

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۱/۱۵

تاریخ بررسی: ۸۹/۱۲/۲۰

دوره ۸، شماره ۱

تابستان ۱۳۹۱

صص ۳۲-۹

تاریخ پذیرش: ۹۱/۴/۵

## نقش هیجانات خودآگاه و تعلق ورزشی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان

عباس ابوالقاسمی\*، محمد نظری\*\*، عادل زاهد\*\*\*، محمد زیمانی\*\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش هیجانات خودآگاه و تعلق ورزشی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان بود. نمونه آماری ۳۶۵ دانشجوی کارشناسی بود که به صورت تصادفی ساده از دانشگاه محقق اردبیلی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه هیجانات خودآگاه، مقیاس تعلق ورزشی و شاخص ارزیابی شخصی جمع‌آوری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد شرم، گناه، برون‌سازی و غرور با عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی معناداری دارند. همچنین تعلق ورزشی با اعتماد به نفس تحصیلی رابطه منفی معناداری داشت، اما بین بی‌تفاوتی و تعلق ورزشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری به دست نیامد. تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که هیجانات خودآگاه و تعلق ورزشی حدود ۹ درصد از عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند، در صورتی که هیجانات خودآگاه و تعلق ورزشی فقط ۸ درصد از اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان را تبیین کردند. از یافته‌ها می‌توان برای راهنمایی دانشجویان در زمینه آموزش و خدمات مشاوره‌ای استفاده کرد.

### کلید واژه‌ها

هیجانات خودآگاه، تعلق ورزشی، عملکرد تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی

\* نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

Abolghasemi\_44@Yahoo.com

\*\* کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

\*\*\* استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

\*\*\*\* استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه محقق اردبیلی

## مقدمه و بیان مسأله

عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی دانشجویان است که میزان آن با ارزشیابی از نمرات و موفقیت تحصیلی و به‌عنوان ملاک ارزیابی و گزینش افراد، در زمینه شغل و رشته تحصیلی لحاظ می‌شود. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسأله پیچیده‌ای است، چرا که پیشرفت تحصیلی یک عنصر چند بعدی است و به‌گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان مربوط است (آتش روز و همکاران، ۱۳۸۷). در واقع این عوامل و متغیرها به قدری در هم تنیده شده و با هم کنش متقابل دارند که تعیین سهم هر یک دشوار است. روانشناسان به صورت گسترده برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی تلاش کرده‌اند (رهنما و عبدلملکی، ۱۳۸۸). شواهد حاکی است که عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی و توانایی و انگیزش یادگیری عوامل هیجانی و اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰).

هیجانان خود آگاه<sup>۲</sup> یکی از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی ارتباط دارد. شرم، گناه و غرور از هیجان‌های خودآگاه هستند که همه یک ویژگی اصلی خودسنجی و خودانعکاسی دارند (خداپناهی، ۱۳۸۱). هیجانان خودآگاه اخیراً مورد توجه بعضی از محققان قرار گرفته‌اند. عواطف خودآگاه هم دارای جاذبه مثبت (مانند غرور<sup>۳</sup>) و هم دارای جاذبه منفی (مانند شرم و گناه<sup>۴</sup>) هستند. براساس بسیاری از پژوهش‌ها، شرم و گناه زیربنای آسیب‌های روانی هستند و هر دو آزاردهنده، خودآگاه (خودارزیابانه) و اخلاقی هستند که با تخلف، اشتباه یا شکستی فرا خوانده می‌شوند که در یک زمینه بین فردی رخ می‌دهد (تانگنی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵). به اعتقاد لویس (۱۹۷۱) تجربه شرم مستقیماً درباره «خود»، کانون ارزیابی، است. موضوع اصلی ارزیابی منفی در گناه «خود» نیست، بلکه آنچه انجام شده یا نشده مهم است. او نشان داد که این تأکید متمایز بر خود (من بد هستم) در مقابل رفتار (من کار بدی انجام دادم) به تجارب

1. Academic Performance
2. self-conscious emotions
3. pride
4. shame & guilt
5. Tangney



پدیدارشناسی بسیار متفاوتی منجر می‌شود. همچنین لویس (۱۹۹۳) معتقد است که شرم و احساس گناه هر دو هیجانی هستند که به عمل در رابطه بین فردی منجر می‌شوند، اما شرم نوعاً به کوشش برای از خود راندن، مخفی کردن یا فرار از روابط بین فردی منجر می‌شود، اما احساس گناه به عذرخواهی کردن، اعتراف کردن و اعمال اصلاح کننده منجر می‌شود، در نتیجه احساس گناه مردم را به سمت اعمال سودمندتر و سازنده‌تر و جهت‌دهی‌های مبتنی بر آینده سوق می‌دهد، در حالی که شرم مردم را به سمت جدایی، فاصله گرفتن و دفاع سوق می‌دهد (تانگنی و درینگ، ۲۰۰۲). در مقابل، غرور یک هیجان مثبت در ارتباط با احساس کمال و خرسندی است. غرور با خود ارزیابی مثبت ارتباط دارد که در نتیجه آن شخص به لحاظ اجتماعی احساس ارزشمندی می‌کند و این موجب می‌شود که فرد از عزت نفس و بهزیستی روانی بهره‌مند باشد (استویر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). در اکثر بررسی‌ها به غرور به عنوان یک هیجان مثبت نگریسته می‌شود و به کارکرد سازش‌یافته آن بیشتر تأکید می‌شود (استویر و همکاران، ۲۰۰۸؛ استویر و همکاران، ۲۰۰۷)، ولی در مقابل، در بیشتر پژوهش‌های انجام شده کارکرد سازش‌نیافته شرم بررسی شده است (لویتن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). نتیجه این مطالعات حاکی است که مستعد بودن به شرم بیشتر از مستعد بودن به گناه با الگوهای غیرانطباقی مرتبط است (اب<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) و تبیین لوت‌واک<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۳) بیان کننده آن است که گناه کمتر از شرم تهدیدکننده است.

