

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	تورج هاشمی*
University of Tabriz	دانشگاه تبریز
Farideh Mostafavi	فریده مصطفوی
Psychology	روانشناسی
Naimeh Mashinchi Abbasi	نعیمه ماشینچی عباسی
Cognitive Neuroscience	علوم اعصاب شناختی
Rahim Badri	رحیم بدربی
University of Tabriz	دانشگاه تبریز

Abstract

Procrastination is a behavioral phenomenon, described as the act off 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 مسؤولیت 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 طبقه ای از جامعه دانشجویان دانشگاه تبریز انتخاب شدند. از پرسشنامه گراشی تعلل ورزی تحصیلی (APOQ)، هدف پیشرفت (AGI)، مقیاس انگیزش تحصیلی (SAM) و پرسشنامه پنج عاملی- (NEO) FFI) جهت اندازه گیری متغیرها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که تسلط طلبی، اجتناب از تکلیف، عملکرد گریزی و عملکرد گرینی به عنوان شیوه های جهت گیری هدف، خودکارآمدی در خودتنظیم گری؛ و نوروز گرایی و وظیفه شناسی به عنوان ویژگی های شخصیتی وقوع تعلل ورزی تحصیلی را به صورت جداگانه و ترکیبی به طور معنادار پیش بینی کنند. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت گیری های هدف، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم گری و ویژگی های شخصیتی نوروز گرایی و وظیفه شناسی قابل تبیین است. به عبارتی، جهت گیری ها در زمینه اهداف پیشرفت شامل ویژگی هایی هستند که در پیش بینی تعلل ورزی نقش متفاوتی دارند. علاوه بر این، صفات شخصیتی نیز در بسیاری از موقعیت های فردی و اجتماعی، تعیین کننده رفتارهای افراد هستند.

واژه های کلیدی: تسلط طلبی، اجتناب از تکلیف، عملکرد گریزی، نوروز گرایی، وظیفه شناسی

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

Received: 14 May 2011 Accepted: 01 Apr 2012

دريافت: ۹۰/۰۲/۲۴ پذيرش: ۹۰/۰۱/۱۹

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

از سوبی مطالعات دویت و شوونبرگ (۲۰۰۲)، فریتزش و همکاران (۲۰۰۳)، لی (۲۰۰۵) و میگلی و اوردان (۲۰۰۱) نشان می‌دهند که تعلل ورزی با پیامدهای منفی مانند ارایه 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 سوبی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می‌شود.

تعلل ورزی با توجه به پیچیدگی مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حوزه‌های تحصیلی، امور روزمره و به شکل مختلط یا بدون کنترل و نیز به صورت وسوسی در تصمیم گیری‌ها تظاهرات گوناگونی پیدا می‌کند. در حالی که تعلل ورزی تحصیلی و کلی به اجتناب از تکلیف مربوط هستند، به نظر می‌رسد سایر اشکال تعلل ورزی با تصمیم‌گیری در ارتباط باشند. متدائل‌ترین شکل تعلل ورزی، نوع تحصیلی بوده و راث بلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) آن را تمایل غالب فرآگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده اند که همیشه با اضطراب توان است.

به نظر الیس و کناوس (۱۹۷۹) تعلل ورزی تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر فرآگیران می‌شود. علی‌رغم این که تعلل ورزی در انواع تکالیف روزانه روی می‌دهد، ولی تعلل ورزی تحصیلی، فراوانی بالایی در دانشجویان دارد و به عنوان مساله‌ای آسیب‌زا در فرایند تحصیلی محسوب می‌شود (الکساندر و آنگ بازی، ۲۰۰۶).

تعلل ورزی تحصیلی با رفتارهای منفی مثل نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین، نوزگرایی، 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 می‌شود، بلکه به صورت

مقدمه

تعلل ورزی^۱، صفتی روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به خصوص در محیط‌های آموزشی میان فرآگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان‌باری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است (کولینز، آنگ بوزی و جیالو، ۲۰۰۸). در این راستا، پژوهش‌های 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 گیری‌های هدف و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری تمرکز داشته اند و به نظر می‌رسد هر یک از این متغیرها در پیش بینی تعلل ورزی نقش داشته باشند. از سوبی، عوامل زمینه‌ساز تعلل ورزی کمتر مورد شناسایی قرار گرفته (فریتزش، یانگ و هیکسون، ۲۰۰۳) و علی‌رغم پژوهش‌های رو به رشد، هنوز در مورد علل تعلل ورزی باید دانش خویش را گسترش داد. از این رو، تعلل ورزی به عنوان یکی از موارد درک نشده بشریت باقی مانده است (استیل، ۲۰۰۷).

میزان تعلل ورزی تحصیلی مشکل‌آفرین در بین دانشجویان، حداقل ۲۰ تا ۹۵ درصد (استیل، ۲۰۰۷) و تعلل ورزی حاد در ۲۰ تا ۳۰ درصد دانشجویان (مک کاون و جانسون، ۱۹۹۱) برآورد شده است. به علاوه، تعلل ورزی، تاخیر عمده در یک دوره خاص عمل تلقی شده و فرد علی‌رغم آگاهی از پیامدهای آن، عملکرد غیررضایت بخش دارد (استیل، ۲۰۰۷؛ فراری، اوکالاگان، نیوبگین، ۲۰۰۵). توجه قابل ملاحظه‌ای به علل تعلل ورزی در پژوهش‌های علمی وجود دارد که در این راستا مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷)، شراو، وادکینز و اولافسون (۲۰۰۷) و ولترز (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که تعلل ورزی 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 می‌دهد که برخی دانشجویان تعلل ورزی از تحت فشار کارکردن سود می‌برند و لذا تعلل ورزی را به طور فعال برمی

1. procrastination

آسیب‌زاگری‌ترین پیامدهای یادگیری و پیشرفت هستند. در این زمینه مطالعات والترز (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که جهت‌گیری اجتناب از کار، قوی ترین پیش‌بینی کننده تعلل ورزی بوده و این نوع جهت‌گیری همراه با خودکارآمدی پایین، مهم‌ترین پیش‌بینی کننده تعلل ورزی هستند.

هرچند که پدیده تعلل ورزی 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، تعیین کننده 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، پیش‌بینی کننده تعلل ورزی بوده که در این زمینه، دو صفت وظیفه شناسی و نورزگرایی، بیشترین همبستگی را با آن نشان می‌دهند.

پیش‌بیندهای تعلل ورزی، با هر یک از سطوح نورزگرایی و وظیفه شناسی رابطه دارند. توضیح این که وظیفه شناسی در مدل پنج عامل بزرگ، در برگیرنده صفات گسترده‌ای چون انگیزه کنترل و جهت‌دهی هدف بوده و در این راستا، کوستا و مک‌کری (۱۹۹۱)، در پژوهش‌های خویش در مفهوم سازی وظیفه شناسی،^۶ عامل ازجمله مهارت و کارданی، نظم، احسان مسوولیت، تلاش برای پیشرفت، خویشتداری و ژرفنگری را در نظر گرفته‌اند و به نظر ایشان، افراد وظیفه شناس، توانایی حفظ انگیزه کنترل شده اجتماعی را داشته و قادرند خشنودی و رضامندی شان را به تاخیر اندخته و غالباً طرح‌های طولانی مدت دارند.

ایسنک نورزگرایی را دومین عامل برتر شخصیت تعیین کرد که می‌تواند دامنه‌ای از شرایط ثبات عاطفی افراطی در یک طرف تا بی ثباتی عاطفی افراطی در طرف دیگر را در بر گیرد. صفت نورزگرایی شامل ویژگی‌های اضطراب، افسردگی، احسان گناه، اعتماد به نفس پایین، تنش، غیرمنطقی بودن، کم رویی، بدخلقی و حالات هیجانی بی ثبات است (ایسنک و ایسنک^۱، ۱۹۸۵؛ به نقل از زاکرمن، ۲۰۰۵).

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

در دو دهه گذشته، جهت‌گیری هدف پیشرفت یکی از مفاهیم عمده به کار 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 تعلل ورزی نقش متفاوتی دارند. در جهت‌گیری تسلط طلبی بر مفهوم رشد خود تاکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. در این راستا، تعلل ورزی که محافظ خودارزشمندی فرد است، در این نوع جهت‌گیری چندان به وجود نمی‌پیوندد. فرد حایز جهت‌گیری عملکردگریزین که بر ارایه عملکرد بهتر نسبت به دیگران و حمایت از خودارزشمندی تلاش می‌کند، رفتارهای تعلل ورزانه کمتری نشان می‌دهد، در صورتی که فرد حایز جهت‌گیری عملکردگریز که از انجام تکالیف به دلایل اجتماعی اجتناب می‌کند، به احتمال زیاد به تعلل ورزی 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 تعلل ورزانه بیشتری از خود نشان می‌دهند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این راستا نتایج پژوهش‌های پنتریچ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که تعلل ورزی با جهت‌گیری تسلط طلبی و عملکرد گزینی رابطه معکوس دارد. از سویی نتایج پژوهش‌های شر و استرمن (۲۰۰۲) و مک‌گرگور و الیوت (۲۰۰۲)، نشان داده‌اند که تعلل ورزی با جهت‌گیری تسلط طلبی کلی رابطه منفی و با جهت‌گیری عملکرد گزینی رابطه ویژه‌ای ندارد.

نتایج مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷) نشان داد که تعلل ورزی با سازمان نیافتگی و کاربرد محدود راهبردهای فراشناختی مرتبط بوده و این نتایج نشان می‌دهند که سازمان نیافتگی و کاربرد راهبردهای فراشناختی مهم‌ترین پیش‌بینی کننده تعلل ورزی 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،

زیمرمن، بندورا و مارتینز- پونز (۱۹۹۲) خود تنظیم گری در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری، به منظور بیشینه کردن فرایند یادگیری ارجاع می دهد. در رابطه با نقش خودتنظیم گری در پیش بینی تعلل ورزی می توان به رابطه پیشاپندهای تعلل ورزی با ویژگی های خود تنظیم گری استناد کرد. فرد خودتنظیم گری 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 احساس خودکم بینی رنج می برد، از موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد، به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختراری می داند تا به وسیله آن خود ارزشمندی و احترام به خود را حفظ کرده باشد. گاهی، تعلل ورزی به دلیل انگیزه بسیار پایین و مشخص نکردن هدف بروز می کند. فرد تعلل ورز فاقد خودنظمدهی است و از اینکه مورد قضاؤت دیگران قرار گیرد، هراسان است، ولی فرد خودتنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی و ارزیابی قرار می دهد و در مورد اعمال خود قضاؤت می کند.

هاول و واتسون (۲۰۰۷) تعلل ورزی 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 ورزی با خودتنظیم گری یادگیری اشاره کرده و چنین استنباط می کند

افراد نورزگرا، معمولاً واکنش هیجانی مفرطی را نشان داده و بعد از انگیختگی 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، دائم 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 دهد که میزان تعلل ورزی 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 ورزی با نورزگرایی را نشان داده است. به علاوه، شر و استرمن (۲۰۰۲) بین تعلل ورزی و وظیفه شناسی همبستگی منفی را گزارش کرده اند. در پژوهشی که توسط لی، کلی و ادواردز (۲۰۰۵)، انجام گرفته رابطه میان تعلل ورزی و صفات شخصیتی نورزگرایی و وظیفه شناسی، نشان داده شده است. بررسی های میلگرام و ترن (۲۰۰۰) نشان داده اند که صفت تعلل ورزی به صورت پایدار با نورزگرایی و وظیفه شناسی مرتبط است. با این حال مطالعه لای (۱۹۹۵) به رابطه کم استناد نموده است.

هر چند که پدیده تعلل ورزی 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 بندند. در این راستا، الیس و کناوس (۱۹۷۹) تعلل ورزی 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 خود تنظیم‌گری هستند.

در زمینه رابطه مفهوم خودکارآمدی خودتنظیم‌گری با تعلل ورزی پژوهش‌های محدودی انجام گرفته است که در این راستا نتایج مطالعات کلاسن و همکاران (۲۰۰۷)، نشان داد که خودتنظیم‌گری، خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودکارآمدی خودتنظیم‌گری پیش‌بینی کننده تعلل ورزی 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 تعلل ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روشن‌اجرای پژوهش: جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشگاه تبریز در چهار گروه آموزشی علوم پایه، کشاورزی، فنی و مهندسی و علوم انسانی با حجم ۳۷۲ نفر مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه، تعداد ۱۳۰۰ نفر به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند که در نهایت، داده‌های به دست آمده از ۳۵۸ نفر در تحلیل‌ها مورد استفاده قرار گرفت. به منظور 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 پیش‌بینی کننده قوی تعلل ورزی به شمار می‌رود. همچنین، استیل (۲۰۰۷)، بر نقش خودتنظیم‌گری در تعلل ورزی تاکید داشته است. اما در این زمینه پژوهش‌های دیگری نیز صورت گرفته که نشان می‌دهند، خودتنظیم‌گری از طریق هدف گذاری بلندمدت و ارزیابی همه جانبی 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 تعلل ورزی 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 فرایند تعلل ورزی 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 ثابت قدم تر 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^۱، 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 به وجود می‌آورد که پایدار و مقاوم بوده و پیشرفت تحصیلی، تکمیل تکالیف و شرکت در یادگیری‌های کلاسی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. از این رو، باور به قابلیت‌های فرد در خودتنظیم‌گری می‌تواند یک عامل کلیدی در تعیین الگوهای تعلل ورزی باشد (کلاسن، لیندزی و رجانی، ۷).

پاجارز، (۲۰۰۲) بیان می‌کند فراگیرانی که به توانایی‌های خود تنظیم‌گری 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 کار گیرند. همچنین فراگیرانی که خودتنظیم‌گری بالایی را نشان می‌دهند، به تظاهر ادراکات مشابهی در قابلیت‌های

جداگانه محاسبه می‌شود. واز (۲۰۰۶)، به نقل از بدری گرگری و حسینی اصل، (۱۳۸۹)، همبستگی درونی و آلفای کرونباخ را برای این پرسشنامه محاسبه کرده و دامنه‌ای از ۰/۶۴ تا ۰/۸۱ را به دست آورده است که عبارتند از: تسلط طلبی (۰/۸۱)، عملکردگریزی (۰/۶۴)، عملکردگریزی (۰/۶۸)، اجتناب از تکلیف (۰/۷۵). در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون برای مولفه تسلط طلبی (۰/۸۴)، اجتناب از کار (۰/۸۶)، عملکردگریزی (۰/۸۵) و عملکردگریزی (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 زیرمقیاس‌های آن، باورهای خودکارآمدی افراد را برای به کارگیری راهبردهای خودتنظیم گری می‌سنجد. این زیرمقیاس حاوی ۲۰ ماده بوده که آزمودنی‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ وقت خوب نیست) تا ۵ (خیلی خوب است) به آن پاسخ می‌دهند. مطالعات قبلی پایایی و روایی آن را ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ نشان داده‌اند (کلاسن و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز پایایی زیرمقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ به دست آمد.

فهرست پنج عاملی^۸ (*NEO-FFI*): فهرست پنج عاملی^۸ یک پرسشنامه ۶۰ ماده‌ای است که در سال ۱۹۹۱ توسط کوستا و مک‌کری ساخته شد و پنج حوزه بزرگ شخصیتی یعنی نورزگرایی^۹، برون‌گرایی^{۱۰}، سازگاری^{۱۱}، تجربه گرایی^{۱۲} و وظیفه‌شناسی^{۱۳} را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پژوهش فقط از زیرمقیاس نورزگرایی (۱۲ ماده) و وظیفه‌شناسی (۱۲ ماده) استفاده شد. آیتم‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ نقطه‌ای لیکرت (۱= کاملاً مخالفم تا ۵= کاملاً موافقم) نمره گذاری شده است. ثبات درونی^{۱۴} این پرسشنامه در دامنه‌ای

ابزار سنجش

مقیاس گرایش تعلل ورزی تحصیلی (*APOQ*): مقیاس گرایش تعلل ورزی تحصیلی^{۱۵} مقیاسی ۱۶ آیتمی است که در سال ۱۹۹۱ توسط تاکمن ساخته شده و آیتم‌های آن در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شود. آزمودنی پاسخ خود را با گزینه‌های اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند، کم، تا حدودی، زیاد و خیلی زیاد مشخص می‌کند. این مقیاس برای ارزیابی میزان گرایش دانشجویان به تعلل ورزی تحصیلی ساخته شده است و جنبه‌های اختصاصی تعلل ورزی در عرصه‌های تحصیلی و انجام امور آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. تاکمن در بررسی عوامل مکتوون این پرسشنامه، معین کرده است که یک عامل اختصاصی تعلل ورزی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و سوالات آزمون قادر است ۰/۶۹ واریانس تعلل ورزی تحصیلی را پوشش دهد. مطالعات اخیر که پرسشنامه تاکمن را به کار برده‌اند، پایایی بالای ۰/۹۰ را نشان داده‌اند، همچنین هاول و همکاران (۲۰۰۶)، رابطه معناداری بین نمرات مقیاس تعلل ورزی و ارزیابی‌های رفتاری تعلل ورزی (۰/۵۴) را گزارش داده‌اند. 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^{۱۶} از ۳۲ آیتم تشکیل یافته که توسط کریستوفر واز در سال ۲۰۰۶ برای اندازه گیری چهار نوع جهت گیری هدف پیشرفت شامل، تسلط- طلبی^{۱۷} (۱۲)، عملکردگریزی^{۱۸} (۸)، عملکردگریزی^{۱۹} (۷) و اجتناب از تکلیف^{۲۰} (۵) سوال ساخته شد. آیتم‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (همیشه در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۵ (خیلی در مورد من صدق می‌کند) نمره گذاری می‌شوند. نمره‌ها برای هریک از جهت‌گیری‌ها به وسیله میانگین سوالات در هر کدام از انواع جهت‌گیری به صورت

-
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

۰/۸۶ تا ۰/۱۹۹۱ 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 به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به پژوهش حاضر در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تعلل ورزی	۴۵.۵/۱۳	۸۰/۲
خودکارآمدی خودتنظیم‌گری	۲۹۸۴/۷	۶۰.۶/۱۵
تسلط طلبی	۱۹۵۰/۳۲	۳۶۵/۴۵
وظیفه شناسی	۱۷۴۶/۰۱	۲۷۷/۷
نورزگرایی	۱۴۰.۸/۶	۲۷۶/۲۴
عملکردگریزی	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، عملکردگریزی، عملکردگریزی، نورزگرایی و وظیفه شناسی، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری در پیش بینی تغییرات

جدول ۲

تحلیل واریانس تغییرات ناشی از رگرسیون چندگانه

همزمان	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تغییرات ناشی از رگرسیون	۷۰.۹۹۱/۲۱	۷	۱۰۱۴۱/۶۰	۱۴۷/۵	۰/۰۰۰۱*
تغییرات باقیمانده	۲۴۰.۵۲/۷۸	۳۵۰	۶۸/۷۲۲		
تغییرات کل	۹۵۰.۴۳/۹۹	۳۵۷			

* $p < 0.01$

عملکردگریزی، نورزگرایی و وظیفه شناسی، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری قادر هستند تغییرات تعلل ورزی را به طور ترکیبی و معنادار پیش بینی کنند.

مندرجات جدول فوق نشان می‌دهد، رگرسیون نمره‌های تعلل ورزی به طرف متغیرهای پیش بینی با ($F = ۱۴۷/۵۷, p < 0.01$) از نظر آماری معنادار است، به این معنی که تسلط طلبی، اجتناب از کار، عملکردگریزی،

جدول ۳

ضریب تعیین و آزمون معنی داری رگرسیون همزمان

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

* $p < 0.01$

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

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

جدول ۴

آزمون معناداری ضریب بتای متغیرهای پیش بین

متغیر پیش بین	خودکارآمدی خودتنظیم گری	بتا	نیزه	سطح معنی داری
جهت گیری هدف تسلطی		-۰/۱۲	-۳۰/۲۹	۰/۰۱*
جهت گیری هدف عملکردگریزی		-۰/۰۳	۰/۷۵	۰/۴۵
جهت گیری هدف عملکردگریزی		-۰/۰۳	-۱۰/۰۹	۰/۲۸
جهت گیری هدف اجتناب از تکلیف		۰/۶۸	۲۱۰/۱۶	۰/۰۰۰۱*
نورزگرایی		۰/۱۶	۵۰/۴۵	۰/۰۰۰۱*
وظیفه شناسی		۰/۰۶	۱۰/۷۹	۰/۰۷
		-۰/۰۸	-۲۰/۴۴	۰/۰۱۵*

* $p < 0/01$

روانشناختی مختلفی اشاره داشته اند. عوامل متعددی در شکل گیری تعلل ورزی نقش دارند و در این راستا مدل های روانشناختی مختلفی عرضه شده است که می توان به مدل های نظری استیل (۲۰۰۷) و هاول و واتسون (۲۰۰۷) اشاره نمود. در پژوهش حاضر، نقش جهت گیری هدف پیشرفت در تعلل ورزی تحصیلی بر اساس مدل الیوت و هاراکیویکز (۱۹۹۶)، نورزگرایی و وظیفه شناسی بر اساس مدل استیل (۲۰۰۷) و ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم گری در تعلل ورزی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

یافته های حاصل از این پژوهش نشان داد که عملکردگریزی، اجتناب از تکلیف، خودکارآمدی خود تنظیم گری و وظیفه شناسی به ترتیب به صورت ترکیبی و تفکیکی در پیش بینی تعلل ورزی نقش تعیین کننده داشتند.

همچنین، ضرایب بتای متغیرهای پیش بین (جدول ۴) نشان می دهد که خودکارآمدی خودتنظیم گری، عملکردگریزی، اجتناب از تکلیف، نورزگرایی و وظیفه شناسی دارای ضرایب بتای معنادار در معادله خط رگرسیون بوده، زیرا ضرایب بتای این متغیرها از نظر آماری معنادار است.

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 فرآگیران دارد و نیز با توجه به شیوع نسبتا بالای آن، پدیده ای است که اهمیت زیادی دارد، به نحوی که پژوهش ها در زمینه یافتن عوامل پیش بینی کننده آن رو به افزایش بوده و هر یک به متغیرهای

خود تمرکزی^۲ آنها در سایر حوزه‌های زندگی قرار دارد (آجر، ۱۹۹۴؛ به نقل از کاپلان و هانچ، ۲۰۰۹). در این راستا یافته‌های والتز (۲۰۰۳) نشان داده اند که جهت‌گیری اجتناب از تکلیف به طور مثبت رفتارهای تعلل‌ورزانه را پیش‌بینی می‌کند و نیز مطالعات والتز (۲۰۰۳)، این جهت‌گیری را قوی ترین پیش‌بینی کننده تعلل‌ورزی قلمداد می‌کند.

از طرفی، در زمینه تبیین رابطه نورزگرایی و وظیفه شناسی با تعلل‌ورزی می‌توان به مدل استیل (۲۰۰۷) اشاره کرد که نورزگرایی و وظیفه شناسی را به عنوان پیش‌بینی کننده‌های تعلل‌ورزی مدنظر قرار داده است. در این راستا، یافته‌های جانسون و بلوم (۱۹۹۵؛ به نقل از لی، ۲۰۰۵) و میلگرام و تنن (۲۰۰۰) نشان داده اند که تعلل‌ورزی به صورت پایدار با نورزگرایی و وظیفه شناسی مرتبط است. پژوهش‌ها نشان داده اند که سطوح وظیفه شناسی با تعلل‌ورزی، رابطه معکوس داشته و به نظر می‌رسد خویشتنداری به عنوان مولفه‌ای از وظیفه شناسی، عامل مهمی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی است. در این راستا وقتی پیشاپندهای تعلل‌ورزی مورد توجه قرار می‌گیرند، عامل بیزاری از تکلیف، رابطه قوی با سطوح نورزگرایی و وظیفه شناسی خواهد داشت. همچنین خطرپذیری با تجربه گرایی رابطه منفی دارد. از سویی بررسی الگوهای دقیق‌تر وظیفه شناسی 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 تایید قرار داده اند، سایر پژوهشگران به نقش کلیدی افسردگی و اندوهگینی، بیشتر از اضطراب تاکید کرده اند.

2. self- concerns
3. Acher, F

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 هاراکیویکز (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 دارد. بهاین معنا که افرادی که در انجام تکالیف روزمره، جهت‌گیری سلط طلبی 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 تهدید کننده بوده و شاهدی 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 این‌رو، 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 عملکرد گریز، به منظور حمایت از خودارزشمندی، راهبردهای اجتناب از شکست^۱ را به کار می‌گیرند. اگرچه این افراد این راهبردهای خود معلول گری را اتخاذ می‌کنند، لیکن شکست شان 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 موفقیت اهمیتی نمی‌دهد. این افراد، کار و تلاش سخت را ارزشمند نمی‌دانند و به نشان دادن شایستگی خود به دیگران نیاز ندارند، در نتیجه، شروع بدون تأخیر یا انجام بهموقع 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

1. failure-avoiding

در زمینه تبیین رابطه خودکارآمدی خودتنظیم گری با تعلل ورزی، می‌توان 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 می‌توانند مهارت‌های 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 نمی‌دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظرات درمی‌آورند. اما فراگیرانی که خودکارآمدی پایینی دارند و به توانایی‌های خود برای موفقیت باور ندارند، انگیزه پایینی داشته و در شروع و به انجام رساندن تکلیف تاخیر نشان می‌دهند. در این راستا یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های چو و چویی (۲۰۰۵)، دروما و همکاران (۲۰۰۳)، استیل (۲۰۰۷)، تاکمن (۱۹۹۱) و والترز (۲۰۰۳) همخوانی دارد، مبنی بر اینکه تعلل ورزی با خودکارآمدی خودتنظیم گری، اجتناب از تکلیف و عملکردگریزی رابطه معنادار دارد.

نظر به این که یافته‌های پژوهشی نشان داد که جهت گیری هدف عملکردگریزی و اجتناب از کار، نقش تعیین کننده در پیش‌بینی تغییرات تعلل ورزی داشته‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود در خصوص تغییر این نوع جهت گیری‌ها در دانشجویان تدبیر آموزشی و مدیریتی توسط مدرسان و استادی دانشگاه اتخاذ شود تا زمینه شکل گیری نوع جهت گیری‌ها مهیا نگردد. همچنین از آنجا که خودکارآمدی خودتنظیم گری و وظیفه شناسی نقش تعیین کننده در پیش‌بینی تغییرات تعلل ورزی دارند، پیشنهاد می‌شود در فرآیندهای آموزشی زمینه موفقیت دانش آموزان در انجام امور تحصیلی مهیا گردد و نیز برنامه‌ریزی مدون در جهت پذیرش مسؤولیت‌های تحصیلی توسط دانشجویان به عمل آید تا از بروز تعلل ورزی جلوگیری شود. با این حال، در این پژوهش همچون سایر پژوهش‌ها استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی، بخشی از محدودیت‌ها بوده که می‌توانست در اعتبار یافته‌ها، 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، الیس و کناوس (۱۹۷۹) به رابطه عزت نفس با تعلل ورزی اشاره کرده و واتسون (۲۰۰۱) بیان می‌دارد افرادی که از خودکم بینی رنج می‌برند، ممکن است هر شکست در عملکرد را نشان از بی کفايتی 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 می‌دهد که میزان تعلل ورزی در افرادی با نورزگرایی بالا، به طور محسوس بالا است.

در تبیین نقش خودتنظیم گری در تعلل ورزی بنابر مدل استیل (۲۰۰۷) می‌توان به رابطه پیشایند های تعلل ورزی از جمله ترس از شکست، عدم انصباط، فاقد دانش و مهارت بودن، بیزاری از تکلیف، بی انگیزه بودن، واپستگی و سخت تصمیم گرفتن با ویژگی‌های 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 سوبی وی، فردی خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد. در حالی که فرد تعلل ورز از احساسات خودکم بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل ورز فاقد خودنظم دهنی 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 می‌کند. در این راستا، نتایج پژوهش‌های میلگرام و تنن (۲۰۰۰) و پنتریچ (۲۰۰۰) نیز تعلل ورزی را ناتوانی در خودتنظیم گری عملکرد فرض نموده و بیان می‌دارند که افراد تعلل ورز در موقعیت‌های استرس‌زا، از تنظیم عملکردشان باز مانده و ادراکات خودکارآمدی آنها کاهش می‌یابد.

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

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

مراجع

بداری گرگری، ر. و حسینی اصل، ف. (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵، ۱۷، ۱۲۰-۱۲۱.

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: Amediational 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: Guildford 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.
- Fritzsch, 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.