Journal of Research in Psychological Health
March 2025, Volume 18, Issue 4

Designing and Explaining the Academic Procrastination Model: A Grounded Theory-Based Qualitative Study

Flora Jenabi[1], Narges Babakhani [2*], Simin Bashardoust[3]

[1] *PhD student of Educational Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran*

[2] *Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran*

[3] *Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran*

Citation: Jenabi, F., Babakhani, N., Bashardoust, S. Designing and explaining the model of academic procrastination: A qualitative study based on grounded theory. Journal of Research in Educational Psychology. 2025; 18 (4): 45-60 [Persian].

Article Info:

Abstract

The present study aims to identify and analyze the factors influencing academic procrastination among students, using a qualitative research design and semi-structured interviews. The participants of this study included 15 undergraduate students from the University of Tehran, selected through theoretical sampling. The results of data analysis revealed that academic procrastination is a complex and multidimensional phenomenon influenced by various psychological, environmental, and social factors. Key causal factors contributing to academic procrastination included anxiety, perfectionism, and rumination. Additionally, core factors such as delay, indifference, impulsivity, and concentration problems played a significant role in the manifestation of procrastination. The findings also indicated that emotional regulation, behavior modification, and specialized counseling were crucial in addressing academic procrastination. Moreover, strategic interventions such as teaching coping skills, support groups, and flexibility in curricula were found to significantly reduce academic procrastination. Ultimately, this study emphasizes that enhancing academic self-efficacy and improving mental health are positive outcomes of effective coping strategies for academic procrastination. Based on these findings, it is recommended that universities and educational centers focus their educational and counseling programs on strengthening self-regulation skills, time management, and coping with stress and perfectionism.

Key words
Academic procrastination, grounded theory, perfectionism, coping strategies, academic self-efficacy

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]
[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

طراحی و تبیین الگوی اهمال‌کاری تحصیلی: یک مطالعه کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد

فلورا جنابی[۱]، نرگس باباخانی*[۲] و سیمین بشر دوست[۳]

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی ،رودهن ، ایران.

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی،واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران(نویسنده مسئول).

۳. استادیار ، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

تاریخ دریافت
۱۴۰۲/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش نهایی
۱۴۰۲/۰۹/۲۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، در قالب یک مطالعه کیفی و با استفاده از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. مشارکت‌کنندگان این تحقیق شامل ۱۵ دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه تهران بودند که به روش نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل مختلف روان‌شناختی، محیطی و اجتماعی قرار دارد. از جمله عوامل علی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به اضطراب، کمال‌گرایی و نشخوار فکری اشاره کرد. همچنین، عوامل محوری مانند تعویق، بی‌اعتنایی، تکانشگری و مشکلات تمرکز در دانشجویان، نقش مهمی در بروز این پدیده ایفا می‌کنند. در این راستا، نتایج نشان داد که مدیریت هیجان، اصلاح رفتار و مشاوره تخصصی از عوامل زمینه‌ای مؤثر در مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی هستند. از سوی دیگر، مداخلات راهبردی مانند آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، گروه‌های همیاری و انعطاف در برنامه‌های درسی تأثیر بسزایی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارند. در نهایت، پژوهش حاضر بر این نکته تأکید دارد که تقویت خودکارآمدی تحصیلی و بهبود سلامت روانی دانشجویان از جمله پیامدهای مثبت راهبردهای مقابله‌ای موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی است. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای خود را بر تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، مدیریت زمان و مقابله با استرس و کمال‌گرایی تمرکز دهند.

.

واژگان کلیدی
اهمال‌کاری تحصیلی، نظریه داده‌بنیاد، کمال‌گرایی، استراتژی‌های مقابله‌ای، خودکارآمدی تحصیلی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

مقدمه

امروزه، با پیشرفت‌های سریع در علم و فناوری، شیوه‌ی زندگی انسان‌ها دستخوش تغییرات بنیادینی شده است. ابزارها و فناوری‌های نوین مانند اینترنت، تلفن‌های هوشمند و شبکه‌های اجتماعی، علاوه بر افزایش سرعت و سهولت دسترسی به اطلاعات، سبک زندگی و شیوه‌ی مدیریت زمان را نیز متحول کرده‌اند. این تحولات گرچه مزایای فراوانی دارند، اما از سوی دیگر، موجب افزایش محرک‌های مزاحم و عواملی شده‌اند که می‌توانند تمرکز و بهره‌وری افراد را کاهش دهند (گونزالس-بریگناردلو و همکاران ،۲۰۲۳) . در این میان، یکی از چالش‌های مهمی که دانشجویان و دانش‌آموزان با آن مواجه هستند، پدیده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی است. این رفتار به تعویق انداختن انجام وظایف تحصیلی و تکالیف دانشگاهی را دربرمی‌گیرد و می‌تواند تأثیرات منفی جدی بر عملکرد تحصیلی و روانی افراد داشته باشد(رضایی گزکی و همکاران ،۲۰۲۴).

اهمال‌کاری، به عنوان یکی از چالش‌های عمده‌ی حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، به تعویق انداختن انجام وظایف مهم بدون دلیل منطقی تعریف می‌شود. این رفتار معمولاً با آگاهی فرد از پیامدهای منفی آن همراه است، اما با این حال، همچنان تکرار می‌شود(رحیمی و همکاران ،۲۰۲۳). اهمال‌کاری می‌تواند در حوزه‌های مختلف زندگی بروز کند، اما نوع تحصیلی آن، به دلیل تأثیرات گسترده بر پیشرفت علمی و شغلی دانشجویان، از اهمیت بیشتری برخوردار است. دانشجویان مبتلا به اهمال‌کاری تحصیلی معمولاً وظایف خود را تا آخرین لحظات به تعویق می‌اندازند، در انجام تکالیف خود دچار استرس و اضطراب می‌شوند و اغلب از عملکرد تحصیلی خود ناراضی‌اند(کاراتیکوت و کاراتیکوت،۲۰۲۳) .

یکی از ویژگی‌های بارز اهمال‌کاری تحصیلی، شکست در خودتنظیمی و مدیریت زمان است(برهما و سایکیا ،۲۰۲۳). این مسئله می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله اضطراب، ترس از شکست، کمال‌گرایی افراطی و عدم انگیزه‌ی درونی قرار گیرد(اصلانی ،۲۰۲۳) . دانشجویانی که دچار اهمال‌کاری تحصیلی هستند، اغلب از تکنیک‌های مدیریت زمان مناسبی استفاده نمی‌کنند و در مواجهه با وظایف تحصیلی، رفتارهای اجتنابی از خود نشان می‌دهند(باتاچارجی و همکاران ،۲۰۲۳) . این امر نه‌تنها عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد، بلکه می‌تواند منجر به احساس نارضایتی، کاهش عزت‌نفس و حتی مشکلات روان‌شناختی نظیر افسردگی و اضطراب شود. (برهما و سایکیا ،۲۰۲۳).

اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک پدیده‌ی چندبعدی، تحت تأثیر عوامل فردی، محیطی و اجتماعی قرار دارد(حموای و همکاران ،۲۰۲۳). از منظر فردی، ویژگی‌هایی مانند سطح انگیزه، خودکارآمدی، تنظیم هیجانی و باورهای شناختی در میزان اهمال‌کاری نقش دارند(رستموف و همکاران ،۲۰۲۳). از منظر محیطی، شرایط آموزشی، سیستم ارزشیابی، تعاملات استاد-دانشجو و میزان حمایت‌های اجتماعی، از جمله عواملی هستند که می‌توانند میزان اهمال‌کاری را تشدید یا کاهش دهند(باولکه و درزل،۲۰۲۳) . در سطح اجتماعی نیز، فرهنگ آموزشی، انتظارات خانواده و جامعه از دانشجویان و فشارهای اجتماعی می‌توانند در شکل‌گیری یا تقویت این رفتار نقش داشته باشند(حموای و همکاران ،۲۰۲۳).

با توجه به شیوع گسترده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان و پیامدهای نامطلوب آن، مطالعه‌ی عمیق و ریشه‌یابی این پدیده ضرورت دارد. تاکنون پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است، اما بسیاری از آن‌ها مبتنی بر روش‌های کمی بوده‌اند که قادر به کشف ابعاد پنهان و پیچیدگی‌های این مسئله نیستند. برای درک بهتر و جامع‌تر اهمال‌کاری تحصیلی، رویکردهای کیفی می‌توانند دیدگاه‌های عمیق‌تری نسبت به تجربیات، باورها و احساسات دانشجویان ارائه دهند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف طراحی و تبیین الگوی اهمال‌کاری تحصیلی، با استفاده از روش کیفی و مبتنی بر نظریه‌ی داده‌بنیاد انجام شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

نظریه‌ی داده‌بنیاد یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که امکان تولید نظریه‌ی جدید بر اساس داده‌های تجربی را فراهم می‌کند. این روش به جای آزمون فرضیات از پیش تعیین‌شده، به کشف و توسعه‌ی چارچوب‌های نظری مبتنی بر داده‌های جمع‌آوری‌شده از طریق مصاحبه‌ها و تحلیل‌های کیفی می‌پردازد. در این رویکرد، داده‌ها طی فرایندهای کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شده و روابط پنهان میان مفاهیم استخراج می‌شود(ژانگ و همکاران ،۲۰۲۵). بهره‌گیری از نظریه‌ی داده‌بنیاد در پژوهش حاضر، این امکان را فراهم می‌آورد تا الگوی جامعی از اهمال‌کاری تحصیلی طراحی شده و عوامل مؤثر بر آن شناسایی شوند. استفاده از نظریه‌ی داده‌بنیاد در مطالعات مرتبط با رفتارهای پیچیده مانند اهمال‌کاری تحصیلی، به دلیل ماهیت انعطاف‌پذیر و داده‌محور آن، از اهمیت بالایی برخوردار است(عابدی و همکاران ،۲۰۲۰) . این روش به محققان اجازه می‌دهد تا به جای تکیه بر نظریات پیشین، به داده‌های واقعی مراجعه کرده و بر اساس آن‌ها الگوی جدیدی را ارائه دهند(ژانگ و همکاران ،۲۰۲۵). از آنجا که اهمال‌کاری تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای متعددی قرار دارد که در مطالعات کمی به‌خوبی قابل بررسی نیستند، رویکرد داده‌بنیاد می‌تواند به کشف عوامل جدید و ارائه‌ی راهکارهای مداخله‌ای مؤثر کمک کند(مون و ایلینگورث،۲۰۰۵).

به‌طور کلی، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی و نظریه‌ی داده‌بنیاد، به دنبال طراحی الگویی برای درک بهتر اهمال‌کاری تحصیلی است. این مطالعه علاوه بر شناسایی علل و پیامدهای اهمال‌کاری، می‌تواند به توسعه‌ی راهکارهای کاربردی برای کاهش این پدیده کمک کند. یافته‌های این پژوهش می‌توانند به برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران تحصیلی و سیاست‌گذاران کمک کنند تا استراتژی‌های مؤثرتری برای افزایش انگیزه‌ی دانشجویان، بهبود خودتنظیمی و کاهش رفتارهای اجتنابی ارائه دهند. همچنین، این تحقیق می‌تواند زمینه‌ی پژوهش‌های آینده را فراهم کرده و مسیر جدیدی برای مطالعات آتی در حوزه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی بگشاید.

با توجه به شیوع گسترده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان و پیامدهای نامطلوب آن، مطالعه‌ی عمیق و ریشه‌یابی این پدیده ضرورت دارد. تاکنون پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده است، اما بسیاری از آن‌ها مبتنی بر روش‌های کمی بوده‌اند که قادر به کشف ابعاد پنهان و پیچیدگی‌های این مسئله نیستند. برای درک بهتر و جامع‌تر اهمال‌کاری تحصیلی، رویکردهای کیفی می‌توانند دیدگاه‌های عمیق‌تری نسبت به تجربیات، باورها و احساسات دانشجویان ارائه دهند. بنابراین، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش کیفی و نظریه‌ی داده‌بنیاد، در پی پاسخ به این سؤال اصلی است: الگوی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان چگونه قابل تبیین است و چه عواملی در شکل‌گیری و تداوم آن نقش دارند؟

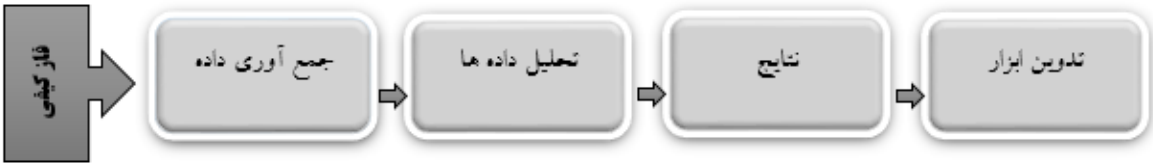
روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. نظریه داده‌بنیاد، به‌عنوان یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های کیفی، به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که از طریق گردآوری و تحلیل داده‌ها، به شناختی عمیق از پدیده مورد مطالعه دست یابد. در این پژوهش، از رویکرد اشتراوس و کوربین (1998) برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است که شامل سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی می‌باشد.

شکل ۱- طرح تحقیق

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]



مشارکت‌کنندگان پژوهش را دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران تشکیل دادند که بر اساس خوداظهاری و نمره آن‌ها در مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم(1984) ، به‌عنوان افرادی که با اهمال‌کاری تحصیلی درگیر هستند، شناسایی شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری نظری بود که بر اساس آن، پژوهشگر افرادی را انتخاب کرد که می‌توانستند اطلاعات ارزشمندی در مورد مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی ارائه دهند. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که در این پژوهش، پس از مصاحبه با ۱۵ نفر حاصل شد.

