

The Relationship between Achievement Emotion and Achievement Goals with Academic Procrastination

ARTICLE INFO

Article Type

Analytical Review

Authors

Zahra Khodabandehlou^{1*},
Reza Ghorban Jahromi²,
Abutaleb Seadatee Shamir³

How to cite this article

Zahra Khodabandehlou, Reza Ghorban Jahromi, Abutaleb Seadatee Shamir, The Relationship between Achievement Emotion and Achievement Goals with Academic Procrastination, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2020;3:21-28.

1. M.Sc., Department of Educational Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

* Correspondence:

Address:

Phone:

Email: Khodabandeh2016@gmail.com

Article History

Received: 2019/10/03

Accepted: 2019/12/09

ePublished: 2020/03/10

ABSTRACT

Purpose: The present study was conducted to determine the relationship between achievement emotions and achievement goals with academic procrastination.

Materials and Methods: This study was fundamental in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of data collection method. The statistical population of the study included all graduate students of Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran in the second semester of the academic year of 1996-97, from which 352 people (281 women and 71 men) were selected by stratified proportional sampling. The Middleton and Migley (1997) Achievement Goals Questionnaire, the Peckran et al.'s (2005) Emotions Achievement Questionnaire, and the Solomon and Rothblam (1984) Academic Procrastination Scale were used to collect data. Data analysis was performed using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis using simultaneous method.

Findings: The results showed that there is a negative relationship between positive achievement emotions and academic procrastination and a significant positive relationship between negative achievement emotions and academic procrastination. The results also showed that there is a negative and significant relationship between mastery goals and approach-performance with academic procrastination and between avoidance-performance goals with academic procrastination.

Conclusion: the result in general showed that achievement emotion and achievement goals are able to predict students' academic procrastination.

Keywords: Academic Procrastination, Achievement Emotion, Achievement Goals

رابطه هیجان‌ات پیشرفت و اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی

زهرا خدا بنده لو^{*۱}

کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

رضا قربان جهرمی^۲

استادیار، گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

ابوظالب سعادت‌ی شامیر^۳

استادیار، گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه هیجان‌ات پیشرفت و اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی انجام شد.

مواد و روش‌ها: این پژوهش با توجه به هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که از میان آنان، تعداد ۳۵۲ نفر (۲۸۱ خانم و ۷۱ آقا) به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میجلی (۱۹۹۷)، پرسشنامه هیجان‌ات پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۵) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بین هیجان‌ات پیشرفت مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و بین هیجان‌ات پیشرفت منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج بیانگر آن بود که بین اهداف تبحری و رویکرد-عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین اهداف اجتناب-عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج به طور کلی نشان داد که هیجان‌ات پیشرفت و اهداف پیشرفت قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری تحصیلی؛ هیجان‌ات پیشرفت؛ اهداف پیشرفت.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۸

* نویسنده مسئول: Khodabandeh2016@gmail.com

مقدمه

در تحقیقات روانشناختی به منظور بررسی روابط میان متغیرها، نمی‌توان تاثیر متغیرهایی را که به بافت مربوط می‌شوند نادیده گرفت؛ به دلیل آنکه این عوامل بافتی و زمینه‌ای می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصر بفردی داشته باشند. اهمال کاری^۱ متغیری است که ممکن است چنین تغییری را ایجاد کند. اهمال کاری عبارت است از تمایل فرد برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج و زحمت (۱). روی هم رفته، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اهمال کاری یک گرایش شخصیتی ثابت و ایستا نیست، بلکه رفتاری پویاست که بسته به تعامل تکالیف و زمینه‌ها در طول زمان تغییر می‌کند (۲).

اهمال کاری، یعنی رفتاری که با سستی و انفعال ارادی مشخص می‌شود، می‌تواند اثرات زیان‌آوری نه تنها بر عملکرد تحصیلی و کاری، بلکه بر روابط اجتماعی و بهزیستی روانی و ذهنی فرد نیز داشته باشد (۳). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که اهمال کاری متغیری است بافتی که بنا به ماهیت خود می‌تواند شرایط را بگونه‌ای تغییر دهد که در آن روابط میان متغیرها و تاثیرات پدیده‌ها بر یکدیگر متفاوت گردد. از میان متغیرهای موجود در پژوهش حاضر، هیجان‌ات پیشرفت و تا حدودی اهداف پیشرفت متغیرهایی هستند که شدت متاثر از بافت می‌باشند.

یکی از متغیرهایی که در سال‌های اخیر برای تبیین فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت مطرح شده، هیجان‌ات پیشرفت^۲ می‌باشد که در نظریه ارزش-کنترل^۳ پکران (۲۰۰۶) به صورت عمیق و همه‌جانبه مورد بررسی قرار گرفته است. در تحقیقات گذشته پیرامون این متغیر، مطالعات نوعاً بر هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست در فعالیت‌های پیشرفت مانند غرور، اضطراب یا شرم متمرکز شده‌اند. نظریه کنترل - ارزش نه تنها این هیجان‌ات پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌ات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد.

از سوی دیگر، یکی دیگر از عواملی که احتمال دارد بتواند پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی باشد، اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت^۴ در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری هستند و دانشجویان برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می‌کنند (۴). مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل دانشجویان برای انجام دادن تکالیف است (۵). این نظریه فراتر از سایر نظریه‌ها که برای ایجاد انگیزش در دانشجویان بر شناخت و یا عوامل موقعیتی تأکید دارند هم عوامل شخصی (ادراکات، ارزش‌ها و عواطف) و هم عوامل موقعیتی را مورد توجه قرار می‌دهد. اهداف پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی از جمله اهداف

³ Contorol value theory

⁴ Acheivment goals

¹ procrastination

² Emotional acheivement

مواد و روش ها

روش پژوهش حاضر با توجه به هدف، بنیادی و از لحاظ شیوه جمع آوری اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی بود؛ به دلیل آن که در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب طرح پیش بینی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. بر اساس تعداد تقریبی دانشجویان دانشگاه و با در نظر گرفتن پرسشنامه های مخدوش، تعداد ۳۷۵ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ با رجوع به جدول کرجسی و مورگان به روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی انتخاب شدند.

در این پژوهش جهت سنجش اهداف پیشرفت دانشجویان از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میجلی استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر دوازده گویه بوده و سه مولفه اهداف تبحری (۵ سوال)، اهداف رویکرد- عملکرد (۴ سوال) و اهداف اجتناب- عملکرد (۳ سوال) را مورد سنجش قرار می دهد (۱۲). پاسخ های دانشجویان به هر کدام از گویه های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت پنج درجه ای شامل کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم ثبت می گردد. در این طیف به ترتیب نمرات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ به پاسخ های کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم تعلق می گیرد. برای تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میجلی برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می باشد (۱۲). در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ به دست آمد که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می باشد.

جهت اندازه گیری هیجانان پیشرفت (مثبت و منفی) دانشجویان از پرسشنامه پکران و همکاران استفاده شد. لازم به ذکر است که بر اساس نیاز و همچنین هدف تحقیق از این پرسشنامه، سه خرده مقیاس مربوط به هیجانان مثبت (۲۶ گویه) شامل لذت از کلاس درس ۱۰ گویه، امیدواری ناشی از کلاس ۸ گویه و غرور ناشی از کلاس ۸ گویه و سه خرده مقیاس مربوط به هیجانان منفی (۳۰ گویه) شامل خشم ناشی از کلاس ۹ گویه، اضطراب ناشی از کلاس ۱۲ گویه و خستگی از کلاس ۹ گویه، انتخاب گردید. پاسخ های دانشجویان به هر کدام از گویه های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت پنج درجه ای شامل کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم ثبت می گردد. در این طیف به ترتیب نمرات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ به پاسخ های کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم تعلق می گیرد. برای تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. کدیور و همکاران

تبحری^۱، اهداف رویکرد- عملکرد^۲ و اجتناب- عملکرد^۳ (۶) می باشند

رابطه اهداف پیشرفت با اهمال کاری در پژوهش های چندی مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نتایج تحقیقات رابطه اهداف تبحری با اهمال کاری منفی (۸) و رابطه اهداف اجتناب- عملکرد با این متغیر مثبت می باشد (۷، ۸). در مورد رابطه بین اهداف رویکرد- عملکرد و اهمال کاری نیز نتایج تحقیقات حاکی از وجود رابطه مثبت (۹) و یا عدم وجود رابطه بین این دو متغیر می باشد (۸).

هاول و واتسون نیز در پژوهش خود نشان دادند که جهت گیری هدفی تبحر مدار با اهمال کاری رابطه منفی، در صورتی که جهت گیری تبحر گریز با اهمال کاری رابطه مثبت دارد. اهداف عملکرد محور با اهمال کاری رابطه ای نداشتند (۱۰). الکساندر و اونوگ بوزیه در پژوهشی با عنوان اهمال کاری تحصیلی: نقش امید به عنوان استراتژی مقابله نشان داد که امید پیش بینی کننده منفی اهمال کاری تحصیلی می باشد (۱۱).

فی و تنجی در پژوهش خود با عنوان اهمال کاری: معانی اجتناب از شرمندگی و خجالت زدگی به این نتیجه دست یافتند که تمایل به شرمساری با گرایش اهداف کاری رابطه دارد در صورتی که تمایل به احساس گناه ندارد. همچنین از طریق رگرسیون سلسله مراتبی نشان داده شد که شرمساری نقش تعدیل کننده را در بین اهمال کاری مزمن و کمال گرایی دارد. در کل نتایج نشان می دهد که عواطف نقش مهمی را در درک و فهم پویایی های پیچیده اهمال کاری مزمن ایفا می کند.

رودارته-لونا و شری نیز در پژوهشی با عنوان تفاوت های جنسیتی در رابطه میان اضطراب آمار و راهبردهای یادگیری و شناختی به این نتیجه رسیدند که برای مردان اهمال کاری با اضطراب امتحان و کلاس رابطه مثبت داشت. برای زنان راهبردهای یادگیری (از جمله مرور ذهنی، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی، خودنظم دهی فراشناختی، زمان و محیط مطالعه، تنظیم تلاش و کمک طلبی) با ابعاد اضطراب آمار رابطه منفی داشتند. اهمال کاری با اضطراب آمار رابطه مثبت داشت.

در قرن ۲۱ به دلیل تنوع گسترده محیط و تغییرات مداوم، مدیریت موثر فردی با چالش های فراوانی روبرو شده است. در چنین شرایطی سرعت عمل نقش تعیین کننده ای در کارایی فردی پیدا کرده است. بنابراین استفاده درست از زمان و انجام کارها در موعد مقرر، یک ضرورت محسوب می شود. افرادی که انجام کارها را به زمانی نزدیک به ساعات پایانی یا موعد مقرر موکول می کنند، زمان کمتری برای آماده کردن کارها دارند و این امر می تواند بر عملکردشان تاثیر زیان باری داشته باشد. همچنین با توجه به این که چنین مطالعه ای با این ترکیب از متغیرها در داخل کشور انجام نشده، پژوهش حاضر بر آن است که به بررسی رابطه میان هیجانان پیشرفت و اهداف پیشرفت دانشجویان با اهمال کاری تحصیلی آنان بپردازد و به این طریق به دانش موجود در این زمینه بیافزاید.

³ Performance avoidance goals

¹ Mastery goals

² Performance approach goals

برای انجام پژوهش حاضر، پرسشنامه‌ای واحد متشکل از تمامی مقیاس‌ها تنظیم شد. سپس پرسشنامه‌ها با هماهنگی حراست دانشکده‌ها در بین دانشجویان داوطلب و علاقمند به مشارکت در پژوهش که در راهرو‌ها، سلف سرویس و بوفه‌ها حضور داشتند توزیع گردید. این فرایند ۳ هفته به طول انجامید. ضمناً به هنگام اجرای پژوهش توضیحات لازم در مورد نحوه پاسخ دهی و هدف پژوهش به دانشجویان داده شد. لازم به ذکر است که در نهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد ۳۵۲ پرسشنامه سالم مورد تحلیل قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، از آمار توصیفی (فراوانی و درصد، میانگین انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و برای آزمون فرضیه‌ها از روش‌های آمار استنباطی شامل همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان در نرم‌افزار SPSS ۲۳ استفاده شد.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه به تفکیک بر حسب جنسیت، سن و وضعیت تاهل بدین صورت بود که از مجموع ۳۵۲ نفر شرکت کننده در پژوهش حاضر حدود ۸۰٪ زن و ۲۰٪ مرد بودند. علاوه بر این، حدود ۲۴٪ بین ۲۰ تا ۲۵ سال، ۲۷٪ بین ۲۶ تا ۳۰ سال، ۱۹٪ بین ۳۱ تا ۳۵ سال، ۱۷٪ بین ۳۶ تا ۴۰ سال و ۱۲٪ بالاتر از ۴۰ سال سن داشتند. همچنین از لحاظ وضعیت تاهل، حدود ۵۶٪ مجرد و ۴۴٪ متأهل بودند.

شاخص‌های توصیفی برای نمونه مورد بررسی ($n=352$) شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
هیجانان پیشرفت مثبت	۸۶/۱۳	۹/۴۲	-۱/۲۷	-۰/۵۴
هیجانان پیشرفت منفی	۹۷/۷۲	۹/۸۵	-۱/۰۹	۰/۷۴
اهداف تبحری	۱۵/۳۹	۳/۱۴	۰/۵۱	۰/۲۵
اهداف رویکرد-عملکرد	۱۳/۲۸	۲/۸۷	-۰/۳۳	۰/۰۷
اهداف اجتناب-عملکرد	۱۱/۰۸	۲/۴۰	۰/۶۰	-۰/۱۶
اهمال کاری تحصیلی	۷۷/۲۵	۷/۶۳	۰/۹۲	۰/۷۳

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رابطه بین متغیرها و رگرسیون است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

نیز در پژوهشی به روسازی پرسشنامه هیجانان پیشرفت اقدام نمودند. آنها در پژوهش خود ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های لذت از کلاس، امیدواری، غرور، اضطراب، خشم و خستگی از کلاس به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۷۷ و ۰/۸۴ گزارش نمودند (۱۳).

جهت سنجش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان از مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلام استفاده شد (۱). این مقیاس برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه انجام تکالیف، آماده شدن برای امتحان، و انجام پروژه و نوشتن مقاله ساخته شده و مشتمل بر ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای لیکرت از "به ندرت" (نمره ۱) تا "گاهی اوقات" (نمره ۲)، "بیشتر مواقع" (نمره ۳)، و "تقریباً همیشه" (نمره ۴) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سوال مذکور، ۶ سوال برای بررسی دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن" و "تمایل به تغییر عادت اهمال کاری" در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سوال منظور نشدند. برای تعیین قابلیت اعتماد این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط سولومون برای این مقیاس ۰/۶۴ می‌باشد (۱). ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهمال کاری در حوزه انجام تکلیف و نوشتن پروژه و مقاله در مطالعه دهقانی به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۹ به دست آمده است (۱۴). در مطالعه حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهمال کاری در حوزه انجام تکلیف، آماده شدن برای امتحان و نوشتن پروژه و مقاله به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ بدست آمده که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است. در ادامه، با توجه به طرح پژوهش که از نوع پیش بینی است و هدف آن پی بردن به تغییرات متغیر ملاک از روی متغیرهای پیش بین است از مدل تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. هیجان‌های پیشرفت مثبت	۱					
۲. هیجان‌های پیشرفت منفی	-۰/۵۷**	۱				
۳. اهداف تبحری	۰/۳۹**	-۰/۴۳**	۱			
۴. اهداف رویکرد-عملکرد	۰/۲۴**	-۰/۲۸**	۰/۲۲**	۱		
۵. اهداف اجتناب-عملکرد	-۰/۳۵**	۰/۴۰**	-۰/۳۸**	-۰/۱۷*	۱	
۶. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۴۲**	۰/۵۱**	-۰/۴۵**	-۰/۳۹**	۰/۳۱**	۱

مربوط به رابطه بین هیجان‌های پیشرفت مثبت و هیجان‌های پیشرفت منفی (-۰/۵۷) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد (-۰/۱۷) است. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان اهمال کاری تحصیلی بر حسب متغیرهای پیش بین هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت گزارش شده است.

با توجه به جدول ۲، از میان متغیرهای پیش بین، هیجان‌های پیشرفت منفی (۰/۵۱)، اهداف تبحری (-۰/۴۵)، هیجان‌های پیشرفت مثبت (-۰/۴۲)، اهداف رویکرد-عملکرد (-۰/۳۹) و اهداف اجتناب-عملکرد (۰/۳۱) به ترتیب بیشترین تا کمترین ضریب همبستگی را با اهمال کاری تحصیلی دارا هستند که همگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. در ماتریس فوق، بالاترین ضریب همبستگی

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون

شاخص متغیر	R	R ²	R ²	خطای استاندارد برآورد
هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت	۰/۶۲	۰/۳۸	۰/۳۵	۳/۴۱

نتیجه گرفت که اهمال کاری تحصیلی بر اساس هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت قابل پیش بینی است. در جدول ۴ ضرایب حاصل از تحلیل رگرسیون همزمان اهمال کاری تحصیلی بر حسب متغیرهای پیش بین هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت ارائه شده است.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، اندازه R² حاصل از ورود متغیرهای پیش بین هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت به تحلیل بیانگر آن است که این متغیرها می‌توانند ۳۸ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی را تبیین نمایند. بنابراین ۳۸٪ از تغییرات متغیر ملاک توسط ترکیب خطی این متغیرهای پیش بین تبیین می‌شود. لذا می‌توان

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی

شاخص متغیر	B	خطای استاندارد B	t	β	سطح معناداری
هیجان‌های پیشرفت مثبت	-۰/۵۴	۰/۰۷	-۵/۳۱	-۰/۳۷	۰/۰۱
هیجان‌های پیشرفت منفی	۰/۶۱	۰/۱۰	۶/۲۸	۰/۴۴	۰/۰۱
اهداف تبحری	-۰/۳۵	۰/۰۸	-۵/۷۰	-۰/۴۰	۰/۰۱
اهداف رویکرد-عملکرد	-۰/۱۸	۰/۰۵	-۴/۳۶	-۰/۲۹	۰/۰۱
اهداف اجتناب-عملکرد	۰/۳۲	۰/۰۵	۳/۵۸	۰/۲۲	۰/۰۱

بر اساس یافته‌های حاصل از جدول ۴، ضریب رگرسیون هیجان‌های پیشرفت مثبت (-۰/۳۷) بر اساس آزمون معناداری (t = -۵/۳۱) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. علاوه بر این، ضریب رگرسیون هیجان‌های پیشرفت منفی (۰/۴۴) نیز بر اساس آزمون معناداری (t = ۶/۲۸) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بین هیجان‌های پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتیجه گیری پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی انجام شد. این پژوهش با توجه به

نتیجه گیری پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه هیجان‌های پیشرفت و اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی انجام شد. این پژوهش با توجه به

با توجه به جدول ۴-۶، ضریب رگرسیون اهداف تبحری (-۰/۴۰) بر اساس آزمون معناداری (t = -۵/۷۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. ضریب رگرسیون اهداف رویکرد-عملکرد (-۰/۲۹) بر اساس

هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده ها توصیفی از نوع همبستگی بود.

نتایج نشان داد بین هیجانان پیشرفت مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و بین هیجانان پیشرفت منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نتایج همچنین بیانگر آن بود که بین اهداف تبحری و رویکرد- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین اهداف اجتناب- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج به طور کلی نشان داد که هیجانان پیشرفت و اهداف پیشرفت قادر به پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان می باشند.

در رابطه با این فرضیه که اهمال کاری تحصیلی بر اساس هیجانان پیشرفت و اهداف پیشرفت قابل پیش بینی است، نتایج نشان داد که می توان بر اساس هیجانان پیشرفت و اهداف پیشرفت دانشجویان، اهمال کاری تحصیلی را در آنان پیش بینی کرد. این یافته در خصوص نقش هیجانان پیشرفت و اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی با نتایج شماری از مطالعات انجام شده همخوانی دارد. برای مثال در خصوص نقش اهداف پیشرفت، یافته حاضر با نتایج مطالعات هاول و واتسون (۱۰)، هاول و بورو (۱۵)، فراری و همکاران (۱۶) و جوکار و دلاورپور (۷) همسو است.

همچنین در رابطه با این فرضیه که بین هیجانان پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد، نتایج نشان داد بین هیجانان پیشرفت مثبت و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار و بین هیجانان پیشرفت منفی و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات دال بر رابطه منفی هیجانان مثبت الکساندر و اونوگ بوزیه (۱۱)؛ استوبر و جورمان، (۳)؛ سپهریان، (۱۷) با اهمال کاری تحصیلی همخوان است.

این یافته را می توان با مفروضات نظریه ارزش- کنترل پکران مبنی بر پیامدهای مثبت هیجانان مثبت و پیامدهای منفی هیجانان منفی تبیین نمود. پیش از این گفته شد که نظریه ارزش- کنترل، چارچوبی برای تحلیل پیشایندها و پیامدهای هیجانان تجربه شده در بافت های تحصیلی فراهم می کند. در این نظریه، هیجانان خوشایند مثل لذت، امید و غرور به صورت مثبت درگیری در تکالیف، استفاده از راهبردهای شناختی انعطاف پذیر مثل سازماندهی و تفسیر محتویات یادگیری و خود تنظیمی در فعالیت های پیشرفت را تحت تأثیر قرار می دهند که اینها موجب می شود که فرد اهمال کاری کمتری داشته باشد. از سوی دیگر هیجانان منفی فعال مثل خشم، اضطراب و شرم، منابع شناختی، استفاده از راهبردهای انعطاف پذیر و خود تنظیمی را کاهش می دهند. تأثیرات انگیزشی این هیجانان پیچیده تر است، زیرا اگر چه آنها انگیزش درونی را کاهش می دهند، اما انگیزش به سوی تلاش بیشتر را به منظور اجتناب از شکست افزایش می دهند. با این وجود، تأثیر کلی هیجانان منفی و فعال بر عملکرد در تکالیف چالش انگیز شناختی منفی است. لذا انتظار می رود با افزایش هیجانان منفی در بافت یادگیری، اهمال کاری بیشتری شود.

همچنین نظریه ارزش- کنترل بر این نکته اشاره دارد که هیجان های نتایج آینده، به وسیله ارزیابی های پیشاینده متفاوتشان تعیین می شوند؛ همان گونه که ارزیابی های متفاوت کنترل و ارزش، کنش های

متفاوتی را ایجاد می کنند. در هیجان های نتایج آینده، مانند اضطراب یا ناامیدی، سوالات اساسی مربوط به کنترل این است که آیا موفقیت به دست می آید؟ آیا می توان از شکست گریخت؟ و ابزارهای موجود چه تأثیری بر دستیابی به این اهداف خواهند داشت؟

در خصوص رابطه اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی، نتایج نشان داد که بین اهداف تبحری و اهداف رویکرد- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و بین اهداف اجتناب- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این یافته ها با نتایج شماری از تحقیقات مبنی بر رابطه منفی اهداف تبحری و والترز، ۲۰۰۴؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ هاول و بورو، ۲۰۰۹ و رابطه مثبت اهداف اجتناب- عملکرد مک گریگور و البوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۴؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶ با اهمال کاری تحصیلی همسو می باشد. در مورد رابطه مثبت اهداف رویکرد- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی، این یافته با نتایج پژوهش بورو و همکاران (۲۰۰۹) مطابقت دارد.

نظریه هدف پیشرفت فرض می کند مقاصدی که دانشجویان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص دارند پیشاینده مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت آنهاست. دانشجویانی که اهداف تبحری را انتخاب می نمایند بر توسعه مهارت ها و یادگیری های خود و تبحر یافتن تأکید می کنند. در زمینه پیامدهای رفتاری انتخاب این گونه اهداف، تحقیقات بیانگر آن است که اهداف تبحری با کوشش یادگیرندگان برای مدیریت زمان و کوشش خود همبستگی بالایی دارد (۱۸). لذا به نظر می رسد داشتن اهداف تبحری می تواند منجر به کاهش احتمال اهمال کاری در آنها شود. دانشجویانی که اهداف رویکرد- عملکرد را انتخاب می کنند، فعالیت به منظور پیشرفت و نشان دادن خود به دیگران را نوعی مبارزه تلقی می کنند و این نوع ادراک از فعالیت در آنها یک سری هیجانان تولید می کند که باعث می شود آنها به فعالیت و تکاپو افزاده و تمرکز بیشتری بر روی تکالیف درسی داشته باشند و تکالیف درسی برای آنها جذاب می گردد. یافته ها نشان داده است که این نوع جهت گیری هدف با پایداری در هیجانان مثبت همراه است. با این وجود، برخی از پژوهش ها نیز نشان داده اند که این جهت گیری با پیامدهای منفی از قبیل اضطراب، رفتارهای نفاق افکن و یادداری پایین دانش همراه می باشد (۴).

دانشجویانی که اهداف اجتناب- عملکرد را انتخاب می نمایند بر اجتناب از مهارت نداشتن در مقایسه با همسالان و همکلاسی ها تمرکز می کنند و توجه آنها بر اجتناب از شکست معطوف است. در نهایت پیامد یک چنین هدف گزینی احساس بی کفایتی است. تحقیقات نیز نشان داده اند که جهت گیری هدف اجتناب- عملکرد با پیامدهای منفی نظیر کارآمدی پایین، اضطراب، اجتناب از یاری خواهی، استراتژی های خودپیشگویی و نمرات پایین ارتباط دارد (۴). بر این اساس نمی توان انتظار داشت در شرایط انتخاب این نوع هدف از سوی دانشجویان، اهمال کاری تحصیلی آنان سطح پایینی داشته باشد.

در پژوهش حاضر می توان موارد مقابل را به عنوان محدودیت ذکر کرد: این پژوهش به صورت مقطعی انجام شده است. به این دلیل،

- Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49–60.
4. Kaplan, A., Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
5. Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
6. Elliot, A. & Harachkiewicz, J (1996). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(1), 43-54.
7. Jokar, Bahram; Delavarpour, Mohammad Agha (1386). The relationship between procrastination and development goals. *New Educational Thoughts*, Al-Zahra University, Tehran, Volume 3, Fall and Winter, No. 3 and 4. pp. 77-61.
8. Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
9. Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1). 179-187.
10. Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
11. Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the Role of Hope as a Coping Strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
12. Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of

نتیجه‌گیری درباره علیت را دشوار می‌سازد. همچنین پژوهش حاضر در میان دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد علوم و تحقیقات صورت گرفته است، لذا نتایج حاصله به این جامعه آماری قابل تعمیم است و در تعمیم آن به سایر جوامع آماری می‌بایست احتیاط لازم صورت گیرد.

از جمله پیشنهاد های پژوهش حاضر می‌توان به موارد مقابل اشاره کرد: ۱- پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های آتی به بررسی های طولی در مورد این موضوع بپردازند؛ چرا که نتیجه‌گیری در خصوص علیت، نیازمند بررسی های طولی است. ۲- میزان واریانس تبیین شده اهمال کاری تحصیلی توسط متغیرهای مورد بررسی ۰/۳۸ بود. بنابراین توصیه می‌شود در پژوهش های آتی نقش متغیرهایی نظیر ادراک از حمایت اجتماعی، تجارب موفقیت‌ها و شکست های قبلی، خودکارآمدی تحصیلی و بخصوص مفاهیم خاص تری از اهداف و هیجان‌ها... مورد بررسی قرار گیرد. ۳- پیشنهاد می‌شود پژوهش های مشابهی در سایر مقاطع تحصیلی و سایر دانشگاه ها نیز صورت گیرد.

همچنین از پیشنهاد های کاربردی پژوهش می‌توان به موارد مقابل اشاره کرد: ۱- نتایج پژوهش حاضر حاکی از نقش سازنده اهداف تبحری و رویکرد عملکرد و نقش زیانبار و مخرب اهداف اجتناب-عملکرد در اهمال کاری تحصیلی بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود مطابق با نتایج این پژوهش فضای کلاس های درس از کیفیت شناختی و انگیزشی لازم برخوردار باشند تا زمینه شکل‌گیری اهداف تبحری و حتی رویکردی در دانشجویان فراهم شود. ۲- نتایج پژوهش حاکی از اثرات مخرب هیجان‌های تحصیلی منفی و اثرات سازنده هیجان‌های تحصیلی مثبت بر درگیری تحصیلی دانشجویان بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود زمینه شکل‌گیری هیجان‌های تحصیلی مثبت در دانشجویان فراهم گشته و به بحث هیجان‌های تحصیلی در محیط های تحصیلی توجه ویژه ای مبذول گردد. ۳- نتایج نشان داد که میزان واریانس تبیین شده اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برابر ۰/۳۸ است که این امر بیانگر اهمیت بی‌چون و چرای مولفه های انگیزشی و هیجانی است و توجه ویژه دست اندرکاران دانشگاه را طلب می‌کند.

References

1. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504–510.
2. Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
3. Stober, J., & Joorman, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism:

ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 710-718.

13. Kadivar, Parvin, Farzad, Valiullah, Kavousian, Javad, Nikdel, Fariborz (2009). Validation of Pakran Academic Emotions Questionnaire. *Educational Innovations Quarterly*, No. 32, Year 8,

14. Dehghani, Yousef (1387). Predicting academic procrastination based on self-regulatory strategies in learning. Master Thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University.

15. Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.

16. Ferrari, J.R., & Emmons, R.A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behaviour and Personality* 10, 135-142.

17. Sepehrian, Firoozeh (1390). Academic procrastination and its predictors. *Journal of Psychological Studies*, Seventh Year, No. 4 (28th consecutive).

18. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr, & P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.