

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال هشتم شماره ۳۲ زمستان ۱۳۹۲

پیش‌بینی تغییرات تعلق‌ورزی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی

یوسف رضاپور^۱

سجاد پورباغبان^۲

آیت‌اله فتاحی^۳

چکیده

تعلق‌ورزی یکی از ویژگی‌هایی که عموماً به عنوان یکی از تجارب دانشگاهی و عاملی آسیب‌زا برای دانشجویان محسوب می‌شود. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تغییرات تعلق‌ورزی تحصیلی براساس خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی بود. به همین منظور ۳۰۲ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز که با استفاده از فرمول کوکران تعیین شده بودند به روش نمونه‌گیری تصادفی مشخص شدند و مقیاس‌های تعلق‌ورزی تحصیلی، خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی را تکمیل کردند. داده‌های به دست آمده با استفاده از رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج تحلیل نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده تعلق‌ورزی تحصیلی هستند. خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی ۲۰٪ از واریانس مشترک تعلق‌ورزی را پیش‌بینی می‌کنند، به این معنی که دانشجویانی که از خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی برخوردارند، از تعلق‌ورزی تحصیلی کمتری برخوردارند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تقویت خودکارآمدی و بهبود رضایت از زندگی تأثیر بسزایی در کاهش تعلق‌ورزی دارد.

واژگان کلیدی: تعلق‌ورزی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی.

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز

۳- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

مقدمه

تعلل‌ورزی^۱ شامل تاخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد، در حالی که از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (استیل^۲، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی یا به آینده موکول نمودن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

تعلل‌ورزی یکی از مسائل مهم در دوران دانشجویی است و محققان دلایل مختلفی را برای تعلل‌ورزی ذکر کرده‌اند، در این راستا راثبلوم^۳، سولومون^۴ و موراکامی^۵ (۱۹۸۶) ترس از شکست و ناخوشایندی تکلیف را از عوامل مربوط به بروز تعلل‌ورزی ذکر کرده‌اند. اگرچه تعلل‌ورزی همیشه مسأله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری داشته باشد. در تعریف این سازه محققان به تنبلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده اشاره داشته‌اند. در خصوص پیشایندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند، از قبیل: اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی، کمال‌گرایی، درماندگی آموخته شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در خصوص پیامدهای تعلل‌ورزی نیز می‌توان به استرس، اضطراب، ناکامی، عصبانیت و انگیزش پایین اشاره کرد (ونیک^۶، ۲۰۰۴).

گرچه تعلل‌ورزی در جامعه دانشگاهی عمومیت بیشتری دارد و می‌تواند به فشارها و بیماری‌های روانی منجر شود، پایه‌های تجربی و نظری تعلل‌ورزی کمتر از دیگر سازه‌های روانشناختی دیگر است (فريتز^۷، يانق^۸ و هيچسون^۹، ۲۰۰۳، دويت^{۱۰} و شونبرگ^{۱۱}، ۲۰۰۲).

1- procrastination
3- Rothblum
5- Murakami
7- Fritzsche
9- Hickson
11- Schouwenburg

2- Steel
4- Solomon
6- Vanwyk
8- Young
10- Dewitte

هامر^۱ و فراری^۲ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیده‌اند که ۰/۲۰ از بزرگسالان در فعالیت‌های روزانه خود تعلل‌ورزی مزمن را تجربه می‌کنند، این در حالی است که تعلل‌ورزی در بین دانشجویان دوره کارشناسی از ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ نیز تخمین زده شده است. تحقیقات فراوانی در مورد تعلل‌ورزی در محیط دانشگاهی انجام گرفته است و این تحقیقات حاکی از این است که تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس مرتبط است، همچنین با اضطراب، استرس و بیماری‌های روانی نیز مرتبط است (فراری^۳، اوکالاگان^۴ و نیوبقین^۵، ۲۰۰۵، هاول^۶، واتسون^۷، پاول^۸ و بورو^۹، ۲۰۰۶). تعلل‌ورزی تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف می‌کنند 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 گریبانگر دانشجویان می‌شود (جوکار و دل‌اورپور، ۱۳۸۶).

یکی از متغیرهایی که به‌صورت مستقیم با تعلل‌ورزی دانشجویان مرتبط است خودکارآمدی است (استیل، ۲۰۰۷، تاکمن^{۱۰}، ۱۹۹۱، ولترز^{۱۱}، ۲۰۰۳). تحقیقات گسترده نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی با تعدادی از سازه‌های روانشناسی و تربیتی ارتباط دارد، بویژه بین باورهای خودکارآمدی و سازه‌های انگیزشی مانند پشتکاری و تعیین اهداف (مولتن^{۱۲}، براون^{۱۳} و لنت^{۱۴}، ۱۹۹۱)، استفاده از راهبردهایی مانند یادگیری خود تنظیمی (پنتریج^{۱۵} و دی‌گروت^{۱۶}، ۱۹۹۰)، پیشرفت تحصیلی (پاجارس^{۱۷} و میلر^{۱۸}، ۱۹۹۵)، سازه‌های عاطفی مانند فشار روانی و اضطراب (سولبرگ^{۱۹} و ویلریل^{۲۰}، ۱۹۹۸)، عملکرد تحصیلی و گرایش، مداومت و پافشاری و انجام بهتر رفتارهای مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی و

1- Hammer
3- Ferrari
5- Ferrari
7- Watson
9- Buro
11- Wolters
13- Brown
15- Pintrich
17- Pajares
19- Solberg

2- Ferrari
4- O'Callaghan
6- Howell
8- Powell
10- Tuckman
12- Multon
14- Lent
16- De Groot
18- Miller
20- Villareal

شغلی، انگیزه بیشتر جهت کسب دانش، تمایل به تعیین اهداف سخت‌تر، تعهد به اهداف و موفقیت‌های ذهنی (به نقل از دی ویتس^۱، ۲۰۰۴) رابطه معنی‌داری وجود دارد. در واقع می‌توان چنین استنباط نمود که اشخاص با خودکارآمدی بالاتر بسیار برانگیخته می‌شوند، از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، اضطراب و استرس کمتری تجربه می‌کنند. خودکارآمدی دانشگاهی اشاره به اعتقاد یک فرد در دستیابی به موفقیت در انجام یک کار علمی یا دستیابی به یک هدف خاص دانشگاهی اشاره دارد. داشتن خودکارآمدی بالا موجب می‌شود که دانشجو در انجام تکالیف دشوار خود احساس آرامش بکند اما در خودکارآمدی سطح پایین دانشجو حتی وظایف سهل را نیز به خوبی انجام نداده و دچار شکست تحصیلی می‌شود (بندورا^۲، ۱۹۹۷).

از متغیرهای روانشناختی دیگری که با تعلل‌ورزی ارتباط مستقیمی دارد رضایت از زندگی می‌باشد (اوزون اوزر^۳ و ساکس^۴، ۲۰۰۱) که در این پژوهش نیز مورد بررسی قرار گرفته است. رضایت از زندگی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت روانی است که امروزه توجه بسیاری از محققان را به خود جلب نموده است. رضایت از زندگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی درونی شامل نگرش فرد، ارزیابی عمومی وی نسبت به کلیت زندگی خود و یا برخی از جنبه‌های زندگی، هم چون زندگی خانوادگی و تجربه آموزشی است (داینر^۵، سان^۶، لوکاس^۷ و اسمیت^۸، ۱۹۹۹). طبق این تعریف، ارزیابی شخص از خود ممکن است به شکل شناختی (قضاوت آگاهانه نسبت به جوانب زندگی) یا به صورت عاطفی (تجربه هیجانات و خلیات ناخوشایند و خوشایند افراد در مواجهه با زندگی خود) باشد. به این نحو که اگر کسی اغلب از زندگی خود راضی باشد و خوشی را تجربه نماید و گهگاهی هیجاناتی مثل غمگینی و خشم را تجربه نماید، بهزیستی درونی بالا خواهد داشت. برعکس، اگر از زندگی خود ناراضی باشد و خوشی و علاقه اندکی را تجربه نماید و هیجانات پیوسته منفی، مثل خشم و اضطراب را احساس نماید دارای بهزیستی درونی

1- DeWitz
3- Uzun Özer
5- Diener
7- Lucas

2- Bandura
4- Saçkes
6- Sun
8- Smith

پایینی خواهد بود. بنابراین رضایت از زندگی یک صفت درونی و پایدار در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه به تغییرات محیطی نسبتاً حساس است و دیدگاه شخص در مورد بهزیستی‌اش از اهمیت برجسته‌ای برخوردار است (سوامی^۱ و چامارو^۲، ۲۰۰۹). رضایت از زندگی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه‌ای دوجانبه دارند، بدین معنی که هرچه تعلل‌ورزی فرد بیشتر باشد رضایت از زندگی وی کاهش می‌یابد و هر چه رضایت از زندگی فرد پایین باشد وی بیشتر تعلل‌ورزی می‌کند. برخی از محققان اشاره بر تأثیر اولیه رضایت از زندگی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارند بدین ترتیب که ابتدا رضایت از زندگی موجب تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود و هر چه رضایت از زندگی پایین رود تعلل‌ورزی نیز بیشتر می‌شود (دنیز^۳ و اینقین^۴، ۲۰۰۶).

با توجه به پیشینه پژوهش هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی دانشجویان می‌باشد.

روش

جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز بود که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ حدود ۳۵۰۰ نفر بودند. نمونه آماری تحقیق براساس فرمول کوکران ۳۰۲ نفر بدست آمد که به صورت تصادفی ساده از میان دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تبریز انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی^۵: این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (به نقل از جوکار و آقاپور، ۱۳۸۶) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیمسال، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر

1- Swami

2- Chamorro

3- Deniz

4- Engin

5- Academic procrastination scale

گویه، طیف چهار گزینه‌ای از به‌ندرت (نمره یک) تا گزینه تقریباً همیشه (نمره چهار) قرار دارد. تحلیل عاملی انجام شده توسط جوکار و آفاپور (۱۳۸۶) بیانگر یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل‌ورزی بود. ضریب پایایی این پرسشنامه در تحقیق بدری‌گرگری و حسینی (۱۳۹۰) ۰/۹۱ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید.

مقیاس خودکارآمدی دانشگاهی^۱: مقیاس خودکارآمدی دانشگاهی (سولبرگ^۲، اُوبرین^۳، ویلاریل^۴، کننل^۵ و دويس^۶، ۱۹۹۳) شامل ۲۰ گویه مربوط به حوزه‌های متفاوت زندگی دانشگاهی (یعنی رشته‌ها، هم‌اتاقی‌ها و موقعیت اجتماعی) است که درک فرد را از خودکارآمدی دانشگاهی ارزیابی می‌کند. پاسخ گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ بدست می‌آید. نمرات کل پرسشنامه با مجموع نمرات ۲۰ گویه محاسبه می‌شود. دامنه نمرات کل از ۲۰ تا ۱۰۰ نمره است؛ نمره کل بالا منعکس‌کننده احساس خودکارآمدی دانشگاهی بیشتر است. پایایی همسانی درونی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده است (دی ویتس، ۲۰۰۴). مقدار ضریب آلفا در مطالعه حاضر ۰/۸۷، به دست آمد.

مقیاس رضایت از زندگی (SWLS)^۷: این مقیاس به وسیله داینر^۸، ایمونس^۹، لارسن^{۱۰} و قریفین^{۱۱} (۱۹۸۵) ساخته شد. این مقیاس از ۵ آیتم تشکیل شده است که در یک طیف لیکرت پنج گزینه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه با روش آزمون-آزمون مجدد ۰/۸۵، به دست آمده است، و نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده رضایت از زندگی بالا است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی انجام شده توسط شیخی، هومن، احدی و سپاه منصور (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که مقیاس رضایت از زندگی یک ابزار معتبر و روا برای اندازه‌گیری رضایت از زندگی دانشجویان ایرانی است. در این تحقیق برای به‌دست آوردن پایایی پرسشنامه مذکور از آلفای کرونباخ استفاده شد که این مقدار ۰/۸۱

1- Academic self efficacy scale
3- O'Brien
5- Kennel
7- Satisfaction with Life Scale
9- Emmons
11- Griffin

2- Solberg
4- Villarreal
6- Davis
8- Diener
10- Larsen

محاسبه شد که حاکی از پایایی پرسشنامه مذکور در بین دانشجویان دانشگاه تبریز است. برای تحلیل داده از آماره‌های توصیفی و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

نتایج

به منظور اطلاع از متوسط عملکرد دانشجویان و پراکندگی نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از متغیرهای پژوهش، سعی شد شاخص‌های توصیف آماری (میانگین، انحراف معیار)، در جدول (۱) ارائه شود.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی و همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳
۱ تعلق‌ورزی تحصیلی	۵۷/۱۳	۱۳/۹۵	۱		
۲ خودکارآمدی دانشگاهی	۷۷/۵۷	۱۳/۳۰	** -۰/۴۲۶	۱	
۳ رضایت از زندگی	۱۵/۱۸	۳/۸۰	** -۰/۳۰۰	** ۰/۳۴۹	۱

** معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۱$

مندرجات جدول (۱) نشان می‌دهد که خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی با تعلق‌ورزی تحصیلی ارتباط منفی دارند و همچنین ارتباط بین خودکارآمدی دانشگاهی و رضایت از زندگی مثبت و معنی‌دار بود.

برای پیش‌بینی تعلق‌ورزی از طریق خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی، از رگرسیون چندگانه بهره گرفته شد.

جدول (۲) خلاصه تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی برای پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی

متغیر	شاخص					
	B	β	t	P	R	R^2
مدل ۱						
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۸	-۰/۳۶	-۶/۶۵	۰/۰۰۰	۰/۲۰	۰/۴۵
رضایت از زندگی	-۰/۶۳	-۰/۱۷	-۳/۱۴	۰/۰۰۲	۰/۲۰	۰/۴۵

پیش‌بینی‌کننده‌ها: خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی
متغیر وابسته: تعلق‌ورزی

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که هم خودکارآمدی تحصیلی و هم رضایت از زندگی توانایی پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی را دارا هستند و ضریب همبستگی چندگانه (۰/۴۵) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشد. به عبارت دیگر خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی، ۲۰٪ از واریانس مشترک تعلق‌ورزی را پیش‌بینی می‌کنند، به این معنی که افرادی که از خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی برخوردارند، از تعلق‌ورزی تحصیلی کمتری برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط تعلق‌ورزی با خودکارآمدی دانشگاه و رضایت از زندگی انجام گرفت. نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی دانشگاهی رابطه منفی و معنی‌دار با تعلق‌ورزی دارد. خودکارآمدی دانشگاهی عمدتاً به باور فرد نسبت به توانمندی خود جهت انجام یک رفتار و تکالیف دانشگاهی، رسیدن به هدف و مقابله مؤثر با محیط فشارزا اطلاق می‌شود (بندورا، ۱۹۷۷). خودکارآمدی عموماً به عنوان "باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در نشان دادن رفتارهای معینی به صورت موفقیت‌آمیز تعریف شده است." طبق بندورا (۱۹۷۷) باور خودکارآمدی، عامل تعیین‌کننده مهمی برای دستیابی به تغییر رفتاری به حساب می‌آید. در حالیکه خودکارآمدی سطح پایین، می‌تواند به رفتار اجتنابی منجر گردد، خودکارآمدی بالا، نیروی محرکی برای آغاز رفتار و نگاه داشتن آن است. خودکارآمدی تحصیلی، باور فراگیر در مورد توانایی‌اش برای به انجام رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف تحصیلی است. بنابراین افرادی که خودکارآمدی بالا دارند بیشتر مشتاق یادگیری فعالیت‌ها هستند، تلاش‌هایشان در مورد فعالیت‌ها را دو برابر می‌کنند و احتمالاً در برابر مشکلاتی که با آنها مواجه می‌شوند، راهبردهای موثرتری تدارک می‌بینند. بندورا اولین محقق بوده است که رابطه بین تعویق اندازی تحصیلی و خودکارآمدی را در سال ۱۹۸۶ مطرح کرده است. در ادبیات تحقیق، یافته‌های پژوهشی زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند به موازاتی که باورهای دانش‌آموزان برای دستیابی به چیزی کاهش می‌یابد، گرایش آنها به تعویق اندازی افزایش می‌یابد.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مک‌کین^۱ (۱۹۹۴)، سولومون^۲ و روئبلوم (۱۹۸۴)، شونبرگ^۳ و قرونوود^۴ (۲۰۰۱) همسو می‌باشد. نظریه خودکارآمدی (بندورا ۱۹۹۷) به این نکته اشاره دارد که درک ما از توانایی‌های خود عواملی از جمله انتخاب تکلیف، سطح تلاش، سرسختی و پشت کار ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به اینکه در حوزه دانشگاهی خودکارآمدی یکی از پیش‌بین‌های قوی برای عملکرد تحصیلی است (پاجارس، ۱۹۹۶)، رابطه خودکارآمدی با تعلل‌ورزی در تحقیقات اندکی مورد پژوهش قرار گرفته است و نتایج این تحقیقات حاکی از این است که رابطه منفی و معنی‌داری بین خودکارآمدی و تعلل‌ورزی وجود دارد (استیل، ۲۰۰۷، تاجمن، ۱۹۹۱، ولترز، ۲۰۰۳). کلاسن^۵، کروچ^۶ و راجانی^۷ (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودکارآمدی برای خودتنظیمی رابطه مستقیمی با کاهش تعلل‌ورزی فراگیران دارد. خودکارآمدی نقش محوری در خودتنظیمی رفتار در حیطه‌های گوناگون رفتاری دارد و از طریق تاثیرگذاری بر خودتنظیمی رابطه مستقیمی با تعلل‌ورزی دارد (مینلین^۸ و اوربل، ۲۰۰۰). تعلل‌ورزی رابطه منفی با تمامی مقیاس‌های خودکارآمدی در حیطه‌های گوناگون (مارتین^۹، فلت^{۱۰}، هویت^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۶) و تکالیف مرتبط با دانشگاه دارد (هایکوک^{۱۲}، مک‌کارتی^{۱۳} و اسکای، ۱۹۹۸). ارتباط بین تعلل‌ورزی و خودکارآمدی منطبق دیدگاه بندورا (۱۹۷۷)، (۱۹۸۶) است که خودکارآمدی قوی شروع و پافشاری در تکلیف را برمی‌انگیزد و خودکارآمدی ضعیف اجتناب از تکلیف را برمی‌انگیزد. فوسچیا (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنی‌داری با خودکارآمدی دارد و در بعضی مواقع خودکارآمدی در رابطه بین تعلل‌ورزی و متغیرهای روانشناختی دیگر نقش تعدیل‌کننده را ایفا می‌کند.

1- McKean
3- Schouwenburg
5- Klassen
7- Rajani
9- Martin
11- Hewitt
13- McCarthy

2- Solomon
4- Groenewoud
6- Krawchuk
8- Milne
10- Flett
12- Haycock

از نتایج دیگر این پژوهش می‌توان به رابطه منفی و معنی‌دار رضایت از زندگی با تعلل‌ورزی اشاره داشت. رضایت از زندگی، نگرش مثبت فرد نسبت به زندگی کنونی، با تمام مشکلات و سختی‌ها، تلخی‌ها و ناکامی‌ها و در کنار آن پیروزی‌ها و موفقیت‌ها، شادی‌ها و پرورش استعدادها است و به نتایج حاصل از مقایسه اهداف دست یافته با اهداف آرمانی اشاره دارد. (ارسلان^۱، همارتا^۲ و اسلو^۳، ۲۰۱۰) رضایت از زندگی متغیری است که دارای دو مولفه ارزیابی هیجانی و شناختی از زندگی فرد است (داینر^۴، اویشی^۵ و لوکاس^۶، ۲۰۰۳) و شامل ارزیابی فرد از استانداردهایی است که در زندگی برای خودش قرار داده است (پاووت^۷ و داینر^۸، ۱۹۹۳). یافته‌های دینیز و اینتین (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که در وهله اول رضایت از زندگی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر دارد، بدین ترتیب که ابتدا رضایت از زندگی موجب تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود و هر چه رضایت از زندگی پایین رود تعلل‌ورزی نیز بیشتر می‌شود. تعلل‌ورزی و رضایت از زندگی رابطه‌ای دوجانبه با یکدیگر دارند، در همین راستا تیس^۹ و بامیستر^۹ (۱۹۹۷) اوزون اوزر^{۱۰} و ساکس^{۱۱} (۲۰۰۱) در پژوهشی که در ارتباط با تأثیر تعلل‌ورزی بر رضایت از زندگی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی، رضایت از زندگی را به‌طور معنی‌داری کاهش می‌دهد.

تعلل‌ورزی اگر چه در کوتاه‌مدت راحتی و خشنودی برای فرد به ارمغان می‌آورد ولی در بلندمدت استرس و شکست برای فرد به همراه دارد و موجب کاهش رضایت از زندگی می‌شود (کلایتون^{۱۲}، ۲۰۰۰، تیس و بامیستر، ۱۹۹۷). نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رضایت از زندگی رابطه منفی و معنی‌داری با تعلل‌ورزی دارد و این نتایج با اعتقاد اکثر پژوهشگران مبنی بر اینکه تعلل‌ورزی موجب احساس منفی در فرد می‌شود سازگار است (کلایتون، ۲۰۰۰، فراری و تیس، ۲۰۰۰، نیچلسون^{۱۳} و اسچارف^{۱۴}، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش

1- Arslan
3- Uslu
5- Oishi
7- Pavot
9- Baumeister
11- Saçkes
13- Nicholson

2- Hamarta
4- Diener
6- Lucas
8- Tice
10- Uzun Özer
12- Clayton
14- Scharff

حاضر نشان می‌دهد که خودکارآمدی و رضایت از زندگی نقش بسزایی در کاهش تعلل‌ورزی دارد. یکی از محدودیت‌های پژوهش محدودیت زمان بود که عدم زمان مناسب مانع از آن شد تا محقق دانشجویان دارای تعلل‌ورزی بیشتر را شناسایی و در مورد علل دیگر تعلل‌ورزی با آنها مصاحبه کند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که مسئولان و مشاوران دانشجویی تلاش خود را برای افزایش خودکارآمدی دانشگاهی و افزایش رضایت از زندگی دانشجویان متمرکز کنند تا از این طریق تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش داده و موجبات موفقیت تحصیلی آنها را فراهم سازند.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۹۲/۰۳/۰۳

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۹۲/۰۶/۲۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۱/۱۶

References

منابع

- بدری‌گرگری، رحیم؛ حسینی، فریبا (۱۳۹۰). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز، فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، شماره ۳۶: ۱۱۱-۱۲۶.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳: ۶۱-۸۰.
- شیخی، منصوره؛ هومن، حیدرعلی، احدی، حسن؛ سپاه منصور، مژگان (۱۳۸۹). مشخصه‌های روانسنجی مقیاس رضایت از زندگی، فصلنامه تازه‌های روانشناسی صنعتی-سازمانی، سال اول، شماره چهارم: ۱۷-۲۵.
- Arslan, C., Hamarta, E., & Uslu, M. (2010). The Relationship between Conflict Communication, Selfesteem and Life Satisfaction in University Students, *Educational Research and Reviews*, Vol. 5(01), pp. 031-034.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Clayton, E., T. (2000). Psychological Self-help (chap. 4) Retrieved April 18, 2003, from <http://www.mentalhelp.net/psyhelp/chap4/chap4r.htm>
- Deniz, M. Engin, *Social Behavior and Personality: International journal of Rducational Psychology, Volume 34, Number 9, 2006 , pp. 1161-1170(10)*.
- 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.
- DeWitz, S.J. (2004). Exploring the Relationship Self-efficacy Beliefs and Purpose in Life, Unpublished, Ph.D. Dissertation, in the Graduate School, Ohio State University.

-
- Diener E., Emmons R.A, Larsen R.J., Griffin S. (1985). The Satisfaction with Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49: 71-75.
- Diener, E. E., Sun, M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. Subjective well being: Three Decades of Progress, *Psychological Bulletin*, 1999, 125: 276-302
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Wellbeing: Emotional and Cognitive Evaluations of Life, *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a Self-handicap for Men and Women: A Task-avoidance Strategy in a Laboratory Setting, *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults, *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Fritzsche, B.A., Young, B. R., & Hickson, K.C. (2003). Individual Differences in Academic Procrastination Tendency and writing Success, *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Fuschia M. Sirois (2004). Procrastination and Intentions to Perform Health Behaviors: The Role of Self-efficacy and the Vonsideration of Guture Consequences, *Personality and Individual Differences*, 37: 115-128.
- Hammer, C.A., & Ferrari, J.R. (2002). Differential Incidence of Procrastination between Blue-and White-collar Workers, *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21, 333-338.
- Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-efficacy and Anxiety, *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317.
- Howell, A.J., Watson, D.C., Powell, R.A., & Buro, K. (2006). Academic Procrastination: The Pattern and Correlates of Behavioral Postponement, *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Klassen, R. Krawchuk, L., Rajani, R. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-efficacy to Self-regulate Predicts Higher Levels of Procrastination, *Contemporary Educational Psychology*, 33 915-931.
-

-
- Martin, T.R., Flett, G.L., Hewitt, P.L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality Correlates of Depression and Health Symptoms: A Test of a Self-Regulation Model, *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264-277.
- McKean, K.J. (1994). Using Multiple Task Factors to Assess the Behavioral, Cognitive, and Affective Effects of Learned Helplessness, *The Journal of Psychology*, 128 (2), 177-183.
- Milne, S.E., & Orbell, S. (2000). Can Protection Motivation Theory Predict Breast Self-exam? A Longitudinal Test Exploring the Role of Previous Behavior, In P. Norman, C. Abraham, & M. Conner (Eds.), *Understanding and Changing Health Behavior: From Health Beliefs to Self-Regulation*, Amsterdam: Harwood.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs of Academic Outcomes: A Meta-analytic Investigation, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nicholson, L., & Scharff, L.F.V. (2007). The Effects of Procrastination and Self-awareness on Emotional Responses, *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(4), 139-145.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M.D. (1995). Mathematics Self-efficacy and Mathematics Performances: The Need for Specificity of Assessment, *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale, *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences between High and Low Procrastinators, *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Schouwenburg, H.C., & Groenewoud, J.T. (2001). Study Motivation under Socialtemptation: Effects of Trait Procrastination, Personality and *Individual Differences*, 30, 229-240.
-

-
- Solberg, V.S., & Villareal, P. (1998). Examination of Self-efficacy, Social Support, and Stress as Predictors of Psychological and Physical Distress among Hispanic College Students, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 182-201.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic College Students: Validation of the College Self-Efficacy Instrument, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95.
- Solomon, L.J. and Rothblum, E.D., (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioral Correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 4, 503-509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-regulatory Failure, *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Swami, V. & Chamorro-Premuzic, T. Psychometric Evaluation of the Malay Satisfaction with Life Scale, *Soc Indic Res*, 2009, 92: 25-33.
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling, *Psychological Science*, 8, 454-458
- Tuckman, B.W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M. (2001). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12: 512-519.
- Vanwyk, L. (2004). *The Relationship between Procrastination and Stress in the Life of the High School Teacher*, Dissertation for Degree Magister Commercii, University of Pretoria.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective, *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.