

نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی

Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination

Touraj Hashemi
University of Tabriz
Farideh Mostafavi
Psychology
Naimeh Mashinchi Abbasi
Cognitive Neuroscience
Rahim Badri
University of Tabriz

تورج هاشمی*
دانشگاه تبریز
فریده مصطفوی
روانشناسی
نعیمه ماشینچی عباسی
علوم اعصاب شناختی
رحیم بدری
دانشگاه تبریز

Abstract

Procrastination is a behavioral phenomenon, described as the act of putting off the tasks, which may result in stress, a sense of guilt, severe loss of personal productivity, as well as social disapproval for not meeting responsibilities or commitments. The present study aimed to investigate the role of goal orientation, self-efficacy in self-regulation and personality in the academic procrastination. Using a random stratified method, 372 students were selected from the whole students of Tabriz University. They were assessed by Academic Procrastination Orientation Questionnaire (APOQ), Achievement Goal Inventory (AGI), Scale of Academic Motivation (SAM), and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). The results showed that mastery-approach, work-avoidance, performance-avoidance, and performance-approach as methods of goal orientation as well as self-efficacy in self-regulation and personality characteristics such as neuroticism and conscientiousness could predict procrastination differentially and in a combined method. Therefore, based on the study results it could be concluded that students' academic procrastination could be explained based on goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality characteristics such as neuroticism and conscientiousness. In other words, any orientation on achievement goals includes characteristics that have different roles in the prediction of procrastination. Besides, in most of personal and social situations, personality traits determine the individual behaviors.

Keywords: mastery-approach, work-avoidance, performance-avoidance, neuroticism, conscientiousness

چکیده

تعلل ورزی، یک پدیده رفتاری است که به صورت به تاخیر انداختن تکالیف، توصیف شده و موجب ایجاد استرس، احساس گناه، کاهش شدید بازدهی فردی می شود. همچنین به دلیل عدم تعهد به تکالیف و مسوولیت ها، به عدم تایید اجتماعی منجر می شود. هدف پژوهش حاضر تعیین نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی در خودتنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان بود. تعداد ۳۷۲ نفر از دانشجویان به شیوه تصادفی طبقه‌ای از جامعه دانشجویان دانشگاه تبریز انتخاب شدند. از پرسشنامه گرایش تعلل ورزی تحصیلی (APOQ)، هدف پیشرفت (AGI)، مقیاس انگیزش تحصیلی (SAM) و پرسشنامه پنج عاملی-NEO (NEO-FFI) جهت اندازه‌گیری متغیرها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که تسلط طلبی، اجتناب از تکلیف، عملکردگریزی و عملکردگزینی به عنوان شیوه‌های جهت گیری هدف، خودکارآمدی در خودتنظیم‌گری؛ و نورزگرایی و وظیفه‌شناسی به عنوان ویژگی‌های شخصیتی وقوع تعلل ورزی تحصیلی را به صورت جداگانه و ترکیبی به طور معنادار پیش بینی کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان براساس جهت‌گیری‌های هدف، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و ویژگی‌های شخصیتی نورزگرایی و وظیفه‌شناسی قابل تبیین است. به عبارتی، جهت‌گیری‌ها در زمینه اهداف پیشرفت، شامل ویژگی‌هایی هستند که در پیش‌بینی تعلل ورزی نقش متفاوتی دارند. علاوه بر این، صفات شخصیتی نیز در بسیاری از موقعیت‌های فردی و اجتماعی، تعیین‌کننده رفتارهای افراد هستند.

واژه‌های کلیدی: تسلط طلبی، اجتناب از تکلیف، عملکردگریزی، نورزگرایی، وظیفه‌شناسی

*نشانی پستی نویسنده: تبریز، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روانشناسی. پست الکترونیکی: tourajhashemian@yahoo.com

مقدمه

تعلل ورزشی^۱، صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده های سنی مختلف دیده می شود. به خصوص در محیط های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان باری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای همراه است (کولینز، آنوگ بوزی و جیساو، ۲۰۰۸). در این راستا، پژوهش های انجام گرفته به رابطه این پدیده با عوامل روانشناختی مختلفی از جمله اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین در خودتنظیم گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت گیری های هدف و کاربرد ضعیف مهارت های یادگیری تمرکز داشته اند و به نظر می رسد هر یک از این متغیرها در پیش بینی تعلل ورزشی نقش داشته باشند. از سویی، عوامل زمینه ساز تعلل ورزشی کمتر مورد شناسایی قرار گرفته (فریتزش، یانگ و هیکسون، ۲۰۰۳) و علی رغم پژوهش های رو به رشد، هنوز در مورد علل تعلل ورزشی باید دانش خویش را گسترش داد. از این رو، تعلل ورزشی به عنوان یکی از موارد درک نشده بشریت باقی مانده است (استیل، ۲۰۰۷).

میزان تعلل ورزشی تحصیلی مشکل آفرین در بین دانشجویان، حداقل ۷۰ تا ۹۵ درصد (استیل، ۲۰۰۷) و تعلل ورزشی حاد در ۲۰ تا ۳۰ درصد دانشجویان (مک کاون و جانسون، ۱۹۹۱) برآورد شده است. به علاوه، تعلل ورزشی، تاخیر عمدی در یک دوره خاص عمل تلقی شده و فرد علی رغم آگاهی از پیامدهای آن، عملکرد غیررضایت بخش دارد (استیل، ۲۰۰۷؛ فراری، اوکالاگان، نیوبگین، ۲۰۰۵). توجه قابل ملاحظه ای به علل تعلل ورزشی در پژوهش های علمی وجود دارد که در این راستا مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷)، شراو، وادکینز و اولافسون (۲۰۰۷) و ولترز (۲۰۰۳) نشان می دهد که تعلل ورزشی با سطوح پایین خودتنظیم گری، کفایت مندی تحصیلی و اعتماد به نفس و با سطوح بالای اضطراب، استرس و بیماری ارتباط دارد. با این حال، مطالعات چو و چویی (۲۰۰۵) نشان می دهد که برخی دانشجویان تعلل ورزشی از تحت فشار کار کردن سود می برند و لذا تعلل ورزشی را به طور فعال برمی

گزینند، چراکه استرس و بیماری کمتری را نسبت به سایر دانشجویان تجربه می کنند.

از سویی مطالعات دویت و شوونبرگ (۲۰۰۲)، فریتزش و همکاران (۲۰۰۳)، لی (۲۰۰۵) و میگلی و اوردان (۲۰۰۱) نشان می دهند که تعلل ورزشی با پیامدهای منفی مانند آرایه با تاخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اضطراب اجتماعی، اجتناب از تکلیف، عملکردگریزی، خودتنظیم گری پایین، وظیفه شناسی و موفقیت پایین رابطه داشته و از سویی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می شود.

تعلل ورزشی با توجه به پیچیدگی مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حوزه های تحصیلی، امور روزمره و به شکل مختل یا بدون کنترل و نیز به صورت وسواسی در تصمیم گیری ها تظاهرات گوناگونی پیدا می کند. در حالی که تعلل ورزشی تحصیلی و کلی به اجتناب از تکلیف مربوط هستند، به نظر می رسد سایر اشکال تعلل ورزشی با تصمیم گیری در ارتباط باشند. متداول ترین شکل تعلل ورزشی، نوع تحصیلی بوده و راث بلوم، سولومون و مورا کامی (۱۹۸۶) آن را تمایل غالب فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف نموده اند که همیشه با اضطراب توأم است.

به نظر الیس و کناوس (۱۹۷۹) تعلل ورزشی تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می شود. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر فراگیران می شود. علی رغم این که تعلل ورزشی در انواع تکالیف روزانه روی می دهد، ولی تعلل ورزشی تحصیلی، فراوانی بالایی در دانشجویان دارد و به عنوان مساله ای آسیب زا در فرایند تحصیلی محسوب می شود (الکساندر و آنوگ بازی، ۲۰۰۶).

تعلل ورزشی تحصیلی با رفتارهای منفی مثل نمره های پایین دوره های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین، نورزگرایی، احساس گناه و افسردگی (فریتزش و همکاران، ۲۰۰۳) و همچنین با انواع مختلف اضطراب مربوط به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می شود، بلکه به صورت

1. procrastination

آسیب‌زاترین پیامدهای یادگیری و پیشرفت هستند. در این زمینه مطالعات والترز (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که جهت‌گیری اجتناب از کار، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی بوده و این نوع جهت‌گیری همراه با خودکارآمدی پایین، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی هستند.

هرچند که پدیده تعلل‌ورزی کمابیش در امور زندگی عادی افراد نمود عینی دارد، با این حال نمی‌توان از نقش صفات و ویژگی‌های شخصیتی در وقوع این پدیده غافل ماند، چراکه این صفات در بسیاری از موقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی، تعیین‌کننده رفتارهای جاری و آتی افراد هستند. صفات یا گرایش‌های موجود در افراد که به تفاوت‌های فردی در رفتار، ثبات و تداوم آن در موقعیت‌های گوناگون می‌انجامد، تحت عنوان شخصیت، نامگذاری می‌شود. از این رو، عامل‌های شخصیتی، پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی بوده که در این زمینه، دو صفت وظیفه‌شناسی و نورزگرایی، بیشترین همبستگی را با آن نشان می‌دهند.

پیشایندهای تعلل‌ورزی، با هر یک از سطوح نورزگرایی و وظیفه‌شناسی رابطه دارند. توضیح این‌که وظیفه‌شناسی در مدل پنج‌عامل بزرگ، در برگیرنده صفات گسترده‌ای چون انگیزه کنترل و جهت‌دهی هدف بوده و در این راستا، کوستا و مک کری (۱۹۹۱)، در پژوهش‌های خویش در مفهوم‌سازی وظیفه‌شناسی، ۶ عامل از جمله مهارت و کاردانی، نظم، احساس مسوولیت، تلاش برای پیشرفت، خویشتنداری و ژرف‌نگری را در نظر گرفته‌اند و به نظر ایشان، افراد وظیفه‌شناس، توانایی حفظ انگیزه کنترل شده اجتماعی را داشته و قادرند خشنودی و رضامندی‌شان را به تأخیر انداخته و غالباً طرح‌های طولانی مدت دارند.

آیسنک نورزگرایی را دومین عامل برتر شخصیت تعیین کرد که می‌تواند دامنه‌ای از شرایط ثبات عاطفی افراطی در یک طرف تا بی‌ثباتی عاطفی افراطی در طرف دیگر را در بر گیرد. صفت نورزگرایی شامل ویژگی‌های اضطراب، افسردگی، احساس گناه، اعتماد به نفس پایین، تنش، غیرمنطقی بودن، کم‌رویی، بدخلقی و حالات هیجانی بی‌ثبات است (آیسنک و آیسنک^۱، ۱۹۸۵؛ به نقل از زاگرم، ۲۰۰۵).

منفی بر کیفیت زندگی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (کولینز و همکاران، ۲۰۰۸).

در دو دهه گذشته، جهت‌گیری هدف پیشرفت یکی از مفاهیم عمده به‌کار برده شده در مطالعه انگیزش پیشرفت بوده و جهت‌گیری هدف، مقصود فرد را از درگیر شدن در رفتارهای مربوط به پیشرفت و جهت‌گیری وی نسبت به ارزیابی شایستگی خود در کار نشان می‌دهد. جهت‌گیری‌ها در زمینه اهداف پیشرفت، شامل ویژگی‌هایی هستند که در پیش‌بینی تعلل‌ورزی نقش متفاوتی دارند. در جهت‌گیری تسلط‌طلبی بر مفهوم رشد خود تأکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. در این راستا، تعلل‌ورزی که محافظ خودارزشمندی فرد است، در این نوع جهت‌گیری چندان به وقوع نمی‌پیوندد. فرد حایز جهت‌گیری عملکردگیزین که بر ارایه عملکرد بهتر نسبت به دیگران و حمایت از خودارزشمندی تلاش می‌کند، رفتارهای تعلل‌ورزانه کمتری نشان می‌دهد، در صورتی‌که فرد حایز جهت‌گیری عملکردگیزین که از انجام تکالیف به دلایل اجتماعی اجتناب می‌کند، به احتمال زیاد به تعلل‌ورزی روی می‌آورد.

افراد حایز جهت‌گیری اجتناب از تکلیف که برای دوری جستن از اضطراب ناشی از انجام تکالیف از اشتغال به امور تحصیلی صرف نظر می‌کنند، رفتارهای تعلل‌ورزانه بیشتری از خود نشان می‌دهند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این راستا نتایج پژوهش‌های پنتریچ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی با جهت‌گیری تسلط‌طلبی و عملکردگیزی رابطه معکوس دارد. از سویی نتایج پژوهش‌های شر و استرمن (۲۰۰۲) و مک‌گرگور و الیوت (۲۰۰۲)، نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی با جهت‌گیری تسلط‌طلبی کلی رابطه منفی و با جهت‌گیری عملکردگیزی رابطه ویژه‌ای ندارد.

نتایج مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷) نشان داد که تعلل‌ورزی با سازمان‌نیافتگی و کاربرد محدود راهبردهای فراشناختی مرتبط بوده و این نتایج نشان می‌دهند که سازمان‌نیافتگی و کاربرد راهبردهای فراشناختی مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی هستند. در رابطه با جهت‌گیری اجتناب از تکلیف، پژوهش‌های کمی انجام گرفته است. با این حال، مطالعات انجام گرفته نشان داده‌اند که اهداف اجتناب از کار،

زیمرن، بندورا و مارتینز- پونز (۱۹۹۲) خود تنظیم گری در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری، به منظور پیشینه کردن فرایند یادگیری ارجاع می دهد. در رابطه با نقش خودتنظیم گری در پیش بینی تعلل ورزشی می توان به رابطه پیشایندهای تعلل ورزشی با ویژگی های خود تنظیم گری استناد کرد. فرد خودتنظیم گر فردی هدفمند است که با استفاده از تکنیک های مدیریت زمان، تمرین معنادار و جهت دار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی، و احساس خودکارآمدی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با توانایی ها و استعداد خود دارد، در حالی که فرد تعلل ورز از احساسات خود کم بینی رنج می برد، از موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد، به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می داند تا به وسیله آن خود ارزشمندی و احترام به خود را حفظ کرده باشد. گاهی، تعلل ورزشی به دلیل انگیزه بسیار پایین و مشخص نکردن هدف بروز می کند. فرد تعلل ورز فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان است، ولی فرد خودتنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی و ارزیابی قرار می دهد و در مورد اعمال خود قضاوت می کند.

هاول و واتسون (۲۰۰۷) تعلل ورزشی را نوعی ناتوانی در خود تنظیم گری می داند که افراد در مواجهه با موقعیت های زندگی از آن بهره می گیرند. به این معنی که سازگاری با موقعیت های زندگی و تغییرات آن مستلزم کاربندی روش های خودتنظیم گری منحصر به فرد است. با این حال، برخی افراد در تخمین و پیش بینی تغییرات زندگی، از به کارگیری راهبردهای خودتنظیم گری مناسب حذر نموده و به محض وقوع حوادث به راهبردهای تعلل ورزانه روی می آورند. به عبارتی، پنتریچ (۲۰۰۰) عنوان می کند که جستجوی روش های یادگیری خودتنظیم گری و ایجاد حس تسلط در موقعیت و رضامندی از خودتنظیم گری با رویکردهای تعلل ورزانه هماهنگی نداشته و افرادی که در زندگی روزمره با رویکردهای تعلل ورزانه پیش می روند، در برابر موقعیت تازه و پیش بینی نشده محاصره شده و به پاسخ های تاخیری روی می آورند.

والترز (۲۰۰۳)، در مطالعات خود به رابطه تعلل ورزشی با خودتنظیم گری یادگیری اشاره کرده و چنین استنباط می کند

افراد نورزگرا، معمولاً واکنش هیجانی مفرطی را نشان داده و بعد از انگیزختگی هیجانی، به سختی می توانند به حالت طبیعی برگردند. این افراد معمولاً عزت نفس پایینی دارند و ممکن است عقاید و انتظارات غیرواقعی نیز داشته باشند. دایم نگرانند و معمولاً درباره خود و برنامه آینده احساس عدم امنیت می کنند. دوستان این افراد، آنها را مضطرب، افرادی با دلشوره زیاد و در مقایسه با افراد عادی، آسیب پذیر معرفی می کنند (پروین و جان، ۱۳۸۹).

