

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود با

میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان متوسطه دوم

احمدعلی نعمت‌پور درزی^۱، حدیثه الهامی^۲، فریبا باقرزاده^۳، میترا بلوری^۴، امید امانی^۵

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. کارشناسی ارشد مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد واحد خمین، ایران.

۴. کارشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد تهران جنوب، ایران.

۵. استادیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره پنجم، شماره هفدهم، بهار ۱۴۰۲، صفحات ۷۱-۵۴

چکیده

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود با میانجیگری عواطف مثبت و منفی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و نمونه پژوهش ۳۱۸ نفر از نوجوانان دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان متوسطه دوم ۵ شهر بودند که در نمونه‌ای متشکل از ۳۱۸ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، حمایت اجتماعی ادراک‌شده زیمت و همکاران (۱۹۸۴)، شفقت خود نف (۲۰۰۳)، عاطفه مثبت و عاطفه منفی واتسون، کلارک و تلگن (۱۹۸۸) جمع‌آوری شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS 26 و Smart PLS 3 انجام شد. یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی به صورت مستقیم و شفقت به خود به شکل غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و عواطف مثبت و منفی توانسته‌اند نقش میانجی‌گری معنی‌داری این رابطه داشته باشند ($p < 0.05$). لذا می‌توان نتیجه گرفت حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود دو عامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی هستند و با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی می‌توانند تأثیر قوی‌تری بر آن داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، شفقت به خود، عواطف مثبت و منفی.

مقدمه

موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان یکی از مهم‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت کشورها می‌باشد. از این رو شناسایی عوامل و عناصر اثرگذار بر عملکرد تحصیلی فراگیران همواره مورد توجه دست‌اندرکاران و پژوهشگران بوده است. یکی از عوامل مؤثر بر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال کاری است (برزآبادی فراهانی، امامی پور، سپاه منصور، ۱۳۹۹). اهمال کاری به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (آینور، مورات و کان^۱، ۲۰۱۱). یکی از متداول‌ترین انواع اهمال کاری، اهمال کاری تحصیلی است. تمایل غالب و همیشگی فراگیران در به تعویق انداختن یا عدم انجام تکالیف و وظایف مدرسه و تحصیل را می‌توان اهمال کاری تحصیلی نامید (زانگ و فنگ^۲، ۲۰۱۹) که از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان می‌باشد و بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد (اردمیر^۳، ۲۰۱۹) همچنین اهمال کاری تحصیلی از مهم‌ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (غلام‌زاده، ۱۳۹۵). اهمال کاری که ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را در برمی‌گیرد (اوزر، دمیر، فراری^۴، ۲۰۰۹) موجب ایجاد تنش و اضطراب در فراگیران و به تبع آن، عدم توانایی فرد در به کارگیری توانمندی‌های واقعی‌اش می‌شود و این امر شکست تحصیلی را در پی دارد (کاگان، کاکیر، ایلان، کاندمیر^۵، ۲۰۱۰). همچنین اهمال کاری تحصیلی می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی تأثیرگذار باشد و با استرس تحصیلی (اشرف، مالک و مشرف^۶، ۲۰۱۹)، امیدواری و پیشرفت تحصیلی (رسولی خورشیدی، سنگانی و جنگی، ۱۳۹۸؛ ستایشی اظهري، میرنسب و محبی، ۱۳۹۶)، ناتوانی در تنظیم هیجان و برخی ویژگی‌های شخصیتی مرتبط باشد (لیوبین- گلوب، پتریشویچ و رووان^۷، ۲۰۱۹؛ دريسدال و مکبیت^۸، ۲۰۱۴). اهمال کاری در دانش‌آموزان می‌تواند متأثر از عوامل مربوط به عوامل فرایندی (ویژگی‌های فردی) و نیز متغیرهای زمینه‌ای و محیطی (همسالان، مدرسه، خانواده) باشد (قره آغاجی، واحدی، فتحی آذر و ادیب، ۱۳۹۸).

نظم یا تأخیر در انجام کار به‌ویژه تحصیل تحت تأثیر محیط است و یکی از عوامل مهمی که در بعد محیطی با اهمال کاری تحصیلی مرتبط است، حمایت اجتماعی می‌باشد (مدجید، پرایوگو و شدیک^۹، ۲۰۲۱). حمایت اجتماعی را می‌توان میزان بهره‌مندی از همراهی، احترام، محبت، مراقبت، کمک و توجه دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه‌هایی نظیر خانواده، دوستان و دیگران تعریف کرد (هوانگ، وانگ، لی و ان^{۱۰}، ۲۰۱۹). به نقل از عینی عبادی و ترابی، (۱۳۹۹) که حمایت اجتماعی واقعی و ادراک شده را در برمی‌گیرد. حمایت اجتماعی واقعی شامل آن دسته حمایت‌هایی می‌شود که مردم به‌واقع آن را دریافت کرده‌اند و حمایت اجتماعی

¹. Aynor, Murat & Can

². Zhang & Feng

³. Erdemir

⁴. Ozer, Demir & Ferrari

⁵. Kagan, Cakir, Ilhan, Kandemir

⁶. Ashraf, Malik & Musharraf

⁷. Ljubin-Golub, Petričević & Rovani

⁸. Drysdale & McBeath

⁹. Madjid, Prayogo & Shodiq

¹⁰. Huang, Wang, Li, & An

ذهنی یا درک شده، باورهای فرد در رابطه با میزان پشتیبانی‌ها و حمایت‌هایی که در صورت نیاز از آن برخوردار خواهد شد، شامل می‌شود (چناری، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). از نظر زیمر و چن^۱ (۲۰۱۱) حمایت اجتماعی ادراک شده دربرگیرنده سه حیطه عاطفه (ابراز عشق و محبت)، تصدیق (هشیاری نسبت به رفتار و انعکاس‌های مناسب) و یاری (کمک مستقیم مثل کمک مالی یا مساعدت در انجام کارها) است. دانش‌آموزانی که مسئولیت انجام تکالیف متعدد، شرکت در امتحانات و تکمیل پروژه‌ها را به عهده‌دارند نیازمند راهنمایی و هدایت افراد باتجربه‌تر جهت پیشبرد اهداف تحصیلی هستند. با توجه به اینکه شیوه آموزشی و تربیتی والدین می‌تواند بر سبک یادگیری کودک تأثیر بگذارد (یوشیک و کیم^۲، ۲۰۱۷)، مهم‌ترین حمایت اجتماعی از طرف والدین صورت می‌گیرد (لوو و داترر^۳، ۲۰۱۸). در همین راستا پژوهش مدجید پرایوگو و شدیک^۴ (۲۰۲۱) نشان داده است حمایت اجتماعی از سوی والدین، دوستان و مدرسه می‌تواند میزان اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد.

علاوه بر عوامل محیطی اثرگذار بر اهمال‌کاری، بررسی‌ها نشان داده‌اند، اهمال‌کاری فرایندی پیچیده است که عناصر شناختی و هیجانی و ارزیابی صلاحیت و شایستگی‌های خود فرد را، در برمی‌گیرد (ویسر، کورتاگن و شوننبوم^۵، ۲۰۱۸). ازجمله عوامل شناختی مرتبط با اهمال‌کاری، شفقت ورزی به خود می‌باشد. شفقت خود، نگرشی سالم و مثبت نسبت به خود است (نف^۶، ۲۰۰۳) که در آن ارزش شخصی صرفاً مبتنی بر موفقیت نیست و توانایی‌ها، شکست‌ها و عدم توانایی انجام برخی امورات با آگاهی از طبیعت ناقص انسان پذیرفته می‌شود (مارشل^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین شفقت خود با تهدیدهای خود مقابله نمی‌کند زیرا در این فرایند شناختی فرد ارزیابی‌ها و معیارهای دیگران را در خودارزیابی موردتوجه قرار نمی‌دهد (برونچو یولدیمیر و دمیر^۸، ۲۰۲۰). خود شفقت ورزی فرایندی است که بر اساس آن هدف افراد، سازگاری با مشکلات بوده و ذهنیتی دلسوزانه نسبت به خود اتخاذ می‌کنند. خود شفقت ورزی مستلزم سازگاری فعالانه، پذیرش کاستی‌ها و هشیاری نسبت به افکار، هیجانات و تجربی است که به لحاظ هیجانی ناراحت‌کننده می‌باشند (کلیر، گوملی و اُکانر^۹، ۲۰۱۹). افراد خود شفقت‌ورز، خود را درک و حمایت کرده و نگرشی باز و غیر قضاوتی نسبت به خود دارند. این افراد قادرند به این تشخیص برسند که شرایط دشوار زندگی، تجربه‌ای طبیعی و مشترک میان همه افراد است (هرییت، راش و گوآن^{۱۰}، ۲۰۱۸). از این‌رو وهل، پیکل و بنت^{۱۱} (۲۰۱۰) معتقدند شفقت به خود به افراد کمک می‌کند تا بر عواطف و احساسات منفی خود غلبه کرده و موجب تغییر در رفتار شود. آن‌ها معتقدند که گرایش به بخشش خود موجب می‌شود فرد آشفته‌گی هیجانی خود را که منجر به اجتناب از محرک‌های مربوط به تحصیل می‌شود، کاهش دهد. و

1. Zimmer, Chen

2. Juszczuk & Kim

3. Lowe & Dotterer

4. Madjid, Prayogo & Shodiq

5. Visser, Korthagen & Schoonenboom

6. Neff

7. Marshall

8. Barutcu Yıldırım & Demir

9. Cleare, Gumley & O'Connor

10. Herriot, Wrosch & Gouin

11. Wohl, Pychyl & Bennett

از آنجاکه، خود بخششی نوعاً با تعهد و پیمان برای تغییر رفتار خود در آینده همراه است، این تعهد موجب می‌شود تا فرد با رفتارهای گرایشی، بیشتر درگیر باشد تا با رفتارهای اجتنابی. در این راستا پژوهش اسکندر^۱ (۲۰۱۱) مؤید آن است، شفقت خود با اهمال کاری تحصیلی ارتباط مثبت معنادار و با نگرش ناکارآمد ارتباط منفی معنادار دارد. نتایج پژوهش عبدالشاهی و سرافراز (۱۳۹۸) نیز نشان داد، شفقت خود با کاهش آمادگی برای شرم، می‌تواند به کاهش اهمال کاری و همچنین کاهش افسردگی، اضطراب و استرس منجر شود. همچنین یافته‌های پژوهش دشت بزرگی و همایی (۱۳۹۷) حاکی از آن است، شفقت خود با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری رابطه منفی و معنی‌دار دارد.

همسو با شفقت به خود به عنوان عاملی شناختی، عوامل هیجانی و عاطفی، از قبیل عدم توانایی کنار آمدن با هیجانات منفی ناشی از شرایط چالش برانگیز نیز، از متغیرهای تأثیرگذار بر اهمال کاری تحصیلی هستند (گانین، دیون، پایچل^۲، ۲۰۱۶ به نقل از هیلکاری^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). عواطف نقش مهمی در ایجاد تنوع و گوناگونی در زندگی دارند (ویس^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین تغییرات عواطف، چگونگی برقراری ارتباط عاطفی و درک و تفسیر عواطف دیگران نقش مهمی در رشد، سازمان شخصیت، تحول اخلاقی، شکل‌گیری هویت، رفتار و مفهوم خود دارد (ارنفروند-هاگر، تاوبمن - بن آری، تولدو و فرح^۵، ۲۰۱۷). ساختار عاطفی به دو بعد مثبت و منفی تقسیم می‌شود. عواطف مثبت، تمایل به درگیری با محیط و اشتغال به کار لذت‌بخش است و دربرگیرنده طیف گسترده‌ای از حالت‌های خلقی مثبت از جمله شادی، اشتیاق، انرژی بالا، علاقه و آگاهی است. عواطف منفی به تجارب افراد از درماندگی، نارضایتی و ناخوشایندی اشاره دارد و با ویژگی‌هایی چون گناه، ترس، نفرت، خشم و اضطراب مشخص می‌شود (هرب، توریورک و دامیترو^۶، ۲۰۱۵). شواهد پژوهشی حاکی از ارتباط میان عواطف و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است به‌طوری‌که عاطفه مثبت تسهیل‌کننده یادگیری و حافظه (فبرلیا، واروکا، عبدالله و اندونزی^۷، ۲۰۱۱) و پردازش اطلاعات (برایان، متیور و سولیان^۸، ۱۹۹۶) است و منجر به اشتیاق و انگیزه بالاتر برای مطالعه می‌شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی فرد را افزایش می‌دهد (رحمانی جوانمرد و محمدی، ۱۳۹۶). از سویی تعدادی از تحقیقات نشان داده‌اند افرادی که در حالت عاطفی منفی قرار دارند احتمال بیشتری دارد که اهمال کاری تحصیلی نشان دهند (سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل^۹، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش یانگ، زو و هو^{۱۰} (۲۰۲۱) نیز نشان می‌دهد عواطف منفی از عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی است. همچنین یافته‌های پژوهش هاشمی و جعفری (۱۳۹۵) مؤید آن است همبستگی منفی و معناداری بین عاطفه منفی و تعلل ورزی وجود دارد.

1. İskender

2. Gagnon, Dionne & Pychyl

3. Hailikari, Katajavuori & Asikainen

4. Weiss

5. Ehrenfreund-Hager, Taubman-Ben-Ari, Toledo & Farah

6. Herb, Turliuc & Dumitru

7. Febrilia, Warokka, Abdullah & Indonesia

8. Bryan, Mathur & Sulliyani

9. Sirois, Melia-Gordon & Pychyl

10. Yang, Zhu & Hu

مرور آثار پژوهشی نشان می‌دهد، اهمال‌کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد و اهمال‌کاری تحصیلی نیز که عامل تعیین‌کننده در پیشرفت و موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود، در بین یک‌چهارم فراگیران شایع است (بالکس و دورو^۱، ۲۰۰۹؛ کاگان، کاکیر، ایلان، کاندمیر^۲، ۲۰۱۰). اوزر و ساکس^۳ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند ۳۸ درصد دانشجویان شدیداً اهمال‌کار هستند. از سویی، درصد قابل‌توجهی از دانش‌آموزان اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی و نمرات پایین، افسردگی و اضطراب، دشواری در پیگیری برنامه‌ها، افزایش مشکلات سلامتی مواجه هستند (استیل، کلینگسیک^۴، ۲۰۱۶). اگرچه پژوهش‌های نسبتاً زیادی در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده است، اما تحقیقات انجام‌گرفته در ایران با محوریت بررسی اهمال‌کاری تحصیلی، بیشتر در بین دانشجویان بوده است و کمتر پژوهشی با هدف بررسی نقش توأمان حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت‌ورزی به خود با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی صورت گرفته است. با در نظر گرفتن نتایج ادبیات پژوهش و پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و پیامدهای منفی درونی و بیرونی در دانش‌آموزان و درگیری گروه زیادی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها با این مسئله، انجام پژوهش‌های بیشتر جهت بررسی عوامل اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی و ارائه راهکارهای مؤثر جهت کاهش آن، ضرورت دارد. لذا پژوهش حاضر به این سوال می‌پردازد، آیا اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی قابل پیش‌بینی است

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. در این پژوهش متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود متغیرهای پیش‌بین، متغیر عواطف مثبت و منفی متغیر میانجی و متغیر اهمال‌کاری تحصیلی متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم شهرهای اصفهان، تهران، کرج، بابل و خراسان شمالی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. از بین این دانش‌آموزان ۳۱۸ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. افراد نمونه، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم^۵ (۱۹۸۴)، پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده (MSPSS)^۶ زیمت، دهلم، زیمت و فارلی^۷ (۱۹۸۴)، مقیاس شفقت خود (SCS)^۸ نف^۹ (۲۰۰۳)، مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی (PANAS)^{۱۰} واتسون، کلارک و تلگن^{۱۱} (۱۹۸۸) را تکمیل کردند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل موارد ذیل بود:

1. Duru & Balkis

2. Kagan, Cakir, Ilhan, Kandemir

3. Özer & Saçkes

4. Steel & Klingsieck

5. Solomon, Rothblum

6. the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

7. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley

8. Self- Compassion Scale

9. Neff

10. Positive and Negative Affect Scale (PANAS)

11. Watson, Clark & Tellegen

مقیاس اهمال کاری تحصیلی. این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم^۱ (۱۹۸۴) ساخته شده و دارای ۲۷ گویه است که اهمال کاری تحصیلی را در سه زیر مقیاس آمادگی برای امتحان (گویه های ۱ تا ۸)، آمادگی برای تکلیف (گویه های ۹ تا ۱۹) و آمادگی برای تکلیف پایان هفته (گویه های ۲۰ تا ۲۷) اندازه گیری می کند. در مقابل هر عبارت گزینه های هرگز، به ندرت، گهگاهی، اکثر اوقات و همیشه برای ارزش گذاری وجود دارد. روایی این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۶ و پایایی آن را توسط ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ محاسبه کردند. جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) این پرسشنامه را به فارسی ترجمه و روایی و پایایی آن را به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۶۱ گزارش کردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی این مقیاس در پژوهش غلامزاده (۱۳۹۵)، ۰/۸۶ و روایی مقیاس در سه بعد آمادگی برای امتحان، آمادگی برای تکلیف و آمادگی برای تکلیف پایان هفته به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS): این مقیاس توسط زیمت، دهلم، زیمت و فارلی^۲ (۱۹۸۴) ساخته شده و دارای ۱۲ گویه است که حمایت اجتماعی ادراک شده را در سه زیر مقیاس حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت دیگران اندازه گیری می کند. در مقابل هر عبارت گزینه های کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافق و کاملاً موافق برای ارزش گذاری وجود دارد. حداقل امتیاز ممکن برای هر فرد ۱۲ و حداکثر ۶۰ می باشد و نمره بالا در این مقیاس نمایانگر حمایت اجتماعی ادراک شده بالا می باشد. روایی و پایایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۴) در حد مطلوب گزارش شده است. برور، امسلی، کید، لوچنر و سادات^۴ (۲۰۰۸) پایایی درونی این مقیاس را در جمعیت ۷۸۸ نفری از جوانان دبیرستانی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۹۰ تا ۸۶ درصد برای خرده مقیاس های این ابزار و ۸۶ درصد برای کل ابزار برآورد نمود. در پژوهش شکری (۱۳۸۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ عامل کلی حمایت اجتماعی و ابعاد سه گانه خانواده دوستان و افراد مهم زندگی در یک نمونه ایرانی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۸۵ برآورد شده است (تقی زاده، افروز، ۱۳۹۳). همچنین افشاری (۱۳۸۶) رابطه مثبت و معناداری میان نمرات این مقیاس و خرد مقیاس های آن با رضایت از زندگی به دست آورد که نشان دهنده ی روایی همگرا و واگرای این مقیاس است (طالقانی نژاد، داوری و لطفی، ۱۳۹۸). در این مطالعه پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمد.

مقیاس شفقت خود (SCS): پرسشنامه شفقت ورزی به خود توسط نف^۵ در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۶ گویه است که به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵)) پاسخ داده می شود. این مقیاس سه مؤلفه دوقطبی را در قالب ۶ خرده مقیاس: خودمهربانی در مقابل خودقضاوتی (معکوس)، حس اشتراکات انسانی در مقابل انزوا (معکوس) و (به هوشیاری) ذهن آگاهی در مقابل بیش همانندسازی (معکوس) را اندازه گیری می کند. ابعاد منفی به صورت معکوس نمره گذاری می شود. نمره کلی شفقت به خود نیز با محاسبه میانگین نمرات ۶ مقیاس به دست می آید. ضرایب پایایی شش خرده

1. Solomon, Rothblum

2. the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

3. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley

4. Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner & Seedat

5. Self- Compassion Scale

6. Neff

مقیاس به ترتیب، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۴ و ضریب پایایی کل آزمون از طریق بازآزمایی (بعد از سه هفته) ۰/۹۳ گزارش شده است (نف، ۲۰۰۳). در مطالعه خسروی، صادقی و یابنده (۱۳۹۲)، روایی مقیاس کل با روش کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بدست آمد.

مقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی (PANAS):^۱ این مقیاس توسط واتسون، کلارک و تلگن^۲ (۱۹۸۸) با هدف بررسی حالات و عواطف مثبت و منفی تهیه و ارائه شد. این مقیاس، یک ابزار خودسنجی ۲۰ ماده‌ای (۱۰ مقوله بیانگر احساس مثبت و ۱۰ مقوله بیانگر احساس منفی) می‌باشد که در قالب کلمات بیان شده است و نظر تکمیل‌کننده در مورد احساسات به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای از به‌هیچ‌وجه=۱ تا بسیار زیاد=۵ ارزیابی می‌شود. گویه‌های مقیاس مثبت شامل، شور و شوق داشتن، علاقمندی، ذوق‌زدگی و نیرومندی و گویه‌های عاطفه منفی دربرگیرنده عواطف شرمساری، پریشانی، خصومت و ترس و وحشت است. مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برخوردار است. واتسون و همکاران (۱۹۸۸) ضریب آلفا برای خرده مقیاس عاطفه مثبت، ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس عاطفه منفی، ۰/۸۷ اعلام کردند (به نقل از بخشی‌پور و دژکام، ۱۳۸۴). یایلماز و ارسلان^۳ (۲۰۱۳) پایایی مقیاس مذکور برای عاطفه مثبت ۰/۵۴ و برای عاطفه منفی ۰/۴۵ گزارش نمودند. همچنین واتسون و همکاران (۱۹۸۸) به‌منظور بررسی روایی آن از پرسشنامه‌های افسردگی و اضطراب بک استفاده نمودند که ضرایب همبستگی برای عاطفه مثبت بین ۰/۲۲- تا ۰/۴۸- و برای عاطفه منفی بین ۰/۴۷ تا ۰/۵۱ بود. در ایران این مقیاس توسط ابوالقاسمی (۱۳۸۲) مورد هنجاریابی و اعتبار هم‌زمان آن با مقیاس‌های سرزندگی و رضایت از زندگی مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهش هاشمی و جعفری ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس عاطفه مثبت ۰/۷۹ و عاطفه منفی ۰/۸۴ بود. در پژوهش رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۶۷ و برای عاطفه منفی ۰/۷۹ به دست آمد. روایی این مقیاس در پژوهش شیخ‌الاسلامی، نجاتی و احمدی (۱۳۹۰) برای عاطفه مثبت از ۰/۳۶ تا ۰/۷۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۴۰ تا ۰/۷۶ به‌دست آمد که همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. در این مطالعه نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت، ۰/۸۷ و برای عاطفه منفی، ۰/۹۱ بدست آمد.

شیوه اجرای پژوهش هم بدین صورت بود که از طریق فضای مجازی با دانش آموزان مدارس و مؤسسات آموزشی این نواحی ارتباط گرفته و سپس لینک پرسشنامه مجازی از طریق پیام‌رسان‌های اجتماعی برای دانش آموزان جامعه هدف ارسال گردید. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل داشتن سن‌های ۱۵ تا ۱۹ سال و رضایت شخصی برای همکاری بود و همچنین عدم تمایل به ادامه پاسخ‌دهی به ابزار پژوهش، ملاک خروج از پژوهش بود.

جهت رعایت ملاحظات اخلاقی نمونه‌ها با آگاهی کامل از اهداف مطالعه و با رضایت وارد مطالعه شدند و پرسشنامه بدون نیاز به درج مشخصات فردی تکمیل گردید تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS ۲۶ و Smart PLS ۳ انجام شد.

1. Positive and Negative Affect Scale (PANAS)

2. Watson, Clark & Tellegen

3. Yilmaz & Arslan

یافته‌ها

در این قسمت یافته‌ها در دو بخش توصیف داده‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها (یافته‌های استنباطی) آمده است. در بخش یافته‌های توصیفی به توصیف متغیرهای جمعیت شناختی و اصلی با استفاده از شاخص‌های آماری فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی پرداخته شد. در بخش یافته‌های استنباطی و جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون و آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS ۲۶ و Smart PLS ۳ انجام شد.

نمونه آماری پژوهش شامل ۷۴/۵ درصد (۲۳۷ نفر) دانش‌آموز دختر و ۲۵/۵ درصد (۸۱ نفر) دانش‌آموز پسر بود. ۳۴ درصد پاسخگویان در پایه دهم، ۲۴/۵ درصد در پایه یازدهم و ۴۱/۵ درصد در پایه دوازدهم به تحصیل مشغول بودند. رشته تحصیلی دانش‌آموزان به ترتیب علوم تجربی با ۵۸/۵ درصد، ریاضی فیزیک با ۲۳ درصد، علوم انسانی با ۱۱/۹ درصد، فنی و حرفه‌ای با ۴/۴ درصد و کاردانش با ۲/۲ درصد بود. میانگین سن پاسخگویان ۱۶/۸۲ با انحراف معیار ۱/۳۳ سال بود که شامل دامنه سنی ۱۵ تا ۱۹ بود. از نظر شغل پدر، ۵۹/۱ درصد شغل آزاد، ۳۶/۵ درصد شغل کارمندی و ۴/۴ درصد نیز بیکار بودند. از نظر تحصیلات پدر، ۷۱/۱ درصد تحصیلات دیپلم و پایین‌تر داشتند و ۲۸/۹ درصد تحصیلات دانشگاهی داشتند. از نظر تحصیلات مادر، ۶۶/۳ درصد مادران تحصیلات دیپلم و پایین‌تر و ۳۳/۷ درصد تحصیلات دانشگاهی داشتند.

در جدول ۱ به توصیف متغیرهای اصلی پرداخته شد. نرمال بودن توزیع متغیرها با آزمون‌های کجی و کشیدگی ارزیابی شد و با شاخص‌های میانگین واریانس استخراج‌شده، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ روایی و پایایی بررسی شد.

جدول ۱. توصیف متغیرهای اصلی و بررسی روایی و پایایی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	میانگین واریانس استخراج شده	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
حمایت اجتماعی ادراک شده	۴۳/۷۲	۱۰/۱۱	-۰/۵۸۰	-۰/۱۵۴	۰/۵۶	۰/۹۱	۰/۹۰
شفقت به خود	۸۲/۵۸	۱۱/۰۱	۰/۲۷۱	۰/۲۵۸	۰/۵۲	۰/۷۴	۰/۷۲
عواطف مثبت	۳۵/۹۸	۷/۳۱	-۰/۰۹۳	-۰/۴۵۹	۰/۵۶	۰/۹۰	۰/۸۷
عواطف منفی	۲۵/۳۲	۸/۹۰	۰/۴۵۴	-۰/۴۶۱	۰/۶۵	۰/۹۲	۰/۹۱
اهمال‌کاری تحصیلی	۷۱/۲۷	۱۵/۴۶	۰/۳۷۷	-۰/۳۹۹	۰/۵۳	۰/۸۹	۰/۸۸

بررسی میانگین‌ها نشان داد میانگین حمایت اجتماعی ادراک‌شده در نمونه پژوهش مقدار ۴۳/۷۲ بدست آمد، میانگین شفقت به خود برابر با ۸۲/۵۸، میانگین عواطف مثبت برابر با ۳۵/۹۸، میانگین عواطف منفی برابر با ۲۵/۳۲ و میانگین اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۷۱/۲۷ بدست آمد. مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرها در دامنه ۱+ تا ۱- بدست آمد که نشان‌دهنده نرمال بودن شکل توزیع داده‌ها بود.

در جدول ۱ نتایج بررسی روایی و پایایی به‌طور خلاصه آمده است. لازم به ذکر است که روایی سؤالات با شاخص بار عاملی ارزیابی شد و معیار حداقل ۰/۴۰ برای روایی سؤالات پرسشنامه در تحلیل عاملی تأییدی تعیین و تأیید شد. میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) روایی همگرا را می‌سنجد که مطابق نتایج تمامی متغیرها مقداری بالاتر از ۰/۵۰ به دست آورده‌اند که به معنای

تائید روایی همگرا است. پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ دو روش بررسی پایایی هستند که مطابق نتایج تمامی مقادیر به دست آمده بالاتر از ۰/۷۰ به دست آمد که بیانگر پایا بودن پرسشنامه‌های پژوهش است.

در جدول ۲ با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون (به دلیل نرمال بودن متغیرهای پژوهش) به بررسی همبستگی متغیرها پرداخته شد. همچنین روایی واگرا با استفاده از روش فورنل و لارکر بررسی شد.

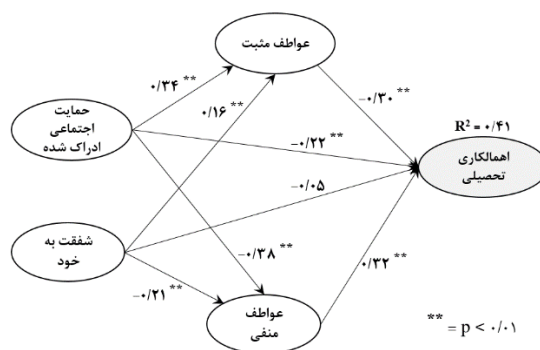
جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش و آزمون روایی واگرا

متغیرها	حمایت اجتماعی	شفقت به خود	عواطف مثبت	عواطف منفی	اهمال کاری تحصیلی
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۷۵				
شفقت به خود	۰/۰۹	۰/۷۲			
عواطف مثبت	۰/۳۴**	۰/۱۹**	۰/۷۵		
عواطف منفی	-۰/۳۲**	-۰/۱۸**	-۰/۳۴**	۰/۸۱	
اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۸**	-۰/۱۳*	-۰/۴۵**	-۰/۴۹**	۰/۷۳

توجه: * = $p \leq ۰/۰۵$ و ** = $p \leq ۰/۰۱$

نتایج نشان داد که همبستگی معنی داری بین متغیر وابسته اهمال کاری تحصیلی با چهار متغیر مستقل و میانجی وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). یافته‌ها نشان داد رابطه مثبتی بین عواطف منفی با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد و جهت رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده، شفقت به خود و عواطف مثبت با اهمال کاری تحصیلی، منفی است. مقایسه ضرایب همبستگی نشان داد که اهمال کاری تحصیلی قوی‌ترین رابطه را با عواطف منفی با ضریب همبستگی ۰/۴۹ و با عواطف مثبت با ضریب همبستگی -۰/۴۵ دارد. همچنین حمایت اجتماعی و شفقت به خود با دو متغیر میانجی عواطف مثبت و عواطف منفی رابطه دارند ($p < ۰/۰۵$). حمایت اجتماعی ادراک شده رابطه مثبت با عواطف مثبت و رابطه منفی با عواطف منفی دارد.

جهت بررسی روایی واگرا از روش فورنل و لارکر استفاده شد که از نتایج جدول ۲ قابل استنتاج است. در جدول ۲ قطر اصلی مربوط به جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است و سایر اعداد مربوط به همبستگی بین متغیرها است. همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی مقادیر جذر میانگین واریانس استخراج شده هر متغیر، بزرگ‌تر از همبستگی آن متغیر با متغیرهای اصلی دیگر است و نشان‌دهنده تائید روایی واگرا است. مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری (به اختصار SEM) و با استفاده از نرم‌افزار PLS۳ آزمون شد. شکل ۱ مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد است و معنی داری روابط با ستاره مشخص شده است.



شکل ۱. مدل تجربی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد (و سطح معنی داری)

بر طبق نتایج، ضریب تعیین برای متغیر وابسته اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۴۱ است که نشان می‌دهد ضریب تعیین مدل مقدار بالاتر از متوسط است و متغیرهای پیش‌بین در مدل توانسته‌اند ۴۱ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی را تبیین کنند. مقدار شاخص Q^2 (CV-Redundancy) برای متغیر اهمال کاری تحصیلی بالاتر از مقدار ۰/۱۵ و برابر با مقدار ۰/۱۹ به‌دست آمده است که مقدار مناسبی است و نشان می‌دهد مطابق با شاخص اعتبار افزونگی، مدل ساختاری از برازش مناسبی (بالاتر از متوسط) برخوردار است. مقدار شاخص GOF که برازش کلی مدل را می‌سنجد برای مدل پژوهش برابر با مقدار ۰/۳۴ است که نزدیک به معیار ۰/۳۶ است که مقدار نسبتاً مناسبی است و نشان می‌دهد به‌طور کلی مدل از برازش تقریباً مناسبی برخوردار است. در مجموع شاخص‌های برازش نشان از برازش بالاتر از متوسط و نسبتاً مناسب دارد. در جدول ۳ نتایج آزمون روابط مدل آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون روابط مدل ساختاری

تأثیرها	ضریب تأثیر	انحراف استاندارد	مقدار t	مقدار p
حمایت اجتماعی ادراک شده → عواطف مثبت	۰/۳۴۱	۰/۰۵۵	۶/۱۷	<۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده → عواطف منفی	-۰/۳۸۴	۰/۰۴۶	۸/۳۸	<۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی ادراک شده → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۲۵	۰/۰۵۹	۳/۷۸	<۰/۰۰۱
شفقت به خود → عواطف مثبت	۰/۱۵۷	۰/۰۵۳	۲/۹۸	۰/۰۰۳
شفقت به خود → عواطف منفی	-۰/۲۱۱	۰/۰۵۳	۴/۰۱	<۰/۰۰۱
شفقت به خود → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۰۴۶	۰/۰۶۱	۰/۷۶	۰/۴۴۷
عواطف مثبت → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۰۵	۰/۰۵۴	۵/۶۰	<۰/۰۰۱
عواطف منفی → اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۱۵	۰/۰۵۹	۵/۳۸	<۰/۰۰۱

نتایج نشان داد تمامی روابط مدل (به‌غیر از تأثیر شفقت به خود بر اهمال کاری تحصیلی) تأیید شده است ($p < ۰/۰۵$). یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی تأثیر معنی‌داری بر متغیرهای میانجی عواطف مثبت و منفی و بر متغیر وابسته اهمال کاری تحصیلی داشته است. شفقت به خود تأثیر مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی نداشته است اما بر عواطف مثبت و منفی اثرگذار بوده است ($p < ۰/۰۵$). مطابق نتایج سه متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده، عواطف مثبت و عواطف منفی بر اهمال کاری تحصیلی به‌طور مستقیم مؤثر بوده‌اند. نتایج بررسی میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی در جدول ۴ آمده است. برای بررسی معنی‌داری میانجی‌گری از روش بوت استرپینگ در نرم افزار PLS استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون نقش میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی

نوع رابطه	میزان اثر غیرمستقیم	مقدار t	مقدار p
حمایت اجتماعی → عواطف مثبت → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۰۴	۴/۵۱	<۰/۰۰۱
حمایت اجتماعی → عواطف منفی → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۲۱	۴/۵۲	<۰/۰۰۱
شفقت به خود → عواطف مثبت → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۰۴۸	۲/۷۷	۰/۰۰۲
شفقت به خود → عواطف منفی → اهمال کاری تحصیلی	-۰/۰۶۶	۳/۱۴	۰/۰۰۶

نتایج آزمون میانجی‌گری نشان داد که عواطف مثبت و منفی توانسته‌اند نقش میانجی‌گری معنی‌داری در رابطه بین حمایت اجتماعی با اهمال کاری تحصیلی و همچنین در رابطه بین شفقت به خود و اهمال کاری تحصیلی داشته باشند ($p < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

اهمال‌کاری تحصیلی یکی از مؤلفه‌های مهم در موفقیت تحصیلی است که شناسایی عوامل مؤثر بر آن اهمیت فراوانی دارد. لذا پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، بر اساس حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شفقت به خود با میانجیگری عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد همبستگی معنی‌داری بین متغیر وابسته اهمال‌کاری تحصیلی با چهار متغیر مستقل و میانجی وجود دارد و مدل به‌دست‌آمده از داده‌های گردآوری‌شده از برازش مناسب برخوردار است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد حمایت اجتماعی و شفقت به خود با دو متغیر میانجی عواطف مثبت و عواطف منفی رابطه دارند و اهمال‌کاری تحصیلی نیز رابطه‌ای معنادار با عواطف مثبت و منفی دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد حمایت اجتماعی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی، با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد. نتایج حاصل از این پژوهش در ارتباط با رابطه‌ی منفی معنادار بین حمایت اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی با یافته‌های مجید، پرایوگو و شدیک^۱ (۲۰۲۱)، دشت‌بزرگی و همایی (۱۳۹۷) و در رابطه با ارتباط غیرمستقیم حمایت اجتماعی با اهمال‌کاری با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی با پژوهش یانگ، زو و هو (۲۰۲۱) و بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی (۱۳۹۳)، همسو است.

نتایج پژوهش مجید، پرایوگو و شدیک (۲۰۲۱) نشان داد که حمایت اجتماعی خانواده، دوستان و محیط آموزشی می‌تواند سطح تعلل‌ورزی فراگیران را کاهش دهد و به‌عنوان یک متغیر محیطی، عاملی مهم و اثرگذار برای غلبه بر اهمال‌کاری تحصیلی به شمار می‌رود. حمایت اجتماعی می‌تواند به شکل مطالب، مشاوره، اطلاعات و رفتار به‌دست‌آمده از روابط نزدیک باشد. دانش‌آموزانی که تعداد زیادی تکالیف، امتحانات و پروژه‌های درسی را به عهده دارند به افرادی نیاز دارند که بتوانند ضمن به اشتراک گذاشتن تجربیات خود، مشاوره، انتقال اطلاعات و انتقاد ارائه دهند. نکته مهمی که درباره حمایت اجتماعی وجود دارد ادراک فرد از آن است. به این معنی که درک فرد از محیط خویش و میزان حمایت اجتماعی است که تعیین‌کننده‌تر است، هرچند که واقعیت وجود حمایت اجتماعی نیز مهم است (آلمی و همکاران، ۲۰۰۳). ازاین‌رو، معنا بخشی و واکنش شناختی فرد به تجربه حمایت اجتماعی موجود می‌تواند نقش مهمی در رفتارهای فرد داشته‌باشد. به طوریکه میزان حمایت اجتماعی که یک فرد دریافت می‌کند بر میزان انگیزه‌ای که باعث تغییر رفتار می‌شود، تأثیر می‌گذارد. از سویی این حمایت‌ها موجب ایجاد آرامش جسمی و روحی و رفع ترس از دیگران می‌شود که سلامت روان را نیز به دنبال دارد. (فریرا^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین افراد دارای حمایت اجتماعی بالا احساس می‌کنند که دیگران به آنان علاقه دارند، دیگران آن‌ها را دوست دارند و در مواقع سختی و دشواری حامی و پشتیبان آن‌ها هستند. چنین افرادی دارای اعتمادبه‌نفس، خودکارآمدی و خوش‌بینی بیشتری هستند (دشت‌بزرگی و همایی، ۱۳۹۷).

یافته‌های پژوهش نشان داد که احساسات منفی مکانیسم دیگری است که ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و اهمال‌کاری را توضیح می‌دهد. محققان عواطف منفی را عامل خطر مهم اهمال‌کاری عنوان کرده‌اند. از آنجایی که حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تجربیات عاطفی منفی ارتباط منفی داشت، در تبیین این یافته می‌توان گفت، فراگیرانی که به‌سختی می‌توانند حمایت اجتماعی را

^۱. Madjid, Prayogo & Shodiq

^۲. Ferreira

درک کنند، بیشتر در زندگی روزمره خود احساسات منفی را تجربه می‌کنند. برای داشتن احساس بهتر، آن‌ها تمایل بیشتری به شرکت در فعالیت‌های نامرتبط دارند که می‌تواند به‌جای انجام وظیفه مورد نظر، لذت فوری را به همراه داشته باشد، و به تعویق بیشتر فعالیت‌های درسی منجر شود. علاوه بر این، احساسات منفی نیز ممکن است بر خودکنترلی افراد تأثیر بگذارد و منجر به کاهش عملکرد اجرایی و کارآمدی فرد شود. این مکانیسم‌های احتمالی احتمالاً در ارتباط با یکدیگر منجر به افزایش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (یانگ، زو و هو، ۲۰۲۱).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد، اهمال‌کاری با عواطف مثبت ارتباط منفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) همسو و با نتایج پژوهش فبرلیا و همکاران (۲۰۱۱) ناهمسو است. در تبیین اینکه چرا عواطف مثبت با تعلل‌ورزی رابطه دارد، می‌توان این‌گونه بیان کرد که عاطفه مثبت به نحو پایدار با خلق و علائم افسردگی همبستگی منفی دارد. به طوریکه افراد با ویژگی عاطفه مثبت بالا دارای خصایص فعال بودن، سرخوشی، پرشوری، هیجان‌خواهی هستند و به نظر می‌رسد این خصایص با تعلل‌ورزی در افراد در تضاد باشد (بدری، فتحی‌آذر، محمدی، ۱۳۹۳). از سویی عواطف مثبت کارکردهای شناختی پیچیده را که نیاز به انعطاف‌پذیری، یکپارچگی و استفاده از راهبردهای شناختی مانند حافظه، حل خلاقانه مسائل، تصمیم‌گیری و یادگیری می‌شود را تسهیل می‌کند از این‌رو سطوح بالای عاطفه مثبت منجر به اشتیاق و انگیزه بالاتر برای مطالعه می‌شود که عامل مهمی در ارتقای عملکرد تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به شمار می‌رود. (آیسن، ۱۹۸۷؛ به نقل از رحمانی جوانمرد و محمدی، ۱۳۹۶).

نتایج دیگر پژوهش نشان می‌دهد، شفقت به خود تأثیر مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی نداشته است اما بر عواطف مثبت و منفی اثرگذار بوده است و این دو متغیر با اهمال‌کاری قوی‌ترین رابطه را داشته‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش عبدالشاهی و سرافراز (۱۳۹۸) و دشت‌بزرگی (۱۳۹۶) همسو و با نتایج اسکندر (۲۰۱۱) ناهمسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت شفقت به خود یک راهبرد مؤثر تنظیم هیجان برای مقابله باحالت‌های عاطفی منفی در نظر گرفته می‌شود و مستلزم این است که فرد در رویارویی با شکست یا درد و رنج به‌جای خود انتقادگری و ناملایمت نسبت به خود، نگرشی مهربانانه، همدلانه و حمایتگر نسبت به خود داشته‌باشد (اهرت، جورمن و برکینگ^۱، ۲۰۱۸). شفقت به خود با ایجاد ویژگی‌های مثبت نظیر ادراک معقول خود، صبر و بردباری، تعادل هیجانی در طول تجارب دشوار، امیدواری در زندگی و بازیابی معنا منجر به بهزیستی روان‌شناختی بالاتر، انعطاف‌پذیری بیشتر و درنهایت اجتناب تجربه‌ای کمتر فرد می‌گردد. شفقت به خود به افراد کمک می‌کند تا با رویدادهای منفی زندگی خود مواجه شوند و از احساسات ناخوشایند و دردناک اجتناب نکنند و با مهربانی و درک خود به آن‌ها نزدیک‌تر شوند و این مهربانی با خود باعث تغییر عواطف منفی به مثبت می‌شود که مقابله سازگارانه با مشکلات را به دنبال دارد. همچنین شفقت به خود به‌عنوان شکلی از ارتباط با خود، میزان تلاش فرد را افزایش می‌دهد و افراد دارای شفقت به خود بالا در موقعیت‌های مختلف و چالش‌برانگیز، کارآمد عمل می‌کنند. افراد دارای شفقت به خود بالا زمانی که رویدادهای منفی، دشواری تکالیف و امتحانات و شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند به‌واسطه مهربانی و ملامت با خود، شایستگی‌های خود را شناسایی و بر مشکلات

^۱. Ehret, Joormann, Berking

غلبه می‌کنند که این امر ابتدا باعث کاهش انتقاد از خود، نشخوار فکری و سرکوبی افکار منفی مثل اضطراب می‌شود و در نهایت باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌گردد. همچنین این افراد از تمرکز مثبت، برنامه‌ریزی منظم و پذیرش خود برخوردارند که این عوامل از طریق افزایش سلامت و انسجام روانی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آنان می‌شود. این افراد در هنگام مواجهه با تکالیف درسی و امور مربوط به تحصیل، با توجه به ذهن آگاهی و به دور از درگیری ذهنی مکرر به انجام به موقع تکالیف تحصیلی می‌پردازند (رائس و همکاران، ۲۰۱۱).

به طور خلاصه، بررسی مدل ساختاری پژوهش نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده به صورت مستقیم و غیرمستقیم و شفقت به خود به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری عواطف مثبت و منفی، اهمال کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم پیش‌بینی می‌کند. حمایت اجتماعی بالا موجب افزایش تصور مثبت از خود، پذیرش خود و احساس عشق و ارزشمندی و حمایت اجتماعی پایین موجب کاهش تصور مثبت از خود و بروز نارضایتی‌ها در زندگی می‌شود. ادراک مثبت از اطلاعات اجتماعی ممکن است خودارزیابی افراد را بهبود بخشد، که بر تجربه عاطفی بعدی و تمایلات رفتاری تأثیر می‌گذارد. برای دانش‌آموزان، عدم حمایت اجتماعی درک شده باعث احساس انزوا و کاهش شفقت به خود می‌شود که منجر به احساسات منفی و در نهایت افزایش خطر رفتارهای ناسازگار مانند اهمال کاری می‌شود. از سویی اگر فرد شفقت خود بالایی داشته باشد، نسبت به ادراک تنهایی و عدم وجود حمایت اجتماعی خود قضاوت و انتقاد بی‌رحمانه‌ای نمی‌کند و آن‌ها را تنها مختص به خود نمی‌داند، بلکه جزئی از تجربه مشترک انسان‌ها می‌شمارد و لذا احساس نالایق بودن از وی دور خواهد شد. این افراد علاوه بر احساس دوست داشتن خود، نسبت به دیگران هم احساس شفقت دارند و خودمحور نیستند (نف و پومیر، ۲۰۱۳)؛ درواقع، افراد با شفقت خود بالا تعارضات بین شخصی خود را با در نظر گرفتن نیازهای خود و دیگران راحت‌تر حل می‌کنند (نف و پومیر، ۲۰۱۳) و احتمالاً از این طریق روی کیفیت و کمیت حمایت اجتماعی واقعی خود نیز اثر می‌گذارند (شهابی‌نژاد، زندی و عزیز محمدی، ۱۳۹۶). لذا پیشنهاد می‌شود برای پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی اقدامات عملی از جمله: ایجاد شبکه حمایت اجتماعی برای دانش‌آموزان و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و راهنمایی آن‌ها برای شناخت و استفاده کامل از منابع مختلف حمایت اجتماعی، بسیار مهم و اساسی است. همچنین با توجه به اینکه شفقت به خود مکانیسم مهمی است که از طریق عواطف مثبت و منفی با اهمال کاری تحصیلی ارتباط دارد لذا برگزاری دوره‌هایی جهت بهبود شفقت به خود در دانش‌آموزان می‌تواند در کاهش عواطف منفی و افزایش عواطف مثبت در آنان، کاهش اهمال کاری تحصیلی را به دنبال داشته باشد. محدودیت عمده این پژوهش نحوه نمونه‌گیری و مطالعه صرفاً بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم است که در تعمیم دهی اطلاعات پژوهش به سایر مقاطع تحصیلی باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین به دلیل مقطعی بودن طرح نمی‌توان استنتاج علی از یافته‌ها کرد. و از آنجایی که جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه آنلاین بود تحقیقات آتی می‌توانند از روش‌های دیگری برای جمع‌آوری اطلاعات جهت نتیجه‌گیری قانع‌کننده‌تر استفاده کنند.

منابع

- بخشی پور، ع و دژکام، م. (۱۳۸۵). تحلیل عاملی تأییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. *فصلنامه روانشناسی*، ۹ (۴)، ۳۵۱.
- بدری گرگری، ر؛ فتحی آذر، ا و محمدی، ن. (۱۳۹۳). رابطه‌ی خود بخششی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۱)، ۶.
- برزآبادی فراهانی، ن، امامی پور، س و سپاه منصور، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش یادگیری اجتماعی - هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانش آموزان دختر. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۵ (۲)، ۳۳-۵۶.
- تقی زاده، ح و افروز، غ. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده و سلامت روان مادران کودکان با و بدون آسیب شنوایی. *نشریه تعلیم و تربیت / استثنایی*، ۱۴ (۱۲۴)، ۷.
- جوکار، ب و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۶۱-۸۰.
- خسروی، ص، صادقی، م و یابنده، م. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس شفقت خود (SCS)، *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴ (۱۳)، ۴۷-۵۹.
- داوری، ع و رضازاده، آ. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- دشت بزرگی، ز و همایی، ر. (۱۳۹۷). رابطه شفقت خود، حمایت اجتماعی و امیدواری با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان پرستاری. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۱۲۶-۱۳۲.
- رحمانی جوانمرد، س و محمدی، س. (۱۳۹۶). نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۸ (۶۷)، ۱۱۰-۱۱۸.
- رسولی خورشیدی، ف؛ سنگانی، ع و جنگی، پ. (۱۳۹۸). رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، منبع کنترل و انگیزش با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *آموزش پرستاری*، ۸ (۱)، ۲۱-۲۸.
- ستایشی اظهري، م، میرنسب، مو محبی، م. (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۰ (۳۷)، ۱۲۵-۱۴۲.
- شهابی نژاد، ز؛ زندی، س و عزیزمحمدی، س (۱۳۹۶). نقش شفقت خود و حمایت اجتماعی ادراک شده در پیش‌بینی اعتیاد اینترنتی دانشجویان، *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۸ (۷۰)، ۱۰-۹۱.
- شیخ الاسلامی، رنجاتی، ع و احمدی، س. (۱۳۹۰). پیش‌بینی مؤلفه‌های شادکامی زنان متأهل از طریق عزت نفس و روابط زناشویی، *فصلنامه زن در فرهنگ و هنر (پژوهش زنان)*، ۳ (۱)، ۳۹-۵۴.
- طالقانی نژاد، م؛ داوری، ر و لطفی کاشانی، ف. (۱۳۹۸). پیش‌بینی گرایش به سوء مصرف مواد و اعتیاد به اینترنت بر اساس حمایت اجتماعی ادراک شده و سبک‌های کنار آمدن با استرس با میانجیگری هوش هیجانی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۹ (۳۵)، ۱۰۷-۱۲۵.
- عبدالشاهی، ح و سرافراز، م. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شرم و گناه در رابطه‌ی شفقت خود و اهمال کاری تحصیلی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۲۱ (۴)، ۲۵۳-۲۶۱.

- غلامزاده، پ (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی - هیجانی آلیس بر کاهش خود ناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- قره آغاجی، س؛ واحدی، ش؛ فتحی آذر، ا و ادیب، ی. (۱۳۹۸). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۱۶(۶۰)، ۱۷۳-۱۹۳.
- هاشمی، ج و جعفری، ع (۱۳۹۵). همبستگی عاطفه مثبت و منفی و باورهای فراشناختی با تعلل ورزی رفتاری پرستاران، فصلنامه سلامت و مراقبت، ۱۸(۳)، ۲۱۷-۲۲۷.
- Ashraf, M., Malik, J. A., & Musharraf, S. (2019). Academic stress predicted by academic procrastination among young adults: Moderating role of peer influence resistance. *Journal of the Liaquat University of Medical and Health Sciences*, 18(01), 65-70.
- Abdolshahi, H., Mehdi Reza, S. (2019). The relationship between self-compassion and procrastination: The mediating role of shame and guilt. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 21(4), 253-261. (Persian)
- Aynor, P, Murat, A, & Can, B. (2011). Academic Procrastination behavior of Preservice Teachers' of Calla Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418 – 1425.
- Badri Gargari, R., Fathi Azar, E., & Mohammadi, N. (2014). The relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination in third grade high school students, *Journal of School Psychology*, 3(1), 6. (Persian)
- Bakhshipoor, A., & Dejkam, M. (2006). Confirmatory factor analysis of positive and negative emotion scales. *Journal of Psychology*, (4)9, 351. (Persian)
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843.
- Borzabadi Farahani, N., emamipur, S., Sepahmansour, M. (2020). Effectiveness of Social-Emotional Learning Training on Academic procrastination and Communication Skills in Female Students. *Educational researches*, 15(62), 33-56. (Persian)
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive psychiatry*, 49(2), 195-201.
- Bryan T., Mathur, S., & Sulliyon, K. (1996). The impact of positive mood on learning. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 19 (3), 153-162.
- Cleare, S., Gumley, A., & O'Connor, R. C. (2019). Self-compassion, self-forgiveness, suicidal ideation, and self-harm: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 26(5), 511-530. <https://doi:10.1002/cpp.2372>
- Dasht bozorgi, Z., & Homai, R. (2018). The Relationship between Self-compassion, Social Support and Hope with Persecution of Nursing Students, *Iranian Bimonthly of Education Strategies In Medical Sciences*, 11(1), 126-132. (Persian)
- Davari, A., & Rezazade, A. (2013). Structural equation modeling with software PLS. Tehran: University Jihad Publishing Organization. (Persian)
- Drysdale, B. M. T., & McBeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non-cooperative education students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(1), 69-79.

- Eherenfreund-Hager, A., Taubman – Ben-Ari, O., Toledo, T., & Farah, H. (2017). The effect of positive and negative emotions on young drivers: A simulator study. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 49, 236-243.
- Ehret, A. M., Joormann, J., & Berking, M. (2018). Self-compassion is more effective than acceptance and reappraisal in decreasing depressed mood in currently and formerly depressed individuals. *Journal of affective disorders*, 226, 220-226.
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. Vol.11(1), pp. 1-11.
- Febrilia, I., Warokka, A., Abdullah, H. H., & Indonesia, C. (2011). University students' emotional state and academic performance: New insights of managing complex cognitive. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 1-15.
- Ferreira, F. F., Rodrigues, F. S., Schmidt, S. D., Cavalcante, L. E., Zinn, C. G., Farias, C. P., ... & Izquierdo, I. (2019). Social support favors extinction and impairs acquisition of both short-and long-term contextual fear conditioning memory. *Neuroscience letters*, 712, 134505.
- Garaaghaji, S., Vahedi, S., Fathi Azar, E., Adib, Y. (2019). Explaining procrastination among high school students: A grounded theory study. *Research in Curriculum Planning*, 16(60), 173-193. (Persian)
- Gholamzade, P. (2017). Comparison of effectiveness of academic and rational self-regulation Training on reducing self-handicapping and academic procrastination of students. Master Thesis. Faculty of Education and Psychology. Ferdowsi University Mashhad. (Persian)
- Hashemi, J., & Jafari, E. (2016). The Relationship between Positive and Negative Affect and Metacognitive Beliefs and Procrastination Behavior among Nurses, *Journal of Health And Care*, 18(3), 217-227. (Persian)
- Herb, S., Turliuc, M. N., & Dumitru, R. (2015). Positive and negative emotions among young Romanian couples – what, how and why to express them. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 470-474.
- Herriot, H., Wrosch, C., & Gouin, J. P. (2018). Self-compassion, chronic age-related stressors, and diurnal cortisol secretion in older adulthood. *Journal of Behavioral Medicine*, 41(6), 850-862.
- İskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Jokar, B., & Delavarpoor, M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80.
- Juszczuk, S., & Kim, Y. (2017). Impact of culture on education in Poland and South Korea: A comparative analysis. *The New Educational Review*, 48, 132–143. [https:// doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.10](https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.10).
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2,2121–2125
- Khosravi, S., Sadeghi, M., & Yabandeh, M. (2013). Psychometric Properties of Self-Compassion Scale(SCS), *Journal of Psychological Models and Methods*, 4(13), 47-59. (Persian)
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39(4), 550-568.

- Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement during the college transition: A review and suggestion for its conceptual definition. *Adolescent Research Review*, 3(1), 29- 42.
- Madjid, A., Prayogo, D., & Shodiq, S. F. (2021). Academic procrastination among students: The influence of social support and resilience mediated by religious character. *Journal Cakrawala Pendidikan*, 40(1).
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. (2015). Reprint of self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 81, 201–206.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176
- Özer, B. U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-251.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Rahmani Javanmard, S., & Mohammadi, S. (2017). The Role Positive and Negative Affect, Fear of failure and Goal achievement orientation in Predicting Academic Procrastination amongst Students, *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 18(67), 110-118. (Persian)
- Rasouli, F., Sangani, A., & Jangi P. (2019). The Relationship between academic procrastination, locus of control and achievement motivation with academic achievement in nursing student, *Journal of Nursing Education*, 8(1), 21-28. (Persian)
- Setayeshi Azhari, M., Mirnasab, M., Mohebi, M. (2017). The Relationship between Hope and Academic Achievement and the Mediating Role of Academic Procrastination in Students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 10(37), 125-142. (Persian)
- Shahabinejad, Z., Zandi, S., & Azizmohammadi, S. (2018). Predictability of University Student's Internet Addiction based on Self-Compassion and Perceived Social Support, *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 18(70), 80-91. (Persian)
- Sheikholeslami, R., Nejati, E., Ahmadi, S. (2011). Prediction of components of happiness by self-esteem and marital relationship in married women. *Journal of Woman in Culture Arts*, 3(1), 39-54. (Persian)
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). I look after my health, later, an investigation of procrastination and health. *Journal of Personality individual difference*, 35 (5), 1167-1184.
- Solomon, L.J.; Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*; 31(4): 290-305.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

- Taghizadeh, H., & Afrooz, Q. (2014). Comparison of Perceived Social Support and Mental Health of Mothers of Children with and without Hearing-Impairment, *Journal of Exceptional Education*, 14(124), 7. (Persian)
- Taleghaninejad, M., Davari, R., lotfikashani, F. (2019). Prediction of substance abuse tendency and Internet addiction based on perceived social support and stress coping styles by mediating emotional intelligence. *Quarterly Social Psychology Research*, 9(35), 107-125. (Persian)
- Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. *Computational statistics & data analysis*, 48(1), 159-205.
- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808.
- Watson, D., Clark, 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, 1063- 1070.
- Wohl, J. A. M., Pychyl, A. T., & Bennett, H. S. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 48(7), 803-808.
- Yang, X., Zhu, J., & Hu, P. (2021). Perceived social support and procrastination in college students: A sequential mediation model of self-compassion and negative emotions. *Current Psychology*, 1-9.
- Yilmaz, H., & Arslan, C. (2013). Subjective well-being, positive and negative affect in Turkish university students. *The online Journal of Counseling and Education*, 2 (2), 1-8.
- Zhang, S., & Feng, T. (2019). Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. *Journal of Experimental Psychology: General*. Published Online, 1-14.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41.
- Zimmer, Z., & Chen, F. F. (2011). Social support and change in depression among adult in Taiwan. *J Appl Gerontol*, 1, 19.