

ارائه مدل جهت پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی بر اساس نهایی‌خواهی چندبعدی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دبیرستانی

محبوبه پربرتاوشی^۱، احمد برجلی^۲، علیرضا کیامانش^۳

Providing a model for predicting academic procrastination based on multidimensional perfectionism and positive and negative effects in school students

Mahboobeh Parbar Tavoshi¹, Ahmad Borjali², Alireza Kiamanesh³

چکیده

زمینه: عاطفه منفی موجب می‌شود که فرد به‌طور کلی تکلیف را نادیده بگیرد و دچار تعلل‌گرایی شود و در مقابل عاطفه مثبت موجب افزایش شاخص‌های مفید تفکر و کاهش تعلل‌گرایی می‌شود. همچنین برخی تحقیقات نشان داده‌اند که بین انواع نهایی‌خواهی و تعلل‌گرایی تحصیلی رابطه وجود دارد. **هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه چندین متغیر شامل عاطفه مثبت و منفی و نهایی‌خواهی چندبعدی در قالب یک مدل با تعلل‌گرایی تحصیلی انجام شد. **روش:** طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مدارس دولتی در مناطق ۲، ۴ و ۸ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ در این مدارس مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش حاضر نیز شامل ۴۰۰ نفر از این دانش‌آموزان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. اعضای نمونه به پرسشنامه‌های تعلل‌گرایی تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) و نهایی‌خواهی چندبعدی هویت و فلت (۱۹۹۱) پاسخ گفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان‌دهنده برازش مدل با داده‌ها و وجود رابطه بین عواطف مثبت و منفی و انواع نهایی‌خواهی با تعلل‌گرایی تحصیلی بود؛ ضرایب استاندارد رابطه بین عاطفه مثبت با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با ۰/۳۶۱-، رابطه بین عاطفه منفی با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با ۰/۴۴۰، رابطه بین نهایی‌خواهی خودمدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با ۰/۳۱۴-، رابطه بین نهایی‌خواهی دیگرمدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با ۰/۲۸۵ بودند و همگی این ضرایب معنادار بودند ($p < 0/01$). همچنین ضرایب استاندارد مربوط به رابطه بین نهایی‌خواهی جامعه‌مدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با ۰/۱۱۴ بود که معنادار نبود ($p > 0/05$). عدم معنی‌داری ضریب بدست آمده نشان می‌دهد که نهایی‌خواهی جامعه‌مدار نمی‌تواند تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید. **نتیجه‌گیری:** عواطف مثبت و منفی و انواع نهایی‌خواهی در قالب یک مدل قادر به پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی در دانش‌آموزان هستند. **واژه کلیدی‌ها:** عواطف مثبت و منفی، نهایی‌خواهی، تعلل‌گرایی تحصیلی

Background: Negative affect makes one completely ignore his homework and commit procrastination. Positive affect increases useful indices of thinking and reducing procrastination. Furthermore some researches indicate that there is relationship between all kinds of perfectionism and academic procrastination. **Aims:** The objective of present research is review the relation of several variables including negative and positive affect and multidimensional in the format of a model with academic procrastination. **Method:** The design of present research is descriptive from correlation type. Statistical population of research includes all female high school students in districts 2, 4, and 8 of Tehran in academic year 2016-17. The sample of present research included 400 students selected by multistage sampling method. The sample members answered Solomon & Rothblum academic procrastination (1984), Pintrich and Digroot self-regulated learning strategies (1990) and Hewitt and Flett multi-dimensional perfectionism (1991) questionnaires. In order to analyze data path analysis was used. **Results:** Results indicated the fitness of model with data and existence of relationship between positive and negative effects and all kinds of perfectionism with academic procrastination. Standard correlation of the relation between positive affect and academic procrastination was equal to -0.361, the relation between negative affect and academic procrastination was equal to 0.440, the relation between self-oriented perfectionism and academic procrastination was equal to -0.31, the relation between other-oriented and academic procrastination was equal to 0.285; and all these correlations were significant ($p < 0.01$). Furthermore standard coefficient related to the relation between society-oriented perfectionism and academic procrastination was equal to 0.114 which was not significant. Lack of significance of the obtained coefficient indicates that society oriented perfectionism may not predict academic procrastination. **Conclusions:** Positive and negative effects and all kinds of perfectionism in the format of a model may predict academic procrastination of students.

Key words: Positive and negative effects, perfectionism, academic procrastination

Corresponding Author: borjali@atu.ac.ir

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات تهران)، تهران، ایران

^۱ PhD student of general psychology, Islamic Azad University, Research and Science branch, Tehran, Iran

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Associate Professor, Allameh Tabatabaiee University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

^۳ دکتری ارزیابی و تحقیق، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات)، تهران، ایران

^۳ PhD in Research and evaluation, Islamic Azad University, Research and Science branch, Tehran, Iran

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ از مشکلات شایع و رایج بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. اهمال‌کاری به معنی تعویق انداختن کارها و محول کردن آنها به زمان دیگر تعریف می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه‌ی آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است (استیل، ۲۰۰۷).

تعلل‌گرایی یک فرآیند پیچیده است که دارای مؤلفه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری است. تعلل‌گرایی تبعات جدی برای دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که تعلل‌گرایی بالایی دارند، نه تنها نمرات پایین‌تری کسب می‌کنند بلکه تنیدگی بیشتری را نیز نسبت به همسالان خود گزارش می‌کنند. محققان گزارش کرده‌اند که تعلل‌گرایی موجب پیشرفت تحصیلی پایین، برانگیخته شدن اضطراب و تنیدگی، احساس ناامیدی و سلامت جسمانی پایین‌تر می‌گردد (چان چیوو، ۲۰۰۵).

از جمله‌ی سازه‌های روان‌شناختی که به نظر می‌رسد با تعلل‌گرایی تحصیلی ارتباط دارد، عواطف مثبت و منفی^۲ است (ویلیامز، تامپسون و اندرو، ۲۰۱۳). واتسون و تلگن (۱۹۸۵) عواطف را به دو بُعد عاطفی پایه تقسیم‌بندی می‌کنند. یکی عاطفه‌ی منفی است که اندوه و نارضایتی ذهنی را توصیف می‌کند؛ بدین معنی که شخص تا چه میزان احساس ناخوشایندی و ناخوشایندی می‌کند. عاطفه‌ی منفی یک بعد عمومی از یأس درونی و عدم اشتغال به کار لذت‌بخش است که به دنبال آن حالت‌های خلقی اجتنابی از قبیل خشم، غم، تنفر، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید. بعد عاطفی دوم، عاطفه‌ی مثبت است که حالتی از انرژی فعال، تمرکز زیاد و اشتغال به کار لذت‌بخش است. عاطفه‌ی مثبت دربرگیرنده‌ی طیف گسترده‌ای از حالت‌های خلقی مثبت از جمله شادی، احساس توانمندی، شور و شوق، تمایل، علاقه و اعتماد به خود است و شامل مجموعه‌ای از حالات لذت‌بخش، رفتارهای انگیزشی و فیزیولوژیک می‌شود و برای اهداف بین شخصی و نیازهای بین شخصی، حیاتی است (بشارت، مدنی و پورحسین، ۱۳۹۲).

نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عاطفه‌ی منفی در افراد موجب اجتناب آنان از موقعیت‌های تنش‌آور می‌شود و موجب می‌شود که فرد به‌طور کلی تکلیف را نادیده بگیرد و دچار تعلل‌گرایی شود (چان چیوو و چو، ۲۰۰۵) و در مقابل عاطفه‌ی مثبت موجب افزایش خلاقیت، انعطاف‌پذیری شناختی، کارآیی در تصمیم‌گیری، حل مسئله و دیگر شاخص‌های تفکر مفید می‌شود (بشارت و همکاران، ۱۳۹۲) و در نتیجه موجب کاهش تعلل‌گرایی می‌گردد. نتایج پژوهش بالوک (۲۰۱۵) نشان داد که عاطفه و خلق پایین موجب تعلل‌گرایی می‌گردد. اسپادا، هایو و نیکسویک (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود نشان دادند که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین تعلل‌گرایی با هیجانات و عواطف منفی وجود دارد. پژوهش پیچل، لی، تیمودیو و بالان (۲۰۰۰) نیز نشان داد که آزمودنی‌ها در شرایطی که عواطف منفی داشتند، تعلل‌گرایی بیشتری داشتند و در شرایطی که لذت بیشتری از تکلیف می‌بردند و عواطف مثبت داشتند، تعلل‌گرایی کمتری داشتند. نتایج پژوهش صالحی‌پور و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان داد که عواطف مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی تعلل‌گرایی تحصیلی و عواطف منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی است. هاشمی و جعفری (۱۳۹۵) نیز نشان دادند که ۲۷ درصد از واریانس کل تعلل‌گرایی تحصیلی توسط عاطفه‌ی مثبت و منفی تبیین می‌شود. نتایج مطالعه‌ی بدری و همکاران (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن بود که متغیرهای پیش‌بین خود‌بخشی و عواطف مثبت و منفی قادرند تغییرات تعلل‌گرایی را پیش‌بینی کنند.

علاوه بر عواطف مثبت و منفی، متغیر دیگری که با تعلل‌گرایی تحصیلی می‌تواند در ارتباط باشد، نهایی‌خواهی^۳ است (یعقوبی، رشید و کرد نوقایی، ۱۳۹۴). گرچه در منابع مختلف تعاریف متفاوتی از نهایی‌خواهی ارائه شده است ولی اکثر پژوهشگران بر چندبعدی بودن این سازه توافق نظر دارند (محمودزاده و محمدخانی، ۱۳۹۵). طی سال‌های اخیر تئوری‌های متعددی در زمینه‌ی ماهیت نهایی‌خواهی ارائه شده است که از آن میان می‌توان به تئوری هویت و فلت (۲۰۰۵، ۱۹۹۱) اشاره کرد که مدلی چندبعدی از نهایی‌خواهی است. هویت و همکاران (۲۰۰۳) در تعریف خود از نهایی‌خواهی برای آن سه بعد در نظر گرفته‌اند: نهایی‌خواهی خویش‌مدار^۴، نهایی‌خواهی

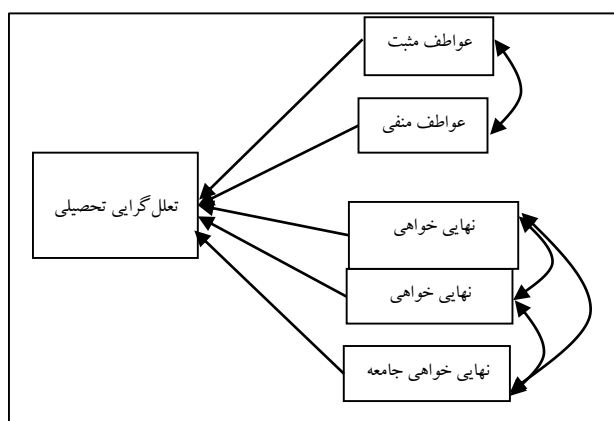
3. perfection

4. self-oriented

1. academic procrastination

2. positive and negative affect

منفی در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است اما نتایج این پژوهش‌ها گاهاً ضد و نقیض است و نیاز به مطالعه‌ی بیشتری در این زمینه احساس می‌شود. از سوی دیگر مطالعه‌ی تعلل‌گرایی تحصیلی به صورت روابط دو به دو صرفاً زمینه‌ساز مطالعات گسترده می‌باشند و در نتیجه ضروری است که مطالعه‌ی متغیرهای فوق به صورت یکپارچه صورت پذیرد. این مهم ضرورت مطالعات مدل‌یابی را دو چندان می‌کند. بر همین اساس در مطالعه‌ی حاضر سعی شد گامی در جهت شناسایی روابط بین این متغیرها برداشته شود تا با استفاده از آن مدلی مناسب جهت پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه گردد. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در شکل زیر نمایش داده شده است.



