

رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلق‌ورزی تحصیلی

دانش‌آموزان سال سوم متوسطه

رحیم بدری گرگری^۱، اسکندر فتحی‌آذر^۲ و نادر محمدی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلق‌ورزی تحصیلی انجام شد. برای این منظور ۳۵۴ دانش‌آموز به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان کلیه‌ی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر اردبیل (۴۰۲۹ نفر) انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌های مقیاس ارزیابی تعلق‌ورزی تحصیلی (TPS)، مقیاس ارزیابی عاطفه‌ی مثبت و منفی (PANAS) و مقیاس ارزیابی گرایش به بخشش (HFS) استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده با روش تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی گام به گام و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بین خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلق‌ورزی تحصیلی رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. علاوه بر این، نتایج به‌دست آمده نشان داد که متغیرهای پیش‌بین خودبخشی و عواطف مثبت و منفی قادرند تغییرات تعلق‌ورزی را پیش‌بینی کنند. تحلیل مسیر نیز نشان داد که عاطفه‌ی منفی میان خودبخشی و تعلق‌ورزی به عنوان متغیر میانجی عمل می‌کند.

واژه‌های کلیدی: تعلق‌ورزی تحصیلی، عاطفه‌ی مثبت، عاطفه‌ی منفی، خودبخشی

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز (badri_rahim@yahoo.com)

۲. استاد علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۶/۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۲۶

مقدمه

تعلل‌ورزی مشکل رفتاری خودکار در به تأخیر انداختن یک فعالیت مهم یا فعالیتی از زمانی به زمان دیگر در آینده است. فرایندی که پیامد آن برای فرد مشکل‌ساز است (ناس^۱، ۲۰۱۰). تعلل کردن تأخیر نامعقول در راهکاری است که از قبل قصد انجام دادن آن را داشتیم و اغلب زمانی رخ می‌دهد که ما انتظار داریم آن کار را بدتر انجام دهیم. فیور^۲ (۲۰۰۲) تعلل‌ورزی را مکانیسمی برای کنار آمدن با اضطراب در آغاز یا تکمیل تکلیف می‌داند (روبرباگ^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از خرماپی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰).

تعلل‌ورزی انواع مختلفی دارد که متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). نوع رایج تعلل‌ورزی تحصیلی نیز در دانش‌آموزان، به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است. تحقیقات مختلف، میزان شیوع متفاوتی را از تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش کرده است. بورکا و یون^۴ (۲۰۰۸)، ۵۰ درصد، استیل^۵ (۲۰۰۷) بین ۲۰ تا ۳۰ درصد و اُبرین^۶ (۲۰۰۲)، حدود ۷۰-۸۵ درصد برآورد کرده‌اند. تحقیقات انجام یافته در ایران نیز میزان شیوع تعلل در بین دانشجویان بالاتر گزارش کرده است. کرمی (۱۳۸۸) شیوع تعلل‌ورزی را در دانشجویان دانشگاه ۶۱ درصد گزارش کرده است.

پژوهش‌های تجربی نشان داده است که تعلل‌ورزی مشکل‌انگیزی است. از نظر بورکا و یون (۲۰۰۸) تعلل‌ورزی در کاری ممکن است ناشی از اختلاف میان ارزشمندی و توانایی فرد با

1. Knaus
2. Fiore
3. Rohrbaugh
4. Burka & Yuen
5. Steel
6. O'Brien

عملکرد او باشد. باسکو^۱ (۲۰۱۰) تعلل‌ورزی را عملی می‌داند می‌داند که دو عامل در آن نقش دارد. یکی باور فرد از ناتوانی در انجام دادن یک عمل و دیگری عاطفه و احساسات فرد است که او را از درون برمی‌انگیزد. او تعلل را محصول نشخوار این افکار و احساسات به حساب می‌آورد. اسکونبرگ^۲ (۲۰۰۵) نیز دو عامل را در بروز تعلل‌ورزی مؤثر می‌داند: عامل اول مدیریت زمان؛ انضباط کاری، کنترل خود و انگیزه‌ی مطالعه و عامل دوم احساس عدم شایستگی، ترس از شکست، اضطراب آزمون، فشار روانی مطالعه و افسردگی است.

گایلیوت، مید و بامیستر^۳ (۲۰۰۸) تعلل‌ورزی را به عنوان یک نمونه از مجموعه رفتارهای خودفریبی^۴ همچون: خوردن بیش از اندازه، ولخرجی، قماربازی می‌دانند که همه‌ی آن‌ها ناشی از شکست در خودتنظیمی هستند. مطابق دیدگاه استیل (۲۰۰۷) نیز تعلل‌ورزی نمونه‌ی کامل شکست در خودتنظیمی است. دو چیز در دیدگاه «شکست در خودتنظیمی» تعلل‌ورزی مهم است. اولاً تعلل‌ورزی یک نوع رفتار آسیب به خود است. یعنی شکست در خودتنظیمی برای نایل آمدن به هدف خود، یک نوع خطا در برابر خویشتن است. از طرف دیگر، بر خلاف شکست در خودتنظیمی‌های دیگر مانند: مصرف مواد و خوردن بیش از اندازه که نوعی از رفتارهای گرایشی هستند، تعلل‌ورزی تلاش برای دوری از انجام دادن وظایف خاص (رفتار اجتنابی) نیز شامل است. افرادی که رفتار تعلل‌ورزی دارند با اجتناب غیر منطقی از تکالیف خود به خودشان آسیب می‌زنند.

اگر تعلل‌ورزی را به عنوان تخلفی که به فرد آسیب زده است در نظر بگیریم، بخشش، قدمی اساسی و ضروری در تغییر این انگیزش است. پس به نظر می‌رسد بخشش یکی از متغیرهایی است که با تعلل‌ورزی در ارتباط است. بخشش را با مصالحه، عفو قانونی، چشم پوشی و فراموشی نباید اشتباه گرفت. بخشش، فرایندی درونی است که طی آن جنبه‌های شناختی، احساسی و رفتاری فرد

-
1. Basco
 2. Schouwenburg
 3. Gailliot, Mead & Baumeister
 4. self-defeating behaviors

در برابر خطا و خطا کار تغییر می‌کند (مک آسکیل^۱، ۲۰۰۵). به عقیده‌ی لولافس^۲ (۱۹۹۲)، بخشش یک عمل مثبت در مقابل یک عمل منفی است که در اثر تفسیر مجدد موقعیت‌های ارتباطی صورت می‌گیرد و موجب می‌شود که شخص دیگر نیازی به انتقام و تلافی‌جویی نداشته باشد. تاپسون، اشنایدر، هافمن، میچل و همکاران^۳ (۲۰۰۵)، در تحقیق خود بخشش را به سه نوع بخشش خود، دیگران و موقعیت^۴ طبقه‌بندی کرده‌اند. از جمله مؤلفه‌های بخشش که مورد توجه محققان قرار گرفته است، خودبخشی است^۵. خودبخشی تغییر در نگرش‌های مربوط به نسبت دادن علت‌های اعمال به خود است که منجر به کاهش احساسات منفی می‌شود. به عبارت دیگر بخشش خود به عنوان یک سری از تغییرات در انگیزش تصور می‌شود که در آن انگیزش برای اجتناب از محرک مربوط به تخلف و خود تنبیهی کاهش داده می‌شود و در مقابل، انگیزش برای رفتار مهربانانه با خود افزایش می‌یابد (هال و فینچام^۶، ۲۰۰۵).

وهل، پیکل و بنت^۷ (۲۰۱۰) معتقدند خودبخشی به افراد کمک می‌کند تا بر عواطف و احساسات منفی خود غلبه کرده و موجب تغییر در رفتار شود. آن‌ها معتقدند که گرایش به بخشش خود موجب می‌شود که اولاً فرد آشفته‌گی هیجانی خود را که منجر به اجتناب از محرک‌های مربوط به تحصیل می‌شود، کاهش دهد؛ ثانیاً چون خودبخشی نوعاً با تعهد و پیمان برای تغییر رفتار خود در آینده همراه است. این تعهد، عهد و پیمان موجب می‌شود تا فرد با رفتارهای گرایشی بیشتر درگیر باشد تا با رفتارهای اجتنابی.

علاوه بر «خودبخشی» به عنوان یک مؤلفه‌ی شناختی، عوامل عاطفی نیز می‌تواند بر

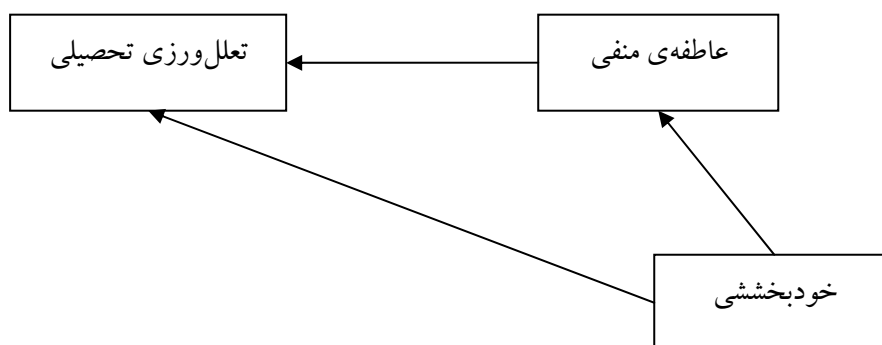
1. Macaskill
2. Lollufs
3. Topson, Snyder, Hoffman, Michel & et al
4. self, others and situations
5. self-forgiveness
6. Hall & Fincham
7. Wohl, Pychyl & Bennett

تعلل‌ورزی تأثیرگذار باشد. تاکنون بیشتر نظریه‌ها تأکیدشان بر سازه‌های رفتاری و شناختی تعلل‌ورزی بوده است اما تعلل‌ورزی شامل مؤلفه عاطفی نیز هست. با وجود این کمتر روی جنبه‌ی عاطفی آن پژوهشی انجام گرفته است. در برخی از تحقیقات از تجربه هیجان و عاطفه گناه و شرم در هنگام تعلل‌ورزی اشاره شده است (فراری و بک^۱، ۱۹۹۸ و فی و تانگنی^۲، ۲۰۰۰). بر پایه‌ی نظریه‌ی کنترل عاطفی^۳، 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، ۳. افراد سعی می‌کنند رفتارها و کنش‌هایی داشته باشند که با احساسات و عواطفی را که نسبت به خود و دیگران در آن موقعیت دارند، تطابق داشته باشد (چبت و اسلوسارچیک^۴، ۲۰۰۵).

با توجه به درصد شیوع بالاتر تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان (استیل، ۲۰۰۷، بورکا و یون، ۲۰۰۸، اُبرین، ۲۰۰۲) و تأکید نظریه‌پردازان بر نقش عوامل شخصیتی و تعارض‌های درونی بر تعلل‌ورزی (بورکا و یون، ۲۰۰۸) و نقش خودبخشی در سلامت روانی و توانایی آموزش آن (تاپسون و همکاران، ۲۰۰۵؛ هال و فینچام، ۲۰۰۵) و تأکید یافته‌های پژوهشی دیگر مبنی بر نقش میانجی و واسطه‌ای عاطفه‌ی منفی در رابطه‌ی بین سلامت جسمی و روانی و عوامل روان‌شناختی دیگر (وهل، دشی، و واشکینی^۵، ۲۰۰۸؛ وهل و همکاران، ۲۰۱۰) پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی میان خودبخشی و عواطف مثبت و منفی و نقش میانجی عاطفه‌ی منفی در رابطه‌ی خودبخشی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه‌ی شهر اردبیل انجام گرفته است و تلاش دارد

-
1. Ferrari & Beck
 2. Fee & Tangney
 3. affect control theory
 4. Chebat & Slusarczyk
 5. Wohl, DeShea & Wahkinney

تا مدل نظری زیر را مورد آزمون قرار دهد (شکل ۱).



شکل ۱. مسیر متغیرهای خودبخشی و عاطفه‌ی منفی به تعلل‌ورزی تحصیلی

روش

با توجه به بررسی رابطه‌ی خودبخشی با تعلل‌ورزی تحصیلی و نقش میانجی عاطفه‌ی منفی در رابطه‌ی بین خودبخشی و تعلل‌ورزی تحصیلی، این پژوهش از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این تحقیق، کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه‌ی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۱-۹۰، که مشغول به تحصیل در مدارس این شهر هستند، بود. تعداد جامعه‌ی آماری این تحقیق ۴۰۲۹ نفر بود. که از این تعداد ۵۹/۸ درصد دختر و ۴۰/۲ درصد پسر بودند. بر اساس جدول تعیین حجم نمونه‌ی کرجسی، مورگان و کوهن (به نقل از کیامنش، ۱۳۷۴)، ۳۵۴ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای انتخاب نمونه استفاده شد. بدین گونه که از بین نواحی دوگانه، ناحیه‌ی ۱ به صورت تصادفی انتخاب شد. از داخل آن ناحیه هشت دبیرستان دخترانه و شش دبیرستان پسرانه و از هر یک از دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دو کلاس سوم برای نمونه‌گیری به صورت تصادفی

انتخاب شدند و به صورت تصادفی از هر کلاس دخترانه ۱۴ و از هر کلاس پسرانه ۱۲ دانش‌آموز انتخاب گردید. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی تاکمن^۱: این مقیاس را تاکمن و سکستون در سال

۱۹۸۹ طراحی کردند که ۱۶ گویه دارد. تاکمن (۱۹۹۱) ضریب پایایی برای آن را ۰/۸۶ محاسبه کرده است. در این پژوهش روایی سازه ابزار با روش تحلیل عامل تأییدی نیز مورد بررسی قرار گرفت و شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۲ (CFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۳ (RMSEA) برای پرسش‌نامه محاسبه شد. در مدل نهایی با حذف ۱۱ گویه از گویه‌های پرسش‌نامه، شاخص‌های $CFI=0/95$ و $RMSEA=0/05$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. نتایج تحلیل‌های به دست آمده نشان داد ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس، (۰/۶۵) است.

مقیاس ارزیابی عاطفه‌ی مثبت و منفی^۴: این مقیاس 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 به دست آمده است (بخشی‌پور 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 $CFI=0/92$ و $RMSEA=0/05$ 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.

-
1. Tukman Education Procrastination Scale
 2. Comparative Fit Index
 3. Root Mean Square Error of Approximation
 4. Positive Affect and Negative Affect Scales

مقیاس ارزیابی گرایش به بخشش^۱: این مقیاس را تاپسون و همکاران (۲۰۰۵) طراحی کرده‌اند که ۱۸ گویه دارد. این پرسش‌نامه از سه زیر مقیاس: خودبخششی، دیگر بخششی و موقعیت بخششی ساخته شده است. محققان در این پژوهش از خرده مقیاس خود بخششی این پرسش‌نامه استفاده کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده از طرف طراحان برای مقیاس گرایش به بخشش (خود، دیگران و موقعیت) بین ۰/۷۲ الی ۰/۷۷ مشخص شده است. در این پژوهش برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. شاخص‌های $CFI=1$ و $RMSEA=0/07$ محاسبه شده است که با حذف ۳ گویه از آن، حاکی از برازندگی کامل مدل است. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه‌ی خود بخششی بر اساس داده‌های به دست آمده در این پژوهش (۰/۶۶) می‌باشد.

روش اجرا: یکی از محققین به منظور جمع آوری اطلاعات با جلب موافقت اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ اردبیل به دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه منتخب مراجعه کرده و در کلاس درس حاضر شد و دانش‌آموزان در حضور محقق و با راهنمایی‌های لازم محقق، پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمودند.

نتایج

جدول ۱ ماتریس همبستگی خود بخششی، عاطفه‌ی منفی، عاطفه‌ی مثبت و تعلل‌ورزی تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌گونه مشاهده می‌شود بیشترین مقدار همبستگی معنی‌دار محاسبه شده میان عاطفه‌ی منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی ($r=0/378$) و کمترین مقدار آن، مربوط به عاطفه‌ی مثبت با عاطفه‌ی منفی است ($r=-0/174$).

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش بین (عاطفه‌ی منفی و عاطفه‌ی مثبت و خود بخششی) در پیش‌بینی متغیر ملاک (تعلل‌ورزی تحصیلی) از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده گردید. نتایج مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و سهم هر یک از متغیرها و توان پیش‌بینی آن‌ها

1. Heartland Forgiveness Scale

محاسبه شد. داده‌ها طبق جدول ۲ در ذیل آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی بین خودبخشی، عاطفه‌ی منفی،

عاطفه‌ی مثبت و تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳
خودبخشی	۹/۰۸	۴/۷۴			
عاطفه‌ی منفی	۱۷/۸۱	۴/۶۳	-۰/۲۲۰**		
عاطفه‌ی مثبت	۱۵/۸۷	۵/۲۳	-۰/۰۱۱	-۰/۱۷۴**	
تعلل‌ورزی تحصیلی	۳۰/۴۷	۶/۰۰	-۰/۱۹۶**	۰/۳۷۸**	-۰/۲۹۲**

**معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱

جدول ۲. تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام متغیرهای پیشین بر تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیر	β	t	p	R	R ²	SE	F	p
عاطفه منفی	۰/۳۷۸	۷/۶۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۸	۰/۱۴۳	۴/۵۷	۵۸/۶۲۵	۰/۰۰۰۱
عاطفه منفی	۷/۳۳۷	۶/۹۳۷	۰/۰۰۰۱					
عاطفه‌ی مثبت	-۰/۲۳۴	-۴/۸۲۰		۰/۴۴۳	۰/۱۹۶	۴/۴۳	۴۲/۷۷	۰/۰۰۰۱
عاطفه منفی	۰/۳۰۷	۶/۲۱۳	۰/۰۰۰۱					
عاطفه‌ی مثبت	-۰/۲۴۱	-۴/۹۹۴	۰/۰۰۰۱					
خودبخشی	-۰/۱۳۱	-۲/۶۹۴	۰/۰۰۷	۰/۴۶۱	۰/۲۱۲	۴/۳۹	۳۱/۴۴۵	۰/۰۰۰۱

تحلیل مسیر

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد شاخص مجذور کای (χ^2) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. اما چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است، نمی‌توان بر معنی‌داری آن به منزله رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد. بنابراین، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه نمونه به سایر شاخص‌ها و تفاسیر آن می‌پردازیم. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۵) به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه‌ی آن بزرگ‌تر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۵)، شاخص تاکر لوئیس

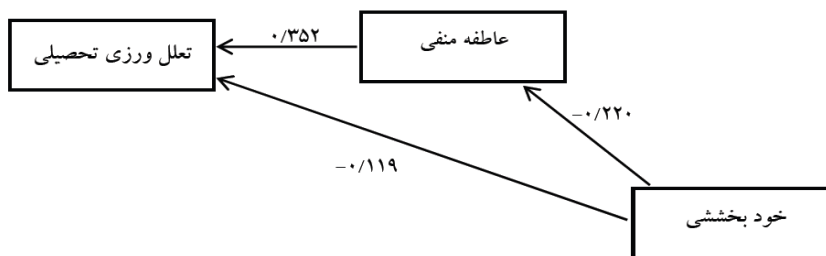
($TLI=0/94$) نیز محاسبه شد. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب بین $0/90$ الی $0/95$ تفسیر می‌شود. با توجه به شاخص‌های مذکور مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

جدول ۳. شاخص‌های آماری برازندگی انطباق

RMSEA	AIC	TLI	CFI	p	χ^2
0/05	90/78	0/94	0/95	0/005	286/34

جدول ۴. مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

تأثیرات کل	تأثیرات غیرمستقیم	تأثیرات مستقیم	مسیرها
-0/220	-	-0/220	خودبخشی به عاطفه‌ی منفی
0/352	-	0/352	عاطفه‌ی منفی به تعلل‌ورزی تحصیلی
-0/196	-0/077	-0/119	خودبخشی به تعلل‌ورزی تحصیلی



شکل ۲. مسیر متغیرهای خودبخشی و عاطفه‌ی منفی به تعلل‌ورزی تحصیلی

شکل ۲ و جدول ۴ نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تحصیلی، عاطفه‌ی منفی و خودبخشی، سازه‌های قابل مشاهده در الگوی پیشنهادی حاضر است. بر اساس الگوی ساختاری، اثر مستقیم متغیر خودبخشی بر متغیر میانجی عاطفه‌ی منفی برابر $(\beta=-0/220)$ و سطح معنی‌داری آن $(p=0/001)$ محاسبه شده است. همچنین اثر مستقیم متغیر خودبخشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی

$(\beta = -0/193)$ معنی دار بوده $(p=0/018)$ ، و اثر غیر مستقیم آن از طریق متغیر میانجی عاطفه‌ی منفی برابر $(\beta = -0/077)$ است و روی هم تأثیرات کل بر تعلل‌ورزی تحصیلی برای آن $(-0/196)$ $(\beta =)$ محاسبه شده است. همچنین اثر مستقیم عاطفه‌ی منفی بر سازه تعلل‌ورزی تحصیلی برابر $(\beta = 0/352)$ و سطح معنی‌داری آن $(p=0/0001)$ محاسبه گردید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش تعیین عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان است. همبستگی پیرسون به وجود رابطه‌ی معنی‌دار میان خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی اشاره دارد. این نتیجه با یافته‌های مالتبای، ماکاسکیل و گیلت^۱ (۲۰۰۷)، تاپسون و همکاران (۲۰۰۵)، راسموسن و لوپز^۲ (۲۰۰۰)، فی و تانگنی (۲۰۰۰)، و سلطانی‌زاده، ملک‌پور و نشاط‌دوست (۱۳۸۷) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عاطفه‌ی مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی و گشاده‌رویی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و عاطفه‌ی منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، نگرانی و اضطراب، بی‌قراری و بی‌تابی، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام دادن کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است. به نظر می‌رسد ویژگی‌های عاطفه‌ی منفی در افراد تعلل‌ورز به وفور و ویژگی‌های عاطفه‌ی مثبت به ندرت مشاهده می‌شود. در کل می‌توان گفت که عاطفه‌ی منفی از متغیرهای حاضر در زمان تعلل‌ورزی و عاطفه‌ی مثبت از متغیرهای مغایر با آن است. در تبیین رابطه‌ی خودبخشی با تعلل‌ورزی تحصیلی می‌توان گفت که بخشش به عنوان یک روش مقابله ضمن کمک به تخلیه و مدیریت هیجانات منفی ناشی از درماندگی به تقویت حمایت اجتماعی و سازگاری فرد کمک می‌کند (مالتبای و همکاران ۲۰۰۷). بدیهی است که تخلیه هیجانات منفی،

1 . Maltby, Macaskill & Gillett

2 . Rasmussen & Lopez

تقویت اجتماعی و سازگاری می‌تواند به عنوان عواملی که سبب کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، از بروز عادت تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان جلوگیری و یا دست کم از میزان آن بکاهد.

برای تعیین توان پیش‌بینی شکنندگی متغیرهای پیش بین از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده گردید. در گام اول عاطفه‌ی منفی وارد معادله شد. عاطفه‌ی منفی به تنهایی توانایی تبیین ۱۴ درصد تغییرات تعلق‌ورزی تحصیلی را دارد. با در نظر گرفتن ارتباط عاطفه‌ی منفی با حالاتی مانند: افسردگی، اضطراب، پریشانی و عوامل روانی مشابه، و با توجه به رابطه‌ی این عوامل با تعلق‌ورزی تحصیلی، طبق مطالعات کرمی (۱۳۸۸)، و ارتباط عاطفه‌ی مثبت با شور و نشاط، اعتماد، فعال بودن و توانمندی، این یافته‌ها، با یافته‌های تاپسون و همکاران (۲۰۰۵)، هاینز و اسنایدرا^۱ (۲۰۰۱)، وهل و همکاران (۲۰۰۸)، راسموسن و لویز (۲۰۰۰)، وهل و همکاران (۲۰۱۰)، همسو است. با اضافه شدن عاطفه‌ی مثبت به عاطفه‌ی منفی در گام دوم، این دو متغیر حدود ۱۹ درصد از واریانس متغیر ملاک را تبیین کردند. این یافته‌ها با یافته‌های وهل و همکاران (۲۰۱۰)، واتسون و تلگن (۱۹۸۵)؛ به نقل از بخشی پور و دژکام، (۱۳۸۴) همسو است. در تبیین اینکه چرا عواطف منفی و مثبت می‌تواند تعلق‌ورزی را پیش‌بینی کند می‌توان این گونه بیان کرد: عاطفه‌ی منفی، حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعلق‌ورزی هم‌خوانی دارد. به‌طور کلی می‌توان این گونه عنوان کرد که عاطفه‌ی منفی یکی از حالات روانی حاضر در زمان تعلق‌ورزی است. فشارهای روانی ناشی از تعلق‌ورزی مثل: احساس گناه، ترس و نا ایمنی، خشم و احساس شرم از جمله مواردی است که فرد تعلق‌ورز با آن دست و پنجه نرم می‌کند. همچنین واتسون و تلگن (۱۹۸۵)؛ به نقل از بخشی پور و دژکام، (۱۳۸۴) مشخص ساختند که عاطفه‌ی مثبت به نحو پایدار با خلق و علایم افسردگی همبستگی منفی دارد. آن‌ها خصایص افراد دارای عاطفه‌ی مثبت بالا را فعال، سرخوش، پرشور،

1 . Heinze & Snyder

هیجان خواه و قوی ذکر کرده‌اند. به نظر می‌رسد این خصایص با تعلل‌ورزی در افراد در تضاد باشد؛ و نهایتاً با ورود متغیر خودبخشی در گام سوم، هر سه متغیر مذکور توانستند حدود ۲۰ درصد از واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین نمایند. یافته‌های این قسمت نیز با یافته‌های وهل و همکاران (۲۰۱۰) و مالتبای و همکاران (۲۰۰۷)، همسو است. در تبیین این یافته نیز می‌تواند گفت که، طبق نظریه کنترل عاطفی (چپت و اسلوسارچیک، ۲۰۰۵)، افراد در موقعیت‌های مختلف همسو با گرایش‌ها و حتی حالات عاطفی خود به موقعیت‌ها پاسخ می‌دهند. بنابراین دانش‌آموزانی که گرایش به بخشش در آن‌ها پایین‌تر بوده، عاطفه‌ی منفی مانند: احساس گناه، ترس و ناایمنی، خشم و احساس شرم زیادی را تجربه کردند. می‌توان گفت: دانش‌آموزانی که خود-انتقادی و خود-تنبیهی بالاتری را تجربه می‌کنند، 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: تعلل‌ورزی را دنبال خواهند نمود.

در این پژوهش نقش واسطه‌ای عاطفه‌ی منفی در رابطه‌ی بین خودبخشی با تعلل‌ورزی تحصیلی نیز مورد تأیید قرار گرفت. این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات مختلف مانند دیگر واتسون و تلگن (۱۹۸۵؛ به نقل از بخشی پور و دژکام، ۱۳۸۴)، تاپسون و همکاران (۲۰۰۵)، تانگنی و همکاران (۱۹۹۹؛ به نقل از لیچ و لارک^۱، ۲۰۰۴)، هاینز و اسنایدر (۲۰۰۱) و وهل و همکاران (۲۰۱۰) همسو است.

در تبیین نتایج این پژوهش بر اساس نظریه‌ی خودتنظیمی می‌توان گفت: بخشش خود به عنوان یک سری از تغییرات در انگیزش باعث گردیده است تا اجتناب از محرک مربوط به تخلف و خود تنبیهی، کاهش یافته و در مقابل انگیزش برای رفتار مهربانانه با خود افزایش یابد (هال و فینچام، ۲۰۰۵). اما نتایج این پژوهش حاکی از آن است که این تأثیر به صورت مستقیم نبوده است بلکه به این صورت بوده است که گرایش به بخشش موجب آزاد شدن و رهایی فرد از احساس

1 . Leach & Lark

خطا و تخطی نسبت به خود می‌شود و کاهش احساسات منفی نسبت به خود موجب توانمندی و انرژی بیشتر فرد برای انجام تکالیف و وظایف روزمره و اجرای تصمیم‌گیری‌های خود شده است. علیرغم محدودیت‌های پژوهشی مانند محدود بودن پژوهش به دانش‌آموزان مقطع متوسطه و استفاده از پرسش‌نامه در جمع‌آوری داده‌ها که خود محدودیت‌هایی در روایی درونی پژوهش دارد، از آنجا که تعلق‌ورزی مشکل انگیزشی بسیار شایع در دانش‌آموزان است؛ لذا استفاده عوامل روان‌شناختی مانند: خودبخشی که به صورت منفی با تعلق‌ورزی در ارتباط بوده، روش کاربردی مناسبی برای کاهش این مشکل انگیزشی است؛ لذا در تدابیر درمانی و مشاوره روان‌شناختی تعلق‌ورزی، باید تأکید بیشتری بر کاهش احساس گناه ناشی از شکست‌های فرد در زمینه‌های مختلف زندگی و تحصیلی باشد و همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد کاهش احساس شرم و گناه فرد به دلیل انتقاد از خود و خود تنبیهی می‌تواند موجب کاهش تعلق‌ورزی شود. بنابراین، مهم‌ترین نتیجه این پژوهش، با در نظر گرفتن محدودیت‌های ناشی از تعمیم‌پذیری، و ابزارهای پژوهش، تأکید بر آموزش روان‌شناسی بخشش خود در سطوح مختلف رشد و بهره‌گیری از کلیه امکانات و روش‌های متعدد به کارگیری بخشش درمانی در خدمات مشاوره و روان‌درمانی است. توصیه به محققان آینده آن است که پژوهش‌های آتی باید تأثیر مداخلات مربوط به خودبخشی بر روی تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان را با روش‌های تجربی و نیمه تجربی مورد مطالعه قرار دهند.

منابع

- بخشی‌پور، عباس و دژکام، محمود (۱۳۸۶). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه‌ی مثبت و منفی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۹(۴)، ۸۰-۶۱.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۸۰-۶۱.
- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجیبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلق‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی یادگیری*، ۱(۱)، ۷۷-۶۰.

- سلطانی‌زاده، محمد؛ ملک‌پور، مختار و نشاط‌دوست، حمید طاهر (۱۳۸۷). رابطه لذت جسمانی و عاطفه‌ی مثبت و منفی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۳۱-۴۶.
- کریمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *اندیشه و رفتار*، ۱۳(۴)، ۲۵-۳۴.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). ارزیابی آموزشی. چاپ دوم، تهران: انتشارات پیام نور.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پارسا.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now*. New York: lifelong Books.
- Busco, M. R. (2010). *The Procrastinator's Guide to Getting Things Done*. The Guilford 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.
- 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.
- Ferrari, J. R. & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Journal of Education*, 118(4), 529-537.
- Fiore, N. (2002). *Overcoming procrastination: Practice the now habit and guilt-free play*. New York: MJF Books.
- Gailliot, M. T., Mead, N. L. & Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O. P. John, R.W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (pp. 472-491). New York: The Guilford Press.
- Hall, J. H. & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621-637.
- Heinze, L. & Snyder, C. R. (2001). *Forgiveness components as mediators of hostility and PTSD in child abuse*. Paper presented at the American Psychological Association, San Francisco.
- Knaus, W. J. (2010). *The procrastination work book*. New York: New Harbinger Publications, Inc.
- Leach, M. M. & Lark, R. (2004). Does Spirituality Add to Personality in the Study of Trait Forgiveness? *Personality and Individual Differences*, 37(1), 147-156.
- Lulofs, R. A. (1992). The social construction of forgiveness. *Journal of Human Systems*, 3(1), 183-197.
- Macaskill, A. (2005). Defining forgiveness: Christian clergy and general population perspectives, *Journal of Personality*, 5(1), 1237-1269.
- Maltby, J., Macaskill, A. & Gillett, R. (2007). The cognitive nature of forgiveness: Using cognitive strategies of primary appraisal and coping to describe the process of forgiving. *Journal of Clinical Psychology*, 63(6), 555-566.

- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the trans theoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Rasmussen, H. N. & Lopez, S. J. (2000). *Forgiveness and adaptive coping*. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Schouwenburg, H. C. (2005). On counseling the procrastinator in academic settings. Fedora Psyche Conference. Groningen, *The Netherlands*, 67-80.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Thopson, Y. L., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michel, T. S., Rasmussen, N. H., Billigs, S. L., Heinze, L., Neufeld, E. J., Shorey, S. H., Roberts, C. J. & Robert, E. D. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *journal of Personality*, 73(2), 313-359.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Meeting of the American educational research association. *Educational Psychology Measurement*, 51, 473-480.
- Wohl J.A. M., Pychyl, A. T., Bennett, H. S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 48(7), 803-808.
- Wohl, M. J. A., DeShea, L. & Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: The state forgiveness scale. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(1), 1-10.

The relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination in third grade high school students

R. Badri gargari¹, E. Fathi azar² & N. Mohammadi³

Abstract

This research was conducted to study the relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination. To do so, 354 students out of all third grade high school students of Ardabil (4029 students) were selected using random cluster sampling method. Data was collected through Academic Procrastination Scales (APS), Positive and Negative Affect Scales (PANAS) and Heartland Forgiveness Scales (HFS). Stepwise multiple regression analysis and path analysis were used to analyze the data. Results revealed that there is a significant relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions and academic procrastination. In addition, the results showed that the self-forgiveness and positive and negative emotions are capable of anticipating academic procrastination. Path analysis has also showed that negative emotion as a mediator variable can adjust relationship between self-forgiveness and academic procrastination

Key words: academic procrastination, negative affection, positive affection, self-forgiveness, path analysis

1. Corresponding Author: associate professor of psychology, University of Tabriz, badri_rahim@yahoo.com

2. professor of educational science, university of Tabriz

3. M. A. of educational psychology