

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال سوم، شماره یازدهم، زمستان ۱۳۹۳
تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۷

رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان

هادی هاشمی رزینی*^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۰۹

سید مسلم موسوی پناه^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۱

مریم شیرینی^۳

چکیده

توجه به اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی در سال‌های اخیر افزایش یافته است. هدف این پژوهش همبستگی، بررسی رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی است. جامعه آماری دانش‌آموزان مناطق ۱۹ و ۸ در مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بوده است که از بین آنها ۱۲۰ به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد و با تکمیل مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، راهبردهای انگیزشی، هدف پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی در این پژوهش شرکت کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد اهمال‌کاری با خودکارآمدی رابطه منفی و ارزش‌گذاری با اضطراب امتحان رابطه مثبتی دارد. میان اهمال‌کاری با هدف تسلط‌گرایشی رابطه منفی و با هدف عملکردگرایشی رابطه مثبت وجود دارد. خودناتوان‌سازی با هدف تسلط‌گرایشی رابطه منفی با هدف اجتنابی رابطه منفی و با عملکرد اجتنابی رابطه مثبت دارد. خودکارآمدی و ارزش تکلیف به صورت منفی اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان به صورت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. دیگر نتایج در مقاله ارائه شده است؛ بنابراین بخش مهمی از اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان از راه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی تبیین خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری اهداف پیشرفت، باورهای انگیزشی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی.

هرچند وقت یکبار افراد به بهانه‌های مختلف تکالیف‌شان را به تعویق می‌اندازند. این تجربه اگرچه اغلب، منبعی از استرس به شمار می‌آید، اما کمتر به درد و رنج روانی منجر می‌شود؛ با این حال به تعویق انداختن و اهمال‌کاری^۱ به الگوی رفتاری تبدیل می‌شود که در زندگی روزمره اختلال ایجاد می‌کند (روزنتال و کارلبرینگ^۲، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری، همان تأخیر عمدی در شروع و انجام یک تکلیف تعریف شده است؛ با وجود اینکه شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (کلینگیسک^۳، ۲۰۱۳). اهمال‌کاری فرایندی ضد انگیزشی است که ناشی از بی‌میلی و نارضایتی برای انجام کاری است (ریان و دسی^۴، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، تأخیر عامدانه یا تأخیر در انجام تکلیفی است که باید انجام شود (شراو، وادکینس و اولافسون^۵، ۲۰۰۷). استیل^۶ (۲۰۰۷) در توصیف مفهوم‌شناسی اهمال‌کاری پیشنهاد می‌کند که قصد تأخیر عمدی در انجام یک تکلیف، برخلاف آگاهی از نتایج بد تأخیر باید وجود داشته باشد. استیل (۲۰۰۷) در فراتحلیلی که درباره سبب‌شناسی اهمال‌کاری انجام داده به نبود خودتنظیمی افراد در اهمال‌کاری اشاره کرده است.

همچنین پژوهشگران دیگر مانند (هاول و واتسون^۷، ۲۰۰۷؛ فوس و بامستر^۸، ۲۰۰۴؛ هاول، واتسون، پاول، بارو^۹، ۲۰۰۶) به این مطلب اشاره کرده‌اند. از طرفی دیگر، انگیزش پیشرفت^{۱۰} از مهمترین متغیرهای پژوهش‌های تربیتی است (ولترز^{۱۱}، ۲۰۰۳). در تفکیک اهداف، ابتدا پژوهشگران تنها بر دو جهت‌گیری تبحری^{۱۲} و عملکردی^{۱۳} تأکید می‌کردند (دووک^{۱۴}، ۲۰۰۰)؛ اما شواهد و نظریه‌های جدیدتر چهار جهت‌گیری هدفی را پیشنهاد می‌کنند. مطابق با مدل الیوت و مک‌گریگور^{۱۵} (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که شامل اهداف (تسلط-گرایشی تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی) هستند و هرکدام از این اهداف جهت‌گیری‌های شناختی، رفتاری و عاطفی مخصوص به خود را دارند. از نظر پژوهشگران اهداف گرایشی (تسلط و عملکردی) به واسطه تأثیر مثبتی که بر خودتنظیمی داشته‌اند، رابطه منفی با

1. procrastination
2. Rozental & Carlbring
3. Klingsieck
4. Ryan & Deci
5. Shraw, Wadkins & Olfason
6. steel
7. Howell & Watson
8. Vohs & Baumeister
9. Powell & Buro
10. Achievement Motivation
11. Wolters
12. Mastery Goal Orientation
13. Performance Goal Orientation
14. Dweck
15. McGregor

اهمال‌کاری دارند؛ زیرا اهمال‌کاری نوعی نبود خودتنظیمی است و برعکس هدف عملکرد-اجتنابی به دلیل پیوندی که با فرایندهای ناسازگارانه خودتنظیمی داشته است، رابطه‌ای مثبت با اهمال‌کاری دارد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). همچون نتایج تحقیقات - والترز (۲۰۰۴) و مک‌گریگور و ایوت (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت ارتباط دارد.

باورهای انگیزشی^۱ نیز شامل سه مؤلفه است. اولین مؤلفه «انتظار» نام دارد که به باور دانش‌آموز درباره توانایی‌هایش برای انجام‌دادن یک تکلیف اشاره می‌کند. مؤلفه دوم «ارزش» است که به اهداف و عقاید دانش‌آموز درباره اهمیت و علاقه به تکلیف اشاره می‌کند و سومین مؤلفه «عاطفی» است که به میزان اضطرابی اشاره دارد که فرد هنگام امتحان در درس معینی تجربه می‌کند (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). در تحقیق حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، نتایج نشان می‌دهد که به طور کلی راهبردهای خودتنظیمی به طور منفی و معنادار، اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند و از آنجایی که باورهای انگیزشی خود جزئی از راهبردهای خودتنظیمی است؛ پس همین رابطه برای باورهای انگیزشی و اهمال‌کاری پیشنهاد می‌شود.

