

عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی

ابوالقاسم یعقوبی^۱

بهرز قلائی^۲

خسرو رشید^۳

رسول کرد نوقابی^۴

تاریخ وصول: ۹۳/۳/۲

تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱۸

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش کمال گرایی، خودتنظیمی تحصیلی، و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی تعلل ورزی کلی و تعلل ورزی تحصیلی بود. به این منظور جامعه‌ی آماری از میان دانشجویان روزانه دانشگاه‌های دولتی استان مرکزی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نمونه‌ای به اندازه ۴۱۲ نفر انتخاب شده و مورد بررسی از طریق پرسشنامه قرار گرفتند. پرسشنامه‌ها شامل مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تاکمن (۱۹۹۸)، پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، مقیاس کمال گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰)، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری (۱۳۹۱) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پیترپیچ و همکاران (۱۹۹۱) بودند. برای تحلیل اطلاعات بدست آمده از پرسشنامه‌ها، از نرم افزار آماری SPSS استفاده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی شامل رگرسیون چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل ورزی کلی محسوب می‌شوند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بودند که متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل ورزی تحصیلی محسوب می‌شوند.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان Yaghobi41@yahoo.com

۲. دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان dr.ghalaei@yahoo.com

۳. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان khosrorashid@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا همدان nogha@yahoo.com

واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی کلی، تاخیر اندازی، کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

مقدمه

همه پیشرفت‌های شگفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاییده‌ی یادگیری است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورد، از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی‌اش فعلیت می‌یابد. بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که همه پیشرفت‌های بشر در نتیجه یادگیری به دست می‌آید (الیس و نال^۱؛ ترجمه فرجاد، ۱۳۹۱).

با رشد علم انسان‌ها تمایل پیدا کردند که سطح دانش و معلومات خود را افزایش دهند؛ بدین سبب تحصیلات آکادمیک جایگاه ویژه‌ای در زندگی افراد به خود اختصاص داد. با وجود انگیزه اجتماعی قوی برای ادامه تحصیل، پایین بودن انگیزه‌های فردی باعث به وجود آمدن مشکلاتی در مسیر یادگیری و تحصیل شد. انسان‌ها هر بار بهانه‌ای برای سهل‌انگاری‌های خود تراشیدند تا جایی که این اعمال ناپسند به صورت یک عادت برای آنان درآمد. همین امر توجه روانشناسان تربیتی بسیاری را به خود جلب کرد که چرا اکثر افراد به تعلل‌ورزی در کارهایشان مبتلا هستند. خصوصاً زمانی که این تعلل‌ورزی در حیطه تحصیلی و یادگیری افراد بروز پیدا می‌کند، می‌تواند بزرگترین ضرر را به زندگی علمی آنان وارد نماید تا جایی که بسیاری از افرادی که از هوش و توان یادگیری بالایی برخوردارند بخاطر همین تعلل داشتن در امور تحصیلی فرصت‌های فراوانی را از دست داده‌اند و نتوانسته‌اند نهایت توان خود را در زمینه علمی ظاهر سازند.

تعلل‌ورزی^۲ به معنای سهل‌انگاری، به تعویق انداختن کارهاست. بالکیس و دور^۳ و تعلل‌ورزی را به عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک شکل و اندازه و زمان به موقع و مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی

-
1. Ellis & Knowl
 2. procrastination
 3. Balkiss & Dower

از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف می‌کنند. آن‌ها همچنین در مورد تعلل‌ورزی تحصیلی می‌آورند "تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن فعالیت‌ها و هدف‌های تحصیلی اشاره دارد، تا آنجایی که عملکرد بهینه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر تعلل‌ورزی تحصیلی، طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقالات تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی می‌باشد" (۲۰۰۶).

یافته‌های روان‌شناسان نمایانگر این مطلب است که تعلل‌ورزی تحصیلی با متغیرهای بسیاری در شخصیت و رفتار فرد مرتبط است که از این خیل عظیم می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: عوامل شخصیتی، سلامت روان، اختلالات شخصیت، خودتنظیمی پایین، خودکارآمدی ضعیف، کمال‌گرایی منفی، روابط بین فردی ناسالم، منبع کنترل بیرونی، برآورد بیش از حد زمان، احساس گناه، خودپنداره‌ی ضعیف، ناامیدی، عزت‌نفس پایین، اعتماد به نفس پایین، هوش هیجانی، تعلل‌ورزی والدین، جو کلاس، روش تدریس، ارتباط با مدرس و... (بالکیسو دور، ۲۰۰۶).

همچنین تعلل‌ورزی سبب مشکلات بسیاری از جمله کاهش کیفیت کار، عجله در انجام کارهای به تأخیر افتاده، فشار عصبی، عصبانیت، پرخاشگری و... می‌شود. با وجود شناسایی عوامل ذکر شده درباره تعلل‌ورزی با این همه تعلل‌ورزی هنوز یک موضوع ناشناخت‌هاست (استیل، ۲۰۰۷).

از بین عوامل یاد شده متغیرهایی مثل خودتنظیمی تحصیلی^۱، خودکارآمدی تحصیلی^۲ و کمال‌گرایی^۳ که جزء عوامل شخصی تعلل‌ورزی می‌باشند در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

خودتنظیمی کوشش روانی در تنظیم کنترل درونی فرایندها و کارکردها برای رسیدن به اهداف درونی تعریف شده است (واندرول^۴، ۲۰۱۱). خودتنظیمی شناخت و رفتار، یک جنبه

-
1. Academic self-regulation
 2. Academic self-efficacy
 3. perfectionism
 4. Vonderwell

مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در محیط کلاسی است. نظریه‌های خودتنظیمی، به طور کلی، تصریح می‌کنند که چرا و چگونه دانش‌آموزان به یادگیری می‌پردازند و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می‌باید در مورد خود و کارهای تحصیلی خود بدانند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را هدایت می‌کنند و چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب می‌کنند که موجب افزایش تلاش آن‌ها می‌گردد (شیپ، ادوارد و لامبرت^۱، ۲۰۰۹).