معیارهای ورود به پژوهش شامل دانشجو بودن در مقطع کارشناسی دانشگاه تهران، تجربه اهمال‌کاری تحصیلی که از طریق کسب نمره دو انحراف معیار بالاتر از میانگین در آزمون غربال‌گری اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم تأیید شد، آمادگی برای شرکت در مصاحبه، توانایی بیان تجربیات شخصی درباره اهمال‌کاری تحصیلی و ارائه رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. در مقابل، افرادی که حاضر به همکاری در مصاحبه‌ها نبودند، نمره پایین‌تری از معیار تعیین‌شده در مقیاس اهمال‌کاری داشتند، مشکلات شناختی یا عاطفی شدیدی داشتند که مانع از مشارکت آن‌ها در مصاحبه می‌شد، یا در حین پژوهش رضایت خود را پس گرفتند، از مطالعه کنار گذاشته شدند.

در این پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها استفاده شد. مصاحبه‌ها شامل شش سؤال اصلی پیرامون علل، معنا، راهکارهای مقابله‌ای، عوامل زمینه‌ای، موانع و پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی بودند. این سؤالات با استفاده از تکنیک پارادایمی اشتراس و کوربین طراحی شدند و در صورت نیاز، سؤالات کنکاشی برای کسب اطلاعات دقیق‌تر مطرح گردید. تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری و فردی انجام شدند. در آغاز هر مصاحبه، مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن به مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد تا درک دقیقی از موضوع داشته باشند. مدت‌زمان هر مصاحبه بین ۳۱ تا ۴۵ دقیقه بود و تمام مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس پیاده‌سازی شدند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار مرور شده و با استفاده از روش کدگذاری نظری مورد تحلیل قرار گرفت. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از تکنیک‌هایی مانند بازبینی مشارکت‌کنندگان، تحلیل همکاران، یادداشت‌برداری پژوهشگر و ثبت فرآیند کدگذاری استفاده شد. این اقدامات به پژوهشگر کمک کرد تا از سوگیری‌های احتمالی جلوگیری کرده و تفسیری دقیق و مستند از داده‌ها ارائه دهد.

در راستای رعایت ملاحظات اخلاقی، تمامی شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه و با رضایت آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. قبل از انجام مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش، محرمانه‌بودن اطلاعات و حق خروج از مطالعه در هر مرحله برای آن‌ها توضیح داده شد. همچنین، به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها منتشر نخواهد شد و داده‌های به‌دست‌آمده صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به‌منظور افزایش اعتبار داده‌ها، متن پیاده‌شده مصاحبه‌ها برای بازبینی و تأیید نهایی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا در صورت نیاز اصلاح شود. تمامی مراحل پژوهش مطابق با دستورالعمل‌های اخلاقی تحقیقات انسانی انجام شد.

ابزار پژوهش

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴):

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) طراحی شده است و شامل ۲۷ گویه است که میزان اهمال‌کاری در سه حوزه آماده‌شدن برای امتحانات (۸ گویه)، انجام تکالیف (۱۱ گویه) و آماده‌شدن برای مقالات پایان‌ترم (۸ گویه) را می‌سنجد. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر گویه را در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «هرگز» تا «همیشه» مشخص می‌کنند. این مقیاس در پژوهش‌های داخلی و خارجی مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن تأیید شده است. در پژوهش لنگگونو و تنتاما (۲۰۲۰)، این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدکننده بررسی شده و شاخص‌های برازش مطلوبی را نشان داده است. در مطالعه پور صابری (۲۰۱۷)، نسخه فارسی این پرسشنامه اعتباریابی شده و ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰٫۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، روایی صوری و محتوایی مقیاس با نظر متخصصان روان‌شناسی و آموزش تأیید شد و برای بررسی پایایی، آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰٫۸۷ به دست آمد و نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار در نمونه مورد مطالعه بود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، نمونه مورد مطالعه شامل ۱۵ دانشجوی مقطع کارشناسی از دانشگاه تهران بود. از میان این افراد، ۹ نفر زن و ۶ نفر مرد بودند و میانگین سنی شرکت‌کنندگان حدود ۲۱ سال گزارش شده و دامنه سنی آن‌ها بین ۱۹ تا ۲۴ سال متغیر بود. شرکت‌کنندگان از رشته‌های مختلف دانشگاهی مانند علوم انسانی، علوم اجتماعی و مهندسی بودند که نشان‌دهنده‌ی تنوع زمینه‌های تحصیلی در نمونه مطالعه می‌باشد. علاوه بر این، اکثر دانشجویان از خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی متوسط تا بالا بودند.

جدول ۱: طبقه‌بندی عوامل علی موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس تحلیل داده‌های مصاحبه

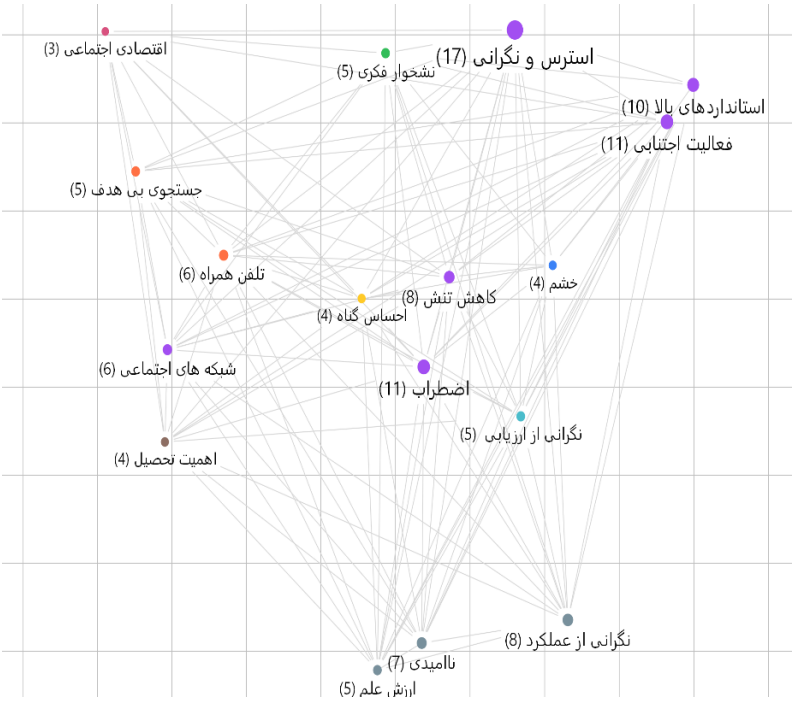
کدهای محوری	کدهای انتخابی	کد نظری
اضطراب(۱۱)	ویژگی روان شناختی	عوامل علی اهمال کاری تحصیلی
استرس و نگرانی(۱۷)		
احساس گناه(۴)		
ناامیدی(۷)		
خشم(۴)		
نشخوار فکری(۵)		
نگرانی از عملکرد(۸)	کمال گرایی	
نگرانی از ارزیابی(۵)		
استانداردهای بالا(۱۰)		
کاهش تنش(۸)	اجتناب تجربی	
فعالیت اجتنابی(۱۱)		
شبکه های اجتماعی(۶)	اعتیاد به اینترنت	
تلفن همراه(۶)		
جستجوی بی هدف(۵)		
اهمیت تحصیل(۴)	فرهنگی اجتماعی	
ارزش علم(۵)		
وضعیت اقتصادی جامعه(۳)		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، می‌توان نتیجه گرفت که اصلی‌ترین علل اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان عوامل روانشناختی، کمال گرایی، اجتناب تجربی، اعتیاد به اینترنت و عوامل فرهنگی-اجتماعی بودند.

