

The Impact of Motivation, Learning Strategies, and Personality Trait on Medical Students' Procrastination in English Courses

Kafipour R¹, Khojasteh L^{1*}, Moslehi Sh²

¹Assistant Professor, Department of English, School of Paramedical Sciences, Shiraz University of Medical Sciences, Shiraz, Iran

²Lecturer, Department of English, School of Paramedical Sciences, Shiraz University of Medical Sciences, Shiraz, Iran

Abstract

Introduction: Procrastination focuses on a voluntary postponement of a task despite the awareness of its detrimental effects. Different variables impact the academic procrastination of the students in learning a language. Awareness of the effective factors can speed up the learning process and decrease procrastination. This study investigated the impact of motivation, language learning strategies, personality traits, and some demographic variables including gender, the field of study, English course, instructor, and education level on students' procrastination.

Methods: This study is a quantitative-survey type and data collected through administering questionnaires from all available 238 medical students at Shiraz University of Medical Sciences studying at least one English course in the second semester, 2016. The researchers administered a demographic questionnaire, Attitude/Motivation Test Battery, Language Learning Strategies Questionnaire, and Eysenck Personality Inventory to collect data. The collected data were analyzed through the Statistical Package for Social Sciences.

Results: weak correlation was found between procrastination and compensation strategy and instrumental motivation; however, procrastination significantly correlated only with instrumental motivation although the effect of instrumental motivation on procrastination was not considerable. Furthermore, the students were found to be medium strategy users and high procrastinators.

Conclusion: Since the variables in the study were not found to influence students' procrastination effectively, more research is required to explore other variables which may affect students' high level of procrastination. Moreover, as the learning strategies are very effective in promoting learning, the instructors and curriculum designers are recommended to include these strategies in teaching materials and encourage the students to use them more frequently.

Keywords: Academic procrastination, Motivation, Learning Strategies, Personality traits, English language

Sadra Med Sci J 2020; 8(3): 233-248.

Received: Aug. 11th, 2020

Accepted: Aug. 21st, 2020

*Corresponding Author: **Khojasteh L.** Assistant Professor, Department of English, School of Paramedical Sciences, Shiraz University of Medical Sciences, Shiraz, Iran, khojastehlaleh@yahoo.com

مجله علوم پزشکی صدرا

دوره ۸، شماره ۳، تابستان ۱۳۹۹، صفحات ۲۳۳ تا ۲۴۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۳۱ تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۲۱

بررسی ارتباط انگیزه، راهبردهای یادگیری زبان، تیپ شخصیتی و تفاوت‌های فردی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رشته‌های پزشکی در یادگیری زبان انگلیسی

رضا کافی پور^۱، لاله خجسته^{۱*}، شاداب مصلحی^۲^۱استادیار بخش زبان انگلیسی، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران^۲مربی بخش زبان انگلیسی، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران

چکیده

مقدمه: اهمال کاری به هر نوع تاخیر و تعلل داوطلبانه در انجام امری علیرغم اطلاع از پیامدهای منفی آن اطلاق میشود. عوامل متعددی بر اهمال کاری فراگیران در یادگیری زبان انگلیسی تاثیر دارند که مطالعه حاضر به بررسی تاثیر عواملی همچون انگیزه، راهبردهای یادگیری زبان، تیپ شخصیتی، جنسیت، رشته تحصیلی، نوع واحد درسی زبان، مدرس و مقطع تحصیلی بر اهمال کاری در یادگیری زبان انگلیسی توسط دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی شیراز می پردازد.

روش‌ها: جمع آوری داده‌های کمی از طریق پرسشنامه‌های اطلاعات عمومی، انگیزه، راهبردهای یادگیری زبان، شخصیت ایسنگ، و سنجش اهمال کاری از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز که حداقل یک واحد درسی زبان انگلیسی نیز داشته‌اند صورت پذیرفت و داده‌های از طریق نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: تنها همبستگی بین اهمال کاری و انگیزه بیرونی معنادار بود اگر چه میزان تاثیر انگیزه بیرونی بر اهمال کاری دانشجویان بسیار جزئی بود. ضمناً میزان استفاده و آشنایی دانشجویان با راهبردهای یادگیری زبان در سطح متوسط و میزان اهمال کاری تحصیلی دانشجویان زیاد ارزیابی شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج حاصله مطالعات آینده باید روی بررسی دیگر عوامل تاثیر گذار بر اهمال کاری دانشجویان متمرکز شود. از سوی دیگر از آنجاییکه میزان آشنایی و استفاده دانشجویان از راهبردهای یادگیری زبان در سطح متوسط ارزیابی شده پیشنهاد میشود مدرسین استفاده عملی از راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی را بعنوان یکی از مولفه‌های اصلی در بالا بردن کیفیت و کمیت یادگیری در بین دانشجویان تشویق و ترویج نمایند

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، انگیزه، راهبردهای یادگیری زبان، تیپ شخصیتی، زبان انگلیسی

* نویسنده مسئول: لاله خجسته، استادیار بخش زبان انگلیسی، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران. khojastehlaleh@yahoo.com

مقدمه

اهمال کاری به تأخیر و تعلل داوطلبانه و غیر ضروری یک کار علی رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن اطلاق می شود (۱، ۲). اهمال کاری تحصیلی به طور خاص به اجتناب از انجام برخی از تکالیف و وظایف که معمولاً پیش برد آن ها نیاز به نظم، انضباط و مدیریت زمان دارد، اشاره می کند و معمولاً عاداتهای مطالعه مانند زمان اختصاص داده شده برای نوشتن تکالیف یا آمادگی برای امتحانات و انجام امور اداری مرتبط با دانشجویان را تحت تاثیر قرار می دهد. گزارش ها نشان می دهند که اهمال کاری در بین ۵۰ تا ۹۵ درصد دانشجویان دانشگاه یا کالج ها رواج دارد (۳، ۴، ۵). این درصد بالا از رواج اهمال کاری در میان دانشجویان نگرانی ها را از پیامدهای منفی این خصوصیت نامطلوب و تاثیرات منفی آن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان و سلامت روانی آنها را افزایش داده است. از پیامدهای منفی قابل توجه اهمال کاری تحصیلی می توان به عملکرد علمی نامطلوب، به تعویق انداختن یا عدم انجام تکالیف، انگیزه پایین و توان/انرژی کم در یادگیری، استرس زیاد، رضایت مندی کمتر از عملکرد دانشگاهی و غیبت در کلاس اشاره کرد. این موضوع در نهایت می تواند منجر به تاخیر در فارغ التحصیلی شود (۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲).