همچنین شواهد پژوهشی حاکی است که مستعد بودن به صفت شرم و برونی سازی با شاخص‌های آسیب شناسی روانی ارتباط مثبت معناداری دارد و مستعد بودن به صفت گناه با این شاخص‌ها ارتباط ناچیزی دارد. بی تفاوتی یکی از واکنش‌های احتمالی به احساس شرم است و این صفت ارتباط معناداری با این شاخص‌ها نشان نداده است. همچنین غرور که از واکنش‌های مخالف احساس شرم است ارتباط منفی معناداری با این شاخص‌ها نشان نداده‌اند (ووین<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). مطالعه‌ای درباره هیجان‌ات خودآگاه و کمال‌گرایی نشان

1. Stoeber
2. Luyten
3. Abe
4. Lutwak
5. Woine

داده است زمانی که تلاش افراد با موفقیت همراه باشد به تجربه هیجان غرور منجر خواهد شد، ولی زمانی که تلاش آن‌ها با شکست همراه باشد دچار شرم و گناه می‌شوند (استوبر و همکاران، ۲۰۰۸).

به نظر می‌رسد که تجربه هیجانات خودآگاه مثبت (مانند احساس غرور) بیشتر به پیشرفت تحصیلی منجر شود. همچنین تجربه بیشتر هیجانات منفی ممکن است احساس خود کارآمدی کمتر و عزت نفس پایین‌تری را در فرد موجب شده و در نهایت پیشرفت تحصیلی فرد تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بررسی کانتر (۲۰۰۸) حاکی از تأثیر منفی شرم بر اعتماد به نفس تحصیلی، رضایت از وضعیت تحصیلی و رضایت والدین از معدل بوده است. اما این بررسی بین شرم و عملکرد تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری را نشان نداد. در این مطالعه گناه با رضایت از معدل همبستگی مثبت معناداری داشت، ولی با عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی مرتبط نبود. تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> نیز از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. استیل<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) معتقد است که تعلل‌ورزی قصد تأخیر داوطلبانه در میدان عمل به‌رغم پیش‌بینی وخامت اوضاع به دلیل این تأخیر است. میزان شیوع تعلل‌ورزی در دانشجویان حدود ۲۰ تا ۷۰ درصد گزارش شده است (مک‌کان<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶؛ سولومون و راث‌بلوم<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴). پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان در خصوص پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی به عوامل مختلفی مانند اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت نفس پایین (فراری<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲)، ترس از شکست (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴؛ شونبرگ و لای<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵)، کمال‌گرایی (جانسون و اسلانی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶)، درماندگی آموخته‌شده خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (مک‌کین<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴) اشاره کرده‌اند.

اخیراً تعلل‌ورزی در میان دانشجویان دانشگاه خیلی رواج یافته است که این موضوع سبب

- 
1. procrastintion
  2. Steel
  3. McCown
  4. Solomon & Rothblum
  5. Ferrari
  6. Schouwenburg & Lay
  7. Johnson & Slaney
  8. McKean



اتلاف وقت و هزینه‌های زیادی در آن‌ها می‌شود (استیل، ۲۰۰۷). هر چند تعلل ورزشی همیشه مسأله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و دسترس نداشتن به اهداف، پی‌آمدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. تعلل ورزشی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی مانند افت تحصیلی (برتن و وام بیچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ مون و الینگ‌ورث<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)، اشکال در تصمیم‌گیری (ایفرت<sup>۳</sup> و فراری، ۱۹۸۹)، روان‌نژندی (الیس و ناوس<sup>۴</sup>، ۱۹۷۹) و رفتارهای وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) دارد. به عقیده راث‌بلوم و همکاران (۱۹۸۶) تعلل ورزشی موجب می‌شود که دانشجویان فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق انداخته و در نهایت دچار مشکلات تحصیلی شوند. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعهٔ دروس تا شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانشجویان می‌شود (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). به نظر برخی از محققان، تعلل ورزشی مشکل جدی برای دانشجویان است و بر پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی آن‌ها اثر منفی می‌گذارد (مک‌کان، ۱۹۸۶؛ سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعلل ورزشی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (مک‌کان، ۱۹۸۶؛ سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴). هاوول<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی دریافتند که بین تعلل ورزشی و معدل نمرات دانشجویان رابطهٔ منفی معناداری وجود دارد. در صورتی که بین خودکنترلی تحصیلی و تعلل ورزشی رابطهٔ معناداری به دست نیامد. در مطالعهٔ کانتر (۲۰۰۸) تعلل ورزشی با اعتماد به نفس تحصیلی، عملکرد تحصیلی و رضایت از معدل به صورت منفی مرتبط بود. کلاسن<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند که تعلل ورزشی بر عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی، خودارزشمندی تحصیلی و عزت‌نفس تأثیر منفی معناداری دارد.

بنابراین، با توجه به نقش تعیین‌کنندهٔ هیجان‌ات خود آگاه و تعلل ورزشی بر عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان و تأثیرات مثبت (غرور) و منفی آن‌ها (شرم، گناه و تعلل ورزشی)،

1. Brothen & Wambach
2. Moon & Illingworth
3. Effert
4. Knaus
5. Howell
6. Klassen

نتایج متفاوت و پراکنده و پژوهش‌های محدود در ایران، اجرای این پژوهش می‌تواند مفید باشد. لذا هدف پژوهش حاضر تعیین نقش هیجانات خودآگاه و تعلق‌ورزی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان ایرانی است.

فرضیه‌های پژوهش عبارت هستند از:

۱. هیجانات خود آگاه و تعلق ورزی، عملکرد تحصیلی دانشجویان را به‌طور معناداری پیش بینی می‌کنند.
۲. هیجانات خود آگاه و تعلق ورزی، اعتماد به‌نفس تحصیلی دانشجویان را به‌طور معناداری پیش بینی می‌کنند.

### روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه همبستگی است. در این پژوهش عواطف خودآگاه و تعلق‌ورزی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و عملکرد و اعتماد به‌نفس تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی روزانه پسر و دختر دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تشکیل می‌دهند ( $N=2083$ ). نمونه آماری این پژوهش بر اساس فرمول زیر محاسبه شد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶):

$$n = S^2 \cdot Z^2 / d^2$$

بر اساس این فرمول حجم نمونه در این پژوهش به صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$n = (1/96)(0/50) / (0/05) = 360$$

نمونه این پژوهش شامل ۳۶۵ دانشجوی بود که به‌صورت تصادفی ساده از میان دانشجویان دانشکده‌های مختلف انتخاب شدند.

### ابزار پژوهش

- ۱- مقیاس هیجانات خودآگاه: فرم بلند این مقیاس را تانگنی و دیرینگ (۲۰۰۲) ساخته‌اند؛ این آزمون ۶۹ ماده در قالب ۱۶ سناریو دارد که به صورت مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای پاسخ داده می‌شوند. این آزمون مؤلفه‌های شرم، گناه، بی‌تفاوتی،



برون‌سازی، غرور (در خود و رفتار) را می‌سنجد. تانگنی و دیرینگ (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس (و مؤلفه‌های آن) را در دانشجویان در دامنه‌ای از ۰/۵۱ تا ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند (به نقل از روشن چلسی و همکاران، ۱۳۸۶). در ایران روشن چلسی و همکاران (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را در دامنه‌ای از ۰/۷۸ (شرم) تا ۰/۳۹ (غرور بتا) به دست آورده‌اند. ضریب همبستگی بین فرم‌های کوتاه و بلند این مقیاس در دامنه‌ای از ۰/۹۳ تا ۰/۹۴ است. همچنین بین این مقیاس و پرسشنامه سلامت عمومی همبستگی معناداری به دست آمده است ( $P < 0/001$ ).

۲- پرسشنامه تعلل ورزشی: تاکمن (۱۹۹۱) این پرسشنامه را برای اندازه‌گیری تعلل ورزشی دانشجویان ساخته است. این مقیاس ۱۶ ماده دارد و هر آزمودنی به این مواد به صورت چهار گزینه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) پاسخ می‌گوید. تاکمن (۱۹۹۱) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده است. مقدسی بیات (۱۳۸۲) و شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵) ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس را به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۴ به دست آوردند. ضریب اعتبار این مقیاس را نیلسن ۰/۶۴ معنادار گزارش کرده است ( $P < 0/001$ ). شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵) ضریب همبستگی این مقیاس را با پرسشنامه تعلل ورزشی شوارزر و همکاران ۰/۵۶ به دست آورده‌اند ( $P < 0/001$ ).

۳- پرسشنامه ارزیابی شخصی: این پرسشنامه را شراگر و اسکوهن<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) تدوین کرده‌اند و اعتماد به نفس تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه ۷ آیتم دارد که هر آزمودنی به صورت ۴ درجه‌ای از کاملاً راضی تا کاملاً ناراضی به آن پاسخ می‌دهند. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون برای زنان ۰/۸۱ و برای مردان ۰/۷۷ گزارش شده و ضریب پایایی بازآزمایی آن بعد از یک ماه به ترتیب برای زنان و مردان ۰/۸۰ و ۰/۹۳ به دست آمده است. کانتز (۲۰۰۸) ضریب آلفای کرونباخ این آزمون را (۰/۷۸) گزارش کرده است. در این مطالعه ضریب همبستگی این پرسشنامه با مقیاس کمال‌گرایی ایرانی بشارت ۰/۴۸ - گزارش شده است ( $P < 0/001$ ). ضریب آلفای

کروناخ این پرسشنامه نیز ۷۵/۰ به دست آمد.

۴- پرونده تحصیلی: از پرونده تحصیلی دانشجویان میانگین نمرات دروس ترم‌های گذرانده شده از اداره آموزش کل دانشگاه اخذ و به عنوان عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد.

