

پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی وانمودگرایی در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام

سجاد طاهرزاده قهفرخی^۱، وحید احمدی^۲، الهام شهبازی^۳، سارا حیدری^۴

^۱ دکترای روانشناسی تربیتی

^۲ دکترای روانشناسی سلامت

^۳ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی (نویسنده مسئول)

^۴ کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام است. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود که طبق آمار آموزش و پرورش حدوداً ۳۰۰۰ نفر می باشد. حجم نمونه این پژوهش با توجه به جدول مورگان ۳۴۰ نفر است که به شیوه نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شده اند. برای جمع آوری داده ها مقیاس کمال گرایی چندبعدی تهران، مقیاس باورهای هوشی، مقیاس نشانگان وانمودگرایی و مقیاس تعلل ورزی تحصیلی به کار برده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده گردید. یافته های پژوهش نشان داد که بین ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی دانش آموزان با تعلل ورزی تحصیلی رابطه وجود دارد و کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی به خوبی می توانند تعلل ورزی تحصیلی را پیش بینی کنند. بنابراین با توجه به این یافته ها نتیجه گیری می شود که هرچه دانش آموزان کمال گرایی بالاتر، باورهای هوشی ذاتی و وانمودگرایی بالاتری داشته باشند بیشتر دچار تعلل ورزی می شوند.

واژه های کلیدی: ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی، وانمودگرایی، تعلل ورزی تحصیلی، دانش آموزان

مقدمه

بررسی جوامع توسعه یافته نشان می‌دهد که این جوامع دارای نظام تعلیم و تربیت هدفمند، کارآمد و توانمند می‌باشند، چگونگی تدوین اهداف و روش های تربیتی در نظام آموزش و پرورش تعیین کننده این توسعه است. بنابراین، بیشتر این کشورها با اتخاذ اهداف و روش های آموزشی متعالی و ایجاد زمینه های مناسب جهت کشف و شکوفایی استعداد های دانش آموزان و انجام مطالعات و تحقیقات برای شناسایی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی تمام تلاش خود را به کار می گیرند که این امر خود باعث کاهش منابع و هزینه های آموزش و پرورش و نیز رسیدن به اهداف موردنظر و در نتیجه توسعه کشور از نظر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی می شود. بی تردید یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش پرداختن به جنبه های هیجانی دانش آموزان است. تعلل ورزی یا اهمال کاری^۱ یکی از این متغیرهای هیجانی است که میلیون ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. تعلل ورزی در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج دانش آموزان است و از مهم ترین عوامل شکست یا فقدان موفقیت دانش آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک چهارم دانش آموزان گزارش می دهند که مکرراً تا درجه ای تعلل ورزی می کنند که برای آن ها ایجاد استرس کند، که این امر عملکرد آموزشی ضعیف آن ها را موجب می شود (بالکس و دورو^۲، ۲۰۰۹). سولومون و راث بلوم^۳ (۱۹۸۴)، سپهریان (۱۳۹۰)، یعقوبی، فلائی، رشید و کردنوقایی (۱۳۹۴)، اژه ای و حاتمی (۱۳۹۳) بر اساس پژوهش هایی بیان کردند که دانش آموزان به دو دلیل اساسی مکرراً به تعلل ورزی اقدام می کنند: ترس از شکست و بیزاری از تکلیف. هم چنین آن ها دریافتند که تفاوت دانش آموزانی که به دلیل ترس از شکست تعلل ورزی می کردند؛ این بود که گروه دوم اضطراب بالا و عزت نفس پایین گزارش کردند. از طرف دیگر برخی از محققان تعلل ورزی را منبع استرس و اضطراب می دانند. عده ای نیز معتقد هستند دلایلی که باعث می شوند افراد انجام دادن یک تکلیف مهم ولی ناخوشایند را به تعویق بیندازند از فردی به فرد دیگر و حتی از تکلیفی به تکلیف دیگر برای یک فرد نیز متفاوت است. با این وجود، پژوهش های انگشت شماری در خصوص تعلل ورزی در داخل کشور انجام شده است. با آنکه دامنه تعریف تعلل ورزی از تأخیر در شروع یا کامل کردن یک عمل (بسویک^۴ و راث بلوم، ۱۹۸۸)؛ تا تأخیر در پیوستگی عمل همراه با ناراحتی ذهنی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)؛ و تأخیر غیر منطقی رفتار را در بر می گیرد، اما در مجموع، آن را به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی تعریف کرده اند که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزی را تجربه می کند (رورباگ^۵، ۲۰۰۶).

