

رابطه بین عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان

جابر سالار^۱، زینب سالاری^۲، سمانه احسانپور^۳

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد تربت جام، ایران.

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد تربت جام، ایران.

^۳ کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد تایباد.

نام نویسنده مسئول:

جابر سالار

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۲۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام بود. روش پژوهش حاضر از نوع طرح های همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند، که از این تعداد ۱۰۰ دانش آموز به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق، پرسشنامه ارزیابی عاطفه ی مثبت و منفی واتسون و تلگن (۱۹۸۸)، پرسشنامه انعطاف پذیری کنشی کانرودیدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد و فرضیه ها مورد آزمون قرار گرفت و این نتایج حاصل شد: بین عاطفه مثبت با تعلل ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین عاطفه منفی با تعلل ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. نتایج دیگر حاکی از رابطه منفی و معنادار بین انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی بود. همچنین نتایج پژوهش نشان داد انعطاف پذیری کنشی و عواطف منفی؛ به ترتیب بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی برای تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان را دارند.

واژگان کلیدی: عواطف مثبت و منفی، انعطاف پذیری کنشی، تعلل ورزی تحصیلی.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و بررسی عوامل موثر بر آن موضوع مهمی است که بخش عمده ای از پژوهش های علوم تربیتی را به خود اختصاص داده است. در ساختارهای تربیتی و آموزشی معیاری که برای سنجش میزان دستیابی به اهداف تربیتی در نظر گرفته شده، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی یعنی اینکه سطح مورد انتظار آموزش برآورده شود و افزایش یادگیری سطح نمرات و قبولی دانش آموزان در دروس هر پایه تحصیلی و در تعریفی دیگر می توان گفت چنانچه آموخته های آموزشی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه او باشد یا آموخته های فرد متناسب با توان و استعداد وی بوده، در یادگیری فاصله ای بین توان بالقوه و بالفعل او نباشد، می توانیم بگوییم که دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی نائل گردیده است. پیشرفت تحصیلی و عواملی که به احتمال زیاد آن را تحت تاثیر قرار می دهند، از دیر باز مورد توجه روان شناسان و مربیان تعلیم و تربیت بوده است و به عنوان یکی از شاخص های موفقیت فعالیت های علمی در نظر گرفته می شود و ارزشیابی از آن یکی از ارکان ضروری و اجتناب ناپذیر بهبود کیفیت نظام آموزشی است. توجه به این امر چیزی است که در تمام دنیا در راس برنامه های توسعه آموزشی مد نظر قرار می گیرد. پیشرفت تحصیلی از این جهت اهمیت دارد که در یادگیری اثر داشته و یادگیری آموزشی، پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می دهد (ملک مکان، ۱۳۸۷).

تعلل ورزی^۱ 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 مشکل ساز است (ناس^۲، ۲۰۱۰). تعلل کردن تأخیر نامعقول در راهکاری است که از قبل قصد انجام دادن آن را داشتیم و اغلب زمانی رخ می دهد که ما انتظار داریم آن کار را بدتر انجام دهیم. فیور^۳ (۲۰۰۲) تعلل ورزی را مکانیسمی برای کنار آمدن با اضطراب در آغاز یا تکمیل تکلیف می داند (رورباگ^۴، ۲۰۰۶؛ به نقل از خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰). تعلل ورزی انواع مختلفی دارد که متداول ترین شکل آن، تعلل ورزی تحصیلی^۵ است. نوع رایج تعلل ورزی تحصیلی نیز در دانش آموزان، به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). تحقیقات مختلف، میزان شیوع متفاوتی را از تعلل ورزی در بین دانش آموزان و دانشجویان گزارش کرده است. بورکا و یون^۶ (۲۰۰۸)، ۵۰ درصد، استیل^۷ (۲۰۰۷) بین ۲۰ تا ۳۰ درصد و ابرین^۸ (۲۰۰۲)، حدود ۸۵-۷۰ درصد برآورد کرده اند. به نقل از بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی، ۱۳۹۳). تحقیقات انجام یافته در ایران نیز میزان شیوع تعلل در بین دانشجویان بالاتر گزارش کرده است. کرمی (۱۳۸۸) شیوع تعلل ورزی را در دانشجویان دانشگاه ۶۱ درصد گزارش کرده است. پژوهش های تجربی نشان داده است که تعلل ورزی مشکل انگیزشی است. از نظر بورکا و یون^۸ (۲۰۰۸) تعلل ورزی در کاری ممکن است ناشی از اختلاف میان ارزشمندی و توانایی فرد با عملکرد او باشد. باسکو^۹ (۲۰۱۰) تعلل ورزی را عملی می داند 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 برمی انگیزد. او تعلل را محصول نشخوار این افکار و احساسات به حساب می آورد. اسکونبرگ^{۱۰} (۲۰۰۵) نیز دو عامل را در بروز تعلل ورزی مؤثر می داند: عامل اول مدیریت زمان؛ انضباط کاری، کنترل خود و انگیز هی مطالعه و عامل دوم احساس عدم شایستگی، ترس از شکست، اضطراب آزمون، فشار روانی مطالعه و افسردگی است (به نقل از بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳).

یکی از متغیرهای اثر گذار بر تعلل ورزی تحصیلی، عواطف مثبت و منفی^{۱۱} می باشد. اسپینوزا^{۱۲} (۱۹۸۶) پیشنهاد می کند که همه هیجانات می توانند از هیجان درد و لذت ایجاد شوند. امروزه یک تمایز مشخص بین حالت های احساساتی بودن وجود

1. procrastination

2. Knaus

3. Fiore

4. Rohrbaugh

5. academic procrastination

6. Burka & Yuen

7. Steel

8. O'Brien

9. Busco

10. Schouwenburg

11. positive affect (PA) & negative affect (NA)

12. Spinoza

دارد که شامل هیجانات مثبت و منفی می باشد (ریچ، زوترا و دیویس^{۱۳}، ۲۰۰۳). هیجان های منفی شامل نشانه هایی از اضطراب و افسردگی است. از طرف دیگر خوشرویی، شادی و عزت نفس نمونه هایی از هیجانات مثبت می باشند (پرسمن و کوهن^{۱۴}، ۲۰۰۵). بر خلاف تصور غلط عموم، هیجانات مثبت و منفی می تواند در زمان یکسان در درون شخص اتفاق بیافتد (لارسن، ام سی گروه و کاسیپو^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ به نقل از میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو، ۱۳۹۳)، با دلالت بر اینکه هیجانات به صورت وارونه و متضاد هم در انتهای یک پیوستار وجود ندارند، در واقع عاطفه مثبت و منفی حالت های متضاد احساس کردن نیستند، بلکه این دو خلق حالت های مستقل-نه متضاد- احساس کردن هستند (دینر و امونز^{۱۶}، ۱۹۸۴؛ به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۳).

از متغیرهای دیگر اثر گذار بر تعلل ورزی تحصیلی، انعطاف پذیری کنشی می باشد. یکی از عواملی که سبب سازگاری هر چه بیشتر آدمی با نیازها و تهدیدهای زندگی می گردد و با سلامت روان رابطه نزدیکی دارد انعطاف پذیری کنشی می باشد. انعطاف پذیری کنشی، جایگاه ویژه ای در حوزه های روان شناسی تحول، روان شناسی خانواده و بهداشت روانی یافته است. انعطاف پذیری کنشی را یک فرایند، توانایی، یا پیامد سازگاری موفقیت آمیز با شرایط تهدید کننده تعریف نموده اند. به بیان دیگر انعطاف پذیری کنشی، سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶). هامیل^{۱۷} (۲۰۰۲) انعطاف پذیری کنشی را به عنوان شایستگی افراد در مواجهه با رویدادهایی که به صورت معناداری مصیبت بار هستند، تعریف نمود. شارکناس^{۱۸} (۲۰۰۲) معتقد است افراد با انعطاف پذیری کنشی ذاتی به دنیا می آیند و با پرورش صفاتی از قبیل ویژگی های زیر انعطاف پذیری کنشی را در خود حفظ می کنند: توانایی حل مسئله، تفکر منتقدانه و خلاق، برنامه ریزی و پذیرش کمک از دیگران. خودمختاری: احساس هویت، خودکارآمدی و خودآگاهی و تسلط بر خود و پشت سر گذاشتن سازگاران. شرایط و پیام های منفی و ناگوار. هدفمندی و باور به آیند های روشن: هدف گرایی، خوش بینی و ایمان. شایستگی اجتماعی: تأثیر پذیری، انعطاف پذیری فرهنگی، همدلی، مهارت های ارتباطی و شوخ طبعی. انعطاف پذیری کنشی صرفاً پایداری در برابر آسیب ها یا شرایط تهدیدآمیز نیست (حالتی انفعالی در رویارویی با شرایط خطرناک نیست) بلکه شرکت فعال و سازنده فرد در محیط است و می توان گفت که انعطاف پذیری کنشی توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی روانی، در شرایط خطرناک می باشد (کانر و دیویدسون^{۱۹}، ۲۰۰۳).

پکرون^{۲۰} و همکاران (۲۰۰۹) استدلال می کنند که عواطف مثبتی از قبیل امید و غرور می تواند ریشه در عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد. اوستین^{۲۱} و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند بین ایجاد عواطف منفی و وابستگی آن به استرس در دانشجویان و افت تحصیلی رابطه وجود دارد. با توجه به مطالب مطرح شده در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد؟

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل هستند. نمونه این پژوهش شامل ۱۰۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان تربت جام که به منظور برآورد حجم نمونه با توجه به روش پژوهش همبستگی، تعداد نمونه ۱۰۰ نفر انتخاب شد. از آنجایی که پژوهشگر به لیست کاملی از اعضای جامعه دسترسی ندارد بجای روش نمونه گیری ساده از روش نمونه گیری خوشه ای- چند مرحله ای استفاده شد (خوی نژاد، ۱۳۸۰). بدین ترتیب که براساس نمونه گیری طبقه ای ابتدا بخش های آموزش و پرورش به سه گروه برخوردار، نیمه برخوردار، غیر برخوردار، از لحاظ امکانات آموزشی محروم تلقی می شوند انتخاب شد، در گام بعدی با

¹³ . Reich, Zautra & Davis

¹⁴ . Pressman & Cohen

¹⁵ . Larsen, McGraw & Cacioppo

¹⁶ . Diener & Emmons

¹⁷ . Hamill

¹⁸ . sharknas

¹⁹ . Conner & Davidson

²⁰ . Pekrun

²¹ . Austin

استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای از لیست دبیرستان های بخش های انتخاب شده ۱ دبیرستان پسرانه به تصادف انتخاب شد. سپس از بین دانش آموزان هر کلاس این دبیرستان ها، از بین هر سه رشته ادبیات و علوم انسانی، تجربی و ریاضی و فیزیک به سه روش نمونه گیری تصادفی ساده دانش آموزان نمونه انتخاب شدند و در مجموع ۱۰۰ انتخاب شدند.

ابزاری که در پژوهش حاضر به کار رفته اند به شرح ذیل اند:

پرسشنامه ارزیابی عاطفه ی مثبت و منفی^{۲۲}:

این مقیاس را در سال ۱۹۸۸ واتسون و تلگن، برای اندازه گیری دو بعد «عاطفه مثبت» و «عاطفه منفی» ساخته اند که دارای ۲۰ گویه است. ضریب سازگاری درونی (آلفا) برای خرده مقیاس عاطفه ی مثبت، ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس عاطفه ی منفی، ۰/۸۷ به دست آمده است (بخشی پور و دژکام، ۱۳۸۶). در پژوهش بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۳) برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI=0.92$ و $RMSEA=0.05$ می توان نتیجه گرفت با حذف ۶ ماده از عواطف مثبت و منفی، مدل دو عاملی از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل های به دست آمده نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای عاطفه ی مثبت (۰/۸۲) و برای عاطفه ی منفی (۰/۷۷) است.

پرسشنامه انعطاف پذیری کنشی کانرودیدسون^{۲۳} (۲۰۰۳):

این مقیاس شامل ۲۵ سؤال است و توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) برای اندازه گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید، تهیه شده است. برای هر سؤال، طیف درجه بندی پنج گزینه ای (کاملاً نادرست تا همیشه درست) در نظر گرفته شده که از صفر (کاملاً نادرست) تا چهار (همیشه درست) نمره گذاری می شود. محمدی (۱۳۸۴)، این مقیاس را در ایران هنجاریابی کرده است. این مقیاس اگرچه ابعاد مختلف انعطاف پذیری کنشی را می سنجد ولی دارای یک نمره کل است. محمدی (۱۳۸۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۹ به دست آورد و اعتبار مقیاس را به روش همبستگی هر گویه با نمره کل مقوله ضریب های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ به دست آورد. سامانی، جوکار و صحرادر (۱۳۸۶) در یک بررسی مقطعی پایایی مقیاس را در دانشجویان شیراز و به کمک ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر اعتبار همزمان این مقیاس از طریق همبسته نمودن آن با "مقیاس سرسختی روان شناختی اهواز" و محاسبه ضریب همبستگی مورد سنجش واقع شد. ضریب اعتبار به دست آمده برابر با ۰/۶۴ است که ضریب اعتبار نسبتاً بالایی می باشد. همچنین پایایی مقیاس انعطاف پذیری کنشی به دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد. ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ و با روش تنصیف ضریب پایایی برابر با ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹):

این مقیاس را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۹) برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساختند. این مقیاس شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه ای از هرگز با نمره یک، به ندرت با نمره دو، گهگاهی با نمره سه، اکثر اوقات با نمره چهار و همیشه با نمره پنج قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال، ۶ سؤال (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) نیز برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی" در نظر گرفته شده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است (به نقل از راث بلوم و همکاران، ۲۰۰۳). اونوگ بوزی (۲۰۰۴) از دانشگاه فلوریدای جنوبی، ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ محاسبه کرده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی مقیاس تعلل ورزی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کردند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است. از این ابزار بیشتر در موارد پژوهشی استفاده شده است؛ به همین خاطر سازندگان آن نقطه برش برای آن تعیین نکرده اند.

²² . Positive Affect and Negative Affect questionnaire

²³ . Connor & Davidson Flexible action questionnaire

اما هاپه^{۲۴} (۲۰۱۱؛ به نقل از کوثری، ۱۳۹۱) نمره ۶۰ به بالا را در این آزمون تعلل ورزی بالا و نمره ۳۵ به پایین را تعلل ورزی پایین تعریف کرده است.

یافته ها

در تجزیه و تحلیل توصیفی داده ها، پژوهشگر قصد دارد یافته های خام پژوهش را با استفاده از شاخص های آمار توصیفی طبقه بندی کند و در تجزیه و تحلیل استنباطی به آزمون فرضیه ها و پاسخ گویی به سؤالات تحقیق پرداخته می شود. نتایج مربوط به آمار توصیفی نشان داد که میانگین نمرات در متغیرهای عواطف مثبت و منفی، انعطاف پذیری کنشی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان به ترتیب ۳۲/۴۶، ۲۶/۳۶، ۶۸/۹۵ و ۴۷/۱۱ می باشد. جهت مشخص نمودن نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، از آزمون کالموگروف- اسمیرنوف یک راهه^{۲۵} استفاده شد.

جدول ۱. نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف

متغیر	تعداد	Z آماره	سطح معناداری
عواطف مثبت	۱۰۰	۱/۳۷	۰/۰۶
عواطف منفی	۱۰۰	۰/۹۶	۰/۳۰
انعطاف پذیری کنشی	۱۰۰	۱/۳۲	۰/۰۸
تعلل ورزی تحصیلی	۱۰۰	۱/۲۰	۰/۱۱
پیشرفت تحصیلی	۱۰۰	۱/۱۶	۰/۱۳

با توجه به جدول ۱ مشاهده می گردد چون سطح معناداری آزمون کالموگروف - اسمیرنوف در تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ می باشد لذا با ۹۵ درصد اطمینان می توان گفت توزیع نمرات متغیرهای مورد بررسی نرمال می باشد. و سپس با استفاده از ابزار های آماری در این پژوهش ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون به تجزیه و تحلیل داده ها می پردازند. به منظور بررسی رابطه بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲: نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معناداری
عواطف مثبت		۱۰۰	-۰/۳۲	۰/۰۰
عواطف منفی	تعلل ورزی تحصیلی	۱۰۰	۰/۵۲	۰/۰۰
انعطاف پذیری کنشی		۱۰۰	-۰/۶۳	۰/۰۰

بر اساس نتایج حاصله از آزمون همبستگی پیرسون از جدول ۲ می توان نتیجه گرفت که بین عواطف مثبت و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد. لذا با احتمال ۹۵ درصد فرض صفر رد می شود و فرض پژوهش تایید می گردد. پس با توجه به جدول فوق می توان گفت هرچه عواطف مثبت و انعطاف پذیری دانش آموزان بالا باشد، میزان تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان پایین خواهد بود و بالعکس. همچنین نتایج نشان داد که بین عواطف منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معنادار مستقیم وجود دارد. لذا با احتمال ۹۵ درصد فرض صفر رد می شود و فرض پژوهش تایید می گردد. پس با توجه به جدول فوق می توان گفت هر چه عواطف منفی دانش آموزان بالا باشد تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان بالا خواهد بود و بالعکس.

قبل از انجام رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام، باید پیش فرض‌های رگرسیون مطالعه شود. پیش فرض‌های رگرسیون چندگانه شامل: توزیع نرمات متغیر وابسته پیوسته باشد، عدم وجود داده‌های پرت و عدم وجود همخطی بین متغیرهای پیش بین برقرار بود.

جدول ۳. رگرسیون گام به گام پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی براساس عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی

متغیر	R	R^2	خطای استاندارد برآورد	دوربین- واتسون	F	Sig	b	β	t	sig
ثابت رگرسیون	۰/۷۰	۰/۴۹	۱۶/۲۳	۱/۷۹	۳۱/۲۱	۰/۰۰	۵۴/۶۵	-	۵/۲۷	۰/۰۰
عواطف مثبت							۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۵۶	۰/۰۶
عواطف منفی							۰/۹۰	۰/۳۴	۴/۲۵	۰/۰۰
انعطاف پذیری کنشی							-۰/۵۰	-۰/۵۲	-۶/۰۰	۰/۰۰

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که مقدار همبستگی چندگانه بین متغیر ملاک (تعلل ورزی تحصیلی) و متغیرهای مستقل عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی دانش آموزان ۰/۷۰ است که بیانگر همبستگی بالای متغیر ملاک و متغیرهای مستقل می باشد مجذور (r^2) در مدل مورد استفاده ۰/۴۹ تغییر در نرمات تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان را توسط این عوامل برآورد می شود. چون $P < ۰/۰۱$, $F = ۳۱/۲۱$ نتیجه می گیریم که فرض صفر مبنی بر معنا دار نبودن این مدل در سطح خطای (۰/۰۱) رد می شود و مدل معنا دار است و استفاده از رگرسیون منطقی به نظر می رسد. همچنین ضرائب بتای استاندارد شده برای ارزیابی سهم هر یک از متغیرها در مدل اندازه ای را ارائه می دهد. اعداد بزرگ نشان دهنده ی این هستند که تغییر یک واحد در این متغیرها پیش بینی اثر شدیدتری بر متغیر ملاک دارد. در نتیجه با ثابت بودن سایر متغیرها هر یک واحد افزایش در انعطاف پذیری کنشی و عواطف منفی باعث تغییر ۰/۵۲ و ۰/۳۴ تغییر در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می شود. مقدار بتا برای متغیر پیش بین انعطاف پذیری کنشی و عواطف منفی بودن به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۹۰ می باشد. باتوجه به مقدار t و سطح معنا داری فقط برای انعطاف پذیری کنشی و عواطف منفی معنادار می باشد. بنابراین انعطاف پذیری کنشی و عواطف منفی ؛ به ترتیب بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی برای تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می باشد.

بحث

پژوهش حاضر جهت پاسخ گویی به این پرسش انجام شد که آیا بین عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد ؟

فرضیه اول پژوهش بیان می دارد "بین عواطف مثبت با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد."

با توجه به نتایج حاصل از فصل چهار می توان نتیجه گرفت که بین عواطف مثبت با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معنادار معکوس وجود دارد. لذا با احتمال ۹۵ درصد فرض صفر رد می شود و فرض پژوهش تایید می گردد. پس با توجه به جدول فوق می توان گفت هرچه عواطف مثبت دانش آموزان بالا باشد، میزان تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان پایین خواهد بود. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین ریاضی و همکاران (۱۳۹۷)، یوسف پور کرباسدهی و اکبری (۱۳۹۷)، رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶)، بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی (۱۳۹۳) و سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل (۲۰۱۳) هماهنگ و همسو می باشد. در بحث این فرضیه می توان گفت نتایج مطالعات انجام شده از جمله نتایج مطالعه ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) تحت عنوان بررسی نقش متغیرهای سبک شناختی، نارساکنش وری شناختی و عواطف منفی در تعلل ورزی در دانش آموزان نشان داد که سبک آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی پیش بینی کنندگان تعلل ورزی هستند. همچنین

نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که عواطف منفی و توانایی شناختی به ترتیب نقش منفی و مثبت معناداری در پیش بینی تعلل ورزی دارند و در مجموع ۱۰٪ از واریانس تعلل ورزی را تبیین می کنند. یوسف پور کرباسدهی و اکبری (۱۳۹۷) در مطالعه ای به بررسی پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس عاطفه مثبت و منفی در دانش آموزان مقطع متوسطه پرداختند که نتایج نشان داد بین نمره اهمال کاری تحصیلی با عاطفه مثبت رابطه منفی و با عاطفه منفی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که متغیر عاطفه منفی به صورت مثبت ۱۸ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه را پیش بینی می کنند. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که عاطفه مثبت و منفی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه رابطه داشته و تاحدودی قادر به پیش بینی معنی دار آن هستند. در پژوهشی نیز رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) به بررسی نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت گیری هدف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرداخت که نتایج نشان داد عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت گیری هدف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. در مطالعه ای دیگر بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی (۱۳۹۳) با عنوان رابطه ی خود بخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان نشان داد که بین خود بخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد. علاوه بر این، نتایج به دست آمده نشان داد که متغیرهای پیش بین خود بخشی و عواطف مثبت و منفی قادرند تغییرات تعلل ورزی را پیش بینی کنند. تحلیل مسیر نیز نشان داد که عاطفه ی منفی میان خود بخشی و تعلل ورزی به عنوان متغیر میانجی عمل می کند. همچنین نتایج پژوهش سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل (۲۰۱۳) نشان داد که افرادی که در حالت عاطفی و هیجانی منفی هستند احتمال بیشتری دارد که اهمال کاری نشان دهند. در تبیین نتیجه گیری این فرض می توان گفت که عاطفه ی مثبت با ویژگی هایی چون شادی و گشاده رویی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط همراه است. همچنین واتسون و تلگن (۱۹۸۵) به نقل از بخشی پور و دژکام، (۱۳۸۴) مشخص ساختند که عاطفه ی مثبت به نحو پایدار با خلق و علایم افسردگی همبستگی منفی دارد. آن ها خصایص افراد دارای عاطفه ی مثبت بالا را فعال، سرخوش، پرشور، هیجان خواه و قوی ذکر کرده اند. به نظر می رسد این خصایص با تعلل ورزی در افراد در تضاد باشد. با توجه به مطالب مطرح شده می توان گفت بین عواطف مثبت با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار معکوس وجود دارد.

فرضیه دوم پژوهش بیان می دارد "بین عواطف منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد."

با توجه به نتایج حاصل از فصل چهار می توان نتیجه گرفت که بین عواطف منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان در سطح $P < 0.05$ رابطه مستقیم وجود دارد. لذا با احتمال ۹۵ درصد فرض صفر رد می شود و فرض پژوهش تایید می گردد. پس با توجه به جدول فوق می توان گفت هر چه عواطف منفی دانش آموزان بالا باشد تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان بالا خواهد بود. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین ریاضی و همکاران (۱۳۹۷)، یوسف پور کرباسدهی و اکبری (۱۳۹۷)، رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶)، بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی (۱۳۹۳) و سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل (۲۰۱۳) هماهنگ و همسو می باشد. در بحث این فرضیه می توان گفت نتایج مطالعات انجام شده از جمله نتایج مطالعه ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) تحت عنوان بررسی نقش متغیرهای سبک شناختی، نارساکنش وری شناختی و عواطف منفی در تعلل ورزی در دانش آموزان نشان داد که سبک آزمایشگری فعال، توانایی شناختی و عواطف منفی پیش بینی کننده های معنادار تعلل ورزی هستند. همچنین نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که عواطف منفی و توانایی شناختی به ترتیب نقش منفی و مثبت معناداری در پیش بینی تعلل ورزی دارند و در مجموع ۱۰٪ از واریانس تعلل ورزی را تبیین می کنند. یوسف پور کرباسدهی و اکبری (۱۳۹۷) در مطالعه ای به بررسی پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس عاطفه مثبت و منفی در دانش آموزان مقطع متوسطه پرداختند که نتایج نشان داد بین نمره اهمال کاری تحصیلی با عاطفه مثبت رابطه منفی و با عاطفه منفی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که متغیر عاطفه منفی به صورت مثبت ۱۸ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه را پیش بینی می کنند. بر این اساس می توان نتیجه گرفت که عاطفه مثبت و منفی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه رابطه داشته و تاحدودی قادر به پیش بینی معنی دار آن هستند. در پژوهشی نیز رحمانی جوانمرد و

محمدی (۱۳۹۶) به بررسی نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان پرداخت که نتایج نشان داد عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. در مطالعه‌ای دیگر بدری گرگری، فتحی‌آذر و محمدی (۱۳۹۳) با عنوان رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که بین خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. علاوه بر این، نتایج به دست آمده نشان داد که متغیرهای پیش‌بین خودبخشی و عواطف مثبت و منفی قادرند تغییرات تعلل ورزی را پیش‌بینی کنند. تحلیل مسیر نیز نشان داد که عاطفه‌ی منفی میان خودبخشی و تعلل ورزی به عنوان متغیر میانجی عمل می‌کند. همچنین نتایج پژوهش سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل (۲۰۱۳) نشان داد که افرادی که در حالت عاطفی و هیجانی منفی هستند احتمال بیشتری دارد که اهمال‌کاری نشان دهند. در تبیین نتیجه‌گیری احتمالی این فرض می‌توان گفت که 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 تعلل ورز به وفور و ویژگی‌های عاطفه‌ی مثبت به ندرت مشاهده می‌شود. در کل می‌توان گفت که عاطفه‌ی منفی از متغیرهای حاضر در زمان تعلل ورزی و عاطفه‌ی مثبت از متغیرهای مغایر با آن است. عاطفه‌ی منفی، حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعلل ورزی هم‌خوانی 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 ناایمنی، خشم و احساس شرم از جمله مواردی است که فرد تعلل ورز با آن دست و پنجه نرم می‌کند. با توجه به مطالب مطرح شده می‌توان گفت بین عواطف منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار مستقیم وجود دارد.

فرضیه سوم پژوهش بیان می‌دارد "بین انعطاف‌پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد."

با توجه به نتایج حاصل از فصل چهار، بین انعطاف‌پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان در سطح $P < 0.05$ معنادار و منفی حاصل شده است و با اطمینان ۹۵٪ فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید می‌شود. نتایج این فرض با تحقیقات پیشین نمکی بیدگلی و صدیقی ارفع (۱۳۹۶)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۵)، حسینی و امیری (۱۳۹۴)، ممتاز اناری (۱۳۹۴) و اوکسوزو گوون (۲۰۱۴) هماهنگ و همسو می‌باشد. در بحث این فرضیه می‌توان گفت نتایج مطالعات انجام شده از جمله در مطالعه‌ای نمکی بیدگلی و صدیقی ارفع (۱۳۹۶) به بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان پرداختند که نتایج نشان داد بین ذهن آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد. پژوهشی نیز سلطانی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی نقش خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی در تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان پرداختند که نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی با تعلل ورزی تحصیلی ارتباط منفی و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی می‌توانند به طور منفی و معنادار ۴۱ درصد از واریانس تعلل ورزی تحصیلی در دانشجویان را پیش‌بینی نماید. نتایج تحقیق حسینی و امیری (۱۳۹۴) تحت عنوان بررسی رابطه بین تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که بین تاب‌آوری و اهمالکاری تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با افزایش تاب‌آوری، اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش یافته و بالعکس با کاهش تاب‌آوری، اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان بالا رفته است. این یافته‌ها تلویحات ضمنی مهمی درباره‌ی آموزش و خدمات مشاوره‌ای برای دانش‌آموزان دارد. در مطالعه‌ای دیگر ممتاز اناری (۱۳۹۴) نشان دادند بین جهت‌گیری هدف تبحر-گرایش، جهت‌گیری هدف تبحر-اجتناب، جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش و انعطاف‌پذیری کنشی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون بیانگر آن بود که از میان متغیرهای پیش‌بین به ترتیب متغیرهای انعطاف‌پذیری کنشی و جهت‌گیری هدف تبحر-گرایش نقش معناداری در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشتند. ضرایب بتا نشان می‌دهد که این دو متغیر به طور معکوس در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. همچنین اوکسوزو گوون (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه تاب‌آوری با اهمالکاری پرداختند که نتایج نشان داد بین تاب‌آوری

با اهمالکاری معلمان رابطه وجود دارد. در تبیین و نتیجه گیری احتمالی این فرض می توان گفت افراد در مواجهه با شرایط دشوار ممکن است که به جای مقابله کارآمد و انجام درست کارها در زمان مناسب، به تأخیر در انجام کارها و حتی اجتناب روی آورند. یعنی افرادی که از مهارت تاب آوری بالاتری برخوردار هستند، توانایی سازگاری موفقیت آمیز با شرایط تهدید کننده را دارند و بهتر می توانند دشواری ها را تحمل کرده و از آن عبور کنند. در نتیجه علی رغم شرایط سخت و دشوار در انجام درست کارها کمترین تعلل را از خود نشان می دهند و انعطاف پذیری لازم برای مواجهه با انواع شرایط را دارا می باشند. درواقع افراد تاب آور از انعطاف پذیری لازم برای مواجهه با چالش های زندگی برخوردار هستند و می توانند به خوبی از مشکلات به وجود آمده عبور کنند و رخدادهای منفی زندگی مانع از رسیدن آن ها به اهدافشان نمی شود. از سوی دیگر تاب آوری پایین باعث می شود که فرد توانایی و ظرفیت لازم برای برخورد با مشکلات را نداشته باشد و به جای مقابله مؤثر و سازنده، اجتناب کند یا انجام کارهای مهم که برای بهبود عملکرد تحصیلی ضروری است را به تأخیر اندازد. درواقع در تفسیر ارتباط بین تاب آوری و تعلل ورزی تحصیلی می توان گفت افرادی که از تاب آوری پایین رنج می برند، در زمان برخورد با مشکلات به دلیل عدم برخورداری از ویژگی ها و مهارت های روان شناختی همچون تاب آوری از راهبردهای بی حاصل همچون تعلل ورزی استفاده می کنند. پس با توجه به مطالب مطرح شده می توان گفت بین انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان معنادار منفی وجود دارد. یکی از محدودیت های پژوهش حاضر محدود بودن جامعه آماری به دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه شهر تربت جام می باشد، که به منظور تعمیم پذیری بالای نتایج پیشنهاد می گردد به بررسی رابطه عواطف مثبت و منفی و انعطاف پذیری کنشی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر سایر شهرها، مقاطع تحصیلی پرداخته شود.

تقدیر و سپاس

از تمام دانش آموزان عزیزی که در این پژوهش شرکت نموده و با صرف وقت و حوصله، پژوهشگران را یاری کردند، همچنین از مسئولان محترم آموزش و پرورش تربت جام، مدیران مدارس و معلمان گرامی که نهایت همکاری را مبذول داشته و در جهت تحقق این پژوهش تلاش نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

منابع و مراجع

- [۱] بدری گرگری، رحیم؛ فتاحی آذر، اسکندر؛ محمدی، نادر. (۱۳۹۳). رابطه ی خود بخششی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان. مجله ی روان شناسی مدرسه، دوره ی ۳، شماره ی ۱، صص: ۲۱-۶.
- [۲] بخشی پور رودسری، عباس و دزکام، محمود (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تاییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. مجله روانشناسی، سال نهمف شماره ۴ (پیاپی ۳۶): ۳۵۱-۳۶۵.
- [۳] جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی، ۳(۳)، ۸۰-۶۱.
- [۴] حسینی، زینب السادات و حسن امیری، ۱۳۹۴، رابطه بین تاب آوری با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسلام آبادغرب، نخستین کنگره بین المللی جامع روانشناسی ایران، تهران، مرکز همایشهای توسعه ایران، https://www.civilica.com/Paper-PSYI01-PSYI01_034.html.
- [۵] خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجبی، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه ی کمال گرایی و تعلل ورزی در مادران دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. ناتوانی یادگیری، ۱(۱)، ۷۷-۶۰.
- [۶] سامانی، سیامک، جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب آوری، سلامت روانی و رضایت مندی از زندگی. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران. سال سیزدهم، شماره ۳، صفحه ۲۹۵-۲۹۰.
- [۷] کرمی، داوود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار، ۱۳(۴)، ۳۴-۲۵.
- [۸] ملک مکان، مراد. (۱۳۸۷). نگرش مادر نسبت به شیوه های فرزند پروری با یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم راهنمایی آباده. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- [۹] میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید؛ عباسی، مسلم؛ زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روان شناسی تربیتی، شماره ۳۲، سال ۱۰، صص: ۵۲-۳۲.
- [۱۰] یوسف پور کرباسدهی، اسماعیل و بهمن اکبری، ۱۳۹۷، پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس عاطفه مثبت و منفی در دانش آموزان مقطع متوسطه، یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق، <https://www.civilica.com>.
- [11] Busco, M. R. (2010). *The Procrastinator's Guide to Getting Things Done*. The Gilford
- [12] Press.
- [13] Connor, k. m. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scal: The connorDavidson Resilience scale (CD-RISC) Depression and Anxiety, 18.76-82.
- [14] Hamill. S. (2002). Resiliency and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. Colgate university Journal of the sci Harris, P.L. (1991). The Work of the Imitation, In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind* (Pp. 283-304). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- [15] Knaus, W. J. (2010). *The procrastination work book*. New York: New Harbinger
- [16] Publications, Inc.
- [17] Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M. (2009); "Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance"; Journal of Educational Psychology, Vol. 101, pp.115-135.
- [18] Pressman, S.D., Cohen, S. (2005); "Does positive affect influence health?";
- [19] Psychol Bul, Vol. 131, pp. 925-71.
- [20] Reich, J.W., Zautra, A.J., Davis, M. (2003); "Dimensions of affect relationships: models and their integrative implications"; Rev Gen Psychol, Vol. 7, pp. 66-83.
- [21] Sharksnas Bonnie, L., Thomas. (2002). The relationship between resilience and job satisfaction in mental health care worker's dissertation in Human Development
- [22] Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2013). I look after my health, later, an investigation of procrastination and health. *Journal of Personality individual difference*, 35 (5), 1167-1184.