

## رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان

جلال مرادیان<sup>۱</sup>، سیروس عالیپور<sup>۲</sup>، سیمین زغبی قناد<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۳. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره سیزدهم، آبان ماه ۱۳۹۶، صفحات ۱۳-۱

### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه می‌باشد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز و علوم پزشکی جندی‌شاپور بودند که از بین آن‌ها ۱۸۸ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۲)، آزمون رویکردهای مطالعه (۱۹۶۸) و مقیاس اهمال‌کاری سولومون و روث‌بلوم (۱۹۹۸) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۱ و روش تحلیل رگرسیون گام به گام تحلیل شدند. نتایج تحلیل نشان داد که مجموع متغیرهای پیش‌بین ۰/۲۴ درصد از واریانس اهمال‌کاری، ۰/۱۷ درصد از رویکرد سطحی، ۰/۱۸ درصد از واریانس رویکرد عمیق و ۰/۱۳ درصد از واریانس رویکرد راهبردی را تبیین کردند. بنابر نتایج این پژوهش، راهکارهای مربوط به تنظیم و مداخلات هیجانی بر رویکردهای مورد استفاده افراد و به‌ویژه میزان اهمال‌کاری آنان اثرگذار می‌باشد.

کلید واژگان: هیجان‌های تحصیلی، رویکردهای مطالعه، اهمال‌کاری تحصیلی

مقدمه

هیجان‌ها و رفتارهای تحصیلی تحت تأثیر تعامل ویژگی‌های موقعیتی و عوامل فردی در محیط یادگیری قرار می‌گیرند. موضوع هیجان‌های تحصیلی به‌تازگی در ادبیات پژوهشی روانشناسی تربیتی مطرح شده و مورد توجه صاحب‌نظران این حیطه قرار گرفته است. در حقیقت، هیجان‌هایی که مستقیماً با یادگیری، کلاس درس، آموزش و پیشرفت مرتبط می‌باشند، هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> نام دارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). نظریه‌ی کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت، چارچوبی نظری را برای تحلیل هیجان‌ها در زمینه‌های مرتبط با پیشرفت فراهم می‌کند. در این نظریه فرض می‌شود که محیط یادگیری دو عنصر ارزیابی شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که برای ایجاد هیجان‌های پیشرفت، اساسی هستند. عنصر نخست، کنترل ذهنی است که شامل شناخت‌های مرتبط با کنترل مثل انتظارات خودکارآمدی، انتظارات مرتبط با پیشرفت و اسنادهای علی برون‌دادها هستند. عنصر دوم، ارزش ذهنی است که ارزشمندی ادراک شده از اعمال را شامل می‌شود. هیجان‌ها حاصل این دو عنصر هستند. برای مثال، اگر ارزش تکلیفی مثبت باشد و کنترل ادراک شده بالا باشد، دانش‌آموز از انجام تکلیف لذت می‌برد. همچنین، این نظریه کنترل ذهنی و ارزش ذهنی را به‌عنوان واسطه در رابطه‌ی بین ویژگی محیط یادگیری (کیفیت آموزش) و تجربه‌ی هیجان معرفی می‌کند. پکران و همکاران (۲۰۰۴)، نوعی طبقه‌بندی از هیجان‌های تحصیلی ارائه داده‌اند. مطابق با طبقه‌بندی آن‌ها، هیجان‌ها بر اساس چهار بعد تقسیم‌بندی می‌شوند: ۱- ارزش، به این اشاره دارد که یک هیجان مطلوب است یا نامطلوب (مثبت یا منفی)، ۲- فعالیت، به این اشاره دارد که یک هیجان از برانگیختگی یا فعالیت روان‌شناختی جلوگیری می‌کند یا آن را تسهیل می‌کند (فعال یا منفعل)، ۳- تمرکز بر هدف، به این معنی که هیجانی که بروز می‌کند با آزمون، یادگیری یا فعالیت تکلیف-محور در ارتباط است (برای مثال، هیجان‌های مرتبط با فعالیت که به فرایند یادگیری یا یادگیری اشاره می‌کند)، ۴- منبع زمانی، به این اشاره دارد که هیجان قبل، در حین و بعد از یک رویداد معین تجربه می‌شود یا نه؟ (گذشته‌نگر، آینده‌نگر و معطوف به زمان حال). پکران و همکاران (۲۰۰۶) دسته‌هایی از هیجان‌ها را بر اساس این ابعاد معرفی کرده است: ۱- هیجان‌های مثبت فعال، مثل لذت، امید و غرور، ۲- هیجان‌های منفی فعال، مثل اضطراب، خشم و شرم، ۳- هیجان‌های منفی منفعل، مثل ناامیدی و خستگی.

بررسی‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری، هم یک مسئله‌ی مربوط به مدیریت زمان و هم فرایند پیچیده‌ای شامل مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری است. الیس (۲۰۰۵) اهمال‌کاری را به‌عنوان نبود عملکرد خودتنظیمی و به تأخیر انداختن عملی که شخص باید انجام دهد تعریف کرده و شخص در نتیجه‌ی اهمال‌کاری سطحی از اضطراب را تجربه می‌کند. همچنین، اهمال‌کاری را راهبردی برای تنظیم هیجان‌های منفی می‌داند که افراد به کمک آن حداقل به‌صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند. اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف آموزشی، در حدود ۲۰ تا ۷۰ درصد در بین دانشجویان گزارش شده است. این موضوع باعث اتلاف وقت و هزینه‌ی زیادی در بین دانشجویان می‌شود. نمونه‌ی بسیار آشنای آن

<sup>۱</sup>- academic emotions

به تعویق انداختن مطالعه‌ی دروس در شب امتحان و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانشجویان می‌شود (الیس، ۲۰۰۵). مطالعات نشان داده است که اهمال‌کاری خود آسیب‌رسان است. اول این‌که شکست در خودتنظیمی و رسیدن به اهداف، خطایی علیه خود است و این رفتار علیه خود تأثیر بسیاری بر شاخص‌های سلامتی دارد. دوم این‌که در مقابل شکست‌های خودتنظیمی که به مواردی همچون سوءاستفاده از مواد یا پرخوری منجر می‌شود، اهمال‌کاری مستلزم فرار یا به تأخیر انداختن درگیری در یک تکلیف مشخص است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶). از جمله پیامدهای زیان‌بار اهمال‌کاری ارائه‌ی با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده شدن برای امتحان، گرفتن نمره‌های پایین کلاسی، انصراف از تحصیل، استرس و نگرانی، خواب ناسالم و آشفتگی، برنامه غذایی و برنامه ورزشی نامناسب، اضطراب دائمی و افسردگی، اعتمادبه‌نفس پایین، پیشرفت کم، ایجاد حالات خجالت، عقده‌ی حقارت، بی‌نظمی و سرگشتگی هست (بایرن و همکاران، ۲۰۰۹). در زمینه‌ی تبیین پدیده‌ی اهمال‌کاری دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد، برای نمونه دیدگاه‌های رفتارگرایی، شناختی و روان‌تحلیل‌گری به بررسی آن به شرحی که دنبال می‌شود، پرداخته‌اند. از دیدگاه رفتارگرایی، اهمال‌کاری برحسب نظریه‌ی تقویت تبیین می‌شود. در این نظریه به تعویق انداختن کار اثر تقویتی بیش‌تری از انجام دادن آن فرد به دنبال دارد. بر این اساس اهمال‌کاری زمانی به وجود می‌آید که یک موقعیت بیزارکننده پاسخی ناخوشایند را نسبت به یک محرک خنثی مرتبط با زمان ایجاد می‌کند و به‌مرور این محرک خنثی با محرک بیزارکننده جانشین می‌شود. در این دیدگاه هدف درمان، کاهش نسبت یا درصد زمان اهمال‌کاری و افزایش نسبت فعالیت است (بالکیز و دورو، ۲۰۰۹). از دیدگاه روان‌تحلیل‌گری اهمال‌کاری یک رفتار مسئله‌دار بوده که نشان‌دهنده‌ی نوعی هیجان‌روانی زیربنایی است. این دیدگاه بر وقایع ناهشیار یا تجربه‌های آسیب‌زای کودکی که موجب رفتارهای خودکم‌بینی می‌شود، تأکید می‌کند (میکایل و همکاران، ۲۰۱۰). با تحلیل این عوامل روان‌تحلیل‌گران می‌توانند علت اهمال‌کاری را کشف و راهکارهای درمانی برای آن ارائه دهند. دیدگاه شناختی، باورهای غیرمنطقی و انتظارات غیرواقع‌بینانه از خود را عامل اساسی در اهمال‌کاری می‌داند (میکایل و همکاران، ۲۰۱۰). شناخت انسان باعث نوعی هیجان می‌شود و عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ریشه‌ی اهمال‌کاری باور نداشتن به توانایی‌های فردی است. مشاوران شناختی بینش فرد را نسبت به توانایی‌ها و استعدادهای خویش تغییر داده و از این طریق باورهای منطقی در فرد ایجاد می‌کنند. فردی که توانایی خود را باور دارد در انجام مسئولیت‌هایش تلاش بیش‌تری می‌کند و اهمال‌کاری کمتری دارد (هوول و واتسون، ۲۰۰۷).

یکی از متغیرهای دیگری که در پژوهش حاضر در رابطه با هیجان‌های تحصیلی بررسی می‌شود، رویکردهای یادگیری است. رویکردهای مطالعه و یادگیری به مجموعه تکنیک‌ها و فونونی اطلاق می‌شود که مطالعه‌کننده با توسل به آن‌ها می‌تواند به کسب بازدهی بیشتر از مطالعه خویش بپردازد. به‌کارگیری روش‌ها و مهارت‌های متنوع مطالعه در نقاط مختلف جهان در یادگیری بهتر دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است (داف، ۲۰۰۴). رویکردهای مطالعه و یادگیری یک رفتار عادت‌ی و متمایز برای کسب دانش، مهارت و نگرش از طریق مطالعه هست که فراگیران به‌عنوان شیوه‌ای در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند.

رویکردهای مطالعه و یادگیری با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود می‌بخشند (آبراهام و همکاران، ۲۰۰۶). رویکردهای مطالعه دارای ابعاد مختلفی است. رویکرد عمقی مطالعه با انگیزش درونی، برای یادگیری و علاقه به موضوعات درسی مشخص می‌شود. دانشجویانی که این رویکرد را انتخاب کرده‌اند به مطالب درسی علاقه‌مند بوده و با تفکر انتقادی درباره نظریه‌ها و درک روابط آن‌ها و مرتبط ساختن اندیشه‌های مطرح‌شده در جستجوی معنا از منابع مورد مطالعه پیوسته تلاش می‌کنند. در نتیجه رویکرد عمقی به نتایج بهتری در یادگیری بادوام و انتقال دانش و بهره‌برداری از آن منجر می‌شود (باث و همکاران، ۱۹۹۹). در مقابل، رویکرد سطحی مطالعه با عدم تمایل و تعامل در فرایند یادگیری همراه می‌باشد. دانشجویانی که از این دسته راهبردها استفاده می‌کنند ضمن احساس خستگی و مشکل در فهم مطالب درسی، در درک روابط نظریات مختلف ناتوان بوده و صرفاً بر اساس وظیفه و تکلیف خاص و محدود مبادرت به مطالعه می‌کنند. از پیامدهای این سبک مطالعه درک نادرست از مفاهیم مهم و کیفیت پایین یادگیری مطالب درسی هست. دانشجویان بی‌اعتنا و سطحی به تدریسی تمایل دارند که اطلاعات را منتقل سازد و یادگیری را در جهت خواسته‌های تکلیف سوق دهد (سادلر، ۱۹۹۹). رویکرد راهبردی ترکیبی از هر دو رویکرد عمقی و سطحی یادگیری می‌باشد که دانشجویان با ساماندهی شرایط به‌منظور کسب بهترین نتایج اتخاذ می‌نمایند. در دوران تحصیل گاهی موقعیت‌های ویژه‌ای برای فراگیران فراهم می‌شود که بهره‌برداری از آن شرایط برای آنان حیاتی است؛ مثلاً مواقعی که دانشجویان برای مطالعه حجم بسیار زیادی از مطالب درسی فرصت بسیار کمی دارند و ناچارند در زمان کمی حجم زیادی از اطلاعات را فراگیرند. ویژگی این رویکرد درک و فهم مطالب درسی باهدف موفقیت کامل و کسب نمره عالی هست. دانشجویانی که رویکرد راهبردی مطالعه و یادگیری را انتخاب می‌کنند هدفشان در درجه اول دستیابی به موفقیت کامل با کسب بالاترین نمرات ممکن می‌باشد. این دسته از فراگیران با برنامه‌ریزی دقیق و ایجاد انگیزه در خود و در راستای دستیابی به اهداف، برای انجام دادن درست کارها و یا صرفاً برای گرفتن نمره خوب کوشش می‌کنند (خدیوزاده و همکاران، ۲۰۰۴).

پژوهش حاضر به بررسی ارتباط هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی می‌پردازد. این‌طور فرض می‌شود که هیجان‌های تحصیلی مثبت با رویکرد عمیق و راهبردی رابطه مثبت و با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی داشته باشد، همچنین، هیجان‌های منفی با رویکرد سطحی رابطه مثبت و با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارد.

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است و از آمار توصیفی (محاسبه میانگین، انحراف استاندارد و فراوانی) و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی) جهت تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه چمران اهواز و علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. ۱۸۸ نفر از دانشجویان (۱۱۰ پسر و ۷۸ دختر) با میانگین سنی ۲۲/۰۲ به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. از این تعداد ۴۵

نفر علوم پایه، ۷۹ نفر علوم انسانی، ۳۵ نفر مهندسی و ۲۹ نفر پزشکی بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۲)، آزمون رویکردهای مطالعه (۱۹۶۸) و مقیاس اهمال‌کاری سولومون و روث‌بلوم (۱۹۹۸) استفاده شد.

**پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران (AEQ):** پکران، گوئتز، تیتز و پری پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را در سال ۲۰۰۲ تدوین کردند. این پرسشنامه شامل ۳ بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان و در هر یک از بخش‌ها شامل ۸ خرده مقیاس لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی می‌باشد. در پژوهش حاضر از بخش هیجان‌های یادگیری این پرسشنامه استفاده شد که دارای ۷۵ ماده است. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. ماده‌های ۱ تا ۱۰ متعلق به لذت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم)، ماده‌های ۱۱ تا ۱۶ متعلق به امید (برای مثال، نظر خوش‌بینانه‌ای نسبت به مطالعه دارم)، ماده‌های ۱۷ تا ۲۲ متعلق به افتخار (برای مثال، به خودم افتخار می‌کنم)، ماده‌های ۲۳ تا ۳۱ متعلق به خشم (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند)، ماده‌های ۳۲ تا ۴۲ متعلق به اضطراب (برای مثال، هنگام مطالعه عصبی و بی‌قرار می‌شوم)، ماده‌های ۴۳ تا ۵۳ متعلق به شرم (برای مثال، ضعف‌های حافظه‌ام مرا کلافه می‌کند)، ماده‌های ۵۴ تا ۶۴ متعلق به ناامیدی (برای مثال، ناامیدی همه‌ی توانم را از من می‌گیرد) و ماده‌های ۶۵ تا ۷۵ متعلق به خستگی (برای مثال، مطالعه دروس کلاس مرا کسل می‌کند) می‌باشد. حداقل و حداکثر نمره برای لذت، از ۵ تا ۵۰، برای امید، از ۶ تا ۳۰، برای غرور، از ۶ تا ۳۰، برای خشم، از ۹ تا ۴۵، برای اضطراب، از ۱۱ تا ۵۵، برای ناامیدی، از ۱۱ تا ۵۵ و برای خستگی، از ۱۱ تا ۵۵ می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روانشناسی به دست آوردند. همچنین، در ایران کدیور و همکاران (۱۳۸۸) این پرسشنامه را برای جامعه‌ی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. در پژوهش حاضر، پس از ترجمه‌ی مقیاس فوق، جهت تأیید ساختار عاملی آن، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده‌شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برای لذت، امیدواری، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی، ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۸۱، ۰/۸۰، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۹ به دست آمد.

**مقیاس اهمال‌کاری:** مقیاس اهمال‌کاری توسط سولومون و روث‌بلوم ساخته‌شده است. نسخه فارسی آن برای جمعیت ایرانی ۲۷ ماده دارد که سه عنصر را بررسی می‌کند: آمادگی برای امتحان، آمادگی برای انجام تکالیف و آمادگی برای نوشتن مقالات پایانی. در این پژوهش از حیطة آمادگی برای انجام تکالیف استفاده‌شده است. این حیطة ۱۱ ماده دارد که از ۱ برای هرگز تا ۵ برای همیشه نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعه خرمایی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی آزمودن به میزان ۰/۷۹ و به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. همچنین سولومون (۱۹۹۸) اعتبار مقیاس را به روش همسانی درونی ۰/۸۴ به دست آورد. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی با روش تحلیل عامل تأییدی هر دو تأیید شدند.

پرسشنامه رویکردهای مطالعه: در سال ۱۹۶۸ در دانشگاه لنگستر انگلستان و برای نشان دادن درجه رویکردهای دانش آموزان در سه بعد سطحی، عمیق و راهبردی طراحی شده است. پرسشنامه از روش لیکرت برای سنجش نگرش ها استفاده می کند و از دانش آموزان می خواهد مقدار توافق خودشان را بر روی یک مقیاس ۵ نقطه ای با یک سری آیتم های مرتبط که جنبه های یک سازه مشخص را گزارش می کنند، ارزیابی کنند، مجموع پاسخ ها یک نمره مقیاس برای هر سازه ارائه می کند. این مقیاس دارای ۱۸ ماده است که هر بعد را با ۶ ماده آزمون می کند. پایایی و روایی این مقیاس در نمونه ایرانی توسط بنی اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) تأیید شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های رویکرد سطحی، عمیق و راهبردی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۸ و ۰/۷۸ به دست آمد که نمایانگر پایایی قابل قبول آن می باشد.

#### یافته ها

یافته های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش حاضر در جدول ۱ گزارش شده اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
لذت تحصیلی	۳۴/۷۲	۷/۵۵
امید تحصیلی	۲۲/۱۳	۴/۸۸
افتخار تحصیلی	۲۲/۸۰	۶/۶۹
خشم تحصیلی	۲۰/۴۵	۵/۷۷
اضطراب تحصیلی	۳۰/۶۹	۹/۰۱
شرم تحصیلی	۲۶/۳۶	۹/۱۶
ناامیدی تحصیلی	۲۳/۱۵	۸/۹۵
کسالت تحصیلی	۲۸/۳۳	۹/۳۵
رویکرد سطحی	۱۵/۸۶	۳/۹۶
رویکرد عمیق	۲۳/۲۷	۴/۲۷
رویکرد راهبردی	۱۹/۳۰	۴/۹۶
اهمال کاری تحصیلی	۳۳/۲۸	۶/۱۳

ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیش‌بین با ملاک که با روش همبستگی ساده پیرسون محاسبه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده پیرسون بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. لذت	۱											
۲. امید	۰/۷۷	۱										
۳. افتخار	۰/۵۷	۰/۵۸	۱									
۴. خشم	۰/۳۰	-۰/۳۳	*۰/۱۴	۱								
۵. اضطراب	*-۰/۰۷	-۰/۱۶	*۰/۰۸	۰/۶۰	۱							
۶. شرم	*۰/۰۲	*۰/۰۹	*۰/۰۴	۰/۳۴	۰/۴۵	۱						
۷. ناامیدی	-۰/۲۸	-۰/۳۵	-۰/۳۰	۰/۴۸	۰/۴۵	۰/۶۵	۱					
۸. کسالت	-۰/۳۳	-۰/۳۲	-۰/۱۶	۰/۶۴	۰/۵۶	۰/۴۶	۰/۶۲	۱				
۹. رویکرد سطحی	-۰/۱۳	-۰/۲۳	*۰/۰۸	۰/۳۰	۰/۳۲	۰/۳۳	۰/۳۷	۰/۳۳	۱			
۱۰. رویکرد عمیق	۰/۳۹	۰/۴۳	۰/۲۱	-۰/۱۲	-۰/۱۲	-۰/۱۱	-۰/۱۵	-۰/۰۷	-۰/۱۹	۱		
۱۱. رویکرد راهبردی	۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۲۵	-۰/۱۵	-۰/۰۳	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۲۱	-۰/۱۴	۰/۳۲	۱	
۱۲. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۲	-۰/۱۶	*۰/۰۵	۰/۳۵	۰/۲۷	*۰/۱۳	۰/۲۴	۰/۴۹	۰/۲۲	*۰/۰۳	-۰/۴۱	۱

\* مسیرهای غیر معنی دار

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود از بین پیش‌بین‌های پژوهش حاضر، کسالت بیش‌ترین همبستگی را با اهمال‌کاری تحصیلی در سطح  $p < ۰/۰۱$  نشان می‌دهند. همچنین، ناامیدی با رویکرد سطحی، امید با رویکرد عمیق و لذت با رویکرد راهبردی بیش‌ترین رابطه را دارند.

در پژوهش حاضر، جهت بررسی همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. به این منظور، محاسبات رگرسیون چندگانه با استفاده از روش مرحله‌ای (Stepwise) صورت گرفته است. جدول ۳، ۴، ۵ و ۶ نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش‌بین با ملاک را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی چندگانه هیجان های تحصیلی با اهمال کاری با روش مرحله ای (Stepwise)

متغیرهای پیش بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (β) و (B)
کسالت	۰/۴۹	۰/۲۴	F = ۵۷/۵۸ P < ۰/۰۰۰	۱ = ۰/۴۹ B = ۰/۳۲ t = ۷/۵۹ P < ۰/۰۰۱

جدول ۴. ضرایب همبستگی چندگانه هیجان های تحصیلی با رویکرد سطحی با روش مرحله ای (Stepwise)

متغیرهای پیش بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (β) و (B)
نامیدی	۰/۳۷	۰/۱۴	F = ۲۹/۷۸ P < ۰/۰۰۰	۱ = ۰/۳۷ B = ۰/۱۶ t = ۵/۴۶ P < ۰/۰۰۱
اضطراب	۰/۴۱	۰/۱۷	F = ۱۸/۶۳ P < ۰/۰۰۰	۱ = ۰/۱۹ B = ۰/۰۹ t = ۲/۵۷ P < ۰/۰۰۰

جدول ۵. ضرایب همبستگی چندگانه هیجان های تحصیلی با رویکرد عمیق با روش مرحله ای (Stepwise)

متغیرهای پیش بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (β) و (B)
امید	۰/۴۳	۰/۱۸	F = ۴۳/۱۹ P < ۰/۰۰۰	۱ = ۰/۴۳ B = ۰/۳۹ t = ۶/۵۷ P < ۰/۰۰۱



جدول ۶. ضرایب همبستگی چندگانه هیجان‌های تحصیلی با رویکرد راهبردی با روش مرحله‌ای (Stepwise)

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی چندگانه (MR)	ضریب تعیین (RS)	نسبت F احتمال P	ضرایب رگرسیون (β) و (B)
لذت	۰/۳۶	۰/۱۳	F = ۲۷/۹۰ P < ۰/۰۰۰	۱ = ۰/۳۶ B = ۰/۲۴ t = ۵/۲۸ P < ۰/۰۰۰

نتایج رگرسیون مرحله‌ای با توجه به جداول ۳، ۴، ۵ و ۶ نشان می‌دهد که به‌طور کلی مجموع متغیرهای پیش‌بین ۰/۲۴ درصد از واریانس اهمال‌کاری، ۰/۱۷ درصد از رویکرد سطحی، ۰/۱۸ درصد از واریانس رویکرد عمیق و ۰/۱۳ درصد از واریانس رویکرد راهبردی را تبیین کردند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه هیجان‌های یادگیری با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بخشی کوچک از واریانس هر کدام از متغیرهای رویکرد مطالعه و اهمال‌کاری توسط ابعاد هیجانی تبیین می‌شوند اما تحلیل رگرسیون مهم‌ترین پیش‌بین‌های این متغیرها را مشخص نمود. برای رویکرد سطحی، ناامیدی و اضطراب، برای اهمال‌کاری، کسالت، برای رویکرد عمیق، امید و برای رویکرد راهبردی، لذت مؤثرترین هیجان‌ها نشان داده شدند. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش حاضر تنها در ارتباط با محدودی از هیجان‌ها مورد تأیید قرار گرفتند. بر اساس نظریه کنترل-ارزش فرض می‌شود که هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های پیشرفت بر کنترل‌پذیری و ارزش آن مبتنی هستند. اگر فعالیت کنترل‌پذیر و به لحاظ ارزشی مثبت تلقی شود، هیجان لذت تجربه می‌شود. لذت از فعالیت‌های پیشرفت اشکال متفاوتی دارد، برای مثال، شغف ناشی از سروکار داشتن با تکالیف چالش‌انگیز و یا حالات آرام‌تری که در زمان انجام فعالیت‌های روزمره‌ی لذت‌بخش تجربه می‌شود. اگر کنترل ادراک‌شده بالا و تمرکز بر موفقیت باشد، لذت و خوشی مورد انتظار تولید می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموزی انتظار داشته باشد که تسلط کافی را برای امتحانی که در پیش رو دارد، کسب می‌کند، نمره‌ی خوبی را برای خود متصور خواهد شد. از سوی دیگر، اگر تمرکز بر شکست باشد و کنترل ذهنی بالایی وجود داشته باشد، به این معنی که انتظار برود شکست قابل‌اجتناب است، آسایش تجربه خواهد شد. اگر کنترل اندکی وجود داشته باشد و موفقیت و شکست هر دو محتمل باشد، در شرایطی که تمرکز بر موفقیت باشد، امید و در شرایطی که تمرکز بر شکست باشد، اضطراب تجربه خواهد شد. از آنجایی که عدم اطمینان، احتمال موفقیت و شکست هر دو را به‌طور ضمنی در بردارد، در مورد بسیاری از موقعیت‌های پیشرفت متمرکز بر برونداد، احساسات پیچیده‌ای شامل هم امید و

هم اضطراب بروز خواهند کرد. برای مثال، اگر دانش‌آموزی امتحان مهمی داشته باشد، درعین حال نداند که آن را خوب می‌گذراند یا نه به‌طور هم‌زمان ترس از شکست و امید به پیروزی هر دو را تجربه می‌کند (فولکمن و لازاروس، ۱۹۸۵، به نقل از گوستاوسن و همکاران، ۲۰۱۴). بالاخره، اگر این‌گونه ادراک شود که موفقیت دسترسی‌پذیر نیست و شکست حتمی است، امید و اضطراب جای خود را به ناامیدی می‌دهند. ناامیدی زمانی روی می‌دهد که فرد به برونداد مثبت پیشرفت موردنظر دست نیافته است و یا برونداد منفی‌ای را پیش‌بینی می‌کند. ناامیدی هم در شرایط تمرکز شناختی بر عدم دستیابی به موفقیت و هم در شرایط تمرکز بر دسترس‌ناپذیری شکست روی می‌دهد (گوستاوسن و همکاران، ۲۰۱۴). اگر فعالیت کنترل‌پذیر اما به لحاظ ارزشی منفی باشد، خشم تجربه می‌شود. در مقابل، اگر فعالیت ارزشمند باشد اما هیچ کنترل فراوانی بر آن صورت نگیرد و به‌طور موفقیت‌آمیزی نتوان موانع پیش روی فعالیت را برداشت، ناکامی اتفاق می‌افتد. بالاخره، اگر فعالیت ارزش مثبت و ارزش منفی نداشته باشد، خستگی پدید می‌آید. برای مثال، اگر الزامات یک تکلیف پایین باشد، همان‌گونه که در تکالیف روزمره‌ی یکنواخت این‌طور است، به علت چالش ناکافی و فقدان انگیزش درونی، خستگی ایجاد می‌شود. در مقابل، اگر الزامات تکلیف فراتر از توانمندی‌ها و غیرقابل دستیابی باشند، احتمالاً یافتن معنایی برای انجام آن تکلیف دشوار خواهد بود، بنابراین، ارزش آن نیز کاهش می‌یابد. به‌علاوه، ممکن است فرد تلاش کند تا در مواجهه با تکالیف به لحاظ ذهنی غیر ارزشمند و خیلی دشوار، الزامات بالای تکلیف را برآورد. در نتیجه، در فقدان ارزش و تحت شرایط الزامات بالا و پایین، خستگی ایجاد می‌شود (استیل و فراری، ۲۰۱۳).

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی هست و نتایج آن علیت را آشکار نمی‌سازد، به این معنی که لزوماً علت هر یک از متغیرهای رویکرد مطالعه و اهمال‌کاری را هیجان‌های پیشرفت تلقی نمی‌کنیم بلکه این دو را در ارتباط باهم می‌دانیم. نمونه پژوهش حاضر محدود به یک جامعه خاص دانشجوی بود و لازم است در نمونه‌های دیگر برای مثال دانش‌آموزان نیز مورد اجرا قرار گیرد و نتایج به تفکیک جنسیت بررسی شوند. تفاوت دو هیجان لذت و امید در ارتباط با رویکردهای راهبردی و عمیق نکته جالبی است که باید روی آن بحث شود. شخصی که دارای رویکرد راهبردی است لزوماً و همیشه به‌طور عمیق به مطالب درسی نمی‌اندیشد و در جهت یادگیری و ارتباط دادن اندیشه‌ها با مطالب درسی برخورد نمی‌کند بلکه با وضع هدف تحصیلی هرگاه نیاز باشد و بنا به برنامه‌ریزی خاص خود از رویکردهای سطحی یا عمقی بهره می‌برد و به نتایج تحصیلی موفق نیز دست می‌یابد. بنا بر آنچه از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت برمی‌آید، اگر کنترل ادراک‌شده بالا و تمرکز بر موفقیت باشد، لذت و خوشی مورد انتظار تولید می‌شود. به همین دلیل است افرادی که رویکرد راهبردی دارند و هدف آنان موفقیت و رسیدن به اهداف تحصیلی است.

منابع

- بنی اسدی، علی و پورشافعی، هادی (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۸، شماره ۴، ۸۱-۱۰۲.
- خرمایی، فرهاد، عباسی، مسلم و رجیبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، پاییز و زمستان ۱۳۹۰.
- کدیور، پروین، ولی‌اله، فرزاد، کاووسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). *رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی* پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۲، ص ۷.
- Abraham, R. R., Kamath, A., Upadhya, S., & Ramnarayan, K. (2006). Learning approaches to physiology of undergraduates in an Indian medical school. *Journal of Med Educ.* 40, 916-23.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavioral among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Booth, P., Luckett, P., & Maldenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education. An International Journal.* 8(4), 277-300.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2009). An Inter-Institutional Exploration of the Learning Approaches of Students Studying Accounting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 20(2), 155-167.
- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first year accounting and business economics undergraduates: The role of approaches to learning and prior academic achievement. *Accounting Education. An International Journal.* 13(4), 409-430.
- Elias, RZ. (2005). Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 12, 194-200.
- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., & Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implication for the evolutionary origin of procrastination. *Journal of Psychological Science*, 25, 1178-1188.
- Howell, A.J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.

- Khadivzadeh, T., Seif, A., & Valayi, N. (2004). The Relationship of Students Study strategies with their Personal Characteristics and Academic Background. *Iranian Journal of Medical Education*, 4(2), 53-61.
- Michael, J. A., Wohl, T. A., Pychyl, & Shannon, H. B., Bennett, (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 48, 803° 808.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2006). *Control-value theory of academic emotions: How classroom and individual factors shape students' affect*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287° 316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Sadler SE. (1999). Intuition-analysis style and approaches to studying. *Journal of Educational Studies*. 25(2), 159-173.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51–58.



## The relationship of academic emotions with study approaches and academic procrastination in students

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic emotions with study approaches and academic procrastination in the university students. The study population consisted of all students of Ahvas Chamran University and Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences, 188 students of them were selected by simple random sampling. Data were collected through Pekrun Achievement emotion, Approaches to Studying Inventory and Solomon and Rothblum procrastination scale. The gathered Data was analyzed by SPSS (21.0 version) and stepwise regression analysis was used to analyze the research hypotheses. The analysis results showed that the total of Predictor variables explained 0/24 percentage of procrastination variance, 0/17 percent of the surface approach, 0/18 percent of the deep approach and 0/13 percent of the variance of strategic approach. On the basis of this study results, strategies and interventions to regulate the emotions impact on approaches to study and procrastination.

**Key words:** academic emotions, study approaches, academic procrastination

علوم رفتاری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی