

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۷ پاییز ۱۳۹۶

الگوی ساختاری تأثیر عزت‌نفس، انگیزش و نظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل ورزشی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز

حسین وجدان‌پرست^۱

عزت‌الله قدم‌پور^۲

حسنعلی ویس‌کرمی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل تعلل ورزشی تحصیلی دانشجویان از روی عزت‌نفس، انگیزش و نظم‌جویی شناختی هیجان آنان انجام شد. در این پژوهش، ۳۲۴ دانشجو از دانشگاه فرهنگیان، به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی سواری، مقیاس نظم‌جویی شناختی هیجان، مقیاس عزت‌نفس و مقیاس انگیزش تحصیلی والراند و بلیز، برابری و پلیتیر، بود. یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های عزت‌نفس و تعلل ورزشی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. برخی مؤلفه‌های انگیزش با تعلل ورزشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بررسی شاخص‌های مختلف، گویای برآزش مدل با داده‌ها بود. مطابق با این مدل، مسیرهای مستقیم انگیزش به نظم‌جویی و نیز عزت‌نفس به نظم‌جویی، مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، مسیر مستقیم انگیزش به تعلل ورزشی نیز مثبت و معنادار بود. همچنین مسیر مستقیم عزت‌نفس به تعلل ورزشی، منفی و معنادار بود. یافته‌های پژوهش، گویای اهمیت نقش مستقیم متغیرهای انگیزشی در تبیین تعلل ورزشی دانشجویان است.

واژگان کلیدی: تعلل ورزشی تحصیلی؛ عزت‌نفس؛ انگیزش؛ نظم‌جویی شناختی هیجان

۱- دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان

۲- استاد یار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان (نویسنده مسئول)

۳- استاد یار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان

مقدمه

تعلل‌ورزی^۱ یا به آینده موکول نمودن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگر چه تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نیست، اما اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به‌همراه داشته باشد. در تعریف این سازه، محققان به تنبلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار)، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده^۲، اشاره نموده‌اند (الیس و جیمزنا^۳، ۱۳۸۲؛ لای^۴، ۱۹۸۶؛ سنکال، کوئستنر، و والرند^۵، ۱۹۹۵).

تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله تعلل‌ورزی تحصیلی^۶ (زیسات، روزنتال و وایت^۷، ۱۹۷۸)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری^۸، (ایفرت، و فراری^۹، ۱۹۸۹)، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه^{۱۰}، (الیس و ناوس^{۱۱}، ۱۹۷۹)، و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه^{۱۲}، (فراری، ۱۹۹۱). اما، متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است (بروتن و وام‌بیج^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ ورت^{۱۴}، ۲۰۰۵). راث‌بلوم، سولمون و موراکامی^{۱۵} (۱۹۸۶) این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان یا دانشجویان می‌شود.

برخی پژوهشگران معتقدند تعلل‌ورزی یک مسئله انگیزشی است (سنکال، کوئستنر و والرند، ۱۹۹۵) و انگیزش توجه زیادی از پژوهش‌ها را به‌خود جلب کرده است (مثلاً براون

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1- procrastination | 2- subjective Discomfort Experiences |
| 3- Ellis & Jams Nall | 4- Lay |
| 5- Senecal, Koestner & Vallerand | 6- academic procrastination |
| 7- ZieasatRosenthal & White | 8- decisional procrastination |
| 9- Effert & Ferrari | 10- neurotic procrastination |
| 11- Ellis & Knaus | 12- compulsive procrastination |
| 13- Brothen & Wambach | 14- Moon & Illingworth |
| 15- Rothblum, Solomon and Murakami | |

لاو و ریزینگر^۱، ۲۰۰۰؛ لی^۲، ۲۰۰۵؛ سیرین^۳، ۲۰۱۱؛ سولومون و روت بلوم^۴، ۱۹۸۴). نظیر تکانشگری، آن هم سازه‌ای چند بعدی است که می‌تواند به سه تیپ عمده انگیزشی تقسیم شود (دسی و رایان^۵، ۱۹۸۵): درونی (از نیازهای درونی نتیجه شده)، بیرونی (از احتمالات یا تصادفات بیرونی نتیجه شده) و بی‌انگیزشی. در پژوهشی نشان داده شد انگیزش (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (استیل^۶، ۲۰۰۷). نتایج پژوهشی حاکی از آن است که دانشجویان با انگیزش درونی بالاتر تعلل‌ورزی کمتر، درگیری عمیق‌تر و پایداری بالاتر در فعالیت‌های یادگیری را گزارش کردند (وانستین کیست، لینز و دسی^۷، ۲۰۰۶). در نقطه مقابل، دانشجویانی با کمبود انگیزش، سطوح بالاتری از تعلل‌ورزی را گزارش می‌دهند، احساس ضعیف‌تری در کنترل روی فرایندهای یادگیری‌شان دارند، آنان درگیری درونی را تجربه نمی‌کنند (لی، ۲۰۰۵). تعلل‌ورزان برای برانگیخته شدن (انگیزش) و انجام دادن تکالیف مدرسه و مطالعه برای امتحانات تا لحظات آخر مشکل دارند (تاکمن^۸، ۱۹۹۸).

از سوی دیگر عزت‌نفس به‌عنوان عامل مهم تبیین تعلل‌ورزی مورد توجه بوده است و به قضاوت‌های خود ارزشی کلی مربوط است (روزنبرگ^۹، ۱۹۶۵). در مطالعه‌ای توسط بس ویک و همکاران^{۱۰} (۱۹۸۸) نشان داده شد عزت‌نفس یکی از سه توصیف‌کننده ممکن تعلل‌ورزی بود. فلت، بلانکستاین و مارتین^{۱۱} (۱۹۹۵) عقیده دارند تعلل‌ورزان از سطح پایین‌تر عزت‌نفس رنج می‌برند و در به تأخیر انداختن یا اجتناب از تکلیف به جهت داشتن عملکرد ضعیف و نتایج منفی در تکالیف، آن را نگه می‌دارند. علت اینکه چرا مردم تعلل‌ورزی دارند، ترس از شکست و نیاز به نگاه داشتن عزت‌نفس‌شان است، به عبارت دیگر تعلل‌ورزی به‌عنوان راهبرد خود امتیازدهی تلقی می‌شود (اسچراو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۷؛ استیل، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی نه تنها با عزت‌نفس پایین بلکه عزت‌نفس بالا ارتباط

1- Brownlow & Reasinger

3- Sirin

5- Deci & Ryan

7- Vansteenkiste, Lens & Deci

9- Roseberg

11- Flett, Blankstein, Martin

2- Lee

4- Solomon & Rothblum

6- Steel

8- Tackman

10- Beswick & et al

12- Schraw & et al

دارد (سیگال و همکاران^۱، ۲۰۰۰). نشان داده شده این باور که شما تکلیف را در کوتاه‌ترین زمان به‌طور موفقیت‌آمیز تکمیل خواهید کرد، با عزت‌نفس بالا ارتباط دارد. افرادی که احساس می‌کنند برتر از دیگران هستند و نیاز کمی به زمان جهت تکمیل تکلیف دارند، می‌تواند تعلل‌ورزی را موجب شود. تعلل‌ورزان تحصیلی تکالیف را برای نگه داشتن عزت‌نفس خودشان به تعویق می‌اندازند، اما به‌عنوان راهبرد خود امتیازدهی مطمئن می‌شوند دیگران آن‌ها را به‌صورت مثبت می‌بینند (فراری، ۱۹۹۱ ب). در مطالعات زیادی همبستگی معکوس و معنی‌داری بین تعلل‌ورزی تحصیلی و عزت‌نفس یافت شده است (به‌عنوان مثال، فراری، ۱۹۹۴؛ فراری، ۲۰۰۱).

از جمله متغیرهای مداخله‌گر تعلل‌ورزی نظم‌جویی شناختی هیجان^۲ می‌باشد و برخی مطالعات اخیر اهمیت آن را در مرکز تعلل‌ورزی نشان داده‌اند. مثلاً طبق سرویوز و پیچل^۳ (۲۰۱۳)، تعلل‌ورزان، در حق تقدم اداره خلق فوری (مثلاً، تأخیر داوطلبانه تکلیف قصد شده برای مخالفت با جبران خلق منفی در پیرامون تکلیف) برای هدف درازمدت دنبال می‌کنند. به‌علاوه استاین، لای و فلت^۴ (۲۰۰۰) ارتباط نیرومندی بین فرم خاص تعلل‌ورزی نشخوار (افکار خودکار در به تأخیر انداختن) و تعلل‌ورزی پیدا کرده‌اند. همچنین آن‌ها نشان داده‌اند این فرم نشخوار میانجی رابطه بین تعلل‌ورزی و عواطف منفی است و به‌طور نیرومندی با افکار خودکار منفی درباره خود ارتباط دارد (چیزی در من غلط است؟). بنابراین نظم‌جویی شناختی هیجان تعلل‌ورزان ضعیف می‌باشد.

در مطالعاتی عزت‌نفس را پیش‌بینی‌کننده مهم نظم‌جویی هیجان سالم مشخص کرده‌اند (باومیستر، کامپبل، کمریجر و وهس^۵، ۲۰۰۳؛ پیترسون و استین^۶، ۲۰۰۲). عزت‌نفس ممکن است پیش‌بینی‌کننده نظم‌جویی هیجانی سالم یا مشکل‌دار باشد (تامبلی، لای، اودوریسیو و ناترای^۷، ۲۰۱۲، مایرز^۸، ۲۰۱۳). پژوهش ود، همپل و میچلا^۹ (۲۰۰۳) نشان

1- Sigall & et al

3- Sirois & Pychl

5- Baumeister Campbell Krueger & Vohs

7- Tambelli, Laghi, Odorisio & Notari

9- Wood & et al

2- Cognitive Emotion Regulation

4- Stainj, Lay & Flett

6- Peterson & Steen

8- Myers

داده است عزت‌نفس بالای افراد احتمالاً با درک بیشتر هیجان مثبت ارتباط داشته، در حالی که عزت‌نفس پایین به‌طور مثبت با افسردگی ارتباط دارد.

تعلل‌ورزی به‌عنوان سبک رفتاری توصیف شده است که شکست در خود‌نظم‌جویی را منعکس می‌سازد (فراری، ۲۰۰۱). از این رو احتمالاً نظم‌جویی شناختی هیجان از این طریق که افراد به‌طور عمدی یا غیرعمدی هیجان‌اتشان را در پاسخ به خواسته‌های محیطی تنظیم می‌کنند بر تعلل‌ورزی تأثیر می‌گذارد. عزت‌نفس یکی از کلیدهای مهم برای درک تعلل‌ورزی بوده، هم به‌صورت علی و مستقیم و هم علی غیرمستقیم از طریق افزایش نظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار باشد.

محقق در این پژوهش به‌دنبال بررسی روابط علی فوق‌الذکر خواهد بود و به تدوین مدل معادله ساختاری متغیرهای عزت‌نفس و انگیزش بر تعلل‌ورزی تحصیلی اقدام خواهد کرد و براننده بودن آن را در جامعه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز آزمون می‌نماید. این مدل با در نظر گرفتن نقش میانجی برای متغیر نظم‌جویی شناختی هیجان چنین فرض می‌کند که متغیرهای عزت‌نفس و انگیزش مستقیماً و نیز به‌طور غیرمستقیم (عزت‌نفس) از طریق متغیر نظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثرگذار هستند.

با توجه به مطالب مطرح شده پژوهش حاضر در پی پاسخ به آن است که اولاً آیا مدل مفروضی که در آن، متغیر عزت‌نفس، انگیزش و نظم‌جویی شناختی هیجان، بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار هستند با داده‌ها، برازش دارد؟ و در صورت برازش، کدام‌یک از مسیرهای مدل، معنادار می‌باشند؟

روش

پژوهش حاضر، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادله ساختاری است. جامعه این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر تبریز بودند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در دانشگاه فرهنگیان خاوران و برادران، مشغول به تحصیل بودند. جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۰۶۲ دانشجو می‌باشد. از این جامعه بر طبق فرمول کوکران و با در

نظر گرفتن حجم نمونه متداول در پژوهش‌های مدل‌سازی معادله ساختاری (هومن، ۱۳۹۲؛ کارشکی، ۱۳۹۱) نمونه‌ای ۳۲۴ نفری به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. در این پژوهش برای بررسی روابط ساختاری، از نرم‌افزار AMOS ۱۸ و جهت بررسی ثبات درونی ابزارها و نیز همبستگی متغیرها از نرم‌افزار SPSS ۱۸ استفاده شده است.

گردآوری اطلاعات از ابزارهای ذیل استفاده شد.

مقیاس تعادل ورزشی تحصیلی: در این پژوهش برای اندازه‌گیری تعادل ورزشی تحصیلی از مقیاس تعادل ورزشی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۲ گویه در قالب سه مؤلفه «اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی، اهمال کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی» می‌باشد. سواری روایی و پایایی مقیاس را مطلوب گزارش کرده است (۱۳۹۰). پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۰ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۸، برای عامل اول ۰/۷۶، برای عامل دوم ۰/۸۰ و برای عامل سوم ۰/۷۵ به دست آمد. روایی آزمون از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتاً خوب آزمون است (سواری، ۱۳۹۰).

مقیاس نظم‌جویی‌شناختی هیجان: این مقیاس توسط گارانسکی، کرایج و اسپینهاون^۱ (۲۰۰۱، به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) تدوین شده است. پرسشنامه نظم‌جویی‌شناختی هیجان هیجان یک پرسشنامه چندبعدی است. پرسشنامه نظم‌جویی‌شناختی هیجان (CERQ)^۲ از ۹ خرده‌مقیاس تشکیل شده است. پژوهش حاضر چهار مقیاس شامل خرده‌مقیاس‌های راهبرد شناختی ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. پایایی و روایی آن در فرهنگ‌های مختلف مانند کشور فرانسه (ژرمن و همکاران، ۲۰۰۶ به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) و چین (ژو و همکاران، ۲۰۰۸ به نقل از حسنی، ۱۳۸۹) مورد بررسی قرار گرفته و ساختار عاملی آن تأیید شده است. پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب

1- Garnefski, Kraaij & Spinoven

2- Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

ذکر شده در بالا عبارتند از: ۰/۸۷، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ (حسنی، ۱۳۸۹). در این پژوهش پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب: ۰/۷۴، ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت^۱: این مقیاس در بردارنده ۳۵ عبارت یا اظهار نظر است. عبارات مثبت و منفی عکس هم نمره‌گذاری خواهند شد. شامل چهار مؤلفه عزت‌نفس اجتماعی، کلی، خانوادگی و جسمانی است. ضریب آلفای کرانباخ توسط ابراهیمی قوام (۱۳۶۹) ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب: اجتماعی ۰/۷۰، کلی ۰/۷۵، خانوادگی ۰/۶۹ و جسمانی ۰/۶۹ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی^۲: این مقیاس دلایل ادامه تحصیل و مطالعه دانشجویان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس چند بعدی شامل شاخص‌های پنجگانه انگیزش تحصیلی (بی‌انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی و تنظیم پذیرش شده) است. در این پژوهش انگیزش تحصیلی به سه مؤلفه بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی (شامل تنظیم بیرونی و تنظیم درون‌فکنی) و انگیزش درونی (شامل انگیزش درونی و تنظیم پذیرش شده) دسته‌بندی شد. تحقیقات مختلف (والراند و بلیز، برایر و پلیتیر^۳، ۱۹۹۳) پایایی و روایی مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند. راتل و همکاران (۲۰۰۷) پایایی خرده‌مقیاس‌های آزمون (بی‌انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی و تنظیم پذیرش شده) را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۵ به دست آوردند. در این پژوهش پایایی خرده‌مقیاس‌های آزمون به ترتیب: ۰/۷۳، ۰/۶۸، ۰/۶۷ و ۰/۷۲ به دست آمد.

یافته‌ها

در نمونه دانشجویان مورد بررسی، دانشجویان مذکور ۵۴ درصد و دانشجویان مؤنث ۴۶ درصد بوده است.

جدول (۱) به توصیف رشته تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش پرداخته است.

1- Cooper Smit

2- The Academic Motivation Scale

3- Vallerand, Blais, Briere & Pelletier

جدول (۱) فراوانی و درصد رشته تحصیلی در نمونه دانشجویان

| رشته تحصیلی | فراوانی | درصد |
|--------------|---------|------|
| علوم اجتماعی | ۵ | ۱/۵ |
| فیزیک | ۹ | ۲/۸ |
| زبان | ۳ | ۰/۹ |
| تربیت بدنی | ۲۰ | ۶/۲ |
| استثنایی | ۳ | ۰/۹ |
| زیست‌شناسی | ۴ | ۱/۲ |
| الهیات | ۲۵ | ۷/۷ |
| مشاوره | ۲۲ | ۶/۸ |
| ریاضی | ۴ | ۱/۲ |
| ادبیات | ۱۷ | ۵/۲ |
| علوم تربیتی | ۲۱۲ | ۶۵/۴ |
| کل | ۳۲۴ | ۱۰۰ |

مطابق با جدول (۱)، بیشتر دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش دارای رشته تحصیلی علوم تربیتی بودند که ۶۵/۴ درصد شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل می‌دادند.

جدول (۲) همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های عزت‌نفس و مؤلفه‌های تعلل‌ورزی

| تعلل‌ورزی عمدی | تعلل‌ورزی ناشی از خستگی | تعلل‌ورزی بی‌برنامگی |
|------------------|-------------------------|----------------------|
| عزت‌نفس اجتماعی | -.۴۱۷** | -.۳۰۵** |
| عزت‌نفس کلی | -.۳۳۶** | -.۱۸۲** |
| عزت‌نفس خانوادگی | -.۲۰۰** | -.۰۶۹ |
| عزت‌نفس جسمانی | -.۲۳۴** | -.۱۹۷** |

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

مطابق با جدول (۲)، اکثر متغیرها به صورت دو به دو دارای همبستگی مثبت و معناداری با یکدیگر می‌باشند ($p < 0/01$). بر طبق جدول (۲)، مؤلفه‌های عزت‌نفس اجتماعی و کلی با مؤلفه‌های تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی و

روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامه‌گی در سطح اطمینان ۹۹ درصد همبستگی دارند. همچنین مؤلفه عزت‌نفس خانوادگی با مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی و روانی همبستگی دارد. سرانجام مؤلفه عزت‌نفس جسمانی با مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی در سطح ۹۵ درصد و با مؤلفه‌های تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی و روانی و تعلل-ورزی ناشی از بی‌برنامه‌گی در سطح اطمینان ۹۹ درصد همبستگی دارد.

جدول (۳) همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های انگیزش و مؤلفه‌های تعلل‌ورزی

| تعلل‌ورزی عمدی | تعلل‌ورزی ناشی از خستگی | تعلل‌ورزی بی‌برنامه‌گی | |
|----------------|-------------------------|------------------------|---------------|
| ۰/۱۲۴* | ۰/۱۹۵** | ۰/۱۳۰* | بی‌انگیزشی |
| -۰/۰۵۴ | -۰/۰۸۲ | -۰/۰۷۶ | انگیزش درونی |
| ۰/۱۸۲** | ۰/۱۴۱* | ۰/۱۲۷* | انگیزش بیرونی |

$p < ۰/۰۵$ * $p < ۰/۰۱$ **

بر طبق جدول (۳)، مؤلفه بی‌انگیزشی با مؤلفه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی و روانی در سطح ۹۹ درصد و تعلل‌ورزی عمدی و ناشی از بی‌برنامه‌گی در سطح ۹۵ درصد همبستگی دارد. انگیزش بیرونی با تعلل‌ورزی عمدی در سطح ۹۹ درصد و تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمانی و روانی و بی‌برنامه‌گی در سطح ۹۵ درصد همبستگی دارد. در جدول (۴)، شاخص‌های مختلف برازش مدل تدوین شده، پس از تحلیل، ارائه شده است.

جدول (۴) شاخص‌های برازش مدل تدوین شده

| شاخص‌ها | CMIN | DF | CMIN/DF | ECVI | HOELTER |
|-----------|--------|-------|---------|-------|---------|
| مقدار مدل | ۳۰۲/۱۳ | ۱۵۷ | ۱/۹۲۴ | ۱/۷۳ | ۲۰۰ |
| شاخص‌ها | NFI | RFI | IFI | TLI | CFI |
| مقدار مدل | ۰/۹۰۱ | ۰/۸۶۸ | ۰/۹۵۰ | ۰/۹۳۲ | ۰/۹۴۹ |
| شاخص‌ها | PRATIO | PNFI | PCFI | RMSEA | PCLOSE |
| مقدار مدل | ۰/۷۴۸ | ۰/۶۷۴ | ۰/۷۱۰ | ۰/۰۵۷ | ۰/۱۱۳ |

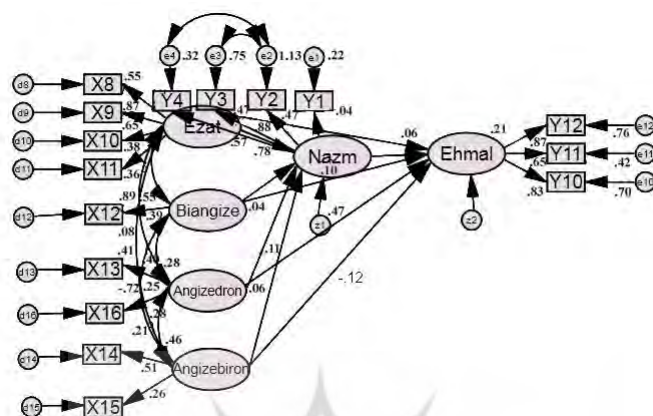
با توجه به جدول (۴)، مقدار کای اسکوئر نسبی کمتر از ۲، مقدار مناسب شاخص‌های برازش مقتصد از قبیل PCLOSE، RMSEA، PRATIO، PNFI و PCFI، مقادیر بالا

در شاخص‌های برازش تطبیقی IFI، TLI، CFI، NFI و RFI کوچک بودن مقدار شاخص ECVI نسبت به مدل استقلال (۱۱/۱۰) و نیز مناسب بودن شاخص HOELTER همگی گویای برازش خوب مدل تدوین شده است. مقادیر نزدیک به صفر در ماتریس باقی‌مانده‌های استاندارد نیز گویای برازش مدل تدوین شده است. نرم‌افزار نیز اصلاحات خاصی را نشان نمی‌دهد. جدول (۵) ضرایب رگرسیونی مسیرهای مختلف مدل تدوین شده را نشان داده است.

جدول (۵) ضرایب رگرسیونی استاندارد، استاندارد نشده و خطاهای استاندارد مدل تدوین شده

| مسیر | β | B | S.E. | P |
|------------------------------|---------|--------|-------|-------|
| عزت‌نفس <--- نظم‌جویی | -۰/۱۰۴ | -۰/۱۸۰ | ۰/۰۴۲ | ۰/۰۱۳ |
| بی‌انگیزشی <--- نظم‌جویی | ۰/۰۵۲ | ۰/۰۳۶ | ۰/۰۸۴ | ۰/۵۳۳ |
| انگیزش درونی <--- نظم‌جویی | ۰/۱۵۶ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۹۵ | ۰/۳۴۲ |
| انگیزش بیرونی <--- نظم‌جویی | ۰/۰۸۹ | ۰/۰۶۰ | ۰/۱۲۷ | ۰/۴۸۶ |
| نظم‌جویی <--- تعلل‌ورزی | ۰/۰۷۰ | ۰/۰۴۹ | ۰/۰۷۱ | ۰/۳۲۱ |
| عزت‌نفس <--- تعلل‌ورزی | -۰/۳۸۵ | -۰/۴۶۶ | ۰/۰۷۶ | ۰/۰۰۰ |
| بی‌انگیزشی <--- تعلل‌ورزی | ۰/۲۰۲ | ۰/۰۹۶ | ۰/۱۱۴ | ۰/۲۴۴ |
| انگیزش بیرونی <--- تعلل‌ورزی | ۰/۹۹۴ | ۰/۴۷۱ | ۰/۴۳۸ | ۰/۰۲۳ |
| انگیزش درونی <--- تعلل‌ورزی | -۰/۲۶۴ | -۰/۱۲۵ | ۰/۳۹۱ | ۰/۵۰۰ |

مطابق با جدول (۵)، ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل، از جمله عزت‌نفس و انگیزش بیرونی به تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، معنادار است. مسیر مستقیم نظم‌جویی شناختی هیجان به تعلل‌ورزی فاقد معناداری لازم است و دارای ضریب رگرسیونی ($P=۰/۳۲۱$ و $=۰/۰۷۰$) می‌باشد. از میان مسیرهای بین متغیرهای نهفته، مسیر عزت‌نفس به تعلل‌ورزی دارای بالاترین ضریب رگرسیونی ($p<۰/۰۰۰$ و $=-۰/۳۸۵$) است. اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیونی استاندارد مسیرهای مستقیم و واریانس‌های برآوردشده مدل در نمودار (۱) نیز نمایش داده است.



نمودار (۱) ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و واریانس‌های مدل تدوین شده در جدول (۶) اثرات استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم، مقایسه شده است. جدول (۶) مقایسه اثرات استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مدل

| P | β | اثرات مستقیم | |
|---------|---------|-----------------|------|
| ۰/۰۲۳ | ۰/۴۷۱ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۵ | -۰/۱۲۵ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۲۴۴ | -۰/۰۹۶ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۰۰۱ | -۰/۴۶۶ | تعلل‌ورزی | <--- |
| β | | اثرات غیرمستقیم | |
| ۰/۰۲۳ | ۰/۰۰۵ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۵ | -۰/۰۰۳ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۲۴۴ | ۰/۰۰۲ | تعلل‌ورزی | <--- |
| ۰/۰۰۱ | -۰/۰۰۹ | تعلل‌ورزی | <--- |

همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود اثر مستقیم و غیرمستقیم عزت‌نفس و انگیزش بیرونی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، معنادار است.

هر چند مسیر مستقیم نظم‌جویی شناختی هیجان به تعلل‌ورزی معنی‌دار نیست ولی متغیرهای عزت‌نفس و انگیزش بیرونی به‌صورت غیرمستقیم و از طریق نظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی تأثیر معنی‌داری داشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کشورمان بین ابعاد مختلف عزت‌نفس دانشجویان (اجتماعی، کلی، خانوادگی و جسمانی) و مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. در توضیح این یافته باید توجه نمود که زمانی که دانشجویان موفقیت را غیرمحتمل می‌دانند، احساس اضطراب می‌کنند و فعالیت‌هایی نظیر خودناتوان‌سازی یا تعلل‌ورزی در جهت عدم موفقیت خود انجام می‌دهند که زمینه را برای شکست آنان فراهم می‌سازد. از این رو عزت‌نفس یکی از سه توصیف‌کننده ممکن تعلل‌ورزی بود (بس و یک و همکاران، ۱۹۸۸). تعلل‌ورزان از سطح پایین‌تر عزت‌نفس رنج می‌برند و در به تأخیر انداختن یا اجتناب از تکلیف به جهت داشتن عملکرد ضعیف و نتایج منفی در تکالیف، آن را نگه می‌دارند (فلت، بلانکستاین و مارتین، ۱۹۹۵). علت اینکه چرا مردم تعلل‌ورزی دارند، ترس از شکست و نیاز به نگه‌داشتن عزت‌نفس‌شان است، به‌عبارت دیگر تعلل‌ورزی به‌عنوان راهبرد خود امتیازدهی تلقی می‌شود (اسچراو و همکاران، ۲۰۰۷؛ استیل، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزان تحصیلی تکالیف را برای نگه‌داشتن عزت‌نفس خودشان به تعویق می‌اندازند، اما به‌عنوان راهبرد خود امتیازدهی مطمئن می‌شوند دیگران آن‌ها را به‌صورت مثبت می‌بینند (فراری، ۱۹۹۱ ب). در مطالعات زیادی همبستگی معکوس و معنی‌داری بین تعلل‌ورزی تحصیلی و عزت‌نفس یافت شده است (به‌عنوان مثال، فراری، ۱۹۹۴؛ فراری، ۲۰۰۱).

