

رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم

غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی^۱، بهبود یاریقلی^۲ و سولماز مدبرقشلاق^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان مشغول به تحصیل دولتی و غیردولتی شهر بناب در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تعداد ۳۶۳۵ نفر بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۴۶ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثلوم، خودتنظیمی در یادگیری بوفارد و همکاران و مدیریت زمان ترومن و هارتلی استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه و واریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بین خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که در مؤلفه‌های خودتنظیمی تنها مؤلفه‌ی شناختی به عنوان یک پیش‌بین معنادار می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. همچنین نتایج نشان داد که در بین مؤلفه‌های مدیریت زمان تنها مؤلفه‌ی برنامه‌ریزی بلندمدت به عنوان یک پیش‌بین معنادار می‌تواند اهمال کاری را پیش‌بینی کند.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی، مدیریت زمان، اهمال کاری تحصیلی

۱. نویسنده رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان dr.golmohammad@gmail

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴

مقدمه

به گفته استیل^۱ (۲۰۰۷) اهمال‌کاری عبارت است از یک تمایل روزانه در به تعویق انداختن کارها با وجود آگاهی از نتایج منفی آن است. اهمال‌کاری از عوامل گوناگونی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه‌ی کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، مشکل در شروع نمودن کار و اضطراب و افسردگی تأثیر می‌پذیرد (صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی، ۱۳۹۳). استیل (۲۰۰۷) اهمال‌کاری را به هشتصد سال قبل از میلاد نسبت داده است. روانشناسان معاصر نیز به طور فزاینده‌ای به موضوع اهمال‌کاری و عوامل مؤثر بر آن علاقمندند. با این حال، اهمال‌کاری یکی از اسرار ناشناخته انسان باقی مانده است. متأسفانه تحقیقات نشان می‌دهند اهمال‌کاری یک پدیده شایع و جهان شمول است و ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد بزرگسال از اهمال‌کاری به عنوان یک مشکل دائمی رنج می‌برند (استیل، برائن و وامباچ^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از گلستانی بخت و شگری، ۱۳۹۲). نتایج برخی از پژوهش‌ها (استیل، ۲۰۰۵) فراوانی اهمال‌کاری در دانشجویان را ۸۰ تا ۹۵ درصد تخمین زده‌اند. ظاهراً این درصدها رو به تزاید و به ۹۵ درصد افزایش یافته است (سولومون و راثلوم^۳، ۱۹۸۴؛ به نقل از تمدنی، ۱۳۸۹).

شناسایی عوامل مؤثر در اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن جلوگیری می‌شود. دانش‌آموزانی که انگیزه کمی دارند بیشتر احتمال دارد که در رفتار خود اهمال‌کاری نشان دهند (برنام، کوماراجو، هامیل و نادلر^۴، ۲۰۱۴). یکی از متغیرهایی که در این پژوهش در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شده است، خودتنظیمی است. راهبرهای خودتنظیمی که توسط آلبرت بندورا^۵ و همکاران (۱۹۸۳) مورد مطالعه قرار گرفت به این نکته توجه دارد که چگونه دانش‌آموزان فرایند یادگیری خود را شخصاً کنترل کرده، تغییر می‌دهند

1. Steel

2. Brothen & Wambach

3. Solomon & Rothblum

4. Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler

5. Bandura

و تنظیم می‌نماید (ناصری، ۱۳۹۱). به اعتقاد زیمرمن و پونز^۱ (۱۹۸۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در یادگیری دارای زیرمجموعه‌هایی است که می‌توان آنها را شامل زمینه‌های رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی دانست. از نظر شناختی و فراشناختی، فراگیران خودتنظیم، افرادی هستند که برای یادگیری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی دارند (چانگ^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از ناصری، ۱۳۹۱). ارتباط معنی‌داری میان منبع کنترل، خودتنظیمی و همچنین بین انگیزه و خودتنظیمی (سونگ هو^۳، ۲۰۱۴؛ بشرپور و احمدی، ۲۰۲۰) و خودکارآمدی (ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳) وجود دارد. در سال‌های اخیر اهمال کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی» معرفی شده است (ولترز^۴، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷). شواهد حاصل از مطالعات همبستگی نشان داد که مهارت خودتنظیم دانش آموزان و باورهای انگیزشی ارتباط مثبت با فعالیت‌های مشق شب دارد و تکالیفی که به اندازه کافی چالش برانگیز باشد و انگیزه دانش آموزان را برانگیزاند، باعث خودتنظیمی در آنها می‌شود (رامداس و زیمرمن^۵، ۲۰۱۱). در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش آموزان نمی‌آموزند، به این دلیل که آنها فاقد انگیزه لازم هستند که اغلب فقدان انگیزه آنجا ناشی می‌شود که دانش آموزان در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند، زیرا آنها قادر به «خودنظم‌دهی» فرایند یادگیریشان نیستند (بوکارتس^۶، ۲۰۱۱؛ به نقل از گزیدری، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای، ۱۳۹۴). دانش آموزانی که اهمال کاری دارند، در آغاز و همچنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی خود ناتوانند، که نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آنهاست. کمبود مهارت‌های خودتنظیمی و نگرانی و اضطراب ناشی از آن باعث اهمال کاری تحصیلی می‌شود (جرونسجل، پاترزیک و فریز^۷، ۲۰۱۳).

-
1. Zimmerman & Ponz
 2. Chang
 3. Sung-Ho
 4. Wolters
 5. Ramdass & Zimmerman
 6. Boekaerts
 7. Grunschel, Patrzek & Fries

متغیر دیگری که در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش بررسی می‌شود مدیریت زمان است. فراری و دیاز مورالزا^۱ (۲۰۰۶) اشاره می‌کنند که یکی از مهمترین راه‌هایی که از طریق آن اقدام به پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی می‌کنند، آموزش مهارت‌های مدیریت زمان است. مهارت‌های مدیریت زمان را به افراد اهمال‌کار آموزش می‌دهد که چگونه از وقت خود به بهترین نحو استفاده کنند. مدیریت زمان به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به استفاده مؤثر از زمان دلالت دارد و تصور می‌شود که باروری را آسان و استرس را کم می‌کند (صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۳). مدیریت زمان از موضوعات مهمی است که در دنیای پرقاب‌ت امروز باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. یکی از مشکلات در مدارس، بخصوص در مقطع متوسطه، عدم استفاده صحیح از زمان است (عیوضی، ۱۳۹۱). مدیریت زمان گروهی به بازخورد و تلاش دانش‌آموزان در تنظیم محیط تحصیل مرتبط است (جانزهانگ^۲، ۲۰۱۳). از نظر لومیس^۳ (۲۰۰۰) انجام تکالیف می‌تواند توسعه فرآیندهای خودتنظیم و باورهای خودکارآمدی و همچنین تعیین هدف، مدیریت زمان را افزایش دهد (بمبنوتی^۴، ۲۰۱۱). آموزش مهارت‌های مدیریت زمان باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود (صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۳). اهمال‌کاری یک پیش‌بین عالی از عملکرد است و از تحقیقات مربوط به اهمال‌کاری نتایج متناقضی به دست آمده است (جکشووا، گائورا، کالندا و ورووا^۵، ۲۰۱۶). خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی، پیش‌بینی کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی هستند (مطیعی، حیدری و السادات صادقی، ۱۳۹۰). پژوهش‌های این و پارک^۶ (۲۰۱۲) نشان داد که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودتنظیمی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خود ناتوان‌سازی، ارتباط مثبت دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های یادگیری

-
- 1 . Ferrari & Díaz-Morales
 2. Jainzhong
 - 3 . Loomis
 4. Bembenutty
 - 5 . Jakesova, Gavora, Kalenda & Vávrová
 - 6 . Park & Rine

خودتنظیمی «اهداف بیرونی»^۱ و «اضطراب امتحان» ارتباط مثبتی با اهمال کاری نشان دادند اما مؤلفه دیگر راهبردهای خودتنظیمی از جمله خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی، تلاش خودنظم‌دهی و اهداف درونی همبستگی منفی بالایی با اهمال کاری داشتند (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه به دو پهلو و مبهم بودن روابط مؤلفه‌های خودتنظیمی و اهمال کاری در پژوهش‌های انجام یافته و عدم وجود پژوهشی که هر دو متغیر خودتنظیمی و مدیریت زمان را در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی بررسی نماید، در پژوهش حاضر، محقق در صدد است رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان را با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم مطالعه کند.

روش

این پژوهش با روش همبستگی انجام گرفته است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان بناب می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آنها بر اساس آخرین آمار اداره آموزش و پرورش شهرستان بناب ۳۶۳۵ نفر می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برابر با ۳۴۶ نفر محاسبه گردید. نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه خودتنظیمی در یادگیری بوفارد^۲ و همکاران: پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد حاوی

۱۴ سؤال است که توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه میزان خودتنظیمی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس نمره‌گذاری طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو خرده مقیاس شناختی و فراشناختی

1. External goals

2. Bouffard

است. در این آزمون برای هر سوال پنج گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم می‌باشد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. برای روایی سازه پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید و روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۵۲ به دست آمد.

پرسشنامه مدیریت زمان ترومن و هارتلی: این ابزار از چهارده سؤال و دو عامل برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت (سؤال‌ها ۱ تا ۵) و برنامه‌ریزی بلندمدت (سؤال‌ها ۶ تا ۱۴) تشکیل شده است. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت همیشه (۵) اغلب (۴) بعضی اوقات (۳) بندرت (۲) هرگز (۱) طراحی شده است. این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۸۷) به فارسی ترجمه شد و بر روی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور اهواز اجرا گردید. آلفای کرونباخ مقیاس مدیریت زمان توسط سواری ۰/۷۲ بدست آمد. ترومن و هارتلی (۱۹۹۶) آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۹ بدست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی برای مقیاس مدیریت زمان با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۰ بدست آمد. که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه فوق می‌باشد. سواری و همکاران طی تحقیقی روایی این پرسشنامه را از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی محاسبه و مقدار آن را ۰/۳۵۲ محاسبه کردند که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است (مرادی

و همکاران، ۱۳۹۴). ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ برای بررسی اهمال کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ساخته شد. مقیاس شامل ۲۲ گویه بود که افزون بر ۲۱ سؤال ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال کاری در نظر گرفته شده است. بنابراین این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و به صورت هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گهگاهی (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) می‌باشد. پایایی پرسشنامه در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) با آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ بود. شیرزادی (۱۳۸۹) ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ برآورد کرده است. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ به دست آورد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار بود و ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

نتایج

نمونه تحقیقی حاضر نشانگر آن است که از ۳۴۶ نفری که به سؤالات پرسش نامه پاسخ گفته‌اند، ۱۳۷ نفر (معادل ۳۹/۶ درصد) پسر و ۲۰۹ نفر (۶۰/۴ درصد) دختر بودند. شاخصهای توصیفی متغیرهای خودتنظیمی، مدیریت زمان و اهمال کاری تحصیلی به تفکیک جنسیت در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

کل		پسر		دختر		متغیرها
SD	M	SD	M	SD	SD	
۸/۲	۴۶/۸	۵/۶	۴۵/۸	۹/۶	۴۷/۵	خودتنظیمی
۷/۳	۴۲/۳	۵/۲	۴۲/۵	۸/۴	۴۲/۱	مدیریت زمان
۹/۲	۸۳/۸	۹/۰۳	۸۵/۰۱	۹/۲	۸۳/۰۶	اهمال کاری تحصیلی

برای بررسی رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی بین خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی

P	r	متغیرها	
۰/۰۰۱	-۰/۳۴	اهمال کاری تحصیلی	خودتنظیمی
۰/۰۰۱	-۰/۲۳	اهمال کاری تحصیلی	مدیریت زمان

همانگونه که مشاهده می‌شود ضرایب همبستگی بین خودتنظیمی با اهمال کاری برابر با $-۰/۳۴$ و مدیریت زمان با اهمال کاری برابر با $-۰/۲۳$ هستند که هر دو در سطح $۰/۰۰۱$ معنی دار می‌باشند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی و معنی دار وجود دارد.

برای بررسی این سوال که آیا براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی می‌توان اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد؟ از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید. قبل از تحلیل، پیش فرضهایی همچون نرمال بودن توزیع متغیرها، خطی بودن روابط بین متغیرها، عدم وجود همخطی و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت و از برقرار بودن آنها اطمینان حاصل شد. در جدول ۳ خلاصه مدل رگرسیون چندگانه آمده است. مقدار شاخص دوربین - واتسون برابر با $۲/۱$ است. از آنجایی که حدود این شاخص برای استقلال خطاها بین $۱/۵$ و $۲/۵$ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که پیش فرض استقلال خطاها رعایت شده است.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی

رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان دوره متوسطه دوم

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین	خطای معیار	P	دوربین
چندگانه	تعدیل شده	برآورد	واتسون		
۰/۳۶	۰/۱۳۴	۰/۱۲۹	۸/۶	۰/۰۰۱	۲/۱

همانگونه که مشاهده می شود ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۱۳۴ و سطح معنی داری آن برابر با ۰/۰۰۱ است. بنابر این مدل رگرسیون مذکور معنی دار است. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل شده که برابر با ۰/۱۲۹ است نشان می دهد که حدود ۱۲/۹ درصد از واریانس متغیر اهمال- کاری تحصیلی توسط مؤلفه های خودتنظیمی تبیین می شود.

جدول ۴ ضرایب مدل رگرسیون اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه های خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و نتایج آزمون های t برای بررسی معناداری این ضرایب را نشان می دهد.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه های شناختی و فراشناختی خودتنظیمی

پارامتر	ضرایب غیر استاندارد		t	سطح معناداری	تولرانس	VIF
	خطای معیار	بتا				
عرض از مبدأ	۹۹/۴۱	۲/۷۹	۳۵/۵۳	۰/۰۰۱		
شناختی	-۰/۷۰۶	۰/۱۳	-۰/۳۱۹	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۵۵
فراشناختی	-۰/۱۲۸	۰/۱۱	-۰/۰۷۱	۰/۲۵۹	۰/۶۴	۱/۵۵

مقدار عرض از مبدأ برابر با ۹۹/۴۱ است که از لحاظ آماری معنی دار است. مقدار ضریب استاندارد نشده برای مؤلفه شناختی برابر با -۰/۷۰۶ و ضریب استاندارد شده برابر با -۰/۳۱۹ است که معنی دار هستند. ضریب استاندارد نشده برای مؤلفه فراشناختی برابر با -۰/۱۲۸ و ضریب استاندارد شده برابر با -۰/۰۷۱ است که معنادار نیستند. همچنین با توجه به اینکه مقدار تولرانس برابر با ۰/۶۴ و VIF برابر با ۱/۵۵ می باشد فرض عدم وجود هم خطی پذیرفته می شود.

همچنین برای بررسی این سوال که آیا بر اساس مؤلفه های خودتنظیمی می توان اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی کرد؟ نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده گردید. قبل از تحلیل، پیش

فرضیهایی همچون نرمال بودن توزیع متغیرها، خطی بودن روابط بین متغیرها، عدم وجود همخطی و استقلال خطاها مورد بررسی قرار گرفت و از برقرار بودن آنها اطمینان حاصل شد.

جدول ۵. خلاصه مدل رگرسیون اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های مدیریت زمان

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار	سطح معنی	دوربین
چندگانه			برآورد	داری	واتسون
۰/۲۶	۰/۰۶۹	۰/۰۶۴	۸/۹	۰/۰۰۱	۲/۱۶

در جدول ۵ خلاصه مدل رگرسیون چندگانه آمده است. مقدار شاخص دوربین- واتسون برابر با ۲/۱۶ است. از آنجایی که حدود این شاخص برای استقلال خطاها بین ۱/۵ و ۲/۵ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که پیش فرض استقلال خطاها رعایت شده است. همچنانکه که مشاهده می‌شود ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۲۶ و سطح معنی داری آن برابر با ۰/۰۰۱ است. بنابر این مدل رگرسیون مذکور معنی دار است. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل شده که برابر با ۰/۰۶۴ است نشان می‌دهد که حدود ۶/۴ درصد از واریانس متغیر اهمال کاری تحصیلی توسط مؤلفه‌های مدیریت زمان تبیین می‌شود.

جدول ۶ ضرایب رگرسیونی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت مدیریت زمان

پارامتر	ضرایب غیر استاندارد		t	سطح معناداری	تولرانس	VIF
	B	خطای معیار				
عرض از مبدا	۹۸/۴۶	۲/۹۵	۳۳/۳	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۱۳
بلند مدت	-۰/۴۶۱	۰/۱	-۰/۲۵۶	۰/۰۰۱		
کوتاه مدت	-۰/۰۴۹	۰/۱۳	-۰/۰۲	۰/۷۱۵		

جدول ۶ ضرایب مدل رگرسیون اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های مدیریت زمان (بلند مدت و کوتاه مدت) و نتایج آزمون‌های t برای بررسی معناداری این ضرایب را نشان می‌دهد. مقدار عرض از مبدا برابر با ۹۸/۴۶ است که از لحاظ آماری معنی دار است. مقدار ضریب استاندارد نشده برای مؤلفه بلند مدت برابر با -۰/۴۶۱ و ضریب استاندارد شده برابر با -۰/۲۵۶ است که معنی دار هستند. ضریب استاندارد نشده برای مؤلفه کوتاه مدت برابر با -۰/۰۴۹ و ضریب استاندارد شده برابر

با ۰/۰۲- است که معنادار نیستند. همچنین با توجه به اینکه مقدار تولرانس برابر با ۰/۸۸ و VIF برابر با ۱/۱۳ می باشد فرض عدم وجود هم خطی پذیرفته می شود.

بحث و نتیجه گیری

یافته ها نشان داد که بین خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته های پژوهش های پیشین (میزانی، ۱۳۹۳؛ فتحی، ۱۳۹۱؛ گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴؛ سواری و نوری، ۱۳۸۹؛ پورکمالی، ۱۳۹۲) که نشان دادند خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد کاملاً همسو می باشند. پژوهش ها بیان می کنند که اهمال کاری ممکن است نتیجه نداشتن خودتنظیمی باشد که این کمبود منجر به تکیه بر عوامل خارجی برای ایجاد انگیزش می شود (سنکال، ۱۹۹۵). پژوهش های زیادی اهمال کاری را به عنوان یک کنش از سطوح پایین از خودنظم دهی نگاه می کنند (سنکال، ۱۹۹۵؛ استیل، ۲۰۰۷؛ ولترز، ۲۰۰۳). خودنظم دهی به طور آشکار در انتخاب هدف های کوتاه مدت به جای اهداف بلندمدت در اهمال کاران دیده می شود. رابین و همکاران (۲۰۱۱) اهمال کاری را به عنوان شکست در خودنظم دهی مطرح می کنند (به نقل از ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۳). در تبیین نتیجه به دست آمده می توان گفت که دانش آموزان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته، در هنگام انجام دادن تکالیف مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خودشان نشان می دهند، در واقع هر چه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد بهتر و زودتر می تواند موقعیت های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم گیری های خود اهمال کاری نشان دهد.

در سال های اخیر محققان به خودتنظیمی، به عنوان یکی از عوامل بروز اهمال کاری، توجه ویژه ای داشته اند، به طوری که پژوهش های اخیر نشان داده است که ممکن است یادگیری خودتنظیمی

یک کلید ساختاری و مهم در تشریح اهمال‌کاری باشد و از روند رو به رشد و درجات بالای اهمال‌کاری تحصیلی جلوگیری کند. همچنین بسیاری از پژوهشگران اهمال‌کاری را فقدان یا کمبود مهارت‌های خودتنظیمی تعریف نموده‌اند و برخی دیگر آن را نتیجه شکست در خودتنظیمی عنوان کرده‌اند (از جمله، استیل، ۲۰۰۷؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۰۹؛ آسیف، ۲۰۱۱؛ به نقل از پورکمالی، ۱۳۹۲).

نتایج به دست آمده دیگر، نشان داد که در بین مؤلفه‌های خودتنظیمی تنها مؤلفه‌ی شناختی به عنوان یک پیش‌بین معنادار می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. همچنین مشخص شد که با افزایش میزان استفاده از راهبردهای شناختی نمرات اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش دهقانی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. همچنین مطیعی و همکاران (۱۳۹۱)، فتحی (۱۳۹۱)، پورکمالی (۱۳۹۳)، هاشمی (۱۳۹۱)، میزانی (۱۳۹۳)، ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. چاری و دهقانی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی و راهبردهای شناختی آن پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. هاول و واتسون (۲۰۰۷) نشان دادند که اهمال‌کاری با عدم سازماندهی و استفاده نکردن از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی رابطه دارد. با سازماندهی کارها و اهداف، مهارت‌ها و کارهای لازم برای رسیدن به خواسته‌ها به طور صریح و روشن برای افراد نمایان می‌شود و این صراحت خود از عوامل کاهنده اهمال‌کاری است.

همچنین یافته‌ها نشان داد که بین مدیریت زمان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (سواری و نوری، ۱۳۸۹؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴؛ استیل، ۲۰۰۷) هماهنگ است. رابطه منفی و معنادار مدیریت زمان با اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش همسو با این نظر وان ارده (۲۰۰۰) است که برنامه‌ریزی می‌تواند تا حدود زیادی میزان اهمال‌کاری را در فرد کاهش دهد. مدیریت بهینه زمان و تحت کنترل درآوردن آن یکی از

عوامل موفقیت در کنترل اهمال کاری تحصیلی است و همچنین باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود (اکولتکین، ۲۰۱۵). لذا هر چقدر از راهبردهای مدیریت زمان استفاده شود اهمال کاری تحصیلی کمتر صورت می گیرد اگر دانش آموز توانایی کسب مهارتی چون مدیریت زمان را پیدا کند، در سازماندهی امور تحصیلی کمتر دچار مشکل شود و سازماندهی در این حالت حتی می تواند تبدیل به پیش بینی کننده های منفی برای اهمال کاری تحصیلی شود. افراد اهمال کار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند (اوجاک، ۲۰۱۶). به احتمال زیاد مدیریت زمان ضعیف ناشی از این است که اهمال کاران، در اولویت بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارند و افراد بر روی کارهای بی نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می یابند و این خود باعث کاهش مهار شخصی می شود و به دنبال آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او را در پی خواهد داشت (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴).

نتیجه دیگری که از این پژوهش به دست آمد نشان داد در بین مؤلفه های مدیریت زمان تنها مؤلفه ی برنامه ریزی بلندمدت به عنوان یک پیش بین معنادار می تواند اهمال کاری را پیش بینی کند. همچنین مشخص شد که با افزایش میزان استفاده از برنامه ریزی بلندمدت میزان اهمال کاری تحصیلی کاهش می یابد و ضرایب رگرسیونی مؤلفه ی برنامه ریزی کوتاه مدت معنادار نبود. نتایج این یافته، با یافته سنکال، کاستر و والرند (۱۹۹۵) که دریافتند اهمال کاری با اهداف بلندمدت رابطه دارد؛ همسو می باشد. در تبیین این یافته بایستی گفت که دانش آموزان باید بیاموزند که چگونه مطالب درسی را در مدت زمانی نسبتاً معین فراگیرند و با استفاده از روش های مدیریت زمان، بینش خود را در مورد نحوه استفاده از زمان بیشتر کنند و تخمین دقیق تری از مدت زمان لازم جهت انجام کارهایشان به دست آورند و هر چه برنامه ریزی و مدیریت زمان بهتری داشته باشند میزان اهمال کاری تحصیلی آنها کاهش خواهد یافت. مدیریت زمان توانایی برنامه ریزی دانش آموزان را بالا برده و باعث اولویت بندی کارهایشان می شود و این امر منجر به اجتناب از تعویق شده و در نهایت منجر به موفقیت تحصیلی آنها می شود (کیرل، ۲۰۱۴). افراد اهمال کار از استراتژی های شناختی و فراشناختی به طور

منفی استفاده می‌کنند که باعث به وجود آمدن افکار منفی در خود و محیط می‌شود و این افکار مانعی بر سر راه مدیریت زمان هستند. در مدیریت زمان این افکار بررسی شده و اصلاح می‌شوند و پس از آن افراد می‌توانند مدیریت زمان را اعمال کنند.

از محدودیتهایی که تحقیق حاضر با آن مواجه بود، عدم توانایی در کنترل متغیرهایی همانند ویژگی‌های شخصیتی، سطح هوش، وضعیت مادی و فرهنگی خانواده است. همچنین تمامی اطلاعات دانش‌آموزان در زمینه خودتنظیمی، مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی از طریق ابزارهای خود-گزارشی جمع‌آوری گردید که می‌توانست در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار بگیرند. با توجه به اینکه خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن و همچنین مدیریت زمان قابل آموزش است، از این رو پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش دروسی در جهت آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و خودتنظیمی در محتوای دروس مدارس بگنجانند و کارگاههایی برای آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و خودتنظیمی برای معلمان و مدیران ترتیب دهند تا ضمن کسب مهارت‌های فوق، به دانش‌آموزان نیز این مهارت‌ها را انتقال دهند. به سایر پژوهشگران نیز توصیه می‌شود روابط علی مولفه-های مهارت‌های مدیریت زمان و خودتنظیمی با اهمال‌کاری را با نقش میانجی متغیرهایی همانند ویژگی‌های شخصیتی، سطح هوش، وضعیت مادی و فرهنگی خانواده، از طریق مدل‌سازی (معادلات ساختاری) مورد مطالعه قرار دهند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، برزگر، سبحان و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۶.
- پورکمالی، آرینا. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های اسناد و خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *پایان-نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی*.

- تمدنی، مجتبی. (۱۳۸۹)، اهمال کاری در دانشجویان. *روانشناسی تحولی، روانشناسی ایرانی*، ۲۴ (۶)، ۳۴۴-۳۳۷.
- جوکار، بهرام، دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله‌ی اندیشه-های نوین تربیتی*، ۳ (۴۳)، ۸۰-۶۱.
- چاری، مسعود حسین و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷)، پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲ (۱۴)، ۶۳-۷۳.
- سواری، کریم و نوری، علی. (۱۳۹۳)، مقایسه مهارت مدیریت زمان و انگیزه پیشرفت دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰ (۳۱)، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- صبحی قراملکی، ناصر، حاجلو، نادر، بابایی، کریم. (۱۳۹۳)، اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال کاری دانش آموزان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناسی*، ۴ (۱۵)، ۹۱-۱۰۱.
- عسکری فیروزجایی، فاطمه. (۱۳۹۴)، پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس خودنظم‌دهی تحصیلی دانش آموزان. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- عیوضی، خدیجه. (۱۳۹۱)، اثربخشی آموزش هوش هیجانی بر مدیریت استرس، مدیریت زمان و خودکارآمدی در دانش آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر هیر. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
- فتحی جهرمی، شهره. (۱۳۹۱)، رابطه کمال‌گرایی و خودتنظیمی با اهمال کاری دانشجویان دانشگاه دولتی جهرم. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۰)، بررسی خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گزیدری، ابراهیم، غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴)، رابطه‌ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷۶، ۱۹ (۴)، ۶۲-۴۶.

گلستانی بخت، طاهره و شکر، مهناز. (۱۳۹۲)، رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.

مرادی، ندا؛ حاجی یخچالی، علیرضا و مروتی، ذکراالله. (۱۳۹۴)، رابطه علی‌مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *دستاوردهای روانشناختی*، ۱(۲۲)، ۲۰۹-۲۲۶.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱)، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۲۴)، ۵۰-۷۲.

میزانی، شهرزاد. (۱۳۹۳)، رابطه نیازهای روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.

ناصری، اعظم. (۱۳۹۱)، رابطه کمال‌گرایی و خودتنظیمی با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شیراز. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد مرودشت دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
نیرمائی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ عادل، زاهد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴)، مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۳۹.

نیکبخت، الهام؛ عبدخدایی، محمدسعید و حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳)، اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، دانشگاه فردوسی مشهد ۳(۲)، ۸۱-۹۴.

ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی و کجباف، محمدباقر (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۳)، ۱۰۰-۹۲.

هاشمی، لادن. (۱۳۹۱)، بررسی رابطه علی‌کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی، شناختی و فراشناختی. *پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شیراز*.

- Abolghasemi, A., Barzegar, S., & Rostamoghli, Z. (2015). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21.
- Akcoltekin, A. (2015). High school students' time management skills in relation to research anxiety. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2241.
- Basharpoor, S., & Ahmadi, SH. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the mediating role of difficulties in emotion regulation: A Structural Equation Modeling. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 32-39.
- Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced educational*, 22(3), 448-473.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce educational procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
- Cyril, A. V. (2014). Time Management and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 10(3), 38.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of educational delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Min, Sung-Ho.(2014). An Investigation of Preservice Teachers' Perceptions of Locus of Control, Self-Regulation, and Motivation in Online Learning. Original Research Article. Pro-Quest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Northern Colorado. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Educational Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 76-84.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced educational*, 22(2), 194-218.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shih, S. S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' educational procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415-424.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Educational procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

The relationship of self-regulation and time management with second period high school students' educational procrastination

Gh. Golmohammad Nazhad Bahrami¹, B. Yarigholi² & S. Modabber Gheslagh³

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship of self-regulation and time management with second period high school students' educational procrastination. The method of present study was descriptive and its type was correlative. The population included all students of Bonab city at educational year of 95-96 which 346 students were determined by Morgan and Krejcie table as a sample size. Then, the samples were selected by multistage cluster sampling method. The Solomon and Rothblum questionnaire of educational procrastination, the Buffard and et al. questionnaire of self-regulatory in learning and the Truman and Hartley questionnaire of time management were used to collect data. The data were analyzed by using the Pearson correlation coefficient, multiple regression analysis and multivariate analysis of variance (MANOVA). The results of Pearson correlation showed that there was a negative and significant relationship between self-regulation and educational procrastination. Furthermore, there was a negative and significant relationship between time management and educational procrastination ($P \leq 0.01$). The results of multiple regressions exhibited that in the self-regulating components, only the cognitive component as a significant predictor could predict educational procrastination and the coefficient of meta-cognitive component was not significant. Also, the results showed that among the time management components, only the long-term planning component could predict the procrastination as a significant predictor ($P \leq 0.01$) and the regression coefficient of short-term planning component was not significant.

Keywords: Self-regulation, Time management, Educational procrastination

¹ . Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan dr.golmohammad@gmail

² . Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan

³ . Master of Educational Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan