

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس سبک‌های عاطفی

رحیم بدری^۱

شهرام واحدی^۲

منصور بیرامی^۳

جواد عینی‌پور^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۶/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۲۰

چکیده

تعلل‌ورزی یعنی به تعویق انداختن انجام کار و یا تمایل به انجام آن در دقایق پایانی. تعلل‌ورزی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموز شده و باعث تجربه هیجانات منفی می‌گردد. یکی از مقوله‌های مؤثر بر تعلل‌ورزی، فقدان تنظیم هیجانی و ناتوانی در خودتنظیمی هیجانی است. سبک‌های تنظیم هیجانی را شامل سبک پنهان‌کاری، سازگاری و تحمل می‌دانند. این پژوهش به منظور تعیین رابطه سبک‌های عاطفی با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان پسر انجام گردید. نمونه پژوهش شامل ۲۵۲ دانش‌آموز مقطع متوسطه نظری مشغول به تحصیل در مدارس دولتی بودند که بوسیله نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردیدند. اطلاعات این پژوهش به وسیله پرسشنامه‌های سبک‌های عاطفی و تعلل‌ورزی تحصیلی به دست آمده است. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش همبستگی و تجزیه و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که سازگاری ($Beta = -0/33$) و تحمل ($Beta = 0/14$) عامل‌های مهم پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است ($P = 0/001$). نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که ۱۱٪ واریانس تعلل‌ورزی دانش‌آموزان متوسطه پسر از طریق یک ترکیب خطی مشترک از سازگاری و تحمل تعیین می‌شود. هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که مؤلفه سازگاری قوی‌ترین پیش‌کننده تعلل‌ورزی در میان سبک‌های عاطفی محسوب می‌شود.

۱. دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی Badri_rahim@yahoo.com

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی Dr.bairmi@yahoo.com

۳. استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی Vahedi117@yahoo.com

۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)
Jo000.einipour@gmail.com

واژگان کلیدی: تحمّل، تعلل‌ورزی، سبک‌های عاطفی، سازگاری

مقدمه

تعلل‌ورزی^۱ یعنی به تعویق‌انداختن انجام کار و یا تمایل به انجام آن در دقایق پایانی (دی پائولا و اسکوپا^۲، ۲۰۱۴) است. همچنین به‌عنوان تأخیر انداختن عمدی و غیرمنطقی تصمیم‌های گرفته شده، علی‌رغم آگاهی و بیزاری فرد از هزینه‌های تأخیر و یا پیامدهای منفی آن بیان شده است (کروس و فروند^۳، ۲۰۱۴؛ سیمپسون و پیکیل^۴، ۲۰۰۹).

تعلل‌ورزی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموز شده و باعث تجربه هیجانات منفی می‌گردند (کروس و فروند، ۲۰۱۴) و عزت‌نفس او را پائین می‌آورد (لای^۵، ۱۹۹۲؛ شونبرگ^۶ و لای، ۱۹۹۵؛ لای و سیلورمن^۷، ۱۹۹۶). اگرچه محققان و نظریه‌پردازان در خصوص پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی به عوامل هیجانی مختلفی مانند ناراحتی و افسوس (کهنل، هافر و کیلیان^۸، ۲۰۱۲) اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی و عزت‌نفس پائین (فراری^۹، ۱۹۹۴)، ترس از شکست، تنفر از کار و فقدان انرژی (سولومون و راث بلوم^{۱۰}، ۱۹۸۴؛ شونبرگ و لای، ۱۹۹۵)، پائین‌بودن سطح تحمّل و عصبانیت (الیس و نال^{۱۱}، ۱۳۸۲) اشاره نموده‌اند اما به صورت منسجم‌تر، از عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی، فقدان تنظیم هیجانی و ناتوانی در خودتنظیمی هیجانی است.