اهمال کاری تحصیلی دارای مؤلفه های پیچیده عاطفی، رفتاری و شناختی بوده و با عواملی نظیر تفاوت های فردی، تیپ شخصیتی، انگیزه و راهبردهای یادگیری ارتباط تنگاتنگی دارد. دلایل متعددی برای اهمال کاری تحصیلی وجود دارد. از جمله ی این دلایل می توان به نبود ساختار مشخص برای مطالعه و یادگیری اشاره کرد. در چنین مواردی دانشجویان شناخت درستی از نحوه ی مطالعه ی صحیح و شیوه های یادگیری مناسب نداشته و اغلب در تعیین اهداف یادگیری و مطالعه دچار مشکل هستند. نتایج مطالعات مختلف حاکی از آن است که زمانی که

دانشجویان رضایتمندی بیشتر و نگرش مثبت تری نسبت به زندگی خود دارند، مسئولیت های دانشگاهی ممکن است به همان میزان کمتر چالش برانگیز تلقی شوند. بنابراین، بروز رفتارهای اهمال کارانه نیز کمتر خواهد بود (۱۳). در یک مطالعه که به بررسی ارتباط بین اهمال کاری و وجود مهارت خود نظم جویی، رضایتمندی از خود، رضایتمندی از زندگی و وجود امید در بین ۶۱۹ دانشجو پرداخت نتایج حاصله نشان داد که کلیه متغیرهای فوق با بروز رفتارهای اهمال کارانه ارتباط منفی دارند (۱۴). دیگر متغیر مورد مطالعه در این تحقیق انگیزه است. در حالی که انگیزه بیانگر نیازها، خواسته ها و اقدامات افراد است، به عنوان عاملی برای استمرار فعالیت های هدفمند نیز شناخته می شود (۱۵). انگیزه "چربی" و "چگونگی" بروز رفتارهای انسانی را توضیح می دهد. بر این اساس، انگیزه تحصیلی را می توان علت رفتارهایی دانست که دانشجویان را به سمت مطالعه و تلاش های آکادمیک سوق می دهد (۱۶). تعدادی از تحقیقات نشان داده اند که بین بروز رفتارهای اهمال کارانه در محیط های دانشگاهی و فقدان انگیزه ی کافی ارتباط وجود دارد (۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰). انگیزه به عنوان یک ساختار چند بعدی به سه گروه درونی که از حس رضایتمندی حاصل از به اتمام رساندن کارها و دستیابی به اهداف ناشی می شود و انگیزه بیرونی که از پاداش های بیرونی ناشی می شود و بی انگیزگی (انگیزه از بین رفته) طبقه بندی می شود. حال سوالی که مطرح می شود این است که آیا ارتباطی بین اهمال کاری تحصیلی و نوع انگیزه وجود دارد. براساس تحقیقات انجام شده نتایج متفاوتی حاصل شده است، بعضی از مطالعات حاکی از ارتباط معکوسی بین انگیزه درونی و احتمال بروز رفتارهای اهمال کارانه است (۲۱، ۱۷، ۲۰). نتایج حاصل از فراتحلیل ها نیز حاکی از آنست که افراد به احتمال زیاد تکالیفی را که پاداش فوری ندارند، لذت بخش نیستند و باعث کسالت و خستگی آنها می شوند را به عقب

می اندازند (۱). در حالی که گروه دیگری از تحقیقات بین انگیزه تحصیلی و اهمال کاری رابطه معنی داری پیدا نکرده اند (۲۲).

متغیر دیگری که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفته است راهبردهای یادگیری زبان خارجه می باشند. راهبردهای یادگیری به فرآیندهای ذهنی اطلاق می شود که شامل افکار، احساسات و عملکردهای خودمختار است که به طور نظام مند به سمت یادگیری و درک مفاهیم جدید می روند و شامل راهبردهای عاطفی، جبران، فراشناختی، اجتماعی و حافظه می شوند. بنابراین، راهبردهای یادگیری به عنوان یک حوزه مرتبط با سازمان دهی، برنامه ریزی، تعیین راهبردهای نظم جویی، مدیریت زمان و پردازش اطلاعات به طور بالقوه با اهمال کاری مرتبط هستند. عدم بهره گیری از راهبردهای یادگیری (مانند عادات یادگیری ضعیف) می تواند بر نتایج یادگیری تأثیر منفی بگذارد (۶، ۱). مطالعات متعددی تا به امروز به ارتباط بین استفاده از راهبردهای یادگیری و اهمال کاری اشاره کرده اند (۲۳، ۲۴، ۲۵) و نشان داده اند که فقدان سازماندهی و استفاده محدود از راهبردهای شناختی و فراشناختی با اهمال کاری ارتباط قابل توجهی دارد.

با وجود آنکه اهمالکاری پدیده ای شایع و بالقوه آسیب زا است، آنگونه که باید، شناخته نشده است. بنابراین برای فهم علل آن باید تلاش بیشتری انجام شود. از این رو مطالعه ی حاضر به بررسی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز می پردازد و تاثیر متغیرهای مختلف بر اهمال کاری این گروه از دانشجویان را مورد بررسی قرار می دهد. به طور مشخص، مطالعه حاضر به بررسی اهمال کاری تحصیلی و ارتباط آن با انگیزه، راهبردهای یادگیری، و تیپ شخصیتی دانشجویان می پردازد. تاثیر عواملی مانند جنسیت، رشته تحصیلی، مدرس، واحد درسی زبان انگلیسی و مقطع تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی نیز در این مطالعه مورد

بررسی قرار گرفته است. سوالات تحقیق به شرح زیر می باشد:

۱. دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز در کدام حیطه ها بیشترین اهمال کاری تحصیلی را از خود نشان می دهند؟
۲. آیا انگیزه، راهبردهای یادگیری و تیپ شخصیتی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است؟
۳. آیا جنسیت، مقطع تحصیلی، واحد درسی زبان انگلیسی، مدرس و رشته تحصیلی بر میزان اهمال کاری تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد؟

روش ها

مطالعه حاضر از نوع کمی است که در آن از چندین پرسشنامه برای جمع آوری داده استفاده شده است. از مجموع ۲۹۴ دانشجوی دانشگاه علوم پزشکی شیراز که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۳-۹۴ حداقل یک واحد درسی زبان انگلیسی داشتند در نهایت پس از دریافت رضایت آگاهانه آنها تعداد ۲۳۸ پرسشنامه معتبر و تکمیل شده جمع آوری شد که عناوین این پرسشنامه ها به شرح زیر می باشد. الف: پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۲۶)، ب: پرسشنامه شخصیت ایسنگ، ج: پرسشنامه نگرش و انگیزه گاردنر (۲۷)، د: پرسشنامه سنجش اهمال کاری تحصیلی سولومون و روت بلوم (۲۸). از سه متخصص رشته آموزش زبان انگلیسی جهت بررسی روایی پرسشنامه ها استفاده شد و نظرات اصلاحی آنها اعمال گردید. پایایی پرسشنامه ها هم با استفاده از کرونباخ آلفا بررسی شد که به ترتیب ضریب همبستگی ۰/۹۳، ۰/۷۱، ۰/۸۳ و ۰/۷۵ بدست آمد که همگی در محدوده قابل قبول هستند.

جهت جمع آوری داده ها ابتدا اهداف و دستاوردهای احتمالی مطالعه برای دانشجویان تشریح شد و اهمیت همکاری آنها در جمع آوری داده ها و نقش این همکاری

حیطه ها بیشترین اهمال کاری تحصیلی را از خود نشان می دهند؟ از آمار توصیفی استفاده شد.

همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، بر اساس نمرات میانگین بیشترین اهمال کاری در حوزه انجام "کارهای اداری دانشگاهی" مانند پر کردن فرم، ثبت نام برای کلاسها، گرفتن کارت شناسایی و غیره بوده است و پس از آن "مطالعه برای امتحان"، "انجام تکالیف کتاب"، ادامه کار با تکالیف خواندنی هفتگی" و "کارهای حضوری" است. علاوه بر این، میانگین کل اهمال کاری در تمام مقوله ها ۲/۲۴ از ۵ نمره می باشد که با توجه به اینکه میانگین کسب شده کمتر از ۲/۴ می باشد نشان می دهد دانشجویان، اهمال کاری را در سطح زیاد گزارش داده اند.

جهت پاسخ به سوال دوم تحقیق (آیا انگیزه، تیپ شخصیتی، و راهبردهای یادگیری زبان بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است؟)، محققان ابتدا تحلیل همبستگی پیرسون را انجام دادند تا در صورت وجود همبستگی معنی دار، تحلیل یک متغیره واریانس برای شناسایی اثر احتمالی انجام شود. مطابق جدول ۲، بین اهمال کاری تحصیلی و دو متغیر راهبرد یادگیری جبران و انگیزه بیرونی همبستگی وجود دارد. با این وجود، همبستگی منفی معنی دار اما ضعیف فقط بین اهمال کاری و انگیزه بیرونی مشاهده شد.

در کمک به بهبود فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی گوشزد گردید و پس از اخذ رضایت آگاهانه آنها فرایند جمع آوری داده ها در دو جلسه انجام گرفت. در جلسه اول تکمیل پرسشنامه های سنجش اهمال کاری تحصیلی و پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان در طی ۴۰ دقیقه و در جلسه دوم تکمیل پرسشنامه نگرش و انگیزه و پرسشنامه شخصیت ایسنگ در ۳۰ دقیقه صورت گرفت.

جمع آوری داده های این تحقیق در سال ۹۴ انجام شده است که هنوز الزامی برای ارائه کد اخلاق وجود نداشت با اینوجود تمام ملاحظات اخلاقی در تمام مراحل انجام تحقیق و جمع آوری داده ها مدنظر قرار گرفت. رضایت آگاهانه شرکت کنندگان کسب شد و به آنها اطمینان داده شد که در هر مرحله ای از تحقیق و به هر دلیلی می توانند از شرکت در تحقیق انصراف دهند. ضمناً توضیحات لازم در خصوص نحوه جمع آوری داده ها بدون نیاز به کسب اطلاعات هویتی آنها داده شد و به آنها اطمینان داده شد که نتایج به طور کلی و نه انفرادی مورد بررسی قرار می گیرند.

داده های جمع آوری شده از طریق نرم افزار آماری SPSS و با استفاده از تست همبستگی پیرسون و تست تک متغیره واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته ها

برای پاسخ به اولین سؤالات تحقیق (دانشجویان در کدام

جدول ۱. آمار توصیفی برای مقوله های اهمال کاری تحصیلی

مقوله های اهمال کاری	دامنه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
انجام تکالیف کتاب	۴	۴	۵	۲/۵	۰/۷۰۲
مطالعه برای امتحانات	۴	۱	۵	۲/۶۷	۰/۹۳۱
ادامه کار با تکالیف خواندنی هفتگی	۱۲/۳۳	۱	۱۳/۳۳	۲/۴۱	۰/۹۶۸
کارهای اداری دانشگاهی	۴	۱	۵	۳/۲۲	۰/۹۱۸
کارهای حضوری مثل ملاقات مشاور و...	۲/۶۷	۰/۶۷	۳/۳۳	۲/۲۰	۰/۵۶۸

جدول ۲. آمار توصیفی و میزان همبستگی بین راهبردهای یادگیری زبان، انگیزه و تیپ شخصیتی با اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معنی داری
راهبردهای یادگیری بطور کلی	۳/۱۸	۰/۵۲۹	۰/۱۰۶	۰/۱۴۶
راهبرد حافظه	۳/۰۶	۰/۵۴۶	۰/۰۱۱	۰/۸۷۳
راهبرد شناختی	۳/۱۶	۱/۵۴	۰/۰۳۱	۰/۶۵۰
راهبرد جبران	۳/۳۵	۰/۶۹۵	۰/۱۳۱*	۰/۴۴
راهبرد فرا شناختی	۳/۵۹	۰/۶۴۹	۰/۰۳۷	۰/۵۷۶
راهبرد عاطفی	۳/۱۴	۰/۶۸۴	۰/۰۵۱	۰/۴۳۶
راهبرد اجتماعی	۲/۹۴	۰/۸۵۶	۰/۰۱۳	۰/۸۳۹
انگیزه کلی	۴/۰۱	۰/۵۰۸	۰/۰۷۱	۰/۰۷۱
انگیزه بیرونی	۳/۹۴	۰/۴۵۴	-۰/۱۷۲*	۰/۰۱۰
انگیزه درونی	۳/۷۱	۰/۷۱۲	۰/۰۷۳	۰/۲۷۴
برون گرایی	۱۳/۷۱	۲/۶۶	۰/۰۱۴	۰/۸۳۵

دارد. در خصوص تیپ شخصیتی، میانگین بالاتر از ۱۲ نشاندهنده برونگرا بودن دانشجویان است که با عنایت به میانگین کسب شده (۱۳/۷۱) دانشجویان دارای شخصیت برونگرا ارزیابی می شوند.

برای اطمینان از اینکه همبستگی منفی معنی دار از لحاظ آماری بین اهمال کاری و انگیزه بیرونی واقعا به معنای تأثیر قابل توجه انگیزه بیرونی بر میزان اهمال کاری دانشجویان است، محققان تحلیل تک متغیره واریانس را، همانطور که در جدول ۳ نشان داده شده، انجام دادند.

مطابق جدول ۳ و با توجه به سطح معنی داری ۰/۱۱۲ انگیزه بیرونی تأثیر معنی داری بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان ندارد اگر چه در جدول دو همبستگی معناداری از لحاظ آماری داشت. نگاهی به میزان تاثیر انگیزه بیرونی بر اهمال کاری دانشجویانکه معادل ۰/۱۸۰ است نشان می دهد که میزان تأثیر انگیزه بیرونی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان چشمگیر و قابل اعتنا نیست. تحلیل های فوق برای یافتن تأثیر راهبرد یادگیری جبران در اهمال کاری دانشجویان نیز انجام شد (جدول ۴).

در راهبردهای یادگیری زبان و انگیزه نمره میانگین بین ۱/۵ تا ۲/۴ نشاندهنده انگیزه کم و استفاده کم از راهبردهای یادگیری می باشد، میانگین ۲/۵ تا ۳/۴ نشاندهنده انگیزه متوسط و استفاده متوسط از راهبردهای یادگیری است و میانگین بالاتر از ۳/۵ نشاندهنده انگیزه زیاد و استفاده زیاد از راهبردهای یادگیری است. (۲۶، ۲۷). همانگونه که در جدول ۲ مشاهده می شود میزان آگاهی و استفاده دانشجویان از راهبردهای یادگیری زبان بطور کلی در حد متوسط ارزیابی می شود (میانگین ۳/۱۸) این در حالی است که در زیر شاخه های راهبردهای یادگیری زبان میزان آشنایی و استفاده دانشجویان از راهبرد فراشناختی در حد بالا (میانگین ۳/۵۹) و در دیگر راهبردها همچون راهبرد های شناختی، جبران، عاطفی، و اجتماعی در حد متوسط ارزیابی می شود که در این بین آشنایی و استفاده دانشجویان از راهبرد اجتماعی در پایین ترین حد (میانگین ۲/۹۴) قرار دارد. با توجه به میانگین بدست آمده برای انگیزه کلی (۴/۰۱)، انگیزه دانشجویان برای یادگیری زبان در حد بالایی ارزیابی میشود در حالیکه در تفکیک انواع انگیزه، انگیزه بیرونی دانشجویان نسبت به انگیزه درونی آنها در یادگیری زبان در سطح بالاتری قرار

جدول ۳. آزمون اثر بین موردی انگیزه بیرونی بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورها	F	معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۱۲/۷۶۲	۳۱	۰/۴۱۲	۱/۳۵۷	۰/۱۱۲	۰/۱۸۰
مقدار میانگین تابع	۸۹۶/۷۵۳	۱	۸۹۶/۷۵۳	۲۹۵۵/۵۰۴	۰/۰۰۰	۰/۹۳۹
انگیزه بیرونی	۱۲/۷۶۲	۳۱	۰/۴۱۲	۱/۳۵۷	۰/۱۱۲	۰/۱۸۰
خطا	۵۷/۹۵۳	۱۹۱	۰/۳۰۳			
کل	۱۸۱۳/۶۱۷	۲۲۳				
کل همبسته	۷۰/۷۱۵	۲۲۲				

جدول ۴. آزمون های اثر بین موردی راهبرد یادگیری جبران بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورها	F	سطح معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۴/۴۵۹	۱۹	۰/۲۳۵	۰/۷۴۲	۰/۷۷۳	۰/۰۶۱
مقدار میانگین تابع	۶۰۵/۲۹۳	۱	۶۰۵/۲۹۳	۱۹۱۳/۲۶۸	۰/۰۰۰	۰/۸۹۹
راهبرد جبران	۴/۴۵۹	۱۹	۰/۲۳۵	۰/۷۴۲	۰/۷۷۳	۰/۰۶۱
خطا	۶۸/۳۳۵	۲۱۶	۰/۳۱۶			
کل	۱۹۱۳/۷۶۵	۲۳۶				
کل همبسته	۷۲/۷۹۴	۲۳۵				

نمرات نشان می دهد که دانشجویان مونث کمی بیشتر از دانشجویان مذکر اهمال کاری در یادگیری زبان انگلیسی داشتند.

در جدول ۶ تحلیل تک متغیره واریانس برای اطمینان از اهمال کاری بیشتر دانشجویان دختر نسبت به پسر انجام شد.

مطابق جدول ۶، تأثیر جنسیت بر اهمال کاری دانشجویان معنادار نیست (سطح معنی داری ۰/۶۶۴)؛ از طرفی میزان تأثیر جنسیت بر اهمال کاری نیز بسیار کم و جزئی است (میزان تاثیر ۰/۰۰۱).

همین تحلیل برای مقطع تحصیلی نیز تکرار شد. همانطور که در جدول ۷ مشاهده می شود، ۶۰ دانشجو مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی و ۱۷۸ دانشجو مشغول به تحصیل در مقطع دکترای حرفه ای بودند. براساس

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، تأثیر راهبرد یادگیری جبران بر اهمال کاری معنی دار نیست (سطح معنی داری ۰/۷۷۳) و میزان تاثیر نیز بسیار جزئی است (۰/۰۶۱) اگرچه مطابق جدول ۱، همبستگی داشتند. بنابراین، از مجموع مباحث فوق می توان نتیجه گرفت که راهبردهای یادگیری زبان، انگیزه و تیپ شخصیتی برونگرا بر میزان اهمال کاری دانشجویان تأثیر قابل اعتنایی ندارند.

برای پاسخ به سؤال سوم تحقیق (آیا جنسیت، مقطع تحصیلی، واحد درسی انگلیسی، مدرس و رشته تحصیلی بر اهمال کاری دانشجویان تأثیر می گذارد؟)، تحلیل تک متغیره واریانس طبق جداول زیر انجام شد. همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است، شرکت کنندگان شامل ۶۲ دانشجوی پسر و ۱۷۶ دانشجوی دختر می باشند. میانگین

۱۱۹ دانشجوی در حال یادگیری انگلیسی عمومی بودند، ۶۰ دانشجوی، انگلیسی تخصصی، ۲۸ دانشجوی، انگلیسی پیش دانشگاهی و ۳۱ نفر نیز در حال یادگیری نگارش زبان آکادمیک بودند. با توجه به میانگین نمرات به نظر می رسد اهمال کاری دانشجویانی که در حال یادگیری انگلیسی عمومی بودند بیشتر از دیگران است. برای اطمینان از یافته های جدول ۹، تحلیل یک متغیره واریانس طبق جدول ۱۰ انجام شد.

میانگین نمرات، اهمال کاری در دانشجویان کارشناسی بیشتر از دانشجویان دکترا بوده است. با این حال، برای اطمینان از اینکه آیا واقعا مقطع تحصیلی بر اهمال کاری دانشجویان تاثیر می گذارد یا خیر، تحلیل یک متغیره واریانس انجام شد. همانطور که در جدول ۸ آمده است، تأثیر مقطع تحصیلی بر اهمال کاری معنادار نیست (سطح معنی داری ۰/۶۷۸) و میزان تاثیر (۰/۰۰۱) نیز بسیار اندک است. در خصوص واحد درسی زبان انگلیسی طبق جدول ۹،

جدول ۵. آمار توصیفی جنسیت

جنسیت	میانگین	انحراف معیار	اندازه جمعیت
مذکر	۲/۷۷	۰/۶۱۸	۶۲
مؤنث	۲/۸۱	۰/۵۴۷	۱۷۶
کل	۲/۸۰	۰/۵۶۵	۲۳۸

جدول ۶. آزمون اثر بین موردی جنسیت بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۰/۰۶۱	۱	۰/۰۶۱	۰/۱۸۹	۰/۶۶۴	۰/۰۰۱
مقدار میانگین تابع	۱۴۳۲/۳۸۰	۱	۱۴۳۲/۳۸۰	۴۴۵۸/۵۵۵	۰/۰۰۰	۰/۹۵۰
جنسیت	۰/۰۶۱	۱	۰/۰۶۱	۰/۱۸۹	۰/۶۶۴	۰/۰۰۱
خطا	۵۷/۸۱۹	۲۳۶	۰/۳۲۱			
کل	۱۹۴۶/۳۶۲	۲۳۸				
کل همبسته	75.879	237				

جدول ۷. آمار توصیفی مقطع تحصیلی

سطح تحصیلات	میانگین	انحراف معیار	اندازه جمعیت
لیسانس	۲/۸۲	۰/۵۷۶	۶۰
دکتري	۲/۷۹	۰/۵۶۶	۱۷۸
کل	۲/۸۰	۰/۵۶۵	۲۳۸

جدول ۸. آزمون اثر بین موردی مقطع تحصیلی بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۰/۰۵۶	۱	۰/۰۵۶	۰/۱۷۳	۰/۶۷۸	۰/۰۰۱
مقدار میانگین تابع	۱۴۱۹/۴۸۹	۱	۱۴۱۹/۴۸۹	۴۴۱۸/۱۲۹	۰/۰۰۰	۰/۹۴۹
سطح تحصیلات	۰/۰۵۶	۱	۰/۰۵۶	۰/۱۷۳	۰/۶۷۸	۰/۰۰۱
خطا	۷۵/۸۲۴	۲۳۶	۰/۳۲۱			
کل	۱۹۴۶/۳۶۲	۲۳۸				
کل همبسته	۷۵/۸۷۹	۲۳۷				

جدول ۹. آمار توصیفی دوره زبان انگلیسی

واحد درسی زبان انگلیسی	میانگین	انحراف معیار	اندازه جمعیت
انگلیسی عمومی	۲/۸۴	۰/۵۷۰	۱۱۹
انگلیسی تخصصی	۲/۸۳	۰/۶۳۶	۶۰
انگلیسی پیش دانشگاهی	۲/۷۹	۰/۴۸۱	۲۸
نگارش زبان آکادمیک	۲/۶۰	۰/۴۴۲	۳۱
کل	۲/۸۰	۰/۵۶۵	۲۳۸

جدول ۱۰. آزمون اثر بین موردی واحد زبان انگلیسی بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورها	F	سطح معنی داری	Partial Eta squared
مدل همبسته	۱/۴۳۳	۳	۰/۴۷۸	۱/۵۰۱	۰/۲۱۵	۰/۰۱۹
مقدار میانگین تابع	۱۳۱۸/۸۸۴	۱	۱۳۱۸/۸۸۴	۴۱۴۵/۵۰۷	۰/۰۰۰	۰/۹۴۷
واحد درسی زبان انگلیسی	۱/۴۳۳	۳	۰/۴۷۸	۱/۵۰۱	۰/۲۱۵	۰/۰۱۹
خطا	۷۴/۴۴۷	۲۳۴	۰/۳۱۸			
کل	۱۹۴۶/۳۶۲	۲۳۸				
کل همبسته	۷۵/۸۷۹	۲۳۷				

میزان اهمال کاری دانشجویان تأثیر قابل توجهی نمی گذارد.