### روش اجرا

پس از انتخاب نمونه مورد نظر، محقق به دانشکده‌ها مراجعه و بعد از توجیه دانشجویان انتخاب شده، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد که با دقت به سؤالات پاسخ داده و هیچ سؤالی را بدون جواب نگذارند. همچنین میانگین نمرات کل دروس دانشجویان از پرونده تحصیلی آن‌ها از اداره کل آموزش دانشگاه به عنوان عملکرد تحصیلی گرفته شد. دانشجویان به صورت گروهی در زمان تقریبی ۳۰ دقیقه سؤالات آزمون‌ها را تکمیل کردند. سرانجام داده‌های جمع آوری شده با روش‌های ضرب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری تجزیه و تحلیل شدند.

### یافته‌های پژوهش

میانگین (و انحراف معیار) سنی دانشجویان ۲۱/۰۶ (و ۱/۵۶) با دامنه سنی ۱۸ الی ۲۷ سال بود. ۵۰/۴ درصد دانشجویان پسر و ۴۹/۶ درصد دختر بودند. ۴۳/۸ درصد دانشجویان بومی و بقیه غیر بومی بودند. ۶۸/۸ درصد دانشجویان آذری زبان، ۲۰/۳ درصد فارسی زبان و بقیه از سایر زبان‌ها بودند. ۹ درصد دانشجویان استعداد درخشان بودند. ۱۱/۷ درصد دانشجویان دارای سابقه مشروطی بودند. ۳/۸ درصد دانشجویان به لحاظ وضعیت اقتصادی در سطح پایین، ۹۱ درصد در سطح متوسط و ۵/۲ درصد از وضعیت اقتصادی بالایی برخوردار بودند. همچنین میزان شیوع تعلق‌ورزی در دانشجویان ۱۷/۸ درصد (۶۵ نفر) بود (۲ انحراف معیار بالاتر از میانگین).





جدول ۱: میانگین و انحراف معیار هیجان‌های خود آگاه، تعلل ورزی و عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی در دانشجویان

	کل		پسر		دختر	
	SD	X	SD	X	SD	X
۱- شرم	۹/۷۹	۳۹/۴۶	۱۱/۳۱	۳۸/۷۰	۸/۶۰	۳۹/۶۱
۲- گناه	۷/۹۸	۱۹/۵۰	۷/۶۶	۲۰/۶۶	۷/۲۳	۱۸/۳۸
۳- برون‌سازی	۹/۱۷	۳۷/۸۹	۱۰/۴۹	۳۶/۱۰	۸/۳۱	۳۸/۹۲
۴- بی‌تفاوتی	۷/۱۸	۲۱/۰۲	۶/۷۱	۱۹/۶۰	۷/۱۹	۲۱/۳۱
۵- غرور	۶/۷۸	۳۵/۸۳	۶/۷۹	۳۶/۰۷	۶/۹۴	۳۶/۲۱
۶- تعلل ورزی	۶/۱۷	۳۹	۵/۷۷	۳۸/۵۳	۶/۸۴	۳۹/۱۹
۷- عملکرد تحصیلی	۱/۷۰	۱۵/۵۳	۱/۹۱	۱۵/۴۰	۱/۷۶	۱۵/۷۷
۸- اعتماد به نفس تحصیلی	۳/۲۷	۲۳/۴۸	۳/۵۰	۲۳/۲۴	۳/۲۳	۲۳/۷۳

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی هیجان‌های خود آگاه و تعلل ورزی با عملکرد تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که میانگین نمرات دانشجویان پسر نسبت به دختر در متغیرهای گناه ( $F=۶/۲۹$ )، برون‌سازی ( $F=۵/۹۰$ ) و بی‌تفاوتی ( $F=۴/۰۴$ ) به طور معناداری بیشتر است ( $P < ۰/۰۱$ ). در صورتی که بین دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای شرم، غرور، تعلل ورزی، عملکرد تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی تفاوت معناداری به دست نیامد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	SD	میزان همبستگی				
			۲	۳	۴	۵	۶
۱- شرم	۳۹/۴۶	۹/۷۹	۰/۲۰***	۰/۱۲***	۰/۱۰	۰/۲۹***	۰/۲۲***
۲- گناه	۱۹/۵۰	۷/۹۸	-	۰/۱۹***	۰/۱۴*	۰/۳۸***	۰/۱۲*
۳- برون‌سازی	۳۷/۸۹	۹/۱۷	-	-	۰/۴۶***	۰/۳۸***	۰/۱۶**
۴- بی‌تفاوتی	۲۱/۰۲	۷/۱۸	-	-	-	۰/۳۸***	۰/۰۵
۵- غرور	۳۵/۸۳	۶/۷۸	-	-	-	۰/۱۵*	۰/۱۱*
۶- تعلل ورزی	۳۹	۶/۱۷	-	-	-	-	۰/۱۰
۷- عملکرد تحصیلی	۱۵/۵۳	۱/۷۰	-	-	-	-	۰/۴۳***
۸- اعتماد به نفس تحصیلی	۲۳/۴۸	۳/۲۷	-	-	-	-	-

در جدول ۲ نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که شرم ( $r = -0/22$ )، گناه ( $r = -0/12$ )، برون‌سازی ( $r = -0/16$ ) و غرور ( $r = 0/11$ ) با عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری دارند ( $P < 0/05$ ). همچنین تعلل‌ورزی ( $r = -0/25$ ) با اعتماد به نفس تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد ( $P < 0/001$ ). اما بین بی‌تفاوتی ( $r = -0/05$ ) و تعلل‌ورزی ( $r = 0/10$ )، با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری به دست نیامد. همچنین بین شرم ( $r = 0/08$ )، گناه ( $r = -0/09$ )، برون‌سازی ( $r = 0/01$ )، بی‌تفاوتی ( $r = -0/06$ ) و غرور ( $r = 0/05$ )، با اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری نداشتند. سرانجام بین عملکرد تحصیلی و اعتماد به نفس تحصیلی همبستگی مثبت معناداری به دست آمد ( $r = 0/43$ ).