ریدر و ویت^{۱۲} (۲۰۰۶) خودتنظیمی هیجانی را تمایل به کنترل حالت‌های درونی، کنترل تکانه‌ها و رفتارها و انطباق آن با معیارها برای رسیدن به هدف، معنی کرده‌اند (هافمن^{۱۳} و

-
1. procrastination
 2. De paola, Scoppa
 3. Krause, Freund
 4. Simpson, Pychl
 5. Schouwe nburg
 6. Lay
 7. Silverman
 8. Kuhnle, Hofer, Kilian
 9. Ferrari
 10. Solomon, Rothblum
 11. Elli, Nal
 12. Ridder, Wit
 13. Hofmann

کشدن^۱، (۲۰۱۰). به باور هافمن و کشدن (۲۰۱۰) یکی از مهم‌ترین قابلیت‌های انسان‌ها، توانایی تنظیم و سازگاری هیجان‌اتشان متناسب با الزامات موقعیت‌های خاص است. هافمن و کشدن (۲۰۱۰) و نیز دیویدسون^۲ (۱۹۹۸) سبک‌های تنظیم هیجانی را شامل سبک پنهان‌کاری (بازداری هیجان)، سازگاری (توانایی تعدیل و تنظیم هیجان)، تحمل (کنترل هیجانی در مواقع تنش) می‌دانند. در سبک سازگاری افراد قادرند در حل مسائل، اطلاعات هیجانی به دست آورده و به کار گیرند و هم‌چنین مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم می‌کنند. در سبک تحمل، افراد در پاسخ به برانگیختگی ناشی از تجربه‌های هیجانی راحت و غیر دفاعی واکنش نشان می‌دهند و در مقابل فشار و مشکلات، هیجان‌های خویش را تحمل می‌کنند و در سبک پنهان‌کاری افراد به بازداری و مخفی کردن هیجان‌ات و یا اجتناب از هیجان‌ات تمایل نشان می‌دهند. محققان رفتارهای موجود در تعلل‌ورزی را راهبردی می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور شده و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (باومیستر، هیدرتون و تایس^۳، ۱۹۹۴؛ به نقل از چو^۴، ۲۰۱۳).

اگر تعلل‌ورزی را نوعی اجتناب‌ورزی بدانیم (فراری و همکاران، ۱۹۹۵)، و به این نکته نیز توجه داشته باشیم که هر فردی معمولاً تلاش می‌کند از محرک‌های آزارنده اجتناب کند (اسکینر^۵، ۱۹۵۳؛ به نقل از هرگنهان و السون^۶، ۲۰۰۱)، به این نتیجه می‌رسیم که هرچه موقعیت تحصیل در مدرسه آزارنده‌تر باشد، فرد بیشتر از تکالیف مربوط به آن اجتناب خواهد کرد و این مسأله زمانی شدیدتر خواهد شد که فرد نتواند هیجان‌ات ناشی از این موقعیت‌ها را تنظیم نماید.

-
1. Kashdan
 2. Davidson
 3. Baumeist, Heatherton, Tice
 4. Chow
 5. Skinner
 6. Hergenhan, Olson

علی‌رغم اینکه تحقیقات زیادی نقش هیجانات در تعلل‌ورزی را مهم تلقی کرده‌اند (وب، گالو، میلز، گولویتزر و شیرن^۱، ۲۰۱۲؛ ایس و کنوس^۲، ۱۹۷۹؛ دسی و ریان^۳، ۲۰۰۰؛ ریان و دسی، ۲۰۰۲؛ والرند^۴، ۲۰۰۰؛ والترز^۵، ۲۰۰۳؛ وُهس^۶ و باومیستر، ۲۰۰۴) و نشان می‌دهند که دانش‌آموزان فاقد توانائی خودتنظیمی هیجانی، اغلب مسائل رفتاری جدی‌ای دارند (راث برت^۷ و احدی، ۱۹۹۴؛ کالکینز^۸، ۱۹۹۴؛ شانک^۹ و زیمرمن^{۱۰}، ۱۹۹۴؛ برادلی^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ لویس، گرانیک و لام^{۱۲}، ۲۰۰۶) و هم‌چنین مؤید آن هستند که هیجان‌ها در هر لحظه توجه، تصمیم‌گیری، حافظه، پاسخ‌های فیزیولوژیک و تعامل‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (حسینی، فلاح، رسول زاده و عشایری؛ ۱۳۸۸)؛ اما یافته‌ها در این زمینه کدام یک از سبک‌های تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی ارتباط بیشتری دارد، متناقض است. مثلاً برخی از تحقیقات گویای عدم ارتباط تکانشگری (یکی از موارد مهم عدم تنظیم هیجانی) با تعلل‌ورزی و برخی گویای این ارتباط می‌باشند (لیونز و رایس^{۱۳}، ۲۰۱۴). به‌عنوان مثال اسکونبرگ و گروئن وود (۲۰۰۱) نتیجه‌گیری کردند که تکانشگری با تعلل‌ورزی ارتباطی ندارد اما استیل^{۱۴} (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان داد که تکانشگری - یکی از جلوه‌های عدم نظم‌جوئی هیجان - قویاً با تعلل‌ورزی رابطه مثبت دارد. هم‌چنین نتایج تحقیقی که در ترکیه روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد نشان داد که پسران، بیشتر سبک تصمیم‌گیری تکانه‌ای را اتخاذ می‌کنند (زارع و اعراب شیبانی، ۱۳۹۰).

1. Webb, Gallo, Miles, Gollwitzer, Sheeran
2. Ellis, Knaus
3. Deci, Ryan
4. Vallerand
5. Wolters
6. Vohs
7. Rothbart
8. Calkins
9. Schunk
10. Zimmerman
11. Bradley
12. Lewis, Granic, Lamm
13. Lyons, Rice
14. Steel

در همین راستا، مک‌کون، بلاک و کیسر^۱ (۲۰۱۲)؛ به نقل از پیکیل و فلت^۲ (۲۰۱۳) دریافتند که افراد تعلل‌ورز بیشتر از دیگران دارای احساسات و هیجانات منفی عدم تحمل هستند اما برخی از محققان با انجام تحقیقاتی نتیجه‌گیری کردند که تعلل‌ورزی با توانایی در کنترل شدید هیجان‌ها (تحمل) رابطه‌ای مثبت دارد (وهس و بیومیستر، ۲۰۰۴؛ به نقل از هاول^۳ و واتسون^۴، ۲۰۰۷).

سرانجام می‌توان به تحقیقی مهمی در این زمینه اشاره کرد: رابین، فاولج و ناتر^۵ (۲۰۱۱) نتیجه‌گیری کردند که تنظیم هیجانی پائین با تعلل‌ورزی همبستگی مثبت دارد. به عبارت دقیقتر کنترل ضعیف بر تکانه‌ها و هیجان‌ها می‌تواند تعلل‌ورزی را پیش‌بینی نماید. در هر صورت، با توجه به شیوع بسیار زیاد تعلل‌ورزی (بدری و حسینی اصل، ۱۳۸۹؛ اوزر، دمیر و فراری، ۲۰۰۹؛ روساریو، کوستا، نونز، گونزالز^۶ و همکاران، ۲۰۰۹) در محیط‌های آموزشی و پیامد منفی آن برای میلیون‌ها دانش‌آموز (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴؛ توکلی، ۱۳۹۲) از جمله عملکرد تحصیلی ضعیف (دی پائولا، اسکوپا^۸، ۲۰۱۴)، ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان‌نژندی (سادلر و ساکس^۹، ۱۹۹۳؛ جانسون و بلوم^{۱۰}، ۱۹۹۵؛ میلگرام و تویبانا^{۱۱}، ۱۹۹۹) و اهداف پائین تحصیلی (واسکل، الجایر، لاجنر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴) و همچنین شیوع بیشتر آن در پسران (تمدنی، ۱۳۸۹؛ پروهاسک، موریل، آتیلز و پرز^{۱۳}، ۲۰۰۰؛ استیل، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو^{۱۴}، ۲۰۰۹) و در کل تأثیر آن بر جنبه‌های شخصیتی، تحصیلی و اجتماعی

1. McCown, Blake, Keiser
2. Pychyl, Flett
3. Howell
4. Watson
5. Rabin, Fogel, Nutter
6. Özer, Demir
7. Rosario, Costa, Núñez, González
8. De Paola, Scoppa
9. Saddler, Sacks
10. Johnson, Bloom
11. Milgram, Toubiana
12. Wäschle, Allgaier, Lachner
13. Prohaska, Morrill, Atiliz, Perez
14. Balkis, Duru

دانش‌آموزان و یافته‌های متناقض در این زمینه و کمبود مطالعات صورت گرفته در خصوص ارتباط سبک‌های عاطفی و هیجانی با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان (بیزسی و سنگور^۱؛ ۲۰۱۳)، اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این رفتار در پسران دانش‌آموز روشن‌تر می‌گردد و محقق در پی آنست که وضوح بیشتری در ابعاد رابطه هیجان و تعلل‌ورزی به عمل آورده و به این سؤال اساسی پاسخ دهد که آیا می‌توان تعلل‌ورزی را بر اساس سبک‌های عاطفی پیش‌بینی کرد؟ و اینکه کدامیک از مولفه‌های سبک‌های عاطفی پیش‌بینی‌کننده‌های قوی‌تری برای تعلل‌ورزی محسوب می‌شوند؟

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری آن را همه دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می‌دادند. از این جامعه، ابتدا به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مدرسه انتخاب و سپس با استفاده از نرم‌افزار تعیین حجم نمونه^۲ که بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران عمل می‌کند ۲۷۴ نفر با در نظر گرفتن خطای ۰/۰۱ به صورت تصادفی انتخاب شدند. از این تعداد ۲۲ نفر به دلایل عدم همکاری در تکمیل دقیق پرسشنامه حذف شدند و سرانجام حجم نمونه به ۲۵۲ نفر تقلیل یافت. داده‌های مورد نظر با اجرای پرسشنامه سبک‌های عاطفی کشدن (۲۰۱۰) و تعلل‌ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) در حضور محقق تهیه شد.

ابزارها

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی (مقیاس ایرانی): این پرسشنامه با توجه به خلأ موجود در زمینه سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی در ایران توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ سوال و ۳ مؤلفه: تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی- روانی، تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی می‌باشد. افراد پاسخ‌دهنده به آن باید به یکی از پنج گزینه هرگز (نمره صفر) به ندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، بیشتر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴) پاسخ دهند. سواری (۱۳۹۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵

-
1. Bezci, Sungur
 2. simple size calculation

را برای پائینی کل مقیاس محاسبه نموده است. در این اعتباریابی آلفای کرونباخ برای مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۷ و برای مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی - روانی ۰/۶۰ و برای مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۰ به دست آمده است. محقق نیز در اعتبار یابی خویش، آلفای کرونباخ را برای مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۵، مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی - روانی ۰/۷۱، مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آورده است. نظر به اینکه تحلیل عاملی یکی از راه‌های حصول به روائی سازه می‌باشد (سیف، ۱۳۹۰) و با توجه به این که این مقیاس از راه تحلیل عاملی به دست آمده است می‌توان به روائی سازه آن اعتماد کرد. هم‌چنین علی‌رغم تفاوت‌های نظام آموزشی موجود ایران با نظام‌های آموزشی کشورهای غربی در ابعاد مختلف نحوه آموزش و یادگیری تکالیف درسی، همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه تحصیلی تاکمن ۰/۳۵ به دست آمده است که در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار است و نشان‌دهنده این است که این پرسشنامه از روائی همگرایی نسبتاً خوبی برخوردار است.