شکل۲- کنش متقابل عوامل علی تأثیرگذار بر اهمال کاری تحصیلی



جدول ۲- عوامل محوری اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان بر اساس تحلیل کیفی داده‌های مصاحبه

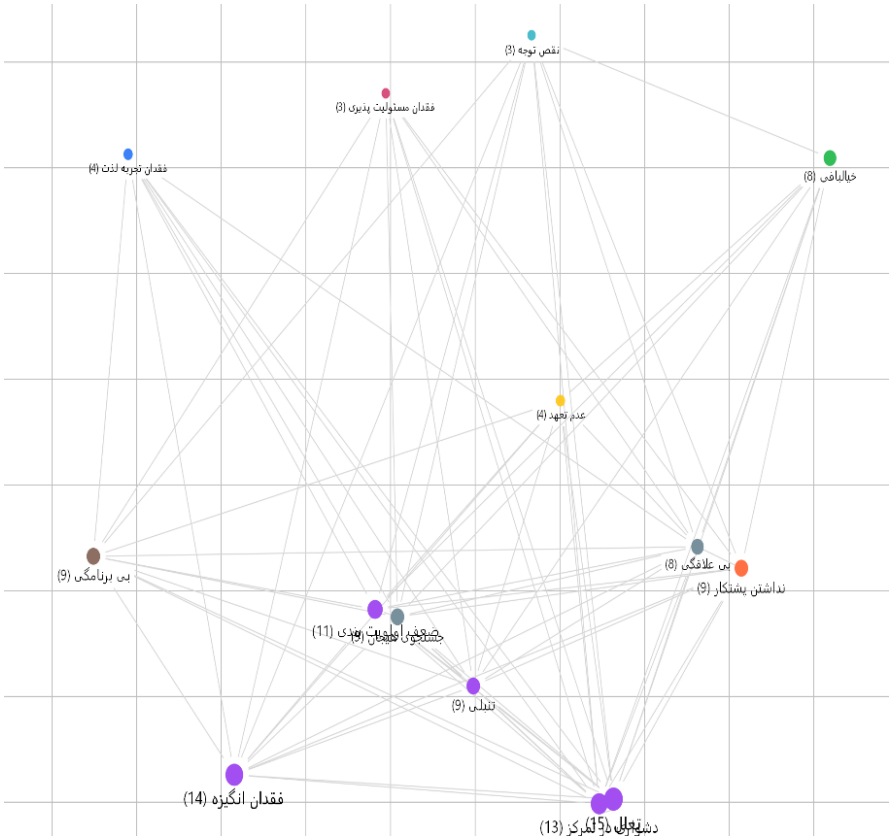
کدهای محوری	کدهای انتخابی	کد نظری
تعلل(۱۵)	تعویق	پدیده محوری
ضعف اولویت بندی(۱۱)		
بی برنامگی(۹)		
بی علاقگی(۸)	بی اعتنایی	
فقدان انگیزه(۱۴)		
فقدان تجربه لذت(۴)		
عادت تنبلی(۹)	تنبلی	
عدم تعهد(۴)		
فقدان مسئولیت پذیری(۳)		
نداشتن پشتکار(۹)	تکانشگری	
جستجوی هیجان(۹)		
خیالبافی(۸)	عدم تمرکز	
نقص توجه(۳)		
دشواری در تمرکز(۱۳)		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، می‌توان نتیجه گرفت که اصلی‌ترین عوامل محوری اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان شامل تعویق، بی‌اعتنایی، تنبلی، تکانشگری و عدم تمرکز می‌باشد.

شکل۳- مدل کنش متقابل استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی و تأثیر عوامل زمینه‌ای و بسترساز بر آن بر اساس دیدگاه مصاحبه‌شوندگان



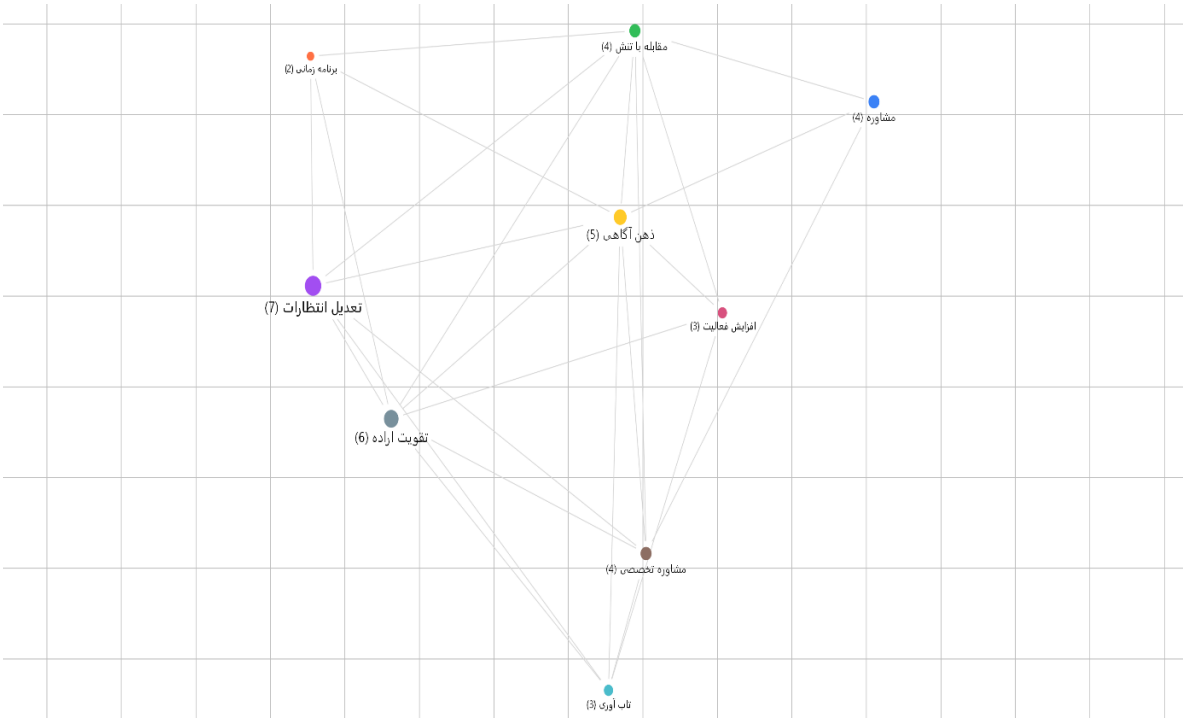
جدول ۴- طبقه‌بندی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس تحلیل داده‌های مصاحبه

کدهای محوری	کدهای انتخابی	کد نظری
مقابله با تنش(۴)	مدیریت هیجان	عوامل زمینه ای
ذهن آگاهی(۵)		
مشاوره تخصصی(۴)		
افزایش فعالیت(۳)	اصلاح رفتار	
تقوت اراده(۶)		
تاب آوری(۳)		
تعدیل انتظارات(۷)		