جدول ۳: خلاصه نتایج رگرسیون چند متغیری با روش ورود برای پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق هیجانات خودآگاه و تعلل‌ورزی

p	t	ضرایب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		Beta	S.E	B		
0/000	14/601	—	1/046	15/277	(Constant)	
0/000	-4/234	-0/223	0/009	-0/038	شرم	
0/136	-1/493	-0/080	0/011	-0/017	گناه	
0/510	-0/659	-0/43	0/012	-0/008	برون‌سازی	
0/886	0/133	0/009	0/014	0/002	بی‌تفاوتی	
0/740	0/332	0/021	0/015	0/005	غرور	
0/001	-3/512	-0/191	0/015	-0/052	تعلل‌ورزی	

F= 5/61, P< 0/001, R=0/301 و RS=0/090

برای تعیین تأثیر هر یک از متغیرهای شرم، گناه، برون‌سازی، بی‌تفاوتی، غرور و تعلل‌ورزی بر واریانس عملکرد تحصیلی، شرم، گناه، برون‌سازی، بی‌تفاوتی، غرور و تعلل‌ورزی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون تحلیل شدند. در جدول ۳ میزان F مشاهده شده معنادار است ( $P < 0/000$ ). همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد شرم و تعلل‌ورزی ۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. بنابراین، با توجه به مقدار بتا، به ترتیب شرم ( $Beta = -0/223$ ) و تعلل‌ورزی ( $Beta = -0/191$ ) قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانشجویان هستند.

جدول ۴: خلاصه نتایج رگرسیون چند متغیری با روش ورود برای پیش بینی اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان از طریق هیجان‌ات خود آگاه و تعلق ورزشی

p	t	ضرایب استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		Beta	S.E	
۰/۰۰۰	۸/۸۵۹	—	۲/۰۶۳	(Constant)
۰/۱۴۵	-۱/۴۵۹	-۰/۰۷۸	-۰/۰۱۸	شرم
۰/۰۴۱	-۲/۰۵۲	-۰/۱۱۲	۰/۰۲۳	گناه
۰/۵۰۶	-۰/۶۶۶	-۰/۰۴۴	۰/۰۲۴	برون‌سازی
۰/۳۷۳	-۰/۸۹۱	-۰/۰۵۵	۰/۰۲۸	بی‌تفاوتی
۰/۷۸۷	۱/۲۷۰	۰/۰۱۷	۰/۰۳۱	غرور
۰/۰۰۰	-۴/۶۵۳	-۰/۲۵۵	۰/۰۲۹	تعلق ورزشی

F= ۹/۵۸, P< ۰/۰۰۱, R=۰/۲۸۴ و RS=۰/۰۸۱

برای تعیین تأثیر هر یک از متغیرهای شرم، گناه، برون‌سازی، بی‌تفاوتی، غرور و تعلق ورزشی بر واریانس اعتماد به نفس تحصیلی، شرم، گناه، برون‌سازی، بی‌تفاوتی، غرور و تعلق ورزشی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و اعتماد به نفس تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون تحلیل شدند. در جدول ۴ میزان F مشاهده شده معنادار است ( $P < ۰/۰۰۰$ ). همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد گناه و تعلق ورزشی ۸ درصد از واریانس اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. بنابراین، با توجه به مقدار بتا، به ترتیب تعلق ورزشی ( $Beta = -۰/۲۵۵$ ) و گناه ( $Beta = -۰/۱۱۲$ ) قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی اعتماد به نفس تحصیلی در دانشجویان هستند.

### بحث و نتیجه‌گیری

لذا هدف پژوهش حاضر تعیین نقش هیجان‌ات خود آگاه و تعلق ورزشی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان ایرانی بود. نتایج نشان داد که شرم با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد و ارتباط آن با اعتماد به نفس تحصیلی معنادار نبود. این نتیجه با یافته‌های کانتر (۲۰۰۸) متفاوت است. کانتر (۲۰۰۸) به این نتیجه رسید که بین شرم و اعتماد به نفس تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، اما او در این مطالعه بین شرم و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری پیدا نکرد. می‌توان بیان کرد که شرم یک هیجان دردناک است و با احساس کهنتری، فقدان پاداش و ناتوانی همراه است و این

