

خسته‌ام از امروز و فردا کردن‌های مکرر!

بررسی رابطه هوش هیجانی و عزت نفس با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

یونس فاتحی

کارشناس ارشد روان‌شناسی، مشاور تحصیلی مدرسه

پریسا شاه‌کرمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، مشاور تحصیلی مدرسه

مهرافروز فاتحی

کارشناس مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با هوش هیجانی و عزت نفس در دانش‌آموزان انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع زمینه‌یابی و همبستگی بود و با توجه به شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، نمونه آماری شامل ۳۱۰ نفر (۱۴۵ پسر، ۱۶۵ دختر) انتخاب شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۹)، هوش هیجانی (شانه، ۱۹۹۸) و عزت نفس (آیزنک، ۲۰۰۲) را تکمیل کنند. نتایج پژوهش نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و هوش هیجانی و عزت نفس همبستگی منفی معناداری وجود دارد و ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت نفس آن‌هاست. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که اهمال‌کاری تحصیلی در پسران به‌طور معناداری بیشتر از دختران است. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که افزایش هوش هیجانی و عزت نفس می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان منجر شود.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، هوش هیجانی، عزت نفس، جنسیت، دانش‌آموز

اشاره

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بر این اساس، همه‌ساله کشورها مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند اما بعضی از عوامل از جمله عوامل آموزشی، مدیریتی، ساختاری و رفتاری موجب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود. در این میان، اهمال‌کاری تحصیلی^۱ یکی از مشکلات رفتاری است که در بین دانش‌آموزان شیوع بسیار زیادی دارد (فاتحی، ۱۳۹۰؛ استیل، ۲۰۰۷). شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده اهمال‌کاری، لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد اهمال‌کار از انجام دادن فعالیت‌هایی باشد که به تصمیم‌گیری آنی نیاز دارند (اسکوئبرگ و همکاران، ۲۰۰۴). شکل معمول اهمال‌کاری فراگیرندگان، تعلل در آغاز کردن تکلیف است که به سبب آن مجبورند به شدت کار کنند تا تکلیف در زمان خاصی به انجام برسد. در اهمال‌کاری تحصیلی، رفتار تعللی در فعالیت‌های تحصیلی چون حاضر شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف خانگی و نوشتن مقاله‌های درسی صورت می‌گیرد (بک و همکاران، ۲۰۰۰). اهمال‌کاری غیر تحصیلی مربوط به سایر موقعیت‌های زندگی همچون پرداخت قبض آب و برق، شستن ظرف، جواب دادن به مکالمه‌های تلفنی و مانند این‌هاست (میلگرام و همکاران، ۲۰۰۰).

۱۹۹۸). از نظر روان‌شناسی، اهمال‌کاری یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم، رفتاری نامطلوب و نکوهیده است که به تدریج در وجود انسان به صورت عادت در می‌آید. جوهرهٔ این آسیب روانی، به تعویق انداختن، تعلل ورزیدن و سهل‌انگاری در کار است؛ بنابراین، اهمال‌کاری هم در امور فردی و هم در امور جمعی معنا پیدا می‌کند (الیس، ۱۹۹۶). اهمال‌کاری به گونه‌های متفاوتی تجلی می‌یابد که از آن جمله می‌توان به رویا دیدن، نگرانی، بحران‌سازی، پرخاشگری، پرکاری، حواس‌پرتی، بی‌زاری از تکلیف، ابهام و سردرگمی در انجام دادن امور اشاره کرد (تریسی، ۲۰۰۷).

پیامبر اکرم (ص) می‌فرمایند: «... یا اباذر ایاک و التسویف بأملک فانتک بیومک و لست بما بعده فکن فی الغد کما کنت فی الیوم و ان لم یکن غداً لک لم تندم علی ما فرطت فی الیوم»؛ ای اباذر، تو را از امروز و فردا کردن به خاطر آرزوی درازت بر حذر می‌دارم. چرا که تو برای امروز هستی نه برای روزهای آینده. پس، فردا همان‌گونه باش که دیروز بودی. و اگر فردایی در کار نبود برای آنچه دیروز انجام دادی پشیمان نیستی (آقانه‌رانی، ۱۳۸۵).

اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله، اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه، و اهمال‌کاری وسواس‌گونه، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال‌کاری تحصیلی است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). اهمال‌کاری تحصیلی در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، در بین حدود ۷۰ درصد دانش‌آموزان پدیدهٔ شایعی است (فراری و همکاران، ۲۰۰۵) و تقریباً ۵۰ درصد اهمال‌کاران به‌طور پایدار دچار مشکلاتی در انجام دادن تکالیف و دیگر کارها می‌شوند (اونویوج بوزی و جیانو، ۲۰۰۰). به نظر لای و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۴) اغلب دانش‌آموزان اهمال‌کار، علاوه بر داشتن مشکلاتی در برنامه‌های مطالعه یا ناتوانی در کسب نمرات بالاتر، در کل زندگی خود نیز ناراحت‌اند و از جنبه‌های مختلف احساس اهمال‌کاری می‌کنند. راث بلوم و همکاران^{۱۱} (۱۹۸۶) این نوع اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونهٔ بارز آن، به تعویق انداختن مطالعهٔ درس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر فراگیرندگان می‌شود.