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کشورمان بین انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی با تعلل‌ورزی رابطه وجود دارد. در توضیح این یافته باید توجه نمود تعلل‌ورزان برای انجام کارهایشان دارای انگیزش بیرونی هستند. در انگیزش بیرونی افراد برای انجام فعالیتی، رفتارشان از طریق عامل‌های

بیرونی کنترل می‌شود و در بی‌انگیزشی افراد احساس می‌کنند کنترلی روی اعمال خودشان در این شرایط ندارند. دانشجویانی که تعلل‌ورزی تحصیلی پایین دارند از آنهایی که تعلل‌ورزی بالا دارند انگیزش بیشتری داشته و تکالیف تحصیلی خودشان را با بیزاری کمتری انجام می‌دهند. سنکال و همکاران (۱۹۹۵) عقیده دارند دانشجویانی که دلایل درونی برای دنبال کردن مطالعاتشان داشتند احتمالاً تعلل‌ورزی کمتری داشتند، در حالی که آنهایی که دلایل بیرونی داشتند احتمالاً تعلل‌ورزی بیشتری داشتند. در پژوهشی نشان داده شد انگیزش (درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی) تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (استیل، ۲۰۰۷). نتایج پژوهشی حاکی از آن است که دانشجویان با انگیزش درونی بالاتر تعلل‌ورزی کمتر، درگیری عمیق‌تر و پایداری بالاتر در فعالیت‌های یادگیری را گزارش کردند (وانستین کیست، لینز و دسی، ۲۰۰۶). در نقطه مقابل، دانشجویانی با کمبود انگیزش، سطوح بالاتری از تعلل‌ورزی را گزارش می‌دهند، احساس ضعیف‌تری در کنترل روی فرایندهای یادگیری‌شان دارند، آنان درگیری درونی را تجربه نمی‌کنند (لی، ۲۰۰۵). تعلل‌ورزان برای برانگیخته شدن (انگیزش) و انجام دادن تکالیف مدرسه و مطالعه برای امتحانات تا لحظات آخر مشکل دارند (تاکمن، ۱۹۹۸).

نتایج پژوهش نشان داد عزت‌نفس با نظم‌جویی شناختی هیجان ارتباط مثبت وجود دارد. مطالعات عزت‌نفس را تبیین‌کننده مهم نظم‌جویی هیجان سالم مشخص کرده‌اند (باومیستر، کامپیل، کمریجر و وهس، ۲۰۰۳؛ پیترسون و استین، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها، همپل و میچلا^۱ (۲۰۰۳) نشان داده است عزت‌نفس بالای افراد احتمالاً با درک بیشتر هیجان مثبت ارتباط داشته، در حالی که عزت‌نفس پایین به‌طور مثبت با افسردگی ارتباط دارد. در خصوص می‌توان اشاره کرد از آنجایی که نظم‌جویی شناختی هیجان به‌عنوان فرایندی تصور می‌شود که افراد به‌طور عمدی یا غیرعمدی هیجانات خودشان را در پاسخ به خواسته‌های محیطی تنظیم می‌کنند و عزت‌نفس بالا به احساس مثبت افراد نسبت به خودشان دارند می‌توان استدلال کرد افرادی که خودشان را به‌صورت مثبت ارزیابی می‌کنند در تنظیم هیجانات خودکنترل دقیق‌تری دارند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد عزت‌نفس به‌طور غیرمستقیم با تعلل‌ورزی از طریق میانجیگری نظم‌جویی‌شناختی هیجان رابطه دارد. لذا می‌توان استدلال نمود با وجود اینکه مسیر مستقیم نظم‌جویی‌شناختی هیجان به تعلل‌ورزی معنی‌دار نیست ولی متغیرهای عزت‌نفس و انگیزش بیرونی به‌صورت غیرمستقیم و از طریق نظم‌جویی‌شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی تأثیر معنی‌داری داشته‌اند.

تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پایش شود و دانشجویان با تعلل‌ورزی بالا تحت مشاوره‌های فردی و گروهی قرار گیرد. نظر به نقش عزت‌نفس و انگیزش بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، به سیاست‌گذاران دانشگاه فرهنگیان توصیه می‌شود نسبت به تشکیل کارگاه‌ها و کلاس‌های ضمن خدمت با موضوع پرورش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و همچنین افزایش انگیزش اقدام نمایند تا با پرورش روحیه انگیزش و احترام به خود بالا در دانشجویان، امکان کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در آنان، فراهم گردد.