احساسات سبب می‌شوند که فرد تمایل به گریز و پنهان شدن داشته باشد (تانگنی و دیرینگ، ۲۰۰۲). به دلیل شدت شرم و این که فرد احساس می‌کند تمام وجود او بد است، تنها راه چاره برای او گریز است. بنابراین، فرد به جای این که کم کاری خود در تحصیل را از طریق اعمال اصلاحی مانند درس خواندن جبران کند، سعی می‌کند که از طریق فرار از کلاس‌ها یا پنهان شدن، به نحوی از درس خواندن طفره برود. از طرفی این افراد خود را به صورت کلی بد می‌بینند. برای مثال اگر در درس خاصی ضعیف باشند آن را به خود کلی نسبت می‌دهند نه به ناتوانی خود در آن درس خاص. همچنین به عملکرد خود از دید دیگران نگاه می‌کنند (تانگنی و دیرینگ، ۲۰۰۲). بنابراین، اگر عملکرد خوبی هم داشته باشند، تأیید نکردن دیگران باعث می‌شود که آن‌ها احساس بی‌ارزشی، حقارت و ناتوانی داشته باشند که این عوامل می‌توانند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی بگذارند. همچنین سطوح متوسط شرم و گناه با عملکرد انطباقی افراد سالم همراه است و به اعتماد به نفس تحصیلی آن‌ها صدمه نمی‌زند. زیرا فرد این باور را دارد که می‌تواند در زمینه تحصیلی موفق شود، ولی زمانی که به مرحله عمل می‌رسد، به علت وجود احساس شرم و گناه نمی‌تواند عملکرد تحصیلی مناسب داشته باشد (مالاستا و ویلسن، ۱۹۸۸). بنابراین، فرد با این که اعتماد به نفس لازم را دارد، ولی به دلیل ترس از احتمال شرمگین شدن یا طرد از جانب دیگران از درس خواندن طفره می‌رود که نتیجه آن افت عملکرد تحصیلی است.

همچنین نتایج نشان داد که گناه با عملکرد تحصیلی رابطه منفی داشت، ولی با اعتماد به نفس تحصیلی مرتبط نبود. این نتیجه در راستای یافته‌های لوت واک و همکاران (۲۰۰۲) و لوتین و همکاران (۲۰۰۲) قرار دارد. لوتین و همکاران (۲۰۰۲) معتقد هستند که احساس گناه زمانی که مزمن شود با آسیب روانی مرتبط است. بنابراین، هر چه میزان احساس گناه بیشتر باشد و دوام و ثبات آن در طی زمان زیادتر باشد، به همان اندازه تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی شدیدتر خواهد بود. البته، تأثیر منفی گناه بر عملکرد تحصیلی ناچیز است در حالی که شرم اثرات مخرب‌تری دارد. از آنجایی که گناه نسبت به شرم کمتر دردناک و تکان‌دهنده است و بر هویت مرکزی فرد و خودپنداره فرد اثر نمی‌گذارد (تانگنی و دیرینگ، ۲۰۰۲)، بنابراین، تأثیری هم که بر عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی می‌گذارد به نسبت شرم، کم و ناچیز است. زیرا فردی که دچار احساس گناه است از طریق اعتراف و جبران دست به اعمال اصلاح کننده



(مانند درس خواندن) می‌زند که او را به سوی آینده سوق می‌دهد. بنابراین، احساس گناه اگر مزمن نباشد نه تنها به عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی آسیب نمی‌رساند، بلکه آن‌ها را تقویت هم می‌کند. همان‌طور که در نتایج مشاهده شد رابطه بین گناه و عملکرد تحصیلی معنادار، اما ضعیف بود؛ در حالی که میزان همبستگی شرم با عملکرد تحصیلی در حد متوسط بود.

همچنین در این بررسی غرور با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی را نشان داد، ولی با اعتماد به نفس تحصیلی مرتبط نبود. از آنجایی که غرور به افزایش خودارزشمندی فرد کمک می‌کند، فرد را تشویق می‌کند که رفتارهای خود را بر اساس استانداردهای ارزشمند و شایسته بنا کند (ماسکولو و فیشر، ۱۹۹۵) و یکی از عواملی که افزایش خودارزشمندی را باعث می‌شود تحصیل همراه با نمرات و معدل عالی است. بنابراین، درس خواندن به استاندارد ارزشمندی تبدیل می‌شود که در آن کسب نمرات عالی سبب افزایش غرور و در نتیجه خودارزشمندی فرد می‌شود. همچنین افرادی که وضعیت تحصیلی خوبی دارند معمولاً از سوی دیگران تحسین و تشویق می‌شوند و این می‌تواند به خودارزشمندی فرد کمک کند.

در این بررسی رابطه بین غرور و اعتماد به نفس تحصیلی مثبت بود، ولی معنادار نبود. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد وقتی که افراد غرور بیشتری را بعد از موفقیت و شرم بیشتری را بعد از شکست تجربه می‌کنند، این احساس را دارند که توانایی آن‌ها باعث بازده بهتر و موفقیت آن‌ها شده است نه میزان تلاش و کار جدی آن‌ها. بنابراین، غرور بیش از حد زمانی که به خود کلی نسبت داده می‌شود نه به رفتار خاص، باعث ایجاد تکبر می‌شود (تانگنی، ۱۹۹۵؛ لویس، ۱۹۹۳) و تکبر و خودپسندی نه تنها به افزایش اعتماد به نفس واقعی کمکی نمی‌کند، بلکه یکی از عوامل سقوط و تباهی در انسان‌ها به شمار می‌رود.