^۱ Procrastination^۲ Balkis & Duru^۳ Solomon & Rothblum^۴ Beswick^۵ Rohrbach

واژه‌ی تعلل ورزی (اهمال کاری) را عده‌ای (الیس و نال، ۲۰۰۸ به نقل از فرجاد، ۱۳۸۲) معادل تنبلی، سهل انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران (وسلر، ۱۹۸۰ به نقل از نینان، ۲۰۰۸) بین تعلل ورزی و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می‌کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است در حالی که در تعلل ورزی، فرد اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون اولویت دارد (سپهریان، ۱۳۹۰). این واژه از پسوند لاتین «Pro» به معنی (به پیش)، (به جلو) و «Crastinus» به معنی (فردا) تشکیل شده است. تعلل ورزی تحصیلی یعنی تمایلی غیر منطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف است، دانش‌آموزان ممکن است قصد انجام دادن فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده یا در مورد انتظار داشته باشند، ولی نمی‌توانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه‌ی کافی ایجاد کنند (فراری، ۱۹۹۸) در نتیجه، انجام دادن تکلیف در فاصله‌ی زمانی تعیین شده به دلیل انجام دادن کارهای غیر ضروری و خوش گذارنی‌های زودگذر به شکست منتهی می‌شود (سنکال^۱ و همکاران، ۱۹۹۵). تعلل ورزی دو سطح شناختی و رفتاری را در بر می‌گیرد. در سطح رفتاری فرد کاری را که قصد انجام دادن آن را داشته بدون هیچ دلیل خاصی و به طور کامل اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه چنین افرادی آن چه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع انجام نمی‌دهند یا اصلاً انجام نمی‌دهند. پژوهش‌های اولیه‌ی تعلل ورزی بیشتر بر ویژگی‌های رفتاری آن متمرکز بود (شونبرگ، ۲۰۰۵) و راه‌حل آن‌ها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس‌های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادت‌های خوب مطالعه، تمرکز داشت. برخی دیگر اشاره می‌کند اگر چه به طور واضح در طبقه‌بندی DSM-IV-TR مشخص نشده است، ولی تعلل‌ورزی و مسئولیت‌پذیری بسیار پایین را شامل است (شونبرگ، ۲۰۰۵). از آن جایی که تعلل‌ورزی پیامدهای مهم عینی (مانند از دست دادن ضرب الاجل‌ها، فرصت‌ها، درآمد، زمان) و عاطفی (مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه‌ی پایین) در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد (مانچیک و همکاران، ۱۹۸۹؛ به نقل از ون ویک، ۲۰۰۴) توانسته فضای جدیدی را برای انجام دادن پژوهش‌ها ایجاد کند بسیاری از محققان به دنبال بررسی تفاوت‌های فردی در خصوص تعلل‌ورزی از دیدگاه‌های مختلف بوده‌اند نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی با برخی خصوصیات فردی ارتباط دارد (ون ارده، ۲۰۰۳^۱).

یکی از این ویژگی‌ها می‌تواند باورهای هوشی باشد. دوئک^۲ (۲۰۰۰)، دوپیرات و مارتین^۳ (۲۰۰۵)، ذبیحی و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۳)، حجازی، عبدالوند و امام وردی (۱۳۸۲)، قنبری طلب، شیخ الاسلامی، فولاد چنگ و حسین چاری (۱۳۹۷) عنوان

^۱Neenan^۲Ferrari^۳Senecal^۴Schouwenburg^۵Munchik & Van Wyk^۶Van Eerde^۷Dweck

کردند که باورهای هوشی شامل «باور هوشی ذاتی» و «باور هوشی افزایشی» است. باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است. یادگیرندگانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی های گذشته تلاش می کنند در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف ناپذیر و غیر قابل افزایش است دانش آموزان با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می شوند. همچنین افرادی که باور هوشی ذاتی دارند معتقدند که صفات شخصی آن ها از قبیل هوش، ثابت و تغییر ناپذیر است، این افراد اعتقاد دارند که توانایی آنها ذاتی، فطری و ثابت است در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند عقیده دارند که هوش جوهر ثابت و تغییر ناپذیر نیست (رضایی و سلیمان پور عمران، ۱۳۹۵). بر اساس نتایج فتحی، بدری گرگری و بیرامی (۱۳۹۲) مولفه های باورهای هوشی قادر به پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی می باشند. به عقیده دونک برخی پسایندهای نزدیک تاثیرات پایداری را بر موفقیت و هیجانات مرتبط اعمال می کنند. بنابراین پیش بینی می شود باور داشتن به هوش افزایشی باعث کاهش تعلل ورزی و باور داشتن به هوش ذاتی باعث افزایش تعلل ورزی در دانش آموزان خواهد شد (حاتمی، پژمان فرد و صالح نجفی، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی، کمال گرایی است. کمال گرایی، یک سازه شخصیتی است با ویژگی های همچون تلاش برای کامل و بی نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار، مشخص می شود (بشارت و فرهنگد، ۱۳۹۷). نعمتی و ناشی و نعمتی و ناشی (۱۳۹۷)، قنبری و همکاران (۱۳۸۹)، برنز (۱۹۸۰) به نقل از محمودی کهریز و همکاران (۱۳۹۳)، درتاج و مهرعلیان (۱۳۹۷) بیان می کنند افراد کمال گرا کسانی هستند که مجموعه ای از استانداردهای سخت، غیرواقعی و بالا ایجاد می کند و هنگام ارزیابی عملکرد خود درگیر تفکر همه یا هیچ می شود و موقعیت تنها زمانی رخ می دهد که یک معیار بالا به دست آید و عملکرد فقط در چارچوب آن معیار بی عیب و نقص است. در طول دو دهه گذشته، تعداد رو به افزایشی از پژوهش ها به نقش کمالگرایی به عنوان ساختاری روشنگر، مهم و مؤثر در ارتباط با مسائل بسیاری اشاره کرده اند. فرد کمال گرا وقتی بیش از اندازه تلاش می کند تا کار را به نحو عالی انجام دهد، تحت فشار روانی قرار می گیرد، لذا تن به وقت کشی می دهد. کمال گرا ها به اندازه ای نگران اشتباه کردن هستند که در برابر مسائل، رویکردی خشک از خود نشان می دهند و به جای تمام کردن کار، تعلل می ورزند (مهرابی زاده هنرمند و وردی، ۱۳۸۲). طبق یافته های دشت بزرگی (۱۳۹۴)، برقی، الف زاده، پاتراس (۱۳۹۶)، فرخی (۱۳۹۶)، هاشمی، شاهرخی، خانزاده و احمدی (۱۳۹۶) میان تعلل ورزی تحصیلی و کمال گرایی رابطه معنا داری وجود دارد. ولوشین^۴ (۲۰۰۷) بین تعلل ورزی افراد کمال گرا و غیر کمال گرا تفاوت قائل شد و اشاره کرد که کمال گراها به علت غیر ممکن بودن انجام یک تکلیف به صورت عالی و اضطراب همراه آن، از انجام دادن کار اجتناب می کنند. کمال گرایی نقش مهمی در سبب شناسی، حفظ و مسیر آسیب های روانی بازی می کند؛ و با مکانیزم هایی از جمله معیارهای افراطی که باعث ایجاد قوانین انعطاف ناپذیر برای عملکرد می شود و نیز رفتارهایی همچون اجتناب و ارزیابی مکرر عملکرد، سوگیری های شناختی همچون افکار دو مقوله ای،

^۴Dupeyrat & Martine

توجه انتخابی به شکست و افزایش معیارها در مورد دستاوردها برجسته می شود (زرگر و مردانی و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۹۱).

وانمودگرایی متغیر دیگری است که در پژوهش های مختلف به ارتباط آن با تعلل ورزی اشاره شده است و می تواند پیشبین خوبی برای آن باشد. این نشانگان به وضوح، یک سبک اجتماعی انطباقی نامطلوب و فراگیر از تعامل با محیط را ارایه می دهد که ممکن است توانایی بالقوه دانش آموزان را از لحاظ تحصیلی و شغلی محدود کنند. کلانس و ایمز^۵ (۱۹۷۸) توصیف می کنند که طی ۵ سال فعالیت بالینی و پژوهشی روی مراجعین با تخصص های مختلف (از جمله وکیل، پرستار، پزشک، استاد دانشگاه و دانشجویان) به این نتیجه دست یافتند که عدم درونی کردن موفقیت یکی از شکایتهای اصلی این مراجعین است. این محققین همچنین دریافتند که در این مراجعین نوعی احساس درونی فریبکاری هوشی یا ترس از وانمودگرایی وجود دارد به طوری که قضاوت ها و ارزیابی های مثبت دیگران درباره خود را به شانس و جذابیت در روابط فردی نسبت می دهند. این پدیده یکی از انواع موانع پیشرفت و موفقیت محسوب می شود. یکی از نکات مهم در شناسایی نشانگان وانمودگرایی، نحوه شکل گیری این سازه در زنان و مردان است (رادمهر و حیدریانی، ۱۳۹۷) عوامل مختلفی می توانند در این امر دخیل باشند. در علت شناسی نشانگان وانمودگرایی، تامپسون^۶ (۲۰۰۴) به حلقه ارتباطی بین متغیرهای خانواده، متغیرهای شخصیتی، باورهای مخرب و پیامدهای نامطلوب پیشرفت اشاره می کند. همان طور که این محقق اشاره می کند ترکیبی از متغیرهای شخصیتی، باورهای مخرب، متغیرهای محیط خانواده و اثرات رفتاری پیشرفت می تواند در شکل گیری احساسات وانمودگرایی نقش داشته باشد. پیش بینی می شود افراد دارای وانمودگرایی بالا بیشتر دچار تعلل ورزی خواهند شد. بنابراین با توجه به مسائل مطرح شده سوال اصلی پژوهش عبارت است از اینکه آیا کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمود گرایی می توانند تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع بنیادی است و از جهت روش، جزء پژوهش های غیرآزمایشی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دبیرستانی شهر ایلام در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ می باشد که طبق

آمار حدوداً ۳۰۰۰ نفر است. حجم نمونه این پژوهش با توجه به جدول مورگان ۳۴۰ نفر است که به شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده اند. در این پژوهش پس از هماهنگی با معاونت پژوهشی و دانشجویی دانشگاه و اداره آموزش و پرورش شهرستان ایلام، پرسشنامه ها بین دانش آموزان توزیع گردید سپس داده های پرسشنامه ها استخراج و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

^۵Clance & Imes

^۶Thompson

ابزارهای گردآوری اطلاعات

مقیاس کمال گرایی چندبعدی تهران:

این مقیاس یک آزمون ۳۰ سؤالی است و سه بعد کمال گرایی خودمحور، کمال گرایی دیگر محور و کمال گرایی جامعه محور را در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت می سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس های سه گانه آزمون به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. این مقیاس که در نمونه ای متشکل از پانصد دانشجوی دانشگاه تهران اجرا شد، ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس های کمال گرایی خودمحور، کمال گرایی دیگر محور و کمال گرایی جامعه محور به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۱ و ۰/۸۱ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است. ضرایب همبستگی بین نمره های ۷۸ نفر از آزمودنی ها در دو نوبت با فاصله دو تا چهار هفته برای سنجش پایایی باز محاسبه شد. این ضرایب برای کمال گرایی خودمحور، کمال گرایی دیگر محور و کمال گرایی جامعه محور ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند که نشانه پایایی باز آزمایی رضایت بخش مقیاس است. روایی همزمان مقیاس کمال گرایی چند بعدی تهران از طریق اجرای همزمان مقیاس مشکلات بین شخصی، مقیاس سلامت روانی و زیر مقیاس های نوروزگرایی و برونگرایی مقیاس شخصیتی NEOPI-R درمورد آزمودنی ها محاسبه شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره آزمودنی ها در زیر مقیاس کمال گرایی خودمحور با مشکلات بین شخصی، بهزیستی روانشناختی، درماندگی روانشناختی و نوروزگرایی همبستگی معناداری وجود دارد. این نتایج روایی همزمان مقیاس کمال گرایی چندبعدی تهران را تایید می کنند (بشارت، ۱۳۸۶).

مقیاس باورهای هوشی:

مقیاس ۱۴ ماده ای نظریه ضمنی هوش (باورهای هوشی)^۷: برای اندازه گیری باورهای هوشی از مقیاس ۱۴ ماده ای نظریه ضمنی هوش که شامل دو خرده مقیاس (عبدالفتاح و بیتس^۸، ۲۰۰۶) باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی می باشد، استفاده شده است. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده به وسیله عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش ۰/۷۴ می باشد. محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۲)، برای برآورد روایی ملاکی مقیاس ۱۴ ماده ای باورهای هوشی عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶)، از مقیاس نظریه ضمنی هوش دوپیرات و مارتین (۲۰۰۵) استفاده کردند که ضرایب همبستگی بین خرده مقیاس های نظریه افزایشی و نظریه ذاتی هوش در دو مقیاس محاسبه شد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. همچنین، برای محاسبه روایی سازه مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد و نتایج مؤید آن است که ساختار مقیاس نظریه ضمنی هوش برازش قابل قبولی با داده ها داشته است.

^۷Implicit theories intelligence scale^۸Abd-El-Fattah & Yates

مقیاس نشانگان وانمودگرایی (ایمپاستر کلاس، CIPS):

مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلاس (۱۹۷۸) برای نخستین بار به صورت مداد کاغذی توسط کلاس و ایمز ساخته شد و توسط پژوهشگران ترجمه و جهت اجرا آماده گردید. این مقیاس شامل ۲۰ ماده است که از آزمودنی خواسته می شود تا بر اساس یک پیوستار پاسخ ها از هیچ وقت یا هرگز تا خیلی زیاد نظر خود را درباره هر ماده ابراز نماید. جمع نمرات ۲۰ ماده بیانگر میزان وانمودگرایی فرد می باشد. این ابزار در پژوهش های زیادی به کار گرفته شده و از روایی مناسب و اعتبار قابل قبولی برخوردار است. یافته های تحقیقی کریسمن^۹ و همکاران (۱۹۹۵)، ضریب آلفای ۰/۹۴ را گزارش می کند. همچنین یافته های هولمز^{۱۰} و همکاران (۱۹۹۳) ضریب آلفای ۰/۹۶ را برای پایایی این مقیاس نشان می دهد. در ایران نیز پژوهش مهرابی زاده هنرمند و همکاران (۱۳۸۴)، ضریب پایایی این ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به روش اسپیرمن براون ۰/۷۳ و به روش گاتمن ۰/۷۳ نشان می دهد.

مقیاس تعلل ورزی تحصیلی:

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شده و دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که ۸ گویه را در بر می گیرد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است که شامل ۱۱ گویه می باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم می باشد که شامل ۸ گویه است. لازم به ذکر است که در این پژوهش مؤلفه آماده شدن برای مقالات پایان ترم حذف گردید زیرا در مورد دانش آموزان این مؤلفه کارایی نداشت. نمرات در یک طیف چهار گزینه ای از «به ندرت» نمره ی ۱ تا «تقریباً همیشه» نمره ی ۴ قرار داشت. پایایی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام شد و ضریب ۰/۶۴ بدست داده است. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ به دست آمده است. روایی مقیاس تعلل ورزی در این پژوهش از طریق محاسبه همبستگی نمره هر مؤلفه با کل مقیاس مورد محاسبه قرار گرفت.

جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شده است.

یافته های پژوهش:

ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی، وانمود گرایی و تعلل ورزی تحصیلی در جدول ۱ نشان داده شده است. با توجه به جدول ضریب همبستگی پیرسون در سطح ۰/۰۱ بین کمال گرایی و تعلل ورزی تحصیلی معنادار است. بین کمال گرایی و تعلل ورزی تحصیلی با $r = 0.512$ و ضریب معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی پیرسون در سطح ۰/۰۱ بین باورهای ذاتی بودن هوش و تعلل ورزی تحصیلی معنادار است. بین باورهای ذاتی بودن هوش و تعلل ورزی تحصیلی با $r = 0.431$ و ضریب معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین ضریب همبستگی پیرسون در سطح ۰/۰۱ بین باورهای افزایشی بودن هوش و تعلل ورزی تحصیلی معنادار است. بین

^۹Chrisman^{۱۰}Holmes

باورهای افزایشی بودن هوش و تعلل ورزی تحصیلی با $r = -0/507$ و ضریب معناداری $0/001$ رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی پیرسون در سطح $0/01$ بین وانمودگرایی و تعلل ورزی تحصیلی معنادار است. بین وانمودگرایی و تعلل ورزی تحصیلی با $r = 0/489$ و ضریب معناداری $0/032$ رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول ۱- نتایج همبستگی بین کمالگرایی، باورهای هوشی، وانمود گرایی و تعلل ورزی تحصیلی

متغیر پیشبین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی	سطح معناداری
کمال گرایی	تعلل ورزی	$0/512$	$0/001$
باورهای ذاتی بودن هوش		$0/431$	$0/001$
باورهای افزایشی بودن هوش		$-0/507$	$0/001$
وانمود گرایی		$0/489$	$0/032$

یافته های جدول ۲ نشان می دهد کمالگرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی به خوبی تعلل ورزی تحصیلی را پیش بینی می کنند. داده های جدول سهم هر یک از متغیرها در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی را نشان می دهد. باور افزایشی بودن هوش نقش بیشتری در پیش بینی دارد.

جدول ۲- رگرسیون چند متغیری کمالگرایی، باورهای هوشی وانمودگرایی با تعلل ورزی تحصیلی

متغیرها	B	بتا	R	R تعدیل شده	F	سطح معناداری
کمال گرایی	$0/163$	$0/425$				
باورهای ذاتی بودن هوش	$0/324$	$0/375$				
باورهای افزایشی بودن هوش	$0/245$	$-0/419$	$0/654$	$0/578$	$231/49$	$0/001$
وانمودگرایی	$0/321$	$0/389$				

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی به خوبی تعلل ورزی تحصیلی را پیش بینی می کنند. بر اساس یافته های به دست آمده باور افزایشی بودن هوش نقش بیشتری در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی دارد. نتایج این پژوهش با نتایج فتحی و همکاران (۱۳۹۲)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۲)، دشت بزرگی (۱۳۹۴)، برقی و همکاران (۱۳۹۶)، فرخی (۱۳۹۶)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این نتایج می توان گفت دانش آموز کمال گرا کسی است که مجموعه ای از استانداردهای سخت، غیرواقعی و بالا ایجاد می کند و هنگام ارزیابی عملکرد خود درگیر تفکر همه یا هیچ می شود و موفقیت تنها زمانی رخ می دهد که یک معیار بالا به دست آید و عملکرد فقط در چارچوب آن معیار بی عیب و نقص است. از آنجا که در بسیاری از شرایط، دانش آموزان کمال گرا نمی توانند به معیارهای بالا برسند و همیشه بهترین باشد تلاش برای موفقیت تحصیلی کاهش می یابد و فرد تعلل ورز خواهد شد. زمانی که دانش آموزان دارای کمال گرایی بالا هستند اضطراب های آموزشی به خصوص اضطراب امتحان در آنها بالا می رود و همین اضطراب باعث افزایش اهمال کاری و تعلل ورزی در آنها می شود. نگرش کمال گرایانه دانش آموزان، یک دور معیوب را بوجود می آورد. آنها، نخست مجموعه ای از اهداف غیرقابل دسترس را ردیف می کنند. در گام بعدی در رسیدن به این اهداف شکست می خورند، زیرا دسترسی به آن اهداف غیر ممکن می باشد. در گام بعدی، زیر فشار میل به کمال و ناکامی مزمن غیرقابل اجتناب ناشی از آن، خلاقیت و کارآمدی آنها کاهش می یابد. و بالاخره این روند، افراد کمال گرا را به انتقاد از خود و سرزنش خود هدایت می کند، که نتیجه این روند باعث افزایش تعلل ورزی خواهد شد. باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است. یادگیرندگانی که دارای باور افزایشی درمورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی های گذشته تلاش می کنند در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف ناپذیر و غیر قابل افزایش است دانش آموزان با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می شوند (دوئک، ۲۰۰۰)، به عبارتی در انجام تکالیف مدرسه و آماده شدن برای آزمون ها دچار حالت رخوت و تعلل می شوند. وانمودگرایی به وضوح، یک سبک اجتماعی انطباقی نامطلوب و فراگیر از تعامل با محیط را ارایه می دهد که ممکن است توانایی بالقوه دانش آموزان را از لحاظ تحصیلی و شغلی محدود کنند. کلانس و ایمز (۱۹۷۸) دریافتند که وانمودگرایان نوعی احساس درونی فریب کاری هوشی یا ترس از وانمودگرایی وجود دارد به طوری که قضاوت ها و ارزیابی های مثبت دیگران درباره خود را به شانس و جذابیت در روابط فردی نسبت می دهند. این پدیده یکی از انواع موانع پیشرفت و موفقیت محسوب می شود. دانش آموزانی که دچار وانمودگرایی هستند معتقدند موفقیت های قبلی ارتباطی به تلاش و هوش آنها ندارد و با تلاش موفق نخواهند شد بنابراین خیلی انگیزه ای برای تلاش ندارند و بیشتر احتمال دارد که دچار تعلل ورزی شوند. وانمودگرایان معتقدند که عوامل بیرونی در موفقیت های آنها نقش داشته، عواملی از جمله کار سخت، دیگران، شانس، جذابیت، افسون یا عشوه گری آنها در درونی کردن شواهد منفی از توانایی هایشان مهارت خاصی دارند و همچنین در بی اعتبار کردن تأییدات و بازخوردهای مثبتی که از دیگران دریافت می کنند (کلانس و ایمز، ۱۹۷۸). که همه ی این موارد پیش بین های مناسبی برای عدم اعتقاد به تلاش می باشد و بالتبع تعلل ورزی را بالا می برد.

منابع

۱. سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. مجله مطالعات روان‌شناختی: شماره ۲۹، ۲۶-۹
۲. یعقوبی، ابوالقاسم. قلائی، بهروز. رشید، خسرو. کرد نوقابی، رسول (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل ورزی. فصلنامه روانشناسی تربیتی: ۱۱(۳۷)، ۱۶۱-۱۸۵
۳. اژه ای، جواد. حاتمی، معصومه (۱۳۹۳). پیش بینی تعلل ورزی بر اساس باورهای غیر منطقی، باورهای ناامیدی، باور های خودکارآمدی و خود تنظیمی. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی: دوره هشتم، شماره ۴
۳. الیس، آلبرت. ویلیام، جیمز نال (۱۳۸۲). روانشناسی اهمال کاری-غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد
۴. ذبیحی نصاری، نرجس خاتون. غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان پیام نور. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی: ۱ (۴)، ۱۰-۱۷
۵. حجازی، الهه. عبدالوند، شیرین. امام وردی، داوود (۱۳۸۲). جهت گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی: دوره هفتم، شماره ۱، ۵۱-۳۰
۶. قنبری طلب، محمد. شیخ الاسلامی، راضیه. فولاد چنگ، محبوبه. حسین چاری، مسعود (۱۳۹۷). رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه ای امید. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری: ۶(۱۱)
۷. رضایی، فرشته. سلیمان پور عمران، محبوبه (۱۳۹۵). کاربرد نظریه اسناد و باورهای هوشی در تعلیم و تربیت مدرسه ای. مجله شباک: شماره ۱۹، ۶۶-۵۷
۸. فتحی، آیت اله. بدری گرگری، رحیم. بیرامی، منصور (۱۳۹۲). رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعلل ورزی دانشجویان و نقش میانجی خود تنظیمی یادگیری. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی: شماره ۱۷، ۱۴۵-۱۲۷
۹. حاتمی، جواد. پژمان فرد، مینا. صالح نجفی، مهسا (۱۳۹۲). رابطه باور های هوشی، هدف های پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران. مجله ی پژوهش در نظام های آموزشی: شماره ۲۱، ۵۷-۷۰
۱۰. بشارت، محمد علی. فرهمند، هادی (۱۳۹۷). بررسی رابطه ابعاد کمال گرایی و اهمال کاری. مجله رویش روانشناسی: شماره ۲۳، ۹۶-۷۹
۱۱. نعمتی وناشی، رویا. نعمتی وناشی، رضا (۱۳۹۷). مقایسه کمال گرایی و منبع کنترل سلامت در بیماران وسواسی و افسرده. مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری: شماره ۲۰، ۱۴-۱

۱۲. قنبری، سعید. جواهری کامل، عابدین. سید موسوی، پریسا سادات. ملحی، الناز (۱۳۸۹). رابطه بین ابعاد کمال گرایی دانشجویان و روابط مثبت آنها با دیگران. نشریه روانشناسی کاربردی: دوره چهارم، شماره ۴، ۸۴-۷۲
۱۳. درتاج، فریبرز. مهرعلیان، ابراهیم (۱۳۹۷). اثربخشی امید درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر قزوین. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه تربیتی: ۱۴(۴۸)، ۷۳-۸۶
۱۴. مهربانی زاده هنرمند، مهناز. وردی، مینا (۱۳۸۲). کمال گرایی مثبت کمال گرایی منفی. اهواز: انتشارات رشد
۱۵. دشت بزرگی، زهرا (۱۳۹۴). رابطه تعلل ورزی و کمال گرایی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز. مجله روانشناسی اجتماعی: دوره دوم، شماره ۳۵، ۴۸-۳۳
۱۶. برقی، رسول. الف زاده، بهروز. پاتراس، مهسا (۱۳۹۶). بررسی رابطه تعلل ورزی درسی و کمال گرایی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه مدارس شبانه روزی. کنفرانس ملی پژوهش های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زرقان دانشگاه علمی کاربردی شوشتر، https://www.civilica.com/Paper-PESLSBT01-PESLSBT01_393.html
۱۷. فرخی، نورعلی (۱۳۹۶). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس کمال گرایی و راهبرد های شناختی یادگیری در دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تربیتی: ۱۳(۴۵)
۱۸. هاشمی، سعداله. شاهرخی، مسلم. خانزاده، مصطفی. احمدی، زینب (۱۳۹۶). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال گرایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی: ۱۳(۴۶)
۱۹. رزگر، یداله. مردانی، مریم. مهربانی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۹۱). اثر بخشی مداخله شناختی-رفتاری بر کمال گرایی و احساس گناه در دانشجویان. نشریه روان شناسی کاربردی: دوره ششم، شماره ۴، ۸۵-۷۱
۲۰. رادمهر، فرناز. حیدرانی، لیلا (۱۳۹۷). بررسی رابطه استرس تحصیلی و اضطراب اجتماعی در دانشجویان و نقش آن در پیش بینی نشانگان وانمود گرایی. مجله رویش روان شناسی: شماره ۳۲، ۷۰-۵۷
۲۱. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). ساخت و اعتبار یابی مقیاس کمال گرایی چند بعدی تهران. نشریه پژوهش های روان شناختی: دوره دهم شماره ۱-۲، ۶۷-۴۹
۲۲. محبی نورالدین وند، محمد حسین. شهنی ییلاق، منیجه. پاشا شریفی، حسن (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روان سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه دانشجویی. مجله اندازه گیری تربیتی: ۴(۱۴)، ۴۳-۶۴
۲۳. مهربانی زاده هنرمند، مهناز. شکرکن، حسین. بساک نژاد، سودابه. شهنی ییلاق، منیجه. حقیقی جمال (۱۳۸۴). بررسی روابط ساده و چندگانه ترس از موفقیت، عزت نفس، کمال گرایی و ترس از ارزیابی منفی با نشانگان وانمود گرایی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی: شماره ۷۳، ۲۲-۱

1. Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and it's relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18-32
2. Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509
3. Beswick, G. & Rothblum, E. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217
4. Rohrbaugh, D. (2006). Perceived stress in active, passive and non- procrastinating college students. *Psychology II*
5. Neenan, M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches. *J Rat-Emo Cognitive- Behavior*, 26, 53-62
6. Ferrari JR. (1998). Procrastination. *Encyclopedia of mental health*. 1-5
7. Senecal C, Koestner R, & Vallerand RJ, (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607-619
8. Schouwenburg, H. (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. Presented at the Fedora psyches conference
9. Van Wyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. A Thesis for partial fulfillment of the requirements for the degree of human resource management. The University of Pretoria
10. Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35, 1401-1418
11. Dweck, C. S. (2000). *Self theories: Their role in motivation Personality and development*. Philadelphia. Taylor & Francis
12. Dupeyrat C, & Martine C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal Orientation Cognitive engagement, and achievement: A Test. Of Dweck. S model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59
13. Woloshyn, W. (2007). More perfect towards a phenomenology of perfectionism. (MA Thesis). Burnaby, Canada: Simon Fraser University
14. Clance, P. R., Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving woman: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychother Theory Res Prac*, 15(3): 241-7
15. Thompson, T. (2004). Self-worth protection in achievement behavior: A review and implications for counseling. *J Aust Psychologist*, 31: 41-51
16. Abd-El-Fattah, S. M., Yates, G. (2006). Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure. *Social Psychology of Education*, 9, 1-14
17. Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467
18. Holmes, S. W., Kertay L, Adamson, L. B, Holland, C. L, Clance, P. R. (1993). Measuring the imposter phenomenon. A comparison of Clance's IP scale and Harvey's IP scale. *J Pers Assess*, 60(1), 48-59