

## رابطه سازگاری (AISS) با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان در مقطع متوسطه

منصور بیرامی<sup>۱\*</sup>، نادر محمدی<sup>۲</sup>، منیژه خانی<sup>۳</sup>

مشخصات نویسنده اول

۱ و \* - نویسنده مسوول: دکتری، دانشیار روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.  
(dr.bayrami@yahoo.com)

مشخصات نویسنده دوم

۲ - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.  
(mohammadi\_n@hotmail.com)

مشخصات نویسنده سوم

۳- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز.  
(m.khani۶۷@yahoo.com)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه سازگاری با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه انجام شد. نمونه پژوهش شامل ۳۵۴ دانش آموز (۱۵۸ پسر و ۱۹۶ دختر) از دانش آموزان متوسطه شهر پارس آباد بود که بوسیله نمونه گیری تصادفی نسبتی انتخاب شدند و به منظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی (TPS) و پرسشنامه سازگاری (AISS) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش همبستگی، رگرسیون چندگانه و آزمون t برای گروههای مستقل به کار رفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین تعلل ورزی دختران و پسران تفاوت معنی دار وجود ندارد. همچنین نتایج بیانگر آن است که سازگاری کل و مولفه های آن (آموزشی، اجتماعی و عاطفی) در سطح (۰/۰۰۰۱) با تعلل ورزی تحصیلی همبستگی مثبت دارند. تحلیل رگرسیون مشخص نمود که به جز مولفه سازگاری اجتماعی بقیه مولفه ها در سطح معنی داری (۰/۰۰۰۱) توانایی پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی را دارند. آزمون t برای گروههای مستقل نیز نشان می دهد که بین تعلل ورزی دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد.

**واژگان کلیدی:** سازگاری کل، سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی، تعلل ورزی تحصیلی.

## The relationship between adjustment (AISS) with procrastination in high school students

### Abstract

The purpose of this research was determined of relationship between adjustment and academic procrastination in high school students. The study sample included ۳۵۴ students of (۱۵۸ male and ۱۹۶ female) high school students in Pars Abad that were selected by random sampling ratio. In order to collect data procrastination Scale (TPS) and Inventory Adjustment (AISS) questionnaires have been applied. The method of data analysis was correlation test, multiple regression and t test for independent groups. Results showed that there was no significant difference between boys and girls procrastination. The results indicated that the total adjustment and its components (educational, social and emotional) had a positive correlated with academic procrastination at the surface (۰/۰۰۰۱). Regression analysis identified that other components except the component of social adjustment at the level of significance (۰/۰۰۰۱) have the Predictability academic procrastination. T test for independent groups also shows that there is no significant difference between girls and boys procrastination.

**Keywords:** total adjustment, educational, social and emotional adjustment and academic procrastination.

### ۱- مقدمه

تعلل ورزشی<sup>۱</sup> به تأخیر انداختن کارها از امروز به فردا، یک ویژگی شخصیتی منفی است که افراد دارای این ویژگی تمایل به نشان دادن یک پاسخ معمول در شرایط مختلف دارند که می تواند آثار غیر قابل جبرانی در زندگی افراد به جای بگذارد. امروزه با توجه به افزایش آگاهی در زمینه تأثیرات مخرب تعلل ورزشی و لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی برخی افراد در انجام فعالیت هایی که نیازمند تصمیم گیری هستند، به زمینه های ظهور تعلل ورزشی و دلایل و درمان آن توجه بیشتری شده است (اسکونبرگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

تعلل ورزشی یکی از مشکلات شایع رفتاری است که در فرهنگ لغت به معنای به تاخیر انداختن، طفره رفتن، عقب انداختن، و لغت دادن ترجمه شده است. این لغت از پیوند دادن دو لغت لاتین "pro" به معنی موکول کردن و "crastinus" به معنای وابسته و متعلق به فردا (آینده) بوجود آمده است. تعلل ورزشی از زمان های خیلی کهن یک مشکل بوده است. مصریان دو لغت دارند که تعلل ورزشی معنی می شود و هر دو مربوط به بقا و ماندگاری است، یکی به معنی عادت مفید خودداری کردن از کار غیر ضروری و عمل تکانشی می باشد، به این معنی است که انرژی حفظ می شود. دیگری دلالت بر عادت مضر تنبلی در به پایان رساندن کاری دارد که لازم است انجام بگیرد (بورکا و لنورا، ۲۰۰۸؛ به نقل از مصطفوی، ۱۳۸۹). در تعریف تعلل ورزشی، فراری<sup>۳</sup>، جانسون<sup>۴</sup> و مک کون<sup>۵</sup> (۱۹۹۵) بر این باورند که تاخیر انداختن هدفمندانه و دایمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، تعلل ورزشی نامیده می شود. الیس و ناس<sup>۶</sup> (۱۹۷۹) تعلل ورزشی را به عنوان نبود عملکرد خود-تنظیمی و گرایش رفتاری در به تاخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می دانند. تعلل ورزشی یک رفتار روانشناختی پیچیده است که همه افراد را در سطوح مختلفی تحت تاثیر قرار می دهد. در تعریف این سازه محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار) اشاره دارند.

پژوهش های انجام گرفته نشان دهنده وجود گونه های مختلف تعلل ورزشی است. تعلل ورزشی تحصیلی، تعلل ورزشی تصمیم گیری، تعلل ورزشی رفتاری، تعلل ورزشی روان رنجورانه و تعلل ورزشی وسواس گونه، از گونه های رایج تعلل ورزشی می باشد؛ و تعلل ورزشی تحصیلی که متداول ترین شکل تعلل ورزشی است، تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی است که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). راث بلوم، سولمون و مورا کامی<sup>۷</sup> (۱۹۸۶)، تعلل ورزشی تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف نموده اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. استیل<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) معتقد است تعلل تأخیر عمدی در انجام وظایف محول شده علیرغم آگاهی از پیامدهای منفی آن است، هر چند همه به نوعی با تعلل ورزشی سر و کار داشته اند اما تعدادی آن را به عنوان روش زندگی برگزیده اند.

1. procrastination

2. Schouwenburg

3. Ferrari

4. Jonson

5. McCown

6. Ellis & Knaus

7. Rothblum, Solomon, & Murakami

8. Steel

همچنین استیل (۲۰۱۰) بیان می کند تعلل ورزی اساس مشکلات اجتماعی است. والترز<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) معتقد است صرف نظر از سبب شناسی، تعلل ورزی به دلیل پی آمدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است. در سال های اخیر تعلل ورزی به عنوان نوعی «نقص در خود نظم دهی»<sup>۲</sup> مطرح شده است، یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش.

از آنجا که تعلل ورزی تقریباً در تمامی افراد به نسبت های مختلف وجود دارد و نکته مهم این است که تعلل ورزی در آدمی تا آن زمان که به شکل عادت در نیامده است غیر قابل تحمل و رنج آور، ولی قابل درمان است اما وقتی که به شکل عادت درمی آید درمان بسیار دشوار پنداشته می شود. تعلل ورزی نشانه شکست روحی است که وجود نشانه های افسردگی، سردردهای شدید، بی خوابی، فشار خون و زخم معده از علائم آن است (الیس و نال، ۱۳۸۷).

