

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در دانشجویان^۱

نورعلی فرخی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۷/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۲/۰۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در دانشجویان بود. پژوهش حاضر از نوع مقطعی با رویکرد توصیفی از نوع همبستگی-پیش‌بینی است. در این پژوهش تعداد ۲۱۰ دانشجوی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون راث بلوم (۱۹۸۴) و کمال‌گرایی (مثبت و منفی) و راهبردهای شناختی موسویان (۱۳۸۳) را تکمیل کردند. برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد رابطه مثبت و معناداری میان متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و ابعاد کمال‌گرایی (مثبت و منفی) وجود دارد؛ در حالی که رابطه منفی و معناداری میان ابعاد راهبردهای شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی مشاهده شد. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که به کمک کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی می‌توان تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کرد.

واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، راهبردهای شناختی، کمال‌گرایی، دانشجویان

مقدمه

بالکیس و دور^۳ (۲۰۰۹) تعلل‌ورزی^۴ را به‌عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک شکل و اندازه و زمان به‌موقع و مورد انتظار، علی‌رغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی

۱. این مقاله برگرفته از طرح کارگاه کیش است.

۲. دانشیار سنجش و اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. farrokhinoorali@yahoo.com

3. Balkiss & Dower
4. Procrastination

فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف می‌کنند. در این میان تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ نوعی از تعلل‌ورزی موقعیتی می‌باشد که به صورت رفتاری که به یک تکلیف خاصی مربوط است تعریف می‌شود. به نظر آلیس و ناوس^۲ (۱۹۷۹) تعلل‌ورزی تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکردبینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. واضح است که تعلل‌ورزی از مدت‌ها قبل با بشر همراه بوده است و این نکته که این پدیده در شرایط مختلف و در فرهنگ‌های مختلف خود را نشان می‌دهد بیانگر بخشی از طبیعت انسان می‌باشد و به نظر می‌رسد که می‌توان ردپای آن را هم در ساختمان شیشه‌ای و فولادی دنیای مدرن و هم در خانه‌های سنگی و چوبی دوران باستان مشاهده کرد (کولینز، آنوگ بوزی و جیاو^۳، ۲۰۰۸).

تعدادی پژوهش معتبر در مورد تاریخچه تعلل‌ورزی وجود دارد که در آن‌ها به دو جریان فکری اشاره شده است. اولین جریان نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی پدیده‌ای نسبتاً جدید است و دومین جریان نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی از سال‌ها قبل وجود داشته اما در سال‌های اخیر افزایش چشمگیری داشته است. میلگرام^۴ (۱۹۹۸) اولین بررسی تاریخی در مورد تعلل‌ورزی را به رشته تحریر در آورد که «تعلل‌ورزی، بیماری دنیای مدرن» نام دارد. در این کتاب میلگرام به این نکته اشاره می‌کند که زندگی در جوامع پیشرفته نیازمند برنامه ریزی و رسیدگی به تعهدات و ضرب الاجل‌های بسیار زیادی می‌باشد که همین تعهدات و ضرب الاجل‌ها باعث تعلل‌ورزی می‌شود. در صورتی که در جوامع قدیم که وابسته به زمین و کشاورزی بودند و زندگی ساده‌تر و تعلل‌ورزی گریبان‌گیر افراد نشده بود.

فراری و همکاران^۵ (۱۹۹۵)، خاطر نشان ساختند که تعلل‌ورزی در طول تاریخ بشر وجود داشته است (به مثال‌هایی به تاریخ ۵۰۰ و ۸۰۰ قبل از میلاد اشاره کرده‌اند)؛ اما در طی سال‌های انقلاب صنعتی به یک مفهوم منفی تبدیل شده است، یعنی حدود ۱۷۵۰ و قبل از آن تعلل‌ورزی پدیده‌ای خنثی بود و می‌توانست به‌عنوان یک اقدام عاقلانه در نظر

1. Acadmic procrastination
2. Ellis & Knaus
3. Collins, Onwuegbuzie & Jiao
4. Milgram
5. Ferrari, Johnson & McCown

گرفته شود. فراری و همکاران (۱۹۹۵) اظهار می‌دارند که تعلل‌ورزی کارکردی نیز به رفتار تأخیری اطلاق می‌شود که در خصوص اعمالی انجام می‌شود که نیاز شدیدی برای انجام آن‌ها وجود ندارد یا انجام آن‌ها در زمان بهینه برای فرد هزینه زیادی در بر دارد. به ادعای سنکال و همکاران^۱ (۱۹۹۵) تعلل‌ورزی تحصیلی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد تصمیم می‌گیرد و می‌خواهد که یک تکلیف آموزشی را انجام دهد، ولی نمی‌تواند برای انجام دادن آن در بازه زمانی مطلوب و ضروری در خود انگیزه کافی ایجاد کند، در نتیجه، انجام تکلیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیرضروری و خوش‌گذرانی‌های زودگذر به شکست می‌انجامد. همچنین به ادعای فراری (۱۹۹۸) و لای (۱۹۸۶) تعلل‌ورزی تحصیلی یعنی تمایلی غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی. فراگیران ممکن است قصد انجام فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، ولی نمی‌توانند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود به وجود بیاورند.. بورکا و یوئن^۲ (۲۰۰۸)، میزان تعلل‌ورزی را در دانش‌آموزان ۵۰ درصد گزارش کرده است. الیس و ناوس^۳ (۱۹۷۹)، اعتقاد دارند که ۹۵ درصد افراد در جامعه دچار تعلل‌ورزی هستند؛ به طوری که این عادت در نزد بیشتر مردم رایج است و یافتن کسانی که دچار این مشکل نباشند بسیار دشوار است. استیل^۴ (۲۰۰۷)، میزان شیوع تعلل‌ورزی را در مورد فراگیرندگانی که در تکالیف و کارهای مربوط به تحصیل، تعلل می‌ورزند بالای ۳۰ درصد به صورت حاد گزارش کرده است. او معتقد است حداقل ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد در طول عمر خود تعلل‌ورزی دارند. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد در طول عمر خود تعلل‌ورزی دارند (فراری و همکاران، ۱۹۹۵). سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، شیوع تعلل را در ۲۳ تا ۳۷ درصد دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. کرمی (۱۳۸۸) میزان شیوع تعلل‌ورزی را در بین ۴۰۰ دانشجوی دانشگاه آزاد واحد رودهن ۲۴ درصد (اهمال‌کار بالا) و ۳۷ درصد (تعلل‌ورزی بسیار بالا) گزارش کرده است.

1. Senécal, Koestner & Vallerand
2. Burka & Yuen
3. Ellis, A., & Knaus
4. Steel

از نظر میزان شیوع تعلق ورزشی تحصیلی در بین دانشجویان، پوتز^۱ (۱۹۸۷)، میزان شیوع آن را ۷۵ درصد گزارش کرده است که منجر به مشکلاتی در تکالیف درسی و سایر وظایف محوله می‌شوند. فراری، جانسون و مک کین (۱۹۹۵)، میزان شیوع تعلق ورزشی را در افراد عادی ۲۵ درصد به صورت معنی‌دار گزارش می‌کنند. همچنین ۴۰ درصد از افراد در پژوهش آن‌ها گزارش کرده‌اند که ضرر مالی‌شان در نتیجه تعلق ورزشی بوده است. آن‌ها بیشترین تعداد اهمال‌کاران را در افراد الکلی و سوء مصرف مواد و کمترین تعداد اهمال‌کاران را در افراد اسکیزوفرن، ترس‌ها و اختلال خوردن گزارش کرده‌اند.

چندتن از افراد سرشناس در حوزه کمال‌گرایی، فرض را بر این گرفته بودند که بین کمال‌گرایی و تعلق ورزشی رابطه وجود دارد. هام‌چک^۲ (۱۹۷۸)؛ فدوا، برنز، و گومز^۳ (۲۰۰۵) در توصیف اولیه خود از کمال‌گرایی بهنجار و روان‌رنجور؛ اشاره می‌کنند که گرچه کمال‌گرایی یک خصیصه منفی نیست، با این حال، هنگامی که ترس فرد از عملکرد پایین‌تر از استانداردهای خودش به تأخیر در شروع برنامه‌ها و فعالیت‌ها منجر می‌شود، می‌تواند خودشکن باشد. جانسون و اسلنی^۴ (۱۹۹۶) تعلق ورزشی را مشکلی می‌دانند که کمال‌گرایان درگیر آن هستند. فراری (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای بر روی ۳۰۷ دانشجو پرسشنامه‌های تعلق ورزشی و کمال‌گرایی را اجرا کرد. نتایج نشان داد که تعلق ورزشی و کمال‌گرایی رابطه مثبت و معناداری با هم دارند ($p < 0/001$, $r = 0/34$). مطالعات دیگری با استفاده از مفهوم سازی‌های چندبعدی کمال‌گرایی، پژوهش در این زمینه را گسترش داده‌اند. مؤلفان «مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی» در فرآیند ساخت این مقیاس؛ رابطه بین کمال‌گرایی و تعلق ورزشی را بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که گرچه بین کمال‌گرایی به‌طور کلی با فراوانی تعلق ورزشی ارتباطی وجود ندارد؛ اما بین ادراک تعلق ورزشی به‌عنوان مشکل، در مقیاس تعلق ورزشی سولومون و روث بلوم، و کمال‌گرایی، رابطه معنادار وجود دارد. چند مطالعه هم بین تعلق ورزشی و کمال‌گرایی اجتماع‌خواسته (بعدی از مقیاس

1. potts

2. Hamachek

3. Fedewa, Burns, Gomes

4. Johnson & Slaney

تعلل‌ورزی چندبعدی هویت^۱ ارتباط یافته‌اند (فلت و هویت^۲، ۲۰۰۲؛ فلت و همکاران، ۱۹۹۲؛ اونوبوزی^۳، ۲۰۰۰).

طبق مطالعات انجام شده با موضوع تمایل به تعلل‌ورزی، دلایلی برای آن فهرست شده که می‌توان به مواردی از قبیل اضطراب امتحان (کابود، فراند و موری، ۲۰۱۰)، مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خودنظم‌دهی، خصوصیات فردی، عدم مسئولیت‌پذیری، کمال‌گرایی، تمایلات روان نژند، تفکر غیرمنطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست، عزت نفس پایین، اضطراب، منبع کنترل بیرونی، مهارت‌های حل مسئله ضعیف، انتظارات غیرواقعی و ...، اشاره نمود (الکساندر و انوگبوزی، ۲۰۰۹؛ فراری و دیازمورالز، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷).

ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهد که ارتباط معکوسی بین کاربرد راهبردهای شناختی - فراشناختی و تعلل‌ورزی وجود دارد. در این خصوص متغیر دیگری که بایستی مورد توجه قرار گیرد راهبردهای شناختی است. راهبردهای شناختی اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه بلندمدت آماده می‌کنیم. این راهبردها عبارتند از: تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی. راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آن‌ها، راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی، کنترل و هدایت آن‌ها. راهبردهای فراشناختی عمده را می‌توان در سه دسته قرا داد: برنامه‌ریزی، نظارت، ارزشیابی و نظم دهی (سیف، ۱۳۹۳). اغلب یافته‌ها به استفاده کم افراد اهمال کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان مربوط می‌شود که هر دوی این‌ها جزء راهبردهای فراشناختی می‌باشند (والترز، ۲۰۰۳). در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که به کارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط، گسترش و سازمان‌دهی با تعلل‌ورزی ارتباط معکوسی دارند (هاوول و واتسون، ۲۰۰۷).

اهداف پژوهش:

بررسی رابطه میان متغیرهای کمال‌گرایی، راهبردهای شناختی یادگیری با تعلل‌ورزی

تحصیلی دانشجویان

1. Hewitt Multidimensional Procrastination Scale
2. Flett, G. L. & Hewitt
3. Onwuegbuzie

بررسی سهم هر یک از متغیرهای کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در تبیین و پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان

روش

با توجه به موضوع پژوهش و اهداف آن، طرح این پژوهش از نوع طرح توصیفی همبستگی- پیش‌بینی است. پژوهش همبستگی به پژوهش‌هایی گفته می‌شود که هدف آن‌ها کشف روابط بین متغیرها با استفاده از آماره‌های همبستگی است. طرح پژوهش همبستگی دارای دو هدف اساسی، تبیین رابطه بین متغیرها و پیش‌بینی متغیر ملاک از طریق متغیر پیش‌بین می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به تحصیل اشتغال داشتند. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، از نوع نمونه‌گیری در دسترس بود که تعداد ۲۱۰ نفر پرسشنامه‌های به شرح زیر را تکمیل کردند.