نظریه شناختی-اجتماعی زیمرمن^۲ (۲۰۰۲) در زمینه یادگیری خودتنظیمی تحصیلی، یکی از نظریاتی است که سعی در تبیین یادگیری تحصیلی با استفاده از یک مدل تحلیلی سه جانبه، مربوط به مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی تحصیلی، کرده است. در الگوی زیمرمن (۲۰۰۲)، به طور کلی دانش‌آموزانی را می‌توان خودتنظیم توصیف کرد که از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خود مشارکت فعال داشته باشند. چنین دانش‌آموزانی به طور شخصی کوشش‌های خود را برای کسب دانش و مهارت شروع کرده و جهت می‌دهند و بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی کمتر تکیه می‌کنند. این امر ریشه در این اعتقاد زیمرمن دارد که انسان تنها نسبت به تأثیرات بیرونی واکنش نشان نمی‌دهد، بلکه محرک‌هایی را که بر او وارد می‌شود، انتخاب، سازمان و تغییر شکل می‌دهد. افراد از طریق محرک‌ها و پیامدهایی که خودشان به وجود می‌آورند، رفتار خود را کنترل می‌کنند. بنابراین، یک عمل، علاوه بر تأثیرپذیری از دیگر تعیین‌کننده‌ها، متأثر از تجارب خود ایجاد شده^۳ نیز هست. شناخت توانمندی‌های خود راهبر^۴ درآدمی، محرکی برای الگوهای خودتنظیمی فراهم می‌آورد که در آن افراد، خود به عنوان عوامل اصلی تغییر، عمل می‌کنند. زیمرمن (۲۰۰۸) انسان را موجودی فعال می‌داند که از فرآیندهای شناختی برای بازنمایی رویدادها، پیش‌بینی آینده، انتخاب کنش مناسب و برقراری ارتباط با محیط اطراف خود استفاده می‌کند. اگرچه انسان تحت تأثیر موقعیت‌ها قرار می‌گیرد ولی چون برای خود هدف

1. Shipp, Edward & Lambert

2. Zimmerman

3. self – producted

4. self – directed

تعیین می‌کند و از مهارت‌ها و قابلیت‌های خود برای رسیدن به اهداف استفاده نموده و در نهایت خودسنجی می‌نماید، پس موجودی فعال و آگاه است. باور خودکارآمدی نیز عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است. مهارت‌ها می‌توانند به آسانی تحت تأثیر خودشکی^۱ یا خودتردیدی قرار گیرند، در نتیجه حتی افراد خیلی مستعد در شرایطی که باور ضعیفی نسبت به خود داشته باشند، از توانایی‌های خود استفاده کمتری می‌کنند (بندورا^۲، ۱۹۹۷). به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند (ویت، ویرینگ و هیل^۳، ۱۹۹۴). بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است.

به گفته آلبرت بندورا (۱۹۹۹)، خودکارآمدی عبارت است از: «اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف». به عبارت دیگر، خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده بندورا این اعتقاد، عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است.

عملکرد مؤثر هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های مبهم، غیر قابل پیش‌بینی و استرس‌زا مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است. مهارت‌های قبلی برای پاسخ به تقاضای گوناگون موقعیت‌های مختلف باید غالباً به شیوه‌های جدید، ساماندهی شوند. بنابراین، مبادلات با محیط تا حدودی تحت تأثیر قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌های خویش است. بدین معنی که افراد باور داشته باشند که در شرایط خاص، می‌توانند وظایف را انجام دهند. خودکارآمدی درک شده

1. self-doubt
2. Bandura
3. White, Wearing & Hill

معیار داشتن مهارت‌های شخصی نیست، بلکه بدین معنی است که فرد به این باور رسیده باشد که می‌تواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به شکل کامل انجام دهد.

علاوه بر خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی که عنوان شد، انسان معمولاً آرزو دارد تمام فعالیت‌ها و وظایف خویش را به‌طور کامل و بی‌عیب و نقص انجام دهد یکی از نکات تربیتی که والدین در برخی فرهنگ‌ها به فرزندان خود آموزش می‌دهند آن است که برای انجام هر کاری، تمام نیرو و تلاش خود را به کار بگیرند و آن را بدون عیب و نقص انجام دهند. اصولاً گرایش به کمال یا کمال‌گرایی در نهاد انسان‌ها وجود دارد و در حکم خصیصه‌ای مثبت تلقی می‌شود. زیرا انرژی را پدید می‌آورد که منجر به پیشرفت و موفقیت فرد می‌شود. اصرار و مداومتی که هنرمندان بزرگ در خلق آثارشان به خرج می‌دهند و مداومتی که در این راه نشان می‌دهند از کمال‌گرایی آنان نشأت می‌گیرد. اما روند دستیابی به کمال در همی انسان‌ها به‌طور مثبت پیش نمی‌رود. می‌توان گفت کمال‌گرایی تا زمانی به نفع فرد است که در ارتباط با خودش و به منظور به‌فعالیت درآوردن همه ظرفیت‌ها و استعدادهایش صورت گیرد. هنگامی که گرایش به کمال، با رقابت و پیشی گرفتن از دیگران و صرفاً به منظور کسب تأیید و رضایت خاطر آنان صورت گیرد جنبه منفی و به عبارت دیگر نابهنجار پیدامی‌کند (رامیرز، ۱۳۹۰).

شافران، کوپر و فایریم (۲۰۰۲؛ به نقل از عبدخدائی و همکاران، ۱۳۹۰) کمال‌گرایی را به عنوان سازه‌ای که شامل اجزای شناختی رفتاری است تعریف کرده‌اند، وابستگی شدید به ارزیابی از خود، خودتحمیلی و استانداردهای بسیار بالا، آن‌ها عقیده دارند که کمال‌گرایی توسط چرخه‌ای از تفکرات غیر منطقی و رفتارهایی که آن‌ها را همیشگی و دائمی می‌کنند ابقا می‌شود. کمال‌گرایان مجموعه‌ای از استانداردهای سطح بالا را برای خود تدوین نموده و سپس برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند و یا از ترس شکست در تکالیف از آن اجتناب می‌کنند. اگر وی از تکالیف اجتناب کرده و آنان را به تعویق بیندازد بهتر از آن است که در رسیدن به اهدافش شکست بخورد و به این شکست باخود انتقادگری پاسخ دهد. بنابراین این نوع رفتارهای کمال‌گرایانه باقی می‌مانند. هلندر (۱۹۷۸؛ به نقل از شی چنوتیان، ۲۰۱۱) نیز

از اولین کسانی بود که به تعریف کمال‌گرایی پرداخت و آن را به عنوان تلاش توان‌فرسا برای رسیدن به بالاترین کیفیت در عملکرد، بیش از آنچه در یک موقعیت مورد نیاز است، تعریف کرده است. برنز (۱۹۸۰؛ به نقل از شی، چن و تیان^۱، ۲۰۱۱) تحلیل گسترده‌ای از این مفهوم ارائه داد. از دید وی کمال‌گرایی عبارت است از «شبکه‌ای از شناخت‌ها» که شامل انتظارات، تغییر حوادث زندگی، ارزیابی از خود می‌باشد. وی در توصیف افراد کمال‌گرا بیان می‌کند: آن‌ها کسانی هستند که معیارهای غیرمنطقی و بالایی برای خود در نظر گرفته‌اند، به طور وسواس‌گون به سوی اهداف ناممکن در تلاش‌اند و ارزش خود را معادل درجه‌ای از آن معیارها که کسب کرده‌اند، می‌دانند. تعریف برنز در حقیقت کامل‌کننده اندیشه باورهای غیرمنطقی الیس است.

به‌طور کلی در تعریف کمال‌گرایی، هلندر و الیس بر جنبه‌های منفی و ترس از شکست در آن تأکید کرده‌اند (الیس^۲، ۱۹۶۳؛ به نقل از اصفهانی و سفلو، ۱۳۹۰). برنز (۱۹۸۰؛ به نقل از محمودی کهریزی و همکاران، ۱۳۹۳) در تعریف خود از کمال‌گرایی اضافه می‌کند: تفکر کمال‌گرایان به شیوه همه یا هیچ است که با تفکر افسرده‌ها در نظریه بک^۳ (۱۹۹۳) همخوانی دارد. کمال‌گرایان معتقدند عملکرد باید کامل باشد وگرنه ارزشی ندارد و اشتباهات کوچک برابر با شکست است. فراست^۴ و همکاران (۱۹۹۰) کمال‌گرایی را مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا در عملکرد تعریف کردند که با خودارزیابی انتقادی افراطی همراه است. ترس از شکست ممکن است مؤلفه‌های رفتاری کمال‌گرایی را که هدف آن‌ها به فرد برای رسیدن به معیارهای غیرمعقول و بالای اوست؛ برانگیزند. برای مثال واریسی دقیق، جستجوی اطمینان، ارزیابی مداوم دیگران و توجه افراطی قبل از تصمیم‌گیری، نمونه‌هایی از این رفتارها می‌باشد (روساریو و همکاران^۵، ۲۰۰۹). از همه این گفته‌ها بخوبی بر می‌آید که کمال‌گرایی منفی سبب می‌شود افراد برای رسیدن به معیارهای بسیار بالاتر از سطح توانشان برنامه‌ریزی کنند و چون غالباً نمی‌توانند به این معیارها برسند تمام تلاش خود

-
1. Shi, Chen & Tian
 2. Ellis
 3. Beck
 4. Frost
 5. Rosario & et all

را بر این می‌دارند که از این موقعیت‌ها فرار کنند تا با آن مواجه نشوند و دچار سرزنش خود یا دیگران نشوند.

در این پژوهش به دنبال پیدا کردن ارتباط این سه متغیر با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان می‌باشیم و فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. کمال‌گرایی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی کلی می‌باشند.
۲. کمال‌گرایی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی چند متغیری است که در آن با استفاده از پرسشنامه به جمع‌آوری اطلاعات درباره شرایط موجود در گروه نمونه پرداخته شده است و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی به بررسی یافته‌های پژوهش پرداخته شده است.

جامعه و نمونه: جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان روزانه دانشگاه‌های دولتی استان مرکزی می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ در این دانشگاه‌ها مشغول به تحصیل بوده‌اند. اندازه کل جامعه بنا بر گزارشات مسئولین آموزش دانشگاه‌ها حدود ۱۵۰۰۰ نفر برآورد شده است که از این تعداد برحسب جدول کرجسی و مورگان^۱ (به نقل از حسن زاده، ۱۳۹۲) تعداد ۳۷۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. برای انتخاب اعضای نمونه نیز از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد به این صورت که ابتدا دانشگاه‌ها به چند خوشه و سپس دانشکده‌ها به خوشه‌های جزئی‌تر تقسیم شدند. سپس از هر دانشگاه تعدادی از کلاس‌ها بصورت کاملاً تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین دانشجویان این کلاس‌ها توزیع شد.

1. Krejcie & Morgan

لازم به ذکر است که بدلیل پیش‌بینی افت در بازگشت پرسشنامه‌ها تعداد ۴۵۰ پرسشنامه بین دانشجویان توزیع شد که از این بین ۴۱۲ پرسشنامه بطور کامل و صحیح بازگردانده شد. و تحلیل‌های آماری روی این پرسشنامه‌ها انجام گرفت.

ابزار: جهت جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز برای این پژوهش پرسشنامه‌های زیر مورد استفاده قرار گرفتند:

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تاکمن^۱ (۱۹۹۸): مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ابتدا در ۳۵ ماده به وسیله تاکمن ساخته شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹ به دست آمد سپس با انجام تحلیل‌عاملی بر روی ۱۸۳ دانشجو فرم ۱۶ ماده‌ای تک‌عاملی با همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۶ را به دست آورد. در یک پژوهش استوبر^۲ و جورمن^۳ (۲۰۰۱) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در یک نمونه ۱۸۵ نفری دانشجویان ۰/۹۲ به دست آوردند. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه اضطراب و افسردگی بک و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا^۴ به ترتیب ۰/۳۰ و ۰/۳۲ و ۰/۳۲ به دست آمده است. پایایی پرسشنامه مذکور در ایران نیز مورد بررسی قرار گرفته است؛ در پژوهشی توسط مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) بر روی ۶۰۰ نفر از دانشجویان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۲ گزارش شده است. روش نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم با امتیاز ۱، مخالفم با امتیاز ۲، موافقم با امتیاز ۳ تا کاملاً موافقم با امتیاز ۴ صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۳ به دست آمد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰): این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۹۰) ساخت و هنجاریابی شده است. برای ساخت آزمون یاد شده از تحلیل‌عاملی اکتشافی استفاده شده است. نتایج تحلیل‌عاملی اکتشافی نشان داد که داده‌ها پس از شش بار چرخش، آزمونی مرکب از ۱۲ ماده و سه عامل با عنوان تعلل‌ورزی عمدی (۵ ماده)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ ماده) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) ساخته شد. پایایی

1. Tuckman. B. W
2. Stober. J
3. Joormann, Jutta
4. Penn State Worry Questionnaire (PSWQ)

آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵. بدست آمد. روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (به نقل از سواری، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸. بدست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست (۱۹۹۰): فراست و همکارانش در سال ۱۹۹۰ در برابر مفهوم تک‌بعدی کمال‌گرایی، مفهوم چند بعدی کمال‌گرایی را مطرح کردند، که برای سنجش این ابعاد، پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی چند بعدی فراست (FMPS) را طراحی کردند. این پرسشنامه شامل ۳۵ جمله می‌باشد که مربوط به ۶ بعد است. ابعاد آن شامل بعد نگرانی زیاد در مورد اشتباهات (CM)، بعد تردید در مورد فعالیت‌ها (D)، بعد انتظارات والدینی (PE)، بعد انتقاد والدینی (PC)، بعد معیارهای شخصی (PS) و بعد سازماندهی (O) مشخص شده‌اند. در مقابل هر سؤال پیوستاری از کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم قرار گرفته است که از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌گردد. از جمع نمرات سؤالات مربوط به هر زیر مقیاس، نمره‌ی آن زیرمقیاس و از جمع نمرات زیرمقیاس‌ها، نمره کلی به دست می‌آید (استوبر، ۲۰۰۸). در این پژوهش از بعد تردید درباره‌ی فعالیت‌ها و بعد سازماندهی استفاده شده است. فراست آلفای کرونباخ کل پرسشنامه‌ی FMPS را ۰/۹۱ گزارش کرد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹. بدست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری (۱۳۹۱): برای اندازه‌گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی از پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی سواری (۱۳۹۱) که دارای ۳۰ ماده و شش عامل راهبرد حافظه (۵ ماده)، هدف‌گزینی (۳ ماده)، خود ارزیابی (۶ ماده) کمک‌خواهی (۶ ماده) مسئولیت‌پذیری (۴ ماده) و سازماندهی (۶ ماده) است استفاده بعمل آمد. پرسشنامه یاد شده از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اجرا و ساخته شد. پایایی آن با کمک آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹ برای عامل اول ۰/۷، برای عامل دوم ۰/۷۲، برای عامل سوم ۰/۶۲، برای عامل چهارم ۰/۷۱، برای عامل پنجم ۰/۶۰

و برای عامل ششم ۰/۷۰ بدست آمد. روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تاییدی تعیین و تایید شد ($X^2 = 671/281$ ، $df = 388$ ، $GFI = 0/772$ ، $AGFI = 0/727$ ، $CFI = 0/8$ ، $RMSEA = 0/07$). روش نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم با امتیاز ۱، مخالفم با امتیاز ۲، موافقم با امتیاز ۳ و کاملاً موافقم با امتیاز ۴ صورت می‌گیرد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آمد.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱): برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که دارای یک مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. پینتریچ، اسمیت^۱، گارسیا^۲ و مک کیچی^۳ (۱۹۹۱؛ به نقل از مطیعی و همکاران، ۱۳۹۱) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را طراحی کردند. هدف پرسشنامه این بود که اطلاعاتی درباره عادت‌های مطالعه، مهارت‌های انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان برای تکالیف مدرسه جمع‌آوری کند. این مقیاس اندازه‌گیری ترتیبی است. آزمودنی‌ها بر اساس راهنمای پرسشنامه، پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از یک (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند) تا هفت (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) رتبه‌بندی می‌کنند. نمره هر مقیاس، میانگین آیت‌های سازنده آن مقیاس است.

اگر در یک پرسشنامه آیت‌ها وارونه شوند، قبل از تحلیل باید نمره آزمودنی معکوس شود. یعنی نمره ۱ به ۷، ۲ به ۶، ۳ به ۵، ۴ به ۴، ۵ به ۳، ۶ به ۲ و ۷ به ۱ تبدیل شود. در این پرسشنامه هیچ آیت‌می به طور معکوس نمره‌گذاری نمی‌شود. پینتریچ و همکاران آلفای کرونباخ را برای مقیاس خودکارآمدی این پرسشنامه ۰/۹۳ بدست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمد.

-
1. Smith
 2. Garcia
 3. Mc Keachie

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از اجرای پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی ارائه شده است. تحلیل آماری داده‌ها نیز با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد. در ادامه جدول شاخص‌های آماری مربوط به آمار توصیفی متغیرها ارائه می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	واریانس	انحراف استاندارد	میانگین	بیشترین	کمترین	تعداد
تعلل ورزشی تحصیلی	۱۵۵/۸۲	۱۲/۴۸	۲۱/۳۴	۴۵/۰۰	۳/۰۰	۴۱۲
تعلل ورزشی کلی	۴۴/۳۹	۶/۶۶	۳۱/۳۷	۵۷/۰۰	۲۷/۰۰	۴۱۲
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵۱/۳۳	۱۳/۳۰	۳۸/۵۹	۵۶/۰۰	۱۱/۰۰	۴۱۲
خودتنظیم‌گری تحصیلی	۴۸۵/۷۵	۲۲/۰۶	۸۴/۲۵	۱۱۳/۰۰	۴۳/۰۰	۴۱۲
کمال‌گرایی	۱۳۸/۵۲	۱۷/۷۶	۳۵/۸۰	۵۵/۰۰	۱۶/۰۰	۴۱۲

جدول ۲ ضرایب همبستگی بین متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را با تعلل ورزشی کلی نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی، خودکارآمدی