با توجه به تعاریفی که از تعلل وجود دارد حداقل دو روش برای تفسیر آن وجود دارد: (۱) تعلل به عنوان یک رفتار (۲) تعلل به عنوان یک عادت تعمیم یافته یا صفت (اسکوونبرگ، ۲۰۰۵).

بیش از ۹۵ درصد افراد در جامعه به تعلل ورزی دچار هستند به گونه ای که این عادت در نزد بیشتر مردم رایج است و یافتن کسانی که دچار این مشکل نباشند بسیار دشوار است (الیس و نال، ۱۳۸۷). استیل (۲۰۰۷) میزان شیوع تعلل را در مورد فراگیران که در تکالیف و کارهای مربوط به تحصیل تعلل می ورزند بالای ۳۰ درصد به صورت حد گزارش کرده است. بررسی های انجام شده نشان می دهد تعلل برای حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد همیشگی و به عنوان یک مشکل مطرح است (استیل، ۲۰۰۳). حداقل ۱۵ تا ۲۵ درصد افراد در طول عمر خود تعلل ورزی دارند (فراری، ۱۹۹۲). به نظر برخی محققان تعلل مشکلی جدی برای ۲۰ تا ۳۰ درصد دانشجویان می باشد و بر کیفیت زندگی و پیشرفت تحصیلی آنان اثر منفی داشته است (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). الیس و ناس (۱۹۷۷) و ابرین<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، میزان شیوع آن را در دانش آموزان حدود ۸۵-۷۰ درصد و دی، منسینک و اسیلوان<sup>۴</sup> (۲۰۰۰)؛ هایکوک<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) و آنوقبازی<sup>۶</sup> (۲۰۰۰)، میزان شیوع تعلل ورزی را ۵۰ درصد در دانشجویان و دانش آموزان برآورد نموده اند. کرمی (۱۳۸۸) میزان شیوع تعلل را در بین ۴۰۰ دانشجوی دانشگاه آزاد واحد رودهن ۲۴ درصد (تعلل ورزی بالا) و ۳۷ درصد (تعلل ورزی بسیار بالا) گزارش کرده است. همچنین بیان می کند بیش از ۶۱ درصد آزمودنی ها دچار تعلل هستند.

تعلل پدیده جدیدی نیست. ۱۲۰ سال پیش، ویلیام جیمز<sup>۷</sup>، یکی از پیشگامان روانشناسی، هزینه روانشناختی تعلل را مطرح کرد. استیل (۲۰۰۷) نیز مطالعه تعلل را به هشتصد سال قبل از میلاد نسبت داده است. هزاران سال است که تعلل ورزی به عنوان عقب انداختن کار امروز به فردا، ایجاد مشکل نموده است با وجود این تنها در سالهای اخیر به زمینه های ایجاد و چگونگی درمان آن توجه شده است (اسکوونبرگ، لی، پسپیل و فراری، ۲۰۰۴؛ نقل از شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۵). دیدگاههای مرتبط با تعلل ورزی در یک طیف خوشبینانه تا بدبینانه قرار دارند. دیدگاههای خوشبینانه بر این اساسند که خصوصیات چون رفتار، شناخت و انگیزش عامل مهم بروز تعلل هستند. در حالی که دیدگاههای بدبینانه تعلل را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می دانند (شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۵).

تعلل که میلیونها نفر را تحت تأثیر قرار داده و یکی از مشکلات گریبانگیر همه افراد است، تقریباً همیشه بر بهره وری و بهزیستی انسان آثار سوئی دارد. از طرف دیگر ارزش زمان و اهمیت آن با توجه به دنیای رقابتی فعلی، روز به روز بیشتر می شود. این مشکل یکی از مهمترین علل شکست و یا عدم موفقیت دانش آموزان در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی است. در عین حال تفاوت های فرهنگی مهمی در ارتباط با نگرش افراد نسبت به زمان و برنامه ریزی آن وجود دارد. متأسفانه در کشور ما به علت بی برنامهگی و عدم احساس مسئولیت «زمان» اصلی ترین قربانی است و افراد به این مسئله توجه زیادی ندارند (کاوه و فیاضی، ۱۳۸۸).

در قرن ۲۱ به دلیل تنوع گسترده محیط و تغییرات مداوم، مدیریت موثر فردی و سازمانی با چالش های فراوانی رو به رو شده است. در چنین شرایطی سرعت عمل، نقش تعیین کننده ای در کارایی و اثربخشی فردی و سازمانی یافته است. تعلل دزد زمان توصیف می شود. حتی به اعتقاد برخی افراد، تعلل سارق زندگی است. تعلل در اصل، مبین نبود خود-مدیریتی است. برخی تعلل را به اشتباه معادل تنبلی می دانند، در حالیکه این دو با هم تفاوت دارند؛ زیرا در تنبلی فرد خودش میلی برای انجام کار ندارد، در حالی که در تعلل فرد غالباً کاری را انجام می دهد و خودش را مشغول نگه می دارد تا از انجام تکلیفی که باید در آن زمان انجام شود و اولویت دارد، اجتناب کند (ماهنامه سداد، ۱۳۸۸).

تعلل ورزی به عنوان یک خصیصه شخصیتی، می تواند هم به عنوان علت و هم به عنوان معلول در نظر گرفته شود که به هنگام تاثیر تعلل ورزی بر انگیزش شخص، علت بودن آن مورد تاکید است. تعلل ورزی از عوامل گوناگونی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه ی کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، مشکل در شروع نمودن کار اضطراب و افسردگی تاثیر می پذیرد و مانند پرخوری، عدم تحرک بدنی و سیگار کشیدن، جنبه فراگیری دارد و با اینکه مردم نسبت به زبان های آن آگاهی دارند، بی توجه از کنار آن می گذرند (کرمی، ۱۳۸۸).

1. Walters

2. failure in self-regulation

3. O'Brien

4. Day, Mensink & O'Sullivan

5. Haycock

6. Onwuegbuzie

7- William James



تعلل ورزی مزمن با تعدادی از صفات از جمله کاهش اعتماد به نفس، افسردگی، اختلال روانی، خود آگاهی، اضطراب اجتماعی، فراموشکاری، بهم ریختگی، عدم رقابت، خودکارآمدی پایین، تکانشگری ناکارآمد، انعطاف ناپذیری رفتاری و عدم انرژی مرتبط است (فراری و دیزمورالز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در مطالعه راث بلوم، سولومون و موکارامی (۱۹۸۶)، تفاوت های عاطفی، شناختی و رفتاری دانش آموزان تعلل ورز و دانش آموزانی که این رفتار را ندارند بررسی شد و نتایج نشان داد که رابطه معنی دار معکوس بین تعلل ورزی تحصیلی و معدل این دو گروه وجود دارد. پژوهش فلت و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) حاکی از آن است که اجزای کمالگرایی (خودگرا، دیگرگرا و اجتماعی) با تعلل رابطه دارند که کمالگرایی اجتماعی نزدیک ترین ارتباط را با تعلل ورزی تحصیلی و عمومی دارد. تعلل ورزی تحصیلی بخصوص در مردان با کمالگرایی خودگرا و دیگرگرا همبستگی معنی داری دارد. با این حال ترس از شکست به عنوان جزئی از تعلل به طور گسترده ای با تمام ابعاد کمالگرایی رابطه دارد

افراد تعلل ورز به عنوان دانش آموزانی با انگیزه بسیار بالا که توانایی لازم را برای غلبه بر وسوسه ها و حواس پرتی در طول فعالیت های تحصیلی خود ندارند، توصیف می شوند (اسکونبرگ و دویت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲).

در راستای تبیین تعلل ورزی، مدل های روانشناختی مختلفی ارائه شده است که در این میان می توان به مدل های نظری میلگرام (۱۹۹۷)، استیل (۲۰۰۷)، الیوت (۱۹۹۶) و هاوول و واتسون (۲۰۰۷) اشاره نمود (به نقل از مصطفوی، ۱۳۸۹).

دیدگاههایی که در مورد مشکل تعلل وجود دارد عبارتند از:

۱) تعلل به عنوان یک مشکل رفتاری<sup>۴</sup>: در این دیدگاه تعلل به عنوان یک مشکل رفتاری شناخته شده است و هدف از درمان کاهش نسبت یا درصد زمان تعلل و افزایش نسبت یا درصد مطالعه یا فعالیت می باشد. برای کاهش تعلل از روشهایی چون آموزش<sup>۵</sup>، الگوسازی<sup>۶</sup>، شرطی سازی<sup>۷</sup>، آموزش تکنیک های مدیریت زمان و برنامه ریزی<sup>۸</sup> استفاده می شود. در این روش مداخلات بسیار کوتاه ممکن است موفقیت آمیز نباشند. بنابراین باید از برنامه های نگهداری<sup>۹</sup> در تعلل عادی<sup>۱۰</sup> استفاده کرد.

۲) تعلل به عنوان یک مشکل شناختی<sup>۱۱</sup>: در این دیدگاه مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت هاست. ویژگی رایج در چنین باورهایی، غیرمنطقی بودن آنها و رایج ترین روش درمان در این دیدگاه، درمان عقلانی (منطقی)- هیجانی و رفتاری (REBT)<sup>۱۲</sup> می باشد. گرچه این روشهای درمانی تعلل ورزی را کاهش می دهد ولی نباید انتظار داشت در چند جلسه درمانی محدود، بهبود چشمگیری حاصل شود.

۳) تعلل به عنوان یک مشکل انگیزشی<sup>۱۳</sup>: در این دیدگاه تعلل به دلیل تنبلی یا بی انگیزه ای نیست، بلکه از آن جهت انجام می گیرد که افراد تعلل ورز علاقه مند به انجام فعالیت دیگری مثل تماشای تلویزیون، معاشرت با دیگران، گشت و گذار در اینترنت و... هستند. برای درمان این مشکل باید انگیزه افراد را برای انجام تکلیف افزایش داد.

۴) تعلل به عنوان یک عادت یا اعتیاد<sup>۱۴</sup>: این افراد انتظار دارند در خود-تنظیمی خود اثربخشی مشکل داشته باشند، که این انتظارات منجر به کاهش انتظار خودکارآمدی، و در نهایت کاهش انتظار خودکارآمدی نیز منجر به تاکتیکهای دفاعی<sup>۱۵</sup> مانند خوش بینی غیرواقعی<sup>۱۶</sup> می شود.

<sup>۱</sup> . Frarri & Diaz-Morales

<sup>۲</sup> . Flett et al

<sup>۳</sup> . Dewitte

<sup>۴</sup> . behavioural problem

<sup>۵</sup> . instructing

<sup>۶</sup> . modelling

<sup>۷</sup> . conditioning

<sup>۸</sup> . instruction in time-management and planning techniques

<sup>۹</sup> . maintenance schedule

<sup>۱۰</sup> . normal procrastination

<sup>۱۱</sup> . cognitive problem

<sup>۱۲</sup> . Rational- Emotive Behavior Therapy (REBT)

<sup>۱۳</sup> . motivational problem

<sup>۱۴</sup> . addiction

<sup>۱۵</sup> . defensive tactics

<sup>۱۶</sup> . unrealistic optimism





در این روش، از مداخله‌هایی چون مدیریت تکلیف که بر تجدید ساختار<sup>۱</sup> محیط، آموزش رفتارهای سازگاران، افزایش مسئولیت‌پذیری فردی و استفاده از نفوذ اجتماعی تاکید دارد، استفاده می‌شود.

۵) تعلل به عنوان یک اختلال شخصیتی<sup>۲</sup>: در این دیدگاه تعلل به عنوان ضعف وجدان (با ویژگی‌هایی چون بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار، سهل‌انگاری، خوش‌گذرانی، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی) شناخته شده است. برای کاهش آن از انواع روش‌های روان‌درمانی (با توجه به سطح اختلال، عمق تجربه درمان و واکنش فرد) استفاده می‌شود (اسکوونبرگ، ۲۰۰۵).

تعلل می‌تواند در حوزه‌های مختلف زندگی هر فرد اتفاق بیفتد. افرادی که در یکی از حوزه‌ها تعلل می‌کنند، ممکن است در حیطه‌های دیگر نیز تعلل داشته باشند (ناس، ۲۰۰۰). به طور کلی تعلل در سه حوزه اصلی قابل دسته‌بندی است (ناس، ۱۹۹۸؛ به نقل از نینان، ۲۰۰۸):

۱. محافظت شخصی<sup>۳</sup>: شامل تأخیر در کارهای مرتبط با سلامتی، نظافت شخصی، کارهای منزل، امور مالی، رسیدگی شخصی و نگهداری از اموال.  
۲. خود-شکوفایی<sup>۴</sup>: شامل تأخیر در امور مرتبط با شغل، فرصت‌های اجتماعی، علائق فردی، پیشرفت آموزشی و یافتن همسر و همکار.  
۳. احترام گذاشتن و پایبندی به تعهدات نسبت به دیگران<sup>۵</sup>: به گونه‌ای که امیدوار هستیم قول‌هایی که به دیگران داده ایم فراموش کنند و پذیرفتن قول‌هایی که قبلاً داده ایم، اکنون آزار دهنده است و برای ما تکلیفی سنگین محسوب می‌شود.

بورکا و یوئن<sup>۶</sup> (۱۹۸۳) سه نوع افراد تعلل‌ورز را معرفی کرده‌اند: تعلل‌ورز مضطرب<sup>۷</sup>، تعلل‌ورز خوش‌شانس (معتقد به شانس)<sup>۸</sup> و تعلل‌ورز سرکش یا طغیان‌گرا<sup>۹</sup>.

همچنین بورکا و یوئن (۱۹۸۳) شش سبک تعلل مشخص کرده‌اند: کمال‌گرا<sup>۱۰</sup>، مبارزه‌گرا<sup>۱۱</sup>، خیالی‌باف<sup>۱۲</sup>، نگران یا غمخوار<sup>۱۳</sup>، بحران‌ساز<sup>۱۴</sup>، فزون‌کار<sup>۱۵</sup>.

تعلل از دیدگاه نظریه‌های متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته است. نظریه‌های رفتاری، تعلل را بر اساس اصول پاداش و تنبیه اسکینر تبیین می‌کند. بنابراین چنانچه فعالیتی برای آنها پیامد فوری نداشته باشد، در انجام آن تعلل می‌ورزند. نظریه‌های شناختی-رفتاری، تعلل را از دیدگاه باورها و فرایندهای شناختی بررسی می‌کنند و بر شناخت و کشف تفکر غیرمنطقی زیربنایی آن متمرکز می‌شوند. نظریه‌های روان‌پویایی و روان‌تحلیلی کلاسیک نیز، تعلل‌ورزی را نمادی از بازگشت سمبولیک به تعارض‌های روانی-جنسی دوره کودکی می‌دانند (اسکوونبرگ، ۲۰۰۷؛ به نقل از کاظمی، فیاضی و کاوه، ۱۳۸۹).

پژوهش‌های بسیاری تعلل‌ورزی در ارتباط با هیجان‌های منفی گزارش کرده‌اند. همان‌گونه که پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند تعلل‌ورزی مزمن با شماری از ویژگی‌های شخصیتی (اعتماد به نفس و عزت نفس پایین، سطوح بالای افسردگی، روان‌رنجوری، کمرویی، اضطراب صفتی و حالتی، هراس اجتماعی، فراموشکاری، بی‌نظمی، تمرکز بر خودانگاره ضعیف، نداشتن انرژی، انعطاف‌پذیری رفتاری و خودکارآمدی پایین در ارتباط است (حسینی و خیر، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش دویت و اسکوونبرگ (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که افراد تعلل‌ورز بیشتر از آنچه قصد داشته باشند کارهایشان را به دلیل فعالیت‌های سرگرم‌کننده دیگر به تأخیر می‌اندازند. اما هدفشان مطالعه کمتر و یا محول کردن آن به زمان دیگری نیست. اسکوونبرگ (۲۰۰۵) به عنوان نتیجه پژوهش خود بیان می‌کند که، تعلل‌ورزی نتیجه از دست دادن انگیزه، اضطراب ارزیابی، تحت‌تأثیر فرهنگ همسالان در مدرسه و یا اولویت دادن به فعالیت‌های دیگر است.

با توجه به ویژگی‌های اشاره شده به نظر می‌رسد که تعلل‌ورزی با سازگاری در دوران نوجوانی رابطه داشته باشد. پژوهش‌ها<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۸) نشان می‌دهد رابطه منفی بین تعلل‌ورزی تحصیلی و خود-سازگاری (خودانطباقی)<sup>۱۲</sup> وجود دارد. به عبارت دیگر هر چه تعلل‌ورزی کمتر باشد خود-سازگاری بیشتر خواهد بود.

1 . restructuring

2 . personality disorder

3 . personal maintenance

4 . self-development

5 . honouring commitments to others

6 . Burka & Yuen

7 . anxious procrastination

8 . lucky procrastination

9 . rebellious procrastination

10 . perfectionism

11 . defier

12 . dreamer

13 . worrier

14 . crisis- maker

15 . over- doer



نوجوانی دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی است که ممکن است زمینه ساز مشکلات خاصی شود. هنگامی که نوجوانان نمی توانند به طور موفقیت آمیز بر بحران ها و چالش های تحولی غلبه کنند، پریشانی های روانشناختی را تجربه خواهند کرد و اختلال قابل ملاحظه ای در جریان بهنجار زندگی روزمره و جنبه های عاطفی، اجتماعی و شناختی بروز خواهد کرد که به دنبال آن شخصیت آنها دچار اغتشاش خواهد شد (گاربر، کیلی، مارتین<sup>۳</sup> ۲۰۰۲، نقل از خوش کنش و همکاران، ۱۳۸۹). از همین رو یکی از موضوعات مورد بررسی در این دوره سازگاری این گروه است. در خصوص میزان سازگاری در دختران و پسران تحقیقات انجام یافته نتایج متفاوتی را ارائه می دهند. یافته تحقیق کایسی<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نشان می دهد که پسران بیشتر از دختران به سازگاری تمایل دارند. در تحقیق ساقی و رجایی (۱۳۸۷) اشاره شده است که بین سازگاری نوجوانان دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که بین دختران نوجوان سازگاری متوسط و بین پسران نوجوان سازگاری ضعیف است. در پژوهش احمدی، خادمی و فتاحی بیات (۱۳۸۸) میانگین میزان سازگاری دانش آموزان دختر ۱۹/۹۵ و پسر ۱۹/۸۸ به دست آمده که می توان نتیجه گرفت میزان سازگاری این دو گروه یکسان است.

مروری بر تاریخچه روان شناسی نوجوانان و جوانان در گذشته نشان می دهد که برای بررسی ناسازگاری و مشکلات نوجوانان و جوانان تنها خانواده، مدرسه، جامعه و یا گروه همسال را به صورت تک بُعدی قرار می دادند و علت مشکل را در یک عامل جستجو می کردند. ولی دیدگاههای مختلف روان شناسی و جامعه شناسی عصر جدید بر این اصل قرار دارند که یک عامل به تنهایی تعیین کننده رفتار افراد نمی باشد بلکه عوامل متعددی در ایجاد و شکل گیری رفتار نقش دارند و به دنبال آن هستند که سهم هر عامل را در شکل دهی رفتار تعیین نمایند (رجبی، چهاردولی و عطاری؛ ۱۳۸۶). نتایج تحقیق شیخا و بهانوت<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) حاکی از آن است که عوامل محیط خانودگی (استقلال، پذیرش و مراقبت، سازماندهی، کنترل و...) با هم نقش مهمی در سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی دختران نوجوان دارند. در خصوص مطالعه سازگاری در نوجوانان نتایج مطالعه صفوی، موسوی لطفی و لطفی (۱۳۸۸) گویای آن بود که اکثریت دانش آموزان مورد مطالعه از سازگاری عاطفی خوب و سازگاری اجتماعی متوسط بهره مند بودند. گوداستاین و لانیون<sup>۶</sup> (۱۹۹۵) سازگاری را فرایند پیوسته ای تعریف کرده اند که در آن، تجارب یادگیری اجتماعی شخص، توانایی و مهارتهایی را فراهم می سازد که از آن طریق می توان به ارضای نیازها پرداخت. رحیم نیا و رسولیان (۱۳۸۵) سازگاری را مفهومی عام می دانند که همه راهبردهای اداره کردن موقعیتهای استرس زای زندگی، اعم از تهدیدات واقعی و غیرواقعی را شامل میشود. هرگاه تعادل جسمی و روانی فرد به گونه ای دچار اختلال شود که ناخوشایندی به وی دست دهد، برای ایجاد توازن نیازمند بکارگیری نیروهای درونی و حمایت خارجی است، در این صورت اگر در بکارگیری سازوکارهای جدید موفق شود و مسئله را به نفع خود حل کند، فرایند سازگاری ایجاد شده است (خوش کنش و همکاران، ۱۳۸۹).

از مولفه های سازگاری دانش آموزان دبیرستانی سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی<sup>۷</sup> است که منظور از سازگاری عاطفی، شناخت احساسات و عواطف مثبت و منفی در خود و کنترل داشتن بر احساسات منفی در ارتباط با خود و دیگران می باشد. سازگاری اجتماعی، به داشتن ویژگی هایی مانند ایجاد ارتباط با همکلاسیها و دوستان، برقراری ارتباط مناسب با معلمان، مشارکت در کارهای جمعی و فعالیت های گروهی، برخورداری از مهارت های اجتماعی و... اطلاق می شود. منظور از سازگاری آموزشی، سازگاری با محیط مدرسه، معلمان، همکلاسیها، مواد آموزشی و محتوای دروس و همچنین علاقه مندی به تحصیل و توجه به درس است (احمدی، خادمی و فتاحی بیات، ۱۳۸۸). همچنین سازگاری عاطفی را می توان شامل سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت ها و افکار دانست. به عبارت دیگر، سازگاری عاطفی یعنی مکانیزم هایی که توسط آنها، فرد ثبات عاطفی پیدا می کند و سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی خود است که این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید (صفوی، موسوی لطفی و لطفی، ۱۳۸۸).

سازگاری از رفتار مفید و موثر آدمی در تطبیق با محیط فیزیکی و روانی، به گونه ای است که تنها با تغییرات محیطی همرنگی نکرده و به پیروی ناهشیار از آن کفایت نکند و خود نیز بتواند بر محیط تاثیر گذاشته و آن را به گونه ای مناسب تغییر دهد. سازگاری همچنین، توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه، همکاری و کنار آمدن با خود، محیط و دیگران نیز تعریف شده است. انسان سازگار کسی است که از سلامت روانی برخوردار باشد اما تغییرات فشرده و سریع، معمولا قابلیت سازگاری فرد را به طور جدی زیر سوال می برد و در نتیجه احتمال تضاد، تعارض، استرس و سردرگمی پدید می آید (ساقی و رجایی، ۱۳۸۷). پژوهش حسین، کومار و حسین<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) نشان داد بین استرس تحصیلی و سازگاری رابطه معکوس معنی دار وجود دارد. یاداو و اقبال<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) در مطالعه خود دریافتند که آموزش مهارت های زندگی بر عزت نفس و سازگاری آموزشی، سازگاری کلی و احساس همدلی نوجوانان موثر است. اما با این حال، هیچ تفاوت قابل توجهی در سازگاری اجتماعی در شرایط قبل و بعد از آموزش یافت نشد.

1. Zakiyah

2. Self-Adjustment

3. Garber, Keily & Martin

4. Al-Qaisy

5. Deepshikha & Bhanot

6. Goodestein & Lanyon

7. socio-emotional and educational adjustment

8. Hussain, Kumar & Husain

9. Yadav & Iqbal



براساس مطالب ذکر شده، از پیامدهای تعلل ورزی می‌توان به مواردی از قبیل اضطراب و افسردگی بالا، اعتماد به نفس پایین، کارآمدی پایین، موفقیت تحصیلی و شغلی پایین، عملکرد ضعیف در امتحان و ناتوانی در رقابت با دیگران، از دست دادن فرصت‌های مناسب یادگیری، نگرانی از انجام ندادن درست و به موقع کارها، نگرانی از نداشتن زمان کافی برای انجام تکالیف، نگرانی بر اثر تأخیر در شروع و انجام کارها و تکالیف، نداشتن دقت کافی در انجام تکالیف به دلیل محدود بودن زمان و ... اشاره کرد. دلایل زیادی برای عدم موفقیت افراد در زندگی وجود داد که تعلل ورزی می‌تواند مهم‌ترین دلیل باشد. تعلل ورزان فرصت‌های خودشان را از دست می‌دهند، آن‌ها در مسیر خود موانعی می‌گذارند و در واقع مسیرهایی را انتخاب می‌کنند که به عملکرد و موفقیتشان آسیب می‌رساند و به طور کلی آن‌ها زندگی خودشان را تباه می‌کنند. با توجه به درصد بالای دانش‌آموزان تعلل ورز طبق تحقیقات اشاره شده و با توجه به اهمیت سازگاری در دوره نوجوانی در دانش‌آموزان این تحقیق در صدد شناسایی متغیرهای تأثیرگذار هدفش پاسخ به این سوال است که "آیا بین سازگاری و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه رابطه وجود دارد؟"

## ۲- روش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر پارس آباد در پایه‌های اول و دوم و سوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود. تعداد جامعه مورد مطالعه ۴۴۷۵ نفر بود. نمونه‌ی آماری تحقیق با استفاده از جدول تعیین نمونه کرجسی<sup>۱</sup> و مورگان<sup>۲</sup> و کوهن<sup>۳</sup> (به نقل از کیامنش، ۱۳۷۴)، ۳۵۴ نفر برآورد شد. با توجه به توزیع جمعیت آماری جامعه از روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی استفاده شد.

### ۱-۱- ابزار جمع‌آوری اطلاعات:

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده شده است. که ابزارها و روایی و پایایی آنها به شرح ذیل می‌باشد:  
الف) مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی (TPS)<sup>۴</sup>: این مقیاس توسط تاکمن و سکستون در سال ۱۹۸۹ پس از اجرای پرسش‌نامه ۳۵ گویه‌ای بر روی ۱۸۳ دانش‌آموز، با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت که در مقابل هر گویه، طیف ۴ گزینه‌ای از، به آن مطمئن نیستم (نمره ۱) و به آن مطمئن هستم (نمره ۴) قرار دارد. این مقیاس دارای پایایی و روایی مطلوب گزارش شده است (فراری و سکستون، ۱۹۹۸) ضریب پایایی محاسبه شده برای آن ۰/۸۶ است. پایایی درونی محاسبه شده در تحقیقات مختلف در ایران، در حدود ۰/۹۰ گزارش شده و مصطفوی (۱۳۸۹)، آلفای کرونباخ آن را بر روی ۱۰۰ دانشجوی دانشگاه تبریز، برابر ۰/۸۶ در پایان‌نامه خود گزارش نموده است.  
ب) مقیاس ارزیابی سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی (AISS)<sup>۵</sup>: این مقیاس توسط سینها و سینگ (۱۹۹۳) طراحی شده و دارای ۶۰ سؤال است و سه حوزه اصلی سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی (هر یک ۲۰ سؤال) را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. میزان روایی در فرم اصلی این پرسشنامه از طریق همبسته کردن نمرات کل آن با درجه بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز در پنج سطح سازگاری در هر خرده‌مقیاس توسط متخصصین به میزان ۰/۵۱ گزارش شده است. ضریب پایایی در فرم اصلی پرسشنامه برای نمره کل سازگاری با روش آزمون-آزمون مجدد ۰/۹۳ و برای هریک از حوزه‌های یاد شده به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش شده است (سینها و سینگ، ۱۹۹۳؛ نقل از پورشهریار و همکاران، ۱۳۸۷). در پژوهش پورشهریار و همکاران (۱۳۸۷) ضریب پایایی این پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده است.

### ۲-۲- شیوه اجرا و جمع‌آوری اطلاعات

یکی از محققین به منظور جمع‌آوری اطلاعات با هماهنگی دانشگاه تبریز و اخذ مجوز از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان پارس آباد، ضمن اطلاع از آمار، پایه و رشته‌های تحصیلی دانش‌آموزان، در کلاس‌های درس در مدارس، حاضر گردیده و دانش‌آموزان در حضور وی و با ارائه راهنمایی‌های لازم پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند.

## ۳- نتایج

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان متوسطه را در متغیرهای پژوهش مشخص می‌کند. میانگین نمره تعلل ورزی در دختران برابر (۳۷/۹۰) با انحراف استاندارد (۶/۵۶) و در پسران برابر (۳۸/۰۶) با انحراف استاندارد (۶/۲۵) محاسبه گردید. نتایج نشانگر شیوع بالای تعلل ورزی تحصیلی در پسران نسبت به دختران می‌باشد اما این تفاوت به اندازه‌های نیست که از لحاظ آماری معنی‌دار باشد. میانگین نمره سازگاری کل در دختران (۱۹/۹۵) و در پسران (۲۰/۵۷) می‌باشد می‌توان چنین نتیجه گرفت که که پسران نسبت به دختران ناسازگاری کل زیاد تری دارند. همچنین

۱. Krejcie

۲. Morgan

۳. Cohen

۴. The Procrastination Scale

۵. Adjustment Inventory For High School Students





مشاهده میانگین ها در زیر مولفه های سازگاری مشخص می سازد که میانگین نمره پسران در تمامی زیر مولفه های سازگاری نسبت به دختران بالا بوده که این امر به میزان بالای ناسازگاری در پسران نسبت به دختران اشاره دارد.

جدول (۱) آمار توصیفی آزمودنی ها در متغیرهای پژوهش

متغیر	دختر		پسر	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تعلم و ورزشی تحصیلی	۳۷/۹۰	۶/۵۶	۳۸/۰۶	۶/۲۵
سازگاری کل	۱۹/۹۵	۷/۱۰	۲۰/۵۷	۸/۳۷
سازگاری آموزشی	۶/۴۲	۳/۳۴	۶/۵۲	۳/۵۳
سازگاری اجتماعی	۶/۷۴	۲/۲۸	۶/۸۴	۳/۰۹
سازگاری عاطفی	۶/۷۹	۳/۲۴	۷/۲۱	۳/۳۸

جدول (۲) مربوط به ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش است. همانطور که مشاهده می شود ضریب همبستگی (۰/۴۱) میان سازگاری کل و تعلم و ورزشی تحصیلی وجود دارد و هر سه مولفه های سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی به ترتیب با ضرایب همبستگی (۰/۳۹)، (۰/۱۸۵) و (۰/۳۹) در سطح معنی داری (۰/۰۰۰۱)، با تعلم و ورزشی تحصیلی همبستگی دارند.

جدول (۲) ضریب همبستگی بین تعلم و ورزشی تحصیلی با سازگاری و مؤلفه های آن

متغیر	سازگاری کل	سازگاری آموزشی	سازگاری اجتماعی	سازگاری عاطفی
تعلم و ورزشی تحصیلی				
ضریب همبستگی	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۱۸۵**	۰/۳۹**
سطح معنی داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱

\*\* معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول (۳) نشان می دهد که F به دست آمده برابر (F=۲۸/۱۸، P<۰/۰۰۰۱) می باشد. این مطلب بیانگر آن است که متغیر سازگاری توانایی پیش بینی تعلم و ورزشی تحصیلی را دارد.

جدول (۳) خلاصه تحلیل رگرسیون

مدل	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	R <sup>۲</sup>	sig
همزمان	۲۸۳۱/۱۴	۳	۹۴۳/۷۱	۲۸/۱۸	۰/۱۹	۰/۰۰۰۱
باقی مانده	۱۱۷۱۷/۶۲	۳۵۰	۳۳/۴۹			
کل	۱۴۵۴۸/۷۷	۳۵۳				

جدول (۴) به بررسی سهم هر یک از مؤلفه های سازگاری در پیش بینی متغیر ملاک می پردازد. با توجه به  $\beta$  مندرج در جدول مشخص می شود که سازگاری کلی آموزشی و عاطفی با  $\beta$  به ترتیب برابر (۰/۳۵۴)، (۰/۴۵۹) و (۰/۴۹۰) در سطح معنی داری (۰/۰۰۰۱) اثر معنی داری بر تعلم و ورزشی تحصیلی دارند. همچنین  $\beta$  محاسبه شده برای مولفه سازگاری اجتماعی ( $\beta = -۰/۰۰۵$ ،  $P \leq ۰/۹۶$ ) نشان می دهد که مولفه سازگاری اجتماعی توانایی پیش بینی متغیر ملاک را ندارد.

جدول (۴) پیش بینی تعلم و ورزشی تحصیلی از طریق سازگاری و مؤلفه های آن

مدل	متغیر	$\beta$ (بتا)	t	sig
همزمان	ثابت	۳۱/۶۲	۳۵/۵۲	۰/۰۰۰۱
	سازگاری کل	۰/۳۵۴	۸/۵۲	۰/۰۰۰۱
	سازگاری آموزشی	۰/۴۵۹	۴/۱۱	۰/۰۰۰۱
	سازگاری اجتماعی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴	۰/۹۶
	سازگاری عاطفی	۰/۴۹۰	۴/۱۴	۰/۰۰۰۱



جدول (۵) برای نشان دادن تفاوت متغیرهای تحقیق با توجه به جنسیت است. t مشاهده شده در جدول بیانگر عدم وجود تفاوت در متغیرها و زیر مولفه های آن ها است. چنانچه مشاهده می گردد در هیچ کدام از عوامل زیر تفاوت معنی دار بین گروه های دختر و پسر وجود ندارد.

جدول (۵) مستقل برای متغیرهای تحقیق با توجه به جنسیت

متغیر	Df	F	t	sig
تعلم ورزشی تحصیلی	۳۵۲	۰/۱۲۱	-۰/۲۳	۰/۷۲
سازگاری کل	۳۵۲	۷/۵۲	-۰/۷۴	۰/۰۶
سازگاری آموزشی	۳۵۲	۱/۸۱	-۰/۲۶	۰/۱۷
سازگاری اجتماعی	۳۵۲	۱/۶۲	-۰/۳۱	۰/۲۰
سازگاری عاطفی	۳۵۲	۰/۵۷	-۱/۱۹	۰/۴۴

##### ۵- بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه سازگاری با تعلم ورزشی تحصیلی دانش آموزان در مقطع متوسطه پرداخته است. میانگین بالای نمره تعلم ورزشی در هر دو جنس (۳۷/۹۰ در دختران و ۳۸/۰۶ در پسران) به شیوع بالای تعلم ورزشی در دانش آموزان اشاره دارد به نظر می رسد که سازگاری تحصیلی یکی از مشکلات اساسی دانش آموزان در این مقطع تحصیلی است وجود نمره میانگین بالای تعلم ورزشی و میزان شیوع آن در دانش آموزان با یافته های الیس و ناس (۱۹۷۷)، استیل (۲۰۰۷)، فراری (۱۹۹۲)، سولومون و رات بلوم (۱۹۸۴)، ابرین (۲۰۰۲)، دی، منسینک و اسیلوان (۲۰۰۰)، هایکوک (۱۹۹۳)، آنوبازی (۲۰۰۰) و کرمی (۱۳۸۸) همسو می باشد.

یافته های پژوهش نشان می دهد که بین سازگاری (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) و به طور کلی با سازگاری کل و تعلم ورزشی تحصیلی همبستگی (مثبت) معنی دار وجود دارد همچنین نتایج تحقیقات به یکسانی شیوع تعلم ورزشی در بین دختران و پسران اشاره دارد. با توجه به اینکه میانگین نمره تعلم ورزشی در بین پسران بالاتر از میانگین دختران می باشد اما این اختلاف به اندازه ای نیست که از لحاظ آماری معنی دار باشد. با توجه به یافته های تحقیقات متعدد در این خصوص یافته های این پژوهش با پژوهش های کچگال، هانسن و نوتر (۲۰۰۱)، و مصطفوی (۱۳۸۹)، که به یکسانی شیوع تعلم ورزشی در بین دانش آموزان اشاره دارند، همخوانی دارد.

در تبیین یافته ها می توان اظهار داشت که علی رغم این حقیقت که تعلم ورزشی در همه انواع تکالیف روزانه روی می دهد، تعلم ورزشی تحصیلی شیوع بالایی در دانش آموزان دارد و بعنوان مسئله ای آسیب زنده در فرایند تحصیلی، توجیه موفقیت و نیز مطالعه در نظر گرفته شده است. استیل (۲۰۰۷)، تعلم ورزشی را تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف و عوامل فردی و ویژگی های شخصیتی، از قبیل خود آگاهی کم، بی نظمی ذهنی، خود کنترلی کم و نقصان در انگیزش کم می داند همچنین به اعتقاد برخی محققان، تعلم یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه تعلم به دلیل تنبلی یا بی انگیزه ای نیست، بلکه از آن جهت انجام می گیرد که افراد تعلم ورزشی علاقه مند به انجام فعالیت دیگری هستند. تعلم می تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می شود. به تعلم ورزشی به عنوان یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در این دیدگاه تعلم به عنوان ضعف وجدان (با ویژگی هایی چون بی ارادگی، نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی) شناخته شده است. همچنین با توجه به این نکته که سن گروه مخاطب این تحقیق مقارن با مرحله نوجوانی بوده و بنا بر نظر روانشناسان این مرحله با نام های دوران طوفان و فشار، دوران کسب استقلال و دست یابی به هویت شناخته می شود دورانی که در آن بیشتر از هر چیزی سازگاری فرد با محیط، افراد و فرهنگ مطرح می شود به نظر می رسد عواملی مانند اضطراب بالا، استرس، فشار خون و ناراحتی های عصبی و تعارضات زیاد، زخم معده و عوامل متعدد مشابه دیگر که از عوامل مرتبط با تعلم ورزشی محسوب می شود ریشه در سازگاری این گروه نیز داشته باشد به نظر می رسد که وجود چنین عوامل مشترکی توجیه کننده همبستگی مثبت بین متغیرها در این تحقیق باشد.

میزان شیوع بالای تعلم ورزشی در بین دانش آموزان و همبستگی معنی دار سازگاری و مولفه های آن با تعلم ورزشی به ما در این نتیجه گیری کمک می کند که سازگاری یکی از متغیرهایی هست که با تعلم ورزشی تحصیلی همبستگی مثبت بالایی دارد. همچنین نتایج به دست آمده در راستای تحلیل رگرسیون ما را در پیش بینی تعلم ورزشی با متغیر سازگاری و زیر مولفه های (البته به غیر از سازگاری اجتماعی) آن توانمند می سازد. در توجیه عدم توان پیش بینی این زیر مولفه از سازگاری شاید با توجه به اینکه این زیر مولفه به رابطه فرد با دیگران و محیط اجتماعی که فرد در آن قرار دارد، مربوط می شود که یک متغیر بیرونی محسوب می شود، متغیری که دیگران در تشکیل نگرش فرد تأثیر دارند. در حالی که به نظر می رسد عوامل تأثیر گزار بر ابتلاء تعلم ورزشی بیشتر جنبه درونی داشته و از نگرش فرد به توانایی ها و به طور کلی عوامل درونی نشأت می گیرد به نظر می رسد که عوامل بیرونی همچون سازگاری اجتماعی و به طور کلی تأثیر متغیرهای بیرونی در تعلم ورزشی تحصیلی اثر زیادی ندارد. به نظر می رسد که رابطه این زیر مولفه از سازگاری با تعلم ورزشی تحصیلی نیاز به بررسی دقیق داشته باشد.

1. Kachgal, Hansen & Nutter



محدودیت هایی را می توان برای این تحقیق برشمرد. یکی از آن ها استفاده از روش همبستگی در آن است که ما را در دست یابی به رابطه علت و معلولی باز می دارد. محدودیت بعدی در تعمیم یافته های این تحقیق به گروه های دیگر نظیر دانشجویان یا مقاطع پایین است. از آنجا که این تحقیق بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه انجام گرفته است پیشنهاد می شود که تعمیم نتایج آن به سایر گروه ها با احتیاط صورت بگیرد. محدودیت دیگر آن استفاده از روش خودگزارشی به عنوان ابزار جمع آوری اطلاعات بود که تحت تاثیر ارزش های فرهنگی و فردی و خانوادگی است. لذا پیشنهاد می شود که تحقیقات بعدی در جوامع مختلف با زمینه های فرهنگی متفاوت و مقاطع تحصیلی متفاوت صورت گیرد.

#### منابع و مراجع

- الیس، آلبرت؛ ناس، جی، ویلیام (۱۳۸۷). **روانشناسی تعلل ورزی غلبه بر تعلل ورزیدن**، ترجمه محمد علی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
- احمدی، پروین؛ خادمی، عزت؛ فتاحی بیات، صدیقه (۱۳۸۸). بررسی آثار فن آوری ارتباطی جدید (اینترنت، بازی های رایانه ای و ماهواره) بر تربیت اجتماعی، با تاکید بر سازگاری دانش آموزان سال دوم دبیرستان های شهر تهران. **مجله اندیشه های نوین تربیتی**، شماره ۳، ۳۶-۹.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. **فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی**، شماره ۳، ۸۰-۶۱.
- حسینی، فریده السادات؛ خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی دانشجویان. **مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران**، شماره ۳، ۲۷۳-۲۶۵.
- خوش کنش، ابوالقاسم؛ اسدی، مسعود؛ شیر علی پور، اصغر؛ کشاورز افشار، حسین (۱۳۸۹). نقش نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی در سازگاری اجتماعی دانش آموزان مقطع متوسطه. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، شماره ۱، ۹۴-۸۲.
- رجبی، غلامرضا؛ چهاردولی، حجت اله؛ عطاری، یوسفعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر. **مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، شماره ۱، ۱۲۸-۱۱۳.
- ساقی، محمد حسین؛ رجایی، علیرضا (۱۳۸۷). رابطه ادراک نوجوانان از عملکرد خانواده با سازگاری آنها. **مجله اندیشه و رفتار**، شماره ۱۰، ۸۲-۷۱.
- شهنی ییلاق، منیجه؛ سلامتی، سید عباس؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ حقیقی، جمال (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تاثیر روشهای درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. **مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز**، شماره ۳، ۳۰-۱.
- صفوی، محبوبه؛ موسوی لطفی، سیده مریم؛ لطفی، رضا (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶. **مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی**، شماره ۵، ۲۶۱-۲۵۵.
- کاوه، منیژه؛ فیاضی، مرجان (۱۳۸۸). تعلل سندرم فردا. **مجله رشد مشاور مدرسه**، شماره ۱، ۲۸-۲۶.
- کاظمی، مصطفی؛ فیاضی، مرجان؛ کاوه، منیژه (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل مؤثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه. **پژوهش نامه مدیریت**، شماره ۴، ۶۲-۴۲.
- کرمی، داود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. **مجله اندیشه و رفتار**، شماره ۱۳، ۳۴-۲۵.
- مصطفوی، فریده (۱۳۸۹). **بررسی نقش جهت گیری هدف پیشرفت (تسلط طلبی، اجتناب از کار، عملکرد گزینی، عملکرد گریزی)**، ادراکات خودکارآمدی در خود تنظیمی و ویژگی های شخصیتی (نوروتیسم و مسئولیت پذیری) در تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- موسوی، سیده مریم؛ رئیسی، مرضیه؛ اصغرنژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۸). رابطه هوش هیجانی و سازگاری آموزشی در دانش آموزان دختر مقطع پیش دانشگاهی شهر تهران. **مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان**، ۲۵۵.
- Abdullah, M.Ch. Elias, H. Mahyuddin, R. Uli, J. (۲۰۰۹). Adjustment amongst first year students in a Malaysian university. **Journal of Social Sciences**, ۸, ۴۹۶-۵۰۵.
- Al-Qaisy, L.M. (۲۰۱۰). Adjustment of college freshmen: the importance of gender and the place of residence. **Journal of Psychological Studies**, ۲, ۱۴۲-۱۵۰.
- Alexander, S. E., & Onwuegbuzie, J. A. (۲۰۰۷). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. **Journal of Personality and Individual Differences**, ۴۲, ۱۳۱۰-۱۳۰۱.
- Babadogan, C. (۲۰۱۰). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievement. **Journal of Procardia Social and Behavioral Sciences**, ۲, ۳۲۶۳-۳۲۶۹.



- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (۱۹۸۸). Psychological Antecedents Of Student Procrastination. . **journal of Australian Psychologist**, ۲۳. ۲۰۷-۲۱۷.
- Burka, J. B., Yuen, L. M. (۱۹۸۳). **Procrastination why you do it, what to do about it now**. Published By Da Capo Press.
- Day, V., Mensink, D., and O'Sullivan, M. (۲۰۰۰). Patterns of academic procrastination. **journal of College Reading and Learning**, ۳۰. ۱۲۰-۱۳۴.
- Dewitte, S., Schouwenburg, H. C. (۲۰۰۲). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. **Journal Of Personality Eur**, ۱۶. ۴۶۹-۴۸۹.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. ., Hewitt, P. L. ., Koledin, S. (۱۹۹۲). Components of perfectionism and procrastination in college students. . **journal of Social Behavior and Personality**, ۲۰. ۸۵-۹۴.
- Frarri, J. R., Díaz-Morales, J. F. (۲۰۰۷). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: further evidence. **journal of Psychology**. ۱۰. ۹۱-۹۶.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (۱۹۹۵). **Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment**. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (۱۹۹۲). Psychometric Validation of Two Procrastination Inventories for Adults: Arousal and Avoidance Measures. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, ۱۴(۲). ۹۷-۱۱۰.
- Haycock, L. A. (۱۹۹۳). **The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs** (Doctoral dissertation, University of Minnesota, ۱۹۹۳). Dissertation Abstracts International, ۵۴, ۲۲۶۱.
- Hussain, A., Kumar, A., & Husain, A. (۲۰۰۸). Academic stress and adjustment among high school students. **journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, ۳۴. ۷۰-۷۳.
- Neenan, M. (۲۰۰۸). Tackling procrastination: An rebt perspective for coaches. **J rat-emo cognitive-behav ther**, ۲۶. ۵۳-۶۲.
- O'Brien, W. K. (۲۰۰۲). **Applying the transtheoretical model to academic procrastination**. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Onwuegbuzie, A. J. (۲۰۰۰). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. **Journal of Social Behavior and Personality**, ۱۵. ۱۰۳-۱۰۹.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (۱۹۸۶). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. **journal of Counseling Psychology**, ۳۳. ۳۸۷-۳۹۴.
- Schouwenburg, H. C. (۲۰۰۵). On counselling the procrastinator in academic settings. **Fedora Psyche Conference**. Groningen, The Netherlands, ۶۷-۸۰.
- Shikha, D., Bhanot, S. (۲۰۱۱). Role of family environment on socio-emotional adjustment of adolescent girls in rural areas of eastern uttar pradesh. . **journal of Psychology**, ۲. ۵۳-۵۶.
- Solomon, L., Rothblum, E. (۱۹۸۴). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **journal of Counseling Psychology**, ۳۱. ۵۰۳-۵۰۹.
- Steel, P. (۲۰۰۷). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, ۱۳۳. ۶۵-۹۴.
- Steel, P. (۲۰۱۰). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? . **journal of Personality and Individual Differences**, ۴۸. ۹۲۶-۹۳۴.
- Tuckman. W. B. (۱۹۹۰). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. **American educational research association. (Boston, Ma)**, ۱۶-۲۰.
- Walters. A. (۲۰۰۳). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **journal of Educational Psychology**, ۹۵. ۱۷۹-۱۸۷.





کنفرانس بین المللی  
۱۸ اسفند ۱۳۹۳  
علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی  
International Conference  
9 March 2015  
on behavioral science and social studies

- Yadav, P., Iqbal, N. (۲۰۰۹). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. **journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, ۳۵. ۶۱-۷۰.
- Zakiyah, N. (۲۰۰۸). Correlation between self-adjustment and academic procrastination at student's of boarding school smp n ۳ peterongan jombang. **Psychology Faculty of Diponegoro University**, Retrieved: scholar.google.com.