

**رابطه کمال‌گرایی، وسواس - بی‌اختیاری اعمال و
ویژگی‌های شخصیتی با تعلل‌ورزی دانشجویان
دانشگاه شهید مدنی آذربایجان**

رحیم بدری گرگری^{✉*}، فهیمه کاظمی^{**} و فرهاد عبداللهی^{***}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ویژگی‌های شخصیتی، ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی و وسواس بی‌اختیاری اعمال با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بودند که ۲۶۵ نفر از دانشجویان به‌وسیله نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از دانشکده‌های علوم انسانی و علوم تربیتی، علوم پایه، فنی و مهندسی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه کمال‌گرایی کوتاه - تجدید نظر شده سلانی، رایس، مبللی و همکاران، پرسشنامه شخصیتی نئو مک‌کری و کوستا، پرسشنامه تجدید نظر شده ویژگی‌های شخصی وسواس - بی‌اختیاری اعمال پادوا (بورن، کورتج، فورمی و استرنبرگر) و مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی - نسخه دانشجویی سولومون و راث بلوم استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش آماری تحلیل رگرسیون همزمان به کار رفت. نتایج پژوهش نشان داد که ناهمخوانی بین ایدئال‌ها و واقعیت، وجدان‌گرایی، گشودگی به تجربه و ویژگی وسواس بی‌اختیاری اعمال، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی دانشجویان بود. نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که ۳۵٪ واریانس تعلل‌ورزی دانشجویان از طریق یک ترکیب خطی مشترک از کمال‌گرایی منفی، وجدان‌گرایی، گشودگی به تجربه و ویژگی‌های وسواس - بی‌اختیاری اعمال تعیین می‌شود.

کلید واژه‌ها:

کمال‌گرایی؛ وجدان‌گرایی؛ توافق‌پذیری؛ وسواس؛ گشودگی؛ تعلل‌ورزی

Badri_rahim@yahoo.com

* دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز

** کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه تبریز

*** کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه تبریز

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۳/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۰/۱۳

مقدمه

تعلل‌ورزی تأخیر عمدی در اعمال و فعالیت‌های تصمیم‌گیری شده به‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن‌ها است و در اغلب مواقع به عملکردی منتهی می‌شود که رضایت‌بخش نیست (استیل، بروتن و وامپج^۱، ۲۰۰۱). در تعریف دیگر، تعلل‌ورزی را تمایل به تأخیر انداختن شروع و تکمیل تکالیف مهم دانسته‌اند (هاول، واتسون^۲، ۲۰۰۷). اغلب پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل رفتاری در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است. فراری^۳ (۲۰۰۱) نشان دادند که در حدود ۲۰٪ بزرگسالان تعلل‌ورزی مزمن را برای تکالیف روزانه تجربه می‌کنند؛ در حالی که نرخ تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل‌ساز در میان دانشجویان دوره لیسانس حداقل ۹۵-۷۰٪ تخمین زده شده است. در پژوهش دیگر تعلل‌ورزی شدید و مزمن در میان دانشجویان بین ۲۰ تا ۳۰٪ برآورد شده است (استیل و همکاران، ۲۰۰۱).

روان‌شناسان معاصر به طور روزافزون به انجام پژوهش‌هایی علاقه‌مند هستند که ابعاد تعلل‌ورزی را روشن می‌کنند. با وجود افزایش جالب توجه پژوهش‌ها در این زمینه، هنوز ما مجبور هستیم در زمینه آن مطالب بیشتری را یاد بگیریم و امروزه تعلل‌ورزی را از جمله مشکلات بشر دانسته‌اند که ابعاد آن به‌طور کافی روشن نیست (استیل و همکاران، ۲۰۰۱). متأسفانه تعلل‌ورزی سازه روان‌شناختی است که نسبتاً ناشناخته است. به‌رغم شیوع بیش‌تر تعلل‌ورزی و نقش آن در استرس و بیماری‌های روانی، پایه‌های نظری و تجربی پژوهش در زمینه تعلل‌ورزی در مقایسه با سایر سازه‌های روان‌شناختی استوار و محکم نیست (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

تعلل‌ورزی با توجه به مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله می‌توان به تعلل‌ورزی تحصیلی^۴، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری^۵، تعلل‌ورزی روان رنجورانه^۶ و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه^۷ اشاره کرد. اما متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی

-
1. Steel, Brothen & Wambach
 2. Howell & Watson
 3. Ferrari
 4. academic procrastination
 5. decisional procrastination
 6. neurotic procrastination
 7. compulsive procrastination

تحصیلی است (بدری‌گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹). این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان یا دانشجویان می‌شود (سولومون و راث بلوم^۱، ۱۹۸۴). هرچند تعلل‌ورزی گذرا و موقتی به نتایج مثبتی مانند کاهش فشار روانی زمان انجام کار و پیشگیری از بیماری‌های جسمانی منجر می‌شود، اما تعلل‌ورزی مداوم به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام تکالیف، یادگیری شتاب‌زده، اضطراب امتحانی، هراس اجتماعی، استفاده از راهبردهای خود پیش‌گویی نتیجه (کنترل توهمی)، ترس از شکست و پیشرفت تحصیلی پایین منجر شده و در بلندمدت به آسیب‌های روانی همچون افسردگی و اضطراب منتهی می‌شود (دوایت و شونبرگ^۲، ۲۰۰۲).

نقش افکار و شناخت‌های غیر منطقی و غیرانطباقی در تعلل‌ورزی مورد تأکید بسیاری از محققان (فلت، استیتون، هویت، شری و لی^۳، ۲۰۱۲، سیریوس و توستی^۴، ۲۰۱۲ و درایدن و استیل، ۲۰۰۶) بوده است. حتی برخی از محققان مانند فراری (۱۹۸۹) و کاکچی^۵ (۲۰۰۳) تعدادی از ویژگی‌های مشترک بین اهمال‌کاران و افراد دارای تفکر غیر منطقی کمال‌گرایانه را تأیید کرده‌اند. کمال‌گرایی به عنوان مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد است که با خودارزیابی‌های منفی، انتقادات و سرزنش خود همراه است (فروست، مارتن، لاهارت و روزنبولت^۶، ۱۹۹۰). نخستین بار هماچک^۷ (۱۹۷۸) به نقل از تری شورت، اونز، اسلید و دیویی^۸ (۱۹۹۵) در تعریف خود دو بعد برای کمال‌گرایی مطرح کرد؛ او معتقد بود دو نوع کمال‌گرایی بهنجار و نابهنجار^۹ وجود دارد. در کمال‌گرایی بهنجار اشخاص از کارهای سخت و طاقت فرسا لذت می‌برند، با هدف به موفقیت برانگیخته می‌شوند و ضمن تأکید بر معیارهای

-
1. Solomon & Rothblum
 2. Dewitte & Schouwenburg
 3. Flett, Stainton, Hewitt, Sherry & Lay
 4. Sirois & Tosti
 5. Çakıcı
 6. Frost, Marten, Lahart & Rosenblate
 7. Hamachek
 8. Terry, Short, Owens, Slade & Dewey
 9. normal & neurotic perfectionism

سطح بالای عملکردی می‌توانند محدودیت‌های شخصی و اجتماعی را بپذیرند. در مقابل کمال‌گرایان نابهنجار با ترس از شکست برانگیخته می‌شوند و به دلیل انتظارات غیرواقع‌گرایانه هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد (علیزاده صحرائی، خسروی و بشارت، ۱۳۸۹).

پژوهش کاپان^۱ (۲۰۱۰) نشان داد دانشجویانی که کمال‌گرایی مبتنی بر خود (بعد مثبت کمال‌گرایی) دارند، تعلل‌ورزی پایین‌تری را در زندگی تحصیلی خود تجربه می‌کنند. مطالعه فلت، بلانکشتاین، هویت و کلدین^۲ (۱۹۹۲) نیز نشان‌دهنده آن است که رابطه تعلل‌ورزی با کمال‌گرایی اجتماعی قوی، اما رابطه آن با نوع کمال‌گرایی جهت‌گیرنده به طرف خود و نوع جهت‌گیری شده به طرف دیگران ضعیف است. مارتین^۳، فلت و هویت (۱۹۹۳) نیز رابطه بین تعلل‌ورزی با بعد کمال‌گرایی اجتماعی را مثبت و با بعد کمال‌گرایی شخصی را منفی گزارش کردند.

ویژگی‌های شخصیتی یکی دیگر از منابع تعلل‌ورزی محسوب می‌شوند. این ویژگی‌ها به عنوان شیوه‌های سازگاری عمل می‌کنند. آن‌ها از طریق تعامل عوامل زیستی و تجارب اجتماعی یعنی از روش ادراک، احساس، تفکر و عمل به وجود می‌آیند (دیویس^۴، ۱۹۹۹). در واقع می‌توان گفت تعلل‌ورزی روش مقابله ناسازگارانه فرد در مقابل محیط است (فراری، جانسون و مک کاون^۵، ۱۹۹۵). تعلل‌ورزی مکانیزمی است که افراد اهمال‌کار هنگام مواجهه با تکالیف، برای حفظ عزت نفس خود از آن استفاده می‌کنند. وقتی آن‌ها بین توانایی خود و مهارت‌های لازم برای انجام دادن یک تکلیف فاصله زیادی می‌بینند یا هنگامی که در انجام دادن یک تکلیف سطح پایین، شکست می‌خورند، به این شیوه رفتاری متوسل می‌شوند. دئیز-مورالز، کوهن و فراری^۶ (۲۰۰۸) نشان دادند افراد تعلل‌ورز گرایش پایینی به اطلاعات عینی داشته و تمایل بالایی به تبدیل اطلاعات جدید با یک روش قبلی و آشنا دارند.

یافته‌های پژوهش‌های تجربی بیان‌کننده آن است که تعلل‌ورزی با برخی ویژگی‌های مدل

-
1. Çapan
 2. Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin
 3. Martin
 4. Davis
 5. Ferrari, Johnson & McCown
 6. Diaz, Morales, Cohen & Ferrari

پنج عاملی نئو در ارتباط است. مک کری و کوستا^۱ (۱۹۸۷) شخصیت را در امتداد پنج عامل اصلی، شامل روان‌زندگی^۲، برون‌گرایی^۳، گشودگی به تجربه^۴، توافق‌پذیری^۵ و وجدان‌گرایی^۶، توصیف کردند. مرور ادبیات پژوهشی مربوط به تعلل‌ورزی نشان می‌دهد، این همبستگی با روان‌زندگی مثبت و در دامنه ۰/۱۸ تا ۰/۴۲ بوده است (جانسون و بلوم^۷، ۱۹۹۵؛ میلگرام، باتوری و ماورر^۸، ۱۹۹۳؛ واتسون^۹، ۲۰۰۱). همچنین رابطه بین وجدان‌گرایی و تعلل‌ورزی، رابطه منفی در دامنه بین ۰/۵۷- تا ۰/۷۹- است (کوستا و مک‌کیر، ۱۹۹۲؛ جانسون و بلوم، ۱۹۹۵)، اما نتایج مطالعات در زمینه برون‌گرایی و تعلل‌ورزی از همخوانی و هماهنگی بهره‌مند نیست. جانسون و بلوم (۱۹۹۵) گزارش کردند که ماهیت تکانشی افراد برون‌گرا تعلل‌ورزی را افزایش می‌دهد. با وجود این، پژوهش‌هایی که رابطه مثبت بین برون‌گرایی و تعلل‌ورزی را گزارش کرده‌اند، بسیار محدود هستند (لیبرتی^{۱۰}، ۱۹۹۳؛ مک‌کاون، پتزل و روپرت^{۱۱}، ۱۹۸۷) در عین حال، برخی مطالعات نیز مانند پژوهش لی (۱۹۹۲) این رابطه را منفی گزارش کردند.

اختلال وسواس - بی‌اختیاری اعمال، حالت آشفتگی کننده و مختل‌کننده‌ای است که با ویژگی‌های مانند افکار، ایده‌ها و تکانه‌های ناخواسته و رفتارهای آیینی تکراری برای خستگی کردن وسواس‌ها و کاهش اضطراب مشخص است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^{۱۲}، ۲۰۰۰). افراد مبتلا به اختلال وسواس فکری - عملی در تفسیر اهمیت رویدادهای شناور ذهنی^{۱۳} مانند افکار مزاحم و ناخواسته، دچار اشتباه تخمینی می‌شوند و هنگامی که فرد به چنین افکاری بیش از اندازه اهمیت می‌دهد، این افکار به وسواس‌های فکری تبدیل شده و وسواس‌های فکری نیز

-
1. McCrea & Costa
 2. neuroticism
 3. extroversion
 4. openness
 5. agreeableness
 6. conscientiousness
 7. Bloom
 8. Milgram, Batori & Mowrer
 9. Watson
 10. Liberty
 11. McCown, Petzel & Rupert
 12. American Psychiatric Association
 13. mental flotsam

می‌توانند به وسواس‌های عملی منجر شوند (کلارک^۱، ۲۰۰۴، به نقل از حسن‌زاده، شریفی در آمدی و سهرابی، ۱۳۹۲). کندی در عملکرد، اجتناب، بی‌تصمیمی، عادات غیر منطقی، مسئولیت‌پذیری سطحی و اعمال آیینی ویژگی‌هایی است که در نوجوانان و جوانان دارای آمادگی وسواس و بی‌اختیاری اعمال دیده می‌شود (هاناح^۲، ۱۹۹۵). مطالعات نشان داده است دانشجویان دارای آمادگی وسواس و بی‌اختیاری اعمال، مشکلات متعددی در تکمیل تکالیف درسی و عملکرد تحصیلی دارند (فیندلی و گالیهر^۳، ۲۰۰۷ و تلا، تلا و آدنیی^۴، ۲۰۰۹). مطالعه کاغان، چکیر، آیهان و کاندمیر^۵ (۲۰۱۰) نیز نشان داد ویژگی وسواس - بی‌اختیاری اعمال یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده تعلق‌ورزی است.

ضرورت علمی این پژوهش پاسخ به کاستی موجود در پژوهش‌های مربوط به علل تعلق‌ورزی دانشجویان در کشورمان و همخوان نبودن یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه نقش ویژگی‌های شخصیتی همچون کمال‌گرایی، رفتارهای وسواسی و دیگر صفات و رگه‌های شخصیتی و بالاخره بررسی همزمان چندین عامل شخصیتی و شناختی در بروز این اختلال است. از طرف دیگر، دانشگاه دوره‌ای مهم و با اهمیت از رشد انسان‌ها است که در طی آن دانش و معلومات حرفه‌ای کسب می‌شود و انتظار می‌رود در این دوره، ویژگی سالم شخصی و روانی اجتماعی رشد پیدا کند و بالاخره فعالیت‌های دانشگاهی نیازمند عادات منظم مطالعه برای برنامه‌های مختلف تحصیلی دانشگاه مانند امتحانات، تکالیف، پروژه‌ها و سمینارها است. مدیریت موفق چنین فعالیت‌هایی نیازمند احساس مسئولیت و احساس تعهد نسبت به اجرای آن‌ها و عدم تأخیر در شروع و اتمام آن‌ها است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف تبیین تعلق‌ورزی تحصیلی دانشجویان بر اساس ابعاد کمال‌گرایی، صفات شخصیتی و ویژگی وسواس - بی‌اختیاری اعمال انجام شده است. این پژوهش در صدد پاسخ به این سؤال انجام شد که سهم هر یک از ابعاد کمال‌گرایی، صفات شخصیتی و ویژگی وسواس - بی‌اختیار در پیش‌بینی تعلق‌ورزی دانشجویان چگونه است؟

-
1. Clark
 2. Hannah
 3. Findley & Galliher
 4. Tella, Tella & Adeniyi
 5. Kağan, Cakir, Iihan & Kandemir

روش

جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی بود که در سه گروه آموزشی عمده، علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان مشغول به تحصیل بودند، طبق آمار دریافتی از آموزش کل دانشگاه، تعداد دانشجویان برابر با ۵۲۵۶ نفر است. با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه مورگان و کریجسی (به نقل از کیامش، ۱۳۷۲) حجم نمونه ۲۶۵ نفر تعیین شد. این دانشجویان به وسیله نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از دانشکده‌های علوم انسانی - علوم تربیتی، علوم پایه و فنی - مهندسی انتخاب شدند. برای این منظور از بین گروه‌های مختلف دانشکده‌ها سه گروه فیزیک، زیست‌شناسی و ریاضی از دانشکده علوم پایه، سه گروه برق، عمران و مکانیک از دانشکده فنی - مهندسی و سه گروه زبان و ادبیات عربی، روان‌شناسی و مشاوره و مطالعات خانواده از دانشکده علوم انسانی - علوم تربیتی برگزیده شدند؛ و از بین رشته‌های مختلف این گروه‌ها رشته‌های برق (قدرت)، عمران (سازه)، مهندسی مکانیک (دانشکده فنی و مهندسی)، رشته‌های فیزیک، زیست گیاهی و ریاضی کاربردی (دانشکده علوم پایه) و زبان و ادبیات عربی، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، مطالعات خانواده (دانشکده علوم انسانی - علوم تربیتی) انتخاب شدند. همه دانشجویان سال سوم این رشته‌ها به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای استفاده شده عبارت بودند از:

الف- پرسشنامه شخصیتی نئو^۱: پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو برای اندازه‌گیری صفات شخصیتی استفاده می‌شود. پرسشنامه فرم کوتاه شده نئو از ۶۰ سؤال تشکیل شده است. این پرسشنامه در واقع پنج عامل روان‌نژندی، برون‌گرایی، توافق‌پذیری، گشودگی به تجربه، وجدان‌گرایی را شامل می‌شود که هر عامل توسط ۱۲ سؤال سنجیده می‌شود. نیلفروشان، احمدی، فاتحی‌زاده عابدی و همکاران (۱۳۹۰) با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی پایایی و روایی این پرسشنامه را تأیید کردند. گروسی (۱۳۸۰) پایایی مؤلفه‌های مختلف روان‌نژندی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰،

۰/۷۹ و ۰/۷۹ گزارش کرد. در مطالعه حاضر ضریب پایایی به دست آمده برای عوامل روان‌نژندی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی به ترتیب ضرایب ۰/۷۴، ۰/۶۲، ۰/۵۸، ۰/۵۹ و ۰/۷۴ بود.

ب- پرسشنامه کمال‌گرایی کوتاه - تجدید نظر شده^۱: این پرسشنامه را سلانی، رایس، مبل، تریپی و آشی^۲ (۲۰۰۱) ساخته‌اند که شامل ۲۳ سؤال است و سه مؤلفه استاندارد، نظم و سازماندهی و عدم همخوانی میان استانداردها و عملکرد شخصی را شامل می‌شود. استانداردهای بالا شامل معیارهای فردی است، نظم و سازماندهی شامل نیاز به نظم و سازمان را اندازه‌گیری می‌کند و خرده‌مقیاس ناهمخوانی، سطح ناراحتی را اندازه‌گیری می‌کند که فرد هنگام اختلاف میان عملکرد واقعی و آرمان‌ها و ایده‌آل‌های خود تجربه می‌کند. در این پژوهش رویی سازه ابزار با روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS16 بررسی شد. در مدل نهایی با حذف یک گویه از هر یک از خرده‌مقیاس‌های استاندارد بالا و نظم و سازماندهی و سه گویه از خرده‌مقیاس عدم همخوانی میان استانداردها و عملکرد شخصی، شاخص‌های ($\chi^2 = 283/01$ ، $df = 87$ ، $\chi^2/df = 3/25$ ، $CFI = 0/93$ ، $GFI = 0/90$ ، $RMSEA = 0/05$ و $DGFI = 0/94$) به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. سلانی و همکاران (۲۰۰۱) ثبات درونی ابزار را برای خرده‌مقیاس‌های مختلف بین ۸۲-۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش پایایی آزمون برای خرده‌مقیاس‌های مختلف بین ۸۵-۰/۷۶ دست آمد.

ج- پرسشنامه تجدید نظر شده ویژگی‌های شخصی وسواس - بی‌اختیاری اعمال پادوا^۳: این پرسشنامه را ابتدا سانایو (به نقل از کاقان، چکیر، آیهان و کاندمیر، ۲۰۱۰) تهیه کرد. در این پژوهش از نسخه تجدید نظر شده آن استفاده شد که بون، کورتج، فورمی و استرنبرگر^۴ (۱۹۹۶) در دانشگاه واشینگتن انجام داده‌اند. این نسخه ۳۹ سؤال دارد که ۵ خرده‌مقیاس اعمال اجباری شستشو و افکار آلودگی، اعمال اجباری پوشیدن و خواب، واریسی، افکار آسیب

-
1. The Almost Perfect Scale. Revised
 2. Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby
 3. the Padua Inventory of obsessive. compulsive personal traits
 4. Burns, Keortge, Formea & Sternberger

رساندن به خود و دیگران و تکانه‌های وسواسی آسیب به خود و دیگران را شامل می‌شود. این پرسشنامه ابتدا به فارسی ترجمه شد و سپس روایی سازه ابزار با روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS بررسی شد. در مدل نهایی با حذف ۲ گویه از خرده اعمال اجباری شستشو و افکار آلودگی و دو گویه از خرده مقیاس واری، یک گویه از افکار آسیب رساندن به خود و دیگران شاخص‌های ($\chi^2=177/73$ ، $df=84$ ، $df/2=2/11$ ، χ^2 ، $GFI=0/90$ ، $CFI=0/95$ ، $DGFI=0/92$ و $RMSEA=0/04$) به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. در این پژوهش پایایی آزمون برای خرده مقیاس‌های مختلف بین $0/89$ - $0/56$ به دست آمد.

د- مقیاس ارزیابی تعلق ورزی - نسخه دانشجویی: این مقیاس را سولومون و راث بلوم (به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) برای بررسی تعلق ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته‌اند و شامل ۲۱ گویه است. روایی سازه این ابزار را جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کرده است. در مطالعه آن‌ها مقدار شاخص KMO برابر با $0/88$ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارنت برابر با $2158/38$ بود که در سطح $0/01$ معنادار است که نشان‌دهنده کیفیت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام دادن تحلیل عاملی بود. نتایج تحلیل عاملی آن‌ها بیان‌کننده وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلق ورزی بود. ضریب پایایی آزمون در مطالعه جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با روش آلفای کرونباخ برابر با $0/91$ گزارش شده است.

یافته‌ها

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد استانداردهای بالا، ناهمخوانی ایدئال‌ها با عملکرد واقعی، وسواس - بی‌اختیاری اعمال، روان‌نژندی و گشودگی به تجربه با تعلق ورزی تحصیلی همبستگی مثبت معنادار و از طرف دیگر بین صفت شخصیتی وجدان‌گرایی و تعلق ورزی تحصیلی همبستگی منفی معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد نظم و سازماندهی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری با تعلق ورزی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری ندارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی ابعاد مثبت و منفی کمال‌گرایی، وسواس و صفات شخصیتی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۱										تعلل‌ورزی
۲								۰/۱۸*	-	استانداردهای بالا
۳							۰/۲۰*	۰/۰۴	-	نظم و سازماندهی
۴						۰/۵۵**	۰/۴۰**	۰/۴۰**	-	ناهمخوانی ایدئال‌ها با عملکرد واقعی
۵					۰/۱۹**	۰/۰۳-	۰/۴۲**	۰/۳۶**	-	صفت وسواس-بی‌اختیاری اعمال
۶				۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۰۵	۰/۴۳**	۰/۳۷**	-	روان‌نژندی
۷			۰/۱۴*	-	۰/۱۱	۰/۲۲**	۰/۱۴*	۰/۰۵	-	برون‌گرایی
۸		۰/۱۴*	-	۰/۰۳-	۰/۱۸*	۰/۱۱	۰/۱۴*	۰/۱۳-	۰/۱۱-	توافق‌پذیری
۹	۰/۱۵*	۰/۴۲**	۰/۱۶*	۰/۰۵	۰/۳۵**	۰/۲۴*	۰/۱۸*	۰/۲۷**	-	گشودگی به تجربه
۱۰	۰/۱۱	۰/۳۸**	۰/۰۸	۰/۲۱**	۰/۱۰-	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۰/۱۲-	۰/۳۷**	وجدان‌گرایی

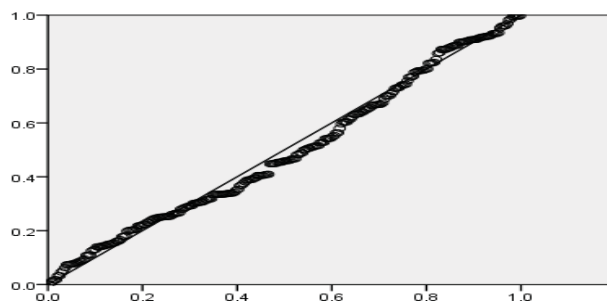
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

به منظور آزمون فرضیه پژوهش از طریق تحلیل رگرسیون چند متغیری ابتدا پیش فرض‌های این آزمون بررسی شد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، اولین پیش فرض یعنی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش برقرار است. از طرف دیگر با توجه به جدول ۵ در بین ضرایب Vif کمتر از ۰/۱ و ضرایب Tolerance بالاتر از ۱۰ وجود ندارد، لذا پیش فرض نبود چند هم خطی نیز برای انجام دادن تحلیل رگرسیون رعایت شده است. خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک و همگنی واریانس خطاها در نمودار ۱ و ۲ نیز نشان داده شده است. بالاخره برای بررسی داده‌های پرت توزیع متغیرها از شاخص فاصله کوکس استفاده شد. با توجه به تعداد آزمودنی‌ها و تعداد متغیرهای پیش‌بینی (۱-K-N) ۴ این شاخص ۰/۰۱ به دست آمد. نتایج مقادیر ککس نشان داد d بالاتر از این مقدار معیار در توزیع نرمات وجود ندارد.

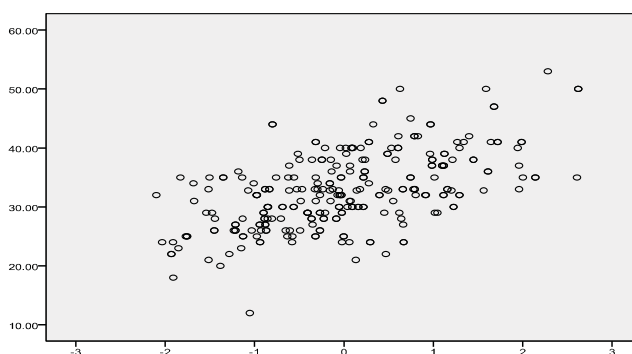
جدول ۲: طبیعی بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب کالموگراف اسمیرونف	معناداری	متغیرها	ضریب کالموگراف اسمیرونف	معناداری
تعطل‌ورزی	۱/۱۹	۰/۱۱	روان‌نژندی	۰/۷۳	۰/۶۵
استانداردهای بالا	۰/۹۵	۰/۳۱	برون‌گرایی	۱/۱۱	۰/۱۶
نظم و سازماندهی	۰/۸۴	۰/۳۷	توافق‌پذیری	۱/۰۳	۰/۲۳
ناهمخوانی ایدئال‌ها با عملکرد واقعی	۱/۵۲	۰/۰۲	گشودگی به تجربه	۱/۴۲	۰/۰۳
صفت وسواس - بی‌اختیاری اعمال	۱/۷۲	۰/۰۱	وجدان‌گرایی		

تعطل‌ورزی



نمودار ۱: خطی بودن بین رابطه متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک



نمودار ۲: همگنی واریانس خطاهای توزیع

جدول ۳: تحلیل رگرسیون متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان بر اساس متغیرهای کمال‌گرایی، وسواس - بی‌اختیاری اعمال و ویژگی‌های شخصیتی

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تبیین	ضریب تبیین تعدیل شده	انحراف استاندارد برآورد
۱	۰/۵۹۳	۰/۳۵۱	۰/۳۲۸	۶/۴۸

نتایج رگرسیون نشان‌دهنده ضریب تبیین $R^2=0/328$ است. یعنی ۳۲٪ از متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان توسط ابعاد مختلف کمال‌گرایی، وسواس بی‌اختیاری اعمال و ویژگی‌های شخصیتی تبیین می‌شود (جدول ۳).

جدول ۴: تحلیل واریانس رگرسیون متغیر تعلل‌ورزی دانشجویان بر اساس متغیرهای کمال‌گرایی، وسواس بی‌اختیاری اعمال و ویژگی‌های شخصیتی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۵۸۱۱/۶۸	۹	۶۴۵/۷۴	۱۵/۳۳	۰/۰۰۱
باقیمانده	۱۰۷۳۹/۹۷	۲۵۵	۴۲/۱۱		
کل	۱۶۵۵۱/۶۶	۲۶۴			

* $p < 0/05$, ** $p < 0/01$

همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد F به دست آمده معنادار است. این مطلب گویای آن است که حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک معنادار است. بنابراین، لازم است تک تک متغیرها را آزمود و سهم آن‌ها را در پیش‌بینی مشخص کرد.

جدول ۵: پیش‌بینی رفتار تعلل‌ورزی دانشجویان بر اساس متغیرهای کمال‌گرایی، وسواس و بی‌اختیاری اعمال و ویژگی‌های شخصیتی

B	خطا معیار	Beta	t	سطح معنی داری	ضریب VIF	ضریب Tolerance	
-۰/۴۰۷	۰/۰۷۷	-۰/۳۰۵	-۵/۲۵	۰/۰۰۱	۱/۳۲	۰/۷۵	وجدان‌گرایی
۰/۳۲۲	۰/۰۹۴	۰/۲۰۱	۳/۴۲	۰/۰۰۱	۱/۳۶	۰/۷۳	گشودگی به تجربه
۰/۰۷۵	۰/۰۶۸	۰/۰۶۷	۱/۱۰	۰/۲۶۹	۱/۴۲	۰/۷۰	روان‌زندی
-۰/۰۶۵	۰/۰۸۷	-۰/۰۴۶	-۰/۷۷۷	۰/۴۳۸	۱/۳۷	۰/۷۲	برونگرایی
۰/۰۵۰	۰/۰۹۱	۰/۰۳۰	۰/۵۴۸	۰/۵۸۴	۱/۱۸	۰/۸۴	توافق‌پذیری
-۰/۰۰۴	۰/۰۴۹	-۰/۰۰۴	-۰/۰۵۸	۰/۹۵۳	۱/۴۴	۰/۶۹	استاندارد‌های بالا
۰/۰۵۳	۰/۱۳۰	۰/۰۲۷	۰/۴۱۱	۰/۶۸۱	۱/۴۴	۰/۶۹	نظم و سازماندهی
۰/۲۲۸	۰/۰۴۹	۰/۲۸۲	۴/۶۵	۰/۰۰۱	۱/۶۳	۰/۶۱	ناهمخوانی
۰/۰۷۷	۰/۰۲۳	۰/۱۸۷	۳/۳۲	۰/۰۰۱	۱/۲۳	۰/۸۰	وسواس- بی‌اختیاری اعمال

با توجه به ضرایب β در جدول ۵ روشن می‌شود از بین متغیرهای مختلف، کمال‌گرایی منفی یعنی ناهمخوانی بین ایدئال‌ها با عملکرد ($\beta=۰/۲۸۲, P\leq ۰/۰۰۱$)، وجدان‌گرایی ($۰/۰۰۱$)، گشودگی به تجربه ($\beta=-۰/۲۸۲, P\leq ۰/۰۰۱$)، وسواس- بی‌اختیاری اعمال ($\beta=-۰/۲۸۲, P\leq ۰/۰۰۱$) به طور معناداری رفتار تعلل‌ورزی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

تعلل‌ورزی 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 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 روان‌شناختی مختلفی اشاره کرده‌اند و در این راستا مدل‌های روان‌شناختی مختلفی عرضه شده است که می‌توان به مدل‌های نظری استیل (۲۰۰۷) و هاوول و واتسون (۲۰۰۷)، فراری (۲۰۰۱)، استوبر و استوبر (۲۰۰۹) اشاره کرد. این پژوهش با هدف پیش‌بینی رفتارهای تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بر اساس عوامل کمال‌گرایی، وسواس- بی‌اختیاری اعمال و صفات شخصیتی انجام شد. یکی از نتایج پژوهش نشان داد کمال‌گرایی منفی پیش‌بینی‌کننده رفتار تعلل‌ورزی تحصیلی بوده است. به عبارت دیگر دانشجویانی که دارای استانداردهای

سطح بالا و غیر واقع‌بینانه برای خود بوده و نگرانی مفرطی درباره اشتباهات و نقایص شخصی خود داشته و همچنین آن‌هایی که فشار زیادی از طرف محیط برای کامل بودن خود ادراک می‌کنند و بالاخره بین عملکرد شخصی و استانداردهای خود فاصله زیاد احساس می‌کنند، چنین کمال‌گرایی منفی موجب انتظارات منفی، احساس ناامیدی و شکست در دانشجویان شده و این حالات منفی زمینه‌ساز تمایل بیش‌تر آن‌ها برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی شده است. مطالعات متعدد در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر وجود دارد. فراری (۱۹۸۹) نشان داد که تعلل‌ورزها دارای استانداردهای بالایی برای ارزیابی خودشان از طرف دیگران دارند. چون تمرکز ذهنی آن‌ها بر این است که دیگران معیارهای بالایی برای او دارند، تکالیف خود را نمی‌توانند انجام دهند. مارتین، فلت و هویت (۱۹۹۳) رابطه مثبتی بین تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی اجتماعی و رابطه منفی بین کمال‌گرایی شخصی به‌دست آوردند. مطالعه فلت و همکاران (۱۹۹۲) و کاکچی (۲۰۰۳)، سئو^۱ (۲۰۰۸)، سپهریان (۱۳۹۰) نیز در تأیید پژوهش حاضر است. نتایج پژوهش کاپان (۲۰۱۰) نیز نشان داد دانشجویان دانشگاه که کمال‌گرایی جهت‌گیری مبتنی بر خود (بعد مثبت کمال‌گرایی) داشتند، تعلل‌ورزی پایین‌تری را تجربه کردند.

بر اساس نظریه شناختی-رفتاری (به نقل از مک کاون، بیک و کایزر^۲، ۲۰۱۲) می‌توان گفت دانشجویانی که باورهای ناکارآمدی مانند استانداردهای سطح بالا و غیر واقع‌بینانه برای خود دارند و با احساس فشار زیادی از طرف محیط برای کامل بودن مواجه هستند و همچنین بین عملکرد واقعی و استانداردها و آرمان‌های خود فاصله زیادی را ادراک می‌کنند، این باورهای ناکارآمد موجب شک و تردید اجبارگونه در امور و پرهیز از انجام‌دادن به موقع عملکردهای شخصی و تحصیلی شده و زمینه‌ساز تعلل‌ورزی می‌شوند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که از بین ویژگی‌ها و رگه‌های شخصیتی، وجدان‌گرایی پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان بوده است. این یافته به این معنا است دانشجویانی که دارای ویژگی‌هایی مانند با وجدان بودن، هدفمندی، اراده، قابلیت اعتماد، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت و انضباط بودند، چنین رگه شخصیتی سبب

1. Seo
2. McCown, Blake & Keiser

تسهیل رفتارهای معطوف به هدف و وظایف فردی آن‌ها شده و موجب انجام‌دادن به موقع تکالیف تحصیلی شده است.

پژوهش‌های مختلف (کوستا و مک کیر، ۱۹۹۲؛ جانسون و بلوم، ۱۹۹۵؛ اسکر و استرمن^۱، ۲۰۰۲، پنلی و توماکا^۲، ۲۰۰۲، پتسکا^۳، ۲۰۰۶) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. پتسکا (۲۰۰۶) نشان داد افراد دارای نمره بالا در رگه وجدان‌گرایی دارای ویژگی‌هایی مانند نظم، تلاش، مسئولیت‌پذیری و وظیفه‌شناسی هستند. این ویژگی‌ها موجب می‌شود تا دانشجویان با نمره بالا در این رگه با پشتکار و مسئولیت‌پذیری بیشتری به تحصیل خود پرداخته و در نتیجه به موفقیت و پیشرفت بالاتری دست یابند. مطالعه پنلی و توماکا (۲۰۰۲) نیز نشان داد افراد دارای وجدان‌گرایی بالا، خودتنظیمی یادگیری بیش‌تری داشته و پیشرفت مدار هستند.

در تبیین این یافته مبنی بر نقش ویژگی شخصیتی وجدان‌گرایی بر تعادل ورزشی بر اساس نظریه خودتنظیمی می‌توان گفت رفتارهای تحصیلی در دانشجویان خودتنظیم از طریق اهداف درونی آن‌ها جهت‌دهی و هدایت می‌شود و فراگیران سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت کنند. بسیاری از محققان نیز تعادل ورزشی را تابعی از سطوح پایین خود-تنظیمی می‌دانند (ولترز^۴، ۲۰۰۳ و استیل، بروتن و وامباچ، ۲۰۰۷). فراری (۲۰۰۱) تعادل ورزشی را شکست خود-تنظیمی عملکرد می‌داند که در آن، افراد تعادل ورزشی در تنظیم کارکردشان در موقعیت‌های فشارزا و با بارشناختی بالا شکست می‌خورند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که از بین ویژگی‌ها و رگه‌های شخصیتی، گشودگی به تجربه پیش‌بینی‌کننده تعادل ورزشی تحصیلی دانشجویان بوده است. به عبارت دیگر دانشجویانی که دارای رگه شخصیتی گشودگی به تجربه بودند، یعنی درباره جهان درونی و دنیای بیرونی کنجکاو بودند و ویژگی‌های فرعی دیگری مانند شوخ‌طبعی، تخیل و زیباپسندی و حراف و اجتماعی بودن داشتند، چنین ویژگی‌هایی یعنی تخیل و تنوع‌طلبی و علائق اجتماعی مانع انجام‌دادن به موقع فعالیت‌های تحصیلی شده است. برخی مطالعات در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. دی فرویت و مرویلد (۱۹۹۶ به نقل از دیست، ۲۰۰۳) به

-
1. Scher & Osterman
 2. Penley & Tomaka
 3. Petska
 4. Wolters

این نتیجه رسیدند که بین پیشرفت تحصیلی و گشودگی رابطه منفی وجود دارد. شونبرگ و لی^۱ (۱۹۹۵) نیز در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که ویژگی تخیل افراد دارای گشودگی به تجربه با تعلل‌ورزی رابطه مثبت دارد. مطالعه واتسون (۲۰۰۱) نیز نشان داد گشودگی به عنوان یک مؤلفه کلی با تعلل‌ورزی رابطه ندارد، اما ویژگی تخیل در مؤلفه گشودگی با تعلل‌ورزی رابطه مثبت دارد. جعفرنژاد، فرزاد، مرادی و شکری (۱۳۸۳) نیز نشان دادند رگه شخصیتی گشودگی و سلامت روانی با همدیگر رابطه معکوس دارند.

در تبیین این نتایج باید گفت با توجه به اینکه افراد دارای نمره بالا در رگه گشودگی به تجربه از ویژگی‌هایی مانند تنوع‌طلبی، کنجکاوی ذهنی و تخیل، تمایل به مواجه شدن با موقعیت‌ها و تجربه‌های جدید بهره‌مند هستند، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که چنین ویژگی‌هایی مخصوصاً خیالبافی و تخیل در فعالیت‌هایی تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحان، تهیه و تدوین مقاله و خواندن مطالب مشکل ایجاد می‌کند. از طرف دیگر کنجکاوی ذهنی آن‌ها مانع تمرکز بر مطالب یکنواخت درسی شده و همچنین تنوع‌طلبی آن‌ها نیز امکان تحمل شرایط یکنواخت انجام دادن فعالیت‌های یادگیری را نمی‌دهد (پرموزیک، فورنهام^۲، ۲۰۰۳).

بالاخره یافته‌های این پژوهش نشان داد ویژگی وسواس بی‌اختیاری اعمال پیش‌بینی کننده مثبت تعلل‌ورزی دانشجویان است. به عبارت دیگر دانشجویانی که اعمال اجباری شستشو و افکار آلودگی، اعمال اجباری پوشیدن و خواب، واریسی، افکار آسیب رساندن به خود و دیگران و تکانه‌های وسواسی آسیب به خود و دیگران داشتند، در به‌تعمیق انداختن فعالیت‌های تحصیلی، آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش تمایل بیشتری داشتند. یافته‌های مطالعات مختلف (فیندلی و گالپر، ۲۰۰۷؛ تلا و همکاران ۲۰۰۹ و کاقان و همکاران، ۲۰۱۰) در تأیید یافته‌های پژوهش است.

در تبیین نتایج به‌دست آمده باید گفت اضطراب و ترس انگیزه اولیه در افراد تعلل‌ورز برای محافظت از عزت نفس آسیب‌پذیر آن‌ها است. بر اساس این مدل، افراد دارای تعلل‌ورزی موقعی خودشان را ارزشمند ارزیابی می‌کنند که تکلیف را موفقیت‌آمیز انجام دهند. در نتیجه

1. Schouwenburg & Lay

2. Premuzic & Furnham

می‌توان گفت آن‌ها با تأخیر در تکمیل تکلیف، قضاوت‌های دیگران درباره عملکرد خودشان را بازدار می‌کنند. پس تعلق‌ورزی راهبردی برای اجتناب از اضطراب و ناایمنی است. درباره اختلال وسواس و بی‌اختیاری اعمال نیز همین مکانیزم حاکم است. از یک طرف در طبقه‌بندی اختلالات روانی، وسواس بی‌اختیاری اعمال در مقوله اختلالات اضطرابی قرار دارد و ریشه اصلی بیماری به اضطراب و ترس مربوط می‌شود و از طرف دیگر رفتارهای اجباری و وسواس در واقع راهبردی است که از طرف آن‌ها برای کاهش اضطراب و ناایمنی استفاده می‌شود؛ لذا می‌توان گفت افرادی که با افکار و اعمال وسواسی درگیر هستند، بیش‌تر به داشتن تعلق‌ورزی تمایل دارند. یعنی افکار وسواسی و اجبار به صورت کندی و عمل آهسته در تکمیل تکالیف تحصیلی، روشی است که آن‌ها برای اجتناب خود بهره می‌گیرند (فراری، جانسون و مک کاون، ۱۹۹۴).

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد ویژگی‌های شخصیتی مانند کمال‌گرایی منفی، وجدان‌گرایی و توافق‌پذیری و وسواس - بی‌اختیاری اعمال دانشجویان، قسمتی از تعلق‌ورزی را تبیین می‌کند. اما باید توجه داشت که این متغیرها در کنار عوامل مربوط به مؤلفه‌های انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر، توجیه‌کننده تعلق‌ورزی است. تعلق‌ورزی یک رفتار ناسازگانه پیچیده چند بعدی است. همان‌طور که فی و تانگنی^۱ (۲۰۰۰) نیز بیان کردند تعلق‌ورزی تنها یک مشکل مدیریت زمانی نیست، بلکه فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است. از طرفی باومیستر، هیدرتون و تیس^۲ (۱۹۹۴) تعلق‌ورزی را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور شده و احساس بهتری را تجربه می‌کنند. هم چنین، تعلق‌ورزی به عنوان توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان‌ها و عملکرد در راستای استانداردها مطرح شده است (وئس و باومیستر، ۲۰۰۴، به نقل از هاول و واتسون، ۲۰۰۷).

با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر نقش کمال‌گرایی منفی در تعلق‌ورزی برگزاری کارگاه‌های آموزش شناختی با موضوع تغییر باورهای ناکارآمد شناختی مانند معیارهای شخصی

1. Fee & Tangney
2. Baumeister, Heatherton & Tice

بسیار بالا و ناهمخوانی بین ایدئال‌ها و عملکرد شخصی می‌تواند به درمان تعلل‌ورزی کمک کند. در جنبه پیشگیرانه نیز باورهای ناکارآمد همچون کسب تأیید اجتماعی باید از طریق تربیت خانوادگی و تعلیم و تربیت اصلاح شود. از طرف دیگر با توجه به نقش وظیفه‌شناسی در تعلل‌ورزی، آموزش روش‌های خودتنظیمی به دانشجویان از طریق مراکز مشاوره دانشگاه‌های کشور می‌تواند در پیشگیری و درمان این مشکل شایع و همه‌گیر مؤثر واقع شود. همپوشی بین تعلل‌ورزی و وسواس بی‌اختیاری اعمال برای متخصصان روان‌شناسی و مشاوران بیان‌کننده آن است که همبودی آن‌ها روشی برای اجتناب از اضطراب و ایمنی درونی آن‌ها است. روش‌های درمانی کاهش اضطراب برای دانشجویان دارای رفتار اهمال‌کاری می‌تواند یک درمان مؤثر باشد. با وجود این، یکی از محدودیت‌های پژوهش کنونی ماهیت پیمایشی و مقطعی داده‌های به‌دست آمده است که مانع هرگونه نتیجه‌گیری قطعی راجع به رابطه علی تعلل‌ورزی می‌شود؛ لذا پیشنهاد پژوهش حاضر اجرای پژوهش‌های تجربی تعلل‌ورزی در تکالیف یادگیری است تا ماهیت علی روابط روشن‌تر شود.

منابع

- بدری گرگری، رحیم و حسینی اصل، فریبا (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تعلق‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز، فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاور، ۳۶(۹)، ۱۱۱-۱۲۴.
- پروین جعفر نژاد؛ ولی الله فرزاد؛ علی رضا مرادی؛ امید شکری (۱۳۸۳). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت سبک‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۳۵، شماره ۱، صص ۷۴-۵۱.
- جوکار، بهرام و محمدآقا، دلاورپور (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶۱(۳-۴)، ۶۱-۸۰.
- حسن زاده، احمد، شریفی درآمدی، پرویز و سهرابی، فرامرز (۱۳۹۲). مقایسه مؤلفه‌های فراشناخت در نوجوانان مبتلا و غیر مبتلا به اختلال وسواس. مطالعات روان‌شناختی، ۹(۱)، ۹۱-۱۰۷.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. مطالعات روان‌شناختی، ۷(۴)، ۲۶-۹.
- علیزاده صحرايي، ام هانی، زهره خسروی و بشارت، محمد علی (۱۳۸۹). رابطه باورهای غیر منطقی با کمال‌گرایی مثبت و منفی در دانش‌آموزان نوشهر. مطالعات روان‌شناختی، ۶(۱)، ۱۹-۴۱.
- کیامنش، علی‌رضا (۱۳۷۲). نظریه تعمیم‌پذیری در اندازه‌گیری آموزشی، روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۵۲، ۴۸-۲۵.
- گروسی فرشی، میر تقی (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت، تبریز: جامعه پژوه.
- نیلفروشان، پریسا، احمدی، سید احمد، فاتحی زاده، مریم، عابدی محمد رضا و همکاران (۱۳۹۰). بررسی ساختار سلسله مراتبی شخصیت با استفاده از پرسشنامه پنج عملی نئو. مطالعات روان‌شناختی، ۷(۴)، ۱۲۹-۱۰۷.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Burns, G. L., Keortge, S., Formea, G., & Sternberger, L. (1996). Revision of the

- Padua Inventory of obsessive-compulsive disorder symptoms: Distinctions between worry, obsessions, and compulsions. *Behaviour Research and Therapy*, 34(2), 163-173.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *An Examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university students*. Unpublished master's thesis.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, PP 5–13.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665–1671.
- Davis, R. D. (1999). Millon: Essentials of his science, theory, classification, assessment, and theory. *Journal of Personality Assessment*, 72(3), 330–352.
- 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(6), 469–489.
- Diaz-Morales, J., Cohen, J., & Ferrari. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, PP 554–558.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143–155.
- Dryden, W, & Still, A. (2006). Historical aspects of mindfulness and self-acceptance in psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24, 3–28.
- Fee, R. L, & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.
- Ferrari, J. R. (1989). Self-handicapping and procrastination: Effects of performance privacy and task importance. Doctoral dissertation, Adelphi University, Garden City, NY.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391–406.
- Ferrari, J. R. , Johnson, J. , & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Findley, M. B, & Galliher, R. V. (2007). Associations Between Obsessive-Compulsive Symptoms and Academic Self-Concept. *Journal of Undergraduate Research*, 12(4) , PP 3-8.
- Flett, G. L. , Stainton, M. , Hewitt, P. L. , Sherry, S. B. , & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. doi:10. 1007/s10942-012-0150-z.
- Frost, R. , Marten, P. , Lahart, C. , Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), pp 449-68.

- Hannah, G. L. (1995). Demographical and clinical features of OCD in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(1), PP 19-27.
- Howell, A. , & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Johnson, J., & Bloom, A. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(3), 127-133.
- Kagan, M. , Çakir, T., Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2121-2125.
- Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483-494.
- Liberty, H. (1993). The relationship between extraversion and time of data collection. *Personality and Individual Differences*, 14, 835-836.
- Martin, T. R. , Flett, G. L. & Hewitt , P. L. (1993). *Perfectionism, self-expectancies, and procrastination*. Unpublished manuscript.
- McCown, W. , Petzel, T. , & Rupert, P. (1987). Personality correlates and behaviors of chronic procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 11(5), PP 71-79.
- McCown, B. , Blake, I. K. , & Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. doi:10. 1007/s10942-012-0148-6.
- McCrea, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of five factor model of personality across instrument and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 87- 90.
- Milgram, N., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.
- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the big five, emotional response, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Petska, K. S. (2006). Using personality variables to predict academic success in personalized system of instruction. Retrieved November 14, 20011 from <http://digitalcommons.unl.edu>.
- Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), PP 319-338.
- Scher, S. J. , & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Personality in the Schools*, 39(4), PP 385-398.
- Schouwenburg, H., & Lay, C. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Seo (2008). Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between Self-oriented

- Perfectionism and Academic Procrastination. *Social Behavior And Personality*, 36 (6), 753-764.
- Sirois, F. M. , & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. doi:10. 1007/s10942-012-0151-y.
- Slaney, R. , Rice, K. , Mobley, M. , Trippi, J. , & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145.
- Solomon, L. J. , & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Steel, P. , Brothen, T, & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, PP 95–106.
- Tella, A. , Tella, A., & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Journal of Educational Sciences*, 4(3), PP 168-182.
- Terry-Short , L. A. , Owens, R. G. , Slade, P. D & Dewey, ME. (1995). Positive and negative perfectionism. *personality and individual differences*, 18(4), 663-8.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149–158.
- Weiss, L. G. (1997). *The MIPS: Gauging the dimensions of normality*. In T. Millon (Ed.), *The Millon inventories: Clinical and personality assessments* (pp. 498–524). New York, NY: The Guilford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), PP 179–187.