در این راستا مطالعات لای (۱۹۹۵) نشان می دهند که میزان تعلل ورزشی در افرادی که نورزگرایی بالایی دارند، به طور محسوس بالا است. همچنین در این زمینه پژوهش های جانسون و بلوم^۱ (۱۹۹۵)، شونبرگ و لی^۲ (۱۹۹۵)، به نقل از لی، (۲۰۰۵) و واتسون (۲۰۰۱) رابطه تعلل ورزشی با نورزگرایی را نشان داده است. به علاوه، شر و استرمن (۲۰۰۲) بین تعلل ورزشی و وظیفه شناسی همبستگی منفی را گزارش کرده اند. در پژوهشی که توسط لی، کلی و ادواردس (۲۰۰۵)، انجام گرفته رابطه میان تعلل ورزشی و صفات شخصیتی نورزگرایی و وظیفه شناسی، نشان داده شده است. بررسی های میلیگرام و تنن (۲۰۰۰) نشان داده اند که صفت تعلل ورزشی به صورت پایدار با نورزگرایی و وظیفه شناسی مرتبط است. با این حال مطالعه لای (۱۹۹۵) به رابطه کم استناد نموده است.

هرچند که پدیده تعلل ورزشی از عوامل فردی متنوعی تاثیر می پذیرد، لیکن حالات انگیزشی افراد در وقوع آن نقش محوری ایفا می کند که در این رابطه، فرایند خودتنظیم گری از جایگاه ویژه ای برخوردار است. خودتنظیم گری شیوه ای است که افراد جهت تعیین زمان شروع، ادامه و خاتمه اعمال جهت داده شده در راستای اهداف شان، از طریق نشانه های درونی و بیرونی به کار می برند. در این راستا، الیس و کناوس (۱۹۷۹) تعلل ورزشی را به عنوان نبود عملکرد خود تنظیم گری و گرایش رفتاری در به تاخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می دانند.

1. Johnson, J. L. & Blum, A. M.
2. Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H.

تحصیلی نیز گرایش دارند و در واقع، منابعی که ادراکات خودکارآمدی تحصیلی را شکل می‌دهند، مشابه منابع شکل دهنده خودکارآمدی خودتنظیم‌گری هستند.

در زمینه رابطه مفهوم خودکارآمدی خودتنظیم‌گری با تعلل‌ورزی پژوهش‌های معدودی انجام گرفته است که در این راستا نتایج مطالعات کلاسن و همکاران (۲۰۰۷)، نشان داد که خودتنظیم‌گری، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودکارآمدی خودتنظیم‌گری پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی هستند.

با توجه به چارچوب نظری و سوابق پژوهشی ذکر شده، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سوال بود که آیا جهت‌گیری‌های هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و ویژگی‌های شخصیتی، وقوع تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشگاه تبریز در چهار گروه آموزشی علوم پایه، کشاورزی، فنی و مهندسی و علوم انسانی با حجم ۱۳۰۰۰ نفر مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، تعداد ۳۷۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند که در نهایت، داده‌های به‌دست آمده از ۳۵۸ نفر در تحلیل‌ها مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور انتخاب گروه نمونه، ابتدا نسبت دانشجویان هریک از گروه‌های چهارگانه آموزشی از اداره کل آموزش دانشگاه تبریز کسب شد. سپس، متناسب با حجم دانشجویان مذکور در چهار گروه عمده آموزشی، تعداد ۱۰۲ نفر از دانشکده کشاورزی، ۹۹ نفر از دانشکده‌های علوم انسانی، ۸۵ نفر از دانشکده‌های فنی و مهندسی و ۷۲ نفر از دانشکده‌های علوم پایه به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. هدف پژوهش برای گروه نمونه توضیح داده شد و پرسشنامه‌ها در اختیارشان قرار گرفت.

که خودتنظیم‌گری فراشناختی، پس از باورهای خودکارآمدی تحصیلی دومین پیش‌بینی‌کننده قوی تعلل‌ورزی به‌شمار می‌رود. همچنین، استیل (۲۰۰۷)، بر نقش خودتنظیم‌گری در تعلل‌ورزی تأکید داشته است. اما در این زمینه پژوهش‌های دیگری نیز صورت گرفته که نشان می‌دهند، خودتنظیم‌گری از طریق هدف‌گذاری بلندمدت و ارزیابی همه‌جانبه موقعیت، به طولانی شدن زمان و فرایند حل مساله منتهی شده و به تعلل فرد در برابر موقعیت‌های اضطراری ختم می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵). از این رو، آنچه تعلل‌ورزی را پیش‌بینی می‌کند، فرایندهای خودتنظیم‌گری نبوده، بلکه به احتمال زیاد ادراکات خودکارآمدی از خودتنظیم‌گری است.

از سویی بررسی‌های روانشناختی حاکی از آن است که در فرآیند تعلل‌ورزی نمی‌توان از نقش ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری صرف نظر کرد، چراکه افراد حایز این ویژگی، در غلبه بر مشکلات، انتظار موفقیت داشته و در کوشش‌های خود به مراتب ثابت‌قدم‌تر هستند و به توانایی‌های خود اعتماد دارند و در تردیدهای خود غرق نمی‌شوند، لذا در انجام تکالیف پشتکار داشته و عملکرد آنان در سطح بالایی است (شولتز و شولتز، ۱۳۸۱؛ به نقل از ویسی، ۱۳۸۸).

از سویی خودکارآمدی خودتنظیم‌گری، ناظر بر اعتقاد به داشتن توانایی و مهارت‌هایی جهت تنظیم و اجرای انواع راهبردهای یادگیری است که این باور، نیرویی را به‌وجود می‌آورد که پایدار و مقاوم بوده و پیشرفت تحصیلی، تکمیل تکالیف و شرکت در یادگیری‌های کلاسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، باور به قابلیت‌های فرد در خودتنظیم‌گری می‌تواند یک عامل کلیدی در تعیین الگوهای تعلل‌ورزی باشد (کلاسن، لیندزی و رجانی، ۲۰۰۷).