روش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری در این مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی مدارس دولتی در مناطق ۲، ۴ و ۸ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در این مدارس مشغول به تحصیل بودند.

جامعه و نمونه تحقیق: به منظور برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر همبستگی و رگرسیون، کلین (۲۰۰۵) عنوان می‌کند که حجم نمونه در الگوهای پیچیده بالای ۲۰۰ نفر است (فیاض، عامری و بشارت، ۱۳۹۴). با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، این پژوهش از نوع پیچیده است و در نتیجه در پژوهش حاضر حجم نمونه ۴۰۰ نفر برآورد شد. لذا نمونه‌ی پژوهش حاضر شامل ۴۰۰ از این دانش‌آموزان بود که به نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

دیگرمدار^۱ و نهایی‌خواهی جامعه‌مدار^۲ افرادی که کمال‌گرای خویش‌مدار هستند، تمایل دارند معیارهای سخت‌گیرانه و غیرواقعی برای خود وضع کنند و بر نقص و شکست‌های خود در عملکردشان تمرکز دارند. افراد کمال‌گرای دیگرمدار، انتظارات افراطی از دیگران دارند و دیگران را به صورت منفی و انتقادی ارزشیابی می‌کنند و افراد کمال‌گرای جامعه‌مدار، خود را ملزم به رعایت معیارها و برآورد کردن انتظارات تجویز شده از سوی دیگران می‌دانند تا از این طریق تأیید اجتماعی به دست آورند (شاهرخی و نصیری، ۱۳۹۱). تعلل‌گرایی و نهایی‌خواهی در برخی فرآیندهای شناختی مشترک هستند مانند باور به اهمیت داشتن موفقیت و گرایش به ارزیابی ارزشمندی خود براساس نحوه‌ی انجام وظایف. کمال‌گراها و اهمال‌کارها بیشتر درگیر تفکر همه یا هیچ و تعمیم‌دهی شکست‌هایشان می‌شوند و وجود باورهای غیرمنطقی عامل مشترک بین افراد کمال‌گرا و اهمال‌کار است (بلکدر، ۲۰۱۴).

تحقیقات مختلفی به صورت تجربی نشان داده‌اند که بین انواع نهایی‌خواهی و تعلل‌گرایی تحصیلی رابطه وجود دارد (بلکدر، ۲۰۱۴؛ هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). نتایج برخی پژوهش‌ها، نشان داده‌اند که نهایی‌خواهی خودمدار رابطه‌ی منفی با تعلل‌گرایی تحصیلی دارد (چانگ، ۲۰۱۴؛ یائو، ۲۰۰۹). در حالی که نهایی‌خواهی جامعه‌مدار و دیگرمدار با تعلل‌گرایی رابطه‌ی مثبت دارند (نظری کمال، خسرو جاوید و خانزاده، ۱۳۹۵؛ هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش کاپان (۲۰۱۰) نیز نشان داد که رابطه‌ی منفی بین نهایی‌خواهی خودمدار و تعلل‌گرایی تحصیلی وجود دارد و نهایی‌خواهی خودمدار ۴/۵ درصد از واریانس تعلل‌گرایی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند. نتایج مطالعه‌ی هی‌سو (۲۰۰۸) نیز نشان داد که دانشجویانی که نهایی‌خواهی خودمدار بالاتری دارند، تعلل‌گرایی تحصیلی کمتری دارند. نظری کمال، خسرو جاوید و خانزاده (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود نشان دادند که نهایی‌خواهی دیگرمدار با تعلل‌گرایی رابطه داشته و قادر به پیش‌بینی آن بود. هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) نیز نشان دادند که نهایی‌خواهی خودمدار نسبت به جامعه‌مدار پیش‌بینی کننده‌ی قوی‌تر تعلل‌گرایی بود.

براساس آنچه گفته شد، مشخص است که رابطه‌ی بین تعلل‌گرایی با هر یک از متغیرهای نهایی‌خواهی و عواطف مثبت و