عده‌ای از روان‌شناسان معتقدند که اهمال‌کاری در همهٔ انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد (الکساندر و اونوگبوزی، ۲۰۰۷).

اداسی^{۱۲} (۲۰۱۰) برخی از مهم‌ترین متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی را از دیدگاه صاحب‌نظران این‌گونه بیان کرده است: سبک‌های فرزندپروری، کمال‌گرایی، هوش هیجانی، تکالیف مشکل و آزارنده، عزت نفس، خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری و عادت‌های مطالعه.

پژوهش‌های صورت گرفته به منظور بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم نشان داده است که ۴۷ درصد، یعنی تقریباً نیمی از دانش‌آموزان اهمال‌کاری متوسط داشته‌اند. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور معناداری در پسران بیشتر از دختران بوده است (فاتحی، ۱۳۹۰). نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودتنظیمی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خودناتوان‌سازی، ارتباط مثبت دارد. فاتحی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر به این نتیجه دست یافتند که خرده‌مقیاس‌های «باورهای منفی در مورد مسئولیت‌پذیری»، «خودآگاهی شناختی» و «باورهای منفی دربارهٔ کنترل‌ناپذیری و خطر» که از ابعاد باورهای فراشناختی هستند توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان به‌طور معناداری پیش‌بینی کنند.

هوش هیجانی^{۱۴}، به‌عنوان یک مفهوم جدید در روان‌شناسی، حاصل در هم‌تنیدگی دو ذهن هیجانی و عقلانی است؛ هوش هیجانی رابطهٔ متقابل عقل و احساس است و از آنجا که انسان‌ها به‌طور غالب نه عقلانی هستند نه احساسی، قابلیت فرد برای انطباق با محیط اطراف و کنار آمدن با مشکلات زندگی به کارکرد ترکیبی قابلیت‌های عاطفی و عقلانی بستگی دارد. امروزه هوش هیجانی موضوع مورد بحث بسیاری از پژوهش‌های مربوط به بررسی تفاوت‌های فردی است. توانایی پیش‌بینی موفقیت‌های زندگی و نیز نقش اساسی این سازه در اغلب اختلالات روانی می‌تواند از دلایل علاقه به مطالعهٔ هوش هیجانی باشد. واژهٔ هوش هیجانی را نخستین بار سالووی و مایر^{۱۵} (۱۹۹۰) مطرح کردند؛ با این حال از نظر مفهومی، ریشهٔ آن به هوش اجتماعی برمی‌گردد که ترن‌دایک^{۱۶} (۱۹۲۰) مطرح کرده است. هوش هیجانی ترن‌دایک به توانایی فهم و مدیریت مردم و عقاقلانه عمل کردن در روابط انسانی اطلاق می‌شود.

همچنین، این مفهوم به اصطلاح «هوش درون‌فردی و میان‌فردی» گاردنر^{۱۷} اشاره دارد اما آنچه در ادبیات پژوهشی رواج یافته، اصطلاح هوش هیجانی است که با انتشار کتاب «هوش هیجانی» گلمن^{۱۸} (۱۹۹۵)؛ ترجمهٔ پارسا، ۱۳۸۹) آگاهی عمومی

اهمال کاری یا تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری در تصمیم‌گیری، اهمال کاری روان‌رنجورانه، و اهمال کاری وسواس‌گونه، اما متداول‌ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است

هستیم. احساس می‌کنیم که خوب یا بدیم و خود را دوست داریم یا نداریم. مجموعه هزاران برداشت و تجربه‌ای که از خویش داریم باعث می‌شود که نسبت به خود احساس خوشایند ارزشمند بودن و یا برعکس، احساس ناخوشایند بی‌کفایتی داشته باشیم (کلمزو کلارک، ۲۰۰۱؛ ترجمه علیپور، ۱۳۷۸). آیدمن و اسکوفیلد^{۲۲} (۲۰۰۴) معتقدند که عزت نفس، نوعی نگرش و طرز تلقی از خود است و از دو منبع سرچشمه می‌گیرد: یکی تجربه کردن شایستگی و دیگری تجربه کردن پذیرفته شدن توسط دیگران. عزت نفس که برای بقا و سلامت روانی انسان حیاتی است، همیشه ارزش ثابتی ندارد و بسته به شرایط جسمی (سلامت یا بیماری)، تجربه‌های زندگی (موفقیت یا شکست) و حالات روحی (شاد یا غمگین) می‌تواند نوسان داشته باشد. عزت نفس یکی از ملزومات عاطفی زندگی است و بدون آن بسیاری از نیازهای اساسی رفع نمی‌شوند (جانسون و گرین برگ، ۱۹۸۵). تعدادی از پژوهشگران اظهار داشته‌اند کسانی که از عزت نفس بالاتری برخوردارند، عملکردشان در تحصیل بهتر است، از نظر روان‌شناختی سازگارترند و همچنین ترس کمتری از شکست تحصیلی دارند (استرامن و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از یوسفی، ۱۳۷۴). قربان‌پور و پولادی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی با هدف بررسی رابطه عزت نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند که عزت نفس به‌صورت منفی و معنادار با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط است. نتایج پژوهش قلائی و یعقوبی (۱۳۹۴) با هدف بررسی رابطه ابعاد شخصیتی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان نشان داد که مؤلفه‌های وظیفه‌شناسی از ابعاد تیپ شخصیتی و عزت نفس پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای اهمال کاری تحصیلی محسوب می‌شوند. بنابراین، جلوگیری از اهمال کاری تحصیلی و کوشش در جهت پیشرفت تحصیلی به خودی خود اهمیت ویژه‌ای دارد و همواره مورد توجه مسئولان نظام آموزشی بوده است. این موضوع به طرح این پرسش منجر شده است که چه عواملی در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تعیین‌کننده‌اند. در این پژوهش از میان متغیرهای همبسته با اهمال کاری تحصیلی، دو متغیر هوش هیجانی و عزت نفس بررسی شده‌اند.

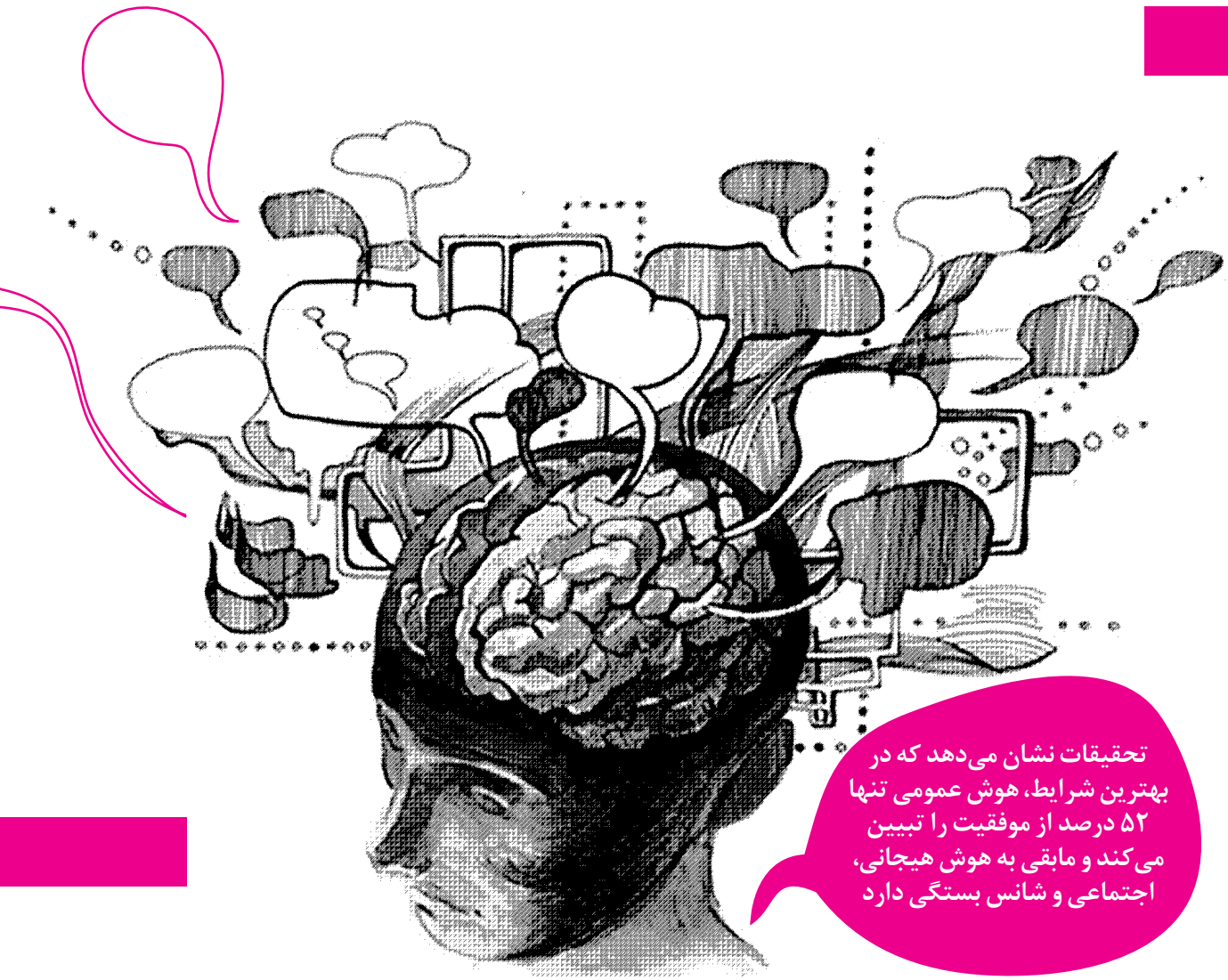
فرضیه‌ها و سؤال پژوهش

۱. بین هوش هیجانی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان، همبستگی معکوس معناداری وجود دارد.
۲. کدام‌یک از متغیرهای هوش هیجانی و عزت نفس

درباره آن بیشتر شد. گاردنر معتقد است که هوش هیجانی نوعی پردازش است که شامل توجه به هیجان‌ها، ارزیابی صحیح و دقیق آن در خود و دیگران، نظم‌بخشی هیجان‌ها و ابزار مناسب آن‌ها می‌شود. عده‌ای دیگر از روان‌شناسان، هوش هیجانی را دسته‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌های غیرشناختی می‌دانند که امکان موفقیت فرد را در مقابله با فشارها افزایش می‌دهد. به عقیده آن‌ها توانایی دریافت و ابزار هیجان و نیز فهم و مدیریت اطلاعات هیجانی، قابل آموزش و یادگیری است و تفاوت هوش هیجانی افراد از همین موضوع ناشی می‌شود. نظریه هوش هیجانی دیدگاه جدیدی درباره پیش‌بینی عوامل مؤثر بر موفقیت و همچنین پیشگیری اولیه از اختلالات روانی فراهم می‌کند که تکمیل‌کننده علوم شناختی، علوم اعصاب و رشد کودکان و نوجوانان است. همچنین، قابلیت‌های هوش هیجانی برای خودگردانی هیجانی و تدبیر ماهرانه روابط بسیار حائز اهمیت‌اند؛ به طوری که توسل به هوش عمومی به تنهایی برای تبیین موفقیت کافی نیست و تحقیقات نشان می‌دهد که در بهترین شرایط، هوش عمومی تنها ۵۲ درصد از موفقیت را تبیین می‌کند و مابقی به هوش هیجانی، اجتماعی و شناسی بستگی دارد (بار - آن و پارکر^{۱۹}، ۲۰۰۰).

مطالعات نلسون و کاکس^{۲۰} (۲۰۰۴) نشان داد که مهارت‌های هوش هیجانی ارتباط معناداری با مهارت‌های تفکر خلاق دارد که عامل مؤثری در پیشرفت تحصیلی است. همچنین، پرویزی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین عزت نفس و هوش هیجانی در دانش‌آموزان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. هاشمی و مشکبید (۱۳۹۴) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد و از بین عامل‌های هوش هیجانی دو عامل خوش‌بینی و هیجانی بودن بیشترین نقش را در تبیین اهمال کاری تحصیلی دارند. بی‌غم و اکبری (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود برای بررسی رابطه هوش هیجانی و انگیزه پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان نشان دادند که ۲۵ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی براساس دو عامل یاد شده پیش‌بینی می‌شود.

از طرف دیگر، عزت نفس^{۲۱} عبارت است از احساس ارزشمند بودن. این حس از مجموع افکار، احساس‌ها، عواطف و تجاربمان در طول زندگی ناشی می‌شود؛ می‌اندیشیم که باهوش یا کودن



تحقیقات نشان می‌دهد که در بهترین شرایط، هوش عمومی تنها ۵۲ درصد از موفقیت را تبیین می‌کند و مابقی به هوش هیجانی، اجتماعی و شانس بستگی دارد

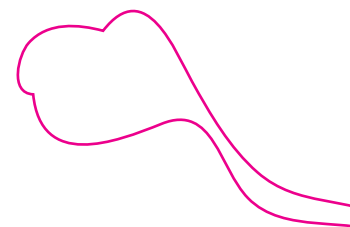
ابزارهای اندازه‌گیری

پرسش‌نامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹): سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزهٔ آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیهٔ گزارش نیم‌ساله این مقیاس را ساختند. مقیاس شامل ۲۱ گویه است. افزون بر ۲۱ سؤال، ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی» در نظر گرفته شده است. برای تعیین پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ بود. اونویوج بوزی (۲۰۰۴) از دانشگاه فلوریدای جنوبی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقولهٔ این پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ ارائه کرده‌اند. همچنین هاپه^{۳۳} (۲۰۱۱؛ به نقل از کوثری، ۱۳۹۰) که از این ابزار در تحقیق خود استفاده کرده، پایایی را به روش بازآزمایی ۰/۸۰ محاسبه نموده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمرهٔ کل استفاده کرده‌اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸ و

پیش‌بینی‌کنندهٔ بهتری برای اهمال‌کاری تحصیلی است؟
۳. پسران نسبت به دختران به‌طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری دارند.

روش

این پژوهش با توجه به هدف محقق، کاربردی و با توجه به عدم دخالت در به وجود آوردن داده‌ها، توصیفی از نوع زمینه‌یابی و همبستگی است. جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم شهرستان کازرون است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با استفاده از شیوهٔ نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی، نمونهٔ آماری شامل ۳۱۰ نفر (۱۴۵ پسر، ۱۶۵ دختر) به‌صورت تصادفی انتخاب شد؛ بدین ترتیب که از تمامی مدارس موجود، ۴ مدرسه و سپس در هر مدرسه ۳ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در پایان، همهٔ دانش‌آموزان در کلاس‌های انتخاب شده پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹)، هوش هیجانی شاته (۱۹۹۸) و عزت نفس آیزنک (۲۰۰۲) را تکمیل کردند.



برای بررسی ارتباط بین هوش هیجانی و عزت نفس با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	اهمال کاری تحصیلی
هوش هیجانی	-۰/۴۵۸**
عزت نفس	-۰/۵۲۹**
	$P < ۰/۰۵^*$ $P < ۰/۰۱^{**}$

همچنین، برای بررسی پرسش پژوهش مبنی بر اینکه کدام یک از دو متغیر هوش هیجانی و عزت نفس پیش بینی کننده بهتری برای اهمال کاری دانش آموزان است، از روش آماری رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج این تحلیل در جداول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است.

پرسشنامه هوش هیجانی شاته (۱۹۹۸): این پرسشنامه توسط شاته و همکاران^{۲۴} (۱۹۹۸)، برای ارزیابی هوش هیجانی ساخته شده و شامل ۳۳ جمله خودتوصیفی ۵ گزینه‌ای براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است و ۳ خرده مقیاس دارد که عبارتند از: ارزیابی و ابراز هیجان، تنظیم و مدیریت هیجان و بهره‌برداری از هیجان. حداقل نمره کسب شده توسط آزمودنی در این پرسشنامه ۳۳ و حداکثر نمره ۱۶۵ است. شاته و همکاران (۱۹۹۸) ضریب پایایی این مقیاس را با روش بازآزمایی در مورد یک نمونه ۲۸ نفری از دانش آموزان ۷۸ درصد به دست آوردند. همچنین، بشارت (۱۳۸۴) در فرم فارسی این مقیاس، آلفای کرونباخ را ۸۳ درصد محاسبه کرد که نشانه پایایی بالای مقیاس است. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن، ۷۴ درصد به دست آمد که رضایت بخش می‌باشد.

پرسشنامه عزت نفس آیزنک (۲۰۰۲): این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال است و پاسخ‌دهنده یکی از گزینه‌های «بله»، «خیر» و «نمی‌دانم» را انتخاب می‌کند. اگر نمره او کمتر از ۱۰ باشد، عزت نفس پایین، اگر بین ۱۰ تا ۲۰ باشد، عزت نفس متوسط، و اگر بالاتر از ۲۰ باشد، عزت نفس بالا دارد. هرمری‌نژاد (۱۳۸۰) روایی این پرسشنامه را برای دانش آموزان دختر ۷۴ درصد و برای دانش آموزان پسر ۷۹ درصد گزارش کرده است. در این پژوهش نیز ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۷۸ درصد و با استفاده از روش دو نیمه کردن، ۸۲ درصد به دست آمد.

یافته‌های پژوهش
در جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی، هوش هیجانی و عزت نفس) نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

متغیر	مرد		زن		کل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری	۶۲/۴۴	۸/۰۱	۵۰/۳۰	۶/۴۲	۵۶/۳۷	۷/۷۲
هوش هیجانی	۹۴/۷	۷/۰۱	۱۰۵/۹۷	۶/۴۸	۹۹/۴	۶/۶۵
عزت نفس	۱۶/۳۹	۴/۶۶	۱۸/۰۲	۳/۴۲	۱۷/۰۴	۳/۹۵

جدول ۳. تحلیل واریانس به منظور تعیین نقش متغیر پیش‌بین در تبیین واریانس متغیر ملاک

مجموع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربعات (MS)	آماره آزمون (F)	ضریب تعیین (R ²)	سطح معناداری (sig)
۶۱۹۱۶/۵۲۳	۲	۳۰۹۵۸/۲۶۱	۱۸۲/۷۷۹	۰/۴۸۶	۰/۰۰۱
۵۱۹۹۸/۳۹۹	۳۰۷	۱۶۹/۳۷۵			
۱۱۳۹۱۴/۹۲۲	۳۰۹				

جدول ۴. نتایج بررسی ضرایب رگرسیون برای تعیین نقش متغیرهای پیش‌بین در متغیر ملاک

متغیر	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده (B)	ضرایب رگرسیون استاندارد شده (Beta)	آماره آزمون (t)	سطح معناداری (sig)
مقدار ثابت	۹۸/۳۰۴		۴۷/۶۵۱	۰/۰۰۰
هوش هیجانی	-۰/۲۳۸	-۰/۵۷۹	-۹/۲۱۵	۰/۰۰۱
عزت نفس	-۰/۵۴۶	-۰/۳۵۴	-۵/۸۶۹	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج به دست آمده از جداول تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون می‌توان گفت که ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت نفس آن‌هاست. به عبارتی، متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای (-۰/۵۷۹)، نسبت به متغیر عادت‌های مطالعه با ضریب بتای (-۰/۳۵۴) از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان برخوردار است. به

**اگرچه دانش‌آموزان دلایل متعددی
برای اهمال‌کاری می‌آورند، بیشتر
دلایل آن‌ها به ترس از شکست
(شامل اضطراب در عملکرد،
کمال‌گرایی و کمبود اعتمادبه‌نفس)
مربوط است**

به انجام دادن تکالیف و وظایف خود پیدا می‌کنند و کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند؛ به طوری که چرنیس (۲۰۰۲) معتقد است هیجان‌ها و احساسات خوب به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهترین توان و کارایی را ارائه دهند. همچنین، درخصوص بررسی ارتباط بین عزت‌نفس با اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج این پژوهش نشان داد که بین این دو متغیر همبستگی معکوس معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های عوضیان و همکاران (۱۳۹۰)، علیزاده و همکاران (۱۳۹۳)، آخوندی و همکاران (۱۳۹۵)، ایفرت و فراری (۱۹۸۹) و تاکمن (۱۹۹۸) که در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری با سطح بالایی از استرس، عزت‌نفس پایین و افسردگی همراه است، همسو می‌باشد. همچنین، یافته‌های مطالعات سبویک و همکاران (به نقل از وافر، ۱۳۸۴) که نشان دادند اهمال‌کاری دانشگاهی عاملی ناتوان‌کننده است که با دستاوردهای اندک دانشگاهی، اضطراب و عزت‌نفس پایین ارتباط زیادی دارد، نتایج این قسمت از پژوهش را تأیید می‌کند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد با عزت‌نفس بالاتر، توان و کارآمدی بیشتری در انجام دادن تکالیف دارند و به جای ترس از شکست و دوری از تکلیف، خود را با مسئله درگیر می‌کنند؛ به طوری که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان دادند که اگرچه دانش‌آموزان دلایل متعددی برای اهمال‌کاری می‌آورند، بیشتر دلایل آن‌ها به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال‌گرایی و کمبود اعتمادبه‌نفس) مربوط است. همچنین، به منظور بررسی سؤال پژوهشی مبنی بر چگونگی نقش پیش‌بینی‌کنندگی هوش هیجانی و عزت‌نفس در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که ۴۸ درصد از تغییرات مشاهده شده در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به تفاوت در هوش هیجانی و عزت‌نفس آن‌هاست. با توجه به نتایج به دست آمده از ضرایب رگرسیون چندگانه می‌توان نتیجه گرفت که متغیر هوش هیجانی با ضریب بتای $(\beta = -0.579)$ ، نسبت به متغیر عزت‌نفس با ضریب بتای $(\beta = -0.354)$ از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی قوی‌تری در ارتباط با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است. به عبارتی، می‌توان چنین نتیجه گرفت که علاوه بر متغیرهای دیگری که بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر گذارند، از بین دو متغیر این پژوهش، **هوش هیجانی از قدرت تأثیرگذاری و پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری نسبت به عزت‌نفس بر اهمال‌کاری تحصیلی برخوردار است.**

علاوه، با توجه به ضرایب همبستگی دو متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک می‌توان گفت که هوش هیجانی و عزت‌نفس به‌طور معکوس و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. در نهایت به منظور مقایسه میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان پسر و دختر از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. آزمون t گروه‌های مستقل به منظور بررسی تفاوت اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری
پسر	۶۲/۴۴	۱۹/۰۱	۳۰۸	۳/۴۳	۰/۰۰۱
دختر	۵۰/۳۰	۱۸/۱۲			

نتایج به دست آمده از جدول ۵ نشان می‌دهد که پسران به‌طور معناداری نسبت به دختران اهمال‌کاری بیشتری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش نتایج به دست آمده در جهت تأیید فرضیه‌های پژوهش بود. درخصوص ارتباط هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، نتایج حاکی از آن بود که بین این دو متغیر ارتباط معکوس و معناداری وجود دارد. یافته‌های این قسمت از پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های بی‌غم و اکبری (۱۳۹۴)، مهدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، روزاریو و همکاران (۲۰۰۹) و سانگیتا (۲۰۱۵) نشان دادند که بین هوش هیجانی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. در تبیین این همبستگی می‌توان گفت که اصولاً هوش هیجانی در ارتباطات درون‌فردی و بین‌فردی نمایان می‌شود؛ در حوزه درون‌فردی، هوش هیجانی به شایستگی‌ها و توانمندی‌هایی مربوط می‌شود که ارتباط فرد را با خودش تنظیم می‌کند؛ مواردی از جمله: آگاهی به خود، عزت‌نفس و مدیریت هیجان. در حوزه بین‌فردی، هوش هیجانی عبارت است از قابلیت‌هایی که ارتباط فرد با دیگران را سامان می‌بخشند؛ مانند: همدلی، مدیریت تعارض، آگاهی سازمانی و ارتباط سالم با دیگران. به‌طور کلی، افرادی که از خود و دیگران درک واقع‌بینانه‌ای دارند، از هوش هیجانی بالاتر و همچنین رفتارهای اجتماعی مثبت بیشتری برخوردارند. از طرف دیگر، پژوهشگران معتقدند که توانایی کنترل احساسات خود و درک احساسات دیگران باعث افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی افراد می‌شود. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که افراد با خودکارآمدی و عزت‌نفس بالاتر تمایل بیشتری

پی‌نوشت‌ها

1. academic procrastination
2. Steel
3. Schouwenburg & et al
4. Beck & et al
5. Milgram & et al
6. Ellis
7. Tracy
8. Ferrari & et al
9. Onwuegbuzie & Jiao
10. Lay & et al
11. Rothblum & et al
12. Alexander & Onwuegbuzie
13. Odaci
14. Emotional Intelligence
15. Salovey & Mayer
16. Cerendick
17. Gardner
18. Golman
19. Bar-on & Parker
20. Nelson & Cox
21. Self-Esteem
22. Aidman & Schofield
23. Happe
24. Shateh & et al

منابع

1. آخوندی، نیلا؛ محمدی، سید یونس و قربانپور، ژاله. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس عزت‌نفس و ابعاد شخصیتی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. کنفرانس جهانی روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم. شیراز.
2. آقانه‌رانی، مرتضی. (۱۳۸۵). اهمال‌کاری (بررسی علل و راهکارهای درمان). قم.
3. الیس، آلبرت و جیمز ناس، ویلیام. (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن. مترجم: محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
4. بی‌غم، معصومه و اکبری، بهمن. (۱۳۹۵). رابطه انگیزه پیشرفت و هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان آماده برای کنکور. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علم و تکنولوژی. کوالالمپور، مالزی.
5. پرویزی، فردین؛ حافظی، فردین و فاضلی، فریبا. (۱۳۹۳). رابطه بین عزت‌نفس و هوش هیجانی در دانشجویان اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم رفتاری.
6. نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه. دوره ۴. شماره ۱. صص ۱۵۵ - ۱۳۹.
7. هاشمی هرزوبلی، فرشته و مشکبید حقیقی، محسن. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش. دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیای جنوبی و فرهنگی ایران.
8. هرمزی‌نژاد، معصومه. (۱۳۸۰). رابطه ساده و چندگانه عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی با ابراز وجود در دانشجویان دانشگاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
9. یوسفی، رضا. (۱۳۷۴). مقایسه عزت‌نفس در دو گروه دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستانی شهرستان اردبیل و شیوه‌های بالا بردن عزت‌نفس در گروه‌های ناموفق. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
10. تمدنی، مجتبی. (۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال ۶. شماره ۲۴. صص: ۳۴۴ - ۳۳۷.

در نهایت، به منظور بررسی تفاوت بین میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک جنسیت از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر به‌طور معناداری اهمال‌کارترند. اگرچه در بررسی تفاوت‌های جنسیتی میان زنان و مردان به لحاظ اهمال‌کاری، نتایج متناقضی در پژوهش‌ها گزارش شده است، نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های بلانت و پیچیل (۱۹۹۸)، سولومون و همکاران (۱۹۸۶)، بالکیس و دیوریو (۲۰۰۹)، چاری و دهقانی (۱۳۸۷) و تمدنی (۱۳۸۹) که نشان دادند پسران نسبت به دختران اهمال‌کارترند، همسو می‌باشد. در مقابل، نتیجه به دست آمده از این قسمت پژوهش با نتایج پژوهش‌های (پالودی و همکاران، ۱۹۸۶ و واشنگتن، ۲۰۰۴؛ به نقل از بالکیس و دیوریو، ۲۰۰۹) مغایرت دارد. به نظر می‌رسد تناقض در نتایج به دست آمده در زمینه تفاوت در میزان اهمال‌کاری مردان و زنان، تحت تأثیر عوامل دیگری چون فرهنگ، انتظارات و برداشت اطرافیان از نقش مرد بودن و زن بودن است؛ به طوری که ممکن است در یک فرهنگ مشخص، رفتاری اهمال‌کارانه باشد ولی در فرهنگی دیگر رفتاری عادی تلقی شود. از طرفی، بالاتر بودن میزان اهمال‌کاری تحصیلی مردان نسبت به زنان را از این منظر می‌توان تبیین کرد که بر طبق گفته روان‌شناسان، زنان در انجام دادن کارها به‌طور ذاتی برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان، کمتر به شرایط بیرونی توجه دارند؛ در نتیجه، مردان بیشتر از زنان دچار اهمال‌کاری می‌شوند. با توجه به نتایج این پژوهش و سایر مطالعات مشابه، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های هیجانی و اجتماعی می‌تواند موجب افزایش کارایی و موفقیت افراد شود. از این‌رو، لازم است برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، مشاوران تحصیلی و اولیای دانش‌آموزان، بیش از پیش به این مقوله مهم توجه داشته باشند و برای بهبود و رشد هوش هیجانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان به منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها اقدام کنند. بنابراین، توجه به نقش گسترده این عوامل در حل مشکلات آموزشی و اجتماعی - عاطفی فراگیرندگان از جمله ضرورت‌های کاربردی مورد تأکید این پژوهش است. در پایان، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با شناخت متغیرهای دیگری که با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط است، همچنین بررسی اثربخشی متغیرهای مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش‌های آزمایشی، روش‌های پیش‌گیرانه و تدابیر جبران‌کننده‌ای اتخاذ شود تا از پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی در مدارس جلوگیری به عمل آید.