تحصیلی با تعلل ورزشی کلی

تعلل ورزشی کلی	کمال‌گرایی	خودتنظیم‌گری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
۱/۰۰۰	-۰/۷۶	-۰/۸۱	-۰/۶۹
کمال‌گرایی	۱/۰۰۰	۰/۹۴۳	۰/۸۸۳
خودتنظیم‌گری تحصیلی	۰/۹۴۳	۱/۰۰۰	۰/۸۹۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۸۳	۰/۸۹۵	۱/۰۰۰

همبستگی

پیرسون

همانطور که از جدول ۲ بر می‌آید همه متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری و خودکارآمدی تحصیلی رابطه همبستگی بالا و معکوسی با تعلل‌ورزی کلی دارند. جدول ۳ نمایانگر نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری با روش ورود (همزمان) برای پیش‌بینی متغیر تعلل‌ورزی کلی از طریق متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

جدول ۳. خلاصه نتایج رگرسیون چندمتغیری با روش ورود برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی از طریق کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

Sig.	T	ضرایب استاندارد		متغیرها
		Beta	B	
۰/۰۱	۷۳/۳۰۵		۰/۷۹۵	ثابت
۰/۵۳۴	۰/۶۲۲	۰/۰۵۵	۰/۰۵	کمال‌گرایی
۰/۰۱	-۱۰/۹۰۹	-۱/۰۱۹	۰/۰۲۸	خودتنظیم‌گری تحصیلی
۰/۰۱۳	۲/۴۹۸	۰/۱۶۵	۰/۰۳۶	خودکارآمدی تحصیلی

$R=۰/۷۲$ $R^2=۰/۵۱$

با توجه به جدول ۳ مشخص می‌شود که متغیرهای نام برده پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی کلی محسوب می‌شوند. در این مدل $R=۰/۷۲$ و مجذور R برابر با $۰/۵۱$ بدست آمد که نشان می‌دهد متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۵۱ درصد از واریانس متغیر تعلل‌ورزی کلی را تبیین می‌کنند. همچنین میزان معناداری مدل ($\text{sig}=۰/۰۰۱$) نشان می‌دهد که مدل متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی معنادار می‌باشد. از بین این متغیرها نیز به ترتیب متغیرهای خودتنظیم‌گری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و در نهایت کمال‌گرایی بیشترین قدرت را برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی دارند.

بنابراین نتیجه می‌گیریم که فرضیه اول تأیید می‌شود یعنی متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای

تعلل ورزشی کلی محسوب می‌شوند. جدول ۴ ضرایب همبستگی بین متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را با تعلل ورزشی تحصیلی نشان می‌دهد. جدول ۴. ماتریس همبستگی بین متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی با تعلل ورزشی تحصیلی

تعلل ورزشی تحصیلی	کمال گرایی	خودتنظیم‌گری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
۱	-۰/۸۹۲	-۰/۹۱۹	-۰/۸۳۴
کمال گرایی	۱	۰/۹۴۳	۰/۸۳۳
خودتنظیم‌گری تحصیلی	خودتنظیم‌گری تحصیلی	۱	۰/۸۹۵
خودکارآمدی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۱

همانطور که از نتایج جدول ۴ برمی‌آید همه متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری و خودکارآمدی تحصیلی رابطه همبستگی بالا و معکوسی با تعلل ورزشی تحصیلی دارند. جدول ۵ نمایانگر نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری با روش ورود (همزمان) برای پیش‌بینی متغیر تعلل ورزشی تحصیلی از طریق متغیرهای کمال گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

جدول ۵. خلاصه نتایج رگرسیون چندمتغیری با روش ورود برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

Sig.	T	ضرایب غیر استاندارد		متغیرها
		Beta	خطای استاندارد	
۰/۰۱	۶۲/۱۶۴		۱/۰۰۸	ثابت
۰/۰۱	-۳/۷۴۵	-۰/۲۲۷	۰/۰۶۴	کمال‌گرایی
۰/۰۱	-۱۰/۸۷۸	-۰/۶۹۳	۰/۰۳۶	خودتنظیم‌گری تحصیلی
۰/۷۶۴	-۰/۳۰۱	-۰/۰۱۴	۰/۰۴۶	خودکارآمدی تحصیلی

$R=۰/۸۵$ $R^2=۰/۷۲$

با توجه به جدول ۵ مشخص می‌شود که متغیرهای نام برده پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی محسوب می‌شوند. در این مدل $R=۰/۸۵$ و مجذور R برابر با $۰/۷۲$ بدست آمد که نشان می‌دهد متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۷۲ درصد از واریانس متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین میزان معناداری مدل ($sig=۰/۰۰۱$) نشان می‌دهد که مدل متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی معنادار می‌باشد. از بین این متغیرها نیز به ترتیب متغیرهای خودتنظیم‌گری تحصیلی، کمال‌گرایی و در نهایت خودکارآمدی تحصیلی بیشترین قدرت را برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی دارند. بنابراین نتیجه می‌گیریم که فرضیه دوم تایید می‌شود یعنی متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی محسوب می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش کمال‌گرایی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی کلی و تعلل‌ورزی تحصیلی بود.

نتایج جداول همبستگی نشان داد که کمال‌گرایی با تعلل‌ورزی کلی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه همبستگی بالا و معکوسی دارد یعنی هرچه کمال‌گرایی فرد بالاتر باشد تعلل‌ورزی کلی و تحصیلی او پایین‌تر است و هرچه کمال‌گرایی فرد پایین‌تر باشد تعلل‌ورزی کلی و تحصیلی او بالاتر می‌باشد. این نتیجه همسو است با نتایج استوبر و استوبر (۲۰۰۹) که عنوان می‌کرد ارتباط بین تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی یک رابطه منفی و معکوس است. اما با این حال این یافته با نتایج محققان دیگری نیز در تضاد قرار می‌گیرد. برای مثال هویت و فلت^۱ می‌گویند هنگامی که به کمال‌گرایی^۲ می‌اندیشید، ناخودآگاه به خود تلقین می‌کنید که برای کار مورد نظر، به مهلت و زمان بیشتری نیاز دارید و این باعث می‌شود که به فوریت کار نیندیشید، بلکه به بهتر ارائه کردن آن توجه داشته باشید. معمولاً کمال‌گرایی با خطاکاری همراه است: کسی که همیشه به کمال یا بی‌نقص بودن کارها فکر می‌کند، هیچ چیز او را راضی نمی‌سازد و به همین جهت به خطا کشیده می‌شود. انسان کمال‌گرا همیشه خود را در معرض آسیب می‌بیند و می‌ترسد مبدا کارش مطلوب واقع نشود یا مبدا در کارش نقصی پدید آید. به همین علت، ممکن است در شروع کارش دچار تعلل شود (الیس ونال، ۱۹۹۷). برخی دیگر از پژوهشگران هم اشاره کرده‌اند که کمال‌گراها و تعلل‌ورزان در برخی از مشخصه‌ها مشترک هستند: هر دو استانداردهای سطح بالا دارند (بورکاووئن^۳، ۱۹۸۳) و می‌خواهند پیرو باورهای غیرمنطقی باشند (فلت^۴ و همکاران، ۱۹۹۱). علاوه بر این، هر دو دسته از اشتباه کردن می‌هراسند (فلت و همکاران، ۱۹۹۲؛ سولومون و راثبلوم^۵، ۱۹۸۴)، در حالی که هر دو به داشتن موفقیت دائمی تمایل نشان می‌دهند.

به این علت که امروزه کمال‌گرایی همانند گذشته، صرفاً یک ویژگی منفی و یک اختلال محض تلقی نمی‌شود. پیش از این، فروید از کمال‌گرایی به عنوان نوعی خودشیفتگی در قلمرو اختلالات نرووتیک یاد کرده است. در اغلب پژوهش‌های جدید نیز متاثر یا مستقل از تبیین‌های فرویدی، کمال‌گرایی را نوعی سازه نرووتیک در نظر گرفته‌اند و تعریف‌های

-
1. Hewitt & Flett
 2. perfectionism
 3. Burka & Yuen
 4. Flett & et all
 5. Solomon & Rothblum

پیشنهاد شده برای کمال‌گرایی نیز، از این رویکرد آسیب‌شناختی تبعیت می‌کند (قنبری و همکاران، ۱۳۸۹).

همچنین، سایر پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط از جمله فلت و همکاران (۱۹۹۲)، ورنیک^۱ (۱۹۹۹) و بریم و باسدن (۲۰۱۴) همگی رابطه مثبت و معناداری بین تعلل‌ورزی تحصیلی و کمال‌گرایی تجویز شده از سوی جامعه پیدا کردند. کمال‌گرایی تجویز شده از سوی جامعه، عقیده شخص بر این است که دیگران انتظارات اغراق‌آمیز و غیر واقعی را بر وی اعمال می‌کنند که هر چند بر آوردن آن‌ها دشوار است، ولی شخص باید به این استانداردها دست یابد تا مورد تایید و پذیرش دیگران قرار گیرد (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و هویت، ۲۰۰۲). چون این معیارهای افراطی از طرف دیگران به عنوان معیارهای تحمیل شده بیرونی تجربه می‌شوند، این احساس در فرد به وجود می‌آید که قابل کنترل نیستند و این احساس، خود، به احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی و ناامیدی می‌انجامد (فلت، ۲۰۰۲).

همچنین در این پژوهش این نتیجه بدست آمد که بین خودتنظیم‌گری تحصیلی با تعلل‌ورزی کلی و تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی بالا و معکوسی وجود دارد. یعنی هرچه خودتنظیم‌گری تحصیلی بالاتر باشد تعلل‌ورزی کلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان پایین‌تر خواهد بود. این یافته‌ها با یافته‌های واسچل و همکاران^۲ (۲۰۱۴)، استوبر (۱۹۹۸) و کارادماس^۳ (۲۰۰۶) همخوان است. کارادماس می‌نویسد: "تحلیل‌های پیشین خودتنظیمی بر سه عنصر اصلی فرایند خودتنظیمی تأکید داشتند، اما در حال حاضر چهار نیاز را شامل می‌شوند. عنصر اول استانداردها و معیارها هستند که بر اساس آن خودتنظیمی، تغییر معیارها می‌باشد که مستلزم وضوح و تعریف مناسب است. ابهام، نامشخصی و ناهماهنگی یا تعارض معیارها، خودتنظیمی را دچار مشکل می‌کند؛ به عنوان مثال واکنش‌های هیجانی را جایگزین فرایندهای رفتاری می‌نماید. عنصر دوم بررسی خود است که از طریق آن می‌توانیم مسیر رفتارها را حفظ کنیم؛ به این صورت که شخص، خود و جنبه‌های مرتبط به خود را با معیارها مقایسه می‌کند و تصمیم می‌گیرد که آنها را به یک سطح برساند تا به هدف برسد. قدرت،

-
1. Wernicke
 2. Wäschle & et all
 3. Karademas

عنصر سوم است که بر اساس آن عمل برخلاف عادت بسیار دشوار است و مستلزم قدرت کافی برای این کار می‌باشد. در این خصوص خودتنظیمی وابسته به محدودیت منابع درونی است که یکی از این منابع درونی میزان گلوکز مغز می‌باشد. چهارم انگیزش است که نقش مهمی در خودتنظیمی ایفا می‌کند. حتی اگر معیارها واضح باشند، بررسی خود به خوبی انجام شده باشد و منابع درونی هم فراهم باشند، بدون انگیزش دستیابی به هدف دشوار است.^۱ مارتینز (۲۰۰۹؛ به نقل از کیامرثی و ابوالقاسمی، ۲۰۱۴) نیز آورده است "از آنجایی که تعلق اجتناب از اجرای یک هدف است، نظریه‌های خودتنظیمی بیش از نظریه‌های دیگر در مورد تعلق کاربرد دارند. خودتنظیمی، شامل فرایند دسته‌بندی اهداف و درگیر کردن رفتار و فرایندهای شناختی است و منجر به تکمیل هدف می‌شود".

فقدان خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند برای فرد مشکلات جدی را ایجاد کند. همچنین این ویژگی هنگامی ظاهر می‌شود که فرد فعالیت‌های اصلی اجتماعی و یا کاری را که دیگران آن را پیگیری می‌کنند، به تعویق می‌اندازد یا علاقه کمی به فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهد و حتی ممکن است از دیگران بخواهد که آن تکالیف را انجام دهند (لنت^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). لنت و همکاران به نقل از وانارد (۲۰۰۳) می‌گویند "تعلق ضرورتاً بد کنشی نیست بلکه ممکن است به علت کمی زمان و یا تکالیف بسیار آسان، کسل‌کننده یا تکراری باشد و حتی گاهی نتیجه مثبتی هم به دنبال داشته باشد." مطابق با مدل اجتناب اضطراب گرایش تعلق که میلگرام در سال ۱۹۹۸ آن را مطرح کرد، گاهی مردم در موقعیت‌های تهدیدکننده، احساس می‌کنند منابعی برای مقابله مؤثر با تهدید ندارند، بنابراین با واکنش‌های استرسی/اضطرابی پاسخ می‌دهند و سعی می‌کنند که از موقعیت فرار کنند. در این تعریف از تعلق، فرار به معنی به تعویق انداختن تکلیفی است که موجب اضطراب شده و این اجتناب، استرس را کاهش می‌دهد و تقویتی منفی است که به ادامه یافتن الگوی رفتار کمک می‌کند (میلگرام، ۱۹۹۸؛ به نقل از واندرول و زاچاریا، ۲۰۱۱).

1. Martinez

2. Lent

نتیجه دیگری که از این پژوهش بدست آمد این که بین خودکارآمدی تحصیلی و تعلل‌ورزی کلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان رابطه قوی و معکوسی وجود دارد. یعنی هرچه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بالاتر باشد تعلل‌ورزی کلی آنان و تعلل‌ورزی تحصیلی آنان پایین‌تر است. این یافته همسو است با یافته‌های والترز (۲۰۰۳) و استیل^۱ (۲۰۰۷). والترز، در مطالعات خود به رابطه تعلل‌ورزی با خودتنظیمی یادگیری اشاره کرده و چنین استنباط می‌کند که خودتنظیمی فراشناختی، پس از باورهای خودکارآمدی تحصیلی دومین پیش‌بینی‌کننده قوی تعلل‌ورزی به شمار می‌رود. همچنین، استیل (۲۰۰۷)، نیز بر نقش خودکارآمدی و خودتنظیمی در تعلل‌ورزی تأکید داشته است.

بندورا (۱۹۹۷) از نظریه پردازان دیدگاه شناختی-اجتماعی است که ساز و کارهایی را که نقش بنیادی در انجام تکلیف دارند، بررسی کرده است. وی در میان سازوکارهای تاثیرگذار، هیچ کدام را در کنترل کارکرد، پرنفوذتر از خودکارآمدی و باورهای افراد از توانایی خود نمی‌داند و بر آن است که فرآیندهای خود، نه تنها در معنا دادن به تاثیرهای بیرونی مهم‌اند، بلکه به عنوان تعیین‌کننده‌های بی‌واسطه‌ی انگیزشی در رفتار انسان عمل می‌کنند. وی معتقد است که افراد دارای باورهای قوی درباره‌ی توانایی خود، در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و سرانجام کارکردشان در تکلیف بهتر است و همچنین دانش آموزان با توانایی پایین، متوسط و بالا با توجه به سطح توانایی که داشتند در همان سطح نیز خودکارآمدی داشته‌اند (کلاس، کراوچاک و راجانی، ۲۰۰۸). همچنین بندورا معتقد است که خودکارآمدی همچون عاملی شناختی-انگیزشی، دارای نقشی پرمایه در پدیدآوری تفاوت‌های فردی و جنسیتی در گستره‌ی کارکرد تحصیلی است. او معتقد است که خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر روی کاهش تعلل‌ورزی دارد (بندورا، ۱۹۹۹؛ کاراداماس، ۲۰۰۶).

نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نیز نشان داد که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی ۵۱ درصد واریانس تعلل‌ورزی کلی و

1. Steel

۷۲ درصد از واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کنند. این یافته‌ها با توجه با ارتباط بسیار تنگاتنگی که در تحقیقات مختلف بین این متغیرها نشان داده شده است قابل تفسیر می‌باشد. طبق پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد خودکارآمدی در یادگیری و پیشرفت موثر است و در کاهش تعلل‌ورزی نقش بسزایی دارد. به طور کلی شواهد تجربی حاکی از آن است که بین خودکارآمدی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه‌ای معکوس وجود دارد. بندورا در مجموعه‌ای از پژوهش‌ها دریافت که باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان نسبت به تنظیم فعالیت‌های تحصیلی آن‌ها پیش‌بینی‌کننده بالایی از هدف‌گذاری و تعلل‌ورزی تحصیلی است (کرمی، ۱۳۸۸). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۹ و ۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله پژوهش‌های واسچل و همکاران (۲۰۱۴)، شیخی، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۱)، سپهریان (۱۳۹۰)؛ هاول و بورو^۱ (۲۰۰۹) خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقشی موثر در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می‌کند. از طرفی یکی دیگر از مفاهیم مطرح در روان‌شناسی تربیتی و شناختی معاصر که در تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار است، عامل خودتنظیمی تحصیلی نام دارد. خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد (والترز^۲؛ کدیور، ۱۳۸۰) خودتنظیمی را برای پیشرفت فرایندهای اجتماعی شدن مهم می‌دانستند (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ کارشکی، ۱۳۸۶) طی تعریف نسبتاً جامع، این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای تعریف می‌کند که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند (فاتحی و همکاران، ۱۳۹۳). از دیگر عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی، مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد است که با خودارزیابی‌های منفی، انتقاد و سرزنش خود همراه می‌باشد (کیامرثی، آریان‌پوران و ابوالقاسمی، ۱۳۸۶) توجهی که به درک ماهیت چند بعدی کمال‌گرایی شده است، مطالعات نسبتاً کمی در مورد بررسی چگونگی رشد این ابعاد

-
1. Howell & Buro
 2. Waliters

مختلف در افراد انجام شده است (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰). غالباً فرض بر این است که تأثیرات مخرب کمال‌گرایی به دلیل ناکارآمدی در تعیین اهداف است. براساس این مدل، شخص کمال‌گرا خودش را در پرتو معیارهای سختگیرانه ارزیابی می‌کند و در نتیجه از لحاظ فردی، احساس بی‌کفایتی و از لحاظ هیجانی، احساس پریشانی می‌کند (فلت، ۲۰۰۲).

پیشنهادها

با توجه به مطالبی که در این مقاله عنوان شد می‌توان پیشنهادهای راجع به موضوع حاضر عنوان کرد که هم برای مردم و هم برای ارگان‌های مرتبط با تعلیم و تربیت بطور اختصاصی راهگشا و مفید باشد. پیشنهاد می‌شود در مدارس و دانشگاه‌ها به افزایش و بالا بردن خودتنظیمی تحصیلی و نیز خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان بطور ویژه سرمایه‌گذاری و اقدام شود زیرا این دو عامل با همبستگی بالایی می‌توانند تعیین‌کننده میزان تعلل‌ورزی کلی و همچنین تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان باشند. همچنین خانواده‌ها نیز برای کاهش تعلل‌ورزی فرزندان خود باید روی این دو متغیر بطور جدی فعالیت داشته باشند.

علاوه بر خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی متغیر دیگری که در این پژوهش رابطه نسبتاً بالایی با تعلل‌ورزی داشت، کمال‌گرایی بود که مجدداً پیشنهاد می‌شود هم آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و هم خانواده‌ها در پی هدایت کمال‌گرایی دانش‌آموزان و دانشجویان به سمت کمال‌گرایی مثبت باشند و آنان را از کمال‌گرایی منفی که می‌تواند سبب تعلل‌ورزی نیز شود باز دارند. همچنین بالابردن میزان خودکارآمدی، خودتنظیم‌گری و انگیزش تحصیلی دانشجویان از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی درون دانشگاهی نیز یکی دیگر از راه‌هایی است که برای کاهش تعلل‌ورزی آنان پیشنهاد می‌شود.

منابع

الیس، آلبرت و جیمز، ویلیام. (۲۰۰۸). روان‌شناسی اهمال‌کاری غلبه بر تعلل‌ورزیدن، ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: رشد.

اصفهان‌نی. ن، و سفوح. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اعتماد به نفس و عملکرد بر اضطراب رقابتی زنان فوتبالیست آماتور و حرفه‌ای. *علوم اجتماعی، زن در توسعه و سیاست*، ۳۵(۴): -۱۴۹۱۳۵.

حسن‌زاده، ر. (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: ساوالان.
رامیرز باسکو، مونیکا. (۲۰۰۶). *راهنمای درمان اهمال‌کاری*. ترجمه مصلح میرزایی و مهدی اکبری. تهران: ارجمند.

سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۵): ۹۷-۱۱۰.

شیخی. م، فتح‌آبادی. ج، و حیدری. م. (۱۳۹۱). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه.

عبدخدائی. م، مهram. ب، و ایزانلو. ز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و اضطراب پنهان در دانشجویان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳(۴): ۴۲-۵۳.

فاتحی. ی، عبدخدایی. م، آذرافروز. م، و بختی، م. (۱۳۹۳). اهمال‌کاری تحصیلی و پنج مدل شخصیتی. *روان‌شناسی شخصیت*، ۹(۴): ۴۵-۵۹.

کدیور، پ. (۱۳۸۰). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
کرمی، د. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *اندیشه و رفتار*، ۴(۱۳): ۳۵-۴۸.

کیامرثی. آ، آریاپوران. س، و ابوالقاسمی. ع. (۱۳۹۲). رابطه علایم اختلالات شخصیت با تعلل‌ورزی و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان دختر. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*. ۵۳-۴۲:(۲۸)۸.

محمودی کهریزی. ب، باقریان. ف، و حیدری. م. (۱۳۹۳). نقش خودنظم‌دهی در سازگاری اجتماعی دانشجویان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسی ایران*. ۵۸-۴۲:(۴۰)۱۰.
مطیعی. ح، حیدری. م، و مصادقی. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری براساس خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های تهران، *روان‌شناسی تربیتی*، ۳(۲۴): ۴۹-۷۲.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41,
- Beck, A. T. (1993). Cognitive approaches to stress. In R. Woolfold & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practice of stress management* (2nd ed., pp. 333–372). New York: Guilford Press.
- Breems, N., Basden, A. (2014) Understanding of computers and procrastination: A philosophical approach. *Computers in Human Behavior* 31 (2014) 211–223
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Hewitt & G. L. Flett (Eds.), *perfectionism* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Howell, A. J., Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., Kandemir, M. (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, 2121-2125.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Kiamarsi, A., Abolghasemi, A. (2014) The relationship of procrastination and self-efficacy with Psychological vulnerability in students. 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013.
- Lent, W., Taveira, M., Sheu, H., Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.

- Milgram, N. A. (1998). El retraso: Una enfermedad de los tempos modernos [Procrastination: A malady of modern time]. *Boletin de Psicologia*, 35, 83–102.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). New York: Academic Press.
- Rosario, P. Costa, M. Nunez, J. C. Gonzalez- Pienda, J. Solono, Papula. & Valle, Antonio, (2009). Academic Procrastination: ssociations with Personal, School, and Family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- Shi, J. Chen, Z. & Tian, M. (2011). Internet self-efficacy, the need for cognition, and sensation seeking as predictors of problematic use of the internet.
- Shipp, A. J, Edward, J. R. & Lambert, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: the subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110, 1–22.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Stober, J. (1998). The Frost Multidimensional Perfectionism Scale revisited: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24, 481–491.
- Sto`ber, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49–60.
- Stoeber, J. & Stoeber, F. S. (2009). Domains of Perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 231–234.
- Vonderwell, S. & Zachariah, S. (2011). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213–230.
- Wäschle K, Allgaier A, Lachner A, Fink S, Nückles M. (2014) Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29 (2014) 103e114
- Wernicke, R. A. (1999). Mediational tests of the relationship between perfectionism and procrastination (Master's dissertation, American University, Masters Abstracts International, 37, 1982.

- White, V. M. Wearing, A. J. & Hill, D. J. (1994). Is the conflict model of decision making applicable to the decision to be screened for cervical cancer? A field study. *Journal of Behavioral Decision Making*, 7, 57–72.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning spective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64.
- Zimmerman, B. J. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166e183.