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی: این مقیاس برای اولین بار توسط سلومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد (بعد آمادگی برای امتحان، بعد آمادگی برای مقاله، بعد انجام پروژه‌های تحصیلی). نحوه پاسخ‌دهی به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به‌ندرت»، «بعضی اوقات»، «اغلب اوقات و همیشه» نشان می‌دهند (به گزینه «به‌ندرت» نمره ۱ و «همیشه» نمره ۴ تعلق می‌گیرد). در مورد روایی مقیاس نیز سلومون (۱۹۹۸؛ به نقل از علی مدد، ۱۳۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را گزارش داده است. دهقانی (۱۳۸۷) میزان روایی همسانی درونی مقیاس را در بعد آمادگی برای امتحان ۰/۷۴، بعد آمادگی برای تکالیف ۰/۸۷ و بعد آمادگی برای مقاله را ۰/۸۷ گزارش داده است. در پژوهش علی مدد (۱۳۸۸) جهت تعیین روایی مقیاس از همبستگی نمره کل مقیاس با تک تک سؤالات تشکیل‌دهنده مقیاس استفاده شده است که همه ضرایب همبستگی در سطح $P < 0.01$ معنادار بوده است. پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که به وسیله سلومون (۱۹۹۸؛ به نقل از علی مدد، ۱۳۸۸) انجام شده است ۰/۶۴ به دست آمده است. در این تحقیق برای محاسبه پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی محاسبه شده برای این

پرسشنامه برای بعد آمادگی برای امتحان ۰/۸۳ بعد آمادگی برای تکالیف ۰/۷۸ و بعد آمادگی برای مقاله ۰/۸۲ به‌دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی مثبت و منفی: این مقیاس دارای ۴۰ سؤال است که ۲۰ سؤال

آن کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ سؤال دیگر کمال‌گرایی منفی را می‌سنجد و پرسش‌ها در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت، کمال‌گرایی آزمودنی‌ها را از نمره ۱ تا نمره ۵ در دو زمینه مثبت و منفی می‌سنجد. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از مقیاس‌های آزمون ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ است. در فرم فارسی این پرسشنامه (بشارت، ۲۰۰۵) آلفای کرونباخ پرسش‌های هر یک از زیرمقیاس‌ها در یک نمونه ۲۱۲ نفری از دانشجویان به‌ترتیب ۰/۹ و ۰/۸۷ برای کل آزمودنی‌ها؛ ۰/۹۱، ۰/۸۸ برای دانشجویان دختر و ۰/۸۹ و ۰/۸۶ برای دانشجویان پسر بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای مقیاس است. ضرایب همبستگی نمره‌های ۹۰ نفر از آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله ۴ هفته برای کل آزمودنی‌های ۰/۸۶=۲. برای آزمودنی‌های دختر ۰/۸۴=۲؛ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۸۷=۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی بازآزمایی رضایت بخش مقیاس است.

پرسشنامه راهبردهای شناختی موسویان: این پرسشنامه بر اساس نظریه شناختی

یادگیری و مطالعاتی که جان فلاول، ریچارد مایر و وین اشتاین^۱ انجام داده بودند؛ توسط واحدی در سال ۱۳۷۶ در ۵ مؤلفه و هر کدام ۶ سؤال که تعداد کل سؤالات پرسشنامه ۳۰ سؤال می‌باشد، تهیه و تنظیم گردید و برای تعیین پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۹ به دست آمد. پس از بررسی این پرسشنامه، موسویان در سال ۱۳۸۳ تغییراتی در آن ایجاد کرد، به طوری که پرسشنامه از ۵ مؤلفه به ۶ مؤلفه تغییر یافت که عبارتند از: راهبرد تکرار و مرور، راهبرد بسط‌دهی، راهبرد سازمان‌دهی، راهبرد برنامه-ریزی، راهبرد نظارت و ارزشیابی و راهبرد نظم‌دهی به‌عنوان یک مؤلفه جدیدی اضافه گشت و نیز با تغییراتی در بعضی سؤال‌ها بر اساس همان مقیاس چند درجه‌ای لیکرت و همانند قبل مشتمل بر ۳۰ سؤال، از نو ساخته شد. پایایی پرسشنامه نیز با اجرا بر روی دانشجویان رشته‌های مختلف با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۸ به دست آمد (حقانی، ۱۳۸۶). در این تحقیق برای محاسبه پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی محاسبه شده برای این پرسشنامه ۰/۷۷ به‌دست آمد.

1. Jan Flavell Richard Mayer Win Stein

نتایج

داده‌ها از ۱۲۰ دانشجوی دختر (۵۷ درصد) و ۹۰ دانشجوی پسر (۴۳ درصد) جمع آوری شد. متوسط سن آزمودنی‌ها ۲۰,۲۵ سال بود. جدول ۱ نتایج حاصل از همبستگی پیرسون میان متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

متغیرها	کمال‌گرایی مثبت	کمال‌گرایی منفی	تکرار و مرور	بسط و گسترش معنایی	سازمان‌دهی	شناختی	راهبردهای تحصیلی	تعامل و ورزی
کمال‌گرایی مثبت	۱							
کمال‌گرایی منفی	۰/۳۰۶**	۱						
تکرار و مرور	۰/۳۳**	۰/۲۵**	۱					
بسط و گسترش معنایی	۰/۴۱**	۰/۱۸*	۰/۵۱**	۱				
سازمان‌دهی	۰/۴۴**	۰/۱۷*	۰/۳۲**	۰/۵۵**	۱			
راهبردهای شناختی	۰/۶۱**	۰/۵۲**	۰/۷۰**	۰/۷۹**	۰/۷۸**	۱		
تعامل و ورزی تحصیلی	۰/۱۵۵*	۰/۲۵۷**	۰/۳۱۱**	۰/۴۳**	۰/۴۲**	۰/۴۵**	۱	

**P<0/01 *P<0/05

همانگونه که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد رابطه مثبت و معناداری میان متغیرهای تعامل و ورزی تحصیلی و ابعاد کمال‌گرایی (مثبت و منفی) وجود دارد در حالی که رابطه منفی و معناداری میان ابعاد راهبردهای شناختی و تعامل و ورزی تحصیلی مشاهده می‌شود. همچنین بین ابعاد راهبردهای شناختی با کمال‌گرایی منفی رابطه منفی و معنادار در حالی که این رابطه به صورت مثبت و معنادار میان ابعاد راهبردهای شناختی و کمال‌گرایی مثبت مشاهده می‌شود. در ادامه به منظور بررسی سهم هر یک از متغیرهای تحقیق در پیش‌بینی تعامل و ورزی تحصیلی پس از جک کردن مفروضه‌ها، از روش رگرسیون چندگانه مطابق با جداول ۲ و ۳ استفاده شده است.

جدول ۲. خلاصه تحلیل واریانس و مدل رگرسیون پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و کمال‌گرایی

مدل رگرسیون	SS	DF	MS	F	Sig	R	R ²	R ² adj
رگرسیون	۱۰۴۹/۱۹۱	۶	۱۰۴۹/۱۹۱	۱۲/۰۱۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳۳	۰/۴۰۰	۰/۳۹
باقیمانده	۳۳۰۵۵/۵۳۵	۱۳۶	۹۱/۰۶۲					
کل	۳۴۱۴۹/۷۲۶	۱۳۷						

بر اساس جدول شماره ۲ ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۶۳۳ و با معناداری ۰/۰۰۱ و مجذور ضریب همبستگی چندگانه ۰/۴۰ به دست آمد. همچنین مقدار F مربوط به رگرسیون برابر با ۱۲/۰۱۶ که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بدین معنی که مدل مورد نظر دارای توانایی پیش‌بینی و تبیین واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را دارد که در مجموع ۰/۴۰ درصد از واریانس و تغییرپذیری تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کند. در ادامه برای نشان دادن نقش هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی از ضرایب رگرسیونی استفاده شده است. که خلاصه نتایج مربوط به این مدل رگرسیونی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب بتا و معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین

مدل رگرسیون	B	Beta	T	Sig
عدد ثابت	۵۰/۶۱۳		۱۹/۷۶۶	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی مثبت	۰/۱۵۰	۰/۳۶۸	۷/۵۳۹	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی منفی	۰/۱۷۶	۰/۱۷۹	۳/۴۶۶	۰/۰۰۱
راهبردهای شناختی	-۰/۲۳	-۰/۲۴	-۵/۵۱	۰/۰۰۱

ملاحظه جدول ۳ نشان می‌دهد که ۳ متغیر کمال‌گرایی مثبت با بتای (۰/۳۶۸)، کمال‌گرایی منفی با بتای (۰/۱۷۹) و راهبردهای شناختی با بتای (-۰/۲۴) دارای نقش معناداری در تبیین و پیش‌بینی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی هستند و در مجموع قادر به تبیین ۰/۴۰ از واریانس متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی هستند که در این بین بیشترین سهم تبیین به ترتیب مربوط به متغیرهای کمال‌گرایی مثبت (با ضریب رگرسیونی ۰/۳۶)، راهبردهای

شناختی (با ضریب رگرسیون $0/24$) و کمال‌گرایی منفی (با ضریب رگرسیون $0/17$) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس کمال‌گرایی و راهبردهای شناختی یادگیری در دانشجویان بود. نتایج نشان داد متغیرهای کمال‌گرایی مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت دارد و هرچه کمال‌گرایی فرد بالاتر باشد تعلل‌ورزی تحصیلی نیز بالاتر است. این نتیجه با نتایج به‌دست آمده در مطالعه هویت و فلت^۱ همسو است. بنا به نظر آن‌ها هنگامی که به کمال‌گرایی 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 کمال‌یابی نقص 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 مبادا کارش مطلوب واقع نشود یا مبادا در کارش نقصی پدید آید. به همین علت، ممکن است در شروع کارش دچار تعلل شود (الیس و ناس، ۱۹۷۷).

برخی دیگر از پژوهشگران هم اشاره کرده‌اند که کمال‌گراها و تعلل‌ورزان در برخی از مشخصه‌ها مشترک هستند: هر دو استانداردهای سطح بالا دارند (بورکاو و یوئن^۲، ۱۹۸۳) و می‌خواهند پیرو باورهای غیرمنطقی باشند (فلت و همکاران، ۱۹۹۲)؛ علاوه بر این، هر دو دسته از اشتباه کردن می‌هراسند (فلت و همکاران، ۱۹۹۲؛ سولومون و راثبلوم^۳، ۱۹۸۴)؛ در حالی که هر دو به داشتن موفقیت دائمی تمایل نشان می‌دهند.

همچنین، سایر پژوهش‌های انجام شده مرتبط از جمله فلت و همکاران (۱۹۹۲)، ورنیک (۱۹۹۲) و بریم و باسدن (۲۰۱۴) همگی رابطه مثبت و معناداری بین تعلل‌ورزی تحصیلی و کمال‌گرایی تجویز شده از سوی جامعه پیدا کردند. در کمال‌گرایی تجویز شده از سوی جامعه، عقیده شخص بر این است که دیگران انتظارات اغراق‌آمیز و غیر واقعی را بر وی

1. Hewitt & Flett
2. Burka & Yuen
3. Solomon & Rothblum

اعمال می‌کنند که هر چند بر آوردن آن‌ها دشوار است، ولی شخص باید به این استانداردها دست یابد تا مورد تأیید و پذیرش دیگران قرارگیرد (فراست و همکاران، ۱۹۹۰؛ فلت و هویت، ۲۰۰۲). چون این معیارهای افراطی از طرف دیگران به‌عنوان معیارهای تحمیل‌شده 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 به‌دست آمد که بین راهبردهای شناختی و مؤلفه‌های آن با تعلق‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد و هرچه راهبردهای شناختی قوی‌تر باشد میزان تعلق‌ورزی تحصیلی پایین‌تر است. یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌های شونبورگ و گرونوود^۱ (۲۰۰۱)، پیکایل، مورین و سالمون^۲ (۲۰۰۰) و سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) همسو می‌باشد. شونبورگ و گرونوود (۲۰۰۱) نشان دادند که افرادی که تعلق‌ورزی بالایی دارند، از راهبردهای شناختی ضعیفی برخوردارند. پیکایل، مورین و سالمون (۲۰۰۰) دریافتند که دانشجویان با مهارت‌های ضعیف مطالعه (راهبردهای شناختی ضعیف)، بیشتر تعلق‌ورزی می‌کنند. کنوس (۲۰۰۰) یک چارچوب ۵ مرحله‌ای برای غلبه بر تعلق‌ورزی ارائه کرده است. او اظهار می‌دارد که یادگیری مهارت‌های جدید مطالعه می‌تواند تعلق‌ورزی را کاهش دهد. سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال‌کار از راهبردهای شناختی ضعیفی استفاده می‌کنند. بیگاس و فلتون (۱۹۷۳) و شافر (۱۹۷۳) در ۴۴ درصد از افرادی که برای کالج ثبت نام کرده بودند، تعلق‌ورزی را به عادت‌های ضعیف مطالعه (استفاده کم از راهبردهای شناختی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی) ارتباط دادند (به نقل از اوزون‌اوزر^۳، ۲۰۱۰).

همانطور که پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند، ارتباط معکوسی بین راهبردهای شناختی با تعلق‌ورزی تحصیلی وجود دارد. اغلب یافته‌ها در این زمینه مربوط می‌شود به استفاده کم افراد اهمال‌کار از راهبردهای شناختی (والترز، ۲۰۰۳). همچنین در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که به کارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی با تعلق‌ورزی ارتباط معکوسی دارند (هاول و

1. Schouwenburg & Groenewoud
2. Pychyl, Morin & Salmon
3. Uzun Özer

واتسون، ۲۰۰۷). در تعلل‌ورزی تحصیلی، بر تعلل در زمینه انجام تکالیف تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پایین تأکید می‌شود (استیل، ۲۰۰۷) و عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (اسکراو، وادکینز و الافسون^۱، ۲۰۰۷)؛ اما راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند؛ بنابراین، می‌توان گفت که بین راهبردهای شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد و با کاهش استفاده از راهبردهای شناختی مثل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی، تعلل‌ورزی تحصیلی افزایش می‌یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و نقش راهبردهای شناختی، در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، می‌توان با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های مطالعه و یادگیری، برای موفقیت در تمامی دروس به دانشجویان یاری رساند و دانشجویان را با راهبردهای شناختی مناسب آشنا نمود. در مورد کمال‌گرایی نیز پیشنهاد می‌شود هم آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها و هم خانواده‌ها در پی هدایت دانش‌آموزان و دانشجویان به سمتی باشند که آنان را از کمال‌گرایی که می‌تواند سبب تعلل‌ورزی شود باز دارند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به انجام پژوهش به روش همبستگی بود که دستیابی به روابط علت و معلولی بین متغیرها را دشوار می‌سازد؛ بنابراین، به پژوهشگران دیگر توصیه می‌شود که جهت دستیابی به روابط علت و معلولی، اینچنین پژوهش‌هایی را به روش آزمایشی انجام دهند.

منابع

- کریمی، داوود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *مجله اندیشه و رفتار*، شماره ۱۳، ۳۴-۲۵.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۳). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- حقانی، مظفر. (۱۳۸۶). *بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی شهرستان سقز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبائی.

1. Schraw, Wadkins, & Olafson

- Balkis, M. and Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18- 32
- Breems, N., & Basden, A. (2014). Understanding of computers and procrastination: A philosophical approach. *Computers in Human Behavior*, 31, 211-223.
- Burka, J., & Yuen, L. (1983). Procrastination; why you do it and what to do about it. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it? Reading.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29(6), 493-507.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). Overcoming procrastination: How to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. *New York: Institute for Rational Living*.
- Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: an exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R. and Diaz-morales, J. F. (2007); Perceptions of self-cnecept and selfpresentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination research. In *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 21-46). Springer US.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(2), 85-94.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Howell, A. J. and Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Johnson, D. P., & Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development*, 37, 29-41. *Journal of Personality*. 133(3), 303-314.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153.

- Milgram, N.A., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Milgram, N.A., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational psychology*, 69, 345-361.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 103-110.
- Potts, T. J. (1988). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures.
- Pychyl, T. A., Morin, R. W., & Salmon, B. R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 135.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure.
- Uzun Özer, B. (2010); A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.
- Wernicke, R. A. (1999). *Mediational tests of the relationship between perfectionism and procrastination* (Doctoral dissertation, American University).