تحلیل‌های انجام شده نشان می‌دهد که از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، مدیریت هیجان و اصلاح رفتار به عنوان اصلی‌ترین عوامل زمینه‌ای مؤثر بر استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی مطرح شده‌اند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]
[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

شکل۵- تعامل عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر در شکل‌گیری استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی



جدول ۵- عوامل مداخله‌گر تأثیرگذار بر استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تحلیل داده‌های مصاحبه

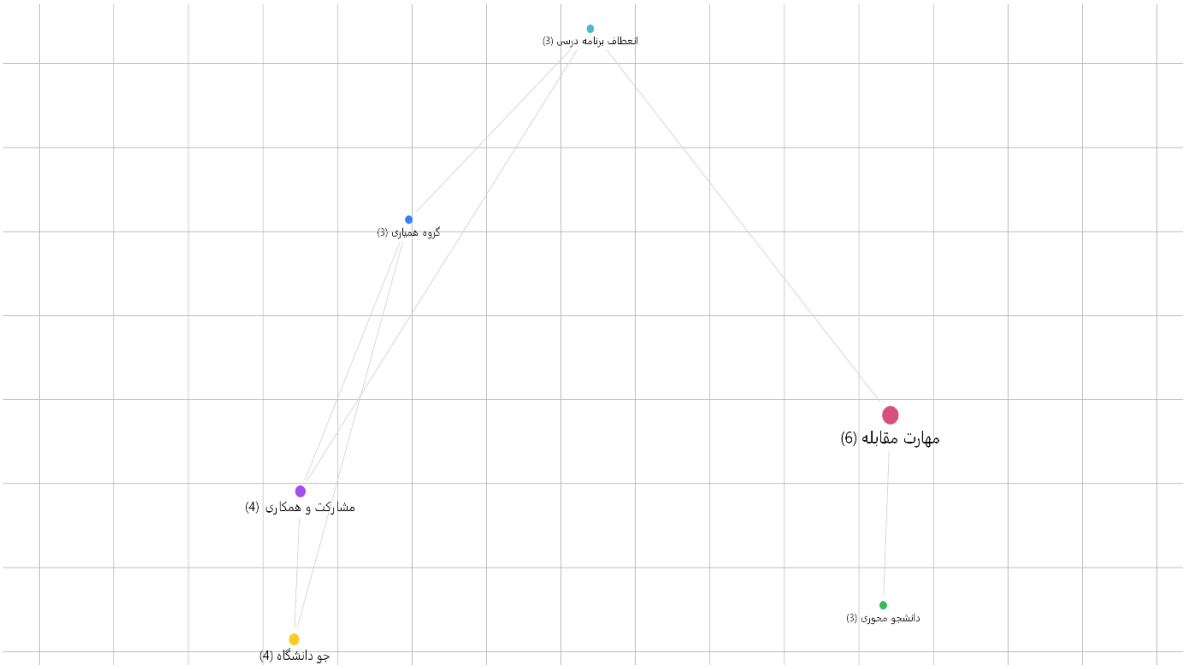
کدهای محوری	کدهای انتخابی	کد نظری
آموزش های مهارت مقابله(۶)	مداخلات راهبردی	عوامل مداخله گر
گروه های همیاری(۳)		
جو دانشگاه(۴)	مداخلات کلان	
مشارکت و همکاری(۴)		
انعطاف برنامه درسی(۳)		
دانشجو محوری(۳)		

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دو دسته کلی از عوامل مداخله‌گر بر استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار هستند .مداخلات راهبردی شامل آموزش‌های مهارت مقابله و گروه‌های همیاری بوده و در سطح فردی به بهبود توانمندی‌های دانشجویان کمک می‌کند. در مقابل، مداخلات کلان نظیر جو دانشگاه، مشارکت و همکاری، انعطاف در برنامه درسی و دانشجومحوری، در سطح سازمانی و نهادی به تسهیل اجرای این استراتژی‌ها منجر می‌شود.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

شکل ۶: تعامل عوامل مداخله‌گر در تأثیرگذاری بر استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای حاصل از آن



جدول ۶: پیامدهای استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تحلیل داده‌های مصاحبه

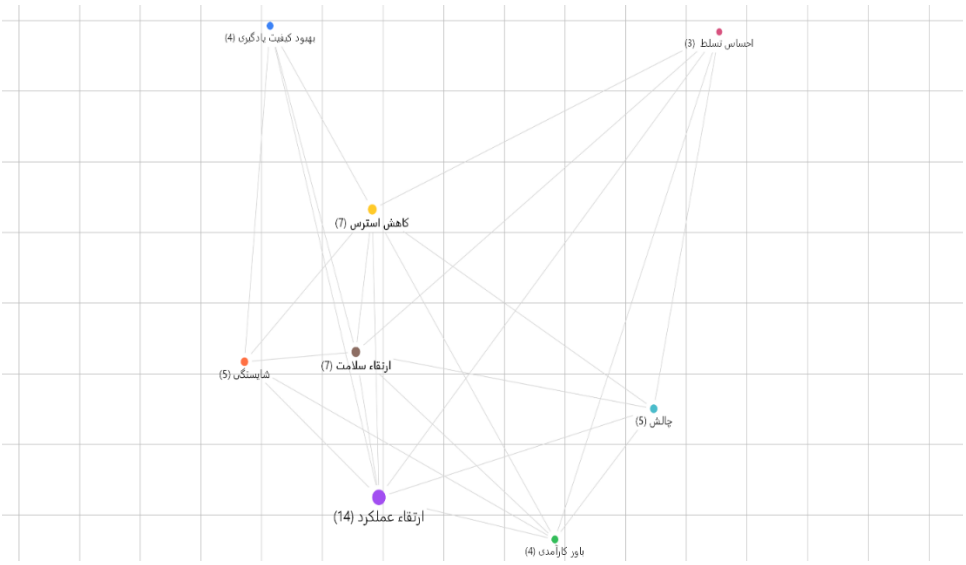
کد نظری	کدهای انتخابی	کدهای محوری
پیامدها	خودکارآمدی تحصیلی	بهبود کیفیت یادگیری(۴)
		ارتقاء عملکرد(۱۴)
		چالش(۵)
		احساس تسلط(۳)
		باورکارآمدی(۴)
		شایستگی(۵)
	سلامت	کاهش استرس(۷)
		ارتقاء سلامت(۷)

این جدول پیامدهای حاصل از به‌کارگیری استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی را از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، این پیامدها در دو مقوله اصلی خودکارآمدی تحصیلی و سلامت روانی دسته‌بندی شده‌اند .خودکارآمدی تحصیلی شامل بهبود کیفیت یادگیری، ارتقای عملکرد، مواجهه با چالش‌ها، احساس تسلط، افزایش باور کارآمدی و تقویت احساس شایستگی است. از سوی دیگر، سلامت روانی با کاهش استرس و ارتقای سلامت همراه بوده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مؤثر می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان داشته باشد.