پرسشنامه سبک‌های تنظیم عاطفی هافمن و کشدن (۲۰۱۰): این پرسشنامه شامل ۲۰

سوال و سه مؤلفه پنهان کاری، سازش و تحمل می‌باشد که پاسخگویی به آن‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از طیف «بی‌نهایت در مورد من درست است» تا «اصلاً در مورد من درست نیست» را شامل می‌شود. آلفای کرونباخ این مقیاس توسط کارشکی (۱۳۹۲) برای خرده‌مقیاس‌های پنهان کاری، سازش، تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ محاسبه شده است که حاکی از پائینی بالای آنست. از آنجا که این پرسشنامه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی استخراج گردیده است، و این راه یکی از راه‌های دستیابی به روائی سازه می‌باشد (سیف، ۱۳۹۰). می‌توان روائی سازه آنرا مناسب ارزیابی نمود. کارشکی (۱۳۹۲) با در اختیار قرار دادن متن سوالات پرسشنامه به متخصصان روان‌شناسی و نیز از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی روائی محتوایی مناسب آنرا نیز مورد تأیید قرار داده است. آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان برای کل مقیاس ۰/۷۹ برای سازگاری ۰/۷۵ برای پنهان کاری ۰/۷۲ و برای تحمل ۰/۵۰ می‌باشد که نشان‌دهنده پائینی خوب آنست. محقق نیز آلفای کرونباخ را برای

کل مقیاس ۰/۸۶ و برای سازگاری ۰/۷۳ برای پنهان‌کاری ۰/۷۲ و برای تحمل ۰/۶۵ محاسبه نموده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. آماره‌های توصیفی

متغیر	تعداد	میانگین	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	واریانس
سبک‌های عاطفی	۲۵۲	۵۲/۸۹	۰/۵۸	۹/۲۴	۸۵/۴۵
سازگاری	۲۵۲	۲۳/۷	۰/۳۳	۵/۳۶	۲۸/۸
پنهان‌کاری	۲۵۲	۲۲/۹۳	۰/۳	۴/۹۱	۲۴/۱۶
تحمل	۲۵۲	۱۲/۲۷	۰/۱۹	۳/۰۴	۹/۲۴
تعطل ورزشی تحصیلی	۲۵۲	۲۹/۳۴	۰/۶۳	۱۰/۰۳	۱۰۰/۶۸
تعطل ورزشی عمدی	۲۵۲	۱۱/۳۴	۰/۲۷	۴/۳۸	۱۹/۱۹
تعطل ورزشی ناشی از خستگی	۲۵۲	۹/۸۱	۰/۲۳	۳/۷۷	۱۴/۲۷
تعطل ورزشی ناشی از بی‌برنامگی	۲۵۲	۸/۱۹	۰/۲۵	۴/۰۵	۱۶/۴۴

با توجه به جدول بالا، نمونه شامل ۲۵۲ نفر از دانش‌آموزان پسر متوسطه شهرستان رشت می‌باشند که در سبک‌های عاطفی دارای میانگین ۵۲/۸۹ با انحراف معیار ۹/۲۴ و در تعطل ورزشی تحصیلی دارای میانگین ۲۹/۳۴ با انحراف معیار ۱۰/۰۳ می‌باشند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

مولفه‌ها	۱	۲	۳	۴
۱ تعطل ورزشی	-			
۲ سازگاری	۰/۳۱**	-		
۳ پنهان‌کاری	-۰/۰۴	۰/۴۷**	-	
۴ تحمل	۰/۱۰	۰/۱۴*	۰/۴۸**	-

در جدول شماره ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. همان‌طور که یافته‌های جدول نشان می‌دهند، بین یک پیش‌بین و تعطل ورزشی رابطه‌ی معناداری برقرار است. به این صورت که تعطل ورزشی با سبک سازگاری دارای رابطه منفی معنی‌دار است. به عبارت دیگر هر چه سازگاری فرد در موقعیت‌های مرتبط با مسائل درسی بیشتر باشد و تنظیم

هیجانان را انجام داده‌باشد، به تعلل‌ورزی کمتری مبتلاست. هم‌چنین رابطه پنهان‌کاری با تعلل‌ورزی اگرچه معنادار نیست اما دارای جهت منفی است و در نهایت می‌بینیم که رابطه تحمّل با تعلل‌ورزی دارای جهت مثبت است.

جدول ۳. تحلیل رگرسیون گام به گام

متغیر	Beta	T	P	همبستگی نیمه تفکیکی	R	R ²	SE	F	P
گام اول: سازگاری	-۰/۳۱	-۵/۱۷	۰/۰۰۱	-۰/۳۱	۰/۳۱	۰/۰۹	۹/۵۷	۲۶/۷۲	۰/۰۰۱
گام دوم: سازگاری	-۰/۳۳	-۵/۵۲	۰/۰۰۱	-۰/۳۳	۰/۳۴	۰/۱۱	۹/۴۷	۱۶/۶۸	۰/۰۰۱
تحمّل	۰/۱۴	۲/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۱۵					

همان‌گونه که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد، متغیرهای سازگاری و تحمّل در معادله رگرسیون قرار دارند و متغیر پنهان‌کاری از این معادله خارج شده‌است. به‌عبارت دیگر سازگاری و تحمّل می‌توانند تعلل‌ورزی را پیش‌بینی نمایند اما توجه به ضرایب رگرسیون روشن می‌نماید که سازگاری دارای رابطه منفی با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان ($Beta = ۰/۳۳$) و تحمّل دارای رابطه مثبت با آن می‌باشد ($Beta = ۰/۱۴$). به‌عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که قادرند در حل مسائل، اطلاعات هیجانی به‌دست آورده و به کار گیرند و هم‌چنین مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم می‌کنند، به تعلل‌ورزی کمتری دچار می‌شوند و دانش‌آموزانی که در پاسخ به برانگیختگی ناشی از تجربه‌های هیجانی راحت و غیر دفاعی واکنش نشان می‌دهند، تعلل‌ورزی بیشتری را تجربه می‌نمایند. در هر صورت ۱۱٪ درصد واریانس تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را عامل‌های سازگاری و تحمّل تعیین می‌کنند.

هم‌چنین می‌بینیم که مؤلفه پنهان‌کاری از معادله خارج شده‌است و نشانگر آنست که کتمان هیجانان نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی باشد. به‌عبارت دیگر نمی‌توانیم ردّ هیجانان و یا پنهان‌سازی هیجانان توسط دانش‌آموزان در اقتضائات تحصیلی خویش را با تعلل‌ورزی مرتبط قلمداد کنیم. اما از آنجا که همبستگی نیمه‌تفکیکی هر متغیر، شاخص بهتری نسبت به سایر شاخص‌ها برای اهمیت نسبی هر متغیر می‌باشد (دارلینگتون، ۱۹۹۰)،

همانگونه که در ستون همبستگی نیمه‌تفکیکی مشاهده می‌شود، سهم منحصر به فرد عامل سازگاری ۰/۳۳- و تحمل ۰/۱۵ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از یافته‌های این تحقیق این است که سازگاری به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی تحصیلی است. به عبارت دیگر هر چه فرد در موقعیت‌های وابسته به یادگیری و مدرسه‌ای سازگارتر عمل کند و بتواند هیجان‌ات مربوط به آن‌ها را پس از شناسایی دقیق، تعدیل و تنظیم نماید به تعلل‌ورزی کمتری مبتلا خواهد بود. این یافته به طور کلی با تحقیقات راث برت و احدی (۱۹۹۴)؛ کالکینر (۱۹۹۴)؛ شانک و زیمرمن (۱۹۹۴)؛ برادلی (۲۰۰۰)؛ لوپس و همکاران (۲۰۰۶) و حسنی و همکاران (۱۳۸۸) مبنی بر نقش مهم هیجان‌ها در تعلل‌ورزی و به طور ویژه با تحقیق رابین و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر همبستگی مثبت تنظیم هیجانی پائین- یا به عبارت دقیق‌تر بین کنترل ضعیف بر تکانه‌ها و هیجان‌ها- با تعلل‌ورزی همسو می‌باشد. این یافته بدین صورت تبیین می‌گردد که چون افراد متعلق به سبک سازگاری قادرند در حل مسائل، اطلاعات هیجانی بدست آورده و به کار گیرند و هم‌چنین مطابق الزامات بافت و محیط، تجربه و ابراز هیجانی را تعدیل و تنظیم کنند، در نتیجه کمتر نیاز به اجتناب از محرک‌های آزارنده هیجانی وابسته موقعیت‌های یادگیری و مدرسه پیدا می‌کنند. در واقع، تعلل‌ورزی نوعی اجتناب است (فراری و همکاران، ۱۹۹۵) و افرادی که نمی‌توانند هیجان خویش را بسته به چالش‌ها و موقعیت‌های مدرسه‌ای و کلاسی و یا یادگیری تنظیم و تعدیل نمایند، موقعیت را به صورت محرکی آزارنده تجربه می‌کنند که در چنین شرایطی معمولاً از آن اجتناب می‌نمایند (هرگنهان و السون، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از یافته‌های این تحقیق این است که تحمل با تعلل‌ورزی دارای رابطه مثبت می‌باشد. این یافته با تحقیق وهس و بیومیستر، ۲۰۰۴ (به نقل از هاول و واتسون، ۲۰۰۷) مبنی بر ارتباط مثبت توانائی در کنترل شدید هیجان‌ها (تحمل) با تعلل‌ورزی کاملاً همسوئی دارد. یعنی افرادی که در مقابل فشارها و مشکلات تحمل بالائی نشان می‌دهند و هیجان‌ات خویش را به همان صورت اولیه حفظ و تحمل می‌کنند، به تعلل‌ورزی بیشتری مبتلا هستند. در تبیین

این یافته باید گفت که چون در این افراد هیجان‌ها به صورت شدید باقی می‌مانند در نتیجه هر لحظه توجه، تصمیم‌گیری، حافظه، پاسخ‌های فیزیولوژیک و تعامل‌های اجتماعی وی را تحت تاثیر قرار می‌دهند (حسینی و همکاران؛ ۱۳۸۸). این مولفه‌ها برای عدم تعلل‌ورزی ضروری به نظر می‌رسند؛ چرا که وقتی افراد در حین پرداختن به امور درسی و تحصیلی خویش با کمبود توجه، ضعف حافظه و یا ناراحتی‌های جسمانی مواجه گردند، نتیجه لازم را از مطالعه و یا پرداختن به تکالیف درسی خویش بدست نمی‌آورند و در چنین حالتی احساس درماندگی در آن‌ها افزایش خواهد یافت.

بر اساس نتایج تحقیق مشخص شد که مؤلفه پنهان کاری از معادله خارج شده است و بیانگر آن بود که پنهان کاری نمی‌تواند تعلل‌ورزی را پیش‌بینی کند. دلیل این عدم ارتباط را در انکار هیجان‌ها در پنهان‌کاری دید چرا که انکار باعث می‌شود تا تأثیر آن بر رفتار مخدوش ظاهر گردد.

منابع

- الیس، آلبرت و نال، جیمز. (۱۳۸۲). روان‌شناسی تعلل‌ورزی. غلبه بر تعلل‌ورزیدن. ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی اصل، فریبا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۳۶، ۱۲۵-۱۱۱.
- توکل، محمدعلی. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۲۸، ۹۹-۱۱۹.
- تمدنی، مجتبی. (۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، سال ششم، شماره ۲۴، ۳۳۷-۳۴۴.
- حسینی، جعفر؛ آزاد فلاح، پرویز؛ رسول‌زاده طباطبائی، سید کاظم و عشایری، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر ارزیابی مجدد و فرو نشانی تجارب هیجانی منفی بر ناقرینگی EEG پیشانی مغز

بر اساس ابعاد نورزگرائی و برون‌گردی. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱۳؛ ۴، ۳۷-۷۱.

زارع، حسین و اعراب شیبانی، خدیجه. (۱۳۹۰). بررسی پایائی و روائی پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری در دانشجویان ایرانی. پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۴ (۲)، ۱۱۲-۱۲۵.
هرگنهان، بی. آر و السون، میتو. اچ. (۱۳۹۲). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی اکبر سیف. نشر دوران

- Baumeister, R. F. Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Balkis, M. Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers, and its Relationship with Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, 5 (1), 18 – 32.
- Bezci, F. Sungur, S. (2013). Academic Procrastination and Gender as Predictors of Science Achievement. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3 (2), 64-68.
- Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York, NY: Guilford Publication.
- Calkins, SD. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monogr Soc Res Child Dev*. 59 (2-3), 53-72.
- Chow. H. P. (2012). Procrastination among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy, *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition & Emotion*, 12 (3), 307-30.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behavior”. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227- 286.
- De Paola, M. & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. *IZA Discussion Paper*, 8021, 1-24.
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1979). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life, inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673–679.

- Hofmann SG. & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: Development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255-63.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Johnson, J. L. & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127– 133.
- Kuhle, C. Hofer, M. & Kilian, B. (2012). The Relationship of Self-control Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, 1, 31-34.
- Krause, K. & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination – A comparison of self- report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 63, 75- 80.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lewis, M. D. Granic, I. & Lamm, C. (2006). Behavioral differences in aggressive children linked with neural mechanisms of emotion regulation. *Ann N Y Acad Sci*; 1094: 164-77.
- Lyons, M. & Rice, H. (2014). Thieves of time? Procrastination and the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences*. In press.
- McCown, B. Blake, I. K. & Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. Doi: 10.1007/s10942- 012-0148-6.
- Milgram, N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Education Psychology*, 69, 345 – 361.
- Özer, B. U. Demir, A. & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241– 257.
- Prohaska, V. Morrill, P. Atilas, I. & Perez, A. (2000). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of social Behavior and Personality*, 15,125 –134.
- Pychyl, T. A. & Flett, G. L. (2013). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Cognitive-Behav Ther*, 30, 203–212.

- Rabin, L. & Fogel, J. & Nutter, k. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self – reported executive functions. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, Neuropsychology, Development*. 33(3), 344-357.
- Ridder, D. & Wit, J. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, Theories and central issues. In: Ridder D, Wit J editors. *Self-regulation in health behavior*. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K. & Ahadi, S. A. & Hershey, K. (1994). Temperament and Social Behavior in Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 21-39.
- Rosario, P. Costa, M. Núñez, J.C. González-Pienda, J. Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self- determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3- 33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic Procrastination: relationship with depression in university students. *Psychological reports*, 73, 863– 871.
- Schouwenburg, H. C. & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481– 490.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Simpson, W. & Pychyl, T. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47, 906-911.
- Schouwenburg, H. C. & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229–240.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-81.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11,312-317.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. In R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1–12). New York: Guildford Press.



- Wäschle, K. & Allgaier, A. Lachner, A. Fink, S. & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Webb, T. Gallo, I. S. Miles, E. Gollwitzer, P. M. & Sheeran, P. (2012). Effective regulation of affect: An action control perspective on emotion regulation. *European Association of Social Psychology*, 23, 143-186
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.