

ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی

کریم سواری^۱

تاریخ وصول: ۹۰/۷/۸

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۲۱

چکیده

هدف از این مطالعه ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی است. به همین منظور تعداد ۲۴۷ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام اهواز (۱۴۲ دختر و ۱۰۵ پسر) به شکل تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای ساخت آزمون یاد شده از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل عوامل اکتشافی نشان داد که داده‌ها پس از شش بار چرخش، آزمونی مرکب از ۱۲ ماده و سه عامل با عنوان اهمال کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۴ ماده) و اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی (۳ ماده) ساخته شد پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری تاکنن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است. از آنجایی که در داخل کشور آزمونی برای تشخیص اهمال کاری تحصیلی وجود ندارد لذا این آزمون می‌تواند خلاء یاد شده را جبران کند و مورد استفاده متخصصان تعلیم و تربیت قرار گیرد.

واژگان کلیدی: ساخت و اعتباریابی آزمون، اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی، اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی، اهمال کاری تحصیلی.

۱- استادیار دانشگاه پیام نور اهواز Sevari1347@yahoo.com

مقدمه

اهمال کاری تحصیلی^۱ یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفت و از آن به عنوان یک عادت بد (چیس^۲، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه خود تجربه می‌کنند (جانسن و کارتون^۳، ۱۹۹۹) به ویژه در تکالیفی که بایستی در مدت معینی انجام شوند (آوینی و هاراتی^۴، ۲۰۰۵). اهمال کاری از فعل لاتین (procrastinare) به معنی مسامحه کردن، طفره رفتن و تعامل ورزیدن مشتق شده است که معنی تحت‌اللفظی آن به تعویق انداختن کارها به روز دیگر است (دیسمون^۵، ۱۹۹۳). میلیگرام، میتالم و لوینسون^۶ (۱۹۹۸) در تعریف اهمال کاری می‌نویسند: اهمال کاری یک ویژگی یا یک نقص رفتاری است که به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم‌گیری نمایان می‌شود. اینکه چه عواملی در پیدایش اهمال کاری مؤثرند بایستی گفت که اهمال کاری از عوامل گوناگونی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، مشکل در شروع کار، اضطراب و افسردگی تأثیر می‌پذیرد (فرجاد، ۱۳۷۵).

طرح بحث میزان شیوع اهمال کاری از این نظر ضروری است که هم میزان درصد شیوع آن در جامعه و هم اشکال آن (مطالعه، اضطراب امتحان، نوشتن مقالات و ...) شناسایی می‌شوند. نتایج برخی از بررسی‌ها (فراری، پارکر و ویر^۷ ۱۹۹۲؛ هایکوک^۸، ۱۹۹۳؛ فراری، جانسون و مک‌گاون^۹ ۱۹۹۵؛ ایس و ناس^{۱۰} ۱۹۹۷؛ والترز^{۱۱} ۲۰۰۳؛ فراری، اوکالاها و

-
1. Academic Procrastination
 2. Chase
 3. Johansen & Carton
 4. Oweini & Harraty
 5. Desimon
 6. Milgram , Mey-Tal & Levison
 7. Ferrari., Parker & Ware
 8. Haykok
 9. Ferrari , Johnson & McGown
 10. Ellis & Knaus
 11. Wolters

نیوبگین^۱، ۲۰۰۴؛ هوور^۲، ۰۰۵) نشان می‌دهد که میزان شیوع آن بسیار بالاست. در همین رابطه فراری، پارکر و ویر^۳ (۱۹۹۲) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ۷۰ درصد دانشجویان غالباً در شروع و یا به پایان رساندن تکالیف تحصیلی مانند تکمیل تکالیف و آمادگی برای امتحان تأخیر نشان می‌دهند. سالمون و راتبلاد^۴ (۱۹۹۴) طی یک بررسی مدعی شدند ۵۰ درصد دانشجویان در تکالیف درسی اهمال کاری از خود نشان می‌دهند. کلارک و الیور^۵ (۱۹۹۴) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ۳۰ و ۴۰ درصد دانشجویان آمریکایی در نوشتن مقالات، مطالعه برای امتحان و موکول کردن تکالیف به آخر هفته اهمال کاری از خود نشان می‌دهند. در بررسی دیگری هاریس، پنباکر و لاس^۶ (۱۹۹۶) نشان دادند که بالاترین میزان اهمال کاری در مطالعه تکالیف آخر هفته، نوشتن مقالات و مطالعه برای امتحان می‌باشد. فراری و بک^۷ (۱۹۹۸) طی تحقیقی به این نتیجه رسیدند که بیش از ۷۰ درصد دانشجویان غالباً درگیر اهمال کاری تحصیلی هستند به ویژه در نوشتن تکالیف. مطالعات ناس^۸ (۱۹۹۸) حدود ۹۰ درصد و اونواگبازی و جیاو^۹ (۲۰۰۰) حدود ۹۵ درصد میزان اهمال کاری را برآورد کردند. در همین رابطه ابرین^{۱۰} (۲۰۰۲) طی مطالعه‌ای نشان داد که بین ۸۰ تا ۹۵ درصد دانشجویان به نوعی با اهمال کاری درگیرند و ۵۰ درصد آنان همواره در انجام تکالیف و یادگیری مطالب درسی اهمال کارند. در مطالعه دیگری فراری، اوکالاها و نیوبگین^{۱۱} (۲۰۰۵) نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی یک پدیده عمومی است که ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه‌ها با آن مواجه هستند. در سال‌های اخیر مطالعه اوزر، دمیر و فراری^{۱۱} (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری در حدود ۴۰ تا

-
1. Ferrari, O'Callaghan & Newbegin
 2. Hoover
 3. Ferrari, Parker & veyare
 4. Solomon & Rothblum
 5. Clark & Oliver
 6. Harris, Pannbacker & Lass
 7. Ferrari & Beck
 8. Knaus
 9. Onwuegbuzie & Jiao
 10. O'Brien
 11. Özer, Demir & Ferrari

۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. مطالعه گوود^۱ (۲۰۰۸) نشان داد که ۷۰ درصد دانشجویان و ۲۰ درصد عموم مردم دارای تمایلات اهمال کاری هستند. شهنی ییلاق، سلامتی، مهرابی زاده و حقیقی (۱۳۸۵) طی مطالعه‌ای میزان شیوع اهمال کاری در جامعه دانش‌آموزی شهر اهواز ۱۵/۴ درصد (۱۷ درصد پسرها و ۱۴ درصد دخترها) را برآورد کردند. مسلماً برای سنجش بسیاری از متغیرها به آزمون مناسبی مورد نیاز است. اینکه آزمون چیست و چه ویژگی‌هایی بایستی داشته باشد از موضوعات مورد توجه بسیاری از آزمون‌سازان است. بنابراین با استناد به این مقدمه هدف از تحقیق جاری ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی برای استفاده در تحقیقات و تشخیص است.

سؤال‌های تحقیق

در تحقیق جاری سؤال‌های زیر به محک آزمایش گذاشته شد.

۱. آیا آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده دارای پایایی کافی است؟
۲. آیا آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده دارای روایی کافی است؟

روش

جامعه آماری و روش نمونه گیری

دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز جامعه آماری را تشکیل داده‌اند. در این تحقیق برای ساخت پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی از دو نوع نمونه‌گیری مجزا استفاده شد. به منظور ساخت مقدماتی سؤالات در ابتدا ۵۰ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب و سؤال‌های ساخته شده در اختیار آنان قرار داده شد. سپس به منظور استخراج عوامل مورد انتظار مربوط به اهمال کاری تحصیلی از بین دانشجویان آن دانشگاه تعداد ۲۴۷ نفر (۱۴۲ دختر و ۱۰۵ پسر) به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند.

1. Goode

ابزار جمع آوری داده‌ها از آنجایی که ادبیات روان‌شناسی داخل کشور از نداشتن ابزار مناسب برای تشخیص اهمال کاری تحصیلی رنج می‌برد لذا بر همین اساس و بهانه و بر اساس متون معتبر روان‌شناسی و برخی از پرسشنامه‌های خارجی ۱۳ سؤال اولیه درباره نشانه‌های مختلف اهمال کاری تحصیلی طراحی شد. به منظور رفع اشکالات اولیه سؤال‌ها در یک مطالعه مقدماتی تعدادی از دانشجویان (۵۰ نفر) انتخاب شدند و در برخی از ماده‌ها اصلاحاتی انجام شد. پرسشنامه مقدماتی به گونه‌ای طراحی شد که آزمودنی‌ها بایستی به یکی از پنج گزینه هرگز (صفر) به ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) پاسخ می‌دادند.

روش اجرا

از آنجایی که برای انجام تحقیق جاری اخذ موافقت دانشگاه ضروری است لذا محقق پس از طی مراحل اداری و انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و توضیح اهداف تحقیق برای جامعه هدف، کار تحقیق رسماً شروع و پس از جمع آوری پرسشنامه‌ها کار تحلیل داده‌ها شروع شد.

یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها از نرم افزار کامپیوتری spss نسخه ۱۶ استفاده شد. نتایج آزمون‌های شاخص کفایت نمونه گیری $KMO = 0/760$ و اندازه گیری کرویت بارتلت $X^2 = 162/76$ ($p < 0/0001$) بیانگر این هستند که داده‌ها برای تجزیه و تحلیل عاملی مناسب می‌باشند. برای تحلیل عاملی مقیاس اهمال کاری تحصیلی در آغاز از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. پس از آن برای تشخیص عوامل بنیادی که زیربنای مقیاس را تشکیل می‌دهند از روش چرخش متعامد^۳ (واریماکس^۴) استفاده شد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد که ارزش ویژه^۵

1. Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy
2. Bartlett test of spherity
3. Orthogonal Rotation
4. Varimax
5. Eigenvalue

عامل‌های اول تا سوم از یک بالاتر می‌باشند که جمعاً ۶۱/۱۱ واریانس ماده‌های مقیاس را تبیین می‌کنند در تحلیل عوامل این پرسشنامه از بارهای عاملی ۰/۴۹ به بالا استفاده شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، ارزش ویژه، واریانس تبیین شده، واریانس تراکمی تبیین شده و تعداد سؤالات اهمال کاری تحصیلی نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، ارزش ویژه، واریانس تبیین شده، واریانس تراکمی تبیین شده و

تعداد سؤالات اهمال کاری تحصیلی

عوامل	میانگین	انحراف معیار	ارزش ویژه	واریانس تبیین شده	واریانس تراکمی تبیین شده	تعداد سؤالات
اول	۳۴/۱۷	۶/۷۷	۴/۶۰	۲۳/۲۰	۲۳/۲۰	۵
دوم	۳۵/۴۲	۱۰/۰۲	۱/۴۴	۲۰/۵۲	۴۳/۷۲	۴
سوم	۳۶/۶۴	۱۰/۲۷	۱/۲۹	۱۷/۳۸	۶۱/۱۱	۳
جمع						۱۲

جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین عامل اول ۳۴/۱۷؛ انحراف معیار آن ۶/۷۷، ارزش ویژه ۴/۶۰؛ واریانس تبیین شده ۲۳/۲۰ و واریانس تراکمی تبیین شده آن ۲۳/۲۰؛ میانگین عامل دوم ۳۵/۴۲؛ انحراف معیار آن ۱۰/۰۲، ارزش ویژه ۱/۴۴؛ واریانس تبیین شده ۲۰/۵۲ و واریانس تراکمی تبیین شده آن ۴۳/۷۲؛ میانگین عامل سوم ۳۶/۶۴؛ انحراف معیار آن ۱۰/۲۷، ارزش ویژه ۱/۲۹؛ واریانس تبیین شده ۱۷/۳۸ و واریانس تراکمی تبیین شده آن ۶۱/۱۱ می‌باشد. در کل تعداد ماده‌های این مقیاس به ۱۲ ماده تقلیل پیدا کرد.

نتایج حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که از میان ۱۲ ماده استخراج شده ۵ ماده روی عامل اول، ۴ ماده روی عامل دوم و ۳ ماده روی عامل سوم قرار گرفتند. از آنجایی که بیشتر ماده‌های عامل اول پیرامون عمدی بودن در به تأخیر انداختن تکالیف درسی می‌چرخند لذا این عامل به نام اهمال کاری عمدی نامگذاری شد. تامل در ماده‌های عامل دوم نشان از به تأخیر انداختن تکالیف درسی به علت خستگی جسمی - روانی است لذا به همین دلیل عامل یاد شده

به نام اهمال کاری تحصیلی نامگذاری شد. و نهایتاً چون ماده‌های عامل سوم پیرامون نداشتن برنامه برای انجام تکالیف درسی است لذا این عامل به نام اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی نامگذاری شد. نتایج مربوط به عوامل، ماده‌های آنها و بار عاملی هر کدام یک در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. عوامل، ماده‌ها و بار عاملی هر کدام یک

عامل	ردیف	ماده	بار عاملی
اهمال کاری عمدی	۱	در انجام تکالیف درسی کند عمل می‌کنم	۰/۸۲۶
	۲	کارهای دیگری را ترجیح می‌دهم تا تکالیف درسی را	۰/۸۲۰
	۳	چون وقت کافی دارم انجام تکالیف درسی را به تاخیر می‌اندازم	۰/۶۹۷
	۴	چون از آینده خبر ندارم انجام تکالیف درسی را به تاخیر می‌اندازم	۰/۶۱۷
	۵	برای انجام ندادن تکالیف درسی بهانه می‌آورم	۰/۵۰۷
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی	۱	احساس می‌کنم که برای مطالعه و تکالیف درسی انرژی کافی ندارم	۰/۷۹۷
	۲	در موقع انجام تکالیف درسی دچار حواس پرتی می‌شوم	۰/۷۵۱
	۳	در موقع انجام تکالیف درسی زود احساس خستگی می‌کنم	۰/۷۴۶
	۴	در انجام تکالیف درسی به توانایی خود شک و تردید دارم	۰/۶۳۹
اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی سوم	۱	تکالیف درسی را بدون برنامه ریزی انجام می‌دهم	۰/۷۸۸
	۲	زمان زیادی را جهت کارهای دیگری صرف می‌کنم تا برای تکالیف درسی	۰/۷۵۹
	۳	تصمیم می‌گیرم تکالیف درسی را انجام دهم اما در عمل سهل انگاری می‌کنم	۰/۶۱۲

همچنین مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که از بین ماده های عامل اول بیشترین بار عاملی (۰/۸۲۶) مربوط به ماده «در انجام تکالیف درسی کند عمل می کنم» و کمترین بار عاملی (۰/۵۰۷) مربوط به ماده «برای انجام ندادن تکالیف درسی بهانه می آورم» می باشد. از بین ماده های عامل دوم بیشترین بار عاملی (۰/۷۹۷) مربوط به ماده «احساس می کنم که برای مطالعه و تکالیف درسی انرژی کافی ندارم» و کمترین بار عاملی (۰/۶۳۹) از آن ماده «در انجام تکالیف درسی به توانایی خود شک و تردید دارم» می باشد. به همین نحو از بین ماده های عامل سوم بیشترین بار عاملی (۰/۷۸۸) از آن ماده «احساس می کنم که برای مطالعه و تکالیف درسی انرژی کافی ندارم» و کمترین بار عاملی (۰/۶۱۲) از آن ماده «تصمیم می گیرم تکالیف درسی را انجام دهم اما در عمل سهل انگاری می کنم» می باشد. لازم به ذکر است که ماده «احساس می کنم که وقت بیهوده زیادی را تلف می کنم» به علت پایین بودن بار عاملی آن از جریان ماده ها حذف شد.

پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی

نتایج مربوط به تحلیل پایایی آزمون ساخته شده نشان می دهد که پایایی کل آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای عامل اول ۰/۷۷ برای عامل دوم ۰/۶ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. توضیحات مفصل در جدول ۳ آمده است. با استناد به این یافته می توان نتیجه گرفت که آزمون ساخته شده اهمال کاری تحصیلی از پایایی نسبتاً بالایی برخوردار است (پاسخ سؤال ۱).

جدول ۳. ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) کل مقیاس اهمال کاری تحصیلی و خرده

عوامل های استخراج شده

تعداد ماده‌ها	آلفای کرونباخ	عوامل
۵	۰/۷۷	اول
۴	۰/۶	دوم
۳	۰/۷۰	سوم
۱۲	۰/۸۵	کل

روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی

به منظور تعیین روایی آزمون اهمال کاری تحصیلی، از پرسشنامه اهمال کاری تاکمن^۱ (۱۹۹۱) استفاده شد و از طریق همبسته کردن این دو آزمون مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آمد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۳ معنی دار است. با استناد به این یافته می توان نتیجه گرفت که آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده از روایی نسبتاً بالایی برخوردار است (پاسخ سؤال ۲).

بحث و نتیجه گیری

همان طوری که قبلاً گفته شد در این تحقیق ۲۴۷ دانشجوی دانشگاه پیام نور اهواز (۱۴۲ دختر و ۱۰۵ پسر) مورد مطالعه قرار گرفت و هدف از پژوهش حاضر ساخت و اعتباریابی آزمونی برای اهمال کاری تحصیلی است. در ابتدا ۱۳ سؤال ساخته شد و مورد تحلیل قرار گرفت.

نتایج حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که آزمون اهمال کاری تحصیلی از ۱۲ سؤال و سه مؤلفه تشکیل شده است. ادامه تحلیل حاکی از آن است که عامل اول به عنوان اهمال کاری عمدی نامگذاری شد و این به دلیل تمرکز ماده‌های عامل یاد شده پیرامون تعلل و اهمال کاری عمدی در انجام تکالیف درسی است. ضمناً ماده اول عامل یاد شده «در انجام تکالیف درسی کند عمل می کنم» دارای بیشترین بار عاملی (۰/۸۲۶) و ماده پنجم آن عامل «برای انجام ندادن

1. Tuckman

تکالیف درسی بهانه می آورم» دارای کمترین بار عاملی (۰/۵۰۷) است. در خصوص پایایی آزمون تحلیل حاکی از پایا بودن و رضایت بخش بودن می باشد. در این خصوص نتایج برخی از تحقیقات نشان می دهد که افراد اهمال کار بسیاری از کارهای غیرمهم را نسبت به امورات درسی که آینده زندگی و شغلی آنها را تشکیل می دهند ترجیح داده و در انجام به موقع تکالیف یاد شده تمایل آن چنان نشان نمی دهند و به همین دلیل برای انجام امور تحصیلی وقت کمتری صرف می کنند. در همین رابطه مور^۱ (۲۰۰۸) طی مطالعه ای که روی ۸۸۹ دانش آموز دبیرستانی انجام داد به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که در آزمون اهمال کاری نمره بالایی گرفتند عملکرد و نمرات تحصیلی پایینی گرفتند، در کلاس حضور کمتری پیدا کرده و مطالعه برای امتحان را تا آخرین دقیقه موکول می کنند. کوما^۲ (۲۰۰۵) نیز از اهمال کاری به عنوان اتلاف گر زمان و به تأخیر اندازنده وظایف یاد می کند.

تمرکز ماده های عامل دوم بیشتر پیرامون عدم تمایل به انجام تکالیف درسی به علت خستگی های جسمی و روانی است لذا به همین عنوان نامگذاری شد. ضمناً ماده اول عامل دوم «در انجام تکالیف درسی به توانایی خود شک و تردید دارم» دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۹۷) و ماده چهارم آن عامل «برای انجام ندادن تکالیف درسی بهانه می آورم» دارای کمترین بار عاملی (۰/۶۳۹) است. بدیهی است که خستگی جسمی و روانی در کاهش راندمان کار تأثیرگذار است و در بازده ذهنی و تمرکز فکری نیز ایجاد اختلال می کند لذا برای پرهیز از ایجاد هر گونه اهمال کاری بهتر است که برنامه هایی را طراح کرد تا خستگی جسمی و روانی افراد کمتر صورت بگیرند. لی و شاونبرگ^۳ (۱۹۹۳) ارتباط بین اهمال کاری صفت (تمایلات اجتناب از شروع و تکمیل تکالیف) و مدیریت زمان را بررسی کردند. آنها یافتند که افرادی که در اهمال کاری صفت، نمره بالاتری گرفتند احتمال بیشتری دارد که جدول زمانی پروژه های شخصی خود را به تأخیر بیناندازند و ساعات کمتری را برای مطالعه اختصاص می دهند و نیز در

1. Moore

2. Kumuyi

3. Lay & Schouwenburg

احساس کنترل زمان، هدف‌گزینی و اولویت‌بندی نمرات پایین گرفتند. آنها همچنین نشان دادند که افراد اهمال‌کار تمایل دارند از راهبردهای مدیریت زمان کمتری استفاده کنند تا افراد غیر اهمال‌کار. میکن (۱۹۹۴) طی مطالعه‌ای نشان داد که آموزش مدیریت زمان به طور مثبت با رفتارهای مدیریت زمان، هدف‌گزینی، سازمان‌دادن و اولویت‌بندی تکالیف همبستگی مثبت دارند. همچنین هدف‌گزینی و اولویت‌بندی و فوت و فن مدیریت زمان با کنترل ادراک شده از زمان همبستگی مثبت دارند. ودانویچ و راپ^۱ (۱۹۹۹) طی مطالعه‌ای نشان دادند که دانشجویانی که در اهمال‌کاری بالا بودند بطور معنی‌داری در کسالت نمرات بالاتری گرفتند. همچنین اهمال‌کاران بالا به طور معنی‌داری در تحریک بیرونی، تحریک درونی، پاسخ‌های عاطفی و ادراک زمان نمرات بالایی گرفتند. در خصوص پایایی آزمون تحلیل حاکی از پایا بودن و رضایت‌بخش بودن می‌باشد.

تمرکز ماده‌های عامل سوم بیشتر پیرامون نداشتن برنامه برای انجام تکالیف درسی است. لذا به همین عنوان یعنی اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی نامگذاری شد. ضمناً ماده اول عامل سوم «احساس می‌کنم که برای مطالعه و تکالیف درسی انرژی کافی ندارم» دارای بیشترین بار عاملی (۰/۷۸۸) و ماده سوم آن عامل «احساس می‌کنم که وقت بیهوده زیادی را تلف می‌کنم» دارای کمترین بار عاملی (۰/۶۱۲) است. از آنجایی که نداشتن برنامه ریزی از جمله ویژگی‌های افراد اهمال‌کاران است لذا در این حالت فرد اهمال‌کار تصور می‌کند که وی بایستی تمام اوقات خود را در طول هفته برای انجام تکلیف صرف کند. برای رفع این مشکل به او پیشنهاد می‌شود که انجام تکلیف را از این هفته شروع کند و ساعت‌های معینی را در طول هفته برای انجام آن تکلیف در نظر بگیرد. مثلاً یکشنبه ساعت ۵-۳، دوشنبه ۶-۴ و ... در این زمینه دومینگز^۲ (۱۹۹۹) پیشنهاد می‌دهد که برای کاهش اهمال‌کاری از جدول زمانی کارها استفاده

1. Vodanovich, S & Rupp
2. Dominguez

کنید (تکالیف را یادداشت کنید و آنها را اولویت بندی کنید). در خصوص پایایی آزمون تحلیل حاکی از پایا بودن و رضایت بخش بودن می باشد.

با استناد به برخی از تحقیقات و از آنجایی که بر اهمال کاری نتایج ناخوشایندی مترتب است لذا در این رابطه ایسو، ادرر، اوکالاگان و آشمن^۱ (۲۰۰۸) طی مطالعه‌ای نشان دادند که سطوح بالای اهمال کاری باعث می شود که دانشجویان نتوانند اهداف تحصیلی خود را تنظیم و یا سازمان دهی کنند و این عمل به افسردگی، اضطراب و استرس آنان کمک می کند.

منابع فارسی

شهنی بیلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهربابی زاده هنرمند، مهناز و حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش های درمان شناختی و رفتاری بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۳، صص ۳۰-۱.

فرجاد، محمدعلی. (۱۳۷۵). روان شناسی اهمال کاری و غلبه بر تعلل ورزیدن. تهران: انتشارات رشد.

منابع لاتین

Chase, L. (2003). *Procrastination: the new master skill of time management*. Agency Sales Magazine, 33, 60-62.

Clark, Jeffrey L. and Oliver, Hill, W. (1994). *Academic Procrastination among African-American*. College Students. Psychological Reports .75,2 931.36.

Desimon, L. A. (1993). Patterns of academic procrastination. *Journal of Coledge Reading And Learning*,30,120-13.

Dominguez,Linda,R.(1999).*What to do when being overworked leads to procrastination* . Workforce; 6-7 .

1. Essau , Ederer , Ocallaghan & Ashemann

- Ellis, A., & Knaus W. J. (1997). *Overcoming procrastination*. NY: New American Library.
- Essau, C, A Ederer, E, M Ocallaghan, J, & Ashemann, B. (2008). *Doing it now or later?* A poster presentation at the presentation at the 8 th Alps-Adria psychology Conference, October 2-4, Liubljana, Slovenia.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). *Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults*. North American Journal of Psychology, 7, 1-6
- Ferrari J., Parker, J., & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495-502.
- Ferrari, J.R., Johnson, J. L McGown, W. C. (1995). *Procrastination & task avoidance: Theory, research, & treatment*, New York: Plenum Press.
- Ferrari, J.R., Ocallahan, J. & Newbegin, I. (2004). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom & Australia. Arousal & Avoidance Delay among adults. *North American Journal of Psychology*, 6, 1-6
- Ferrari, J.R. & Beck, B.L. (1998). *Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinator*. Education, 118(4), 529-538.
- Goode, C. (2008). *Effects of Academic procrastination* Retrieved from website [http ; // homeworktree.com](http://homeworktree.com) on October 13, 2008.
- Hariss, Donna. Pannbacker, M. & Lass, Norman, J. (1996). *Academic Procrastination by speech – language pathology & Audiology students*. National student speech language Hearing Association Journal. 3, 42-45.
- Haycock, L.A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Hoover, E. (2005). *Tomorrow, I love Ya, Researchers are learning more about chronic dawdlers but see no easy cure for procrastination*. The Chronicle of Higher Education. Retrieved February 11.
- Jansenn, T. & Carton, J.S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now!* USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Kumuyi, W, F. (2005). *Perils of procrastination*. Higher Every Day. April-June Edn. Abuja: Life press publications.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662. Lay, C. & Silverman, S.
- Macan, T.H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied psychology*, 79, 381-391.
- Milgram N, Mey-Tal G, Levison Y. (1998). *Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents*. Pers. Individ. Differ., 25(2): 297-316.

- Moore Randy, (2008). Academic Procrastination and Course Performance among Developmental Education. *Research & Teaching in Developmental Education*, 24, 2; *ProQuest Education Journals*. 56.
- O'Brien, W.K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. *Dissertation Abstracts International*. Section B: The Sciences and Engineering. 62 (11-B):5359.
- Onwuegbuzie, A.J & Jiao. (2000). *I will Go to the library later: The relationship between Academic procrastination & library Anxiety*. College & Research libraries.
- Oweini, A. & Harraty, N (2005). *The carrots or the stick: What motivate students?* A Manuscript. Lebanese American University. USA.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1994). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–519.
- Tuckman, B.W. (1991). *The development and concurrent validity of the procrastination scale*. *Educational and Psychological Measurement* 51(2), 473-480.
- Vodanovich, S J. & Rupp, D, E. (1999). *Are procrastinators prone to boredom?* *Social Behavior & Personality*, 27, 1, 11- 16.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

Archive SID