

# بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه

محمد علی توکلی<sup>۱</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۱۲

تاریخ وصول: ۹۲/۱/۲۴

## چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی شیوع رفتار اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان بود. همچنین در این پژوهش ارتباط بین رفتار اهمالکاری تحصیلی و متغیرهای جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه مورد بررسی قرار گرفت. پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی-مقطعی است. نمونه‌ی این پژوهش شامل ۶۰۰ نفر (۲۸۱ زن و ۳۱۹ مرد) است که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان انتخاب شدند. آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی اهمالکاری تحصیلی آیتکن مورد ارزیابی قرار گرفتند. داده‌های به دست آمده از طریق آزمون تی، تحلیل واریانس، ضریب همبستگی، و تحلیل رگرسیون چندمتغیره، و به کمک SPSS ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. یافته‌ها نشان می‌دهد که ۱۴٪ از

کل دانشجویان نمونه مورد بررسی، ۱۲/۸٪ از دانشجویان زن، و ۱۴/۱٪ از دانشجویان مرد دارای اهمالکاری شدید، و ۷۰/۸٪ از کل، ۶۸/۸٪ از زنان، و ۶۸/۷٪ از مردان دارای سطوح متوسط اهمالکاری تحصیلی هستند. نتایج دیگر نشان می‌دهد زنان و دانشجویانی که به رشته تحصیلی خود علاقه دارند اهمالکاری کمتری نشان دادند. رابطه بین اهمالکاری و متغیر سن معنی‌دار نبود اما بین اهمالکاری و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود داشت. همچنین کسانی که در صبح و در طول ترم تحصیلی مطالعه می‌کنند، و دانشجویانی که با هدف کسب علم و مهارت وارد دانشگاه شده‌اند اهمالکاری کمتری دارند. تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که متغیرهای ترجیح زمان مطالعه، علاقه به رشته تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، و جنسیت، در مجموع ۲۲/۶٪ از واریانس رفتار اهمالکاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. رفتار اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان شیوع بالایی دارد. این مسأله بر جنبه‌های مختلف آموزشی، سلامت و آینده شغلی دانشجویان تأثیرگذار است. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت تشخیص و درمان رفتار اهمالکاری تحصیلی اقداماتی صورت گیرد.

**واژگان کلیدی:** اهمالکاری تحصیلی، پرسشنامه اهمالکاری آیتکن، شیوع، ترجیح زمان مطالعه، پیشرفت تحصیلی.

#### مقدمه

اهمالکاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها است ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و بصورت عادت در می‌آید می‌تواند مسأله ساز باشد. به گفته مون<sup>۱</sup> و ایلینگ‌ورث<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) اهمالکاری جلوه‌های گوناگونی دارد اما متداولترین نوع آن اهمالکاری تحصیلی است. این نوع اهمالکاری نسبت به انواع دیگر بیشتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. علت این توجه از یک طرف پیامدهای منفی آن برای میلیون‌ها

۱. Moon

۲. Illingworth

دانشجو و دانش آموز، و از طرف دیگر دسترسی آسانتر این گروه‌ها برای پژوهش و درمان بوده است. فراری<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) اهمالکاری تحصیلی را اینگونه تعریف می‌کند: تمایل غیر منطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی. روثبلوم<sup>۲</sup>، سولومون<sup>۳</sup>، و موراکامی<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) در تعریف و تشخیص اهمالکاری تحصیلی دو ملاک را مطرح می‌کنند: الف) تمایل به کنار گذاشتن همیشگی یا تقریباً همیشگی تکالیف تحصیلی، و ب) تجربه‌ی همیشگی یا تقریباً همیشگی اضطراب ناشی از چنین رفتاری، آنان تاکید می‌کنند که اهمالکاری تحصیلی باید شامل تاخیر مکرر و اضطراب قابل ملاحظه باشد.

اهمالکاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تاثیر منفی می‌گذارد. تاخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پی‌گیری کند که این مساله در فرایند یادگیری اختلال بوجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد. اهمالکاری بدلیل ایجاد عدم آمادگی برای امتحانات فرد را با اضطراب و استرس روبرو کرده و ممکن است فرد به شیوه‌های غلط برای رفع فشار ناشی از حجم مطالب در روزهای پایانی روی آورد. این مساله در حالت شدید آن موجب عدم اتمام تحصیلات، ترک تحصیل و یا حتی عدم بهره‌وری فردی و سازمانی می‌گردد. بر طبق پژوهش‌های انجام شده اهمالکاری با عملکرد تحصیلی ضعیف، ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت، و روان نژندی ارتباط دارد (سادلر<sup>۵</sup> و ساکس<sup>۶</sup>،

---

۱. Ferrari  
۲. Rothblum  
۳. Solomon  
۴. Murakami  
۵. Saddler  
۶. Sacks

۱۹۹۳؛ جوهنسون<sup>۱</sup> و بولوم<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵؛ میلگرام<sup>۳</sup> و توبیانا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). به گفته میلگرام و همکارانش (۱۹۹۸) اهمالکاری ممکن است موجب شود که فرد در رویارویی با محیط اطراف خود احساس درماندگی و ناکارآمدی کند.

اهمالکاری بویژه در بلند مدت سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید می‌کند (تایس<sup>۵</sup> و باویستر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷؛ استیل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) و صدمات اقتصادی و اجتماعی را به همراه دارد (استیل، ۲۰۰۷)، بنابراین با توجه به تاثیر رفتار اهمالکاری بر جنبه‌های شخصیتی، تحصیلی، و اجتماعی فرد اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این رفتار روشن می‌گردد. شیوع اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان با درجات مختلف گزارش شده است. سولومون و روتبلوم (۱۹۸۴) ۴۶٪ از دانشجویان را دچار اهمالکاری دانستند، پاتز (۱۹۸۷)، به نقل از بالکیس<sup>۸</sup> و دورو<sup>۹</sup>، ۷۵٪ از دانشجویان را اهمالکار، ویاکوب<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۰) حدود ۴۶/۳۳٪ از دانشجویان مالزیایی را دچار اهمالکاری متوسط تا شدید معرفی کردند. فوجیا<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۱) در پژوهش خود اعلام نمود که ۷۰ درصد دانشجویان از اهمالکاری تحصیلی شکایت دارند. همچنین دی<sup>۱۲</sup>، منسیک<sup>۱۳</sup>، و اوسولیوان<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۰) نیز ۵۰٪ از دانشجویان را به صورت مساله ساز و مداوم اهمالکار تشخیص دادند. بالکیس و دورو (۲۰۰۹) نیز در پژوهشی در ترکیه بر روی ۵۸۰ نفر از دانشجویان