بخش دیگری از نتایج نشان داد که تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری نداشت. این یافته با پژوهش‌های کانتر (۲۰۰۸)، مون و الینگ‌ورث (۲۰۰۵)، استیل (۲۰۰۷) و کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) ناهمسو است و با پژوهش‌هاول و همکاران (۲۰۰۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته شاید بتوان عوامل فرهنگی را مؤثر دانست. در برخی فرهنگ‌ها ممکن است رفتاری شبیه به تعلل شیوه‌ای از زندگی مرسوم آن فرهنگ باشد و به عنوان مسأله تلقی نشود، در حالی که در جوامع دارای گرایش‌های پیشرفت‌گرایانه، افراد انتظار دارند

تعهدات آن‌ها در زمان مشخص برآورده شود، تعلق ورزشی به عنوان مسأله جدی تری تلقی می‌شود.

همچنین تعلق ورزشی با اعتماد به نفس تحصیلی رابطه منفی داشت. این یافته با نتیجه بررسی‌های کانتر (۲۰۰۸) و کلاسن، و همکاران (۲۰۰۸) هماهنگ است. از آنجایی که افراد تعلق ورزش مطالعه دروس را تا شب امتحان به تعویق می‌اندازند، این باعث می‌شود که مطالعه دروس در شب امتحان با اضطراب انجام شود (راث بلوم و همکاران، ۱۹۸۶) و این اضطراب افت تحصیلی را باعث می‌شود و در نتیجه این احساس را به دانشجو می‌دهد که کفایت و شایستگی لازم را ندارد و بنابراین، اعتماد به نفس تحصیلی دانشجو صدمه جدی می‌بیند. از طرفی، تعلق ورزشی پی‌آمدهای شناختی و هیجانی منفی دارد (والترز، ۲۰۰۳) و با اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی و عزت نفس پایین (فراری، ۱۹۹۲)، ترس از شکست، تنفر از کار و فقدان انرژی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴؛ اسکوتنبرگ و لای، ۱۹۹۵)، کمال‌گرایی (جانسون و اسلانی، ۱۹۹۶)، درماندگی آموخته‌شده (مک‌کین، ۱۹۹۴) و خودکم‌بینی پایین، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس و نال؛ ترجمه فرجاد، ۱۳۸۶) همبستگی دارد که همه این عوامل در افراد تعلق ورزش زمینه را برای شکست تحصیلی فراهم می‌کنند و در نهایت بر اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان تعلق ورزش تأثیر منفی می‌گذارند.

تبیین دیگر این است که افراد تعلق ورزش، ترس از شکست و چشم داشت‌های غیر واقع بینانه دارند (بالکس و دیوریو، ۲۰۰۷). آن‌ها نسبت به آینده بدبین بوده و درباره توانایی‌های خود در به دست آوردن نتایج مطلوب و عملکرد دچار تردید شده و احتمال ارزیابی منفی توسط دیگران در آن‌ها افزایش می‌یابد، بنابراین، تعلق ورزشی در تکالیف درسی بیشتر می‌شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی ضعیف شده و اعتماد به نفس آن‌ها نیز کاهش می‌یابد. از طرفی این افراد نسبت به خود باورهای منفی دارند که این باورها به تردید درباره توانمندی‌های خود منجر شده و این موضوع بر انگیزش اثرات منفی می‌گذارد و در نهایت به افزایش تعلق ورزشی منجر می‌شود و نهایتاً بر عملکرد تحصیلی اثرات منفی می‌گذارد. همچنین از آنجا که احساس بی‌کفایتی و خود تردیدی از ویژگی‌های این افراد است، احتمال شکست را در آن‌ها افزایش داده و اعتماد به نفس پایین آن‌ها را تبیین‌پذیر می‌کند.

نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که مؤلفه‌های هیجانانگیز خود آگاه و تعلق



ورزی فقط ۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین کرده و از این میان شرم و تعلل ورزی برای عملکرد تحصیلی توان پیش‌بین معناداری داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که ۹۱ درصد واریانس و عوامل باقیمانده توسط متغیرهای دیگر مؤثر بر عملکرد تحصیلی (نظیر عوامل شناختی، اجتماعی و انگیزشی) تبیین می‌شود. با توجه به نبود یافته‌های متناظر در پیشینه، از این یافته می‌توان استنباط کرد که تأثیر مؤلفه‌های هیجان‌ات خود آگاه و تعلل ورزی بر عملکرد تحصیلی ملاحظه‌پذیر نبوده است. لذا برای روش شدن این نکته لازم است که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه انجام شود. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که مؤلفه‌های هیجان‌ات خود آگاه و تعلل ورزی فقط ۸ درصد از واریانس اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان را تبیین کرده و از این میان تعلل ورزی و احساس گناه برای اعتماد به نفس تحصیلی دارای توان پیش‌بین معناداری بودند. این نتیجه نشان می‌دهد که ۹۲ درصد واریانس و عوامل باقیمانده توسط متغیرهای دیگر مؤثر بر عملکرد تحصیلی (نظیر عوامل شناختی، اجتماعی و انگیزشی) تبیین می‌شود. با توجه به نبود یافته‌های متناظر در پیشینه، از این یافته می‌توان استنباط کرد که تأثیر مؤلفه‌های هیجان‌ات خود آگاه و تعلل ورزی بر اعتماد به نفس تحصیلی ناچیز است. لذا برای روش شدن این نکته لازم است که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه انجام شود.

