

## رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت

دکتر بهرام جوکار

[bjowkar@rose.shirazu.ac.ir](mailto:bjowkar@rose.shirazu.ac.ir)

استادیار بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

محمدآقا دلاورپور

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

### چکیده

تعلل‌ورزی آموزشی یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است. در سال‌های اخیر، تعلل‌ورزی به عنوان نوعی نقصان در خود-نظم‌جویی تعریف شده است. بر این اساس، در پژوهش حاضر رابطه‌ی انواع جهت‌گیری هدف، به عنوان یکی از مؤلفه‌های خود-نظم‌جویی، و تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا، قدرت پیش‌بینی انواع هدف‌گرایی، شامل: تسلط‌گرایی، تسلط‌اجتنابی، عملکردگرایی و عملکرداجتنابی، بر گرفته شده از مدل ابوت، و مک‌گرگور (۲۰۰۱)، در میزان تعلل‌ورزی تحصیلی، آزموده شد. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، ۲۵۵ دانشجوی دختر (۱۲۱) و پسر (۱۳۴) رشته‌های مختلف تحصیلی در مقطع کارشناسی ارشد بودند. مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی و پرسش‌نامه‌ی هدف پیشرفت، مورد استفاده قرار گرفتند. به منظور تعیین روایی ابزارهای پژوهش از روش تحلیل عاملی و برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تعیین قدرت پیش‌بینی اهداف، رگرسیون چندگانه‌ی هم‌زمان، به کار گرفته شد. ضرایب استاندارد رگرسیون نشان داد که اهداف عملکرداجتنابی و تسلط‌اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی، تعلل‌ورزی تحصیلی بود. نتایج، همچنین نشان داد که الگوی ارتباط بین هدف‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دختران و پسران یکسان نیست. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر، نشان داد که تعلل‌ورزی به عنوان یک نقص در خودتنظیم‌جویی، با الگوی چهار وجهی اهداف، در ارتباط است.

کلیدواژه‌ها: تعلل‌ورزی، خودتنظیمی، اهداف پیشرفت، تمایزهای جنسیتی.

## مقدمه:

تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> یا به آینده موکول نمودن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگر چه تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پی آمدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. در تعریف این سازه، محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم (در زمان مورد انتظار)، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده<sup>۲</sup>، اشاره نموده‌اند (الیس، و جیمز نال، ۱۳۸۲؛ لای، ۱۹۸۶؛ سنکال، کوئستر، و والرند، ۱۹۹۵).

تعلل‌ورزی، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله، تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۳</sup> (هیل، هیل، چابوت و بارال، ۱۹۷۸؛ زیسات، روزنتال و وایت، ۱۹۷۸)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری<sup>۴</sup> (ایفرت، و فراری، ۱۹۸۹)، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه<sup>۵</sup> (الیس و ناوس، ۱۹۷۹)، و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه<sup>۶</sup> (فراری، ۱۹۹۱). اما، متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است (بروتن و وام‌بیچ، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ‌ورث، ۲۰۰۵). راث‌بلوم، سولمون، و موراکامی (۱۹۸۶) این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه‌ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه‌ی درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان یا دانشجویان می‌شود. والترز (۲۰۰۳)، معتقد است صرف‌نظر از سبب‌شناسی، تعلل‌ورزی، به دلیل پی آمدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است.

در خصوص پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند، از قبیل: اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت نفس پایین (فراری، ۱۹۹۲)، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی (سولومون، و راث‌بلوم، ۱۹۸۴؛ اسکوتنبرگ و لای، ۱۹۹۵)، کمال‌گرایی (جانسون و سلانی، ۱۹۹۶)، درماندگی آموخته شده (مک‌کین، ۱۹۹۴)، خود کم بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس، و جیمز نال، ۱۳۸۲).

در سال‌های اخیر، تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خود-نظم‌جویی»<sup>۷</sup> مطرح شده است، یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف، و عملکرد خود

<sup>۱</sup> Procrastination

<sup>۲</sup> Subjective Discomfort Experiences

<sup>۳</sup> Academic Procrastination

<sup>۴</sup> Decisional Procrastination

<sup>۵</sup> Neurotic Procrastination

<sup>۶</sup> Compulsive procrastination

<sup>۷</sup> Failure in self-regulation

مطابق با معیارهای مورد نظرش (فوس، و بامیستر ۲۰۰۴). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم جویی، در تعلل‌ورزی تحصیلی، عبارت است از تمایل به "تنزیل موقت" که در آن فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد، یعنی تنزیل دادن ارزش پاداش‌ها (دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲؛ هاول، واتسون، پاول، و بیورو، ۲۰۰۶؛ شونبرگ و گرون‌وود، ۲۰۰۱). به عنوان مثال، دانشجو به دلیل آنکه پاداش زحماتش دور از دسترس هستند (مثل نمره‌ی خوب آوردن در امتحان)، مطالعه برای امتحان را به شب امتحان، که فاصله‌ی زمانی کمی با پاداش دارد، موکول می‌کند. مطابق این دیدگاه، تنزیل موقت و به تبع آن تعلل‌ورزی تحصیلی تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف<sup>۱</sup>، و ویژگی‌های شخصی، از قبیل خودآگاهی کم، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم، و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر از بین مجموع عواملی که پیش‌آیند تعلل‌ورزی تحصیلی محسوب می‌شوند، متغیر انگیزش پیشرفت، در قالب مدل‌های هدف‌گرایی، انتخاب شد. در خصوص چرایی انتخاب این متغیر می‌توان دو دلیل عمده را ذکر نمود. نخست این که، انگیزش پیشرفت، از مؤلفه‌ی کلیدی مدل‌های خود‌نظم‌جویی است (پنتریچ، ۲۰۰۰؛ والترز، ۲۰۰۳) و با توجه به این که تعلل‌ورزی، امروزه، به عنوان نوعی نقصان در خود‌نظم‌جویی محسوب می‌شود، بررسی این ارتباط ضروری می‌نماید. دلیل دوم، کمبود تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی ارتباط انواع هدف‌گرایی (به ویژه در قالب مدل مورد استناد پژوهش حاضر) با تعلل‌ورزی می‌باشد. در ادامه‌ی این قسمت، ابتدا مبانی نظری و تحقیقاتی، نظریه‌ی هدف‌گرایی و سپس پیشینه‌ی ارتباط انواع هدف‌گرایی با تعلل‌ورزی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

نظریه‌ی "جهت‌گیری هدف"<sup>۲</sup> یا هدف‌گرایی از جمله کاربردی‌ترین دیدگاه‌های انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). نظریه‌های هدف‌گرایی به جای پرداختن به این که فراگیر در موقعیت پیشرفت به "چه" چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از "چرایی" تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده‌اند (آردن و ماهر، ۱۹۹۵)، و معتقدند که نباید هدف‌گرایی را با اهداف رفتاری خاصی که افراد بر می‌گزینند، یکسان انگاشت. اهداف خاص، در واقع، نتایج خاصی هستند که فرد قصد وصول آنها را دارد اما هدف‌گرایی تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که در پس رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود. پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که هر یک از انواع هدف‌گرایی پی

<sup>۱</sup> - Temporal discounting

<sup>۲</sup> - Task aversiveness

<sup>۳</sup> - Goal orientation

آمدهای شناختی، عاطفی انگیزشی و رفتاری خاص خود را دارد (به عنوان مثال، کاونینگتون، ۲۰۰۰، الیوت، ۲۰۰۵؛ پنتریج، ۲۰۰۰).

در ارتباط با انواع جهت گیری هدف یکی از تقسیم بندی های متداول عبارت است از: هدف گرایی تبحری<sup>۱</sup> و هدف گرایی عملکردی<sup>۲</sup> (ایمز، ۱۹۹۲). البته، این دو گونه هدف با عناوین مختلف نام گذاری شده اند. دویک ولگت (۱۹۸۸) واژه‌های یادگیری و عملکرد، نیکلز (۱۹۸۴) واژه‌های تکلیف- درگیری<sup>۳</sup> و من- درگیری<sup>۴</sup> و اردن و ماهر (۱۹۹۵)، واژه‌های هدف معطوف به تکلیف<sup>۵</sup> و هدف معطوف به توانایی<sup>۶</sup>، را به ترتیب برای این دو نوع هدف به کار برده اند.

در هدف‌گرایی تبحر، فرد به دنبال افزایش شایستگی های خود در حوزه‌ی مورد یادگیری یا فهم بیشتر موضوع است. در این جهت‌گیری، یادگیری و ارتقاء توانایی از طریق تلاش فی‌الذات ارزشمند است. در هدف گرایی عملکرد، فرد، تمایل به نمایش توانایی‌های خود دارد، برتری یافتن بر دیگران (خصوصاً با کمترین تلاش) و رقابت، نگرانی‌های عمده‌ی فرد هستند. در واقع، اثبات توانایی خود به دیگران و دوری جستن از قضاوت نامطلوب دیگران هدف اصلی فرد است<sup>۷</sup>.

یافته‌های تحقیقاتی نشانگر آن است که، در مقایسه با هدف تبحری، هدف عملکردی پی‌آمدهای شناختی و انگیزشی ناکارآمدتری دارد. پی‌آمدهایی از قبیل، تمایل به انجام تکالیف کمتر، چالش‌انگیز هستند، استفاده از راهبردهای پردازش اطلاعات سطحی و رها کردن کار به هنگام مواجهه با مشکل (ایمز، ۱۹۹۲؛ آندرن و ماهر، ۱۹۹۴؛ اردن و ماهر، ۱۹۹۵).

اخیراً الیوت و همکارانش (الیوت، و هارکویکز، ۱۹۹۶؛ الیوت و مک گروگر، ۲۰۰۱) با ترکیب "نظریه‌ی شناختی- اجتماعی هدف" و نظریه‌ی "انگیزش پیشرفت"<sup>۸</sup> تقسیم بندی جدیدی از اهداف پیشرفت ارائه نمودند. این محققان، معتقدند اساساً موضوع انگیزش پیشرفت، میل به "شایستگی"<sup>۹</sup> است و در تبیین شایستگی به دو مؤلفه‌ی "تعریف"<sup>۱۰</sup> و "جاذبه"<sup>۱۱</sup> تأکید نموده‌اند. منظور از مؤلفه‌ی "تعریف"، ملاکی که فرد برای شایستگی در نظر می‌گیرد، که به دو گونه‌ی ملاک "مطلق" و "هنجاری" تقسیم می‌شود. در مؤلفه‌ی جاذبه، گرایش به موفقیت یا پرهیز از شکست، تعیین‌کننده‌ی ارزش موقعیت ها هستند. یعنی فرد برای موفق شدن یا شکست نخوردن اقدام به کار می‌کند (چرچ، و الیوت، ۲۰۰۱). بر

<sup>1</sup> Mastery goal -orientation

<sup>2</sup> Performance goal -orientation

<sup>3</sup> Task-involvement

<sup>4</sup> Ego-involvement

<sup>5</sup> Task goal

<sup>6</sup> Ability goal

<sup>7</sup> Achievement motivation theory

<sup>8</sup> Competence

<sup>9</sup> Definition

<sup>10</sup> Valence

اساس تعامل این دو مؤلفه، چهار نوع جهت‌گیری هدف (شکل شماره‌ی یک) را مطرح کردند که عبارتند از:

الف) هدف تسلط‌گرایشی؛ اهداف فراگیران، یادگیری تا حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها یا افزایش سطح شایستگی‌شان است.

ب) هدف تسلط اجتنابی؛ فراگیر به منظور پرهیز از فقدان تسلط یا شکست در یادگیری تا جایی که امکان دارد، فعالیت می‌کند.

ج) هدف عملکرد گرایشی؛ فراگیر می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند.

د) هدف عملکرد اجتنابی؛ فراگیر از این که در نزد هم کلاسی‌هایش بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آید، پرهیز می‌کند. یعنی فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند.

یافته‌های تحقیقاتی حکایت از آن دارد که از یک سو، هدف تسلط اجتنابی نسبت به تسلط‌گرایشی با مجموعه‌ی بیشتری از پیش‌آیندها و پس‌آیندهای منفی، همراه است، و از سوی دیگر هدف تسلط اجتنابی نسبت به هدف عملکرد اجتنابی با مجموعه‌ی مثبت‌تری از پیش‌آیندها و پس‌آیندها همراه می‌گردد.

تعریف (ملاک)

		مطلق و درون فردی (تسلط)			
نوع تملل‌ورزی	پرهیزی (اجتناب از شکست)	تسلط‌اجتنابی	تسلط‌گرایشی	نوع عملکرد	عملکرد
	عملکردگرایشی	عملکرداجتنابی	عملکردگرایشی		

هنجاری (عملکرد)

شکل شماره‌ی ۱ - انواع هدف‌گرای بر اساس مدل الیوت و مک‌گروجر (۲۰۰۱)

در خصوص رابطه‌ی هدف‌گرایشی با تملل‌ورزی، شمار تحقیقات بسیار اندک است، به علاوه این که تاکنون تحقیقی که هر چهار گونه هدف‌گرایشی را مد نظر قرار داده باشد، انجام نشده است و تحقیقات موجود نیز، مدل‌های دوجبهی (تسلط در مقابل عملکرد) یا سه‌وجهی اهداف را مد نظر قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها، در مجموع نشان داده‌اند که تملل‌ورزی با هدف تسلط (بدون تفکیک آن به گرایشی و اجتنابی) رابطه‌ی منفی دارد

(شر، و اوسترم ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۳؛ به جز در مورد والترز، ۲۰۰۳، که عدم رابطه را گزارش نموده است) و با هدف عملکرد-اجتنابی رابطه‌ی مثبت دارد (مک گرگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۳). در خصوص هدف عملکرد-گرایشی نتایج متناقض بوده است، به این ترتیب که برخی به رابطه‌ی مثبت (الترز، ۲۰۰۳) و برخی عدم رابطه بین این دو متغیر را گزارش نموده‌اند (مک‌گرگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ والترز، ۲۰۰۳).

چندین پژوهش نیز رابطه‌ی بین خود ناتوان‌سازی<sup>۱</sup>، که تعلق‌ورزی نمونه‌ی خاصی از آن می‌باشد (ون ارد، ۲۰۰۳)، و جهت‌گیری‌های هدف را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج برخی از این تحقیقات نشان داد که اهداف عملکردی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و اهداف تسلط پیش‌بینی کننده‌ی منفی یا خنثی برای خودناتوان‌سازی بوده‌اند (مایدلی، آرون‌کومار و اردن، ۱۹۹۶؛ مایدلی و اردن، ۱۹۹۵؛ اردن، مایدلی و آندرم، ۱۹۹۸؛ مایدلی، و اردن، ۲۰۰۱؛ پیترچ، ۲۰۰۰). پژوهش‌هایی که تمایز بین اهداف عملکردی را مد نظر داشته‌اند، در بیشتر موارد نشان داده‌اند که هدف عملکرداجتنابی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت خود ناتوان‌سازی است (الیوت و چرچ، ۲۰۰۳؛ مایدلی و اردن، ۲۰۰۱). در مورد رابطه‌ی بین خودناتوان‌سازی و هدف عملکردگرایشی، نیز شواهد تحقیقاتی متناقض است و طیفی از عدم رابطه (مایدلی و اردن، ۲۰۰۱)، رابطه‌ی مثبت ضعیف (مایدلی، آرون‌کومار و اردن، ۱۹۹۶) تا رابطه‌ی منفی (اردن، ۲۰۰۳) را گزارش نموده‌اند.

اخیراً پژوهشگران در توجیه این روابط، بر این نکته تأکید نموده‌اند که اهداف گرایشی (تسلط و عملکردی و به ویژه هدف تسلط-عملکردی) به واسطه‌ی تأثیر مثبتی که بر خود نظم جویی دارند، رابطه‌ی منفی با تعلق‌ورزی دارند. زیرا همان گونه که بحث شد، تعلق‌ورزی نوعی نقصان در خود نظم‌جویی است. بالمکس هدف عملکرد-اجتنابی به دلیل پیوندی که با فرایندهای ناسازگارانه‌ی خود نظم جویی دارد، رابطه‌ی مثبت با تعلق‌ورزی دارد.

در خصوص رابطه‌ی هدف تسلط-اجتنابی با تعلق‌ورزی، اگر چه یافته‌های مستقیم پژوهشی در دسترس نیست، اما از آنجا که الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) این جهت‌گیری هدف را همبسته با ترس از شکست و صفات وابسته به آن می‌دانند، می‌توان ارتباط مثبت بین این دو متغیر را پیش‌بینی نمود.

در پژوهش حاضر، قدرت پیش‌بینی هریک از اهداف چهارگانه بر روی تعلق‌ورزی مورد بررسی قرار گرفت. سؤال اصلی پژوهش این بود که هریک از انواع هدف‌گرایی به چه شکل و به چه میزان، سطح تعلق‌ورزی دانشجویان کارشناسی ارشد را پیش‌بینی می‌کنند؟ پژوهش حاضر هم از حیث موضوع، هم از نظر تفاوت‌های فرهنگی (برابر جستجوهای به عمل آمده، در فرهنگ ایرانی، پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته است) و هم به لحاظ

<sup>۱</sup> Self-handicapping

سطح تحصیلی شرکت‌کنندگان (شرکت‌کنندگان این پژوهش دانشجویان کارشناسی ارشد بودند و تا کنون تمامی تحقیقات انجام شده در این حوزه بر روی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه یا دانشجویان کارشناسی بوده است)، تحقیقی نو در حوزه‌ی تعلل‌ورزی است.

### فرضیه‌های پژوهش

بر مبنای یافته‌های نظری و تحقیقاتی پیشین، فرضیه‌های پژوهشی زیر مورد آزمون قرار گرفتند.

- ۱- هدف تسلط-گرایشی به صورت منفی، تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
- ۲- اهداف تسلط-اجتنابی و عملکرد-اجتنابی به صورت مثبت تعلل‌ورزی را پیش‌بینی می‌کنند.

در خصوص هدف عملکرد گرایشی با توجه به تناقضات موجود در تحقیقات پیشین، نمی‌توان فرضیه‌ای مشخص ارائه نمود.

### روش پژوهش

#### مشارکت‌کنندگان

جامعه‌ی این پژوهش را کلیه‌ی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز ساکن در خوابگاه‌های دانشجویی که در نیمسال دوم تحصیلی ۸۵-۱۳۸۳، مشغول تحصیل بودند، در بر می‌گیرد. نمونه‌ی پژوهش حاضر، شامل ۲۵۵ دانشجوی دختر (۱۲۱) و پسر (۱۳۴) در رشته‌های مختلف بودند که به صورت تصادفی از میان ساکنین خوابگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد انتخاب شدند. لازم به ذکر است که مبنای انتخاب، شماره‌ی اتاق دانشجویان بود.

#### ابزار پژوهش

۱- مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی- نسخه‌ی دانش‌آموز<sup>۱</sup> (PASS). این مقیاس توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه‌ی آماده کردن تکالیف<sup>۲</sup>، آمادگی برای امتحان<sup>۳</sup> و تهیه‌ی گزارش نیم سالی<sup>۴</sup>، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای از "به ندرت" (نمره‌ی ۱) تا "تقریباً همیشه" (نمره‌ی ۴) قرار داشت. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن" و

1. Procrastination Assessment Scale-student

2. Preparing Homework

3. Preparing for Test

4. Preparing Term Papers

"تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی" در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده‌ی مقیاس، در محاسبه‌ی روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشدند. به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره‌ی کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش‌نامه‌ی تعلل‌ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش ویژه‌ی نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ یک از آنها حذف نشدند. نتایج، در جدول شماره‌ی ۱ آورده شده است.

جدول شماره‌ی ۱- نتایج تحلیل عاملی پرسش‌نامه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی

شماره‌ی گویه	عامل تعلل‌ورزی تحصیلی
۱	۰/۵۸
۲	۰/۵۱
۳	۰/۴۲
۴	۰/۶۵
۵	۰/۴۳
۶	۰/۶۲
۹	۰/۶۵
۱۰	۰/۷۰
۱۱	۰/۷۷
۱۲	۰/۶۴
۱۳	۰/۴۱
۱۴	۰/۵۷
۱۵	۰/۴۴
۱۶	۰/۵۹
۱۷	۰/۷۰
۲۰	۰/۶۹
۲۱	۰/۶۵
۲۲	۰/۵۵
۲۳	۰/۷۲
۲۴	۰/۶۹
۲۵	۰/۶۷
ارزش ویژه	۷/۴۶
درصد واریانس	۳۷/۳۲

همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل پرسش‌نامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب پایایی آلفا کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود.



۲- پرسش‌نامه‌ی هدف پیشرفت<sup>۱</sup> (AGQ): این پرسش‌نامه برای سنجش اهداف پیشرفت، مطابق الگوی چهاروجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک گروگر (۲۰۰۱)، تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه می‌باشد. سؤالات ۱، ۷، ۹ هدف عملکردگرایی، سؤالات ۱۲، ۸، ۲ هدف تسلط‌گرایی، سؤالات ۱۰، ۵، ۳ تسلط اجتنابی و سؤالات ۱۱، ۶، ۴ هدف عملکرداجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهند. در مقابل هر گویه طیف مدرج ۵ بخشی، از کاملاً موافقم (نمره‌ی ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره‌ی ۱) قرار داشت. روایی و پایایی این مقیاس، توسط سازندگان، مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۷۳ و همچنین مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۰۷۹/۵۱۵ که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود، که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس مؤید وجود ۴ عامل در پرسش‌نامه بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری<sup>۲</sup> و ارزش ویژه، بالاتر از یک بود.

در جدول شماره‌ی ۲، نتایج حاصل از تحلیل عاملی، بار عاملی گویه‌ها و ضریب آلفای کرونباخ عوامل آورده شده است. همخوانی نتایج حاصل از تحلیل عوامل با ساختار عاملی مطرح شده توسط سازندگان، نشان از روایی پرسش‌نامه برای استفاده در گروه مورد مطالعه دارد. مقدار ضرایب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه نیز نشان از پایایی بالاتر از متوسط پرسش‌نامه دارد. این میزان پایایی، به ویژه به دلیل کم بودن گویه‌های هر عامل، قابل توجه است.

جدول شماره‌ی ۲- نتایج تحلیل عاملی پرسش‌نامه‌ی هدف پیشرفت

گویه	تسلط اجتنابی	عملکردگرایی	تسلط‌گرایی	عملکرداجتنابی
۳				
۵				
۱۰				
۱				
۷	۰/۸۱	۰/۸۴		
۹	۰/۸۶	۰/۸۷		۰/۷۲
۲	۰/۸۷	۰/۶۹		۰/۳۸
۸				۰/۸۴
۱۲				
۴				
۶				
۱۱				
ارزش ویژه	۲/۴۸	۲/۲۱	۱/۸۵	۱/۵
درصد واریانس	۲۰	۱۸	۱۵	۱۲
پایایی (آلفا کرونباخ)	۰/۸۶	۰/۷۷	۰/۶۱	۰/۵۴

۱. Achievement Goal Questionnaire  
۲. Scree Plot

## یافته‌های پژوهش

به منظور ارائه‌ی تصویری روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، در جدول شماره‌ی ۳ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی و به تفکیک جنسیت آورده شده است.

جدول شماره‌ی ۳- میانگین و انحراف و معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

کل		پسر		دختر		متغیرها
SD	M	SD	M	SD	M	
۲٫۲۹	۶٫۵	۱٫۸۷	۶٫۴۹	۲٫۶۶	۶٫۵۸	هدف تسلط گرایشی
۲٫۸۴	۹٫۷۱	۲٫۶۱	۹٫۷۴	۳٫۰۹	۹٫۶۷	هدف تسلط اجتنابی
۲٫۴۶	۷٫۶۲	۲٫۳۹	۷٫۴۱	۲٫۵	۷٫۷۹	هدف عملکرد گرایشی
۲٫۳۸	۸٫۸	۲٫۵۱	۹٫۱۷	۲٫۱۵	۸٫۳۵	هدف عملکرد اجتنابی
۱٫۷	۱۰٫۸۷	۱٫۸۶	۱۰٫۶۷	۱٫۴۹	۱۱٫۰۸	ناراحتی از تعلل‌ورزی
۱٫۴۳	۱۱٫۲۲	۱٫۵۳	۱۱٫۰۲	۱٫۳۷	۱۱٫۳۳	تغییر عادت تعلل‌ورزی
۳٫۲۳	۱۳٫۰۵	۲٫۹۸	۱۳٫۱۲	۳٫۱	۱۰٫۹۳	تعلل‌ورزی در امتحان
۵٫۵۴	۲۰٫۹	۴٫۶۲	۲۲٫۶۶	۵٫۸۵	۱۹٫۰۲	تعلل‌ورزی در تکالیف
۴٫۳۲	۱۴٫۳۱	۴٫۰۳	۱۵٫۳۸	۴٫۳۲	۱۴٫۹۵	تعلل‌ورزی در نوشتن مقاله
۱۱٫۸۲	۴۷٫۱۵	۱۰٫۳۴	۵۱٫۱۷	۱۱٫۹۸	۴۲٫۹	نمره‌ی کل تعلل‌ورزی

در جدول شماره‌ی ۳، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. همان‌گونه که یافته‌های جدول نشان می‌دهند، بین برخی متغیرهای مستقل پژوهش با تعلل‌ورزی رابطه‌ی معناداری برقرار است. به این صورت که تعلل‌ورزی با هدف تسلط گرایشی ( $r = 0.05 < P$ )، رابطه‌ی منفی و با اهداف تسلط اجتنابی ( $r = 0.01 < P$ )، و عملکرد اجتنابی ( $r = 0.01 < P$ )، رابطه‌ی مثبت دارد. همچنین دیگر یافته‌های مندرج در جدول شماره‌ی ۳، نشان می‌دهد که بین تعلل‌ورزی و ویژگی‌هایی نظیر ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن ( $r = 0.01 < P$ ) و تمایل به تغییر دادن عادت تعلل‌ورزی ( $r = 0.05 < P$ )،  $r = 0.13 < P$ ) رابطه‌ی منفی معناداری برقرار است. لازم به ذکر است، با توجه به این که همبستگی بین ابعاد تعلل‌ورزی بالا بود و با در نظر گرفتن این مسئله که نتایج تحلیل عاملی وجود یک عامل کلی را تأیید نمود، در تحلیل نتایج، تنها نمره‌ی کل تعلل‌ورزی تحصیلی منظور گردید.

در پژوهش حاضر برای تعیین این که هریک از هدف‌های پیشرفت چهارگانه به چه میزان و در چه جهتی تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، رگرسیون چندگانه (به شیوه‌ی هم‌زمان) تعلل‌ورزی تحصیلی روی اهداف مورد بررسی قرار گرفت. نتایج معادله‌ی رگرسیون در جدول شماره‌ی ۵ آمده است.

جدول شماره‌ی ۴- ماتریس همبستگی صفر مرتبه‌ی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- نمره‌ی کل تعلل‌ورزی										
۲- تعلل‌ورزی در مقاله‌نویسی	***									
۳- تعلل‌ورزی در تکالیف	***	***								
۴- تعلل‌ورزی در امتحان	***	***	**							
۵- تغییر عادت تعلل‌ورزی	***	***	***	***						
۶- ناراحتی از تعلل‌ورزی	***	***	***	***	***					
۷- هدف عملکرد اجتنابی	***	***	***	***	***	***				
۸- هدف عملکرد گزایشی	***	***	***	***	***	***	***			
۹- هدف تسلط اجتنابی	***	***	***	***	***	***	***	***		
۱۰- هدف تسلط‌گزایشی	***	***	***	***	***	***	***	***	***	

\* P < / . 05    \*\* P < / . 01    \*\*\* P < / . 001

جدول شماره‌ی ۵- رگرسیون چند گانه تعلل‌ورزی تحمیلی روی اهداف پیشرفت

تعلل‌ورزی				متغیرملاک	
P	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۹	-۰/۱۶	-۱/۰۵	۰/۱۴	۰/۳۷	تسلط‌گزایشی
۰/۰۰۲	۰/۱۸	۰/۹۶			تسلط اجتنابی
N.S.	-۰/۰۰۹	-۰/۰۶			عملکرد گزایشی
۰/۰۰۰۱	۰/۲۵	۱/۶۳			عملکرد اجتنابی

همان گونه که در یافته‌های جدول شماره‌ی ۵ آمده است، اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی به صورت مثبت و معنادار و هدف تسلط‌گزایشی به شکل منفی و معنادار تعلل‌ورزی را پیش‌بینی نمودند. هدف عملکرد‌گزایشی در زمینه‌ی تعلل‌ورزی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برخوردار نبود.

با توجه به نتایج آزمون t در مقایسه‌ی دختران و پسران، به منظور بررسی تأثیر جنسیت، تحلیل رگرسیون چندگانه در دختران و پسران به تفکیک انجام پذیرفت. نتایج این تحلیل‌ها در جدول‌های ۶ و ۷ آورده شده است.

جدول شماره‌ی ۶- رگرسیون چند گانه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی روی اهداف پیشرفت در بین دختران

تعلل‌ورزی				متغیر ملاک	
P	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۹	-۰/۳۴	-۲/۵	۰/۲۳	۰/۴۸	تسلط گرایشی
N.S.	۰/۱	۰/۵۱			تسلط اجتنابی
N.S.	-۰/۰۳	-۰/۱۹			عملکرد گرایشی
N.S.	۰/۱۳	۱/۸۱			عملکرد اجتنابی

داده‌های جدول شماره‌ی ۶ حاکی از آن است که در بین دختران تنها هدف تسلط گرایشی به صورت منفی و معناداری به پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی می‌پردازد و بر خلاف نتیجه‌ی حاصل از کل گروه اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی قدرت پیش‌بینی معنی داری نداشتند.

جدول شماره‌ی ۷- رگرسیون چند گانه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی روی اهداف پیشرفت در بین پسران

تعلل‌ورزی				متغیر ملاک	
P	B	B	R <sup>2</sup>	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۹	-۰/۱۹	-۱/۴۵	۰/۲۴	۰/۳۹	تسلط گرایشی
۰/۰۰۷	۰/۲۵	۱/۲۸			تسلط اجتنابی
N.S.	۰/۰۱	۰/۰۷			عملکرد گرایشی
۰/۰۰۱	۰/۳۷	۱/۵			عملکرد اجتنابی

یافته‌های جدول شماره‌ی ۷ نشان می‌دهد که در بین پسران، هدف تسلط گرایشی پیش‌بینی‌کننده‌ای منفی و معنادار و اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار تعلل‌ورزی تحصیلی بودند که این یافته با نتایج حاصل از کل گروه هماهنگ بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر چگونگی ارتباط انواع هدف‌گرایی پیشرفت با تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهشی، فرضیه‌های تحقیق را تأیید نمود. به این ترتیب که، جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی به طور منفی و معنادار و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی و تسلط-اجتنابی به صورت مثبت و معنادار، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت تعلل‌ورزی تحصیلی بودند.

وجود رابطه‌ی منفی بین هدف تسلط-گرایشی و تعلل‌ورزی، با مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر این که که هدف تسلط گرایشی بی‌آمدهای سازگارانه و مثبتی را به همراه دارد، همسو می‌باشد (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱؛ استیل ۲۰۰۷، والترز ۲۰۰۴). این یافته از چند منظر قابل بحث است، نخست آنکه، دانشجویانی با هدف‌گرایی تسلط-گرایشی در نظر گرفتن پاداش‌های کوتاه مدت برای کارهایشان (از طریق یادگیری مطالب)، و به دنبال آن کاهش تنزیل موقت (دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲؛ شونبرگ و گرون وود ۲۰۰۱؛ و هاول و همکاران، ۲۰۰۶)، از خود نظم‌جویی بالایی برخوردارند و در نتیجه تعلل‌ورزی‌شان کاهش می‌یابد. در واقع، همان‌گونه در مقدمه بحث شد امروزه تعلل‌ورزی نوعی نقصان در خودنظم‌جویی محسوب می‌شود و لذا هر عاملی که زمینه‌ساز افزایش خودنظم‌جویی باشد، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. مطابق نظر پنتریچ (۲۰۰۵b) خودنظم‌جویی فرایندی فعال و سازنده است، که در جریان آن فراگیر اهدافی را برای یادگیری در نظر می‌گیرد و سپس تلاش می‌کند تا با کنترل و نظارت بر شناخت، انگیزش و رفتار خود به آن اهداف دست یابد. بنابراین، اهداف یک مؤلفه‌ی مهم خودنظم‌جویی محسوب شده و نوع اهداف در نظر گرفته شده تعیین‌کننده‌ی میزان خودنظم‌جویی هستند.

دوم آن که، مطابق نظر الیوت و هاراکیوکی، (۱۹۹۶)، دانشجویانی که دارای هدف تسلط-گرایشی هستند انگیزش درونی<sup>۱</sup> بالایی دارند و برابر یافته‌های سادلر و بولی (۱۹۹۹) انگیزش درونی با تعلل‌ورزی تحصیلی، رابطه‌ی منفی دارد. زیرا این گونه دانشجویان کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می‌دهند، برای هدف خودشان که همانا یادگیری مطالب است ارزش قائل هستند، ملاک برتری در نزد آنان مطلق است (به جای مقایسه‌ی خود با دیگران، خود را با یک ملاک مطلق که نشانگر یادگیری است یا با یادگیری قبلی‌شان مقایسه می‌کنند) و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند.

در خصوص رابطه‌ی مثبت بین تعلل‌ورزی و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی می‌توان گفت، از آنجا که این جهت‌گیری، نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی‌کفایتی در نزد دیگران را افزایش می‌دهد، موجبات کاهش نسبی خودنظم‌جویی را فراهم می‌سازد و نتیجه‌ی آن فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزیل موقت می‌شوند، به این ترتیب، زمینه‌ی تعلل‌ورزی در این جهت‌گیری افزایش می‌یابد. از سوی دیگر همان‌گونه که در مقدمه آمد افرادی با چنین جهت‌گیری، دغدغه اصلی‌شان شکست نخوردن و کسب حداقل معیارهای شایستگی آن هم در مقایسه با دیگران است. از این رو، به نظر می‌رسد دانشجویانی که هدف عملکرد اجتنابی دارند، تصور می‌کنند برای پرهیز از شکست، خواندن مطالب در شب

<sup>۱</sup> -Intrinsic motivation

امتحان کفایت می‌کند و برای همین، مطالعه را تا حد ممکن (شب امتحان) به تمویق می‌اندازند. در حقیقت، ترس از شکست در این افراد نوعی وسواس در وارد عمل شدن به وجود می‌آورد که نتیجه‌ی آن عدم انجام کار یا به تمویق انداختن آن است. در واقع ترس از شکست، ترس از انجام کار را با خود به همراه دارد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین هدف عملکرد-گرایشی و تملل‌ورزی بود. این یافته همسو با پژوهش مایدلی و اردن (۲۰۰۱) و ناهمسو با پژوهش‌های اردن (۲۰۰۴) و مایدلی و همکاران (۱۹۹۶) بود. البته این محققان در پژوهش‌های خود رابطه‌ی اهداف با "خود-ناتوان‌سازی" را که شکل خاصی از تملل‌ورزی است، مورد بررسی قرار داده‌اند. در مجموع نتایج تحقیقات انجام شده در خصوص پی‌آمدهای شناختی، عاطفی و رفتاری هدف عملکرد-گرایشی متناقض بوده است (والترز، ۲۰۰۴). در خصوص چرایی نتایج مطالعه‌ی حاضر، نگاهی به ابعاد و ساختار این نوع جهت‌گیری راهگشا خواهد بود. همان گونه که ذکر شد (شکل شماره‌ی یک) در مدل چهار وجهی اهداف، هدف عملکرد-گرایشی از بعد تعریف جزء اهداف هنجاری است، که مطابق آن فرد، تمایل به رقابت، برتری‌جویی و اثبات توانایی خود به دیگران را دارد. و از بعد جاذبه، جز جز یا جزء ۴۴۴۴ اهداف گرایشی است، یعنی میل به موفقیت، محرک رفتارها است. دانش‌جویانی با چنین جهت‌گیری هدف، عوامل زمینه‌ساز خودنظم‌جویی سازگارانه (ارزش‌گذاری مثبت رقابت) و ناسازگارانه (اضطراب و نگرانی ناشی از رقابت با دیگران و بی‌میلی به تکلیف) را به طور هم‌زمان تجربه می‌کنند. بنابراین، این گونه افراد، از یک سو به دلیل تمایل به برتری بر دیگران، تملل‌ورزی شان کاهش می‌یابد و از سوی دیگر چون هدف آنها تسلط بر مطالب نیست، پاداش‌های کوتاه مدت ناشی از یادگیری مطالب را تجربه نمی‌کنند و این مسئله (بی‌میلی به تکلیف)، تملل‌ورزی آنها را افزایش می‌دهد. لذا جمع‌گیری این دو وضعیت، سبب رابطه‌ی نزدیک به صفر این هدف و تملل‌ورزی می‌شود.

وجود رابطه‌ی مثبت بین هدف تسلط اجتنابی و تملل‌ورزی تحصیلی، از یافته‌های جالب توجه این پژوهش است که به تبیین دیگر یافته‌ها، کمک می‌کند. این یافته نشان می‌دهد که گرچه افراد با هدف تسلط اجتنابی دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند، ولی تسلط بر مطالب برای آنها یک ارزش نیست و نوعی بی‌میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. همان گونه که بحث شد عدم تمایل به تکالیف به دلیل آن که پاداش‌های کوتاه مدت را کاهش می‌دهد، سبب افزایش تنزیل موقت و در نتیجه فزونی گرفتن تملل‌ورزی می‌شود.

در مجموع، در خصوص رابطه‌ی تعلل‌ورزی با الگوی چهار وجهی اهداف نتایج قابل تممقی حاصل شد. همان گونه که در مقدمه ذکر شد در مدل چهار وجهی (شکل یک)، مبنای تقسیم بندی اهداف پیشرفت، از یک سو، تعریفی است که فرد برای شایستگی در نظر می‌گیرد و از سوی دیگر جاذبه‌ی اهداف (در قالب گرایش به موفقیت یا پرهیز از شکست) است. در این تقسیم بندی، اهداف عملکرد-اجتنابی و تسلط-اجتنابی هر دو به لحاظ جاذبه در طیف منفی یا پرهیزی قرار می‌گیرند. از آنجا که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین این دو گونه هدف و تعلل‌ورزی رابطه‌ی مثبت وجود دارد، می‌توان نتیجه گرفت که در الگوی چهار وجهی، بعد جاذبه نسبت به بعد تعریف واریانس بیشتری از تعلل‌ورزی را تبیین می‌نماید و علت اصلی آن را نیز می‌توان به عنصر ترس از شکست، که جوهره‌ی اصلی هر دو نوع هدف است، نسبت داد.

در خصوص تأثیر جنسیت بر رابطه‌ی متغیر تعلل‌ورزی و اهداف پیشرفت، نتایج مقایسه‌ی معادله‌ی رگرسیون دختران و پسران با معادله‌ی مربوط به کل گروه قابل تأمل و بیانگر نقش تعدیلی این متغیر بود. در مورد گروه پسران نتایج هماهنگ با الگوی حاصل از کل گروه بود. اما در گروه دختران از یک سو هدف تسلط گرایشی از قدرت پیش‌بینی منفی بالاتر نسبت به کل گروه و گروه پسران برخوردار بود و از سوی دیگر اهداف اجتنابی و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌دار تعلل‌ورزی نبودند. وجود تفاوت الگوی انگیزشی دختران و پسران در پژوهش‌های دیگری نیز تأیید شده است (سنکال، و همکاران، ۱۹۹۵؛ میلگرام، باتوری و مورر، ۱۹۹۳؛ بحرانی، ۱۳۸۴). در توجیه این یافته به دو نکته می‌توان اشاره نمود. نخست این که، مدل چهار وجهی اهداف در حوزه‌ی اهداف اجتنابی در گروه پسران انطباق بیشتری نسبت به دختران دارد. زیرا برخلاف انتظار، در دختران، اهداف اجتنابی منجر به تعلل‌ورزی بیشتر نشده است. دوم این که یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان از آن دارد که دختران نسبت به پسران از این که در فعالیت‌های تحصیلی تعلل‌ورزی کنند حساسیت و نگرانی بیشتری از خود نشان می‌دهند و بیشتر از پسران در جهت تغییر عادت تعلل‌ورزی خود تلاش می‌کنند و علت را به کارگیری راهبردهای خود تنظیمی و خودتعمینی اثربخش‌تر در دختران می‌دانند (والترز، ۲۰۰۳). در پژوهش حاضر نیز نتایج مقایسه‌ی تعلل‌ورزی در دختران و پسران این مسئله را تأیید نمود. از آنجا که این راهبردها با تعلل‌ورزی رابطه‌ی منفی دارد، می‌توان چنین استنباط کرد که استفاده‌ی بیشتر دختران از راهبردهای خودتعمینی و خودتنظیمی و هم زمان با آن داشتن هدف‌های تسلط مدارانه‌ی مثبت می‌تواند از دلایل پایین بودن رابطه‌ی تعلل‌ورزی با اهداف اجتنابی در دختران، نسبت به پسران باشد.

علاوه بر این از منظر الگوی ارزش و انتظار نیز می‌توان مسئله را تحلیل نمود (پینتریچ، و شانک، ۲۰۰۲). طبق این الگو هرچه ارزش یک هدف برای افراد بالاتر باشد و از طرفی هر قدر که فرد انتظار موفقیت در رسیدن به هدف را داشته باشد، تلاش بیشتری می‌کند. از آنجایی که یکی از مهم‌ترین کارکردهای تحصیلات دانشگاهی ارزش اجتماعی و اقتصادی آن است و با توجه به این که در شرایط کنونی این کارکرد تحصیلات در جامعه کم رنگ شده است، برای بسیاری از دانشجویانی که با انگیزه‌های بیرونی تحصیل می‌کنند، از ارزش چندان بر خوردار نیست، بنابراین با جدیت به تحصیل نمی‌پردازند و صرفاً برای کسب نمره‌ی قبولی و نه یادگیری درس می‌خوانند. شاهد این مدعا رها کردن درس‌ها تا موقع شب امتحان است. از سوی دیگر چون برای دختران، تحصیلات، هنوز کارکردهای خاص اجتماعی و در نتیجه ارزش خود را حفظ کرده آنها با انگیزه‌ی بالاتری به تحصیل می‌پردازند و تعلق‌ورزی، کمتر در آنان به چشم می‌خورد. با وجود این، نمی‌توان برخی خصوصیات، نظیر حس مسئولیت‌پذیری بیشتر دختران را که برآمده از ویژگی‌های و یا حداقل نقش‌های جنسیتی آنان است، در این رابطه نادیده گرفت.

#### محدودیت‌ها، پیشنهادها و کاربردها

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر منحصر بودن آن به حوزه‌ی تحصیلی، آن هم در یک مقطع خاص بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، این رابطه، در دروس، رشته‌ها، و مقاطع تحصیلی مختلف، و همچنین حوزه‌های غیرتحصیلی بررسی گردد، تا بتوان تعیین نمود که تعلق‌ورزی تا چه حد وابسته به حوزه و به چه میزان یک خصیصه‌ی شخصیتی است. دومین محدودیت پژوهش حاضر این بود که از بین مؤلفه‌های مطرح شده در مدل‌های خودنظم‌جویی تنها مؤلفه‌ی انگیزش پیشرفت، که جنبه‌ی شخصی دارد، مورد بررسی قرار گرفت. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، علاوه بر متغیر اهداف، مؤلفه‌های موقعیتی و اجتماعی مرتبط با تعلق‌ورزی مورد بررسی قرار گیرند. محدودیت دیگر پژوهش حاضر آن بود که روش تحقیق از نوع همبستگی بود، و به همین جهت نمی‌توان استنباط علی از نتایج آن نمود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تحقیق در قالب یک طرح تجربی تکرار گردد.

شیوع تعلق‌ورزی در میان دانشجویان، لزوم توجه مسئولین، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به حوزه‌ی اهداف و به کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، جهت کاهش تعلق‌ورزی یا اصلاح آن ضروری می‌نماید. زیرا تعلق‌ورزی، از یک سو بیانگر نقصان خودنظم‌جویی در دانشجویان و از سوی دیگر، رفتاری ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر مؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش شخصی از آن



بهره می‌جویند و بی‌آمدهای مفیدی برای فرد مسامحه‌کار ندارد. توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد.



## منابع

- الیس، و جیمزنا. (۱۳۸۲). روان‌شناسی تملل‌ورزی: غلبه بر تملل ورزیدن. ترجمه‌ی محمدعلی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
- بحرانی، م. (۱۳۸۴). مطالعه‌ی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه‌ی استان فارس و عوامل همبسته با آن. شیراز: مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز ۲۳ (۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1992), 261-271.
- Anderman, E., & Machr, M. (1994). Motivation and Schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A socialcognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478-484.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71, 3, 369-383.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 470-475.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self reported characteristics *Psychopathological Reports*, 68, 455-458.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14 (2), 97-110.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Johnson, D., & Slaney, R. B. (1996). "Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling". *Journal of College student Development*, 37, 1, 29-41
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-459.

- McGregor, H., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goal as a Predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.
- McKean, K. J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology, 128* (2), 177-183.
- Midgley, C & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389-411.
- Midgley, C., Arunkumar., & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, There's a reason." Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. *Understanding. Journal of Educational Psychology, 88*, 423-434.
- Milgram, N., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology, 31*, 487-500.
- 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.
- Nicholls, j. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, R. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, R. R. (2000b). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 4, 387-394.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84*, 686-688.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385-398.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences, 30*, 229-240.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big five factors of personality. *Personality and Individual Differences, 18*, 481-490.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*, 607-619.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D.,) 1984 (. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 4, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 1, 65-81.
- Urdan, T. & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-243.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*, 251-264.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal, 35*, 101-122.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418.

- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.
- Walters, A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.
- Wolters, J. (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.
- Zicasat, H. A., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports, 42*, 56-69.