- 
۱. Johnson
  ۲. Bloom
  ۳. Milgram
  ۴. Toubiana
  ۵. Tice
  ۶. Baumeister
  ۷. Steel
  ۸. Balkis
  ۹. Duru
  ۱۰. Yaakub
  ۱۱. Fuchia
  ۱۲. Day
  ۱۳. Mensic
  ۱۴. O'sullivan

دوره‌های تربیت معلم ۲۳٪ از آنان را دچار اهمالکاری شدید، و ۲۷٪ دیگر را دچار اهمالکاری متوسط گزارش نمودند. میزان شیوع اهمالکاری در بین دانشجویان ایرانی نیز بالا گزارش شده است به طوری که کرمی (۱۳۸۸) در پژوهش خود که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن با استفاده از پرسشنامه اهمالکاری تاکنم<sup>۱</sup> بر روی ۴۰۰ دانشجوی این دانشگاه انجام داد ۶۱٪ از دانشجویان را دچار اهمالکاری بالا گزارش نموده است. همچنین تمدنی (۱۳۸۹) در بررسی شیوع اهمالکاری در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی و دولتی شهر تهران با استفاده از پرسشنامه تاکنم ۸۴/۸٪ از دانشجویان را دچار اهمالکاری (۶۹/۹ درصد متوسط و ۱۴/۹ درصد شدید) اعلام کرده است.

مرور ادبیات گذشته نشان می‌دهد بین اهمالکاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد (فرتزش<sup>۲</sup>، یونگ<sup>۳</sup>، و هیکسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ تایس و باومیستر، ۱۹۹۷؛ بسویک<sup>۵</sup>، بسویک<sup>۵</sup>، روتبلوم، و مان<sup>۶</sup>، ۱۹۸۸؛ کلارک<sup>۷</sup> و هیل<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴؛ ولف<sup>۹</sup> و جوهنسون، ۱۹۹۵؛ بالکس و دورو، ۲۰۰۹). همچنین تحقیقات متعددی ارتباط جنسیت و اهمالکاری تحصیلی را مورد توجه قرار داده اند، به گونه‌ای که برخی از این تحقیقات تفاوتی در این ارتباط مشاهده نکردند (سولومون و روتبلوم، ۱۹۸۴؛ فراری، ۱۹۹۱؛ هایکوک<sup>۱۰</sup>، مک کارتی<sup>۱۱</sup>، و اسکای<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸؛ هس<sup>۱۳</sup>، شرمن<sup>۱۴</sup>، و گودمن<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۰؛ واتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). اما از سوی دیگر پژوهش‌های

۱. Tuckman
۲. Fritzsche
۳. Young
۴. Hickson
۵. Beswick
۶. Mann
۷. Clark
۸. Hill
۹. Wolfe
۱۰. Haycock
۱۱. Macarthy
۱۲. Skay
۱۳. Hess
۱۴. Sherman
۱۵. Goodman

مختلف نشان داده‌اند که اهمالکاری تحصیلی در نزد مردان بیشتر از زنان وجود دارد (تمدنی، ۱۳۸۹؛ پروهاسکا<sup>۱</sup>، موریل<sup>۲</sup>، آتیلِس<sup>۳</sup>، و پرز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ بالکیس و دورو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). همچنین وان‌ارد<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) و استیل (۲۰۰۷) در پژوهش‌های فرا تحلیلی خود به این نتیجه رسیدند که مردان بیشتر از زنان اهمالکاری نشان می‌دهند.

ارتباط بین سن و اهمالکاری تحصیلی نیز به عنوان یک متغیر دیگر جمعیت شناختی مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به پژوهش‌های انجام شده بین اهمالکاری تحصیلی و سن آزمودنی‌ها ضریب همبستگی منفی معنی‌دار مشاهده شده است (استیل، ۲۰۰۷؛ وان‌ارد، ۲۰۰۳؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹).

نتایج پژوهش‌های گذشته در زمینه اهمالکاری تحصیلی بیانگر این است که عادت مطالعه دروس در ساعات پایانی شب و در آخرین دقایق با اهمالکاری در ارتباط است (سولومون و روتبلوم، ۱۹۸۴؛ فراری و همکاران، ۱۹۹۵؛ هس، شرمز، و گودمن، ۲۰۰۰). در مطالعه بالکیس و دورو (۲۰۰۹) دانشجویانی که ترجیح می‌دادند در ساعت ۲۴ شب به بعد مطالعه کنند، اهمالکاری تحصیلی بیشتری نسبت به دانشجویانی که در دیگر ساعات روز مطالعه می‌کردند، نشان دادند. همچنین مشخص شد دانشجویانی که شب قبل از امتحان درس می‌خواندند، اهمالکاری تحصیلی بیشتری نسبت به دانشجویانی که روزها و هفته‌های قبل از امتحان مطالعه می‌کنند، نشان می‌دهند (همان منبع). در همین زمینه تحقیق یاکوب (۲۰۰۰) در دانشجویان مالزیایی نیز نشان داد دانشجویانی که نزدیک زمان امتحان مطالعه می‌کنند از اهمالکاری تحصیلی بیشتری برخوردارند.

- 
۱. Watson
  ۲. Prohask
  ۳. Morrill
  ۴. Atilis
  ۵. Perez
  ۶. Vaneerde

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان است. علاوه بر هدف فوق این پژوهش اهداف ویژه دیگری نیز دارد که به بررسی ارتباط بین اهمالکاری تحصیلی و ویژگی‌های جمعیت شناختی (جنسیت، سن، علاقه به رشته تحصیلی)، پیشرفت تحصیلی، ترجیح زمان مطالعه (زمان مطالعه دروس در طول روز، و زمان مطالعه برای امتحانات)، و هدف از ورود به دانشگاه می‌پردازد. بنابراین با توجه به اهداف فوق سوالات پژوهش حاضر، علاوه بر تعیین میزان شیوع اهمالکاری تحصیلی دانشجویان، عبارتند از:

- ۱- آیا اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است؟
- ۲- آیا با افزایش سن اهمالکاری تحصیلی کاهش می‌یابد؟
- ۳- آیا دانشجویانی که به رشته تحصیلی خود علاقه ندارند اهمالکاری تحصیلی بیشتری نسبت به دانشجویانی که علاقه به رشته تحصیلی خود دارند، نشان می‌دهند؟
- ۴- آیا بین اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی وجود دارد؟
- ۵- آیا بین ترجیح ساعات مطالعه دروس در طول روز و میزان اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان تفاوت وجود دارد؟
- ۶- آیا بین ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات و میزان اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان تفاوت وجود دارد؟
- ۷- آیا بین هدف از ورود به دانشگاه و میزان اهمالکاری تحصیلی تفاوت وجود دارد؟
- ۸- آیا متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر در پیش بینی رفتار اهمالکاری تحصیلی سهم دارند؟

روش

جامعه آماری، نمونه، و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی-مقطعی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان تشکیل می‌دادند. این جامعه شامل بیش از ۱۲۰۰۰ دانشجو می‌شود که در ۴۵ رشته تحصیلی (فنی مهندسی، علوم انسانی، هنر، پرستاری و مامایی) و در مقاطع مختلف کاردانی، کارشناسی ارشد در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه این پژوهش ۶۰۰ نفر دانشجو (۲۸۱ زن و ۳۱۹ مرد) تعیین شد، این تعداد آزمودنی نزدیک به دو برابر میزانی است که در جدول کرجسی-مورگان ارائه شده است. نمونه مورد نظر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای که واحد نمونه‌گیری در آن کلاس درس بود انتخاب گردیدند. آزمودنی‌های این پژوهش دارای میانگین سنی ۲۴/۶۴ (زنان با میانگین سنی ۲۳/۶۶ و مردان با میانگین سنی ۲۵/۵ سال) بودند، جوان‌ترین آزمودنی ۱۷ سال و بالاترین نیز ۵۳ سال سن داشت. در راستای انجام این پژوهش محقق در کلاس‌های درس که از طریق تصادفی انتخاب شده بودند حاضر می‌شد و پس از ارائه توضیحات لازم در ارتباط با پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد با دقت به سوالات مربوطه پاسخ دهند، آنگاه پرسشنامه‌های تکمیل شده جمع‌آوری و مورد بررسی و نمره‌گذاری قرار می‌گرفتند.

ابزار: ابزار اندازه‌گیری پژوهش حاضر شامل پرسشنامه مشخصات فردی و پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی آیتکن<sup>۱</sup> (API) بود. پرسشنامه مشخصات فردی توسط پژوهشگر طراحی شد تا متغیرهای لازم در زمینه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای مربوط به پیشرفت تحصیلی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه را مورد پرسش قرار دهد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مورد نظر عبارت بودند از: سن آزمودنی، جنسیت (زن-مرد)، علاقه یا عدم علاقه به رشته تحصیلی. جهت متغیر پیشرفت تحصیلی معدل ترم‌های گذشته دانشجو و بر طبق گزارش خود دانشجویان ملاک قرار گرفت. ترجیح زمان مطالعه در دو مقوله شامل ترجیح ساعات مطالعه در طول روز (شامل صبح، ظهر، عصر، شب)، و ترجیح زمان

۱. Aitken Procrastination Inventory



مطالعه برای امتحانات (شامل مطالعه در طول ترم، دو هفته قبل از امتحان، یک هفته قبل از امتحان، و شب قبل از امتحان) تقسیم شد. همچنین برای متغیر هدف از ورود به دانشگاه، ۶ هدف شامل ۱-رفع بیکاری و مشغولیت، ۲-اخذ مدرک، ۳-خواست دیگران (مانند والدین)، ۴-کسب علم و مهارت، ۵-تغییر وضعیت اقتصادی، و ۶-تغییر وضعیت اجتماعی، مورد نظر قرار گرفت.

پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی آیتکن API: این پرسشنامه توسط آیتکن (۱۹۸۲) جهت تشخیص رفتار اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان تهیه گردید. پرسشنامه آیتکن دارای ۱۹ گویه است که از مجموع ۵۲ گویه استخراج شدند. فرد پاسخگو در این پرسشنامه به سوالاتی که بیشتر بیانگر اهمالکاری در امور تحصیلی است پاسخ می‌دهد. نحوه نمره گذاری پرسشنامه API به صورت لیکرت است و تمامی گویه‌ها یک مقیاس ۵ گزینه‌ای دارند که یک طیف از کاملاً نادرست تا کاملاً درست را در برمی‌گیرد. هر گزینه به تناسب بین ۱ تا ۵ نمره می‌گیرد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۹ و حداکثر ۹۵ است. هر چقدر نمره بیشتر باشد بیانگر اهمالکاری تحصیلی بیشتر است. آیتکن (۱۹۸۲) میانگین نمره API را در یک نمونه دانشجویی ۴۶/۴، و بالکس و دورو (۲۰۰۹) میانگین نمره این پرسشنامه را در پژوهش خود ۳۹/۳۹ گزارش نمودند. در پژوهش توکلی (۱۳۸۹) در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان میانگین ۴۸ (میانگین زنان=۴۲/۰۸، میانگین مردان=۴۴/۷) برای این پرسشنامه بدست آمد.

در سنجش روایی API مک-کوون، جوهنسون، و پتزل<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) بین نمرات API و گزارش‌های دانشجویان در زمینه رفتار اهمالکارانه ضریب ۰/۷۲ را بدست آوردند. در پژوهش توکلی (۱۳۸۹) نیز بین نمرات پرسشنامه API و گزارش‌های دانشجویان از رفتار اهمالکارانه ضریب همبستگی ۰/۶۷ بدست آمد. در بررسی روایی سازه پرسشنامه API، فراری، جوهنسون،

۱. Mocown

۲. Petzel

مک کوون (۱۹۹۵) از طریق تحلیل عوامل در یک نمونه دانشجویی، ۲ عامل با ارزش ویژه بالاتر از ۱ بدست آمد. در پژوهشی در ترکیه این پرسشنامه را دارای یک عامل با واریانس مشترک ۳۸/۳۸٪ معرفی نمودند (بالکس، ۲۰۰۶، به نقل از بالکس و دورو، ۲۰۰۹). همچنین در پژوهش توکلی (۱۳۸۹) که جهت بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی API انجام شد جهت روایی سازه این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی و روش تحلیل مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده گردید، نتایج دو عامل با ارزش ویژه بیشتر از ۱ را نشان داد، این دو عامل ۵۰/۹۲٪ واریانس کل راتبیین نمودند، و تحت عنوان (تاخیر در انجام تکالیف) و (وقت‌شناسی) نام گذاری شدند.

در ارتباط با پایایی این پرسشنامه، آیتکن (۱۹۸۲) ضریب آلفا ۰/۸۲ را گزارش نمود. همچنین در تحقیق بالکس (۲۰۰۶، به نقل از بالکس و دورو، ۲۰۰۹) در ترکیه، ضریب آلفا ۰/۸۹ و پایایی باز آزمایی ۰/۸۷ را بدست آورد. همچنین در یک پژوهش در بین دانش‌آموزان دبیرستانی دختر با میانگین سنی ۱۵/۵ سال، ضریب آلفا ۰/۷۹ و پایایی باز آزمایی ۰/۷۱ گزارش شده است (فراری، جوهنسون، مک کوون، ۱۹۹۵). در پژوهش توکلی (۱۳۸۹) نیز پایایی پرسشنامه در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان مورد محاسبه قرار گرفت که برای پایایی باز آزمایی ۰/۸۸ (گروه زنان ۰/۸۷، گروه مردان ۰/۸۸)، ضریب آلفای ۰/۷۸ (گروه زنان ۰/۷۴، گروه مردان ۰/۷۹)، و ضریب پایایی به روش تنصیف ۰/۶۵ بدست آمد.

پس از انتخاب نمونه و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های پژوهش حاضر به کمک نرم افزار آماری SPSS ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. در این پژوهش علاوه بر استفاده از آمار توصیفی، از آزمون t مستقل و آزمون تحلیل واریانس یک راهه و به دنبال آن از آزمون تعقیبی شفه برای بررسی تفاوت گروه‌های مورد بررسی، ضریب همبستگی برای

بررسی ارتباط بین متغیرها، و آزمون تحلیل رگرسیون به شیوه گام به گام<sup>۱</sup> جهت پیش بینی رفتار اهمالکاری از روی متغیرهای مورد بررسی، بکار گرفته شد.

### یافته‌ها

نتایج تحلیل آماری نشان می‌دهد که آزمودنی‌های پژوهش حاضر با توجه به پرسشنامه اهمالکاری آیتکن، دارای میانگین اهمالکاری ۴۴/۵۷ (انحراف معیار ۹/۳۳) می‌باشند. در بررسی شیوع رفتار اهمالکاری تحصیلی ۱۵/۲٪ از کل آزمودنی‌ها اهمالکاری خفیف (زنان ۱۷/۴٪، و مردان ۱۷/۲٪)، ۷۰/۸٪ متوسط (زنان ۶۸/۸٪، مردان ۶۸/۷٪) و ۱۴٪ اهمالکاری شدید (زنان ۱۲/۸٪، مردان ۱۴/۱٪) نشان دادند.

در بررسی ارتباط اهمالکاری تحصیلی و ویژگی‌های جمعیت شناختی نتایج نشان داد که مردها نسبت به زن‌ها اهمالکاری بیشتری نشان می‌دهند (جدول ۱). همچنین دانشجویانی که به رشته تحصیلی خود علاقه داشتند اهمالکاری تحصیلی کمتری نسبت به دانشجویان بی‌علاقه نشان دادند (جدول ۱). در زمینه ارتباط اهمالکاری تحصیلی و متغیر سن در دانشجویان، نتایج نشان می‌دهد که بین این دو متغیر یک رابطه منفی ( $r = -0/048$ ) وجود دارد اما این رابطه از لحاظ آماری معنی دار نبود.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، و آزمون t مستقل متغیرهای جنسیت و علاقه به رشته تحصیلی برای رفتار اهمالکاری تحصیلی

گروه‌ها	تعداد	میانگین (انحراف معیار)	df	t	Sig
زن	۲۸۱	۴۳/۰۳ (۸/۵)	۵۹۸	-۳/۸۴۹	۰/۰۰۰
مرد	۳۱۹	۴۵/۹ (۹/۸)			
علاقه به رشته	۵۱۳	۴۳/۸ (۹/۲)	۵۹۸	-۵/۰۶۴	۰/۰۰۰
بدون علاقه	۸۷	۴۹/۱ (۸/۷۹)			

۱. Stepwise

نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر یک رابطه منفی معنی‌دار بین اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را نشان داد ( $t=-0/255$ ,  $p<0/001$ ). همچنین در ارتباط با تفاوت بین ترجیح ساعات مطالعه در طول روز و میزان اهمالکاری تحصیلی، همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد آزمون تحلیل واریانس بین چهار گروه دانشجویان در ترجیح ساعات مطالعه تفاوت معنی‌داری را نشان می‌دهد. در این رابطه آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین ساعات مطالعه در صبح با دو گروه عصر و شب وجود دارد ( $p<0/001$ )، همچنین بین ساعت مطالعه در ظهر و ساعت مطالعه در شب نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p<0/001$ ).

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد، و تحلیل واریانس یک راهه متغیر ترجیح ساعات مطالعه دروس

در طول روز برای رفتار اهمالکاری تحصیلی

Sig	F	df	میانگین (انحراف معیار)	ساعات مطالعه
.000	13/13	(3) 596	41/90 (8/5)	صبح
			44/36 (8/5)	ظهر
			45/44 (9/04)	عصر
			48/48 (10/6)	شب

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد، و تحلیل واریانس یک راهه متغیر ترجیح زمان مطالعه

برای امتحانات و رفتار اهمالکاری تحصیلی

Sig	F	df	میانگین (انحراف معیار)	زمان مطالعه
.000	39/86	(3) 596	40/67 (7/37)	در طول ترم
			46/97 (8/76)	دو هفته قبل از امتحان
			49/66 (9/99)	یک هفته قبل از امتحان
			53/07 (9/93)	شب قبل از امتحان

در بررسی تفاوت در ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات و اهمالکاری تحصیلی، همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد بین ترجیح زمان‌های مختلف در بین دانشجویان و میزان اهمالکاری

آنان تفاوت معنی داری وجود دارد ( $p < 0/001$ ). آزمون تعقیبی نیز در ادامه بیانگر این است که ترجیح مطالعه در طول ترم تحصیلی برای امتحانات، با ترجیح مطالعه در زمانی های دیگر تفاوت معنی داری دارد ( $p < 0/001$ ). علاوه بر این بین ترجیح مطالعه در دو هفته قبل از امتحانات نیز با سه گروه دیگر تفاوت معنی داری مشاهده می شود ( $p < 0/001$ ). اما تنها بین ترجیح زمان مطالعه در یک هفته قبل از امتحانات با گروه مطالعه در شب امتحان تفاوت معنی دار وجود نداشت.

جدول ۴. میانگین، انحراف استاندارد، و تحلیل واریانس یک راهه متغیر اهداف ورود

به دانشگاه و رفتار اهمالکاری تحصیلی

Sig	F	df	میانگین (انحراف معیار)	اهداف ورود به دانشگاه
			(۹/۲۹) ۴۶/۸۷	رفع بیکاری و مشغولیت
			(۱۰/۹۷) ۵۰/۴۹	اخذ مدرک
			(۷/۵۴) ۵۳/۳۹	خواست دیگران
۰/۰۰۰	۲۵/۰۹۸	(۵) ۵۹۴	(۷/۸۸) ۴۰/۲۷	کسب علم و مهارت
			(۹/۰۴) ۴۶/۲۵	تغییر وضعیت اقتصادی
			(۹/۶۴) ۴۶/۷۵	تغییر وضعیت اجتماعی

یکی دیگر از اهداف پژوهش حاضر بررسی تفاوت بین هدف از ورود به دانشگاه و میزان اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان بود. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس تفاوت دانشجویان در اهداف انتخابی برای ورود به دانشگاه و میزان اهمالکاری تحصیلی آنان را در سطح  $p < 0/001$  معنی دار نشان می دهد (جدول ۴). آزمون تعقیبی شفه در ادامه نشان داد که بین هدف کسب علم و مهارت با ۵ گروه دیگر در سطح  $p < 0/001$  تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین بین گروه تغییر وضعیت اقتصادی و گروه خواست دیگران در سطح  $p < 0/05$  نیز تفاوت وجود دارد.

جدول ۵. ضرایب و خلاصه آزمون تحلیل رگرسیون گام به گام درباره عوامل مؤثر بر رفتار اهمالکاری تحصیلی

مرحل	متغیرها	B	SE	Beta	t	P
------	---------	---	----	------	---	---

گام ۱	ترجیح مطالعه امتحان	۴/۲۸۲	۰/۳۹۲	۰/۴۰۸	۱۰/۹۴	۰/۰۰۱
گام ۲	ترجیح مطالعه امتحان	۳/۸۸۶	۰/۳۹۸	۰/۳۷۱	۹/۷۵	۰/۰۰۱
	ترجیح مطالعه دروس	۱/۲۸۷	۰/۳۱۵	۰/۱۵۵	۴/۰۸	۰/۰۰۱
گام ۳	ترجیح مطالعه امتحان	۳/۶۶	۰/۴۰۰	۰/۳۵۰	۹/۱۷	۰/۰۰۱
	ترجیح مطالعه دروس	۱/۲۴۱	۰/۳۱۳	۰/۱۴۹	۳/۹۷	۰/۰۰۱
	علاقه به رشته	۳/۴۲۶	۰/۹۸۳	۰/۱۲۹	۳/۴۹	۰/۰۰۱
	ترجیح مطالعه امتحان	۳/۳۹	۰/۴۱۱	۰/۳۱۶	۸/۰۵	۰/۰۰۱
گام ۴	ترجیح مطالعه دروس	۱/۰۹۱	۰/۳۱۳	۰/۱۳۱	۳/۴۸	۰/۰۰۱
	علاقه به رشته	۳/۴۶۵	۰/۹۷۵	۰/۱۳۱	۳/۵۵	۰/۰۰۱
	پیشرفت تحصیلی	-۰/۶۱۶	۰/۱۸۷	-۱/۱۲۳	-۳/۲۹	۰/۰۰۱
	ترجیح مطالعه امتحان	۳/۲۰۴	۰/۴۱۳	۰/۳۱۵	۷/۷۶	۰/۰۰۱
	ترجیح مطالعه دروس	۱/۰۸۹	۰/۴۱۲	۰/۱۳۱	۳/۴۸	۰/۰۰۱
گام ۵	علاقه به رشته	۳/۶۳۵	۰/۹۷۵	۰/۱۳۷	۳/۷۳	۰/۰۰۱
	پیشرفت تحصیلی	-۰/۵۴۸	۰/۱۸۹	-۰/۱۱۲	-۲/۹۰	۰/۰۰۴
	جنسیت	۱/۴۹۹	۰/۶۹۶	۰/۰۸۰	۲/۱۵	۰/۰۳۲

$R = ۰/۴۷۵$   $R^2 = ۰/۲۲۶$   $R^2_{adj} = ۰/۲۱۹$   $F = ۳۴/۶۳۵$   $P = ۰/۰۰۱$

جدول ۵ نتایج تحلیل داده‌ها را از طریق رگرسیون چند متغیره نشان می‌دهد. در این تحلیل از رگرسیون گام به گام کمک گرفته شده است. متغیرهای مختلف جمعیت‌شناختی، ترجیحات در زمان مطالعه، هدف از ورود به دانشگاه، و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش بین و رفتار اهمالکاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک وارد تحلیل شدند، نتایج حاصل بیانگر آن است که از میان متغیرهای پیش بین، ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات، ترجیح زمان مطالعه برای دروس، علاقه به رشته تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و جنسیت وارد معادله شدند. ضریب تعیین ( $R^2$ ) در گام پنجم برابر با ۰/۲۲۶ بدست آمده است این یافته بدین معنی است که متغیرهای وارد شده به معادله توانسته اند ۲۲/۶٪ از واریانس تغییرات مربوطه به متغیر وابسته را تبیین نمایند.

### بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی میزان شیوع اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان بوده است. برای تعیین میزان شیوع اهمالکاری تحصیلی در این پژوهش از میانگین نمرات کل در API استفاده گردید و با توجه به آن بخشی از آزمودنی‌ها که یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بودند به عنوان آزمودنی‌هایی که دارای سطوح بالای اهمالکاری، و گروهی که یک انحراف معیار پایین‌تر از متوسط بودند به عنوان سطوح اهمالکاری پایین در نظر گرفته شدند. همچنین گروهی که نمرات آنها بین یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین تا یک انحراف معیار بالاتر از میانگین قرار داشتند به عنوان سطوح اهمالکاری متوسط در نظر گرفته شدند. روش فوق برای تعیین میزان شیوع و سطوح رفتار اهمالکاری تحصیلی، مشابه شیوه‌ای است که در بسیاری از تحقیقات گذشته به کار گرفته شده بوده است (بک<sup>۱</sup>، کونز<sup>۲</sup>، میلگریم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ برونلو<sup>۴</sup>، و ریزینگر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ شوونبرگ<sup>۶</sup> و لای<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ سولومون و روتبلوم، ۱۹۸۴؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹). با توجه به نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر ۷۰/۸٪ از دانشجویان دچار اهمالکاری تحصیلی متوسط و ۱۴٪ دچار اهمالکاری شدید بودند.

نتایج بدست آمده در زمینه شیوع رفتار اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان در پژوهش حاضر با نتایج دیگر پژوهش‌های انجام شده در ایران علیرغم استفاده از ابزار متفاوت هماهنگ است. کرمی (۱۳۸۸) ۶۸٪ از دانشجویان را اهمالکار، و تمدنی (۱۳۸۹) نیز ۶۹/۹ درصد از دانشجویان را دچار اهمالکاری متوسط و ۱۴/۹ درصد از آنان را دچار اهمالکاری شدید اعلام کردند. بسیاری از پژوهش‌ها در دیگر کشورها نیز میزان شیوع اهمالکاری تحصیلی در

- 
۱. Beck
  ۲. Koons
  ۳. Brownlow
  ۴. Reasinger
  ۵. schouwenbarg
  ۶. Lay

دانشجویان را فراگیر گزارش نمودند (سولومون و روتلوم، ۱۹۸۴؛ پاتز، ۱۹۸۷؛ به نقل از بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ یاکوب، ۲۰۰۰؛ دی، منسینک، و اوسولیوام، ۲۰۰۰؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹). در بررسی متغیرهای جمعیت شناختی، رابطه بین اهمالکاری تحصیلی و جنسیت مورد بررسی قرار گرفت و نتایج بیانگر این است که دانشجویان مرد نسبت به دانشجویان زن اهمالکاری تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند (جدول ۱)، این تفاوت در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار بود. اکثر تحقیقات پیشین این یافته را تایید می‌کنند (تمدنی، ۱۳۸۹؛ پروهاسکا، موریل، آتلیس، و پرز، ۲۰۰۰؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ وان ارد، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷). به گفته بالکیس و دورو (۲۰۰۹) این تفاوت‌ها بیشتر به نقش‌های دو جنس برمی‌گردد نه به خود جنسیت، امروزه نقش‌های سنتی تغییر کرده است و دختران در زمینه‌های تحصیلی و شغلی وارد شده‌اند که در گذشته آنها را برای زنان مناسب نمی‌دانستند، به همین منظور دختران تلاشی مضاعف دارند تا بتوانند به امتیازات لازم در تحصیل و کار دست یابند. برخی از پژوهشگران نیز به این نتیجه رسیدند که زنان نسبت به مردان خویشتن‌دارتر هستند (الس-کوئست<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)، و بنابراین از آنها انتظار می‌رود اهمالکاری کمتری نسبت به مردان نشان دهند. البته برخی از پژوهش‌ها نیز بین دو جنس در اهمالکاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نکردند (سولومون و روتلوم، ۱۹۸۴؛ فراری، ۱۹۹۱؛ هایکوک، مک کارتی و اسکای، ۱۹۹۸؛ هس، شرم و گودمن، ۲۰۰۰؛ واتسون، ۲۰۰۱).

در پژوهش حاضر فرض شد دانشجویانی که به رشته تحصیلی خود علاقه ندارند اهمالکاری تحصیلی بیشتری نسبت به دانشجویانی که به رشته خود علاقه دارند، نشان می‌دهند. این فرضیه با توجه به نتایج آماری تایید شد (جدول ۱) و بیانگر معنی‌دار بودن تفاوت بین دو گروه است. علاقه به رشته تحصیلی ایجاد انگیزه درونی برای مطالعه و پیشرفت در رشته مورد نظر را ایجاد می‌کند و دانشجو تنها از روی اجبار و مکلف به انجام تکلیف نیست، بلکه با انگیزه

۱. Else-Quest



به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازد. بنابراین احتمالاً دارای مطالعات منظم‌تر و در نتیجه آمادگی بیشتر برای روبرو شدن با امتحانات است.

یکی دیگر از متغیرهای مهم از لحاظ جمعیت شناختی سن است که در پژوهش حاضر فرض شده بود با افزایش سن اهمالکاری تحصیلی کاهش می‌یابد. علی‌رغم اینکه همبستگی منفی ضعیفی بین دو متغیر مشاهده شد ( $r = -0/048$ ) اما این تفاوت از لحاظ آماری معنی‌دار نبود. این یافته با نتایج دیگر پژوهش‌ها همسو نیست. تحقیقات گذشته نشان می‌دهند که با افزایش سن اهمالکاری تحصیلی کاهش می‌یابد (وان‌ارد، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر از آنجا که اکثر آزمودنی‌های سنین بالا شاغل و متأهل بودند و به‌علت مشغولیت زیاد و وقت‌اندک برای مطالعه و شرکت در کلاس‌ها، به احتمال زیاد مطالعات و تکالیف تحصیلی خود را به روزهای پایانی ترم موکول می‌کنند.

در پژوهش حاضر معلوم شد که بین اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی ( $r = -0/255$ ) وجود دارد، این ضریب در سطح  $p < 0/001$  معنی‌دار بود. پژوهش‌های گذشته نیز بیانگر این نکته است که با افزایش اهمالکاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد (بسویک، روتلوم، و مان، ۱۹۸۸؛ فرتیزش، یونگ، هیکسون، ۲۰۰۳؛ تایس و باومیستر، ۱۹۹۷؛ روتلوم، سولومون، و مورا کامی، ۱۹۸۶). در همین رابطه مک‌کون، جوهنسون، و پترز (۱۹۸۹) به این نتیجه رسیدند که محدودیت‌های زندگی دوره دانشجویی، عدم درک صحیح زمان لازم برای انجام تکالیف، و شرکت در فعالیت‌های غیر درسی با اهمالکاری تحصیلی ارتباط معنی‌داری دارد. بطور کلی تاخیر در مطالعه با نمرات پایین تحصیلی و عدم موفقیت در تحصیل ارتباط دارد (کلارک، هیل، ۱۹۹۴؛ ولف و جوهنسون، ۱۹۹۵؛ فراری و همکاران، ۱۹۹۵).

یکی دیگر از اهداف پژوهش حاضر بررسی تفاوت بین ترجیح دانشجویان در ساعت مطالعه دروس در طول روز (صبح، ظهر، عصر، شب) و رفتار اهمالکاری تحصیلی بود. نتایج نشان داد که بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد (جدول ۳) و در ادامه آزمون تعقیبی نیز نشان داد دانشجویانی که در عصر و شب مطالعه می‌کنند اهمالکاری تحصیلی بیشتری

نسبت به گروهی که در صبح و ظهر مطالعه می‌کنند، دارند. پژوهش بالکیس و دورو (۲۰۰۹)، و فراری و همکاران (۱۹۹۷) نیز بیانگر وجود اهمالکاری تحصیلی بیشتر نزد دانشجویانی است که در ساعات پایانی مطالعه می‌کنند. هس، شرمن و گودمن (۲۰۰۰) اظهار می‌کنند که ۲۸٪ اهمالکاری تحصیلی را ترجیح ساعات دیر هنگام برای مطالعه و روان‌نژندی توجیه می‌کند و روان‌نژندی نقش یک متغیر میانجی را دارد، هرچقدر ویژگی‌های روان‌نژندی نزد دانشجویان افزایش می‌یابد مطالعه آنان نیز در ساعات پایانی انجام می‌شود و اهمالکاری تحصیلی آنان افزایش می‌یابد. بالکیس و دورو (۲۰۰۹) ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت ضعیف زمان، مهارت‌های ضعیف در ایجاد سازماندهی و خودآگاهی را در کسانی که در آخر شب مطالعه می‌کنند موثر می‌دانند.

در بررسی تفاوت بین ترجیح دانشجویان در زمان مطالعه برای امتحانات و میزان اهمالکاری تحصیلی آنان، آزمون تحلیل واریانس تفاوت بین گروه‌ها را از لحاظ آماری معنی‌دار نشان داد ( $p < 0/001$ ). در همین ارتباط آزمون تعقیبی نشان داد آزمودنی‌هایی که در طول ترم درس می‌خوانند نسبت به بقیه اهمالکاری کمتری نشان می‌دهند. همچنین آزمودنی‌هایی که حتی دو هفته قبل از امتحانات مطالعه را شروع می‌کنند نسبت به کسانی که هفته پایانی یا شب امتحان مطالعه می‌کنند، اهمالکاری تحصیلی کمتری نشان می‌دهند. نتایج فوق همسو با نتایج پژوهش بالکیس و دورو (۲۰۰۹) است. به گفته فراری و همکاران (۱۹۹۵) دانشجویان اهمالکار در طول ترم تحصیلی مطالعه منظم ندارند و بیشتر در روزهای قبل از امتحان به مطالعه می‌پردازند. یاکوب (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ۵۰٪ از دانشجویان نزدیک امتحان مطالعه را شروع می‌کردند و از این تعداد حدود یک سوم دچار اهمالکاری تحصیلی بودند. آنچه که به نظر آشکار می‌رسد این مساله است که دانشجویانی که بطور پیوسته مطالعات خود را با تاخیر طولانی و شب امتحان انجام می‌دهند دچار اهمالکاری تحصیلی هستند.

یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش بررسی تفاوت بین اهداف دانشجویان از ورود به دانشگاه و میزان اهمالکاری آنان بود. متغیر هدف از ورود به دانشگاه به ۶ هدف تقسیم گردید (جدول ۴)، آزمون تحلیل واریانس تفاوت بین میانگین‌های نمرات اهمالکاری در ۶ گروه را معنی‌دار نشان داد ( $p < 0/001$ ) و آزمون تعقیبی نیز نشان داد دانشجویانی که هدف خود از ادامه تحصیل را کسب علم و مهارت انتخاب کرده بودند اهمالکاری کمتری نسبت به سایر گروه‌ها نشان دادند ( $p < 0/001$ ). همچنین گروهی که برای تغییر وضعیت اقتصادی وارد دانشگاه شدند اهمالکاری کمتری نسبت به گروهی که به خواست دیگران وارد دانشگاه شدند، نشان می‌دهند ( $p < 0/05$ ). نگرش و علت ادامه تحصیل در دانشجویان می‌تواند بر میزان مطالعه، تعلل ورزی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان موثر باشد. علاقه به رشته تحصیلی و علاقه به کسب دانش می‌تواند انگیزه‌های خوبی برای برنامه ریزی درسی منظم‌تر و رسیدگی بهتر به تکالیف درسی را فراهم کند. همچنین در صورتی که دلایل فرد برای ادامه تحصیل خواست و اصرار دیگران، و نیز صرفاً اخذ مدرک و یا رفع بیکاری باشد می‌تواند موجب کاهش تلاش و انگیزه برای مطالعه مستمر و عدم رسیدگی به موقع به تکالیف درسی باشد.

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره (جدول ۵) که به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای یاد شده در پیش‌بینی متغیر وابسته (رفتار اهمالکاری تحصیلی) انجام شد، مشخص گردید که از بین متغیرهای مختلف جمعیت شناختی، ترجیحات زمان مطالعه، پیشرفت تحصیلی، و هدف از ورود به دانشگاه، پنج متغیر شامل ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات، ترجیح زمان مطالعه برای دروس، علاقه به رشته تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، و جنسیت در پیش‌بینی رفتار اهمالکاری تحصیلی نقش داشتند ( $P < 0/001$ ،  $R^2 = 0/226$ ،  $R = 0/475$ ،  $F = 34/645$ ). با توجه به نتایج، متغیرهای فوق در مجموع ۲۲/۶٪ از واریانس رفتار اهمالکاری را تبیین می‌کنند. در تمامی پنج گام تحلیل واریانس ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات بالاترین قدرت پیش‌بینی کنندگی و جنسیت کمترین توان را از بین متغیرهای وارد شده برای پیش‌بینی کنندگی دارد. در

پژوهش بالکیس ودورو (۲۰۰۹) نیز تاثیر متغیرهای سن، جنسیت، و ترجیح زمان مطالعه برای امتحانات، بر رفتار اهمالکاری تحصیلی معنی‌دار بود ( $F=25/718, P < 0/001$ )، این متغیرها در مجموع ۲۳/۷٪ از واریانس رفتار اهمالکاری تحصیلی را توجیه می‌کردند.

بطور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که حدود ۸۴ درصد از دانشجویان دارای رفتار اهمالکاری تحصیلی هستند. اهمالکاری می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی تاثیر گذار باشد، زمینه‌های آموزشی-تحصیلی، اقتصادی، اجتماعی، و به طبع سلامت روانی و جسمانی تحت تاثیر آن خواهد بود. در صورتی که جامعه ایران به دنبال رشد و پیشرفت در زمینه‌های مختلف است چنین وضعیتی از اهمالکاری در بین دانشجویان نگران‌کننده است. در آینده این دانشجویان در موقعیت‌های شغلی قرار می‌گیرند که احتمال بروز رفتار اهمالکاری در موقعیت‌های شغلی نیز افزایش می‌یابد. چنین مشکلی در محیط‌های شغلی می‌تواند عواقب دردناکی را برای سازمان‌ها به همراه داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود:

۱- با انجام پژوهش‌های مختلف عوامل اصلی و بنیادی در ایجاد رفتار اهمالکاری تحصیلی شناسایی شوند.

۲- پژوهش‌های بیشتری در جمعیت‌های دانشجویی در کشور انجام شود.

۳- اقداماتی در جهت تشخیص و شناسایی دانشجویان دچار اهمالکاری صورت گیرد.

۴- مداخلات درمانی لازم برای کاهش یا رفع اهمالکاری تحصیلی چنین دانشجویانی ارایه شود.

۵- خانواده‌ها و دانشگاه‌ها در زمینه انتخاب رشته‌های مورد علاقه دانشجویان برنامه‌ریزی داشته باشند.

- تمدنی، مجتبی. (۱۳۸۹). اهمالکاری در دانشجویان. روان شناسی تحولی : روان شناسان ایرانی، سال ششم، شماره ۲۴، ۳۳۷-۳۴۴.
- توکلی، محمدعلی. (۱۳۸۹). بررسی ویژگیهای روان سنجی پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی آیتکن. پژوهش چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان.
- کرمی، داود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار، دوره چهارم، شماره ۱۳، ۲۵-۳۴.

### منابع انگلیسی

- Aitken , M.E. (۱۹۸۲). A personality profile of the college student procrastinator (Doctoral dissertation , university of Pittsburgh , ۱۹۸۲).Dissertation Abstract International , ۴۳ , ۷۲۲.
- Beck , B. L. , Koons , S. R. , & Milgrim , D. L. (۲۰۰۱). Correlates and consequences of behavioral procrastination :The effects of academic procrastination , self-consciousness , self-esteem , and self-handicapping. Journal of Social Behavior and Personality , ۱۶ (۱) , ۳-۱۱.
- Balkis ,M.,& Duru , E. (۲۰۰۹). prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers , and its Relationship With Demographics and individual preference. Journal of Theory and practice in Education , ۵ (۱) , ۱۸-۳۲.
- Beswick , G. , Rothblum , E. D. , & Mann , L. (۱۹۸۸). Psychological antecedents of student Procrastination. Australian psychologist , ۲۳ , ۲۰۷-۲۱۷.
- Brownlow , S. , & Reasinger , R. D. (۲۰۰۰). Putting off until tomorrow what is better done today : Academic procrastination as a function of motivation toward college work. Journal of social Behavior and Personality , ۱۵ (۵) , ۱۵-۳۴.
- Clark , J. L. and Hill , O. W.(۱۹۹۴). Academic procrastination among African – American college students. Psychological Reports , ۷۵ : ۹۳۱-۳۶.
- Day , V.,Mensic , D. ,& O’Sullivan , M.(۲۰۰۰). Patterns of academic procrastination. Journal of college Reading and Learning , ۳۰ , ۱۲۰-۱۳۴.
- Else – Quest , N. M. , Hyde , J. S , Goldsmith , H. H. , & Van Hulle , C. A. (۲۰۰۶).Gender differences in temperament : A meta – analysis. psychological Bulletin , ۱۳۲ , ۳۳-۷۲.
- Ferrari , J. R. (۱۹۹۱). Compulsive procrastination : some self – reported characteristics. Psychological Reports , ۶۸ , ۴۵۵-۴۵۸.
- Ferrari , J. R. , Johnson , J. L. , & McCown , W. G. (۱۹۹۵). Procrastination and task avoidance : Theory , research , and treatment. New York : Plenum press.
- Fuchia ,L.A.(۲۰۰۱). Correlaties of academic procrastination and students grade. Current Psychology , ۲۷ (۲) , ۱۳۵-۱۴۴.

- Fritsch , B. A. , Young , B. R. , & Hickson , K. C. (۲۰۰۳). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* , ۳۵ , ۱۵۴۹ – ۱۵۵۷.
- Haycock , L. A. , McCarthy , P. & Skay , C. L. (۱۹۹۸). Procrastination in college students : The role of self – efficacy and anxiety. *Journal of counseling and Development* , ۷۶ , ۳۱۷ – ۳۲۴.
- Hess , B. , Sherman , M. F. , & Goodman , M.(۲۰۰۰). Eveningness predicts academic procrastination : the mediating role of neuroticism. *Journal of social Behavior and Personality* , ۱۵ (۵) , ۶۱ – ۷۴.
- Johnson , J. L. , & Bloom , A. M. (۱۹۹۵). an analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences* , ۱۸ , ۱۲۷ – ۱۳۳.
- Mc Cown , W. , Johnson , J. , & Petzel , T. (۱۹۸۹). Procrastination , a principal components analysis. *Personality and Individual Differences* , ۱۰ , ۱۹۷ – ۲۰۲.
- Milgram , N. , Mey – Tal , G. , & Levinson , Y. (۱۹۹۸). Procrastination , generalized or specific , in College students and their parents. *Personality and Individual Differences* , ۲۵ , ۲۹۷ – ۳۱۶.
- Milgram , N., & Toubiana , Y. (۱۹۹۹). Academic anxiety , academic procrastination , and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Education psychology* , ۶۹ , ۳۴۵ – ۳۶۱.
- Moon , S. M& Illingworth, A.J.(۲۰۰۵). Exploring the dynamic nature of procrastination : A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual differences* , ۳۸ , ۲۹۷ – ۳۰۹.
- Prohaska , V. , Morrill , P. , Atilas , I., & Perez , A.(۲۰۰۰). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of social Behavior and Personality* , ۱۵ , ۱۲۵ – ۱۳۴.
- Rothblum , E. D. , Solomon , L. J. , & Murakami , J. (۱۹۸۶). Affective , Cognitive , and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling Psychology* ۳۳ (۳) , ۳۸۷ – ۳۹۴.
- Saddler , C. D., & Sacks , L. A.(۱۹۹۳). Multidimensional perfectionism and academic Procrastination: relationship with depression in university students. *Psychological reports* , ۷۳ , ۸۶۳ – ۸۷۱.
- Schouwenburg , H. C. , & Lay , C. H. (۱۹۹۵). Trait procrastination and the Big – Five factors of personality. *Personality and Individual Differences* , ۱۸ (۴) , ۴۸۱ – ۴۹۰.
- Solomon , L. J., & Rothblum , E. D.(۱۹۸۴). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* , ۳۱ , ۵۰۳ – ۵۰۹.
- Steel , P.(۲۰۰۷). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failure. *Psychological Bulletin* , ۱۳۳ , (۱) , ۶۵ – ۹۴.
- Tice. D. M , & Baumeister , R. F. (۱۹۹۷). Longitudinal study of procrastination , performance , stress , and health : The costs and benefits of dawdling. *Psychological science* , ۸ , ۴۵۴ – ۴۵۸.
- Vaneerde , W. (۲۰۰۳). A meta analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences* , ۳۵ , ۱۴۰۱ – ۱۴۱۸.

- Watson , D. C. (۲۰۰۱). Procrastination and the five – factor model : A facet level analysis. *Personality and Individual Differences* , ۳۰ , ۱۴۹ – ۱۵۸.
- Wolfe , R. N. and Johnson , S. D. (۱۹۹۵). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological measurement* , ۵۵: ۱۷۷ – ۱۸۵.
- Yaakub , N. F. (۲۰۰۰). Procrastination among students in institutes of Higher learning: challenges for K – Economy. Retrieved August ۱۵ , ۲۰۱۰ , from [http : // www.mahdzan.com](http://www.mahdzan.com)