نمونه پژوهش فقط از میان دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی انتخاب شده است، لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. با توجه به این که مقابله با هیجان‌ات منفی قابل آموزش است می‌توان برنامه‌های گسترده‌ای در زمینه یادگیری مقابله با تعلل ورزی و هیجان‌ات منفی تدوین کرد و از این طریق کارایی فعالیت‌های آموزشی و علمی دانشجویان را افزایش داد. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه آموزش و مشاوره دانشجویان دارد. همچنین شناسایی این دانشجویان و افزایش آگاهی آن‌ها در زمینه تعلل ورزی و پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی آن، از پیشنهادات این پژوهش است.

## منابع

- آتش روز، ب؛ پاکدامن، ش و عسکری، ع، (۱۳۸۷). پیش بینی میزان پیشرفت تحصیلی از طریق میزان دل‌بستگی. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۴، ۱۴، ۱۹۳-۲۰۳.
- ابوالقاسمی، ع؛ رضایی جمالویی، ح و حرفتی، رعنا، (۱۳۹۰). ارتباط بین نارسایی هیجانی، کودک آزاری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۳)، ۱۴۶-۱۲۷.
- جوکار، ب؛ دلاورپور، م، (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- الیس، آ؛ ویلیام جیمز نال، و.ج، (۱۳۸۶). روانشناسی اهمالکاری: غلبه بر تعلل ورزیدن، ترجمه: محمد علی فرجاد، تهران: رشد.
- خدا پناهی، م.ک، (۱۳۸۱). انگیزش و هیجان. تهران: سمت.
- رهنما، ا و عبدالملکی، ج، (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد، فصلنامه اندیشه‌های نوین، ۵(۲)، ۷۸-۵۵.
- سرمد، ز؛ بازرگان، ع و حجازی، ا، (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران، آگه.
- شهنی‌بیلاق، م؛ سلامتی، س؛ محرابی‌زاده هنرمند، م و حقیقی، ج، (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی- رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانشجویان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳(۳)، ۳۰-۱.
- روشن چسلی، ر؛ عطری فرد، م و نوری مقدم، ث، (۱۳۸۶). بررسی اعتبار و پایایی سومین نسخه تجدیدنظر شده مقیاس عاطفه خودآگاهی برای بزرگسالان (TOSCA-3). دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، ۱۴(۲۵)، ۳۷-۲۶.
- مقدسی بیات، م، (۱۳۸۲). هنجاریابی آزمون سنجش اهمال کاری تاکنم برای دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد رودهن.

Abe, J. A., (2004). Shame, guilt, and personality judgment. *Personality and Individual Differences*, 38, 85-104.





- Balkis, M., Dura, E,(2007). The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7, 376-385.
- Brothen. T & Wambach,C,(2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Canter, D. E,(2008). *Self-Appraisals, Perfectionism, and Academics in College Undergraduates*: A dissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Virginia Commonwealth University.
- Effert, B. R & Ferrari, J. R,(1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151–156.
- Ellis, A & Knaus,W.J .(1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R,(1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and Individual Differences*, 12, 1233–1237.
- Ferrari, J.R,(1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and behavioral assessment*, 14 (2), 97-110.
- Howell, A. J;Watson, D. C;Powell, R. A &Buro, K,(2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Johnson, D. P & Slaney, R. B, (1996). Perfectionism: Scale development and a study of perfectionistic clients in counseling. *Journal of College Student Development*, 37, 29-41.
- Klassen, R. M; Krawchuk, L. L & Rajani, S, (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Lay, C. H,(1986). At last my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
- Lewis, H. B,(1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, M,(1993). *Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame & guilt*. In H. Lewis and J. Haviland, Handbook of Emotions. New York: Guilford.
- Lutwak, N; Panish, J & Ferrari, J,(2003). Shame and guilt: characterological vs. behavioral self-blame and their relationship to fear of intimacy. *Personality and Individual Differences*, 35, 901–916.
- Luyten, P; Fontaine, J. R. J & Corveleyn, J,(2002). Does the Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) measure maladaptive aspects of guilt and adaptive aspects of shame? An empirical investigation. *Personality and Individual Differences*, 33, 1373-1387.

- Malatesta, C. Z & Wilson, A,(1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, 27, 91–112.
- Mascolo, M. F & Fischer, K. W, (1995). *Developmental transformations in appraisals for pride, shame, and guilt*. In J. P. Tangney, & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 64–113). New York/London: The Guilford Press.
- McCown, W,(1986). Behavior of chronic college student procrastinators: An experimental study. *Social Science and Behavioral Documents*, 17, 133.
- McKean, K. J,(1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128(2), 177-183.
- Moon, S. M & Illingworth, A. J, (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Rothblum, E. D; Solomon, L. J & Murakami, J, (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387–394.
- Schouwenburg, H. C & Lay, C. H,(1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481–490.
- Shrauger, J. S & Schohn, M, (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment*, 2, 255-278.
- 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 meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stoeber, J; Kempe, T& Keogh, E, (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame, and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44, 1506–1516.
- Stoeber, J; Harris, R. A & Moon, P. S, (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists. *Personality and Individual Differences*, 43, 131-141.
- Tangney, J. P, (1995). *Shame and guilt in interpersonal relationships*. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and shame*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P & Dearing, R. L, (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.



- Tuckman, B.W, (1991). The Development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Wolters, C. A, (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Woine, S.L; Ernst, A.H; Patock-Peckham, J.A & Nagoshi, C.T, (2003). Validation of the TOSCA to measure shame and guilt. *Personality and Individual Differences*, 35, 313-326.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی