی در پیش بینی موفقیت تحصیلی است. همچنین تحقیقات نورمی، آنولا، سالملا-آرو و لیندروس^۴ (۲۰۰۳) بر ارتباط سبک های مقابله ای با موفقیت تحصیلی تاکید می‌کند. در تضاد با این یافته، پزشکیان^۵ (۱۳۷۴) در تحقیق خود که بر روی نوجوانان صورت داد، نتایجی مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین سبک های مقابله با تنیدگی و موفقیت تحصیلی را ارائه نمود. گونزالس، تین، ساندلر و فریدمن^۶ (۲۰۰۱) در بررسی خود نشان دادند که سبک مقابله ای مسئله مدار به میزان بیشتری از سبک مقابله ای اجتنابی قادر به پیش بینی موفقیت تحصیلی است. نتایج تحقیق نوری و نیلفروشان^۶ (۱۳۹۵) نشان داد که سبک مقابله ای مسئله مدار و سبک مقابله ای هیجان مدار به ترتیب بیشترین نقش را در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی داشتند. در همین راستا، عابدینی^۷ (۱۳۸۲) در تحقیقی نشان داد که بین موفقیت تحصیلی و سبک مقابله ای مسئله مدار رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. تابع بردبار^۸ (۱۳۸۱) در مطالعه خود رابطه ای منفی سبک مقابله ای اجتنابی با موفقیت تحصیلی و همچنین رابطه ای مثبت سبک مقابله ای مسئله مدار با موفقیت تحصیلی را نشان دادند. تیلور^۹ در پژوهش خود رابطه مثبت سبک مقابله ای هیجان مدار با موفقیت تحصیلی را گزارش داد (نقل از

1. Haren & Mitchell

2. Struthers, Perry & Menec

3. Harackiewicz, Barron, Carter, Leto & Elliot

4. Nurmi, Anuola, Salmela-Aro, Lindroos

5. Gonzales, Tein, Sanndler & Friedman

6. Taylor

حسینی، ۱۳۸۳)، و در تضاد با این یافته، گزارش شکری و همکاران (۱۳۸۶) حاکی از وجود رابطه منفی بین موفقیت تحصیلی و سبک مقابله ای هیجان مدار است. گزارشات متفاوت از چگونگی رابطه بین متغیر موفقیت تحصیلی و سبک‌های مقابله با تنیدگی و گاهاً نتایج ضد و نقیض مطالعات، لزوم انجام بررسی‌های بیشتر در این رابطه را آشکار می‌سازد.

حسین و سلطان^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان می‌دهند که مشکلات زیادی مرتبط با موفقیت تحصیلی ضعیف می‌باشد و از جمله‌ی این مشکلات، اهمال کاری تحصیلی^۲ است. سولومون و راثبلوم^۳ (۱۹۸۴) اهمال کاری را "عمل به تاخیر انداختن غیر ضروری تکالیف تا جایی که پریشانی ذهنی ایجاد کند" تعریف نموده اند. معادل لاتین واژه‌ی اهمال کاری به گونه‌ی تحت الفظی به معنی "تا فردا" است. عبارات مترادف با اهمال کاری شامل مسامحه، دودلی، به تاخیر اندازی، به عقب انداختن و تاخیر غیر ضروری می‌باشد (استیل^۴، ۲۰۰۵). میرزایی، غرابی و بیرشک^۵ (۱۳۹۲) در پژوهش خود، بر چهار مولفه اصلی در تعریف اهمال کاری تاکید نمودند: الف) مجموعه‌ای از رفتارهای تعلل گرایانه، ب) که این تعلل منجر به بروز رفتاری پایین تر از سطح متوسط می‌شود، پ) از آنجایی که انجام تکلیف مورد نظر برای فرد بسیار اهمیت دارد، ت) تاخیر در انجام آن تکلیف، آشفتگی هیجانی برای فرد به بار می‌آورد.

اهمال کاری تحصیلی پدیده‌ی بسیار شایع است و پژوهشگران آمارهای مختلفی در رابطه با شیوع اهمال کاری در جوامع مختلف گزارش نموده اند. نرخ اهمال کاری در بین دانشجویان دانشگاه از ۴۶٪ (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) تا ۹۵٪ (الیس و ناوس^۵، ۱۹۷۷) متغیر است. در ایران، کرمی^۶ (۱۳۸۸) در بررسی که درباره‌ی شیوع اهمال کاری تحصیلی انجام داد، آمار اهمال کاری را ۶۱٪ گزارش نمود. جدیدی^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود در دانشگاه تبریز نشان داد که ۷۰٪ دانشجویان دچار سطوحی از اهمال کاری تحصیلی هستند. آنوگوزیه^۶ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای چگونگی شیوع این پدیده را در ابعاد سه گانه اهمال کاری به طور مجزا نشان داد که ۴۱/۷٪ دانشجویان در نوشتن مقاله، ۳۹/۳٪ دانشجویان در مطالعه برای امتحان و ۶۰٪ آنان در انجام تکالیف درسی دچار اهمال کاری

