



استناد به این مقاله: لامعی، بی بی عفت؛ سپهری شاملو، زهره؛ آقا محمدیان شعراف، حمیدرضا (۱۳۹۳). بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۴(۱)، ۷۰-۵۵

بررسی ارتباط ساختار انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد

بی بی عفت لامعی^۱، زهره سپهری شاملو^۲، حمیدرضا آقا محمدیان شعراف^۳

دریافت: ۱۳۹۱/۶/۸ پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۲

چکیده

اهمال کاری تحصیلی از پیشرفت دانشجو جلوگیری می‌کند و ممکن است پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد. تحقیقات پیشین نشان دادند که ساختار انگیزشی غیر انطباقی، نقش اساسی در رفتارهای نامناسب مانند به تأخیر انداختن انجام تکالیف، ایفا می‌کند. پژوهش حاضر باهدف بررسی ساختار انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. ۹۷ (۴۷٪ مرد، $M=21, SD=1/3$) نفر از دانشجویان کارشناسی شاهد دانشگاه فردوسی به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه در پژوهش شرکت و پرسشنامه‌های فرم دموگرافیک دانشجویان، پرسشنامه اهداف شخصی (*PCI*)، پرسشنامه احساس کنترل (*SCI*)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (*PASS*) را تکمیل نمودند. نتایج نشان داد که الف) افزایش میزان متغیرهای پیش‌بین سن و احساس کنترل منفی اهمال کاری تحصیلی را افزایش می‌دهد و افزایش میزان متغیرهای پیش‌بین احساس کنترل مثبت و انگیزش انطباقی اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. ب) بین ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد یعنی ساختار انگیزشی انطباقی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد مؤثر است. ج) بین احساس کنترل مثبت و ساختار انگیزشی انطباقی دانشجویان رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد؛ یعنی هرچه احساس کنترل مثبت دانشجویان بیشتر باشد پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بیشتر است. د) بین احساس کنترل عمومی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد یعنی احساس کنترل عمومی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است؛ و ذ) بین ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و معکوس (منفی) وجود دارد یعنی ساختار انگیزشی سازگار باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ساختار انگیزشی، اهمال کاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، احساس کنترل

^۱. کارشناس ارشد دانشگاه فردوسی مشهد lamei.e25@gmail.com

^۲. عضو هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد

^۳. عضو هیات علمی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

دانشگاه‌ها هر ساله تعداد قابل‌توجهی از جمعیت جوان را جذب می‌کنند و طی زمان معینی موظف‌اند توانمندی‌های علمی و عملی این اشخاص را پرورش داده و در نهایت نیروهای آموزش‌دیده را در اختیار جامعه قرار دهند. دوره تحصیلی دانشگاهی به واسطه حضور عوامل متعدد، دوره‌ای فشارزا است. با توجه به اینکه دانشجویان با شیوه‌های جدید آموزشی و تقاضاهای غیرقابل‌پیش‌بینی در این مقطع مواجه می‌شوند و با توجه به اینکه اطلاعات و آمادگی‌های لازم برای این مواجهه را در خود نمی‌بینند، احتمالاً احساس کنترلشان تضعیف شده و نمی‌توانند خود را با محیط سازگار نمایند و گاه این شرایط باعث می‌شود تا در معرض اهمال‌کاری تحصیلی قرار گرفته و از دستیابی به اهدافشان که یکی از مهم‌ترین هدف‌ها، موفقیت تحصیلی است بازمانند (Niemi & Vainiomaki, 1999).

درواقع اهمال‌کاری به این معنا است که فرد تصمیم به انجام کاری دارد که در آینده می‌تواند برایش نتایجی در برداشته باشد اما بدون دلیل به بعد و زمانی دیگر موکول می‌کند (Elli & Jamesnal, 2009). اهمال‌کاری تحصیلی از پیشرفت دانشجو جلوگیری می‌کند و ممکن است پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد. در یک فرا تحقیق که در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی در کشور هلند انجام شده است، بر روی ۱۲۰ مقاله و پایان‌نامه (با تجزیه و تحلیل) متغیرهای اثرگذار در این زمینه را طبقه‌بندی نموده که مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز برای آن اضطراب، خصوصیات شخصیتی، ترس از شکست و نداشتن انگیزه کافی بود (Eerde, 2003).

بدیهی است دانشجویانی که برای تحصیل خود انگیزه و اهداف مناسبی را در نظر می‌گیرند موفقیت بیشتری را تجربه خواهند کرد، داشتن هدف مناسب موجب می‌شود که دانشجو برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی کند و در جهت از قبل تعیین شده حرکت نماید (Beyabanghard, 1997). در حقیقت هدف یک انگیزه خاص است (چیزهایی که شخص برای تغییر خلقی پیش‌بینی می‌کند)، که فرد به پیگیری آن متعهد می‌شود. هر هدف، یک انگیزه است اما هر انگیزه‌ای یک هدف نیست. به عنوان مثال، فردی ممکن است پیش‌بینی کند که رهایی از یک ازدواج ناموفق، احساس منفی او را کاهش خواهد داد، ولی به دلایل مالی و اخلاقی به انجام این کار متعهد نشود.

طبق دیدگاه Cox & Klinger (۲۰۰۳) اهداف نقش کلیدی در زندگی بشر ایفا می‌کنند و انجام هر کاری در زندگی مستلزم انتخاب و تعقیب یک هدف است. افرادی که باور دارند که به اهدافشان خواهند رسید، نسبت به افرادی که چنین باوری ندارند، معمولاً شادی و رضایت بیشتری از زندگی خود

دارند. از آنجایی که تعیین و تعقیب اهداف اهمیت بسیاری در تنظیم عاطفی و بهزیستی افراد دارد، بسیار مهم است که عوامل مؤثر در دستیابی به اهداف تعیین و مشخص شود، در این میان دو عامل از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند که عبارت‌اند از: الف) کیفیت اهداف (اشتیاقی یا اجتنابی) که فرد برای رسیدن به آن تلاش می‌کند، ب) ماهیت حالات انگیزشی فرد که با تعقیب هدف همراه می‌شود و زمانی که هدف توسط فرد انتخاب می‌شود حالات انگیزشی فرد بر روی فرایند تلاش جهت دستیابی و رسیدن به هدف تأثیر می‌گذارد (Klinger, 1996).

بنابراین دستیابی به اهداف و رضایت از زندگی تحت تأثیر جهت‌گزینی انگیزشی^۱ قرار دارد، در مقایسه با آن‌هایی که انگیزه‌های درونی^۲ (دنبال کردن هدف به خاطر خود آن هدف) دارند، کسانی که به واسطه‌ی انگیزه‌های بیرونی^۳ (هدف از آن رسیدن به هدف دیگر است) انگیزه شده‌اند، تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های هدف‌جویانه‌شان را بیشتر به دیگران نسبت می‌دهند تا به خود، از فعالیت‌های خود کمتر لذت برده (Simons, Dewitte & Lens, 2000)؛ در برابر ناامیدی مقاومت کمتری داشته (Bandura, 1982; Shields, 1997) و در معرض آسیب‌پذیری بیشتری برای ابتلا به مشکلات انگیزشی (Peterson, 1993) و هیجانی (Stipek, 1997) قرار دارند. در نتیجه کسانی که جهت‌گزینی بیرونی دارند، شانس کمتری برای رسیدن به اهدافشان دارند و احتمالاً در زمینه تحصیل نیز بیشتر گرفتار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. از دیدگاه انگیزشی اهمال‌کاری به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزه بودن صورت نمی‌پذیرد، بلکه از آن جهت صورت می‌گیرد که افراد اهمال‌کار علاقه‌مند به فعالیت‌های دیگری غیر از تکلیفی که برای آن‌ها در نظر گرفته شده می‌باشند.

این فعالیت‌ها معمولاً مواردی چون اوقات فراغت، لذت بردن از ارتباطات اجتماعی، تماشا کردن تلویزیون و کار با اینترنت را در برمی‌گیرد. روانشناسان و مشاورینی که این دیدگاه را پذیرفته‌اند، معمولاً به ادراک زمینه کامل رفتار موردنظر گرایش دارند، آن‌ها به این زمینه به‌عنوان موقعیت انتخاب هر نوع فکر یا فشار انگیزشی معین توجه می‌نمایند. در حقیقت اهمال‌کاری در یک موقعیت تحصیلی به این معنا است که فشار انگیزشی مطالعه کمتر از فشار انگیزشی سایر افکار در آن موقعیت می‌باشد و نتیجه این فرایند، رفتار تأخیری در زمینه مطالعه است (Schouwenburg, Lay & Ferrari, 2004).

^۱. Motivational orientation

^۲. Intrinsic motivations

^۳. Extrinsic motivations

Walters (۲۰۰۳)، اهمال‌کاری تحصیلی را شکست در انجام فعالیت‌های درسی در چارچوب زمان خواسته‌شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقیق که فرد گرایش به کامل کردن آن پیدا می‌کند، تعریف کرده است. همچنین، Ferrari (۱۹۹۵)، نیز اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است، تعریف نموده است. مانند به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان که شتاب و اضطراب ناشی از آن‌گریبان‌گیر دانشجویان می‌شود و عملکرد تحصیلی آن‌ها را مختل می‌کند، به طوری که مشاهده می‌شود فرد از تلاش دست برداشته و تکالیف را رها می‌کند (Koosary, 2011). اهمال‌کاری تحصیلی معمولاً در فعالیت‌های تحصیلی و درسی، مانند آماده شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف منزل و نوشتن مقاله‌های درسی نمایان می‌شود (Migram, 2000 Beck, Koons). اهمال‌کاری در انجام تکالیف تحصیلی بر یادگیری و موفقیت تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع یادگیری و انجام دادن تکالیف باعث خواهد شد که فرصت‌های مناسب یادگیری از دست‌رفته و مجبور شویم که تکالیف را در زمانی نامناسب و حتی محدود انجام دهیم که این امر در فرآیند یادگیری خلل زیادی ایجاد می‌کند به طوری که معمولاً تکالیف به‌درستی و با دقت انجام نمی‌گیرد. بنابراین باعث می‌شود که کارهایمان را همراه با ارتکاب اشتباهات فراوان انجام داده و این اشتباهات احتمال موفقیت ما را کاهش دهند. اهمال‌کاری باعث می‌شود که نتوانیم خود را برای امتحان آماده کنیم چنان‌که بسیاری از دانشجویان مطالعه درس‌های خود را، مکرر به تعویق می‌اندازند و در نتیجه مجبور می‌شوند، شب امتحان مطالب بسیار زیادی را در زمانی محدود مطالعه کنند و با آمادگی نه‌چندان مناسب در جلسه امتحان حاضر شوند (Jookar & Delavar, 2007).

اهمال‌کاری تحصیلی از نظر فراوانی و شدت، بین همه دانشجویان یکسان نیست. برخی از فراگیران، فقط در برخی تکالیف تحصیلی اهمال‌کاری می‌کنند اما برخی دیگر در بسیاری از تکالیف تحصیلی اهمال‌کاری می‌کنند (Day, Mensink, OSullivan, 2000). Steel (۲۰۰۲)، در پژوهشی ۵۳ درصد دانشجویان را اهمال‌کار اعلام کرد. همچنین در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر اهواز، در ایران انجام گرفت، میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان این مقطع را ۱۵ درصد اعلام کردند (Shahenei, 2006). پژوهش Hoover (۲۰۰۵)، نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با افسردگی و اضطراب بالا، عزت‌نفس پایین، خودکارآمدی پایین، اعتمادبه‌نفس پایین، کاهش سلامت و پیشرفت تحصیلی و شغلی پایین مرتبط است. همچنین در پژوهش دیگری Schouwenburg (۱۹۹۲)، نشان داد که دانشجویان با اهمال‌کاری تحصیلی بالا نسبت به دانشجویان با اهمال‌کاری تحصیلی پایین، در

افسردگی و اضطراب به طور معناداری نمرات بالاتر و در عزت نفس به طور معناداری نمرات پایین تر دارند (Koosary, 2011).

ساختار انگیزشی: اهداف فرد و شیوه های وابستگی به آن ها ساختار انگیزشی نامیده می شود که این ساختار می تواند انطباقی یا غیر انطباقی باشد. انگیزش انطباقی در دو بعد از انگیزش غیر انطباقی متمایز می شود (الف) نوع مشوق های انتخاب شده برای تعقیب هدف (ب) شیوه تعقیب هدف. شیوه تعقیب هدف به عواملی مانند دستیابی بودن یا اجتنابی بودن هدف، میزان کنترل، میزان اطلاعات، انتظار موفقیت در صورت تلاش، میزان خشنودی از دستیابی به هدف، تعهد و مدت زمان رسیدن به هدف بستگی دارد که در مجموع نوع ساختار انگیزشی فرد را تشکیل می دهد.

اهمال کاری تحصیلی: این نوع اهمال کاری شامل تمایل غالب و همیشگی دانشجویان برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی می شود که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. دانشجوی شاهد: دانشجوی مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد که پدر خود را در عرصه دفاع مقدس ازدست داده یا آسیب دیده است و با استفاده از سهمیه شاهد در دانشگاه پذیرش شده است.

فرضیه اصلی

ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل می توانند به طور معنی داری اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کنند.

فرضیه های فرعی

- ۱- بین ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲- بین ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل مثبت دانشجویان شاهد رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳- بین احساس کنترل عمومی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معناداری وجود دارد.
- ۴- بین ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معناداری وجود دارد.

روش و ابزار پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیق توصیفی - مقایسه ای است. آزمودنی ها شرکت کنندگان همایش سالانه دانشجویان شاهد و ایثارگر دانشگاه فردوسی مشهد بودند که در مقطع کارشناسی تحصیل می کردند. تعداد صد عدد پرسشنامه در اختیار صد نفر از دانشجویان داوطلب شرکت در این مطالعه، قرار گرفت که پس از

حذف سه پرسشنامه‌ی مخدوش، تعداد آزمودنی‌ها به ۹۷ نفر (۴۷٪ مرد) تقلیل یافت، دامنه سنی آن‌ها بین ۱۸ تا ۲۴ سال متغیر بود.

توان تحلیل برای تعیین حجم نمونه موردنیاز در مطالعه اول انجام شد که میزان اندازه اثر (ES) در حد بزرگ محاسبه شده ($F^2=0/35$) با توجه به اینکه بررسی پیشرفت تحصیلی با ساختار انگیزشی در یک نمونه ایرانی موردبررسی قرار گرفته، ES در حد متوسط ($F^2=0/14$) در نظر گرفته شد؛ با استفاده از برنامه G^*power سطح معناداری $0/05/95$ ، $Power=0/05$ تعداد متغیرها $K=3$ ، تعداد ۷۵ نفر به عنوان حجم نمونه برای مطالعه اول محاسبه شد.

شایان ذکر است که جی پاور یک برنامه نرم‌افزاری است. این برنامه با فراهم آوردن مسیر مشخص برای برآورد حجم نمونه از فرمول‌های ارائه شده توسط Cohen (۱۹۹۲) برای تحلیل توان استفاده می‌کند. سهولت و دقت برنامه با انتخاب نوع پژوهش (همبستگی در برابر مقایسه) محاسبه اندازه اثر، تعیین تعداد گروه‌ها، متغیرها، سطح معنی‌داری و حتی محاسبه پیش یا پس‌آزمون تحلیل توان، این برنامه را موردپذیرش و استفاده گسترده محققان علوم انسانی و روان‌شناسی کرده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

۱. فرم دموگرافیک دانشجویان: این فرم شامل وضعیت تحصیلی، وضعیت تأهل و محل سکونت دانشجو، می‌باشد.

۲. پرسشنامه اهداف شخصی^۱ (PCI): این پرسشنامه فرم خلاصه شده پرسشنامه ساختار انگیزشی (MSQ)^۱ است. PCI در ساختار و مفهوم بسیار شبیه MSQ است. هدف MSQ مشخص کردن اهداف جاری آزمودنی‌ها و شیوه‌ای که آن‌ها تلاش می‌کنند به اهدافشان دست یابند یا دغدغه‌هایشان را حل کنند، می‌باشد. در PCI برخلاف MSQ از آزمودنی‌ها خواسته نمی‌شود که محتوای اهدافشان را توصیف کنند بلکه تنها از افراد خواسته می‌شود تا درباره مهم‌ترین اهدافشان در هریک از حیطه‌های زندگی فکر کنند و مهم‌ترین اهداف زندگی خود را فهرست کنند. ده حیطه مختلف پرسشنامه عبارت‌اند از: ۱) خانه و خانه‌داری؛ ۲) مسائل مالی، اقتصادی و شغلی؛ ۳) روابط با خانواده، همسر و بستگان؛ ۴) اوقات فراغت و سرگرمی؛ ۵) عشق، صمیمیت و مسائل جنسی؛ ۶) سلامت و مسائل بهداشتی و پزشکی؛ ۷) تغییرات شخصی، ۸) مسائل آموزشی و تحصیلی، ۹) مسائل مذهبی و معنوی، ۱۰) مصرف سیگار و سایر موارد؛

^۱.Motivational Structure Questionnaire

سپس از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا در مورد هر هدف، عوامل مختلفی را که در دستیابی به اهداف نقش دارد، درجه‌بندی کنند. این عوامل عبارت‌اند از: تعهد به هدف، احساس کنترل، اطلاعات لازم برای دستیابی به هدف، میزان خشنودی از دستیابی به هدف و میزان غمگینی از نرسیدن به هدف، مدت‌زمان لازم برای دستیابی به هدف و مشخص کردن این که هدف آن‌ها از نوع دستیابی است یا اجتنابی (Cox & Klinger, 2003). پس از تکمیل پرسشنامه، نیم‌رخ انگیزشی مراجع برای هر حیطه از زندگی یا برای کل حیطه‌های زندگی تهیه می‌شود. نسخه‌ی فارسی پرسشنامه دغدغه‌های شخصی بر روی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی و والدین آن‌ها اجرا و برای آن پایایی^۱ مناسبی گزارش شده است (Sharbat & Salehi, 2004).

Cox و Fadradi (۲۰۰۲) ثبات درونی مقیاس‌های PCI را با روش آلفای کرونباخ بر روی دو نمونه از دانشجویان عادی و دانشجویان الکلی محاسبه کردند نتایج نشان‌دهنده آلفای ۰/۷۷ برای دانشجویان عادی و ۰/۷۵ برای دانشجویان الکلی بود. Soleymanian (۲۰۰۵) آلفای کرونباخ مقیاس PCI در مورد یک نمونه ۱۵۸ نفری از دانشجویان را ۰/۷۳ گزارش کرده است که نشانه همسانی درونی خوب آزمون است. در پژوهش مزبور ثبات درونی مقیاس‌های PCI بر روی نمونه ۱۲ نفری محاسبه شد که آلفای ۰/۷۸ را نشان داد روایی^۲ هم‌روایی سازه است که طبق تحقیقاتی که انجام شده رضایت‌بخش می‌باشد (Cox & Klinger, 2003). در بررسی روان‌سنجی این پژوهش برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۵۵ و همچنین مقدار عددی شاخص x^2 در آزمون کرویت بارلت برابر با ۲۸۶/۵۷ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب‌شده برای انجام تحلیل عاملی کلی در پرسشنامه اهداف شخصی است.

۳. پرسشنامه احساس کنترل: پرسشنامه احساس کنترل شاپیرو (Shapiro, 1994) احساس کنترل ادراک‌شده را اندازه‌گیری می‌کند. شامل ۱۶ آیتم است که در ۳ مقیاس کنترل نمره‌گذاری می‌شود (کلی، مثبت، منفی) که عبارت‌اند از الف) احساس کنترل عمومی (مقیاس ۱): عقاید فرد را راجع به توانایی برای به دست آوردن کنترل اندازه می‌گیرد. در این حوزه، حس کلی کنترل یک دیدگاه وسیع از احساس کنترل فرد ارائه می‌دهد، که از بخش‌های فرعی تشکیل شده است. ب) احساس مثبت کنترل (مقیاس ۲)، اعتقادی که فرد توان کنترل آینده را دارد و ج) احساس منفی کنترل (مقیاس ۳)، احساس فقدان کنترل در

^۱. Reliability

^۲. Validity

بخش‌هایی که قبلاً فرد تجربه کرده است. نمره‌گذاری به این صورت است که: مقیاس احساس کلی کنترل، توسط میانگین نمره پاسخ‌ها در احساس کنترل مثبت و نمره پاسخ‌ها در احساس کنترل منفی، محاسبه می‌شود. شاپیرو (1994)، ضریب پایایی بالایی را برای SCI گزارش کرده است.

تحقیق (Shapiro, Lester, 1990) نشان داد که آسیب‌شناسی روانی با فقدان کنترل همراه می‌شود، به‌عنوان مثال بیمارانی که مدت بستری آن‌ها در بیمارستان به طول می‌انجامد، به‌طور متوالی فقدان یا پایین بودن کنترل‌شان را بیش از حس کنترل مثبت منعکس می‌کردند. به‌علاوه، پژوهش (Shapiro, 1993) نشان داد که SCI می‌تواند گروه‌های بالینی و مردم نرمال را تمایز دهد (حساسیت) و می‌تواند گروه‌های بالینی متنوعی را تمیز دهد. اعتبار تشخیصی SCI آن را برای استفاده‌ی بالینی مناسب ساخته است.

شواهد روان‌سنجی قبلی از روایی و اعتبار SCI حمایت می‌کند (Shapiro, 1994). پایایی این پرسشنامه بر روی ۶۷ دانشجو نشان داده است که مقیاس‌های آن همسانی درونی دارند. مقیاس یک (احساس کنترل کلی) دارای همسانی درونی ۸۹٪ و پایایی باز آزمایی آن پس از ۵ هفته ۸۳٪ است، مقیاس دوم، همسانی درونی ۸۹٪ و پایایی باز آزمایی آن ۸۱٪ و این مقادیر برای مقیاس سوم به ترتیب ۷۰٪ و ۷۰٪ می‌باشد. این پرسشنامه روایی تشخیصی دارد، به‌طوری‌که در مطالعه‌ی توسط شاپیرو (۱۹۹۴) این نتیجه به دست آمد که مقیاس احساس کنترل کلی (مقیاس ۱) می‌تواند گروه نرمال را از گروه بیماران مرزی، افسرده و اختلال هراس و اضطراب منتشر تمایز دهد که روایی تشخیصی به ترتیب عبارت است از: ۶۹٪، ۹۸٪، ۸۳٪ و ۹۲٪. این مقادیر در مقیاس ۲ (احساس کنترل مثبت) برابر با ۸۱٪، ۱۷٪، ۱٪، ۹۶٪ و ۰۳٪ / ۱٪ و در مقیاس ۳ (احساس کنترل منفی) ۵۷٪، ۰۲٪ / ۱٪، ۸۸٪، ۹۴٪ و ۱۰۹٪ می‌باشد. احساس کنترل کلی یا عمومی توسط میانگین احساس کنترل مثبت و احساس کنترل منفی محاسبه می‌شود.

۴. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط Solomon و Rothblum (1984) برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در سه حوزه‌ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته شده و شامل ۲۱ پرسش است. در مقابل هر پرسش، طیف ۴ گزینه‌ای از "به‌ندرت" تا "تقریباً همیشه" قرار داشت. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۲۶، ۲۷، ۱۸، ۸، ۷) برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن" و "تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری" در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشدند.

^۱. Procrastination Assessment Scale-student

به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی پرسش با نمره کلی استفاده شده است. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص X^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵/۳۸ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی کلی در پرسشنامه اهمال کاری است. ضریب پایایی آلفا کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش را در سطح توصیفی و با استفاده از همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار دادیم. ابتدا به توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها می‌پردازیم. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۸ تا ۲۴ سال بود.

نتایج حاصل از بررسی توصیفی نمرات مربوط به احساس کنترل، ساختار انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی در جدول شماره ۱-۳ آورده شده است.

جدول ۱-۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
سن	۲۱/۰۴	۱/۳۱
معدل	۱۵/۳۴	۲/۰۲
احساس کنترل	۶۲/۶۸	۷/۷۹
احساس کنترل مثبت	۳۳/۷۴	۳۴/۵۲
احساس کنترل منفی	۲۸/۹۳	۲۹/۰۱
اهمال کاری	۸۶/۵۱	۹/۰۰۶
اهمال کاری مثبت	۴۸/۳۹	۴۷/۲۲۲
اهمال کاری منفی	۳۸/۱۲	۳۲/۷۵
ساختار انگیزشی کلی	۴۹۶/۱۵	۱۶/۱۱
ساختار انگیزشی انطباقی	۳۶۴/۱۱	۳۰/۹۳
ساختار انگیزشی غیر انطباقی	۱۳۲/۰۴	۱۷/۹۲

همان گونه که مشاهده می‌گردد میانگین انحراف استاندارد متغیرها در جدول ۱-۳ آمده‌اند.

جدول ۲-۳. همبستگی پیرسون بین متغیرها

۱- ساختار انگیزشی انطباقی					
۲- ساختار انگیزشی غیر انطباقی					** -۰/۴۶
۳- احساس کنترل مثبت				-۰/۱۹	** ۰/۵۰
۴- احساس کنترل منفی			* ۰/۳۶	۰/۳۸	-۰/۰۲
۵- احساس کنترل عمومی		-۰/۶۳	** ۰/۴۹	-۰/۳۵	۰/۰۴
۶- اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۱	۰/۶۵	-۰/۱	۰/۴۹	-۰/۰۴

با توجه به یافته‌های جدول ۲-۳ همبستگی متغیرهای مطالعه اول نشان داده شده است.

فرضیه اصلی: ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل می‌توانند به طور معنی‌داری اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. به منظور پاسخگویی به فرضیه اصلی مطالعه اول، جهت بررسی رابطه بین ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان از رگرسیون استفاده شد. نتایج در جدول ۳-۳ آورده شده است. به منظور پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس متغیرهای پیش‌بین ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل از رگرسیون با روش گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳-۳ آمده است.

جدول ۳-۳. نتایج تحلیل رگرسیونی برای اهمال کاری

تحلیل واریانس		خلاصه مدل			
Sig	F	R ² تنظیم شده	R ²	R	روش
۰/۰۰	۲۵/۴۱	۰/۵۳	۰/۵۴	۰/۷۴	گام به گام

در الگوی رگرسیونی حاضر نشان داده شده است که متغیرهای پیش‌بین با ورود به معادله پیش‌بینی، ۵۴ درصد از اهمال کاری را تبیین می‌کند که این مقدار با ۹۹ درصد اطمینان معنی‌دار می‌باشد (۰/۰۰ < p = ۲۵/۴۱ F). به منظور بررسی اینکه کدام یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی اهمال کاری نقش معناداری دارند و با چه ضریبی اهمال کاری را پیش‌بینی می‌کنند از رگرسیون با روش گام به گام استفاده گردیده است که نتایج آن در جدول ۴-۳ ارائه شده است.

جدول ۴-۳. پیش‌بینی گام به گام اهمال کاری از روی مؤلفه‌های پیش‌بین

گام	متغیر	R	R ²	F	خطای انحراف معیار	B	دلتا R ²
۱	سن	۰/۴۱	۰/۱۶	۴۱۴/۱	۰/۵۳۹	* ۰/۳۱۲	-
	جنس	۰/۴۱	۰/۱۶	۴۱۴/۱	۰/۵۳۹	۰/۰۱۵	-
۲	احساس کنترل مثبت	۰/۴۶	۰/۲۱	۲۸۱/۲۲	۰/۵۱۱	* -۰/۲۳	۰/۰۴
	احساس کنترل منفی	۰/۴۶	۰/۲۱	۲۸۱/۲۲	۰/۵۱۱	* ۰/۲۲	۰/۰۴

۰/۲۸	*-۰/۱۶	۰/۶۱۸	۱۴۴/۱۶	۰/۵۵	۰/۷۴	انگیزش انطباقی	۳
------	--------	-------	--------	------	------	----------------	---

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

به منظور پیش‌بینی اهمال‌کاری بر اساس متغیرهای پیش‌بین سن، جنسیت، احساس کنترل مثبت و منفی و انگیزش انطباقی از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. در گام اول متغیر سن و جنسیت با وارد شدن به معادله پیش‌بینی، به تنهایی ۰/۱۶ درصد از اهمال‌کاری را تبیین می‌کند که این مقدار در سطح $p < ۰/۰۱$ معنی‌دار می‌باشد. در گام دوم متغیر احساس کنترل مثبت و منفی وارد معادله شده است که با وارد شدن این متغیر میزان ضریب تعیین از ۰/۱۶ به ۰/۲ افزایش یافت. در گام سوم با ورود متغیر انگیزش انطباقی به معادله پیش‌بینی، ضریب تعیین از ۰/۲ به ۰/۵۵ افزایش یافت. ضرایب استاندارد چهار متغیر از پنج متغیر پیش‌بین نشانگر یک رابطه معنادار بین سن، احساس کنترل مثبت و منفی و انگیزش انطباقی با اهمال‌کاری تحصیلی است؛ یعنی با افزایش میزان متغیر پیش‌بین سن و احساس کنترل منفی اهمال‌کاری افزایش می‌یابد و با افزایش میزان متغیرهای پیش‌بین احساس کنترل مثبت و انگیزش انطباقی اهمال‌کاری کاهش می‌یابد. در کل چهار متغیر پیش‌بین توانستند ۵۴ درصد از اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کنند.

فرضیه‌های فرعی

فرضیه‌های فرعی ۱: به منظور بررسی فرضیه‌های فرعی مطالعه اول، ابتدا جهت بررسی رابطه بین ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۳-۵ آورده شده است.

جدول ۳-۵ همبستگی بین ساختار انگیزشی انطباقی با پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

معدل اهمال‌کاری	R پیرسون	ساختار انگیزش انطباقی
-۰/۴	۰/۳۹	

$p < ۰/۰۵$

همان‌طور که جدول ۳-۵ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ۰/۳۹ می‌باشد و سطح معنی‌داری آزمون (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان نتیجه گرفت بین ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد. به بیان دیگر هرچه انگیزش فرد سازگارتر باشد و میزان ساختار انگیزشی بیشتر انطباقی باشد پیشرفت تحصیلی بیشتر است. ($r = ۰/۳۹, p < ۰/۰۵$)

فرضیه‌های فرعی ۲: بین ساختار انگیزشی انطباقی و احساس کنترل مثبت دانشجویان شاهد رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۶-۳. ضریب همبستگی پیرسون بین ساختار انگیزشی انطباقی، احساس کنترل عمومی، احساس کنترل مثبت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

همبستگی	احساس کنترل مثبت	پیشرفت تحصیلی
ساختار انگیزشی انطباقی	۰/۳۴۵	-
احساس کنترل عمومی	-	۰/۷۸۹

$p < ۰/۰۵$

همان‌طور که در جدول ۶-۳، مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر احساس کنترل مثبت و ساختار انگیزشی انطباقی دانشجویان شاهد، ۰/۳۴۵ می‌باشد که با توجه به این که سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۲۳ و کمتر از ۰/۰۵ است ($p < ۰/۰۵$)، با احتمال ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین احساس کنترل مثبت و ساختار انگیزشی انطباقی دانشجویان رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد. به بیان دیگر هرچه احساس کنترل مثبت دانشجویان بیشتر باشد ساختار انگیزشی انطباقی آن‌ها نیز بیشتر است.

فرضیه‌های فرعی ۳: همچنین برای بررسی رابطه بین احساس کنترل عمومی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد نیز از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۶-۳ آمده است. همان‌طور که در جدول ۶-۳، مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر احساس کنترل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد، ۰/۷۸۹ می‌باشد که با توجه به این که سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ و کمتر از ۰/۰۵ است ($p < ۰/۰۵$)، با احتمال ۰/۹۵ نتیجه می‌گیریم که بین احساس کنترل عمومی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد. به بیان دیگر هرچه احساس کنترل عمومی دانشجویان بیشتر باشد پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بیشتر است.

فرضیه‌های فرعی ۴: به منظور بررسی رابطه بین ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نیز از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۵-۳ آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۵-۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان ۰/۴- می‌باشد و سطح معنی‌داری آزمون (۰/۰۰۰) کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین با اطمینان ۰/۹۵ می‌توان نتیجه گرفت بین ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی

دانشجویان رابطه معنادار و معکوس (منفی) وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه انگیزش فرد سازگارتر باشد و میزان ساختار انگیزشی بیشتر انطباقی باشد اهمال کاری تحصیلی کمتر است ($r = -0.4, p < 0.05$).

بحث

هدف این مطالعه بررسی رابطه بین ساختار انگیزشی و احساس کنترل با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود. نتایج به دست آمده نشان داد که الف) افزایش میزان متغیرهای پیش‌بین سن و احساس کنترل منفی اهمال کاری تحصیلی را افزایش می‌دهد و افزایش میزان متغیرهای پیش‌بین احساس کنترل مثبت و انگیزش انطباقی اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های قبلی در همین زمینه همسو است (Jookar & Delavar, 2007; Eslamie, 2011).

به نظر محقق حاضر افزایش اهمال کاری با افزایش سن، دلیل فرهنگی دارد به این صورت که فرد با مشاهده افراد اهمال کاری که با ترفندهای مخصوص مثلاً تقلب نتیجه دلخواه می‌گیرند و حتی در کمال تأسف مورد تأیید اجتماع یا قسمتی از جامعه هم واقع می‌شوند، به اهمال کاری تشویق و ترغیب می‌شود. احساس کنترل مثبت و انگیزش انطباقی همان‌طور که انتظار می‌رفت، اهمال کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد؛ ب) بین ساختار انگیزشی انطباقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد یعنی ساختار انگیزشی انطباقی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد مؤثر است. این یافته با پژوهش‌های قبلی در زمینه پیشرفت تحصیلی همسو است (Ames, 1992). به نظر می‌رسد یکی از عوامل فردی بسیار مهم در پیشرفت و یا افت تحصیلی انتخاب و داشتن هدف است، بدیهی است دانشجویانی که برای تحصیل خود اهداف مناسبی را در نظر می‌گیرند از آن‌هایی که هدف خاص و مناسبی را دنبال نمی‌کنند موفقیت بیشتری را تجربه خواهند کرد، داشتن هدف مناسب موجب می‌شود که دانشجو برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی کند و با جهت از قبل تعیین شده حرکت نماید؛ ج) بین احساس کنترل مثبت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد؛ یعنی هرچه احساس کنترل مثبت دانشجویان بیشتر باشد پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بیشتر است. این یافته با پژوهش‌های قبلی در همین زمینه همسو است (Ames, 1992; Watson, 2001)؛ د) بین احساس کنترل عمومی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد رابطه معنادار و مستقیم (مثبت) وجود دارد یعنی احساس کنترل عمومی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است. این یافته نیز با پژوهش‌های قبلی در همین زمینه همسو است (Namiyan &

دانشجویان رابطه معنادار و معکوس (منفی) وجود دارد یعنی ساختار انگیزشی انطباقی و اهمال‌کاری تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان می‌شود. این یافته با پژوهش‌های قبلی در همین زمینه همسو می‌باشد (Jookar & Delavar, 2007; Hoope, 2011).

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، نیاز به اجرای پژوهش‌هایی در زمینه اثربخشی درمان انگیزش-محور، در کاهش یا جلوگیری از اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مطرح می‌شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از هر دو گروه دانشجویان شاهد و دانشجویان عادی دعوت به همکاری شود که در این صورت امکان مقایسه میان این دو گروه نیز وجود خواهد داشت. انجام پژوهش‌هایی در مورد نقش سیستم آموزشی ایران در شکل‌گیری افراد اهمال‌کار نیز پیشنهاد می‌شود. پژوهش‌های بین فرهنگی در مورد شیوع اهمال‌کاری تحصیلی میان ایرانیان در مقایسه با دیگر کشورها (بررسی نقش متغیرهای فرهنگی) و دلایل آن نیز مطلوب به نظر می‌رسد. شایان‌ذکر است آزمودنی‌های این مطالعه همگی دانشجویان شاهد بودند و به روش نمونه‌گیری در دسترس و از میان دانشجویان شاهد مقطع کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد انتخاب شدند که بهتر است از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود تا معرف بهتری از جمعیت موردنظر باشد.

منابع

- الیس، البرت. ویلیام جیمز نال. (۱۳۸۸). روانشناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: نشر رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸). علل افت تحصیلی، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان کشور.
- جوکار، بهرام. دلاورپور، محمد (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی. پاییز و زمستان ۱۳۸۶.
- سلیمانیان، علی اکبر. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی و کارآمدی مشاوره انگیزشی نظام مند بر تعارض زناشویی، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- شهنی ییلاق، منیژه. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تاثیر روشهای درمانی شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناختی دانشگاه شهید چمران اهواز،

دوره ۳، ش ۳، سال ۱۳، صص ۱-۳۰.

عبدخدایی، محمد سعید؛ فاتحی، یونس و اسلامیان، حسن (۱۳۹۰). پیش بینی 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.

کوثری، رجبعلی (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمالکاری تحصیلی، نیاز پیشرفت و اضطراب امتحان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

نامیان، سارا؛ حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمالکاری تحصیلی بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. دانشگاه شیراز. زیر چاپ

Ames, C. (1992a). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.

Beck, B. L. & Koons, S. R. Migram, 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.

Beyabangard, E. (1999). Causes of dropout, Tehran: Publications of parents and educators

Cox, W. M., & Klinger, E. (2003). *Handbook of motivational counseling: motivating people for change*, London, Wiley.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.

Eerde. Van. Wendelien. Metaanalytically derived nomological Differences 35 (2003) 1401-1418 effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.

Ellis, Albert. William James null. (2009). *Ahmalkary psychology, overcoming procrastination fell*. Translated by Mohammad Ali Erudite. Tehran: Publication of Rooshd.

Fardardi, S. J., Cox, W. M., & Klinger, E. (2006). Life enrichment and Advancement program (LEAP): A Self-Help manual for reducing your need to drink, unpublished manual, Bangor university.

Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.

Hoover, E. (2005). Tomorrow I Love Ya! *Chronicle of Higher Education*, 52(16), Retrieved December 9, 2008, from Academic Search Complete database.

Hoppe, Christina S. (2011). Academic Procrastination as a Predictor of Explanatory Style in College Students. Thesis, mr. Educational Psychology. Carroll College.

Jowkar, B. Delavarpoor, M. (2007). Respect of procrastination with achievement goals. *Journal of Modern Education*. Autumn and winter 2007

Klinger, E. (1996). The contents of thoughts: Interference and the downside of adaptive normal mechanisms in thought flow. In I. G. Sarason, B. R. (Eds.), *Cognitive interference: Theories, methods, and findings* (pp. 3-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kothari, Rajab Ali (2011). *brsry Ahmalkary relationship between education and the need to develop and test anxiety*. MA thesis, Ferdowsi University of Mashhad.
- Name, Sarah; Hsynchary, M. (2011). *Explained on the basis of religious beliefs and core academic Ahmalkary control*. Shiraz University. Not yet published.
- Niemi, P. M. & Vainiomaki, P. T. (1999). Medical students, academic distress, coping, and achievement strategies during the preclinical years. *Teaching in medicine*, 11(3), 123-135.
- Peterson, C. (1993). *Learned helplessness*. Oxford university press: New York.
- Pfister, T. (2002). *The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida state university college of Education. Florida
- Schouwenburg, H. C. (2004). *Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shapiro, D. H. (1994). *Manual of the Shapiro control inventory (SCI)*. Palo Alto, CA: Behavior data, Inc.
- Shehni,y, M. (2006). *Prevalence and delayed effects of cognitive-behavioral therapy and behavior management on reducing high school students in the city of Ahvaz*, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Shahid Chamran University, Vol. 3, No. 3, Vol. 13, Ss1-30.
- Shields, K. (1997). *The conflicts of learned helplessness in motivation*. Retrieved form <http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper/pub/-pwfsfp/00000062.htm>.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). *Wanting to have vs. wanting to be: the effect of perceived instrumentality on goal orientation*. *British journal of psychology*, 91(3), 335-351.
- Soleymanian, AA. (2005). *Evaluate the effectiveness and efficiency of systematic motivational counseling on marital conflict*, PhD thesis, Tarbiat Moallem University, Tehran.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2002). *[Correlations of procrastination with the big five per-sonality traits]*. Unpublished raw data.
- Stipek, D. (1997). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood cliffs, New Jersey: prentice hall.
- Walters, C. A. (2003). *Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective*. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 179-185.
- Watson, D. C. (2001). *Procrastination and the five factor model: A fact level analysis*. *Personality and Individual Differences*. 30(1), 149-158.