

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۱۰/۴

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۱۰/۳

تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل

سارا نامیان^{*} و دکتر مسعود حسینچاری^{**}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس هسته کنترل و باورهای مذهبی انجام شده است. در این راستا، نمونه‌ای متشکل از ۴۴۷ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز (۲۲۵ دختر و ۲۲۲ پسر) به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و پرسش‌نامه‌های اهمال کاری تحصیلی، هسته کنترل و جهت‌گیری مذهبی را تکمیل کردند. در نگاهی کلی، نتایج نشان داد که نمره کل اهمال کاری تحصیلی به وسیله بُعد (مؤلفه) اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی به صورت منفی پیش‌بینی می‌شود. همچنین معلوم شد که هسته کنترل درونی و بُعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی پیش‌بینی‌کننده منفی دو بعد اهمال کاری در آماده‌سازی تکلیف و اهمال کاری در آماده‌سازی مقاله هستند. اهمال کاری در آمادگی برای امتحان، توسط هیچ‌یک از ابعاد جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی پیش‌بینی نمی‌شود. مقایسه دختران و پسران نشان داد که میانگین نمره اهمال‌سازی در آماده‌سازی تکالیف و نمره کل اهمال کاری تحصیلی در پسران بیشتر از دختران است؛ در سایر ابعاد اهمال کاری، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه مشاهده نشد.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

** نویسنده مسئول، استادیار دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

همچنین مقایسه دانشجویان رشته‌های دارای محتوای مرتبط و نامرتب با دین آشکار کرد که از نظر اهمال‌کاری کلی و اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحان، اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها، میانگین دانشجویان رشته‌های نامرتب با دین، بیشتر از دانشجویان رشته‌های مرتبط با دین است.

واژه های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، هسته کنترل درونی، جهت‌گیری مذهبی، دانشجویان.

مقدمه

یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل‌ورزی آموزشی یا همان اهمال‌کاری است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). اهمال‌کاری به تعبیر الیس و ناوس^۱ (۲۰۰۲) آن است که کاری که برای اجرای آن تصمیمی گرفته می‌شود، بدون دلیل مشخص به آینده محول شود؛ کاری که می‌تواند حداقل برای خود فرد نتایجی را در برداشته باشد و در عین حال، انجام ندادن آن نیز به زیان شخص است و باعث سرزنش کردن خود می‌شود. سایر محققان نیز در تعریف اهمال‌کاری، به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان انتظار) همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده اشاره نموده‌اند (الیس و جیمز نال، ۱۳۸۲؛ لای^۲، ۱۹۸۶؛ سنکال، کوئستنر و والرند^۳، ۱۹۹۵). اهمال‌کاری مستلزم تأخیر در تصمیم‌گیری است؛ فرد اهمال‌کار نمی‌تواند تصمیم بگیرد که چه فعالیت‌هایی را در چه زمانی و بر اساس کدام اولویت باید انجام دهد (بسویک، راث‌بلوم و من^۴، ۱۹۸۸). اهمال‌کاری منجر به بروز رفتارهای تأخیری به شکل‌های گوناگون می‌شود (اسپکتر^۵ و فراری، ۲۰۰۰). یعقوب^۶ (۲۰۰۰) اهمال‌کاری را

^۱ - Ellis & Knaus

^۲ - Lay

^۳ - Senecal, Koestner, & Valerand

^۴ - Beswick, Rothblum, & Mann

^۵ - Specter

^۶ - Yaakub

اجتناب از انجام کاری می‌داند که باید به اتمام برسد. اهمال‌کاری را به عنوان یک خصیصه شخصیتی (لای، ۱۹۹۷) و یا بیماری جدید (میلگرام^۱، ۱۹۹۱) نیز توصیف کرده‌اند.

اهمال‌کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد؛ از آن جمله می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال^۲، ۱۹۸۷؛ زایسات، روزنتال و وایت^۳، ۱۹۷۸)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری^۴، ۱۹۸۹)، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناوس، ۲۰۰۰)، و اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) اشاره کرد. متداول‌ترین شکل آن در حوزه تعلیم و تربیت، اهمال‌کاری تحصیلی است (استل، بروتن و وام‌بیچ^۵، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ‌ورث^۶، ۲۰۰۵) که یک رویداد فراگیر، به ویژه در بین دانشجویان دانشگاه است (حسین و سلطان، ۲۰۱۰؛ کلارک و هیل^۷، ۱۹۹۴؛ الیس و ناوس، ۲۰۰۰؛ مک‌کین^۸، ۱۹۹۴؛ راث‌بلوم، سولومون و موراکامی^۹، ۱۹۸۶). راث‌بلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶)، این نوع اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق‌انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق‌انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان یا دانشجویان می‌شود.

در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی»، در معنای ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر خود

1- Milgram

2- Hill, Chabot, Barrall

3- Zieasat, H.A., Rosenthal, & white

4- Effert, & Ferrari

5- Steel, Brothen, & Wambach

6- Moon & Illingworth

7- Clark & Hill

8- Mckean

9- Solomon, Murakami

مطرح شده است (فارن^۱، ۲۰۰۴). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم‌جویی در اهمال‌کاری تحصیلی، تمایل به «تنزیل موقت» است که در آن، فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (دویت و شوئنبرگ^۲، ۲۰۰۲؛ هاول، واتسون، پاول و بورو^۳، ۲۰۰۶؛ شوئنبرگ و گرون وود^۴، ۲۰۰۱). تنزیل موقت و به تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی، تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف و برخی ویژگی‌های شخصیتی از قبیل پایین بودن خودآگاهی، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم، و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل^۵، ۲۰۰۷).

درباره پیش‌آیندهای اهمال‌کاری، پژوهش‌گران به عوامل مختلفی اشاره کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین (فراری، ۱۹۹۲)؛ کمال‌گرایی (کاپان^۶، ۲۰۱۰؛ کاگان، کاکیر و الحان^۷، ۲۰۱۰؛ جانسون و سلانی^۸، ۱۹۹۶)؛ درماندگی آموخته‌شده (مک‌کین، ۱۹۹۴)؛ خودکم‌بینی، و پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس و جیمزنال، ۱۳۸۲) اشاره کرد. اهمال‌کاری می‌تواند از فقدان ویژگی خودنظم‌دهی ناشی شود که منجر به اتکا بر عوامل بیرونی برای انگیزش می‌شود (تایس و بامیستر^۹، ۱۹۹۷). این وضعیت می‌تواند نگرانی افراد اهمال‌کار را در مورد چگونگی ارزیابی دیگران تبیین کند (لی^{۱۰}، ۲۰۰۵) و حتی به رفتارهای ناسازگارانه مانند استفاده بیمارگونه از اینترنت نیز منجر شود (أداسی^{۱۱}، ۲۰۱۱).

¹- Farran

²- Dewitte, & Schouwenburg

³- Howell, Watson, Powell, & Buro

⁴- Groenewoud

⁵- Steel

⁶- Capan

⁷- Kagan, Cakır, & Ilhan

⁸- Johnson, slaney

⁹- Tice & Baumeister

¹⁰- Lee

¹¹- Odaci

انبوهی از پژوهش‌ها به مطالعه همبسته‌های اهمال‌کاری پرداخته‌اند. از جمله می‌توان به متغیر هسته کنترل^۱ اشاره کرد. هسته کنترل، که در ادبیات پژوهشی فارسی زبان به ترکیباتی همچون منبع مهار، محور کنترل یا منبع کنترل نیز ترجمه شده است، از سازه‌های مهم روان‌شناختی است و از تئوری یادگیری اجتماعی نشأت گرفته است. مفهوم هسته کنترل، نخستین بار توسط راتر^۲ (۱۹۶۶) به واژگان روان‌شناختی افزوده شد و پس از آن به طور عمیق مورد بررسی قرار گرفت. فیلسوفان سال‌ها در بحث‌های خود جبر و اختیار را مطرح کرده‌اند و روان‌شناسان رفتارگرا به جبر محیطی، و انسان‌گرایان به اراده و استقلال شخصی استناد کرده‌اند. همه این‌ها نشان از ریشه‌های تاریخی و نظری مفهوم هسته کنترل دارند. امروزه نیز این مفهوم در پژوهش‌های روان‌شناختی جایگاه شایان توجهی را به خود اختصاص داده است.

هسته کنترل عبارت است از درجه یا میزان اعتقاد فرد به این که تقویت‌ها وابسته یا همراه با رفتار او هستند. به این ترتیب، شخصی که احساس می‌کند بر این تقویت‌ها تسلط دارد، درونی تلقی می‌شود، در حالی که اگر شخصی پیامد رفتار را مستقل از نحوه رفتار یا پاسخ خود، و وابسته به شرایط دیگر بداند، بیرونی نامیده می‌شود (کراتس و ویکی، ۱۹۷۸). ونزل^۳ (۱۹۹۳) بر آن است که افراد با هسته کنترل درونی پیامدهای رفتار خود را به خود نسبت می‌دهند در حالی که افراد با هسته کنترل بیرونی معتقدند که وقایع بیرونی تعیین‌کننده رفتار آن‌ها است. هسته کنترل درونی با افزایش احساس عزت‌نفس (بیابانگرد، ۱۳۷۰) و خودارزشی و کاهش احساس ناامیدی و بی‌قراری همبستگی دارد (ونزل، ۱۹۹۳) و می‌تواند به عنوان عاملی پیش‌گیرانه و محافظتی در برابر تجارب افراد از رویدادهای ناخوشایند و از جمله اهمال‌کاری، در نظر گرفته شود.

^۱ - Locus of control

^۲ - Rotter

^۳ - Wenzel

از سوی دیگر، تأثیر باورهای دینی و اعتقادات مذهبی بر رفتار انسان در همه عرصه‌های زندگی موجب می‌شود تا در تبیین اهمال‌کاری نیز به این پدیده توجه شود. دین از مفاهیمی است که همواره در میدان آرا و نظرات گوناگون قرار داشته و توافقی درباره آن وجود ندارد. در کتاب‌های لغت، معانی بسیاری برای دین (مانند مُلک و پادشاهی، طاعت و انقیاد، قهر و سلطه، پاداش و جزا، عزت و سرافرازی، اکراه و احسان، همبستگی، فروتنی، اسلام و توحید، عادت و روش، ریاست و فرمان‌برداری و همانند آن) ذکر شده است. جوادی آملی (۱۳۸۸) دین را مجموعه عقاید و قوانین و مقرراتی می‌داند که هم به اصول فکری بشر نظم می‌دهد و هم درباره اصول گرایشی وی سخن می‌گوید و هم اخلاق و شئون زندگی او را تحت پوشش قرار می‌دهد.

از نخستین روزهای ظهور روان‌شناسی به عنوان یکی از رشته‌های علمی، حوزه دین و تجربه‌های دینی در انسان توجه روان‌شناسان و پژوهشگران را به خود جلب کرده است. آلپورت (۱۹۵۰) از رابطه انسان و مذهب سخن به میان آورده است. در روان‌شناسی، باورهای دینی به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر ماهیت انسان تلقی می‌شود. در سال‌های اخیر نیز دین به عنوان یکی از عمده‌ترین متغیرهای مؤثر بر رفتار و حالات روانی مورد توجه بسیاری از متخصصان علوم رفتاری قرار گرفته است. انجمن روان‌شناسی آمریکا در دهه‌های اخیر روان‌شناسی مذهب را به عنوان شاخه‌ای از روان‌شناسی شناخته است که به تأثیر نقش مذهب در زندگی و کاربرد آن در رویارویی با مشکلات و مسائل زندگی می‌پردازد. این شاخه از روان‌شناسی نه تنها به نقش مذهب بر زندگی فردی می‌پردازد، بلکه اثر مذهب را در بافت فرهنگی و اجتماعی نیز بررسی می‌کند. رویکرد روان‌شناسی به مذهب، نفی یا اثبات وجود متعالی و برتر، نیست، بلکه به شیوه‌ای تجربی در پی مطالعه روشمند پدیده‌های دینی است (اسپیلکا، هود، هانسبرگر و گورسوچ^۱، ۲۰۰۳). همچنین روان‌شناسی مذهب می‌تواند در زمینه پیشینه پژوهشی بهزیستی و

¹ - Sphilka, Hood, Hunsberger, and Gorsuch

نقش مذهب در کارکرد روانی (از قبیل سازگاری، شادی و ...) و بررسی رابطه باورها و اعمال مذهبی با سایر سازه‌های روان‌شناختی مورد توجه قرار گیرد (بانکستون و ژو^۱، ۲۰۰۵).

بعضی از نظریه‌پردازان، بعد عملی و نظری دین را از هم جدا می‌دانند و این دو را سوای از هم به بوته کنکاش سپرده‌اند. ایمان دینی یا همان بعد نظری دین، اعتقاد به یک موجود متعالی با قدرت روحانی است که معیارهای اخلاقی را تعیین می‌کند، به دعا و عبادت ما پاسخ می‌دهد و در مورد پیروزی و غلبه نهایی خیر بر شر اطمینان خاطر می‌بخشد. این وجود متعالی، معمولاً با یک نظام دینی مشتمل بر اعتقادات و مناسک ملازم است. اخلاق و رفتار دینی (بعد عملی دین)، مجموعه منظمی از اعتقادات، مراسم و اعمالی است که در ارتباط با یک وجود متعالی مانند خداوند یا خدایان یا در رابطه با انسان‌های دیگر انجام می‌گیرد (آذربایجانی، ۱۳۸۳). آلپورت (۱۹۶۶) جهت‌گیری دینی را به صورت اعتقادات مذهبی افراد در زندگی شخصی‌شان می‌داند و دو نوع جهت‌گیری مذهبی (درونی و بیرونی) را از هم متمایز می‌کند. افرادی که دارای گرایش مذهبی درونی هستند، دینی را که پذیرفته‌اند درونی کرده و آن را تمام و کمال در زندگی خود به کار می‌گیرند، اینان با الگوی رفتاری و اعتقادی مذهبان زندگی می‌کنند و مذهب را فلسفه زندگی خود می‌دانند. افرادی که دارای گرایش مذهبی بیرونی هستند، مذهب را به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف خود مورد استفاده قرار می‌دهند، بیشتر بر اثر اجبار اجتماعی، مذهب را می‌پذیرند و برای کسب منافع مادی و حفظ جایگاه اجتماعی، به اعمال مذهبی مبادرت می‌ورزند. این تقسیم‌بندی آلپورت، محرک پژوهش‌های زیادی در حوزه دین و رفتار دینی شده است. مثلاً ونتیس^۲ (۱۹۹۵)، جهت‌گیری درونی مذهبی را با رفتار اجتماعی مناسب و سلامت روانی هم‌بسته می‌داند؛ در حالی که جهت‌گیری بیرونی را هم‌بسته با رفتار اجتماعی نامناسب، اختلالات روانی، نگرانی و گناه می‌شمارد. اسمیت، مک‌کالاق، و پل^۳ (۲۰۰۳) برآندند که افراد

¹ - Bankston & Zhou

² - Ventis

³ - Smith, T. B., McCullaough, M. E. & Poll

دارای جهت‌گیری مذهبی درونی، هسته کنترل درونی دارند و افرادی که جهت‌گیری مذهبی بیرونی دارند، دارای هسته کنترل بیرونی هستند.

با توجه به اهمیت اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از مشکلات آموزشی رایج و با توجه به این‌که نقش جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل در فرایند اهمال‌کاری تحصیلی کمتر مورد توجه بوده است، پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری مذهبی، هسته کنترل و اهمال‌کاری تحصیلی را هدف قرار داده است. در توجیه ضرورت پژوهش، ذکر این نکته کافی به نظر می‌رسد که توجه بیشتر به مسئله اهمال‌کاری تحصیلی و برخورد کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل مسئله‌های آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد. درباره اهمیت جنبه تربیتی این پژوهش نیز باید گفت که آشنایی با وضعیت جهت‌گیری مذهبی در دانشجویان و سامان دادن به امور دینی و فرایض دینی در نوجوانی و جوانی، در فهم و تلاش برای تدبیر راه‌کارها و روش‌هایی برای پرورش و حفظ شخصیت سالم دینی افراد نقش دارد. همچنین، روشن شدن اثر جهت‌گیری مذهبی بر روی اهمال‌کاری دانشجویان می‌تواند به درک درست‌تری از تأثیر آموزه‌های دینی بر عملکرد اجتماعی افراد بینجامد. بدین‌سان، مسأله پژوهش حاضر این است که آیا جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری تحصیلی باشند؟ در این پژوهش، هسته کنترل و جهت‌گیری مذهبی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری به عنوان متغیر وابسته (ملاک) بررسی شده‌اند. همچنین این که «آیا بین دانشجویان رشته‌های مرتبط و نامرتب با دین، از نظر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟» به عنوان سؤال فرعی مورد بررسی گرفته است. بدین‌سان، پژوهش حاضر، فرضیه‌های زیر را به بونه آزمون سپرده است:

- اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری مذهبی، قابل پیش‌بینی است.
- اهمال‌کاری تحصیلی را می‌توان بر اساس هسته کنترل پیش‌بینی کرد.
- بین دانشجویان دختر و پسر از نظر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر در قالب یک طرح توصیفی از نوع همبستگی؛ در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه شیراز انجام شد. گروه مطالعه شده در این پژوهش، شامل ۴۴۷ نفر از دانشجویان (۲۲۵ دختر و ۲۲۲ پسر) بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند (تعمدی) از رشته‌هایی با محتوای مرتبط و نامرتب با مسایل دینی انتخاب شدند. حجم نمونه با توجه به جدول پیشنهادی کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) و تعداد متغیرهای بررسی شده و هم‌چنین گویه‌های پرسشنامه‌هایی که به عنوان ابزار استفاده شدند، حدود ۴۵۰ نفر تعیین شد که در حین جمع‌آوری اطلاعات با توجه به واحد نمونه‌ای کلاس، این عدد به ۴۵۷ نفر رسید. شایان ذکر است که حجم نمونه به گونه‌ای در نظر گرفته شد که هر کدام از ملاک‌های پیش‌گفته برای تعیین حجم نمونه مطمح نظر باشند، کفایت نمونه بیش از حد انتظار باشد تا بدین‌سان قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج تضمین گردد. در جدول ۱، تعداد افراد مشارکت‌کننده در پژوهش بر حسب جنسیت و رشته آمده است. ضمناً ۱۰ پرسشنامه به دلیل نقص خدشه در پاسخ‌ها، حذف شد و در نهایت تحلیل‌ها بر روی ۴۴۷ نفر انجام گرفت.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه مشارکت‌کنندگان در پژوهش

رشته‌های تحصیلی	جنسیت		کل
	دختر	پسر	
الهیات و معارف اسلامی	۳۵	۴۲	۷۷
علوم قرآنی	۴۰	۳۷	۷۷
فقه و مبانی حقوق اسلامی	۲۷	۲۲	۴۹
مهندسی کامپیوتر	۱۸	۳۷	۵۵
مهندسی مواد	۲۱	۲۶	۴۷
معماری	۴۰	۳۱	۷۱
گرافیک	۴۴	۲۷	۷۱
کل	۲۲۵	۲۲۲	۴۴۷

^۱ - Kerjci & Morgan

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش، از سه ابزار شامل آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام (آذربایجانی، ۱۳۸۳)، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴) و مقیاس هسته کنترل درونی- بیرونی (راتر، ۱۹۶۶) استفاده شد.

آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام: برای سنجش جهت‌گیری مذهبی، از آزمون جهت‌گیری‌های مذهبی با تکیه بر اسلام که به وسیله آذربایجانی (۱۳۸۳) ساخته شده است؛ استفاده شد. این آزمون با توجه به آموزه‌های اسلامی و با محوریت موضوع ایمان و توصیف ویژگی‌های افراد مؤمن و بر اساس آیات و روایات و مفاهیم قرآن کریم در ده مقوله متمایز، که در نهایت بازخورد کلی انسان نسبت به دین را نشان می‌دهند؛ طراحی شده است. روایی محتوایی^۱ آزمون اولیه توسط استادان و صاحب‌نظران حوزه علمی قم در حدود ۰/۸۰ گزارش شده است. علاوه بر این با روش تمایز گروه‌های شناخته شده، روایی سنجی توسط آذربایجانی (۱۳۸۳) انجام گرفته که نتایج حاصل، از تمایز گروه‌ها در سطح معناداری ($P < 0/001$) در این آزمون حکایت دارد. فرم اولیه این ابزار، شامل ۹۰ سؤال بوده که دو بار در آن تجدید نظر شده و فرم نهایی آن شامل ۶۶ سؤال منتشر شده است.

آذربایجانی (۱۳۸۳) پایایی آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس عقاید - مناسک، ۰/۹۵ و برای زیرمقیاس اخلاق، ۰/۷۹ به دست آورده است. همچنین، پایایی آزمون ۶۶ سؤالی با عنوان جهت‌گیری‌های مذهبی اسلامی را در مجموع ۰/۹۴ گزارش کرده است. هاشمی (۱۳۸۵) به منظور بررسی روایی سازه‌ای^۲ این ابزار با به‌کارگیری تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، وجود دو عامل (عقاید- مناسک و اخلاقیات) در گویه‌ها را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل در پژوهش هاشمی (۱۳۸۵) شیب نمودار اسکری^۳

^۱ - Content validity

^۲ - Construct Validity

^۳ - Scree Plot

و مقادیر ارزش ویژه^۱ بالاتر از یک بود. مقدار ضریب KMO^2 در پژوهش یادشده برابر با ۰/۸۹ و ضریب کرویت بارتلت^۳ برابر با ۵۴۶۹/۷۰ و در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار بوده است. هاشمی (۱۳۸۵) ضمن بررسی ویژگیهای روان‌سنجی آزمون یادشده، فرم کوتاه شده و ۳۸ سؤالی آن را تهیه کرده که ۲۷ سؤال آن مربوط به عامل عقاید - مناسک و ۱۱ سؤال مربوط به عامل اخلاقیات است. در پژوهش حاضر از این فرم استفاده شده است. پاسخگویی به این آزمون بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱، تا حدودی مخالفم = ۲، تا حدودی موافقم = ۳، و کاملاً موافقم = ۴) است. هاشمی (۱۳۸۵) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس عقاید - مناسک ۰/۹۰، برای زیرمقیاس اخلاق ۰/۶۷ و در مجموع جهت‌گیری مذهبی ۰/۸۸ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای برای زیرمقیاس عقاید - مناسک ۰/۸۲، زیرمقیاس اخلاق ۰/۶۶ و در مجموع جهت‌گیری مذهبی ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس، ۲۷ گویه دارد که به وسیله سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) ساخته شده و سه مؤلفه «اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحانات»، «اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف»، و «اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌های پایان‌ترم» را بررسی می‌کند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این ابزار را بررسی کرده‌اند. نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مؤید روایی سازه‌ای مقیاس بوده است. مقدار ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ و در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) بوده است. ضریب پایایی مقیاس در پژوهش حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده، همچنین میزان همسانی درونی، به منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، اهمال‌کاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. در

^۱ - Eigen Value

^۲ - Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

^۳ - Bartlett's Test of Sphericity

این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده شد. نظر به این که روایی این ابزار در پژوهش‌های پیشین احراز شده است، ضرورتی برای بررسی روایی آن در پژوهش حاضر وجود نداشت. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس هسته کنترل: این مقیاس به وسیله راتر (۱۹۶۶) ابداع شده و شامل ۲۹ گویه است؛ در هر گویه دو عبارت به آزمودنی ارائه می‌شود و او باید یکی از عبارات را که بیشتر تأیید می‌کند، انتخاب کند. در این مقیاس، شش گویه مقیاس حالت خنثی^۱ دارند. دارایی (۱۳۷۳) برای تطابق فرهنگی مقیاس یاد شده، برخی از عبارت‌های آن را حذف کرده و در نهایت آن را با ۲۷ گویه به کار برده است. وی ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته با نمرات ۵۱ دانش‌آموز، ۰/۷۵ گزارش کرده است. ضریب پایایی این مقیاس از طریق بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته، به وسیله حسینچاری (۱۳۷۵) به میزان ۰/۶۹؛ توسط اقلیدس (۱۳۷۶) با فاصله زمانی چهار هفته ۰/۷۶ و در پژوهش اکرمی (۱۳۷۵) با فاصله زمانی دو هفته ۰/۷۳ به دست آمده است. با توجه به کاربرد مکرر این ابزار در پژوهش‌های پیشین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن، ضرورتی برای بررسی روایی آن در پژوهش حاضر وجود نداشت. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته‌ها

در این بخش، با توجه به تحلیل‌های آماری انجام شده، ابتدا شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش آمده است و سپس نتایج تحلیل‌های استنباطی ارائه شده است. جدول ۲ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش بر حسب رشته، جنسیت و ماهیت رشته از نظر ارتباط یا نبود ارتباط با مفاهیم دینی نشان می‌دهد.

^۱ - Filler

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

تعداد	اهمال‌کاری		هسته کنترل درونی		اخلاقیات		اعتقادات و مناسک		گروه‌ها/ رشته‌ها/ جنسیت
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۲۰۳	۶/۱۸	۵۱/۱۲	۲/۰۱	۱۱/۹۰	۳/۳۳	۳۸/۶۹	۸/۲۵	۹۷/۷۶	کل رشته‌های مرتبط با دین
۲۴۴	۵/۲۴	۵۳/۳۱	۲/۳۵	۱۱/۴۷	۳/۵۳	۳۸/۱۴	۱۰/۵۳	۹۰/۶۹	کل رشته‌های نامرتبط با دین
۲۲۵	۶/۳۰	۵۱/۱۷	۲/۰۶	۱۱/۶۱	۳/۲۸	۳۷/۵۹	۹/۱۷	۹۵/۲۳	دختران
۲۲۲	۵/۲۱	۵۳/۱۰	۲/۳۷	۱۱/۷۸	۳/۴۴	۳۹/۲۳	۱۰/۹۵	۹۲/۸۰	پسران
۴۴۷	۵/۸۷	۵۲/۱۰	۲/۲۰	۱۱/۶۸	۳/۴۴	۳۸/۴۰	۱۰/۲۱	۹۴/۰۸	کل نمونه

هم‌چنین، به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از روابط بین متغیرهای پژوهش، ماتریس همبستگی متغیرها در کل نمونه، بررسی شده و به شکل خلاصه در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- اعتقادات-مناسک	۱					
۲- اخلاقیات	۰/۲۶**	۱				
۳- آماده‌شدن برای امتحان	-۰/۰۰۲	۰/۰۷	۱			
۴- آماده‌سازی تکلیف	۰/۰۰	-۰/۱۹**	-۰/۴۰**	۱		
۵- آماده‌سازی مقاله	-۰/۱۱*	-۰/۱۶**	-۰/۳۹**	۰/۶۴**	۱	
۶- نمره کل اهمال‌کاری	-۰/۰۷	-۰/۱۹**	-۰/۰۵	۰/۸۳**	۰/۸۲**	۱
۷- هسته کنترل درونی	۰/۱۶**	۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۱۴*	-۰/۱۲*	۰/۱۶**

** $p < ۰/۰۱$ * $p < ۰/۰۵$ N=۴۴۷

همان‌گونه که از مندرجات جدول ۳ برمی‌آید، بین بیشتر متغیرهای پژوهش، همبستگی‌های معنی‌دار وجود دارد. اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکلیف ($r = -۰/۱۹$ ، $p < ۰/۰۰۱$) و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله ($r = -۰/۱۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$) رابطه منفی و معنی‌داری با بُعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی دارند. بُعد اعتقادات-مناسک، رابطه منفی و معنی‌دار ($r = -۰/۱۱$ ، $p < ۰/۰۰۵$) را با بُعد اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله نشان می‌دهد و رابطه مثبت و معنی‌داری ($p < ۰/۰۰۱$)،

با هسته کنترل دارد. همچنین، رابطه هسته کنترل درونی با اهمال کاری در آماده سازی تکلیف ($r = -0/14$ ، $p < 0/05$) و اهمال کاری در آماده سازی مقاله ($r = -0/12$ ، $p < 0/05$) منفی و معنادار است.

برای بررسی این که آیا جهت گیری های مذهبی پیش بینی کننده معنی داری برای اهمال کاری تحصیلی دانشجویان هستند، از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه هم زمان^۱ استفاده شد. خلاصه نتایج در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: پیش بینی نمره کل اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد جهت گیری مذهبی

متغیرهای پیش بین	R	R ²	B	β	T	p <
اعتقادات - مناسک	0/15	0/02	-0/01	-0/03	0/50	N.S.
اخلاقیات			-0/24	-0/14	2/32	0/02

مندرجات جدول ۴ نشان می دهد که بعد اخلاقیات از جهت گیری مذهبی، پیش بینی کننده منفی و معناداری ($\beta = -0/14$ ، $p < 0/02$) برای نمره کل اهمال کاری تحصیلی است. ملاحظه مقادیر عددی B نشان می دهد که به ازای یک واحد تغییر در نمره بعد اعتقادات - مناسک، به میزان 0/01 و به ازای یک واحد تغییر در نمره بعد اخلاقیات، به میزان 0/24، در نمره متغیر ملاک (نمره کل اهمال کاری تحصیلی) تغییر مشاهده خواهد شد. همچنین مقدار R² بیانگر آن است که در مجموع، جهت گیری های مذهبی 0/02٪ از واریانس اهمال کاری (بدون در نظر گرفتن ابعاد آن) را تبیین می کنند.

برای این که معلوم شود آیا جهت گیری مذهبی و هسته کنترل درونی (به صورت هم زمان) پیش بینی کننده معنی دار اهمال کاری تحصیلی دانشجویان هستند یا خیر، از روش آماری رگرسیون استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول ۵ آمده است.

¹ - Enter

جدول ۵: پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	B	β	t	P<
اعتقادات-مناسک	۰/۲۵	۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۶۶	N.S
اخلاقیات			-۰/۲۵	-۰/۱۵	۲/۱۹	۰/۰۲
هسته کنترل درونی			۰/۵۰	-۰/۲۰	۲/۹۶	۰/۰۰۳

نتایج درج شده در جدول ۵ حاکی از آن است که بُعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی برخوردارند. نگاهی به مقادیر عددی B نشان می‌دهد که به ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اعتقادات - مناسک، به میزان ۰/۰۲، به ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اخلاقیات، به میزان ۰/۲۵، و به ازای یک واحد تغییر در نمره هسته کنترل درونی، به میزان ۰/۵۰ در نمره متغیر ملاک تغییر مشاهده خواهد شد. مقدار R² نیز حاکی از آن است که قابلیت تبیین واریانس در این پیش‌بینی، به طور کلی معادل ۰/۰۶٪ است. تحلیل‌های رگرسیونی دیگری نیز انجام شد تا بررسی شود که آیا جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی باشند. در این تحلیل‌ها هر یک از ابعاد اهمال‌کاری به طور جداگانه به عنوان متغیر ملاک وارد معادله شد. در اولین تحلیل، برای بررسی امکان پیش‌بینی بُعد «اهمال‌کاری در آماده‌شدن برای امتحان» با توجه به جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی، نتایج بیانگر آن بود که هیچ‌یک از جهت‌گیری‌های مذهبی اعم از بُعد اعتقادات و مناسک ($\beta = -۰/۰۲$ ، N.S.)، بُعد اخلاقیات ($\beta = ۰/۱۲$ ، N.S.) و نیز هسته کنترل درونی ($\beta = -۰/۰۷$ ، N.S.) قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمال‌کاری در آماده‌شدن برای امتحان را ندارند. با توجه به معنی‌دار نشدن نتایج این تحلیل‌ها، از ارائه جدول خلاصه نتایج اجتناب کرده‌ایم.

برای بررسی امکان پیش‌بینی بُعد «اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف تحصیلی» بر اساس جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی نیز تحلیل رگرسیون انجام شد. جدول ۶ خلاصه نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۶: پیش‌بینی بُعد اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف بر اساس جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	B	β	t	p
اعتقادات-مناسک	۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۶۱	N.S
اخلاقیات			-۰/۲۱	-۰/۲۰	۳/۱۳	۰/۰۰۲
هسته کنترل درونی			۰/۲۸	-۰/۱۷	۲/۷۳	۰/۰۰۷

مندرجات جدول ۶ حاکی از آن است که بُعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی ($p=۰/۰۰۲$)، $\beta=-۰/۲۰$) و هسته کنترل درونی ($\beta=-۰/۱۷$ ، $p=۰/۰۰۷$) پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار متغیر اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف هستند؛ ولی اعتقادات - مناسک، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای متغیر یادشده نیست ($\beta=۰/۰۴$ ، N.S.). بر اساس مقادیر B می‌توان گفت که به ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اعتقادات و مناسک، به میزان ۰/۰۱، به ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اخلاقیات، به میزان ۰/۲۱ و به ازای یک واحد تغییر در نمره هسته کنترل درونی، به میزان ۰/۲۸ در نمره متغیر اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف وجود خواهد داشت. همچنین مقدار R^2 بیانگر آن است که متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیری‌های مذهبی و هسته کنترل درونی) در مجموع ۰/۰۷٪ از واریانس اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف را تبیین می‌کنند.

در تحلیل دیگری برای بررسی امکان پیش‌بینی اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقالات از روی جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی نیز از روش رگرسیون استفاده شد. نتایج در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: پیش‌بینی بُعد اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقالات بر اساس جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل

متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	B	β	t	p
اعتقادات-مناسک	۰/۲۴	۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۱۰	۱/۴۸	N.S
اخلاقیات			-۰/۱۲	-۰/۱۲	۱/۸۵	N.S
هسته کنترل درونی			۰/۲۷	-۰/۱۸	۲/۷۷	۰/۰۰۶

نتایج مندرج در جدول ۷ حاکی از آن است که فقط هسته کنترل درونی ($p=۰/۰۰۶$)، $\beta=-۰/۱۲$) از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معنی‌داری برای اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقالات برخوردار است و ابعاد اعتقادات - مناسک ($\beta=-۰/۱۰$ ، N.S.) و اخلاقیات (N.S.)، $\beta=-۰/۱۲$) پیش‌بینی‌کننده متغیر یادشده نیستند ($\beta=۰/۰۴$ ، N.S.). مقادیر B نشان می‌دهند که به

ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اعتقادات و مناسک، به میزان ۰/۰۳، به ازای یک واحد تغییر در نمره بُعد اخلاقیات، به میزان ۰/۱۳ و به ازای یک واحد تغییر در نمره هسته کنترل درونی، به میزان ۰/۱۳ در نمره متغیر ملاک تغییرات وجود خواهد داشت. مقدار R^2 نیز بیانگر آن است که در این معادله، متغیرهای پیش‌بین (جهت‌گیری‌های مذهبی و هسته کنترل درونی) به میزان ۰/۰۶٪ از واریانس کل متغیر ملاک (اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقالات) را تبیین می‌کنند.

برای بررسی این که آیا بین دانشجویان رشته‌های دارای محتوای آموزشی مرتبط و نامرتب با دین از نظر اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد، از روش آماری تحلیل واریانس چندمتغیره^۱ استفاده شد که خلاصه نتایج در جدول ۸ ارائه شده است. در مورد مندرجات جدول ۸ و ۹ باید یادآوری کرد که در تحلیل‌های انجام شده، امکان جایگزینی مقادیر نامعلوم^۲ با میانگین متغیرها از یک سو، و همچنین انجام تحلیل‌ها با حذف این مقادیر از تحلیل‌ها وجود داشت. پس از انجام هر دو گونه تحلیل و مقایسه نتایج، و با توجه به این که در هر دو صورت نتایج مشابهی حاصل می‌شد، تحلیل‌ها با مقادیر نامعلوم صورت گرفت و همین امر به اختلاف مقادیر N (و در نتیجه درجات آزادی) در تحلیل‌های اخیر منجر شد.

جدول ۸: مقایسه رشته‌های مرتبط و نامرتب با دین از نظر اهمال‌کاری تحصیلی

منبع پراکندگی	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معناداری
	آماده شدن برای امتحان	۱۷۶/۲۰	۱	۱۷۶/۲۰۱	۲۸/۹۸	۰/۰۰۰۱
رشته	آماده‌سازی تکلیف	۳۰۷/۶۳	۱	۳۰۷/۶۳۴	۲۳/۹۳	۰/۰۰۰۱
	آماده‌سازی مقاله	۲۹۱/۷۱	۱	۲۹۱/۷۱	۲۵/۰۸	۰/۰۰۰۱
	نمره کل اهمال‌کاری	۴۵۵/۶۰	۱	۴۵۵/۶۰۶	۱۳/۶۷	۰/۰۰۰۱
	آماده شدن برای امتحان	۲۳۰۴/۳۵	۳۷۹	۶/۰۸		
خطا	آماده‌سازی تکلیف	۴۸۷۰/۹۰	۳۷۹	۱۲/۸۵۲		
	آماده‌سازی مقاله	۴۴۰۶/۸۴	۳۷۹	۱۱/۶۲۸		
	نمره کل اهمال‌کاری	۱۱۲۶۳۱/۵۹	۳۷۹	۳۳/۳۲۹		
	آماده شدن برای امتحان	۲۴۸۰/۵۵	۳۷۹			
کل	آماده‌سازی مقاله	۵۱۷۸/۵۳	۳۷۹			
	نمره کل اهمال‌کاری	۴۶۹۸/۵۵	۳۷۹			
	آماده‌سازی تکلیف	۱۳۰۸۷/۲۰	۳۷۹			

^۱ - MANOVA

^۲ - Missing Values

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۸ مشخص می‌شود که با توجه به نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی، تفاوت دو گروه دانشجویان رشته‌های دارای ماهیت مرتبط ($M=51/12$) و نامرتب با دین ($M=53/31$) معنی‌دار است [$F(1,379)=13/67, p<0/001$]. همچنین، در زیرمقیاس اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحان نمره گروه دانشجویان رشته‌های نامرتب ($M=17/26$) از گروه دانشجویان مرتبط ($M=15/89$) به نحو معنی‌داری بیشتر است [$p<0/001$]. در زیرمقیاس اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف نیز گروه نامرتب ($M=22/43$) از گروه مرتبط ($M=20/63$) به نحو معنی‌داری اهمال‌کارتر بودند [$p<0/001$]. اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله، در گروه دانشجویان رشته‌های نامرتب با دین ($M=14/98$) بیش از گروه دانشجویان رشته‌های مرتبط با دین ($M=13/23$) بود و این تفاوت‌ها نیز معنی‌دار بود [$F(1,379)=25/08, p<0/001$].

همچنین برای بررسی این‌که آیا بین دختران و پسران از نظر اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد، نیز از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد که خلاصه نتایج این تحلیل نیز در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹: مقایسه گروه دختران و پسران از نظر اهمال‌کاری تحصیلی

منبع پراکندگی	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	معناداری
جنسیت	آماده شدن برای امتحان	۶/۸۱	۱	۶/۸۱	۱/۰۳	۰/۳۰
	آماده‌سازی تکالیف	۸۸/۸۳	۱	۸۸/۸۳	۶/۶۶	۰/۰۱
	آماده‌سازی مقاله	۴۵/۰۴	۱	۴۵/۰۴	۳/۶۹	۰/۰۶
	نمره کل اهمال‌کاری	۳۵۱/۴۶	۱	۳۵۱/۴۵	۱۰/۵۵	۰/۰۰۱
خطا	آماده شدن برای امتحان	۲۴۶۷/۵۹	۳۷۸	۶/۵۶۳		
	آماده‌سازی تکالیف	۵۰۱۱/۵۳	۳۷۸	۱۳/۳۳		
	آماده‌سازی مقاله	۴۵۸۶/۷۹	۳۷۸	۱۲/۲۰		
	نمره کل اهمال‌کاری	۱۲۵۲۲/۳۷	۳۷۸	۳۳/۳۰		
کل	آماده‌سازی تکالیف	۲۴۷۴/۴۰	۳۷۸			
	آماده‌سازی مقاله	۵۱۰۰/۳۷	۳۷۸			
	نمره کل اهمال‌کاری	۴۶۳۱/۸۳	۳۷۸			
	آماده‌سازی تکالیف	۱۲۸۷۳/۸۳	۳۷۸			

از مندرجات جدول ۹ چنین برمی‌آید که با توجه به نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی، تفاوت دو گروه دانشجویان پسر ($M=53/1$) و دختر ($M=51/17$) معنی‌دار است [$p<0/001$ ، $10/55$ ، $F(1,378)=$]. همچنین، در زیرمقیاس اهمال‌کاری در آماده شدن برای امتحان، نمره دو گروه دانشجویان پسر ($M=16/75$) و دختر ($M=16/48$) تفاوت‌ها معنی‌دار نیست ($N.S$)، همین امر برای زیرمقیاس اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله صادق است ($F(1,378)=1/03$ ، $N.S$)، $F(1,378)=3/69$) و این در حالی است که میانگین گروه پسران ($M=14/39$) اندکی بیش از دختران ($M=13/7$) است. اما، در مؤلفه اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف، پسران ($M=21/95$) اهمال‌کارتر از دختران ($M=20/98$) بودند [$p<0/01$ ، $F(1,378)=6/66$].

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی امکان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی توسط جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل بود. برای بررسی روابط میان متغیرها، در این قسمت، نتایج تحلیل‌های آماری که در قسمت پیشین گزارش شدند، به بحث گذاشته شده است.

نتایج تحلیل‌ها برای بررسی اولین بخش از سؤال اصلی (فرضیه اول) پژوهش، یعنی امکان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد جهت‌گیری مذهبی، نشان داد که بعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی، پیش‌بینی‌کننده منفی و معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی است. در توجیه این یافته می‌توان گفت از آنجا که بخشی از اخلاق، متعهد بودن نسبت به مسائل است و افراد مذهبی با داشتن معیارهای اخلاقی متعالی، در تشخیص کارهای نیک و بد تلاش می‌کنند؛ و همچنین با تعهدی که نسبت به انجام به موقع کارها دارند، معمولاً وظایف خود را در وقت مقرر انجام می‌دهند. مثلاً این افراد در بعد مذهبی به تعهدات خود از قبیل انجام فرایض دینی، خوب عمل می‌کنند و آن‌ها را به موقع به‌جا می‌آورند و از این رو است که با تعمیم این وقت‌شناسی و مسئولیت‌پذیری، نمی‌توانند در حوزه تحصیل اهمال‌کار باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های

هایکوک، مک‌کارتی و اسکای^۱ (۱۹۹۸)، بورکا و یوئن^۲ (۱۹۸۳)، کاردن، بریان، و موس^۳ (۲۰۰۴) هم‌سو است. محققان یادشده، همبستگی مثبتی را بین اهمال‌کاری و اضطراب به دست آورده‌اند. بر این اساس، می‌توان این احتمال را مطرح کرد که اهمال‌کاری در افراد مذهبی موجب نوعی اضطراب اخلاقی شود. از همین رو، آنان با اجتناب از اهمال‌کاری در پی اجتناب از اضطراب هستند. بنابراین، اثر منفی اخلاقیات بر اهمال‌کاری تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. البته، لازم است اعتبار چنین احتمالی در پژوهش‌های آتی به بوتهٔ آزمون سپرده شود.

بررسی بخش دوم از سؤال‌های اصلی پژوهش، (یعنی فرضیهٔ دوم) حاکی از آن بود که بعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی و هستهٔ کنترل درونی به طور همزمان پیش‌بینی‌کننده‌های منفی و معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی به شمار می‌آیند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد با هستهٔ کنترل درونی، پیامدهای رفتاری خود را می‌پذیرند و به خود نسبت می‌دهند. آنان تقویت‌ها را وابسته یا همراه با رفتار خود می‌دانند و احساس می‌کنند بر این تقویت‌ها تسلط دارند (کراتس و ویکی، ۱۹۷۸). بنابراین، به نظر می‌رسد که آنان در کارهایشان کمتر اهمال‌کاری می‌کنند؛ چون می‌دانند در صورت به تعویق‌انداختن کارها، پیامد این عمل، گریبان‌گیر خودشان می‌شود و پیامد اعمالشان به خودشان باز می‌گردد. از این رو، اثر منفی هستهٔ کنترل درونی بر اهمال‌کاری تحصیلی توجیه‌پذیر است. این یافته، با پژوهش‌های جنسن و کارتون (۱۹۹۹) و سنکال و همکاران (۱۹۹۵) مبنی بر این که افراد با هستهٔ کنترل درونی زمان کمتری را صرف انجام تکالیفشان می‌کنند و پس از سپری کردن اوقات فراغت، زودتر به تکالیف تحصیلی‌شان باز می‌گردند، هم‌سوئی دارد.

در بررسی رابطهٔ جهت‌گیری مذهبی و هستهٔ کنترل درونی با ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج نشان داد که بعد اخلاقیات از جهت‌گیری مذهبی و هستهٔ کنترل درونی، دو بعد اهمال‌کاری

^۱ - Haycock, McCarthy, & Skay

^۲ - Burka, & Yuen

^۳ - Carden, Bryant, Moss

در آماده‌سازی تکالیف و آماده‌سازی مقاله را به طور منفی پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، هیچ‌کدام از متغیرهای جهت‌گیری مذهبی و هسته کنترل درونی نتوانستند بعد اهمال‌کاری در کسب آمادگی برای امتحان را به نحو معنی‌داری پیش‌بینی کنند. در توجیه اثر منفی اخلاقیات بر اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف، می‌توان گفت افراد دارای جهت‌گیری اخلاقی، مسئولیت‌پذیر هستند (برگین، ۱۹۹۱)، آنان برای دستیابی به ویژگی‌های اخلاقی، فعالانه با تکالیف درگیر می‌شوند و همچنین از طریق بهره‌گیری از منابع دینی و مراجع اخلاقی، به کسب ویژگی‌های اخلاقی می‌پردازند. بنابراین، در آماده‌سازی تکالیف، اهمال‌کاری نمی‌کنند و به موقع تکالیف را به سرانجام می‌رسانند. این یافته با آنچه در مورد اولین یافته مورد بحث در این قسمت مطرح شد همسو است. همچنان که پیش از این بیان شد، هایکوک و همکاران (۱۹۹۸)، بورکا و یوئن^۱ (۱۹۸۳)، و کاردن و همکاران (۲۰۰۴) همبستگی مثبتی را بین اهمال‌کاری و اضطراب گزارش کرده‌اند. با در نظر داشتن این احتمال که اهمال‌کاری در افراد اخلاقی، موجب نوعی اضطراب شود، رابطه منفی جهت‌گیری مذهبی اخلاقی با اهمال‌کاری توجیه‌پذیر می‌شود.

تبیین پیش‌گفته در توجیه اثر منفی اخلاقیات بر اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقالات نیز قابل طرح است. همان‌طور که پیش از این یادآوری شد، افراد دارای جهت‌گیری مذهبی، مطابق با تعالیم مذهبی، موضوعات اخلاقی را پیگیری می‌کنند و به تبع آن در مسائل اخلاقی متعهد و مسئول هستند. به همین دلیل، این افراد با توجه به ویژگی‌هایشان کمتر اهمال‌کاری می‌کنند.

در بررسی تفاوت بین رشته‌های تحصیلی مرتبط و نامرتب با دین، (سؤال فرعی پژوهش) نتایج حاکی از آن بود که در ابعاد اهمال‌کاری در آماده‌شدن برای امتحان، اهمال‌کاری در آماده‌کردن تکالیف، اهمال‌کاری در آماده‌کردن مقاله و نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی، تفاوت معنی‌داری میان دانشجویان شاغل به تحصیل در این رشته‌ها ملاحظه می‌شود؛ به طوری که نمرات دانشجویان رشته‌های نامرتب با دین در ابعاد اهمال‌کاری در آماده‌شدن برای امتحان،

¹ - Burka, & Yuen

اهمال‌کاری در آماده‌کردن تکلیف، اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله و نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر از دانشجویان رشته‌های مرتبط با دین بود. در توجیه این یافته می‌توان گفت که افراد با اعتقادات دینی عمیق نسبت به افرادی که تعهدات دینی سطحی‌تری دارند، کمتر اهمال‌کاری می‌کنند. به نظر لای (۱۹۹۷) یکی از دلایل اهمال‌کاری اضطراب است و فردی که اهمال‌کار است به دلیل اهمال‌کاری مضطرب‌تر است (بورکا و یوئن، ۱۹۸۳؛ هایکوک و همکاران، ۱۹۹۸؛ فراری، ۲۰۰۱؛ و شانک، ۱۹۹۷). از طرفی، بنا به تحقیق پترسن و روی (۱۹۸۵) دانشجویان رشته‌های مرتبط با دین اضطراب کمتری دارند و در عین حال، در انجام کارهایشان نیز از تعهد و مسئولیت‌پذیری که لازمه اخلاق دینی است بهره‌مند هستند. بنابراین، جهت‌گیری دینی یک عامل مهم در کاهش اضطراب است و افراد با باورهای دینی، سطح اضطراب پایین‌تری دارند (لارنسل، آبل و شوارتز، ۲۰۰۲). در نتیجه، نمره پایین رشته‌های مرتبط با دین در ابعاد اهمال‌کاری، منطقی به نظر می‌رسد. البته صحت این تبیین باید در پژوهش‌های آتی بررسی شود.

تحلیل‌های آماری برای بررسی تفاوت دختران و پسران در اهمال‌کاری تحصیلی و ابعاد آن (فرضیه سوم)، نشان داد که در دو بُعد اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها و اهمال‌کاری در آماده‌شدن برای امتحان، تفاوت‌های بین دو گروه معنی‌دار نیست، ولی در نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری در آماده‌سازی تکالیف، نمره پسران نسبت به دختران بیشتر بود. در توجیه این یافته شاید بتوان گفت که چون زنان نسبت به مردان در انجام کارها به طور ذاتی بیشتر برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان کمتر به شرایط بیرونی توجه دارند، در نتیجه کمتر از مردان به اهمال‌کاری می‌پردازند. این یافته با پژوهش‌های جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) و حسینچاری و دهقانی (۱۳۸۷) هم‌سو است.

¹ - Laurencelle, Abell, and Schwartz

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است؛ بنابراین استنباط نتایج علی باید با احتیاط صورت گیرد. از آنجا که گروه نمونه پژوهش حاضر، دانشجویان کارشناسی بودند، در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار بررسی جهت‌گیری مذهبی و اهمال‌کاری تحصیلی موجب شد تا پژوهش حاضر تنها بر گزارش شخصی دانشجویان استوار باشد. از این رو، احتمال می‌رود این‌گونه گزارش‌ها به واسطه فقدان یا کمبود مقایسه‌های هنجاری یا به واسطه نتایج قابل انتظار مثبت یا منفی، سوگیری داشته باشند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر با گروه‌های نمونه دیگری از جمله دانش‌آموزان نیز تکرار شود. همچنین در پژوهش‌های آینده بر ابعاد اختصاصی‌تری از مذهب تمرکز شود تا نتایج دقیق‌تری به دست آید. با ساخت آزمون‌های سنجش دینداری در حوزه اختصاصی‌تری از مذهب، به حصول نتایج دقیق‌تر و متمایزکننده‌تری در این حوزه کمک خواهد شد. به نظر می‌رسد ابزارهای رایج در حوزه سنجش ابعاد گوناگون شناختی، رفتاری و عاطفی دین‌داری به نوعی کارآمدسازی نیاز دارند تا از جامعیت لازم برخوردار شوند. همچنین ضروری به نظر می‌رسد عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شود تا از این طریق به بدنه علمی پژوهش در زمینه مسائل آموزشی یاری رسانده شود. سرانجام این که، پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در آینده در قالب طرح تجربی تکرار شود.

منابع

- ۱- آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۳). *تهیه و ساخت آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام*. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 - ۲- اکرمی، حمزه. (۱۳۷۵). مقایسه هسته کنترل و استرس تحصیلی در بین دانش آموزان دختر و پسر مقاطع راهنمایی و دبیرستان شبانه‌روزی عشایری و دانش آموزان روزانه شهری شیراز. *پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*. شیراز: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
 - ۳- اقلیدس، طاهره. (۱۳۷۶). بررسی رابطه هسته کنترل بامحیط خانواده. *پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*. شیراز: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
 - ۴- ایس، آلبرت و جیمز نال، ویلیام. (۱۳۸۲). *روانشناسی اهمال‌کاری*. ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: رشد.
 - ۵- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۰). بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، عزت نفس، و پیشرفت تحصیلی پسران سال سوم دبیرستان‌های تهران در سال ۷۰-۱۳۶۹. *مجله تعلیم و تربیت*. سال هشتم، شماره ۲، صص ۹۸-۱۱۳.
 - ۶- جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۸). *دین‌شناسی*. قم: اسراء.
 - ۷- جوکار، بهرام. دلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). *رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره‌های ۳ و ۴ صص ۸۰-۶۱.
 - ۸- حسینچاری، مسعود. (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه هسته کنترل در دانش‌آموزان دبیرستان شاهد و غیرشاهد. *پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، شیراز: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
 - ۹- حسینچاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری بر اساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۴، صص ۷۳-۶۳.
 - ۱۰- دارابی، جعفر. (۱۳۷۳). بررسی مقایسه‌ای سبک اسناد در نمونه‌ای از دانش‌آموزان روستایی و شهری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، شیراز: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
 - ۱۱- هاشمی، زهرا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه جهت‌گیری مذهبی با ابعاد هویت و سبک‌های هویت در بین دانشجویان. *پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد*، شیراز: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- 12- Allport, G. (1950). *The individual and his religion*. New York: Macmillan.

- 13-Allport, G. W. (1966). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5,447-457.
- 14-Bankston, C, L. & Zhou, M. (2005). Religious participation ethnic identification and adaptation of Vietnamese adolescent in an immigrant community, *Journal of Sociological Quarterly*, 6(3).523-534.
- 15-Bergin, A. E. (1991). Values and Religious Issues in psychotherapy and mental Health. *American psychologist*, 46, 394-403.
- 16-Beswick, G., Rothblum, E.D., and Mann, L. (1988). Psychological Antecedents to Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- 17-Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- 18-Capan, B., E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
- 19-Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95, 581-582.
- 20-Clark, J. L. & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- 21-Dewitte, S., & Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.28.
- 22-Effert, B., & Ferrarie, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478-484.
- 23-Ellis, A. & Knaus, W. J. (2002) *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.
- 24-Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished PhD Dissertation. New York: Fordham University.
- 25-Ferrari, J. R. (1991). Compulsive Procrastination: some self reported characteristics. *Psychopathological Reports*, 68, 455-458.
- 26-Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14 (2), 27-110.
- 27-Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on

- Working Best under Pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391–406.
- 28-Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317–324.
- 29- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256- 262.
- 30-Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519–1530.
- 31-Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904. Available online at www.sciencedirect.com.
- 32-Janssen, T. & Carton, J.S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 436-442.
- 33-Johnson, D., & Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionist clients in counseling. *Journal of College Student Development*, 31(1), 29-41.
- 34-Kagan, M., Cakır, O. & Ilhan, T. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2121-2125.
- 35-Krants , D , S . Vicki, S. (1978). Locus of control and the effects of success and failure in young and community-residing aged women. *Journal of Personality*, 46(3), 536-551.
- 36-Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- 37-Laurencelle, R. M, Abell, S. C, and Schwartz, D. J. (2002) . The Relation Between Intrinsic Religious Faith and Psychological Well-Being. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 12(2), 109 –123.
- 38-Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- 39-Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267-278.

- 40-Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- 41-Mckean, K. J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *Journal of Psychology*, 128 (2), 177-183.
- 42-Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149-155). New York: Academic Press.
- 43-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, 297-309.
- 44-Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113.
- 45-Peterson, L. R. and Roy, A. (1985). Religiosity, anxiety, and meaning and purpose: religion's consequences for psychological well-being. *Review of Religious Research*, 27, 49-62.
- 46-Rothblum, E. D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387- 394.
- 47-Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- 48-Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229-240.
- 49-Schunk, D. H. (1997). *Self-Monitoring as a Motivator during Instruction with Elementary School Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, March, 24-28.
- 50-Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self regulation and Academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 1995. 135 (5), 607- 619.
- 51-Smith, T. B., McCullough, M. E. & Poll, J. (2003). Religiousness and depression: evidence for a main effect and the moderating influence of stressful life events. *Psychological Bulletin*, 129(4):614 -636.
- 52-Solomon, L. J, & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503- 209.

- 53-Specter, M., & Ferrari, J. (2000). Time orientations of procrastinators: Focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 197-202.
- 54-Spilka, B., Hood, Gr . R.W., Hunsberger, B., and Gorsuch, R. (2003). *The Psychology of Religion: An empirical approach*, 3rd edition, New York: Guilford press.
- 55-Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-81.
- 56-Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- 57-Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-459.
- 58-Ventis, W. L. (1995). The relationships between religion and mental health. *Journal of Social Issues*, 51(2), 33- 48.
- 59-Wenzel, S. (1993). Gender, Ethnic Group, and Homelessness as Predictors of Locus of Control among Job-training Participants. *Journal of Social Psychology*, 133(4), 495-505.
- 60-Yaakub , N.F. (2000) *Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-economy*. Malaysia. University Of Utara.
- 61-Ziesat, H. A., Rosenthal, T. L., and White, G. M. (1978). Behavioral Self-Control in Treating Procrastination in Studying. *Psychological Reports*, 42, 56-69.