¹ .Hussain & Sultan

² .Academic Procrastination

³ .Solomon & Rothblum

⁴ .Steel

⁵ .Ellis & Knaus

⁶ . Onwuegbuzie

بودند. اهمال کاری تحصیلی به عنوان یکی از عوامل تاثیرگذار در موفقیت تحصیلی، توجه پژوهشگران را نیز به خود جلب نموده است. اُبرین^۱ (۲۰۰۲) طی مطالعه ای نشان داد که بین ۸۰ تا ۹۵ درصد دانشجویان به نوعی با اهمال کاری مواجه هستند و ۵۰ درصد آنان همواره در انجام تکالیف و یادگیری مطالب درسی اهمال کاری دارند. در مطالعه دیگری فراری، اوکالاگان و نیوبگین^۲ (۲۰۰۵) نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی یک پدیده عمومی است که ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه‌ها با آن مواجه هستند. مطالعه اوزر، دمیر^۳ و فراری (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری در حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط های آموزشی را در بر می گیرد. مطالعه گوود^۴ (۲۰۰۸) نشان داد که ۷۰ درصد دانشجویان و ۲۰ درصد عموم مردم دارای تمایلات اهمال کاری هستند.

اهمال کاری تحصیلی در خانواده هایی که والدین فشار بیش از حد بر فرزندان وارد می نمایند و نسبت به توانایی های تحصیلی فرزندانشان شک دارند، بیشتر است (نقل از الاحراری، صفاری نیا و زارع، ۱۳۹۰). همچنین رابطه معکوس اهمال کاری تحصیلی با موفقیت تحصیلی نشان داده شده است (ترویا^۵، ۲۰۰۹). کرمی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود رابطه معکوس بین اهمال کاری تحصیلی و میانگین پایین نمرات درسی را گزارش داد و همسو با آن به پژوهش های بهنک و ساویر^۶ (۱۹۹۹)؛ میلگرام و مک کوینی^۷ (۱۹۹۵)؛ لای^۸ (۱۹۸۶)؛ گلدبرگ^۹ (۱۹۹۸) می توان اشاره کرد.

در تحقیقی که با هدف پیش بینی اهمال کاری دانشجویان انجام گرفت، نتایج نشان داد که عوامل انگیزشی دانشجویان از جمله متغیرهای پیش بین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود و هرچه میزان انگیزش دانشجویان بالاتر بود از میزان اهمال کاری دانشجویان کاسته می شد (ولی زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجباف، ۱۳۹۳). همچنین، تحقیق دیگری با هدف پیش بینی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول صورت گرفت، نتایج نشان داد که بین جهت گیری اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و از طرفی،

1. O'Brien

2. Ferrari, O'callaghan & Newbegin

3. Ozer & Demier

4. Goode

5. Troia

6. Behnke & Savier

7. Millgram & MCQuini

8. Lay

9. Goldberg

ابعاد جهت گیری اهداف پیشرفت توانایی پیش بینی اهمال کاری تحصیلی را دارا بودند(مشتاقی و موید فر، ۱۳۹۵).

مطیعی، حیدری و صادقی(۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که مؤلفه‌های ارزش گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خود نظم دهی، فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خود تنظیمی به طور معناداری پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی هستند. همچنین در تحقیق دیگری با عنوان "مدل علی تاثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه ای اهمال کاری دانشجویان" نتایج نشان داد که بی انگیزشی و اهمال کاری توانایی پیش بینی فرسودگی تحصیلی را دارند، چنانچه اهمال کاری تحصیلی تا حدی نقش واسطه‌ای بین بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی داشته است، همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که در این مدل، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی بصورت مستقیم در اهمال کاری تحصیلی نقش داشته‌اند(برزگر برفرویی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش عوضیان، بدری، سرندی و قاسمی(۱۳۹۳) نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشته است، همینطور اهمال کاری تحصیلی توانایی پیش بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی را دارا بود. نتایج تحقیق عطادخت، محمدی و بشرپور(۱۳۹۴) نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، چنانکه انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را داشتند.

روساریو، کاستا، نونز، گونالز- پیندا، سولانو و والی^۱(۲۰۰۹) معتقدند که با وجود این که اهمال کاری در تمام فعالیت‌های روزانه ممکن است رخ دهد، اما اهمال کاری در فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی فراوانی بیشتری دارد که بر این اساس فرد در انجام وظایف تحصیلی خود تأخیر دارد. اهمال کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکلیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال ایجاد می‌کند و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌شود(توکلی، ۱۳۹۲).

¹. Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle

یکی از آفات نظام آموزشی مسئله اُفت تحصیلی است که در مقابل مفهوم موفقیت تحصیلی قرار می گیرد و همه ساله موجب به هدر رفتن بخش عظیمی از سرمایه ها و منابع اقتصادی و استعداد های بالقوه انسانی می شود، این پدیده می تواند در محیط های دانشگاهی به صورت مشروط شدن یا طولانی شدن سال های تحصیلی خود را نشان دهد و علاوه بر آثار نامطلوب فردی، منجر به مشکلات اقتصادی و اجتماعی شود. با عنایت به اینکه موفقیت تحصیلی از مهم ترین نتایج هر نظام آموزشی به شمار می رود، لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی برخی از همبسته ها و پیش بینی کننده های موفقیت تحصیلی انجام شد. بدین صورت که هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی نقش سبک های مقابله با تنیدگی و اهمال کاری تحصیلی در پیش بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان بود.

روش شناسی

این پژوهش با توجه به هدف از نوع بنیادی و یک طرح توصیفی از نوع همبستگی بود که در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انجام شده است. به منظور تعیین حجم نمونه مطالعه مقدماتی روی ۳۰ نفر از اعضای نمونه که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، صورت گرفت و ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و مستقل محاسبه شد و در نهایت از فرمول محاسبه حجم نمونه (بلاند^۱، ۲۰۰۰) جهت تعیین حجم نمونه استفاده شد.

حجم نمونه ۱۷۶ نفر برآورد شد که در این پژوهش برای جلوگیری از ریزش احتمالی نمونه ها، از بین کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه اصفهان، تعداد ۲۰۰ نفر دانشجو به عنوان اعضای نمونه به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که از بین دانشکده های متعدد ۴ دانشکده به تصادف انتخاب شدند و از هر دانشکده و از بین دانشجویان مقطع کارشناسی کلاس-هایی به تصادف انتخاب شده و پرسشنامه ها بین دانشجویان داوطلب توزیع شد و ۱۹۰ پرسشنامه از دانشجویان تحویل گرفته شد. در اجرا و تکمیل پرسشنامه های تحقیق، اصول اخلاقی پژوهش از جمله اصل داوطلبانه بودن و اصل محرمانه بودن اطلاعات رعایت شد.

¹. Bland

ابزارها

الف: موفقیت تحصیلی: از معدل آخرین ترم دانشجویان به عنوان شاخصه موفقیت تحصیلی استفاده شده است.

ب: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی نسخه دانشجو^۱: به منظور سنجش اهمال کاری تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴) استفاده شده است. این مقیاس اهمال کاری را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سوالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سوالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی (سوالات ۲۰ تا ۲۵) را مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است که سوالات (۷-۱۸-۲۶) احساس و عاطفه افراد را در مورد اهمال کاری می‌سنجد و سوالات (۸-۱۹-۲۷) تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال کاری نشان می‌دهد. پاسخ سوالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می‌باشد در این مقیاس سوالات (۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵) به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. شیرزادی (۱۳۸۹) در بررسی خود ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ گزارش داد. با توجه به اینکه مولفه‌های احساس و عاطفه و تمایل آنها برای تغییر اهمال کاری، میزان اهمال کاری فرد را مشخص نمی‌کند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مولفه نیز ۰/۸۷ بوده است و نیز ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه با حذف دو مولفه ۰/۸۱ بدست آمد (انصار، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمده است. جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) روایی این پرسشنامه را بررسی نمودند که نتایج تحلیل عاملی به شیوه‌ی مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، موید روایی سازه این مقیاس بوده است. مقدار ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ و در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) بوده است.

ج: پرسشنامه سبک‌های مقابله با موقعیت‌های تنش زا^۲: این پرسشنامه توسط اندر و پارکر (۱۹۹۰) به منظور ارزیابی انواع سبک‌های مقابله افراد در موقعیت‌های تنش زا ساخته شد. تعداد سوالات آن بعد از چند تجدید نظر، از طریق تحلیل عاملی به ۴۸ سوال تقلیل یافت (فیضی، ۱۳۸۰). این پرسشنامه سه سبک اساسی مقبله با تنیدگی را نشان می‌دهد. سبک مسئله مدار شامل سوالات ۱-۲-۳-۴-۵-۶-۱۰-۱۵-۲۱-۲۴-۲۶-۲۷-۳۶-۳۹-۴۱-۴۲-۴۳-۴۶-۴۷ می‌باشد. سوالات ۵-۷-۸-۱۳-

^۱. Procrastination Assessment Scale-student

^۲. Copping inventory for stressful situation

۱۴-۱۶-۱۷-۱۹-۲۲-۲۵-۲۸-۳۰-۳۳-۳۴-۳۸-۴۵ مربوط به سبک هیجان مدار است و در نهایت سوالات ۳-۴-۹-۱۱-۱۲-۱۸-۲۰-۲۳-۲۹-۳۱-۳۲-۳۵-۳۷-۴۰-۴۴-۴۸ سبک اجتنابی را نشان می‌سند. پاسخ به هر سوال براساس یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) مشخص می‌شود و در نهایت هر کدام از سبک‌ها که نمره بالاتری دریافت کرده باشد سبک غالب و ترجیحی فرد است. به منظور بررسی روایی همگرا، شکری و همکاران (۱۳۸۷) رابطه معنادار بین ویژگی روان نژندی و سبک‌های مقابله‌ای در سطح ($p < 0/001$) مشاهده نمودند. همچنین، بین ویژگی برون گرایی و سبک‌های مقابله‌ای رابطه معنادار در سطح ($p < 0/029$) را گزارش نمودند. در پژوهشی که اندلر (۱۹۹۰) ارائه داد، ضریب پایایی برای سبک مسئله مدار ۰/۹۰، برای سبک هیجان مدار ۰/۸۵، و برای سبک اجتنابی ۰/۸۲ برآورد شد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سبک مسئله مدار ۰/۹۲، سبک هیجان مدار ۰/۸۸ و سبک اجتنابی ۰/۸۴ به دست آمد.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	موفقیت تحصیلی	سبک مقابله مسئله مدار	سبک مقابله هیجان مدار	سبک مقابله اجتنابی	اهمال کاری در کارهای آماده سازی تکالیف	اهمال کاری در نوشتن مقاله
موفقیت تحصیلی	۱					
سبک مقابله ای مسئله مدار	۰/۲۱**	۱				
سبک مقابله ای هیجان مدار	-۰/۰۵	۰/۰۹	۱			
سبک مقابله ای اجتنابی	-۰/۰۳	۰/۳۵**	۰/۲۱**	۱		
اهمال کاری در آمادگی برای امتحان	-۰/۱۷*	-۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۰۳	۱	
اهمال کاری در آماده سازی تکالیف	-۰/۲۴**	-۰/۳۱**	۰/۱۸*	-۰/۰۳	۰/۴۸**	۱
اهمال کاری در نوشتن مقاله	-۰/۱۵*	-۰/۴۷**	۰/۲۵**	-۰/۱۰	۰/۴۹**	۰/۷۶**

یافته‌ها

جهت تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS-22 استفاده شده است. سطح معناداری در تمام تحلیل‌ها $P < 0/05$ در نظر گرفته شد. در نمونه پژوهش حاضر ۷۲٪ (۱۳۶ نفر) از اعضای نمونه را دانشجویان دختر و ۲۸٪ (۵۴ نفر) آنها را دانشجویان پسر تشکیل می‌دادند. میانگین سنی افراد ۲۱/۸۸ با انحراف معیار ۳/۲۶ بود که ۲۱/۶٪ (۴۱ نفر) آنان را متاهلین و ۷۸/۴٪ (۱۴۹ نفر) را افراد

مجرد تشکیل می‌دادند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول شماره ۲- همبستگی متقابل بین متغیرهای موفقیت تحصیلی و سبک‌های مقابله ای و ابعاد اهمال کاری تحصیلی

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد
موفقیت تحصیلی	۱۷/۰۰	۱/۴۹
اهمال کاری	۲۳/۲۸	۵/۵۵
تحصیلی	۱۶/۶۹	۴/۷۸
بعدهامال کاری در آمادگی برای امتحان	۱۷/۱۵	۲/۸
سبک‌های مقابله	۵۳/۲۷	۱۱/۴۶
با تنیدگی	۴۲/۶۵	۱۰/۹۶
سبک مقابله ای اجتنابی	۴۳/۴۹	۱۰/۳۶

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

چنانچه در جدول (۱) ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف استاندارد موفقیت تحصیلی و ابعاد اهمال کاری تحصیلی و سبک‌های مقابله با تنیدگی نشان داده شده است.

از آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط این متغیرها با همدیگر استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که $0/55/3$ از اعضای نمونه از سبک مقابله ای مسئله مدار استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر بیشترین فراوانی استفاده از سبک‌های مقابله ای مربوط به سبک مسئله مدار است و در مراتب بعدی بیشترین فراوانی به ترتیب مربوط به سبک مقابله ای هیجانی ($0/18/6$) و سبک مقابله ای اجتنابی ($0/12/2$) می‌باشد. همان طور که از مندرجات جدول (۲) بر می‌آید موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با سبک مقابله ای مسئله مدار دارد ($P < 0/01$ ؛ $r = 0/21$) و در مقابل رابطه اش با سبک مقابله ای هیجان مدار و سبک اجتنابی معنادار نیست. و همانگونه که انتظار می‌رفت ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک بیشترین میزان همبستگی را با اهمال کاری در آمادگی سازی تکالیف درسی دارد ($p < 0/01$ ؛ $r = 0/24$). و همچنین رابطه معناداری با بعد اهمال کاری در آمادگی برای امتحان ($p < 0/05$ ؛ $r = -0/17$) و اهمال کاری در نوشتن مقاله ($p < 0/05$ ؛ $r = -0/15$) وجود دارد.

در ادامه از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش استفاده شده و ارتباط چندگانه و تعدیل شده ابعاد اهمال کاری تحصیلی و سبک‌های مقابله با تنیدگی به عنوان متغیرهای مستقل برای پیش بینی موفقیت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته با استفاده از رگرسیون

خطی چندگانه تک متغیره بررسی شده است. در این مدل، متغیرهای زمینه ای سن و جنسیت افراد تعدیل شده است.

جدول ۳: ضریب همبستگی چندگانه، مجذور ضریب همبستگی چندگانه در سبک های مقابله ای، اهمال کاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی

گام ها	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین چندگانه	ضریب تعیین تصحیح شده	مجذور همبستگی تغییر یافته	خطای استاندارد بر آورد	سطح معناداری
گام اول	۰/۲۳	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵	۱/۴۵	۰/۰۰۱
گام دوم	۰/۲۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۲	۱/۴۴	۰/۰۴

با توجه به جدول (۳) ضریب تعیین تصحیح شده نشان می دهد که اهمال کاری در آماده سازی تکالیف به تنهایی ۰/۰۵ توان پیش بینی موفقیت تحصیلی را دارد و متغیر سبک مقابله ای مسئله مدار می تواند ۰/۰۷ توان پیش بینی را افزایش دهد و به طور کلی این دو متغیر توانسته اند ۰/۰۷ موفقیت تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کنند.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای پیش بینی موفقیت تحصیلی

مدل	شاخص آماری	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	T	سطح معناداری
		B	Beta			
گام اول	اهمال کاری در آماده سازی تکالیف	-۰/۰۶	-۰/۲۳	۰/۰۱	-۳/۲۹	۰/۰۰۱
		-۰/۰۵	-۰/۱۹	۰/۰۲	-۲/۵۵	۰/۰۱۲
گام دوم	سبک مقابله ای مساله مدار	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۰۱	۲/۰۰۴	۰/۰۴

همانطور که از خلاصه نتایج جدول (۴) بر می آید هنگامی که متغیرهای پیش بین، سبک های مقابله با تنیدگی و ابعاد اهمال کاری تحصیلی به صورت همزمان و با تعدیل اثر همدیگر وارد تحلیل می شوند قدرت پیش بینی متغیرها دقیق تر می شود و از بین تمام متغیرها توان پیش بینی دو متغیر سبک مقابله ای مسئله مدار و اهمال کاری در آماده سازی تکالیف برجسته می شود. قابل ذکر است که تحلیل رگرسیون خطی چندگانه با تعدیل اثر سن و جنس آزمودنی ها صورت گرفته است. خلاصه نتایج تحلیل رگرسونی نشان می دهد که در گام اول اهمال کاری در آماده سازی تکالیف با بتای استاندارد -۰/۲۳- توان پیش بینی معنادار موفقیت تحصیلی را دارد. و در گام دوم اهمال کاری در

بعد آماده سازی تکالیف با بنای استاندارد ۰/۱۹- به همراه سبک مقابله ای مسئله مدار با بنای استاندارد ۰/۱۵ توان پیش بینی معنادار موفقیت تحصیلی را دارا می‌باشند. به عبارت دیگر در گام دوم ضریب رگرسیون استاندارد نشان می‌دهد که با اضافه شدن یک واحد به اهمال کاری در آماده سازی تکالیف انتظار می‌رود که میانگین موفقیت تحصیلی ۱۹٪ کاهش یابد و با اضافه شدن یک واحد به سبک مقابله ای مسئله مدار انتظار می‌رود که میانگین موفقیت تحصیلی ۱۵٪ افزایش یابد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین سبک‌های سه گانه‌ی مقابله با تنیدگی و ابعاد اهمال کاری با موفقیت تحصیلی می‌باشد. همچنین نقش هر کدام از متغیرهای مستقل با تعدیل اثر یکدیگر و تعدیل اثر سن و جنس در پیش بینی موفقیت تحصیلی بررسی شده است. یافته‌ها به طور اجمالی نشان داد که سبک مقابله ای مسئله مدار رابطه‌ی مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی دارد و همچنین اهمال کاری در بعد آماده سازی تکالیف دارای رابطه منفی و معناداری با موفقیت تحصیلی می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که استفاده از سبک مقابله ای مسئله مدار در بین اعضای نمونه بیش از سایر سبک‌ها می‌باشد. یکی از عوامل موثر در موفقیت تحصیلی، تدابیری است که فرد برای رویارویی با تنیدگی‌ها مخصوصاً تنیدگی‌های ناشی از تحصیل اتخاذ می‌کند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سبک مقابله ای مسئله مدار رابطه مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی دارد و بیش از سایر سبک‌های مقابله ای قادر به پیش بینی موفقیت تحصیلی است. این یافته همسو با یافته‌ی پژوهش نورمی، آنولا، سالما-آرو و لیندروس (۲۰۰۳)؛ کانزالس، تین، ساندلر و فریدمن (۲۰۰۱)؛ اژه‌ای (۱۳۸۲)؛ استراترز و همکاران (۲۰۰۰)؛ پیکارزکا (۲۰۰۰)؛ شکری، کدیور و دانش‌پور (۱۳۸۶)؛ تابع بردبار (۱۳۸۱) و توکلی (۱۳۸۱) می‌باشد که بین سبک مقابله ای مسئله مدار و موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار را گزارش نموده اند. و در تضاد با یافته‌های پزشکیان (۱۳۷۴)؛ سلطانی (۱۳۸۷) و ضیغمی، پور بهاء الدینی (۱۳۸۹) است که گزارش‌هایی مبنی بر عدم وجود رابطه معنادار بین سبک‌های مقابله مسئله مدار و موفقیت تحصیلی را ارائه نموده اند. در تبیین این یافته می‌توان سن آزمودنی‌ها را موثر دانست، از آنجایی که اعضای نمونه را دانشجویان تشکیل می‌دادند می‌توان گفت افزایش سن و تحصیل در مقاطع عالی می‌تواند استفاده از سبک‌های مقابله ای کارآمد تر و پیچیده تری همچون سبک مسئله مدار را توجیه کند زیرا که در این مقطع سنی دانشجویان با منابع تنیدگی