28. tination and proneness to boredom. *Personality Individual Differences*, 24 (6), 837-846.
29. Cherniss, C. (2002). Emotional intelligence: what it is and why it matters. *Journal of Applied Psychology*, 30 (2), 131-135.
30. Effert, B., & Ferrarie, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of social behavior and personality*, 56, 478-484.
31. Ellis, A. (1996). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
32. 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.
33. Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
34. Johnson, S. M., & Greenberg, L. S. (1985). The differential effectiveness of experiential and problem solving interventions in resolving marital conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 175-184.
35. Lay, C. H. T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (2004). Some basic elements in counseling. *Counseling the procrastinator in Academic setting*, 43-58 Unpublished by American psychological Association: Washington, DC.
36. Milgram, N. A., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized specific, in college student and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
37. Odaci, H. (2010). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education* 57, 1109-1113.
38. Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I Will go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61, 45-54.
39. Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pianda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
40. Rothblum, E. D, Solomon, L. J, & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral difference between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33, 387-394.
41. Sangeeta, K., (2015) Role of mindfulness in bulding resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*. Vol. 6 (4), p 414-417.
42. Schouwenburg, H. C. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (2004). Procrastination in academic setting: general introduction. *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 3-17). Washington: American Psychological Association.
43. Solomon, L. J, & Rothblom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 4, 503-509.
44. Salovey, P & Mayer, D (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and personality* 9 (3), 185-211.
45. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta - analytic and theoretical Review of Quintessential Self - Regulatory Failure, university of Calgary.
46. Tracy, Brayan, (2007). 21 Great ways to stop procrastinating and Get more Done in less time, Bennett - Koehler publisher.
47. Tuckman, B. W., (1998). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & psychological Measurement*, 51, 473-480.
۱۱. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۳. شماره ۳ و ۴. صص ۸۰-۶۱.
۱۲. چاری، حسین و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی ایران. سال ۴. شماره ۲. صص: ۷۳-۶۳.
۱۳. علیزاده، شیوا؛ نمازی، آسیه؛ کوچک‌زاده طلایی، سبحانه. (۱۳۹۳). همبستگی عزت‌نفس و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مامایی. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*.
۱۴. عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سررندی، پرویز و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. *فصلنامه علوم تربیتی*. سال چهارم. شماره ۱۴.
۱۵. فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمدسعید و اسلامیان، حسن. (۱۳۹۰). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. اولین همایش یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت. دانشگاه فردوسی مشهد. صص: ۶۱۸-۶۰۷.
۱۶. قربان‌پور، ژاله و پولادی ری‌شهری، الله‌کرم. (۱۳۹۵). رابطه عزت‌نفس و ابعاد شخصیتی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان پیام‌نور. پنجمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
۱۷. قلائی، بهروز و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ابعاد شخصیتی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. شماره ۷.
۱۸. کلمز، کلارک و بین. (۱۳۸۳). روش‌های تقویت عزت‌نفس نوجوانان. مترجم: علیپور. مشهد: به‌نشر.
۱۹. کوثری، رجبعلی. (۱۳۹۰). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و ارتباط آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۰. گلمن، دانیل. (۱۳۸۹). هوش هیجانی و معیارهای آن. مترجم: نسرين پارسا. انتشارات رشد.
۲۱. مهدیزاده، زهره؛ جلالی، محترم و حسینیان، مرضیه. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی درس ریاضی. پنجمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران.
۲۲. وافری، اکرم. (۱۳۸۴). بررسی رابطه آسیب‌شناسی روانی و اهمال‌کاری در دانشجویان دانشگاه آزاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. واحد تهران مرکز.
23. Aidman, E., & Schofield, G. (2004). Personality and individual differences in sport. *Journal of Sport Sciences*, 33, 22-47.
24. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
25. Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preference. *Journal of theory and practice in Education Articles*. 5(1): 18-32.
26. Bar-on, R & Parker, D.A. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco. Jossey-Bass Books. First edition, 92-117.
27. Beck, B. L. & Koons, S.R, Milgram, D.L. (2000). Correlates and consequence behavioral procrastination: The effect of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality* 15, 3-13.
28. Blum, A., & Pychl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality Individual Differences*, 24 (6), 837-846.