پاجارز، (۲۰۰۲) بیان می‌کند فراگیرانی که به توانایی‌های خودتنظیم‌گری خویش اطمینان دارند، معتقدند که می‌توانند مهارت‌های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام موثر یک تکلیف را به کارگیرند. همچنین فراگیرانی که خودتنظیم‌گری بالایی را نشان می‌دهند، به تظاهر ادراکات مشابهی در قابلیت‌های

ابزار سنجش

مقیاس گرایش تعلل ورزی تحصیلی (APOQ): مقیاس گرایش تعلل ورزی تحصیلی^۱ مقیاسی ۱۶ آیتمی است که در سال ۱۹۹۱ توسط تاکمن ساخته شده و آیتم‌های آن در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود. آزمودنی پاسخ خود را با گزینه های اصلا در مورد من صدق نمی کند، کم، تا حدودی، زیاد و خیلی زیاد مشخص می کند. این مقیاس برای ارزیابی میزان گرایش دانشجویان به تعلل ورزی تحصیلی ساخته شده است و جنبه های اختصاصی تعلل ورزی در عرصه های تحصیلی و انجام امور آموزشی را مورد سنجش قرار می دهد. تاکمن در بررسی عوامل مکنون این پرسشنامه، معین کرده است که یک عامل اختصاصی تعلل ورزی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می دهد و سوالات آزمون قادر است ۰/۶۹ واریانس تعلل ورزی تحصیلی را پوشش دهد. مطالعات اخیر که پرسشنامه تاکمن را به کار برده اند، پایایی بالای ۰/۹۰ را نشان داده اند، همچنین هاوول و همکاران (۲۰۰۶)، رابطه معناداری بین نمرات مقیاس تعلل ورزی و ارزیابی های رفتاری تعلل ورز (I= ۰/۵۴) را گزارش داده اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه هدف پیشرفت (AGI): پرسشنامه هدف پیشرفت^۲ از ۳۲ آیتم تشکیل یافته که توسط کریستوفر واز در سال ۲۰۰۶ برای اندازه گیری چهار نوع جهت گیری هدف پیشرفت شامل، تسلط- طلبی^۳ (۱۲)، عملکردگزینی^۴ (۸)، عملکردگزینی^۵ (۷) و اجتناب از تکلیف^۶ (۵) سوال ساخته شد. آیتم ها در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از ۱ (همیشه در مورد من صدق نمی کند) تا ۵ (خیلی در مورد من صدق می کند) نمره گذاری می شوند. نمره ها برای هر یک از جهت گیری ها به وسیله میانگین سوالات در هر کدام از انواع جهت گیری به صورت

جداگانه محاسبه می شود. واز (۲۰۰۶)، به نقل از بدری گرگری و حسینی اصل، (۱۳۸۹)، همبستگی درونی و آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه محاسبه کرده و دامنه ای از ۰/۶۴ تا ۰/۸۱ را به دست آورده است که عبارتند از: تسلط طلبی (۰/۸۱)، عملکردگزینی (۰/۶۸)، عملکردگزینی (۰/۶۴)، اجتناب از تکلیف (۰/۷۵). در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون برای مولفه تسلط طلبی (۰/۸۴)، اجتناب از کار (۰/۸۶)، عملکردگزینی (۰/۸۵) و عملکردگزینی (۰/۷۹) به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (SAM): پرسشنامه انگیزش پیشرفت^۷ توسط زیمرمن و همکاران (۱۹۹۲) برای سنجش انگیزش تحصیلی تهیه شد که یکی از زیرمقیاس های آن، باورهای خودکارآمدی افراد را برای به کارگیری راهبردهای خودتنظیم گری می سنجد. این زیرمقیاس حاوی ۲۰ ماده بوده که آزمودنی ها در یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از ۱ (هیچ وقت خوب نیست) تا ۵ (خیلی خوب است) به آن پاسخ می دهند. مطالعات قبلی پایایی و روایی آن را ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ نشان داده اند (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز پایایی زیرمقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ به دست آمد.

فهرست پنج عاملی (NEO-FFI): فهرست پنج عاملی^۸ یک پرسشنامه ۶۰ ماده ای است که در سال ۱۹۹۱ توسط کوستا و مک کری ساخته شد و پنج حوزه بزرگ شخصیتی یعنی نورزگرای^۹، برون گرای^{۱۰}، سازگاری^{۱۱}، تجربه گرای^{۱۲} و وظیفه شناسی^{۱۳} را مورد ارزیابی قرار می دهد. در این پژوهش فقط از زیرمقیاس نورزگرای (۱۲ ماده) و وظیفه شناسی (۱۲ ماده) استفاده شد. آیتم های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ نقطه ای لیکرت (۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) نمره گذاری شده است. ثبات درونی^{۱۴} این پرسشنامه در دامنه ای

7. Scale of Academic Motivation (SAM)
8. Neuroticism Entroversion Openness- Five Factor Inventory (NEO- FFI)
9. neuroticism
10. extraversion
11. agreeableness
12. openness to experience
13. conscientiousness
14. internal consistency

1. Academic Procrastination Orientation Questionnaire (APOQ)
2. Achievement Goal Inventory (AGI)
3. mastery- approach
4. performance- approach
5. performance- avoidance
6. work- avoidance

۰/۶۸ تا ۰/۸۶ تخمین زده شده است (کوستا و مک کری، ۱۹۹۱). در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون برای مقیاس نورزگرایی، ۰/۷۶ و برای وظیفه شناسی، ۰/۷۴ به‌دست آمد. یافته‌های توصیفی مربوط به پژوهش حاضر در جدول ۱ نشان داده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تعلل ورزی	۴۵۰۵/۱۳	۸۰/۳
خودکارآمدی خودتنظیم‌گری	۲۹۸۴/۷	۶۰۶/۱۵
تسلط طلبی	۱۹۵۰/۳۲	۳۶۵/۴۵
وظیفه شناسی	۱۷۴۶/۰۱	۲۷۷/۷
نورزگرایی	۱۴۰۸/۶	۲۷۶/۲۴
عملکردگزینی	۱۰۱۷/۰۳	۲۴۴/۴۴
عملکردگریزی	۸۰۴/۹۱	۲۵۰/۸
اجتناب از کار	۲۶۴/۲	۱۸۶/۰۶

برای بررسی سهم ترکیبی تسلط طلبی، اجتناب از کار، عملکردگزینی، عملکردگریزی، نورزگرایی و وظیفه شناسی، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری در پیش‌بینی تغییرات

جدول ۲

تحلیل واریانس تغییرات ناشی از رگرسیون چندگانه

همزمان	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تغییرات ناشی از رگرسیون	۷۰۹۹۱/۲۱	۷	۱۰۱۴۱/۶۰	۱۴۷/۵	۰/۰۰۰۱*
تغییرات باقیمانده	۲۴۰۵۲/۷۸	۳۵۰	۶۸/۷۲۲		
تغییرات کل	۹۵۰۴۳/۹۹	۳۵۷			

* $p < 0.01$

مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد، رگرسیون نمره‌های تعلل ورزی به‌طرف متغیرهای پیش‌بین با معنی که تسلط طلبی، اجتناب از کار، عملکردگزینی، عملکردگریزی، نورزگرایی و وظیفه شناسی، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری قادر هستند تغییرات تعلل ورزی را به‌طور ترکیبی و معنادار پیش‌بینی کنند.

جدول ۳

ضریب تعیین و آزمون معنی داری رگرسیون همزمان

گام	R	مجذورات R	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱	۰/۶۸۴	۰/۴۶	۱۴۷/۵۷۴	۷	۳۵۰	۰/۰۰۰۱*

* $p < 0.01$

علاوه بر این، سهم ترکیبی این متغیرها بر اساس ضرایب بتا در معادله رگرسیون محاسبه شد (جدول ۳). نتایج نشان می‌دهد که همبستگی ترکیبی متغیرهای پیش بین با تعلل

ورزی، ۰/۶۸ است. از سویی ضریب پیش بین نشان می‌دهد که متغیرهای پیش بین به‌طور ترکیبی قادر هستند ۴۶ درصد از تغییرات تعلل ورزی را پیش بینی کنند.

جدول ۴

آزمون معناداری ضریب بتای متغیرهای پیش بین

متغیر پیش بین	بتا	t	سطح معنی داری
خودکارآمدی خودتنظیم‌گری	-۰/۱۲	-۳۰/۲۹	۰/۰۰۱*
جهت‌گیری هدف تسلطی	۰/۰۲	۰/۷۵	۰/۴۵
جهت‌گیری هدف عملکردگزیبی	-۰/۰۳	-۱۰/۰۹	۰/۲۸
جهت‌گیری هدف عملکردگزیبی	۰/۶۸	۲۱۰/۱۶	۰/۰۰۰۱*
جهت‌گیری هدف اجتناب از تکلیف	۰/۱۶	۵۰/۴۵	۰/۰۰۰۱*
نورزگرایی	۰/۰۶	۱۰/۷۹	۰/۰۷
وظیفه‌شناسی	-۰/۰۸	-۲۰/۴۴	۰/۰۱۵*

* $p < ۰/۰۱$

همچنین، ضرایب بتای متغیرهای پیش بین (جدول ۴) نشان می‌دهد که خودکارآمدی خودتنظیم‌گری، عملکردگزیبی، اجتناب از تکلیف، نورزگرایی و وظیفه‌شناسی دارای ضرایب بتای معنادار در معادله خط رگرسیون بوده، زیرا ضرایب بتای این متغیرها از نظر آماری معنادار است.

روانشناختی مختلفی اشاره داشته‌اند. عوامل متعددی در شکل‌گیری تعلل ورزی نقش دارند و در این راستا مدل‌های روانشناختی مختلفی عرضه شده است که می‌توان به مدل‌های نظری استیل (۲۰۰۷) و هاول و واتسون (۲۰۰۷) اشاره نمود. در پژوهش حاضر، نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت در تعلل ورزی تحصیلی بر اساس مدل الیوت و هاراکویوکز (۱۹۹۶)، نورزگرایی و وظیفه‌شناسی بر اساس مدل استیل (۲۰۰۷) و ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری در تعلل ورزی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که عملکردگزیبی، اجتناب از تکلیف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و وظیفه‌شناسی به ترتیب به صورت ترکیبی و تفکیکی در پیش‌بینی تعلل ورزی نقش تعیین‌کننده داشتند.

بحث

تعلل ورزی تحصیلی، با در نظر گرفتن جنبه انگیزشی آن در تحصیل، یادگیری و پیشرفت، پیامدهای منفی که در فرایند تحصیلی، موفقیت و کیفیت زندگی فراگیران دارد و نیز با توجه به شیوع نسبتاً بالای آن، پدیده‌ای است که اهمیت زیادی دارد، به نحوی که پژوهش‌ها در زمینه یافتن عوامل پیش‌بینی‌کننده آن رو به افزایش بوده و هر یک به متغیرهای

خود تمرکزی^۲ آنها در سایر حوزه‌های زندگی قرار دارد (آچر^۳، ۱۹۹۴؛ به نقل از کاپلان و هانچ، ۲۰۰۹). در این راستا یافته‌های والترز (۲۰۰۳) نشان داده‌اند که جهت‌گیری اجتناب از تکلیف به طور مثبت رفتارهای تعلل‌ورزانه را پیش‌بینی می‌کند و نیز مطالعات والترز (۲۰۰۳)، این جهت‌گیری را قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی قلمداد می‌کند.

از طرفی، در زمینه تبیین رابطه نورزگرایی و وظیفه‌شناسی با تعلل‌ورزی می‌توان به مدل استیل (۲۰۰۷) اشاره کرد که نورزگرایی و وظیفه‌شناسی را به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی مدنظر قرار داده است. در این راستا، یافته‌های جانسون و بلوم (۱۹۹۵؛ به نقل از لی، ۲۰۰۵) و میلیگرام و تنن (۲۰۰۰) نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی به صورت پایدار با نورزگرایی و وظیفه‌شناسی مرتبط است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سطوح وظیفه‌شناسی با تعلل‌ورزی، رابطه معکوس داشته و به نظر می‌رسد خویش‌تنداری به عنوان مولفه‌ای از وظیفه‌شناسی، عامل مهمی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی است. در این راستا وقتی پیش‌بیننده‌های تعلل‌ورزی مورد توجه قرار می‌گیرند، عامل بی‌زاری از تکلیف، رابطه قوی با سطوح نورزگرایی و وظیفه‌شناسی خواهد داشت. همچنین خطرپذیری با تجربه‌گرایی رابطه منفی دارد. از سویی بررسی الگوهای دقیق‌تر وظیفه‌شناسی و نورزگرایی، حاکی از آن است که این صفات با نمودهای عینی تعلل‌ورزی شامل شرکت در امتحانات، نوشتن مقالات، خواندن، حضور در جلسات کلاسی، فعالیت‌های کلی و اجرایی در ارتباط هستند.

در زمینه تبیین رابطه نورزگرایی با تعلل‌ورزی می‌توان به شاخص‌های آن از جمله اضطراب، افسردگی، کمرویی، عدم اعتماد به نفس و تکانشگری اشاره کرد. اضطراب یکی از سطوح نورزگرایی بوده و افراد تعلل‌ورز به خصوص فراگیران، انواع مختلفی از آن را تجربه می‌کنند. در حالی که سولومون و رث بلوم (۱۹۸۴) در مطالعات خود نقش اضطراب را در تعلل‌ورزی تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند، سایر پژوهشگران به نقش کلیدی افسردگی و اندوهگینی، بیشتر از اضطراب تأکید کرده‌اند.

این یافته با مدل‌های مطرح شده در پژوهش‌های پیشین برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی قابل تبیین هستند که در راستای تبیین این روابط می‌توان به مدل نظری الیوت و هاراکویوکیز (۱۹۹۶) استناد کرد. براساس این مدل، تعلل‌ورزی با جهت‌گیری‌های هدف ارتباط تنگاتنگ داشته و چگونگی مواجهه افراد با تکالیف روزمره، در پیش‌بینی رفتارهای تعلل‌ورزانه نقش بسزایی دارند. به این معنا که افرادی که در انجام تکالیف روزمره، جهت‌گیری تسلط‌طلبی و کنترل بر موقعیت را ایفا می‌کنند، از رفتارهای تعلل‌ورزانه اجتناب نموده و به تعلل‌ورزی روی نمی‌آورند.

از طرفی، در جهت‌گیری اهداف عملکردی، از آنجا که هدف اصلی ارزشیابی، حمایت از خودارزشمندی بوده و فرد اساس کفایت‌مندی خود را به کمترین تلاش و کسب موفقیت وابسته می‌داند، لذا شکست برای وی تهدیدکننده بوده و شاهدهی بر بی‌کفایتی وی محسوب می‌شود. در صورتی که فرد با جهت‌گیری عملکردگریز، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارد، خود را ناتوان می‌بیند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی وی را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کند. از این رو، دانشجویانی که خود را فاقد توانایی می‌دانند، خودارزشمندی را براساس شایستگی و آن را براساس نمره نهایی، تعیین می‌کنند و هیچوقت به درستی احساس خودکارآمدی را شکل نمی‌دهند. افراد عملکردگریز، به منظور حمایت از خودارزشمندی، راهبردهای اجتناب از شکست^۱ را به کار می‌گیرند. اگرچه این افراد این راهبردهای خود معلول‌گری را اتخاذ می‌کنند، لیکن شکست‌شان به دلیل احساس عدم توانایی است.

در جهت‌گیری اجتناب از تکلیف، فرد برای دوری جستن از اضطراب، تکالیف را با صرف کمترین تلاش انجام می‌دهد، در امور مربوط به تحصیل درگیر نشده و به موفقیت‌اهمیتی نمی‌دهد. این افراد، کار و تلاش سخت را ارزشمند نمی‌دانند و به نشان دادن شایستگی خود به دیگران نیاز ندارند، در نتیجه، شروع بدون تاخیر یا انجام به موقع تکالیف برای ایشان چندان مطرح نیست. چنین افرادی، صرفاً به اتمام تکالیف تحصیلی با صرف کمترین تلاش می‌اندیشند. آنها در امور مربوط به تحصیل درگیر نبوده و به موفقیت در آن متعهد نیستند و لذا

2. self- concerns
3. Acher, F

1. failure-avoiding

در زمینه تبیین رابطه خودکارآمدی خودتنظیم گری با تعلل ورزی، می توان به نقش انگیزه و باورهای فراگیر در انجام تکالیف اشاره کرد. فراگیرانی که باور دارند راهبردهای خودتنظیم گری مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی را دارند، انگیزش بالاتری داشته و معتقدند که می توانند مهارت های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام موثر یک تکلیف را به کار بندند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام رساندن تکلیف، تاخیر نشان نمی دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی-آورند. اما فراگیرانی که خودکارآمدی پایینی دارند و به توانایی-های خود برای موفقیت باور ندارند، انگیزه پایینی داشته و در شروع و به انجام رساندن تکلیف تاخیر نشان می دهند. در این راستا یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش های چو و چویی (۲۰۰۵)، دروما و همکاران (۲۰۰۳)، استیل (۲۰۰۷)، تاکمن (۱۹۹۱) و والترز (۲۰۰۳) همخوانی دارد، مبنی بر اینکه تعلل ورزی با خودکارآمدی خود تنظیم گری، اجتناب از تکلیف و عملکردگریزی رابطه معنادار دارد.

نظر به این که یافته های پژوهشی نشان داد که جهت گیری هدف عملکردگریزی و اجتناب از کار، نقش تعیین کننده در پیش بینی تغییرات تعلل ورزی داشته اند، لذا پیشنهاد می شود در خصوص تغییر این نوع جهت گیری ها در دانشجویان تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدرسان و اساتید دانشگاه اتخاذ شود تا زمینه شکل گیری نوع جهت گیری ها مهیا نگردد. همچنین از آنجا که خودکارآمدی خودتنظیم گری و وظیفه شناسی نقش تعیین کننده در پیش بینی تغییرات تعلل ورزی دارند، پیشنهاد می شود در فرآیندهای آموزشی زمینه موفقیت دانش آموزان در انجام امور تحصیلی مهیا گردد و نیز برنامه ریزی مدون در جهت پذیرش مسوولیت های تحصیلی توسط دانشجویان به عمل آید تا از بروز تعلل ورزی جلوگیری شود. با این حال، در این پژوهش همچون سایر پژوهش ها استفاده از پرسشنامه های خودگزارشی، بخشی از محدودیت ها بوده که می توانست در اعتبار یافته ها، به طور ناخواسته خدشه وارد نماید.

کمرویی و اعتماد به نفس پایین، با ترس از شکست، خودکم بینی و مورد قضاوت نادرست دیگران قرار گرفتن که از خصوصیات افراد تعلل ورز است، رابطه مستقیم دارد. در این زمینه، ایس و کناوس (۱۹۷۹) به رابطه عزت نفس با تعلل ورزی اشاره کرده و واتسون (۲۰۰۱) بیان می دارد افرادی که از خودکم بینی رنج می برند، ممکن است هر شکست در عملکرد را نشان از بی کفایتی دانسته، در نتیجه برای حفاظت از عزت نفس خود، به تعلل ورزی روی آورند. همچنین، مطالعات فلت و همکاران (۱۹۹۵) نشان داده است که تعلل ورزی با اعتماد به نفس، رابطه معکوس دارد. در این راستا، مطالعات لای (۱۹۹۵) نشان می دهد که میزان تعلل ورزی در افرادی با نوزگرایی بالا، به طور محسوس بالا است.

در تبیین نقش خودتنظیم گری در تعلل ورزی بنا بر مدل استیل (۲۰۰۷) می توان به رابطه پیشایندهای تعلل ورزی از جمله ترس از شکست، عدم انضباط، فاقد دانش و مهارت بودن، بیزاری از تکلیف، بی انگیزه بودن، وابستگی و سخت تصمیم گرفتن با ویژگی های خود تنظیم گری اشاره کرد. فرد خود تنظیم گر، فردی هدفمند بوده که با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه داشته، از سویی وی، فردی خود انگیخته است که اهداف واقع گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد. در حالی که فرد تعلل ورز از احساسات خودکم بینی رنج می برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل و اهمه داشته و به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل ورز فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می کند. در این راستا، نتایج پژوهش های میلگرام و تنن (۲۰۰۰) و پنتریچ (۲۰۰۰) نیز تعلل ورزی را ناتوانی در خودتنظیم گری عملکرد فرض نموده و بیان می دارند که افراد تعلل ورز در موقعیت های استرس زا، از تنظیم عملکردشان باز مانده و ادراکات خودکارآمدی آنها کاهش می یابد.

پروین، ل. ای. و جان، ل. ب. (۲۰۰۱). شخصیت (نظریه و پژوهش). ترجمه پروین کدیور و محمدجعفر جوادی (۱۳۸۱). چاپ اول، تهران: نشر آییژ.

ویسی، م. (۱۳۸۸). مقایسه صفات شخصیتی سیستم های بازداري/ فعال‌سازی رفتاری در افراد دو زبانه و یک زبانه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

مراجع

بدری گرگری، ر. و حسینی اصل، ف. (۱۳۸۹). پیش بینی جهت گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵، ۱۷، ۲۰-۱.

References

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2006). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences, 42*, 1301-1310.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245-264.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student. *Reading Psychology, 29*, 493-507.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1991). NEO five-factor inventory. Psychological Assessment. Getting things done on time: Conquering procrastination. In C. R. Ferrari, J. R. Snyder (Eds.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 31-46). New York: Oxford University Press.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*, 469-489.
- DeRoma, V. M., Young, A., Mabrouk, S. T., Brannan, K. P., Hilleke, R. O., & Johnson, K. Y. (2003). Procrastination and student performance on immediate and delayed quizzes. *Education, 124*, 40-48.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*, Handbook of competence motivation (pp. 52- 72). New York: Guilford Press.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137-167). New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*, 1-6.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35*, 1549-1557.
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178.
- Kaplan, A., & Hanoch, F. (2009). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review, 5*, 50-67.

- Klassen, R. M., Lindsey, L., & Rajani, K. S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.
- Lay, C. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown (eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 97-112). New York: Plenum Press.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology, 166*, 5-14.
- Lee, D-G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2005). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences, 40*, 27-37.
- McCown, W., & Johnson, J. (1991). Psychology and chronic procrastination by student during an academic examination period. *Personality and Individual Differences, 12*, 662-667.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional task avoidant procrastination. *European Journal of Personality, 14*, 141-156.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice, 91*, 116-125.
- 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.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 387-394.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385-398.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*, 12-25.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quint essential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 473-480.
- Watson, D. (2001). Procrastination and the five-factor Model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychology of personality*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.