همچون حجم بالای تکالیف درسی، محدودیت زمانی برای مطالعه، تعامل با جنس مخالف، زندگی در محیط خوابگاه و سازش با هم اتاقی ها، دل نگرانی هایی مربوط به آینده شغلی و گاهاً تصمیم گیری در رابطه با ازدواج روبرو هستند و در چالش با این منابع استرس زا به زودی در پی یافتن راه حل هایی برای حل مسائل خود خواهند شد و در جهت تغییر موقعیت و شرایط استرس زا بر خواهند آمد. همانگونه که تابع بردبار(۱۳۸۱) در پژوهشی که روی سبک های مقابله ای نوجوانان انجام داد متوجه استفاده ی بیشتر نوجوانان دبیرستانی از سبک کارآمد مسئله مدار به نسبت نوجوانان دوره راهنمایی شد.

نکته دیگری که می تواند در تبیین این یافته قابل ذکر باشد این است که افراد با سبک مقابله ای مسئله مدار شرایط تنش زا را جزء جدایی ناپذیر موقعیت های تحصیلی می دانند و وجود این تنش ها را به عنوان مانعی بر سر راه دسترسی به موفقیت تحصیلی خود نمی دانند. در نتیجه به هنگام مواجهه با تنش های تحصیلی بر توانایی خود برای حل و فصل این شرایط آگاهند و در جهت جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مساله، تغییر ساختار مساله از نظر شناختی، جستجوی حمایت اجتماعی و اطلاعاتی تلاش می کنند و قاعدتاً همگی این تلاش های کارآمد به خوبی این افراد را به سمت موفقیت تحصیلی رهنمون می سازد.

بخشی دیگر از نتایج این پژوهش مربوط به عدم معناداری رابطه ی سبک مقابله ای هیجانی و سبک مقابله ای اجتنابی با موفقیت تحصیلی است. این یافته همسو با تحقیق سلطانی، امین الرعایا و عطاری(۱۳۸۷) می باشد که هیچگونه رابطه ای بین سبک های مقابله با تنیدگی و موفقیت تحصیلی یافت نکرد. همچنین همسو با پژوهش اژه ای(۱۳۸۲) است که عدم وجود رابطه معنادار بین سبک مقابله ای هیجانی و موفقیت تحصیلی را گزارش نمود.

یافته های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی به خصوص در بعد آماده سازی تکالیف با موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد این یافته همسو با یافته های تمدنی و همکاران(۱۳۹۰) است که در بررسی خود اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در بعد آماده سازی تکالیف را دارای همبستگی منفی و معنادار با موفقیت تحصیلی گزارش نموده اند. همچنین، اهمال کاری در آماده سازی تکالیف را با خودکارآمدی پایین مرتبط دانسته اند و در بخشی دیگر از یافته هایشان دریافتند که این خودکارآمدی پایین دارای ارتباط معنادار با عملکرد تحصیلی ضعیف

است. این یافته با توجیه‌های نظری در این رابطه نیز همخوان است از جمله، به زعم بندورا^۱ (۱۹۹۷) افکار و باورهای خودکارآمدی فرد باعث می‌شود برای انجام تکالیف اش علاوه بر انتخاب فعالیت مورد نظر، مدت زمان و مقدار تلاش لازم را نیز از قبل مشخص سازد و با آغوش باز درگیر انجام تکلیفش شود. قاعدتاً این درگیری فعال با مسائل و تکالیف محوله، فرصت هرگونه تاخیر و اهمال کاری را از فرد خواهد گرفت و او را به سمت انجام به موقع وظایف و موفقیت تحصیلی پیش می‌برد. عامل دیگری که می‌تواند رابطه معکوس اهمال کاری در آماده سازی تکالیف و موفقیت تحصیلی را تبیین کند، منبع کنترل درونی است و اهمال کاری در بعد آماده سازی تکالیف نیز، عملکرد تحصیلی پایین را پیش بینی می‌کند (یائو^۲، ۲۰۰۹). مطابق با نتایج پژوهش‌ها، منبع کنترل درونی بالا با اهمال کاری در بعد آماده سازی تکالیف رابطه معکوس و معنادار دارد و به نظر می‌رسد افرادی که دارای منبع کنترل درونی می‌باشند به دلیل دارا بودن این ویژگی شخصیتی، پیامدهای رفتارهای خود را به عملکرد خود نسبت می‌دهند و قادر به پذیرش پیامدهای رفتاری خود می‌باشند در نتیجه محتمل است که اینگونه افراد در مواجهه با تکالیفشان کمتر دچار اهمال کاری شوند زیرا معتقدند که در نهایت دچار نتایج منفی تاخیر در انجام تکالیف خواهند شد و موفقیت تحصیلی آنها با مانع رو برو خواهد شد (نامیان و حسینیچاری، ۱۳۹۰).

بخشی از یافته‌ها اشاره دارد به اینکه بین اهمال کاری در نوشتن مقالات پایان ترم و اهمال کاری در آمادگی برای امتحان با موفقیت تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. این یافته همسو با پژوهش سنکال، کاستنر و والرند (۱۹۹۵) می‌باشد که نشان دادند اهمال کاری تحصیلی بیشتر در زمینه آماده کردن کارهای عملی در طول ترم و آماده سازی تکالیف است و دانشجویان در زمینه آماده شدن برای امتحانات و نوشتن مقالات پایان ترم کمتر دچار اهمال کاری شوند. در همین راستا، نتایج مطالعه تمدنی و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که میزان اهمال کاری دانشجویان در بعد آماده سازی تکالیف بیش از میزان اهمال کاری آنان در ابعاد دیگر است. محتمل است که کمتر بودن اهمال کاری دانشجویان در زمینه آمادگی برای امتحانات پایان ترم یا نوشتن مقالات پایان ترم به دلیل وجود محدودیت زمانی پایان ترم باشد. که این محدودیت زمانی کمتر مجال تاخیر و اهمال کاری را به دانشجویان می‌دهد. اهمال کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و موفقیت دانشجویان تأثیر منفی

^۱. Bandura

^۲. Yao

می‌گذارد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌شود (توکلی، ۱۳۹۲).

از موارد بسیار مهم دیگر که بصورت مستقیم با اهمال کاری تحصیلی و در نتیجه با عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانشجویان در ارتباط است انگیزش تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی است که در پژوهش‌های متعدد تایید شده است. از جمله در تحقیقی که با هدف پیش بینی اهمال کاری دانشجویان انجام گرفت، نتایج نشان داد که عوامل انگیزشی دانشجویان از جمله متغیرهای پیش‌بین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، نتایج تحقیق دیگری نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و از طرفی، ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را دارا بودند (مشتاقی و موید فر، ۱۳۹۵).

مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که مؤلفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خود‌نظم‌دهی، فراشناخت، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خود‌تنظیمی به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی بودند. همچنین در تحقیق دیگری، اهمال کاری تحصیلی تا حدی نقش واسطه‌ای بین بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی بود، همچنین انگیزش درونی و بی‌انگیزگی بصورت مستقیم در اهمال کاری تحصیلی نقش داشته‌اند (برزگر برفروبی و همکاران، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش عوضیان و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشته است. نتایج تحقیق عطادخت و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که بین اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود دارد، چنانکه انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را داشتند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به نوع پژوهش اشاره کرد که از نوع پژوهش همبستگی بود و اصولاً در این نوع پژوهش‌ها به وجود رابطه بین دو یا چند متغیر می‌توان پی برد منتها این رابطه به معنای وجود رابطه علت و معلولی نیست و جهت دست یافتن به چنین روابط علت و معلولی پیشنهاد می‌شود از پژوهش‌های آزمایشی و نیمه آزمایشی استفاده شود تا به تبیین دقیق‌تر متغیرها پرداخته شود از جمله متغیر اهمال کاری تحصیلی که در بین دانشجویان بسیار شایع است و نیاز به بررسی دقیق‌تر علل و پیامدهای آن می‌باشد که به صورت مستقیم در عملکرد تحصیلی و

موفقیت تحصیلی دانشجویان نقش دارد. در بحث درمان اهمالکاری تحصیلی، رویکردهای مختلفی وجود دارد از جمله مدل مداخله سرمایه روانشناختی است که اثربخشی آن بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور مورد تایید قرار گرفت (آخوندی، ۱۳۹۶). همچنین، آموزش مهارت‌های فراشناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی معنادار بوده است (سعادت‌ی شامیر، طاهر غلامی و جلالی، ۱۳۹۶).

کتابنامه

- اژه‌ای، جواد (۱۳۸۲). رابطه بین انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سمپاد، مجله استعدادهای درخشان، (۱۲)، ۳، صص. ۲۵۹-۲۸۳.
- آخوندی، نیلا (۱۳۹۶). اثربخشی مدل مداخله سرمایه روانشناختی (PCI) بر اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری سازمانی، دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، (۱) ۶، صص. ۲۷-۳۹.
- پاشایی، زهره؛ پور ابراهیم، تقی؛ خوش کنش، ابوالقاسم (۱۳۸۸)؛ تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجانها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی، فصلنامه روانشناسی کاربردی، (۳) ۴، صص. ۷-۲۰
- تابع بردبار، فریبا (۱۳۸۱). بررسی راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی در دوره نوجوانی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز.
- برزگر برفروبی، کاظم؛ دربیدی، مرجان؛ همتی، حمیده (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه ای اهمال کاری دانشجویان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، (۲) ۷، صص. ۱۵۳-۱۲۷.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد؛ هاشمی رزینی، هادی (۱۳۸۹). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه روان شناسی تربیتی، (۶) ۱۷، صص. ۶۵-۸۵.
- توکلی، محمد علی (۱۳۹۲). بررسی سیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۸، ۹، صص. ۹۹-۱۲۱.
- جوکار، بهرام؛ دلاور پور، محمداقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، (۳) ۳-۴، صص. ۸۰-۶۱.
- حسینی، حسین (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش سبک سالم زندگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروط و غیر مشروط دانشگاه کاشان. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- خیر، محمد؛ سیف، دیبا (۱۳۸۳). بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به برخی از عوامل جمعیت شناختی، دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار، (۱۱) ۴، صص. ۲۵-۳۴.
- سعادت‌ی شامیر، ابوطالب؛ طاهر غلامی، راحله؛ جلایی، شهربانو (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان، خانواده و پژوهش، صص. ۱۴، ۳۴، ۱۰۲-۸۹.

سلطانی، مرضیه، امین الرعايا، مهین؛ عطاری، عباس (۱۳۸۷). اثر آموزش مدیریت استرس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی دختر شهر تیران و کرون استان اصفهان، تحقیقات علوم رفتاری، (۶)، ۱، صص. ۹-۱۶.

شکری، امید؛ تقی لو، صادق؛ گراوند، فریبرز؛ پاییزی، مریم؛ مولایی، محمد؛ عبدالله پور ف محمد آزاد؛ اکبری، هادی (۱۳۸۷). ساختار عاملی و ویژگی روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های استرس زا، تازه‌های علوم شناختی (۱۰)، صص. ۳-۲۲.

شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ دانشور پور، زهره (۱۳۸۶). نقش سبک‌های مقابله در تنیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه روان شناسان ایرانی (۳)، صص. ۱۱، ۲۴۹-۲۵۷.

عابدینی، یاسمین (۱۳۸۲). رابطه موفقیت تحصیلی، راه های مقابله با تنیدگی و جایگاه اجتماعی- اقتصادی در نوجوان دختر، مجله روانشناسی، صص. ۷، ۲۵، ۲۹-۱۷.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی؛ بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، روانشناسی مدرسه، ۴، ۱۴، ۶۸-۵۵.

عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز؛ قاسمی، زهره (۱۳۹۳). بررسی رابطه اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان، فصلنامه علوم تربیتی، صص. ۴، ۱۴، ۱۶۴-۱۵۱.

ضیغمی، مریم؛ پور بهاء‌الدین زرنندی، نرجس (۱۳۹۰). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی و سبک‌های مقابله ای در دانشجویان پرستاری، مامایی و بهداشت دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، (۸)، صص. ۱، ۴۸-۴۱.

کریمی، داوود (۱۳۸۸)، میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی، اندیشه و رفتار (۴)، صص. ۱۳، ۲۵-۳۴.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصورالسادات (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خود تنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روانشناسی تربیتی، (۸)، صص. ۴۹-۷۰.

مسعود نیا، ابراهیم (۱۳۸۶). خودکارآمدی ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای در موقعیت‌های استرس زا، مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، (۱۳)، صص. ۴، ۴۰۵-۴۱۵.

نامیان، سارا؛ حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل، (۱۴)، صص. ۸، ۱۲۶-۹۹.

نوری امام زاده ئی، طاهره؛ نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۵). اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال گرایی، رویکردهای نوین آموزشی، صص. ۱۱، ۲۳، ۴۰-۲۱.

ولی زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی؛ کجباف، محمداقبر (۱۳۹۳). پیش بینی اهمال کاری دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، (۳) ۱۵، صص. ۹۲-۱۰۰.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*; New York: freeman.

Bland, M. (2000). *An introduction to medical statistics* (Number. Edit. 3). Oxford university press.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping. *A Critical Evaluation*, 42, (2), 844-854.

Ellis A, & Knaus W. J. (1977). Overcoming procrastination: How to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. *New York: Institute for Rational Living*

Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.

Goode, C. (2008). *Effects of Academic procrastination*, Retrieved from website.

[Http://homeworktree. Com](http://homeworktree.Com) on October 13, 2008.

Gonzales N. A, Tein, J.Y. Sanndler, I. N, & Friedman, R.J. (2001). on the limits between stress and coping for inner city adolescents. *Journal of Adolescent Research*.16:372-396.

Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of Procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.5.pp.1987-1904.

Haren. E. & Mitchell. C. W.(2003). Relation between the five-factor personality Model and coping styles. *Psychology & Education: An Interdisciplinary Journal*: 40(1, 38-49)

Jadidi, F., Mohammadkhani, Sh, Zahedi Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination, *Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 534537.

Milgram N, Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *Eur J Pers*. 2000; 14 (2):141-56

Nurmi, J., Aunola, K., Salmela-Aro. K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.

O'Brien, W.K. (2002). *Applying the Trans theoretical model to academic procrastination*. Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering. 62(11-B): 53-59.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.

Penley, J, A, & Tomaka, J, (2002). "Associations among the Big five, emotional responses, and coping with acute stress", *personality and Individual Differences*: 32, 1215-1228

Piekarska, A. (2000). School stress, teacher's abusive behavior, and childrens coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1443-1449.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and Academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 1995. 135 (5), 607- 619.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

Solomon LJ, Rothblum E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Couns Psychology*.; 31 (4):503.

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-292

Steel, P. (2005). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure*. University of Calgary.

Tavakoly M. Survey of stressful factors in Educational lives in students of the Medical school (Basic science) of Esfahan University of medical sciences. [Thesis for MD]. *Esfahan University of Medical sciences*. 1381.p. 11-13.

Troia, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggle on writers*. A DEVISION Guilford Publications, Inc.

Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values. *Graduate Program in Psychology*. The Ohio State University.