۱۳۹۶/۰۱/۱۵

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۴/۱۶

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۶/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۶۹). بررسی میزان اضطراب و عزت‌نفس در دانش‌آموزان مورد سوء استفاده جنسی نواحی سه‌گانه شهرستان اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- الیس، و جیمز نال (۱۳۸۲). روان‌شناسی تعلل ورزیدن، ترجمه محمدعلی فرجاد، تهران: انتشارات رشد.
- حسنی، جعفر (۱۳۸۹). خصوصیات روان‌سنجی پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان، مجله روان‌شناسی بالینی، سال دوم، شماره ۳ (پیاپی ۷)، ۸۳-۷۳.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و الهه حجازی (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ نوزدهم)، تهران: آگه.
- سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی، فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲(۵)، بهار و تابستان ۹۰، ۹۰-۱۱۰.
- کارشکی، حسین (۱۳۹۱). روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی (مبانی و راهنمای کاربرد نرم افزار لیزرل)، تهران: آوای نور.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل، تهران: سمت.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.E. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, PP.1° 44.
- Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination, *Australian Psychologist*, 23(2), PP.207-217.
- Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood, *Personality and Individual Differences*, 30, PP.95° 106.
- Brownlow, S., & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, PP. 15° 34, Retrieved from <http://www.csulb.edu/~djorgens/brownlow.pdf>.

-
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, NY: Plenum.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, PP.478° 484.
- 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. externalizing problems among Italian adolescents: age and gender differences, *Children and youth services review*, 34, PP.1465° 1471.
- Ferrari, J.R. (1991). Compulsive procrastination: some self reported characteristics *Psychopathological Reports*, 68, 455° 458.
- Ferrari, J.R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), PP.245-261.
- Ferrari, J.R. (1994). Dysfunctional procrastination and Its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors, *Personality and Individual Differences*, 17(5), PP.673-679.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies, *Journal of Social Behavior & Personality*, 16, PP.185-196.
- Flett, G.L./Blankstein, K.R./Martin, T.R. (1995): Procrastination negative self evaluation and stress in depression and anxiety. A review and preliminary model, In: Ferrari, J. R./Johnson, J.L./McCown, W. G. (Eds.): Procrastination and task avoidance, *Theory, research and treatment*, New York, PP.113-136.
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality*, 20, 474° 459.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students, *Journal of Genetic Psychology*, 166, PP.5° 14.
- <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>.

- 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, PP.297° 309.
- Myers, D. (2013). *Psychology*, 10 ed. New York: Worth Publishers.
- Peterson, C., & Steen, T.A. (2002). Optimistic explanatory style, In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology*, PP.244-256, Oxford University Press.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, Larose, J. and Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, PP.734-746.
- Roseberg, M. (1965). *Society and adolescence self-image*, Princeton, NJ: Princeton University.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral, differences, between high and low procrastinators, *Journal of Counseling Psychology*, 33, 4, 387° 394.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory self-reinforcement: An exploratory study, *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, PP.135-142.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination, *Journal of Social Psychology*, 135, 607° 619.
- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), PP.283° 296.
- Sirin, E.F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation, *Educational Research and Reviews*, 6, PP.447° 455. Retrieved from, <http://www.academicjournals.org/article/article1379690340_Sirin.pdf>.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115° 127. <http://dx.doi.org/10.1111/spc3.12011>.

- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, PP.503° 509.
- Stanton, M., Lay, C.H., & Flett, G.L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, PP.297° 312. Retrieved from <<http://connection.ebscohost.com/c/articles/10637257/traitprocrastinators->
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*, 133, PP.65° 94.
- Tambelli, R., Laghi, F., Odorisio, F. & Notari, V. (2012). Attachment relationships and internalizing and teachers, *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), PP.85-103.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale, *Educational and Psychological Measurement*, 51, PP.473° 480, <http://dx.doi.org/10.1177/001316441512022>.
- Tuckman, B. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study, *Journal of Experimental Education*, 66, PP.141-147.
- Vallerand, R.J., Blais, Brie`re, & Pelletier (1993). On the Assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale, *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 53: PP.159-167.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation, *Educational Psychologist*, 41, PP.19° 31.
- Wood, J.V., Heimpel, S.A., & Michela, J.L. (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem Xie C, Li SJ, Shao Y, Fu L, Goveas J, Ye E, et al. Identification of hyperactive intrinsic amygdala network connectivity associated with impulsivity in abstinent heroin addicts, *Behavior Brain Research*, 2011, 216(2): PP.639e46.
- Zieasat, H.A., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying, *Psychological Reports*, 42, PP.56° 69.