

نقش سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی و عواطف منفی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی دانش‌آموزان

زهره ریاضی*
سیده مونا ابراهیمیان شیباده**
زهره نقش***
زهره موسوی امیرآباد****

چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش متغیرهای سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی و عواطف منفی در تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان سال سوم مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر تهران، در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بودند. ۱۳۵ دانش‌آموز دوره سوم مقطع متوسطه از شهر تهران با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص در نهایت ۱۱۵ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. ابزارهای پژوهشی شامل پرسشنامه توانایی‌های شناختی (نجاتی، ۱۳۹۲)، پرسشنامه عاطفه‌ی مثبت و منفی واتسون و تلگن (۱۹۸۸)، و پرسشنامه سبک شناختی (کلب، ۱۹۸۲) و پرسشنامه تعلل‌ورزی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و رگرسیون همزمان تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که سبک آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار تعلل‌ورزی هستند. همچنین نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که عواطف منفی و توانایی شناختی به ترتیب نقش منفی و مثبت معناداری در پیش‌بینی تعلل‌ورزی دارند و در مجموع ۶۳٪ از واریانس تعلل‌ورزی را تبیین می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی، سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی، عواطف منفی

* استادیار مدیریت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی. سپیدان، ایران (نویسنده مسئول)

zhrriazi@gmail.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا Ebrahimiyan.mona@yahoo.com

*** استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. z.naghsh@ut.ac.ir

**** ارشد راهنمایی و مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین نگرانی‌های مسئولان آموزشی دانشگاه و خانواده‌های دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی آنان است (لوگان، ۱۹۹۵؛ ترجمه شجاع‌رضوی، ۱۳۸۰). متغیری منفی که احتمالاً در مورد تحصیل‌کنندگان وجود دارد و ممکن است پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را با مانع مواجه کرده و منجر به افت تحصیلی شود، تعلل‌ورزی است. تعلل‌ورزی به عنوان یک استراتژی دوری از هیجانات منفی است (بامیستر، هائرتون و تیک، ۱۹۹۴). در واقع، به تعویق انداختن راهی برای کنترل افکار شدید، هیجان‌ها و عملکرد است، بدین معنی که افراد با به تعویق انداختن، از مواجهه با هیجان‌های و اضطراب‌های روزمره زندگی و عملکرد خود فاصله می‌گیرند و در واقع به خود فرصت بیشتری برای مدیریت کردن مشکلات می‌دهند و این در کوتاه مدت می‌تواند به کاهش تنش و استرس کمک کند زیرا تأخیر و گذر زمان به نوعی تسهیل‌کننده است زیرا منجر به نوعی خوگیری با موقعیت می‌شود (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). باسکو (۲۰۱۰) تعلل‌ورزی را عملی می‌داند که دو عامل در آن نقش دارد: یکی باور فرد به ناتوانی در انجام یک عمل و دیگری عاطفه و احساسات فرد است که او را از درون بر می‌انگیزد. دلایلی زیادی مبنی بر اینکه به تعویق انداختن تأثیر منفی بر همه جنبه‌های زندگی افراد دارد، موجود است. طبق مطالعات، دلایل زیادی - مانند مهارت‌های مدیریت اوقات فراغت، عقاید خود تأثیرگذاری، ناراحتی نسبت به انجام تکالیف، ویژگی‌های شخصیتی (مسئولیت‌پذیری، کمال‌گرایی، تمایلات نوروپیک و عدم ثبات و غیره) افکار غیرمنطقی، عدم تمرکز، ترس از شکست، انتظارات غیرواقعی و عادات کار کردن - به عنوان عوامل زمینه‌ساز تعلل‌ورزی مطرح شده است (هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ فراری، ۱۹۸۹، بالکیس، ۲۰۰۷؛ فراری، ۲۰۰۱؛ واتسون، ۲۰۰۱؛ فرنی، اسپادا، نیکویک، گئورجیو و مونتا، ۲۰۰۹). در حوزه‌ی تحصیل، تعلل‌ورزی تحصیلی مواردی مانند تأخیر در شروع یا اتمام گزارش، انجام مقاله‌های ترم، مطالعه کردن برای امتحان‌ها، ثبت‌نام برای کلاس‌ها، قرار ملاقات با اساتید و انجام تکالیف قبل از اتمام مهلت را در بر می‌گیرد (وان، دونی و استو، ۲۰۱۴). افراد تعلل‌ورز تکالیف یکسان را دوبار انجام می‌دهند، بیشتر مشغول انجام فعالیت‌های سرگرم‌کننده هستند تا فعالیت‌های هدف‌مند (فراری، ۱۹۸۹).

نمایان شدن تعلل در حوزه تحصیل می‌تواند عملکرد تحصیلی را کاهش دهد (سرید و پلد، ۲۰۱۰) و نشان‌دهنده اهمیت نقش کارکردهای شناختی به عنوان متغیری مهم در زمینه‌های تحصیلی باشد. کارکردهای شناختی به امور شناختی سطح بالای فرد مانند اراده، افکار هدفمند، برنامه‌ریزی، توجه، تصمیم‌گیری، سازماندهی، حافظه‌کاری، حل مسأله، خودآگاهی و خودپایی رفتار اطلاق می‌شود که در زندگی و انجام تکالیف یادگیری و کنش‌های هوشی به انسان کمک می‌کند و با سلامت قطعه پیشانی مغز رابطه مستقیم دارد (کوئلز، هوهاگن و ودرهولزر، ۲۰۰۴؛ به نقل از مولائی، مرادی و غرایبی، ۱۳۸۶؛ بارکلی، ۱۹۹۸؛ به نقل از نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). مثالی از کارکردهای شناختی، گزینش است که کارکرد شناختی آن توانایی تمرکز توجه بر روی محرک‌های خاص و کنار گذاشتن سایر محرک‌ها در همان زمان را شامل می‌شود (لرنس و همکاران، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد رشد و آموزش کارکردهای شناختی در گسترش توانایی‌های تحصیلی نقشی کلیدی دارد (هوگس، ۱۹۹۸؛ به نقل از آقابابایی، ملک پور و عابدی، ۱۳۹۱). همچنین کارکردهای شناختی می‌توانند به عنوان شاخصی برای چگونگی و چه وقت انجام دادن عملکردهای رفتاری نیز توصیف شوند (لوفتیز، ۲۰۰۹) که به افراد در برنامه‌ریزی اهداف، خودگردانی و انعطاف‌پذیری کمک می‌کند (گارنر، ۲۰۰۹). اختلال در مؤلفه‌های کارکردهای شناختی ممکن است باعث آثار مخربی بر فعالیت‌های روزمره افراد نظیر توانایی کار کردن و توجه در مدرسه شود (واتکینز، رایبیز و واله، ۲۰۰۵). در همین راستا، پژوهشگران پذیرفته‌اند که کارکردهای شناختی همان کارکردهای خودگردانی است که توانایی فرد را در بازداری، خودتغییری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، استفاده از حافظه کاری و حل مسأله در زمینه تکالیف و فعالیت‌های درسی نشان می‌دهد (خدای، عابدی و آتش پور، ۱۳۸۹). بیش از نیمی از واریانس عملکرد تحصیلی افراد توسط تفاوت‌های فردی در کارکردهای شناختی تبیین می‌شود که نقش حافظه کاری در این زمینه بسیار با اهمیت است (ویزو-پترا، چی، بنگا و مایکلی، ۲۰۱۱). همچنین، طبق پژوهشی که عباسی و همکاران (۱۳۹۳) انجام دادند نارسایی شناختی تبیین‌کننده‌ی بخشی از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی است.

همراه با کارکردهای شناختی، متغیر دیگری که می‌تواند در ارتباط با وضعیت تحصیلی و از جمله در ارتباط با تعلل‌ورزی تحصیلی باشد، متغیر سبک شناختی است.

سبک‌های شناختی عبارت است از وضعیت پیچیده و شرایطی که فرد در آن به کارآمدترین و اثر بخش‌ترین ادراک، پردازش، ذخیره سازی و فراخوانی که برای یادگیری نیاز دارند، دست می‌یابد (گاردنر، ۱۹۹۵؛ به نقل از خزائی ۱۳۸۵). سبک‌های شناختی، در واقع، یک مفهوم روانشناختی است که روی جنبه‌های درونی شناخت و شخصیت تاکید می‌کند (ساراکو، ۱۹۹۸). سبک‌های شناختی شامل روش‌هایی است که یک فرد برای نزدیک شدن به طیف وسیعی از موقعیت‌ها به کار می‌برد (ویتکین، ۲۰۰۳) و راهبردهایی که ما برای ساختن مفهوم از یک موقعیت بکار می‌بریم، الزاماً همان‌هایی که بوسیله موقعیت عرضه شده‌اند، نیستند. بطوری که اگر همه ما منطقی رفتار می‌کردیم، احتمالاً بر مبنای همان اطلاعات موجود، باید به نتایج مشابهی می‌رسیدیم، در حالی که شواهد حاکی از آن است که ممکن است همان اطلاعات را به شیوه‌های متفاوت تفسیر کنیم، زیرا هر یک از ما یک روش و راهبرد متفاوتی را برای پردازش همان اطلاعات به کار می‌بریم (وگستیف، ۱۹۹۷؛ نقل از حسینی، ۱۳۹۴) و مبنای مفهوم سبک نیز این است که روش‌های متفاوتی برای رسیدن به یک هدف وجود دارد (کرایزر، ۱۹۹۷). بنا به نظر استرنبرگ (۱۹۹۵؛ به نقل از کرایزر، ۱۹۹۷) اشخاص ممکن است بر اساس سبک‌های مرجح مورد استفاده در شناخت‌شان، از یکدیگر متمایز شوند. طبق مطالعات سبک شناختی با عملکرد تحصیلی درس ریاضی مرتبط است (همایونی، کدیور و عبداللهی، ۱۳۸۵؛ ربانی باوجدان، ربانی باوجدان و خدابخش، ۱۳۹۰).

متغیر دیگر مرتبط با تعلق‌ورزی که احتمالاً در این الگوی تعاملی متغیرها نقش بازی می‌کند، عواطف است و تاکنون در برخی از تحقیقات به تجربه هیجان و عاطفه گناه و شرم در هنگام تعلق‌ورزی اشاره شده است (فراری و بک، ۱۹۹۸؛ فی و تانگنی، ۲۰۰۰). بر اساس نظریه‌ی کنترل عاطفی، افراد در واکنش به موقعیت‌ها و شرایط مختلف بر پایه‌ی سه پیش فرض دست به عمل می‌زنند: ۱. افراد به گونه‌ای رفتار می‌کنند که بین عواطف آنها و موقعیت، تناسب وجود داشته باشد، ۲. افرادی که قادر به ابراز هیجان‌های متناسب با موقعیت نیستند، سعی می‌کنند تا ادراک خود از موقعیت را اصلاح کنند، و ۳. افراد سعی می‌کنند رفتارها و کنش‌هایی داشته باشند که با احساسات و عواطفی که نسبت به خود و دیگران در یک موقعیت دارند، تطابق داشته باشد (چبت و اسلوسارچیک، ۲۰۰۵). حالت‌های عاطفی منفی طیف وسیعی را شامل می‌شود. در واقع عواطف منفی

شامل احساس‌ها و هیجان‌های منفی مانند گناه، شرم، غمگینی، اضطراب و نگرانی، خشم و تنش است (کراوفورد و هنری، ۲۰۰۴). بسیاری از پژوهشگران پذیرفته‌اند که ترکیبی از فرایندهای فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی است که فرد را قادر می‌سازد تا تجربه و ابراز هیجان‌های منفی و مثبت خود را تعدیل نماید (زارع و امیرپور، ۱۳۹۱). از سویی دیگر، نتایج پژوهشی حاکی از آن بوده که عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارد (بدری‌گرگری، فتحی‌آذر و محمدی، ۱۳۹۳؛ میریک، ۲۰۱۵) و استفاده از رسانه‌ها به عنوان شکلی از تعلل‌ورزی با افزایش احساس گناه بخاطر انجام ندادن وظایف مهم‌تر و ارزشمندتر، مرتبط است (رینکی، هارتمن و ایدن، ۲۰۱۴).

حال با در نظر داشتن ارتباط جداگانه میان هر یک از متغیرهای پیش‌بین پژوهش حاضر (کارکردهای شناختی، سبک شناختی و عواطف منفی) با متغیر تعلل‌ورزی و با توجه به عدم بررسی تعاملی این متغیرها در ارتباط با تعلل‌ورزی در پیشینه‌ی پژوهشی، انجام چنین پژوهشی ضروری است. در واقع شناخت و عاطفه به عنوان دو عامل مهم در تعلل‌ورزی (باسکو، ۲۰۱۰) در تعامل با سبک شناختی به عنوان راهبرد فرد برای نزدیک شدن به موقعیت‌های مختلف (ویتکین، ۲۰۰۳) و از جمله موقعیت‌های تحصیلی، می‌توانند مدلی مناسب برای پیش‌بین کننده میزان تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش سبک شناختی، نارساکنش‌وری شناختی و عواطف منفی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. نمونه پژوهش شامل ۱۳۵ نفر دانش‌آموز (۷۵ دختر و ۶۰ پسر) دوره سوم مقطع متوسطه است که در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. به این ترتیب که ابتدا از میان محدوده‌های شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی شهر تهران، محدوده مرکزی به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین مناطق این محدوده دو منطقه ۶ و ۱۱ به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد به طور تصادفی از بین دبیرستان‌های هر منطقه دو دبیرستان (دخترانه و پسرانه) و سپس از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شده و در نهایت دانش‌آموزان آن مورد مطالعه قرار گرفتند.

در بررسی اولیه پرسشنامه‌ها، ۲۰ عدد از آن‌ها ناقص بود که کنار گذاشته شد و ۱۱۵ پرسشنامه دیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۶-۱۷ سال، با میانگین ۱۷/۱۲ و انحراف استاندارد ۰/۱۵ بود.

ابزارهای استفاده شده برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارتند از: پرسشنامه توانایی‌های شناختی: این پرسشنامه توسط نجاتی (۱۳۹۲) تهیه و هنجاریابی شد. این مقیاس دارای ۳۰ سؤال است که توانایی شناختی را در مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از ۱ (تقریباً "هرگز") تا ۵ (تقریباً "همیشه") می‌سنجد این مقیاس دارای ۷ خرده مقیاس حافظه فعال (سوالات ۱ تا ۶)، کنترل مهارت و توجه انتخابی (۷ تا ۱۲)، تصمیم‌گیری (۱۳ تا ۱۷)، برنامه‌ریزی (۱۸ تا ۲۰)، توجه پایدار (۲۱ تا ۲۳)، شناخت اجتماعی (۲۴ تا ۲۶) و انعطاف‌پذیری شناختی (۲۷ تا ۳۰) است. سوالات ۲۴، ۲۵ و ۲۶ نمره گذاری معکوس دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش نجاتی (۱۳۹۲) با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب آلفای ۰/۸۳۴ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲۴ به دست آمد.

مقیاس ارزیابی عاطفه‌ی مثبت و منفی را در سال ۱۹۸۸ واتسون و تلگن، برای اندازه‌گیری دو بعد «عاطفه‌ی منفی» و «عاطفه‌ی مثبت» ساخته‌اند که دارای ۲۰ گویه است. ضریب سازگاری درونی (آلفا) برای خرده مقیاس عاطفه‌ی مثبت، ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس عاطفه‌ی منفی، ۰/۸۷ به‌دست آمده است (بخشی پور و دژکام، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI = ۰/۹۲$ و $RMSEA = ۰/۰۵$ می‌توان نتیجه گرفت با حذف ۶ ماده از عواطف مثبت و منفی، مدل دو عاملی از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل‌های به دست آمده نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای عاطفه‌ی مثبت (۰/۸۲) و برای عاطفه‌ی منفی (۰/۷۷) است.

پرسشنامه سبک شناختی: پرسشنامه سبک‌های شناختی کلب (۱۹۸۲) شامل ۴۱ جمله است که برای هر جمله ۱ گزینه پیشنهاد شده است. هر گزینه به ترتیب نشان دهنده یکی از چهار شیوه یادگیری: تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال است. نمونه‌های پژوهش، گزینه‌های پیشنهادی خود را با توجه به ارجحیت شیوه یادگیری‌شان از نمره ۱ تا ۴ رتبه بندی می‌نمایند. پرسشنامه تعلق ورزی:

این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است و شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخدهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «گاهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد.

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی، توانایی شناختی و عواطف منفی با تعلل ورزشی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پیش بین و تعلل ورزشی

متغیرها	تعلل ورزشی
تجربه عینی	-۰/۰۷
مشاهده تاملی	-۰/۰۴
مفهوم سازی انتزاعی	۰/۰۱۱
آزمایشگری فعال	*-۰/۲۱
توانایی شناختی	**۰/۴۲
عواطف منفی	**۰/۴۶

$$P < ۰/۰۱ ** P < ۰/۰۵ *$$

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین آزمایشگری فعال با تعلل ورزشی ($r = ۰/۰۱$)، توانایی شناختی با تعلل ورزشی ($r = ۰/۰۱$)، رابطه منفی و معنادار و بین عواطف منفی با تعلل ورزشی ($r = ۰/۰۱$) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به منظور بررسی نقش متغیرهای معنادار در تعلل ورزشی یعنی

آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی در پیش‌بینی تعلل ورزی از رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه تحلیل رگرسیون تعلل ورزی

R^2 تعدیل شده	R^2	R
,۶۲۱	,۶۳۱	,۷۹۴

متغیرهای پیش بین

با توجه به مقادیر R^2 مندرج در جدول آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی حدود ۶۳ درصد از تغییرات تعلل ورزی را تبیین می‌کند، که مقدار معناداری است. در ادامه برای بررسی معناداری رگرسیون یعنی آزمون اینکه آیا متغیرهای پیش بین (آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی) می‌توانند در پیش‌بینی متغیر ملاک تعلل ورزی مؤثر باشند یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس یکراهه (ANOVA) استفاده می‌شود. نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یکراهه مربوط به عوامل پیش بین

مدل	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۷,۴۳۵	۳	۵,۸۱۲		
خطا	۱۰,۲۰۲	۱۱۱	,۰۹۲	۶۳,۲۳۰	۰/۰۰۱
کل	۲۷,۶۳۸	۱۱۴			

همان گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌شود F به دست آمده (۶۳.۲۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و متغیرهای پیش بین نقش مهم و معناداری در پیش‌بینی تعلل ورزی دارند

جدول ۴. ضرایب رگرسیون تعلل ورزی

سطح معناداری	t	Beta	خطا	β
,۰۳۷	۲,۱۱۳	,۲۲۰	,۴۶۶	مقدار ثابت
,۰۰۰	۱۲,۵۵۴	,۷۴۰	,۰۵۰	عواطف منفی
,۰۲۲	۲,۳۲۲	-,۱۳۵	,۰۲۲	توانایی شناختی
,۰۷۵	۱,۷۹۴	-,۱۰۵	,۰۳۳	آزمایشگری فعال

همان طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، رابطه عواطف منفی و توانایی شناختی با تعلل ورزشی معنادار است

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش متغیرهای سبک شناختی، نارسا کنش وری شناختی و عواطف منفی در تعلل ورزشی در دانش آموزان سال سوم مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ انجام شد. روش پژوهش توصیفی همبستگی بود. ۱۳۵ دانش آموز دوره سوم مقطع متوسطه از شهر تهران با روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. یافته‌های به دست آمده به این صورت بود که بین آزمایشگری فعال با تعلل ورزشی، توانایی شناختی با تعلل ورزشی رابطه منفی و معنادار و بین عواطف منفی با تعلل ورزشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی حدود ۶۳ درصد از تغییرات تعلل ورزشی را تبیین می‌کند که مقدار معناداری است.

از طریق آزمون تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) رابطه عواطف منفی و توانایی شناختی با تعلل ورزشی معنادار به دست آمد. با توجه به نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، به منظور بررسی نقش متغیرهای معنادار در تعلل ورزشی یعنی آزمایشگری فعال و عواطف منفی در پیش بینی تعلل ورزشی از رگرسیون همزمان استفاده شد که با توجه به مقادیر به دست آمده نشان داده شد که آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی حدود ۶۳ درصد از تغییرات تعلل ورزشی را تبیین می‌کند که مقدار معناداری است. همچنین برای بررسی معناداری رگرسیون یعنی آزمون اینکه آیا متغیرهای پیش بین (آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی) می‌توانند در پیش بینی متغیر ملاک تعلل ورزشی مؤثر باشند یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد نتایج این آزمون نشان داد که F به دست آمده (۶۳.۲۳) در سطح ۰۰۱/۰ معنادار است و متغیرهای پیش بین نقش مهم و معناداری در پیش بینی تعلل ورزشی دارند.

با توجه به نتایجی که در خصوص متغیر نارسا کنش وری شناختی با تعلل ورزشی در این پژوهش به دست آمد می‌توان این یافته را اینگونه تبیین کرد که اختلال در

مؤلفه‌های کارکردهای شناختی ممکن است باعث آثار مخربی بر فعالیت‌های روزمره افراد نظیر توانایی کار کردن و توجه در مدرسه شود (واتکینز، رابینز و واله، ۲۰۰۵). این یافته با پژوهش‌های، دیگر پژوهشگران، که کارکردهای شناختی را کارکردهای خودگردانی می‌دانند و توانایی فرد را در بازداری، خودتغییری، برنامه‌ریزی، سازماندهی، استفاده از حافظه کاری و حل مسأله در زمینه تکالیف و فعالیت‌های درسی نشان می‌دهند (خدایی، عابدی و آتش پور، ۱۳۸۹) همخوانی دارد. و در پژوهشی که توسط (ویزو-پترا، چی، بنگا و مایکلی، ۲۰۱۱) انجام شد، بیش از نیمی از واریانس عملکرد تحصیلی افراد توسط تفاوت‌های فردی در کارکردهای شناختی تبیین می‌شود که نقش حافظه کاری در این زمینه بسیار با اهمیت است. همچنین، باتوجه به یافته این پژوهش در زمینه رابطه تارسایی کنش وری شناختی که با تعلل ورزی معنادار به دست آمد می‌توان این یافته را اینگونه تبیین کرد که، نارسایی شناختی تبیین کننده‌ی بخشی از تغییرات تعلل ورزی تحصیلی است طبق پژوهشی که عباسی و همکاران (۱۳۹۳) انجام دادند. که یافته این پژوهش با یافته عباسی و همکاران (۱۳۹۳)، همخوانی دارد.

با توجه به دیگر یافته این پژوهش، در زمینه رابطه عواطف منفی و تعلل ورزی که معنادار به دست آمد می‌توان این یافته را بنا بر یافته‌های دیگر پژوهش‌ها اینگونه تبیین کرد که، عاطفه‌ی منفی، حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعلل ورزی هم خوانی دارد. به طور کلی می‌توان این گونه عنوان کرد که عاطفه‌ی منفی یکی از حالات روانی حاضر در زمان تعلل ورزی است. فشارهای روانی ناشی از تعلل ورزی مثل: احساس گناه، ترس و نا ایمنی، خشم و احساس شرم از جمله مواردی است که فرد تعلل ورز با آن دست و پنجه نرم می‌کند. چنین افرادی تمام حوادث منفی زندگی را به کوتاهی‌های خود نسبت می‌دهند و بنابراین حالات عاطفی منفی زیادی را تجربه می‌کنند؛ و در نتیجه رفتارهای اجتنابی مانند تعلل ورزی را دنبال خواهند نمود به نقل از (بدری گرگری، ۱۳۹۱). همچنین نتایج پژوهشی که توسط (بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی، ۱۳۹۱؛ میریک، ۲۰۱۵) انجام شد، حاکی از آن بوده که عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی رابطه دارد و استفاده از رسانه‌ها به عنوان شکلی از تعلل ورزی با افزایش احساس گناه بخاطر انجام ندادن وظایف مهم‌تر و ارزشمندتر، مرتبط است (رینکی، هارتمن و ایدن، ۲۰۱۴). و یکی دیگر از یافته‌های به دست آمده در این

پژوهش رابطه بین آزمایشگری فعال و تعلل ورزی بود که منفی و معنادار به دست آمد با توجه به این که سبک‌های شناختی وضعیت پیچیده و شرایطی که فرد در آن به کارآمدترین و اثر بخش‌ترین ادراک، پردازش، ذخیره سازی و فراخوانی که برای یادگیری نیاز دارند، دست می‌یابد (گاردنر، ۱۹۹۵؛ به نقل از خزائی ۱۳۸۵)، این یافته را می‌توان این گونه تبیین کرد که در سبک‌های شناختی آزمایشگری فعال با تعلل ورزی رابطه منفی و معنادار نشان داد به این معنی که هر چه آزمایشگری فعال در دانش آموزان بالاتر رود تعلل و رزی آنها کمتر می‌شود و برعکس. یکی از محدودیت‌های این پژوهش عدم همکاری مناسب نمونه‌ها در پر کردن پرسشنامه به دلیل زیادی سؤالات بود و به دلیل اینکه این پژوهش فقط بر روی دانش آموزان در تهران مورد بررسی قرار گرفت تعمیم دادن این پژوهش به دیگر اقشار باید با احتیاط انجام شود. در راستای این پژوهش پیشنهاداتی نیز داده شد، که پیشنهاد می‌شود انجام این پژوهش در شهرهای دیگر و بر روی قشر دانشجو نیز مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- آقابابایی، سارا؛ ملک پور، مختار و عابدی، احمد. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر عملکرد تحصیلی کودکان با ناتوانی یادگیری املا. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۴(۲)، ۷۲-۶۳.
- بدری‌گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و محمدی، نادر. (۱۳۹۳). رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۲۱-۶.
- حسینی، وحیده. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی و سبک‌های شناختی با رضایت زناشویی زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنود.
- خدامی، نغمه؛ عابدی، احمد و آتش پور، حمید. (۱۳۸۹). اثر بخشی آموزش کارکردهای اجرایی، بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*. ۵ (۱۷). ۷۸-۶۳.
- خزائی، کامیان. (۱۳۸۵). *سبک‌های شناختی*. نشر دانشگاه آزاد اسلامی واحد نوشهر و چالوس، چاپ اول.

ریانی باوجدان، مژگان؛ ریانی باوجدان، مرجان، خدابخش، روشنک. (۱۳۹۰). بررسی رابط بیه سبک شناختی وابسته به زمینه و وابسته به زمینه با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان گرگان. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد.

زارع‌پور، حسین و امیرپور، برزو. (۱۳۹۱). مقایسه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان راست برتر و چپ برتر، جنسیت و ماه تولد. *ارمغان دانش*، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج، ۳(۱۷)، ۲۳۲-۲۲۵.

عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ درگاهی، شهریار و آقاپردی نژاد. (۱۳۹۳). ارتباط نارسایی شناختی و نارسایی هیجانی با تعلل ورزی تصمیم‌گیری در دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۱۰)، ۹۰۵-۹۱۶.

لوگال، آندره. (۱۹۹۵). شکست‌های تحصیلی (ترجمه محدرضا شجاع رضوی، ۱۳۸۰). مشهد: به‌نشر.

مولایی، محمد؛ مرادی، علی‌رضا و غرایبی، بنفشه. (۱۳۸۶). مقایسه کارکرد اجرایی و شواهد عصب روانشناختی در اختلال وسواسی-اجباری و اضطراب فراگیر. *مجله علوم رفتاری*، ۱(۲): ۱۴۱-۱۳۱.

نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۲). اثربخشی توانبخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۱۱۵-۹۱.

همایونی، علیرضا؛ کدیور، پروین و عبداللهی، محمدحسین. (۱۳۸۵). رابطه بین سبک‌های یادگیری، سبک‌های شناختی و انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان پسر تحصیلی. *مجله روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰، ۱۳۷-۱۴۴.

Balkis M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 21-67.

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Busco, M.R. (2010). *The Procrastinator's Guide to Getting Things Done*. The Gilford Press.

Chebat, C.J., Slusarczyk, W. (2005). How emotions mediate the effects of perceived justice on loyalty in service recovery situations: An empirical study. *Journal of Business Research*, 58(5), 664-673.

Crawford, J.R., Henry, J.D. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(1), 245-265.

- Crozier, W.R. (1997). *Individual learner's personality: Difference in Education*. London: Routledg.
- Fee, R.L., Tangney, J.P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167-184.
- Fernie, B.A, Spada M.M, Nikcevic, A.V., Georgiou, G.A., Moneta, G.B. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *J Cognit Psychother*, 23(4), 283-293.
- Ferrari, J.R. (1989). Reliability of academic and dispositional measure of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058.
- 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: 391-406.
- Ferrari, J.R., Beck, B.L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Journal of Education*, 118(4), 529-537.
- Garner, J. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *Journal of Psychology*, 143, 405- 426.
- Howell, A.J., Watson, D.C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Lerensa, J. M., Illeb, N., Kaisera, S., Fiedlera, P., Mundta, C., & Weisbrod, M. (2004). Prefrontal-cingulate activation during executive control: which comes first? *Cognitive Brain Research*, 18, 278-287.
- Logan, A. (1995). Academic failure, recognition and compensation. Translated by Reza Shoja Razavi. Mashhad: Astan Quds Razavi.
- Myrick, J.G., (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos online: Who watches Internet cats, why, and to what effect? *Computers in Human Behavior*, 52, 168-176.
- Reinecke, L., Hartmann, T., Eden, A. (2015). The guilty couch potato: The role of ego depletion in reducing recovery through media use. *Journal of Communication*, 64 (2014), pp. 569-589.
- Saracho, O. (1989). The factorial slructure of three -to - five-year-old children's social behavior: Cognitive style and play. *J. Res. Develop. Educoation*, 22, 21-28.
- Sarid, M., Peled, Y. (2010). The effect of procrastination on multi-drafting in a web-based learning content management environment. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 6, 345-354.
- Souchay, C., Isingrini, M., Espagnet, L. (2000). Relations between feeling-of-knowing and frontal lobe functioning in older adults. *Neuropsychology*, 14(2), 299-309.
- Thatcher, A., Wretschko, G., Fridjhon, P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 2236-2254.
- Visu-Petra, L., Cheie, L., Benga, O., Miclea, M. (2011). Cognitive control goes to school: The impact of executive functions on academic Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 240-244.
- Wan, H.C., Downey, L.A., Stough, C. (2014). Understanding non-work presenteeism: Relationships between emotional intelligence, boredom, procrastination and job stress. *Journl of Personality and Individual Differences*, 65: 86-90.
- Watkins, L., Robbins, T., Veale, A. (2005). Executive function in obsessive-compulsive. *Journal of Brain and Cognition*, 43, 98-120.

- Watson, D.C. (2001). Procrastination and the fivefactor model: a facet level analysis. *Journal of Personality Individual Differences*, 30 (1), 149-158.
- Witkin, H.A., Donald, R., Philip, K., Oltman, D.K. (2003). Psychological differentiation: Current status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1127-1145.