2. socially prescribed

1. other-oriented

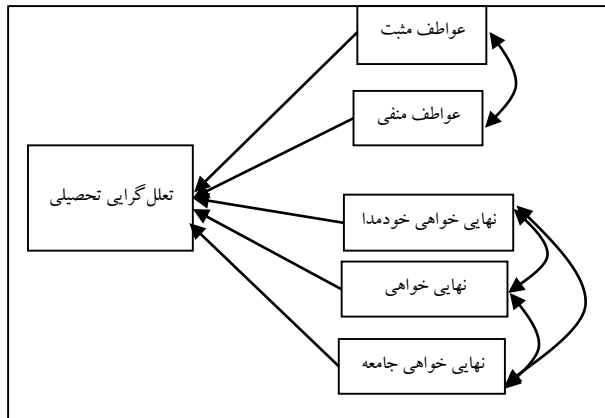
۲) مقیاس عاطفه مثبت و منفی (PANAS): این مقیاس را در سال ۱۹۸۸ واتسون و تلگن، برای اندازه‌گیری دو بعد «عاطفه‌ی منفی» و «عاطفه‌ی مثبت» ساخته‌اند. این مقیاس یک ابزار خود سنجی ۲۰ آیتمی است و هر خرده مقیاس ۱۰ آیتم دارد. آیتم‌ها روی یک مقیاس پنج نقطه‌ای (بسیار کم=۱ تا بسیار زیاد=۵) از سوی آزمودنی رتبه‌بندی می‌شوند (۱۰). در پژوهش واتسون، کلارک و تلگن (۱۹۸۸) ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌های عاطفه‌ی مثبت از ۰/۸۶ تا ۰/۹ و برای عاطفه‌ی منفی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی فهرست عواطف مثبت و منفی نیز از طریق ضرایب همبستگی زیرمقیاس‌های عاطفه‌ی مثبت و عاطفه‌ی منفی با مقیاس افسردگی بک به ترتیب ۰/۳۶ و ۰/۵۸ گزارش شده است. همچنین در داخل کشور و در پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۳) برای بررسی روایی سازه‌ی پرسشنامه‌ی عواطف مثبت و منفی از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص چنین نتیجه گرفته شد که مدل دو عاملی از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل‌های به دست آمده نیز نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای عاطفه‌ی مثبت (۰/۸۲) و برای عاطفه‌ی منفی (۰/۷۷) است و از آزمون از اعتماد مناسبی برخوردار است.

۳) پرسشنامه نهایی‌خواهی چندبعدی هویت و فلت: پرسشنامه‌ی است که در سال ۱۹۹۱ توسط هویت و فلت ساخته شده است و در ایران توسط بشارت (۱۳۸۶) روی نمونه‌ی ایرانی هنجاریابی و اعتمادیابی شده است. این مقیاس یک آزمون ۳۰ سؤالی است که ده ماده اول آن نهایی‌خواهی خویش‌نما دار، ده ماده دوم نهایی‌خواهی دیگرمدار و ده ماده آخر نهایی‌خواهی جامعه‌مدار را در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت مورد بررسی و ارزیابی قرار داده است. هویت و همکاران (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را در یک محدوده‌ی زمانی سه ماهه بازآزمایی کردند. نتایج نشان داد که همبستگی بین نهایی‌خواهی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار در دو آزمون به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۷۵ بوده است و همسانی درونی سازه‌ها را برای نهایی‌خواهی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار مورد بررسی قرار دادند و ضریب آلفای کرونباخ برای آنها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۱ گزارش شد. در اعتمادیابی مقدماتی فرم ایرانی این پرسشنامه، بشارت (۱۳۸۶) بر روی یک نمونه‌ی دانشجویی، ضرایب اعتماد را با

روش اجرای تحقیق: پژوهش نیز این گونه بود که به مدارس مورد نظر مراجعه شد و در ساعات اوقات فراغت، به دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده، مراجعه شد و پس از بیان توضیحاتی پیرامون پژوهش، از دانش‌آموزان درخواست شد که در پژوهش شرکت کرده و به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. پس از اینکه پرسشنامه‌ها جمع‌آوری گردید، کلیه پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده به طور دقیق مورد بازبینی قرار گرفت تا پرسشنامه‌هایی که فاقد ارزش و پایایی می‌باشند، تفکیک شوند و در نهایت پس از استخراج داده‌ها، به تجزیه و تحلیل آن‌ها پرداخته شد.

ابزار

پرسشنامه تعلل‌گرایی تحصیلی: این مقیاس برای اولین بار توسط سولومون^۳ راث بلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس تعلل‌گرایی تحصیلی نام نهاده‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه‌ی اول شامل آماده شدن برای امتحانات، مؤلفه‌ی دوم شامل آماده شدن برای تکالیف و مؤلفه‌ی سوم شامل آماده شدن برای مقالات پایان ترم است (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۱). گویه‌های این مقیاس در یک طیف پنج درجه‌ای از «هرگز» (نمره‌ی ۱) تا «همیشه» (نمره‌ی ۵) پاسخ داده می‌شوند (گزیدری، لوسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴). قابل ذکر است که در پژوهش‌های داخلی، سؤالات مربوط به مؤلفه‌ی سوم (مقاله‌های پایان ترم)، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده است (مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱) و در پژوهش حاضر نیز همین روند انجام شد و این امر برای پاسخ‌دهندگان توضیح داده شد. ضریب پایایی مقیاس تعلل‌گرایی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ، در مطالعه‌ای که توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) انجام شد، ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین آنان درستی پرسشنامه را با استفاده از شیوه‌ی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را به دست آوردند (شاهرخی و نصری، ۱۳۹۱). در داخل کشور نیز در پژوهش محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۵، به دست آمد. همچنین آنان درستی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند و ضرایب استاندارد برای خرده مقیاس آمادگی برای امتحانات از ۰/۵۲ تا ۰/۷۰ و برای خرده مقیاس آمادگی برای تکالیف از ۰/۵۰ تا ۰/۷۴ و برای خرده مقیاس آمادگی برای مقالات از ۰/۵۵ تا ۰/۷۵ به دست آوردند.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی برای بررسی رابطه عواطف مثبت ۰/۳۶-

و منفی ۰/۴۴ با تعامل گرایی تحصیلی و نهایی خواهی خودمدار ۰/۳۱-

تعامل گرایی تحصیلی

نهایی خواهی جامعه مدار ۰/۲۸ با تعامل گرایی تحصیلی

نهایی خواهی دیگرمدار ۰/۱۱ با تعامل گرایی تحصیلی

جدول ۲. شاخص های برازش مدل

شاخص برازش	دامنه موردقبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
χ^2/df	≤ 3	۲/۰۹	مناسب
IFI	> 0.9	۰/۹۵۴	مناسب
SRMR	< 0.08	۰/۰۴۸	مناسب
RMSEA	< 0.08	۰/۰۵۷	مناسب
CFI	> 0.9	۰/۹۵۴	مناسب
GFI	> 0.9	۰/۹۲۵	مناسب
RFI	> 0.9	۰/۹۰۸	مناسب
NFI	> 0.9	۰/۹۲۳	مناسب

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم بین متغیرها

Sig	مقادیر t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	متغیر
۰/۰۱	-۴/۸۳۰	-۰/۳۶۱	-۰/۲۳۳	عاطفه مثبت تحصیلی
۰/۰۱	۸/۴۴۵	۰/۴۴۰	۰/۲۷۴	عاطفه منفی تحصیلی
۰/۰۱	-۶/۲۵۶	-۰/۳۱۴	-۰/۲۸۸	نهایی خواهی خودمدار تحصیلی
۰/۰۱	۵/۸۴۹	۰/۲۸۵	۰/۲۱۲	نهایی خواهی دیگرمدار تحصیلی
۰/۰۷۴	۱/۵۷۲	۰/۱۱۴	۰/۱۰۷	نهایی خواهی جامعه مدار تحصیلی

در جدول ۳ ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رابطه بین عاطفه

مثبت و منفی با تعامل گرایی تحصیلی به همراه مقادیر t و سطح

معنی داری مربوط به هر یک از ضرایب ارائه شده است. با توجه به

استفاده از آلفای کرونباخ برای نهایی خواهی خودمدار ۰/۹۰، نهایی - خواهی دیگرمدار ۰/۹۱، نهایی خواهی جامعه مدار ۰/۸۱ و نهایی - خواهی کل ۰/۹۱ گزارش کرده است.

داده‌ها و یافته‌ها

در جدول ۱ توصیف آماری نمرات مربوط به متغیرها شامل کجی و کشیدگی به همراه شاخص های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است. بر اساس جدول ۱ میانگین متغیر عاطفه مثبت برابر با ۳۴/۲۷، عاطفه منفی برابر با ۳۳/۴۸، نهایی خواهی خودمدار برابر با ۲۹/۵۲، نهایی خواهی جامعه مدار برابر با ۳۱/۶۶، نهایی خواهی دیگرمدار برابر با ۳۰/۸۷ و میانگین تعامل گرایی تحصیلی برابر با ۸۰/۴۵ است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ می‌باشد، داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع پنج‌جاری برخوردارند. به منظور پیش‌بینی تعامل گرایی تحصیلی توسط متغیرهای عواطف مثبت و منفی و انواع نهایی خواهی از روش تحلیل مسیر استفاده گردید. مدل بررسی شده در شکل ۲ و شاخص های مربوط به برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است.

با توجه به جدول ۲، شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) برازش مدل را تأیید می‌کند. χ^2/df که این عدد کمتر از ۳ است و به معنی برازش مدل با داده‌هاست. خطای ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر ۰/۰۵۷ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۴۸ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچک‌تر است و در نهایت شاخص های CFI، IFI، GFI، RFI و NFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگتر هستند. در مجموع و با در نظر گرفتن مجموع شاخص های برازش محاسبه شده، برازش مدل با داده‌ها و وجود رابطه بین عواطف مثبت و منفی و انواع نهایی خواهی با تعامل گرایی تحصیلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱. اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد

تعداد	کجی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	متغیر
۴۰۰	۰/۳۶۳	۰/۰۱۲	۳۴/۲۷	۶/۰۸	عواطف مثبت
۴۰۰	۰/۴۹۰	۰/۲۹۷	۳۳/۴۸	۵/۳۱	عواطف منفی
۴۰۰	۰/۰۹۹	-۰/۰۴۳	۲۹/۵۲	۵/۱۶	نهایی خواهی خودمدار
۴۰۰	۰/۴۴۷	-۰/۶۷۸	۳۱/۶۶	۵/۶۷	نهایی خواهی جامعه مدار
۴۰۰	۰/۷۲۳	-۰/۱۷۵	۳۰/۸۷	۵/۴۸	نهایی خواهی دیگرمدار
۴۰۰	۰/۹۹۲	۱/۱۷۸	۸۰/۴۵	۱۰/۳۷	تعامل گرایی تحصیلی

کمتری دارند. همچنین نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که عاطفه‌ی منفی می‌تواند به‌صورت مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر عاطفه منفی، تعلل‌گرایی تحصیلی بیشتری دارند. نتایج فوق با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است و همخوانی دارد از جمله نتایج پژوهش بالوک، ۲۰۱۵ و اسپادا، هایو و نیکسویک، ۲۰۰۶ که نشان دادند که عاطفه و خلق پایین موجب تعلل‌گرایی می‌گردد. پژوهش پیچیل و همکاران (۲۰۰۰) نیز نشان داد که آزمودنی‌ها در شرایطی که عواطف منفی داشتند، تعلل‌گرایی بیشتری داشتند و در شرایطی که لذت بیشتری از تکلیف می‌بردند، تعلل‌گرایی کمتری داشتند. نتایج پژوهش صالحی پور و همکاران، ۲۰۱۶؛ جعفری، ۱۳۹۵ و بدری و همکاران، ۱۳۹۳ نیز نشان داد که عواطف مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی تعلل‌گرایی تحصیلی و عواطف منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین گفت که عواطف مثبت، عزت‌نفس، پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهد. اگر موقعیت‌های پر کشاکش مانند دوران تحصیل با عواطف مثبت همراه باشد، معمولاً دانش‌آموزان تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند و برای موفقیت، انرژی زیادی به کار می‌برند و در نتیجه میزان تعلل‌گرایی در آنان کاهش می‌یابد. همچنین عواطف مثبت اثرات تشویق‌کننده دارند و می‌توانند عمل و تفکر را وسعت دهند و از طریق ایجاد روحیه‌ی بالا و مثبت در فرد، آمادگی روبرو شدن با فعالیت‌های مختلف را در او افزایش دهند و در نتیجه میزان تعلل‌گرایی را در فرد کاهش دهند (عرب، ۱۳۹۵). در تبیین علل احتمالی نتایج فوق مبنی بر اینکه عواطف منفی پیش‌بینی‌کننده‌ی تعلل‌گرایی در دانش‌آموزان دختر است، نیز می‌توان چنین بیان داشت که عاطفه‌ی منفی همراه با اضطراب، افسردگی و فرسودگی است و موجب انگیزه‌ی پایین می‌شود، همچنین چنین فردی کمتر بر فعالیت خود تمرکز نماید و در نتیجه تمامی این مسائل موجب می‌شوند که دانش‌آموز بیشتر به سمت تعلل‌گرایی سوق یابد (فبرلیا و واروکا، ۲۰۱۱). اگر دانش‌آموز به فعالیت یا موضوعی علاقه داشته باشد و از مطالعه آن لذت ببرد و عاطفه‌ی مثبت نسبت به آن موضوع یا فعالیت داشته باشد، باعث می‌شود که انگیزه درونی پیدا کرده و وقت بیشتری را صرف یادگیری آن مطلب کند و در نتیجه میزان تعلل‌گرایی در دانش‌آموز کاهش می‌یابد اما موضوعاتی که به‌طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند و نسبت به آن موضوعات یا فعالیت‌ها، عاطفه‌ی منفی وجود

نتایج بدست آمده ضریب استاندارد رابطه بین عاطفه مثبت با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با $0/361$ - است که در سطح $0/01$ معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$, $\beta = -0/361$). منفی بودن ضریب به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که عاطفه مثبت می‌تواند به‌صورت منفی تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر عاطفه مثبت، تعلل‌گرایی تحصیلی کمتری دارند. همچنین ضریب استاندارد مربوط به رابطه بین عاطفه منفی با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با $0/440$ است که در سطح $0/01$ معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$, $\beta = 0/440$). مثبت بودن ضریب به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که عاطفه منفی می‌تواند به‌صورت مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر عاطفه منفی، تعلل‌گرایی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین ضریب استاندارد رابطه بین نهایی‌خواهی خودمدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با $0/314$ - است که در سطح $0/01$ معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$, $\beta = -0/314$). منفی بودن ضریب به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که نهایی‌خواهی خودمدار می‌تواند به‌صورت منفی تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر نهایی‌خواهی خودمدار، تعلل‌گرایی تحصیلی کمتری دارند. ضریب استاندارد مربوط به رابطه بین نهایی‌خواهی دیگرمدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با $0/285$ است که در سطح $0/01$ معنی‌دار می‌باشد ($p < 0/01$, $\beta = 0/285$). مثبت بودن ضریب به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که نهایی‌خواهی دیگرمدار می‌تواند به‌صورت مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر نهایی‌خواهی دیگرمدار، تعلل‌گرایی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین ضریب استاندارد مربوط به رابطه بین نهایی‌خواهی جامعه‌مدار با تعلل‌گرایی تحصیلی برابر با $0/114$ است که سطح معنی‌داری آن بزرگتر از $0/05$ می‌باشد ($p > 0/05$, $\beta = 0/114$). عدم معنی‌داری ضریب بدست‌آمده نشان می‌دهد که نهایی‌خواهی جامعه‌مدار نمی‌تواند تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی چندین متغیر شامل عاطفه‌ی مثبت و منفی و انواع نهایی‌خواهی در قالب یک مدل با تعلل‌گرایی تحصیلی پرداخت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که عاطفه‌ی مثبت می‌تواند به‌صورت منفی تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و افراد دارای نمرات بالاتر در متغیر عاطفه مثبت، تعلل‌گرایی تحصیلی

و لطیفیان، ۱۳۹۲). نهایی خواهی خودمدار تمایل شخص به حفظ استانداردهای بالا برای عملکرد خویش است و چنین استدلال می‌شود که افراد کمال‌گرای خودمدار در تکالیف و وظایف خود دچار تأخیر و اهمال نمی‌شوند زیرا زمان خود را به‌خوبی مدیریت می‌کنند و از اینکه کیفیت دستاوردهای خود را کاهش بیاورند، اجتناب می‌کنند (کلیرت لانچریچسن-رلینگ و سیتو، ۲۰۰۵). در تبیین پیش‌بینی پذیری تعلل‌گرایی تحصیلی از طریق نهایی خواهی دیگرمدار نیز می‌توان گفت که در نهایی خواهی دیگرمدار، تمرکز فرد بر رفتار دیگران است و استانداردهای بالایی را برای دیگران در نظر می‌گیرد و در آن رفتار دیگران باید کامل و به دور از هر اشتباهی باشد (کاظمی، ۱۳۸۹).

همچنین نهایی خواهی دیگرمدار رابطه‌ی معناداری با سازه‌های مرتبط با برتری طلبی مانند خودشیفتگی، سرزنش دیگران، استانداردهای اجتماعی بالا و اختلال شخصیت ضداجتماعی دارد (بلکلر، ۲۰۱۱). این نوع نهایی خواهی، بین فردی است و با ارزیابی نقادانه‌ی عملکرد دیگران، متهم کردن آنان، بدگمانی نسبت به دیگران و داشتن احساس خصمانه نسبت به آنان همراه است (کاپان، ۲۰۱۰). این نوع از نهایی خواهی ممکن است موجب پیامدهای نا سازگار بیرونی مانند تعارضات بین فردی گردد (شرت، ۲۰۱۵) و در نتیجه موجب به تعویق افتادن کارها و تعلل‌گرایی گردد. همچنین در تبیین این امر که نهایی خواهی جامعه‌مدار قادر به پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی نیست نیز می‌توان چنین گفت که نهایی خواهی جامعه‌مدار هنگامی می‌تواند پیش‌بینی کننده‌ی تعلل‌گرایی باشد که فرد باور داشته باشد که به موفقیت نخواهد رسید و نهایی خواهی جامعه‌مدار ممکن است در هنگامی که فرد با تکلیفی مواجه می‌شود که در آن تبحر دارد، کمتر موجب تعلل‌گرایی شود (بلکلر، ۲۰۱۱). تعلل‌گرایی یک رویکرد و پاسخ هیجان‌مدار به اضطراب و ناشی از ضعف در خودکارآمدی یا انتظار پایین برای موفقیت است. همچنین افراد اهمال‌کار درجاتی از درماندگی آموخته‌شده، استانداردهای بالا و غیرواقعی دارند بنابراین هنگامی که فرد کمال‌گرای جامعه‌مدار فکر می‌کند که در تکلیف موردنظر جامعه مهارت دارد و می‌تواند به معیارهای جامعه برای موفقیت دست یابد، به میزان کمتری دچار تعلل‌گرایی می‌شود (برنز و همکاران، ۲۰۰۰). در این پژوهش نیز همچون سایر پژوهش‌ها محقق با محدودیت‌هایی روبرو بود از جمله اینکه در این پژوهش از ابزارهای خودگزارش‌دهی استفاده شد،

داشته باشد، تعلل‌گرایی بیشتری به همراه خواهند داشت؛ زیرا یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد زیرا تکلیف آزاردهنده خواهد بود؛ بنابراین دانش‌آموزانی که در فعالیت‌ها و مطالعات خود، اهمال‌کار می‌باشند، در طول انجام فعالیت، هیجان‌ناخوشایند و بدون لذتی را تجربه می‌کنند (عرب، ۱۳۹۵) و همین امر موجب افزایش تعلل‌گرایی در آنان می‌گردد.

همچنین نتایج نشان داد که نهایی خواهی خودمدار می‌تواند به صورت منفی تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید و نهایی خواهی دیگرمدار می‌تواند به صورت مثبت تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی نماید. همچنین نهایی خواهی جامعه‌مدار قادر به پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی نبود. نتایج فوق با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است و همخوانی دارد از جمله بلکلر (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان داد که نهایی خواهی سازگارانه پیش‌بینی کننده‌ی معناداری برای تعلل‌گرایی کمتر بود اما نهایی خواهی ناسازگارانه قادر به پیش‌بینی تعلل‌گرایی نبود. نتایج پژوهش کاپان (۲۰۱۰) و هی سو (۲۰۰۸) نیز نشان داد که نهایی خواهی خودمدار، تعلل‌گرایی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، سایر پژوهش‌های انجام شده مرتبط از جمله فلت و همکاران (۱۹۹۲)، ورنیک (۱۹۹۹) و بریم و باسدن (۲۰۱۴) همگی رابطه مثبت و معناداری بین تعلل‌گرایی تحصیلی و نهایی خواهی پیدا کرده‌اند. نظری کمال، خسروجاوید و خانزاده (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود نشان دادند که نهایی خواهی دیگرمدار با تعلل‌گرایی رابطه داشته و قادر به پیش‌بینی آن بود. هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) نیز نشان دادند که نهایی خواهی خودمدار نسبت به جامعه‌مدار پیش‌بینی کننده‌ی قوی‌تر تعلل‌گرایی است. جدیدی، محمدخانی و زاهدی (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که همبستگی مثبتی بین نهایی خواهی و تعلل‌گرایی تحصیلی وجود دارد. در تبیین یافته‌های فوق مبنی بر پیش‌بینی پذیری تعلل‌گرایی تحصیلی بر اساس نهایی خواهی خودمدار می‌توان چنین گفت که در تحقیقات جدید مشخص شده است که بین انواع نهایی خواهی تفاوت وجود دارد و این تفاوت در این است که کمال‌گرایان خودمدار برای دست یافتن به اهدافشان بجای تعلل‌گرایی متوجه انجام تکلیف می‌شوند. فلت، بلنکستین و مارتین (۱۹۹۵) نیز با در نظر گرفتن این مطلب که نهایی خواهی خودمدار مفهوم انگیزش درونی و گرایش به موقعیت‌های پیشرفت را در خود دارد، پیش‌بینی کرده‌اند که هر رابطه‌ای بین تعلل‌گرایی و نهایی خواهی خودمدار جهت منفی خواهد داشت (به نقل از هاشمی

شاهرخی، مسلم و نصری، صادق (۱۳۹۱). بررسی ارتباط نهایی‌خواهی و اضطراب امتحان با تعلل‌گرایی تحصیلی در دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲)، ۱۸۳-۱۶۱.

عرب، نرگس (۱۳۹۵). *رابطه عواطف مثبت و منفی و تحمل‌پریشانی با تعلل‌گرایی در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی).

کاظمی، سیده فاطمه (۱۳۸۹). *مقایسه ابعاد نهایی‌خواهی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) و مکان‌کنترل در میان دانشجویان با اضطراب امتحان بالا و دانشجویان عادی دانشگاه علامه طباطبایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

گزیدری، ابراهیم، لواسانی، مسعود غلامعلی، واژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تعلل‌گرایی تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱۹(۴)، ۳۶۲-۳۴۶.

محمود زاده، رقیه و محمدخانی، شهرام (۱۳۹۵). نقش میانجی اضطراب و اجتناب شناختی در رابطه بین نهایی‌خواهی منفی و تعلل‌گرایی. *مجله دست آورده‌ای روان‌شناختی*، ۴(۲۳)، ۹۴-۷۳.

مطیعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعلل‌گرایی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۴(۸)، ۷۰-۴۹.

نظری کمال، مینا، خسرو جاوید، مهناز و حسین خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۵). رابطه کامل‌گرایی با اهمال‌کاری و سبک‌های مقابله‌ای در افراد دچار بیماری عروق کرونری و افراد سالم. *نشریه پرستاری قلب و عروق*، ۱۵(۱)، صص ۳۴-۲۶.

هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). نهایی‌خواهی و تعلل‌گرایی تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۲(۳)، صص ۹۹-۷۳.

یعقوبی، ابوالقاسم، قلائی، بهروز، رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، صص ۱۸۵-۱۶۱.

Blackler, K. (2011). *The Effect of Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, and Feedback on Procrastination Behaviour*. Master's Dissertation. Queen's University.

Bullock, B. (2015). Ups and downs in mood and energy: Associations with academic outcomes in higher education. *Student Success*, 6(2), 21-31.

Burns, L.R., Dittmann, K., Nguyen, N.L. & Mitchelson, J.K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: associations with vigilant and avoidant

ممکن است افراد در ابراز مشکلات خود و پاسخ به پرسشنامه‌ها صداقت و دقت کامل را به خرج نداده باشند و با توجه به تأثیر عوامل انسانی در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصوص به وجود آمده باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه و مشاهده و غیره نیز استفاده شود. زیاد بودن تعداد پرسشنامه‌ها نیز یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. اگرچه سعی شده بود از نسخه کوتاه پرسشنامه‌ها استفاده شود، اما بازهم باید خستگی آزمودنی‌ها را در نظر گرفت و از این نظر در تعمیم‌یافته‌ها احتیاط بیشتری کرد. از نتایج پژوهش حاضر می‌توان به‌صورت عملی در مدارس استفاده نمود. با توجه به نتایج تحقیق می‌توان در مدارس برای دانش‌آموزان، دوره‌های آموزش عوامل مؤثر بر تعلل‌گرایی تحصیلی در نظر گرفته شود. همچنین با توجه به اینکه عواطف و نهایی‌خواهی دانش‌آموزان در میزان تعلل‌گرایی تحصیلی آنان تأثیرگذار است، توصیه می‌گردد که معلمان با استفاده از شیوه‌های جذاب و متنوع برای تدریس، سعی نمایند که تا حد امکان عواطف مثبت و نهایی‌خواهی خودمدار را در دانش‌آموزان برانگیخته کنند تا دانش‌آموزان تمایل بیشتری به مطالعه دروس داشته و کمتر دچار تعلل‌گرایی تحصیلی گردند.

منابع

بدری گرگی، رحیم، فتحی آذر، اسکندر، محمدی، نادر (۱۳۹۳). رابطه‌ی خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۲۱-۶.

بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). *ساخت و اعتبار یابی مقیاس نهایی‌خواهی تهران*. *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۲)، صص ۶۷-۴۹.

بشارت، محمدعلی، مدنی، مریم و پورحسین، رضا (۱۳۹۲). بررسی نقش تعدیل‌کننده عواطف مثبت و منفی در حیطه سبک‌های دل‌بستگی و مشکلات زناشویی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۴(۴۶)، صص ۳۳۵-۳۲۴.

پورنقاش تهرانی سعید و فتحی، لادن و اعتمادی، ثریا (۱۳۹۶). مقایسه ابعاد شخصیتی در زنان افسرده مصرف‌کننده داروهای ضدافسردگی: گروه‌های بازدارنده بازجذب مجدد سروتونین (SSRI) و سه‌حلقه‌ای (TCA). *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۶(۶۴)،

- treatment of depression. *Behaviour Research and Therapy*, 51, pp. 469 - 475.
- Yao, M. (2009). *An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self- efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), pp.35–46.
- Capan, B.E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 1665–1671.
- Chang, H.K. (2014). *Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college student*. Master's Dissertation. California State University. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. p. 28.
- Chun Ch. Angela H. & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), pp. 245–264.
- Febrilia, I. & Warokka, A. (2011). *The effects of positive and negative mood on university students' learning and academic performance:evidence from Indonesia*. The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, April 2, Faculty of liberal Arts, Prince of Songkla university.
- Hee Seo, E. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social behavior and personality: an international journal*, 36(6), pp. 753-764.
- Klibert, J. Langhinrichsen-Rohling, J. & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), pp. 141-156.
- Pychyl, T.A. Lee, J.M. Timbodeau, R & Blun, A. (2000). Five day of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), pp.239-54.
- Salehi Pour, E. PourMohaddes, G. RooienPour, F. & Talebi, Gh. (2016). The Relationship between Coping Styles with Stress and Positive and Negative Affects with Academic Procrastination in Students. *International journal of humanities and cultural studies, special Issue*, 1851-1844
- Short, M.M. (2015). *Adaptive and Maladaptive Outcomes of Perfectionism and Changes After Mindfulness Training*. Doctoral Dissertation. Lakehead University.
- Spada, M.M. Hiou, K. Nicevic, A.V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal Cogniivet Psychotherap*, 20(3), pp.19-26.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological Bulletin*, (133), pp.65-94.
- Watson, D. Clarke, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of personality and Social Psychology*, 54, pp. 1063-1070.
- Williams, A.D. Thompson, J. & Andrews, G. (2013). The impact of psychological distress tolerance in the