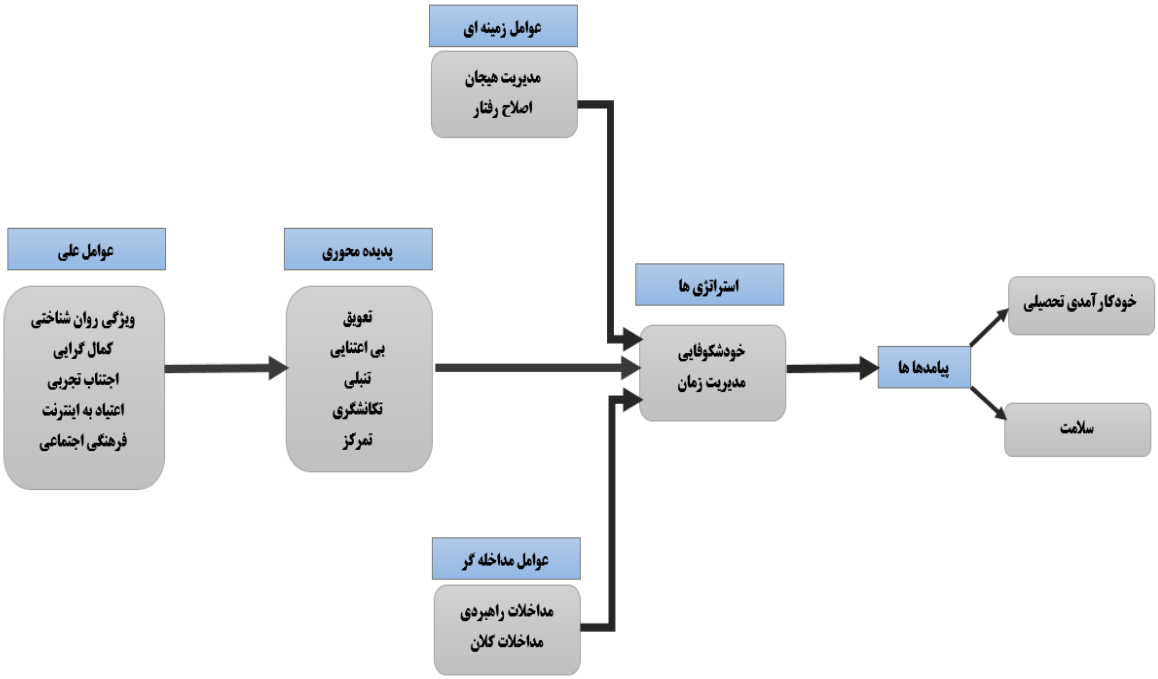
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

شکل ۷- تعامل پیامدهای استراتژی‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی



شکل ۸- شکل ۸: مدل پارادایمی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل عوامل علی، محوری، زمینه‌ای، مداخله‌گر و پیامدهای مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان انجام شد. یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های عمیق با دانشجویان نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل روان‌شناختی، محیطی و ساختاری قرار دارد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

یافته‌های پژوهش نشان داد که اضطراب، کمال‌گرایی و نشخوار فکری از مهم‌ترین عوامل علی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی محسوب می‌شوند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های جین و همکاران (۲۰۲۴) و بلبلیان و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی دارد که نشان داده‌اند دانشجویانی که سطح اضطراب بالاتری دارند، به‌ویژه در مواجهه با تکالیف چالش‌برانگیز، بیشتر درگیر تعلل و تأخیر در انجام وظایف خود می‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان به نظریه‌ی اجتناب از شکست اشاره کرد که بیان می‌کند افراد دارای اضطراب عملکردی بالا، به‌دلیل ترس از ارزیابی منفی، تکالیف تحصیلی را به تعویق می‌اندازند تا مواجهه با احتمال شکست را به حداقل برسانند (مغفیرو و پرادیپتا، ۲۰۲۳). علاوه بر این، کمال‌گرایی نیز به‌عنوان عاملی کلیدی در ایجاد اهمال‌کاری تحصیلی شناسایی شد. این نتیجه با مطالعات انجام‌شده توسط سودیرمن و همکاران (۲۰۲۳) همخوانی دارد که نشان داده‌اند دانشجویان کمال‌گرا اغلب به دلیل نگرانی از عدم انجام کامل و بی‌نقص تکالیف، از آغاز آن‌ها اجتناب می‌کنند. در واقع، کمال‌گرایی منفی با ایجاد استانداردهای غیرواقع‌بینانه، منجر به اضطراب و در نهایت، تعلل در انجام وظایف می‌شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، تعویق، بی‌اعتنایی، تکانشگری و عدم تمرکز از جمله عوامل محوری اهمال‌کاری تحصیلی بودند. این یافته‌ها با پژوهش های رینالدی و همکاران (۲۰۲۱) و وارنیاسیه، و همکاران (۲۰۲۴) همسو است که نشان داده‌اند دانشجویان دارای مشکلات تمرکز و کنترل تکانه، بیش از دیگران دچار تعلل در انجام تکالیف تحصیلی می‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان به نظریه عملکرد اجرایی-خودتنظیمی بارکلی (۲۰۲۲) اشاره کرد که بر نقش کارکردهای اجرایی در تنظیم رفتار تأکید دارد. از این منظر، اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند نتیجه‌ی نقص در کنترل بازداری و مشکلات در مدیریت انگیزه باشد. در واقع، دانشجویانی که سطح بالایی از تکانشگری دارند، به‌دلیل عدم توانایی در مهار انگیزه‌های لحظه‌ای، وظایف بلندمدت خود را به تأخیر می‌اندازند و در عوض، به فعالیت‌های فوری اما کم‌ارزش‌تر می‌پردازند.

نتایج نشان داد که مدیریت هیجان، اصلاح رفتار، و مشاوره تخصصی از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر راهبردهای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی هستند. این یافته‌ها با مطالعات پیشین شی و همکاران (۲۰۲۴) و سردار و همکاران (۲۰۲۱) مطابقت دارد که نشان داده‌اند آموزش مهارت‌های مدیریت هیجان، مانند ذهن‌آگاهی و تنظیم شناختی هیجان، می‌تواند منجر به کاهش اهمال‌کاری شود. تبیین این یافته را می‌توان بر اساس نظریه‌ی تنظیم هیجان گروس (۲۰۱۴) ارائه کرد که بیان می‌کند توانایی افراد در مدیریت و تعدیل هیجانات منفی، مانند اضطراب و استرس، می‌تواند از تعلل‌ورزی آن‌ها بکاهد. به‌علاوه، اصلاح رفتار، شامل استفاده از تکنیک‌های تقویت مثبت و خودنظارتی، به‌عنوان راهکاری مؤثر در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شناسایی شد که با یافته‌های پژوهش شودل و همکاران (۲۰۱۸) همسو است.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که مداخلات راهبردی، مانند آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، گروه‌های همیاری، و انعطاف در برنامه‌های درسی، تأثیر بسزایی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارند. این نتایج با پژوهش دوان و همکاران (۲۰۲۴) همخوانی دارد که نشان داده‌اند استفاده از روش‌های مداخله‌ای ساختاری، مانند تغییر در طراحی دوره‌های آموزشی و افزایش تعاملات دانشجویی، می‌تواند میزان اهمال‌کاری را کاهش دهد. بر اساس نظریه‌ی خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۲)، مداخلات آموزشی که بر بهبود برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و خودتنظیمی تأکید دارند، می‌توانند به افزایش انگیزه‌ی تحصیلی و کاهش تعلل‌ورزی منجر شوند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، افزایش خودکارآمدی تحصیلی، ارتقای عملکرد تحصیلی و کاهش استرس از مهم‌ترین پیامدهای مثبت راهبردهای مقابله‌ای بودند. این نتایج با پژوهش بندورا (۱۹۹۷) همخوانی دارد که نشان داد خودکارآمدی بالاتر با افزایش تلاش و پشتکار در انجام

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

تکالیف همراه است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با کاهش اهمال‌کاری، افراد احساس تسلط بیشتری بر تکالیف خود پیدا کرده و این امر منجر به افزایش باورهای خودکارآمدی آنان می‌شود. علاوه بر این، پژوهش نشان داد که مقابله‌ی موفق با اهمال‌کاری تحصیلی منجر به بهبود سلامت روانی دانشجویان می‌شود که با نتایج پژوهش‌های شوونبورگ (۲۰۰۴) و روزنتال و کارلبریگ (۲۰۱۴) مطابقت دارد. این امر را می‌توان بر اساس مدل کاهش استرس لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) تبیین کرد که بیان می‌کند مدیریت موفق استرس از طریق راهبردهای مقابله‌ای مؤثر، می‌تواند منجر به افزایش سلامت روان و کاهش اضطراب در دانشجویان شودبه‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی، محیطی و اجتماعی قرار دارد.

این پژوهش با وجود دستیابی به نتایج ارزشمند، با برخی محدودیت‌ها مواجه است که باید در نظر گرفته شوند. اولین محدودیت، وابستگی پژوهش به نمونه‌گیری نظری است که به‌طور خاص شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران می‌شود. این موضوع ممکن است به محدودیت تنوع نمونه‌ها منجر شود و نتایج به‌دست‌آمده را به گروه‌های خاصی از دانشجویان محدود کند. همچنین، با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و تعداد محدود مشارکت‌کنندگان (۱۵ نفر)، نتایج ممکن است نتوانند تمامی ابعاد پدیده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی را پوشش دهند.دومین محدودیت این پژوهش مربوط به ابزارهای جمع‌آوری داده‌هاست. در حالی که مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان ابزار اصلی استفاده شده‌اند، ممکن است نظرات شخصی و تجربیات پژوهشگر در تحلیل داده‌ها دخیل باشد. هرچند سعی بر حفظ بی‌طرفی و استفاده از تکنیک‌های مختلف برای تحلیل داده‌ها شده است، اما همیشه امکان تأثیر تفکرات پژوهشگر بر تفسیر داده‌ها وجود دارد. سومین محدودیت به موضوعات اخلاقی و فرهنگی مربوط می‌شود. برخی از مشارکت‌کنندگان ممکن است در بیان تجربیات خود دچار محدودیت‌های اجتماعی یا فرهنگی شوند و نتوانند تمامی جزئیات و ابعاد پدیده‌ی اهمال‌کاری را بازگو کنند. علاوه بر این، ممکن است برخی دانشجویان به دلیل ترس از پیامدهای اجتماعی یا شغلی، تمایلی به بیان کامل تجربیات خود نداشته باشند که می‌تواند تأثیر منفی بر داده‌ها بگذارد.

در راستای تحقیقات انجام شده در خصوص اهمال‌کاری تحصیلی، ضروری است که برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای در دانشگاه‌ها، بیشتر بر ارتقاء مهارت‌های خودتنظیمی و مدیریت زمان دانشجویان متمرکز شوند. این برنامه‌ها باید با هدف کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، استراتژی‌های مؤثری برای افزایش انگیزه و مدیریت استرس ارائه دهند. به‌ویژه باید توجه ویژه‌ای به طراحی دوره‌ها و کلاس‌های آموزشی شود که محیط‌های آرام و حمایتی برای دانشجویان ایجاد کنند تا از اضطراب و فشارهای ناشی از اهمال‌کاری کاسته شود. همچنین، تدابیر اجتماعی و فرهنگی که به شکوفایی انگیزه‌های درونی دانشجویان کمک می‌کنند، می‌توانند در کاهش این پدیده مؤثر واقع شوند.

یکی از پیشنهادات دیگر این است که به‌طور ویژه در برنامه‌های آموزشی به مقوله‌ی کمال‌گرایی پرداخته شود، چراکه یکی از عوامل مهم در بروز اهمال‌کاری تحصیلی، ترس از شکست و نگرش‌های کمال‌گرایانه است. می‌توان با آموزش تکنیک‌های مقابله با کمال‌گرایی، دانشجویان را در مدیریت این نگرش‌ها یاری کرد و به آن‌ها کمک کرد تا با پذیرش نقص و اشتباهات طبیعی، از فشارهایی که باعث اهمال‌کاری می‌شود، رهایی یابند.همچنین لازم است که پژوهش‌ها و مطالعات بیشتری در زمینه‌ی ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان انجام شود تا بتوان به‌طور دقیق‌تری نقش عواملی چون خودکارآمدی، تنظیم هیجانی و انگیزش در اهمال‌کاری تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. این مطالعات می‌توانند به طراحی مداخلات فردی و گروهی دقیق‌تر کمک کنند و از این طریق، برنامه‌های مداخلاتی که به نیازهای خاص هر فرد پاسخ می‌دهند، ارائه شوند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که به‌منظور مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی، دانشگاه‌ها از روش‌های آموزشی خلاقانه و تعاملی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

استفاده کنند. به‌عنوان مثال، استفاده از آموزش‌های مبتنی بر فناوری و ابزارهای دیجیتال که به دانشجویان کمک می‌کنند تا وظایف خود را با انگیزه و بدون تعویق انجام دهند، می‌تواند از مؤثرترین راهکارها باشد. همچنین، ایجاد گروه‌های حمایتی و مشاوره‌ای در محیط‌های دانشگاهی می‌تواند نقش مهمی در کاهش این پدیده ایفا کند.

References

Abidi, S. M. R., Zhang, W., Haidery, S. A., Rizvi, S. S., Riaz, R., Ding, H., & Kwon, S. J. (2020). Educational sustainability through big data assimilation to quantify academic procrastination using ensemble classifiers. *Sustainability*, *12*(15), 6074.

Asani, F. R. (2023). The Role of Self-Control on Academic Procrastination: A Literature Review. *12 Waiheru*, *9*(1), 45-50.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.

Barkley, R. A. (2022). Improving clinical diagnosis using the executive functioning—self-regulation theory of ADHD. *The ADHD Report*, *30*(1), 1-9.

Bäulke, L., & Dresel, M. (2023). Higher-education course characteristics relate to academic procrastination: a multivariate two-level analysis. *Educational Psychology*, *43*(4), 263-283.

Bhattacharjee, A., Zeng, Y., Xu, S. Y., Kulzhabayeva, D., Ma, M., Kornfield, R., ... & Williams, J. J. (2024, May). Understanding the Role of Large Language Models in Personalizing and Scaffolding Strategies to Combat Academic Procrastination. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-18).

Bolbolian, M., Asgari, S., Sefidi, F., & Zadeh, A. S. (2021). The relationship between test anxiety and academic procrastination among the dental students. *Journal of Education and Health Promotion*, *10*.

Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. *Journal of Education and Health Promotion*, *12*(1), 182.

Caratıquıt, K. D., & Caratıquıt, L. J. C. (2023). Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *24*(1), 1-19.

Duan, X., Yi, Z., Sun, Y., & Shabtai, I. The Academic Anti-Procrastination Approach: Combining Peer Motivation and Personalized Artificial Intelligence Reminders. In *Proceedings of the International Conference on AI Research*. Academic Conferences and publishing limited.

González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A Scoping review. *Children*, *10*(6), 1016.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*, *2*, 3-20.

Hamvai, C., Kiss, H., Vörös, H., Fitzpatrick, K. M., Vargha, A., & Pikó, B. F. (2023). Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, *23*(1), 537.

Jin, Y., Zhou, W., Zhang, Y., Yang, Z., & Hussain, Z. (2024). Smartphone distraction and academic anxiety: the mediating role of academic procrastination and the moderating role of time management disposition. *Behavioral Sciences*, *14*(9), 820.

Lenggono, B., & Tentama, F. (2020). Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International journal of scientific & technology research*, *9*(01), 454-459.

Maghfiroh, L. N., & Pradipta, T. R. (2023). The Effect of Math Anxiety on Academic Procrastination of Junior High School Students. *Mathline: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, *8*(3), 1119-1132.

Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual differences*, *38*(2), 297-309.

Poursaberi, R. (2017). Investigation of Academic Procrastination and its Dimensions and its

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, *31*(4), 503.

Sudirman, S. A., Reza, F. A., Yusri, N. A., Rina, R., & Bah, M. (2023). Putting off until tomorrow: academic procrastination, perfectionism, and fear of failure. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *4*(1), 136-153.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of personality, 72(2), 271–324.

Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in human behavior*, 45, 411-420. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039

Wang, L., Hu, G., Gao, M., & Li, Y. (2023). Self-Consistency Congruence and Non-Suicidal Self-Injury in College Students: the Mediating Role of Negative Emotions and Mobile Phone Addiction.

Wang, P., Wang, X., Wu, Y., Xie, X., Wang, X., Zhao, F., ... & Lei, L. (2018). Social networking sites addiction and adolescent depression: A moderated mediation model of rumination and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 127. 162-167. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.008

Warniasih, K., Indahsari, S. N., & Novianto, V. (2024). Analysis of level of academic procrastination on mathematics assignments. *Research and Innovation in Social Science Education Journal (RISSEJ)*, *2*(1), 25-33.

Willems YE, de Zeeuw EL, van Beijsterveldt CEM, et al. (2020). Out of Control: Examining the Association Between Family Conflict and Self-Control in Adolescence in a Genetically Sensitive Design. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 59(2):254-262. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.02.017

Yaghmai, Sanaz; Malekpour, Mukhtar and Qumrani, Amir. (2018). The effectiveness of Barclay's parenting training on self-control of children with attention deficit hyperactivity disorder. Empowerment of exceptional children, 10(1), 15-27. https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.91927

Yang, X., Zhou, Z., Liu, Q., Fan, C. (2019). Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and

Relationship with Academic Performance among Students of Tabriz University of Medical Sciences Iran. *Strides in Development of Medical Education*, *13*(5), 488-496.

Rahimi, S., Hall, N. C., & Sticca, F. (2023). Understanding academic procrastination: A longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion*, *47*(4), 554-574.

Rezaei-Gazki, P., Ilaghi, M., & Masoumian, N. (2024). The triangle of anxiety, perfectionism, and academic procrastination: exploring the correlates in medical and dental students. *BMC Medical Education*, *24*(1), 181.

Rinaldi, A. R., Roper, C. L., & Mehm, J. (2021). Procrastination as evidence of executive functioning impairment in college students. *Applied Neuropsychology: Adult*, *28*(6), 697-706.

Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, *5*(13), 1488.

Rustamov, E., Nuriyeva, U. Z., Allahverdiyeva, M., Abbasov, T., Mammadzada, G., & Rustamova, N. (2023). Academic self-efficacy, academic procrastination, and well-being: A mediation model with large sample of Azerbaijan. *International Online Journal of Primary Education*, *12*(2), 84-93.

Schödl, M. M., Raz, A., & Kluger, A. N. (2018). On the positive side of avoidance motivation: An increase in avoidance motivation reduces procrastination among students. *Applied Psychology*, *67*(4), 655-685.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction.

Serdar, E., Harmandar Demirel, D., & Demirel, M. (2021). The Relationship between Academic Procrastination, Academic Motivation and Perfectionism: A Study on Teacher Candidates. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *20*(4), 140-149.

She, Y., Klimczak, K. S., Levin, M. E., & Liao, S. N. (2024, March). ClearMind Workshop: An ACT-based Intervention Tailored for Academic Procrastination among Computing Students. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (pp. 1216-1222).

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]

depression: the moderating role of mindfulness. *Journal of child and family studies*, 28(3), 822-830. https://doi.org/10.1007/s10826-018-01323-2

Yao, M.Z. & Z.J. Zhong (2014). "Loneliness, Social Contacts and Internet Addiction: A Cross-Lagged Panel Study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.

Zain Ali, Fahima, Saidi, Mohammad Sajjad, Moradi Fard, Rozhin. (2019). The relationship between the quality of parent-child communication and students' self-control with the mediation of communication based on problem solving; Presenting a causal model. Women and Family Educational Cultural Quarterly, 15(52): 7-23. https://dorl.net/dor/20.1001.1.26454955.1399.15.52.1.4

Zhang, H., Zhao, H. (2020). Dark personality traits and cyber aggression in adolescents: A moderated mediation analysis of belief in virtuous humanity and self-control. *Children and Youth Services Review*, *119*, 1055-1059. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105565

Zhang, L., Wang, W., Wang, X., Yuan, X., Luo, Y., Wu, M., & Ma, L. (2024). The relationship between mobile phone addiction and non-suicidal self-injury: findings from six universities in Shaanxi province, China. *Journal of affective disorders*, *349*, 472-478.

Zhang, L., Wang, W., Wang, X., Yuan, X., Luo, Y., Wu, M., & Ma, L. (2024). The relationship between mobile phone addiction and non-suicidal self-injury: findings from six universities in Shaanxi province, China. *Journal of affective disorders*, *349*, 472-478.

Zhang, Q., Zhang, P., & Li, T. (2025). Information fusion for large-scale multi-source data based on the Dempster-Shafer evidence theory. *Information Fusion*, *115*, 102754.

Zhu, J., Chen, Y., Su, B., Zhang, W. (2021). Anxiety symptoms mediates the influence of cybervictimization on adolescent non-suicidal self-injury: The moderating effect of self-control. *Journal of Affective Disorders*, *285*, 144-151. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.004

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, *46*(2), 77-91. https://doi:10.1177/07319487211041103

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-28]

[DOR: 20.1001.1.20080166.1403.18.4.3.0]