جدول ۱۱ ترکیب دانشجویان در کلاس هر یک از مربیان را نشان می دهد که در اینجا جهت شناس ماندن

جدول ۱۰ نشان می دهد که تأثیر واحد درسی زبان انگلیسی بر اهمال کاری دانشجویان معنی دار نیست (سطح معنی داری ۰/۲۱۵) و میزان تاثیر (۰/۰۱۹) نیز بسیار اندک است بنابراین، واحد درسی زبان انگلیسی بر

را نشان می دهد. ۱۲۶ دانشجوی در رشته پزشکی مشغول به تحصیل بودند، ۴۸ دانشجوی داروسازی، ۱۸ دانشجو در کاردرمانی، ۳۳ دانشجو در بهداشت محیط و ۱۳ دانشجو در حوزه بهداشت عمومی مشغول به تحصیل بودند. براساس نمرات میانگین، دانشجویانی که مشغول به تحصیل در رشته بهداشت محیط بودند بیشتر از سایرین در یادگیری زبان انگلیسی اهمال کاری داشتند و به دنبال آن دانشجویان پزشکی، کاردرمانی، بهداشت عمومی و داروسازی.

برای اطمینان از اینکه تفاوت‌های مشاهده شده در جدول ۱۳ بین دانشجویان رشته های مختلف از نظر آماری معنادار هستند تحلیل تک متغیره واریانس انجام شد (جدول ۱۴)

مربیان از حروف افبا استفاده شده است. در کلاس مربی الف ۱۱۸ دانشجو، مربی ب، ۴۵ دانشجو، مربی جیم، ۲۹ دانشجو و مربی دال، ۴۶ دانشجو حضور داشتند. همانطور که میانگین نمرات نشان می دهد، دانشجویان مدرس دال بیش از سایر مدرسان اهمال کاری در یادگیری زبان انگلیسی داشتند و به دنبال آن مربی جیم، الف و ب هستند.

جدول ۱۲ به بررسی معنی داری تفاوت دیده شده بین مربیان در جدول ۱۱ می پردازد.

همانطور که در جدول ۱۲ دیده میشود، مربیان تأثیر معنی داری بر میزان اهمال کاری دانشجویان نداشتند (سطح معنی داری ۰/۲۰۴) و میزان تاثیر (۰/۰۱۹) نیز بسیار اندک بود.

جدول ۱۳ فراوانی دانشجویان در هر رشته تحصیلی

جدول ۱۱. آمار توصیفی مربیان

مربی	میانگین	انحراف معیار	اندازه جمعیت
الف	۲/۸۱	۰/۵۵۷	۱۱۸
ب	۲/۶۴	۰/۵۴۸	۴۵
جیم	۲/۸۶	۰/۵۴۵	۲۹
دال	۲/۸۷	۰/۶۰۴	۴۶
کل	۲/۸۰	۰/۵۶۵	۲۳۸

جدول ۱۲. آزمون اثر بین موردی مدرس بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۱/۴۷۱	۳	۰/۴۹۰	۱/۵۴۲	۰/۲۰۴	۰/۰۱۹
مقدار میانگین تابع	۱۴۴۵/۳۶۶	۱	۱۴۴۵/۳۶۶	۴۵۴۵/۳۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۵۱
مربی	۱/۴۷۱	۳	۰/۴۹۰	۱/۵۴۲	۰/۲۰۴	۰/۰۱۹
خطا	۷۴/۴۰۸	۲۳۴	۰/۳۱۸			
کل	۱۹۴۶/۳۶۲	۲۳۸				
کل همبسته	۷۵/۸۷۹	۲۳۷				

جدول ۱۳. آمار توصیفی برای رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	اندازه جمعیت
پزشکی	۲/۸۱	۰/۵۶۱	۱۲۶
داروسازی	۲/۷۱	۰/۶۱۰	۴۸
کاردرمانی	۲/۸۰	۰/۳۳۴	۱۸
بهداشت محیط	۲/۹۳	۰/۶۴۵	۳۳
بهداشت عمومی	۲/۷۰	۰/۴۶۷	۱۳
کل	۲/۸۰	۰/۵۶۵	۲۳۸

جدول ۱۴. آزمون های اثر بین موردی رشته تحصیلی بر اهمال کاری

منبع	نوع سه مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معنی داری	میزان تاثیر
مدل همبسته	۱/۰۷۶	۴	۰/۲۶۹	۰/۸۳۸	۰/۵۰۲	۰/۰۱۴
مقدار میانگین تابع	۱۰۲۰/۱۰۰	۱	۱۰۲۰/۱۰۰	۳۱۷۷/۴۵۰	۰/۰۰۰	۰/۹۳۲
رشته تحصیلی	۱/۰۷۶	۴	۰/۲۶۹	۰/۸۳۸	۰/۵۰۲	۰/۰۱۴
خطا	۷۴/۸۰۳	۲۳۳	۰/۳۲۱			
کل	۱۹۴۶/۳۶۲	۲۳۸				
کل همبسته	۷۵/۸۷۹	۲۳۷				

تحلیل نتایج جدول ۱۴ نشان می دهد که تفاوت بین دانشجویان رشته های مختلف از لحاظ آماری معنادار نیست (سطح معنی داری ۰/۵۰۲) و میزان تاثیر رشته تحصیلی بر اهمال کاری (۰/۰۱۴) نیز بسیار کم و غیر قابل اعتناست.

بحث

اهمال کاری در تحصیلات دانشگاهی یک مشکل اساسی است چرا که در زندگی تحصیلی دانشجویان و یا آینده شغلی آنها تأثیر به سزایی می گذارد. بسیاری از مشکلات از جمله گرفتن نمرات پایین و مشارکت پایین در کلاس ممکن است به این عامل نسبت داده شود (۲۹). یافته های این مطالعه نشان داد که میزان اهمال کاری در انجام "وظایف اداری دانشگاهی" بیشتر از اهمال کاری در "مطالعه برای امتحانات"، "انجام تکالیف کتاب"، "انجام

تکالیف هفتگی در حوزه خواندن متون" و "کارهای حضوری" است. از آنجاییکه انجام وظایف اداری دانشگاهی دارای رابطه معکوس با سطح رضایتمندی و نگرش مثبت نسبت به زندگی و امید است (۱۳، ۱۴) لذا دلیل نتیجه بدست آمده می تواند رضایتمندی پایین دانشجویان و نگرش نه چندان مثبت آنها نسبت به آینده شغلی و امید پایین آنها باشد. از سوی دیگر نتایج نشان داد که دانشجویان عموماً در سطح بالایی اهمال کاری در یادگیری زبان انگلیسی دارند. یکی از دلایل اهمال کاری می تواند استرس، اضطراب و کسالت باشد که زمانی اتفاق می افتد که انتظارات از مهارتها، توانمندیها و زمان در اختیار فراگیران بالاتر باشد که این امر با توجه به حجم بالای دروس زبان انگلیسی و گاه سطح بالای مطالب آموزشی نسبت به سطح پایه زبان انگلیسی دانشجویان قابل توجیه است. دلیل دیگر می تواند بوروکراسی در انجام کارهای

کاهش در اهمال کرب را بسیار اندک و جزئی نشان داد، نتایج تحقیق دیگری انگیزه بیرونی کم را کاملاً مرتبط با اهمال کاری زیاد نشان داده است (۳۲) این در حالی است که حتی ارتباط قوی و منفی بین انگیزه درونی و اهمال کاری نیز دیده شده است (۳۱).

طبق نظریه انگیزش تمپورال (۳۳)، گرایش به اهمال کاری نمی تواند بیانگر انگیزه بالا یا پایین باشد لذا عدم وجود همبستگی معنی دار بین انگیزه و اهمال کاری در مطالعه حاضر ممکن است به این دلیل باشد که انگیزه به تنهایی صرفاً بیانگر خواسته ها و تمایلات خاص شخص نیست بلکه بافت فرهنگی که فرد در آن قرار دارد، نقش بزرگی در باورهای انگیزشی تحصیلی و سیستم های اعتقادی فرد بازی می کند (۳۴). به عنوان مثال، انگیزه های بیرونی مانند انتظارات خانوادگی یا اجتماعی معمولاً دلیل اصلی دستاوردهای دانشگاهی دانشجویان آسیایی است در حالی که پیشرفتهای تحصیلی دانشجویان غربی بر اساس نیازهای خودشان برای دستیابی به آنها حاصل می شود و نه انتظارات اطرافیان (۳۵).

علاوه بر این، این مطالعه حتی هیچ ارتباط معنی داری بین راهبردهای یادگیری زبان و اهمال کاری پیدا نکرد در حالیکه بعضی از مطالعات پیشین بین راهبردهای شناختی و فراشناختی و اهمال کاری رابطه منفی و معناداری را گزارش کردند (۲۳) که این امر می تواند به دلیل عدم آشنایی و عدم استفاده زیاد از این راهبردها هم مرتبط باشد همچنین، مطالعه حاضر تاثیر جنسیت، رشته تحصیلی، مربی، مقطع تحصیلی و واحد درسی زبان انگلیسی بر میزان اهمال کاری دانشجویان در یادگیری زبان انگلیسی را تایید نکرد.

نتیجه گیری

از آنجاییکه اهمال کاری گاهی برای اجتناب از استرس و اضطراب انجام میشود لذا می توان گفت که گروهی از اهمال کاران تمایل دارند به به اندازه دیگران سخت کار کنند و دارای اهداف مشابهی هستند اما کمتر به این

اداری باشد که باعث اهمال کاری از سوی دانشجویان می شود. علاوه بر این، امتحانات سطح بالایی از اضطراب و استرس را به وجود می آورد، که می تواند منجر به اهمال کاری شود، به خصوص وقتی که سطح امتحانات با دانش و مهارتهای دانشجویان مطابقت نداشته باشد. این عدم تعادل یکی از متداول ترین شکایات دانشجویان است که در قالب جلسات مشاوره ابراز شده است. با این وجود، لازم به ذکر است که به عنوان یک مزیت کوتاه مدت، دانشجویان ممکن است از اهمال کاری بعنوان تکنیکی برای کاهش استرس و اضطراب استفاده کنند. شاید به همین دلیل باشد که در بعضی از مطالعات میزان استرس با میزان اهمال کاری نسبت معکوس داشته است (۲۸).

علاوه بر این، در این مطالعه تفاوت معناداری بین دانشجویان مقطع کارشناسی و دکتری حرفه ای در میزان اهمال کاری آنها دیده نشد که این یافته در تضاد با نتایج تحقیقاتی است که اهمال کاری دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی را بیشتر از مقاطع پایین همچون مقطع کارشناسی می دانستند (۲۸). استرس بیشتر دوره های تحصیلات تکمیلی در مقایسه با دوره های کارشناسی به دلیل کمیت و کیفیت بالاتر امور آموزشی و پژوهشی مختلفی که باید در دوره های تحصیلات تکمیلی انجام شود می تواند منجر به ترس از عدم موفقیت و افزایش تمایل دانشجویان به اهمال کاری شود (۳۱).

محققان همبستگی پیرسون را برای بررسی وجود ارتباط معنی دار بین اهمال کاری و متغیرهایی مانند راهبردهای های یادگیری، تیپ شخصیتی و انگیزه انجام دادند. این مطالعه هیچ ارتباطی بین انگیزه کلی و اهمال کاری پیدا نکرده است که منطبق بر نتایج بعضی از تحقیقات پیشین است (۲۲). با این وجود، تنها همبستگی معنادار اما ضعیف بین اهمال کاری و انگیزه بیرونی مشاهده شد که این همبستگی نیز منفی بود که می توان اینگونه نتیجه گرفت که بالا بردن انگیزه بیرونی دانشجویان از طریق تشویق، نمره و دیگر راهکارها می تواند به کاهش اهمال کاری منجر شود اما تحلیل تک متغیره واریانس میزان

- quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007; 133(1): 65-94.
2. Hess B, Sherman MF, Goodman M. Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality*. 2000; 15(5): 61-74.
 3. Day V, Mensink D, O'Sullivan M. Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*. 2000; 30 (2):120-134.
 4. Goda Y, Yamada M, Kato H, Matsuda T, Saito Y, Miyagawa H. Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and individual differences*. 2015; 37: 72-80.
 5. Ozer BU, Demir A, Ferrari JR. Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*. 2009; 149: 241-257. doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257.
 6. Van Eerde W. Procrastination in academic settings and the Big Five model of personality: a meta-analysis. In: H.C. Schouwenburg HC, Lay CH, Pychyl TA & Ferrari JR, editors.

اهداف عمل می کنند. علاوه بر این، در شیوه های خود اظهاری و خود ارزیابی این احتمال وجود دارد که دانشجویان به طور دقیق میزان اهمال کاری خود را گزارش ندهند. بنابراین، نتایج داده های خود ارزیابی از طریق پرسشنامه ممکن است کاملا واقعگرایانه نباشند و نتایج بسیار متفاوتی که در مطالعات مختلف بدست آمده تاییدی بر این ادعاست که ابزارهای بکار گرفته شده در ارزیابی اهمال کاری دانشجویان و مشخصات جمعیتی آنها و تفاوت های فردی همگی در نتایج نهایی تاثیر گذارند. حتی برداشت های مختلف از مفهوم اهمال کاری نیز نتایج متفاوتی را در مطالعات به وجود آورده است. این مشکل که عمدتا در روش های خود ارزیابی مبتنی بر پرسشنامه بروز می کند با استفاده از معیارهای مبتنی بر مشاهده رفتار می تواند تا حدی از بین برود. لذا پیشنهاد می شود از ابزارهای متنوع در سنجش اهمال کاری استفاده شود. همچنین نتایج مطالعه حاضر باید با احتیاط در مورد جنسیت تعمیم داده شود زیرا اکثر دانشجویان در مطالعه حاضر از جنسیت مونث بودند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان این مقاله مراتب تشکر صمیمانه خود را از مسوولان و کارکنان دانشکده پیراپزشکی و کلیه دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش ابراز می دارند. همچنین برای انجام این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سوی نهاد خاصی دریافت نشده است.

تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافی برای نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

منابع

1. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of

- students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*. 2011; 1(12): 2987 - 2993.
12. Motie H, Heidari M, Sadeghi AS. Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 69: 2299-2308.
 13. Savithri JJ. Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research*. 2014; 3(3): 377-381.
 14. Kandemir M. Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Sciences*. 2014; 152: 188-193.
 15. Deci EL, Ryan R M. The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; 11: 227-268.
 16. DiPerna J, Elliot S, Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1999; 17: 207-225.
 - Counseling the procrastinator in academic settings. Washington: American Psychological Association; 2004. P: 29-40.
 7. Ferrari J, O’Callghan J, Newbegin I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*. 2005; 7(1): 1-6.
 8. Klassen RM, Krawchuk LL, Rajaru S. Academic procrastination of undergraduate’s low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33: 915-931.
 9. Kagan M. Determining the Variables, Which Explain the Behavior of Academic Procrastination in University Students. *Journal of Faculty of Educational Science*. 2009; 42(2): 113-128.
 10. Kong B. Academic procrastination and tolerance of ambiguity among undergraduate and graduate students. *Chicago School of Professional Psychology*; 2010.
 11. Firouzeh S, Jalil JF. The effects of coping styles and gender on academic procrastination among university

- motivation. *Educational Research and Reviews*. 2011; 6: 447–455.
23. Howell AJ, Watson, DC. Procrastination Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 2007; 43: 167-178.
24. Wolters CA. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95: 179–187, doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
25. Wolters CA. Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96: 236–250.
26. Oxford RL. *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: New Boston. Heinle & Heinle; 1990.
27. Gardner RC. *Social psychological aspects of language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold; 1985.
28. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination frequency and
17. Lee E. The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*. 2005; 166: 5-14.
18. Balkis M. The relationships between student teachers' procrastination behaviors and thinking styles and decision making styles. *Dokuz Eylul Institute of Education Sciences*; 2006.
19. Díaz-Morales JF, Cohen JR, Ferrari JR. An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Pers. Individ. Differ*. 2008; 45(6): 554-558.
20. Rakes GC, Dunn KE. The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self- Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive online Learning*. 2010; 9: 78-93.
21. Brownlow S, Reasinger RD. 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*. 2000; 15: 15-34.
22. Sirin EF. Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic

- motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*. 2015; 76: 1-6
33. Steel P, Konig CJ. Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*. 2006; 31(4): 889-913.
doi:10.5465/amr.2006.22527462
34. Morling B, Kitayama S. *Handbook of motivation science*. New York: Guilford Press New York; 2008.
35. Komarraju M, Karau SJ, Ramayah T. Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States. *North American Journal of Psychology*. 2007; 9: 275-292.
- cognitive-behavioral conflates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984; 31: 503-509.
29. Hoppe C S. Academic Procrastination as a Predictor of Explanatory Style in College Students. Carroll College; 2011.
30. Tice DM Baumeister RF. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Sciences*. 1997; 8(6): 454-458.
31. Alexander ES, Onwuegbuzie AJ. Academic procrastination and the role of hope as a compensation strategy. *Personality and Individual Differences*. 2007; 42: 1301-1310.
32. Rebetez MML, Rochat L, Lindenm MVD. Cognitive, emotional, and

Cite this article as:

Kafipour R, Khojasteh L, Moslehi S. The Impact of Motivation, Learning Strategies, and Personality Trait on Medical Students' Procrastination in English Courses. *Sadra Med Sci J* 2020; 8(3): 233-248.