درباره مؤلفه‌های راهبردهای انگیزشی، نیز نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در مطالعه کلاسن، کراوچک و راجانی (۲۰۰۸) نتایج نشان داد که خودکارآمدی مهمترین پیش‌بینی‌کننده تمایل به اهمال‌کاری تحصیلی است. در مطالعه هاوول و واتسون (۲۰۰۷) نتایج نشان داد که اهمال‌کاری با نداشتن سازماندهی همبستگی زیادی دارد. همچنین اهمال‌کاری با استفاده کمتر از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه داشته است. یکی از متغیرهای دیگری که همپوشانی زیادی با مفهوم اهمال‌کاری دارد و به صورت بالقوه با اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی در ارتباط است، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۲ است. خودناتوان‌سازی، راهبردی پیشگیرانه است که در آن فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد. افراد مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به‌عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریسته شود (رئسی، ۱۳۸۳).

جونز^۳ (۱۹۸۲) معتقد است معمولاً افراد خودناتوان‌ساز تلاش می‌کنند تا شرایط انجام کار را به گونه‌ای طراحی کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، شرایط را عامل عملکرد ضعیف در یک تکلیف، مقصر قلمداد کنند نه ناتوانایی و ارزشمندی‌شان را و از این طریق ناتوانایی و ارزش‌های خود را پنهان کنند. در واقع خودناتوان‌سازی از مسئول شناخته‌شدن فرد به دلیل ناکامی در عملکردش

1. Motivational Beliefs

2. academic self- handicapping

3. Jones

جلوگیری می‌کند. این گونه افراد مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا آنها را قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی بینگارند. نتایج تحقیق میدگلی و یوردان (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که افرادی که رویکرد جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی دارند، از راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتری استفاده می‌کنند. میگدلی و یوردان (۲۰۰۱) دریافتند که ساختار هدف، یک ساخت ذهنی قدرتمند است که بر اهداف شخصی، انگیزش و عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد. همچنین اهداف عملکردی بیشتر به جهت‌گیری انگیزشی نامطلوب و ضعیف منجر می‌شود. نتایج پژوهش رئیسی، هاشمی شیخ شبنانی و فاتحی‌زاده (۱۳۸۳) نشان می‌دهد که متغیرهای اهداف تبخّری دانش‌آموز، اهداف عملکردگرای دانش‌آموز، اهداف تبخّری کلاس، اهداف عملکردگرای کلاس و به طور جداگانه رابطه معنی‌داری با خودناتوان‌سازی پسران دارند. سایر نتایج نیز نشان می‌دهد که در گروه دانش‌آموزان دختر اهداف تبخّری دانش‌آموز، اهداف عملکرد کلاس و اهداف تبخّری والدین به طور مجزا، رابطه معنی‌داری با خودناتوان‌سازی دارند. درباره رابطه بین باورهای انگیزشی و خودناتوان‌سازی تحصیلی باید گفت که یادگیرندگانی که عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند و خودکارآمدی ضعیفی (مؤلفه انتظار باور انگیزشی) دارند، برای جبران پیشرفت‌نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند (پرمزیک و فورنهام، ۲۰۰۳ به نقل از عالی پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین یادگیرندگانی که اضطراب امتحان (مؤلفه عاطفی باور انگیزشی) زیادی را تجربه می‌کنند، در موقعیت امتحان دچار استرس بسیار زیادی شده و از آنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا متمرکز می‌شوند و از روبه‌رویی با چالش اجتناب می‌کنند، با توسل به افسردگی به عنوان رفتار خودناتوان‌ساز از مسئولیت فردی در آن موقعیت اجتناب می‌کنند (عالی پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۰). با توجه به مسائل مطرح‌شده هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان مناطق آموزش و پرورش ۱۹ و ۸ شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ است؛ با توجه به اینکه آمار دقیقی از تعداد دانش‌آموزان جامعه آماری مذکور، به دست نیامد، پس چون پژوهش از نوع همبستگی است، تعداد نمونه‌ای ۱۲۰ نفری انتخاب شده است. در منطقه ۸، دو دبیرستان دخترانه و پسرانه (از هر دبیرستان یک کلاس درس به تعداد ۴۲ نفر) و از منطقه ۱۹، سه دبیرستان که دو دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه (از هر دبیرستان یک کلاس درس به تعداد ۷۸ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شد. بر اساس نظر هومن (۱۳۸۹) در پژوهش‌های رابطه‌ای نمونه‌ای بیش از ۱۰۰ نفر کفایت می‌کند؛ به همین دلیل از بین

دانش‌آموزان این مناطق ۱۲۰ دانش‌آموز به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و با تکمیل مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، پرسشنامه هدف پیشرفت، مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، ساخته و دارای ۲۷ گویه در طیف لیکرت است که سه مؤلفه را در بر می‌گیرد. مؤلفه اول آماده‌شدن برای امتحانات شامل ۸ سؤال است. مؤلفه دوم، آماده‌شدن برای تکالیف بوده که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم آماده‌شدن برای مقالات پایان ترم بوده که شامل ۸ گویه است. لازم به ذکر است که چون مؤلفه سوم برای دانش‌آموزان کارایی نداشت، از تحلیل کنار گذاشته شد و ۱۹ سؤال در بخش اهمال‌کاری تحصیلی محاسبه شد. پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون (۱۹۹۸)، ۰/۶۴. به دست آمد؛ در این پژوهش نیز روایی مقیاس با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴. به دست آمده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در تحقیقی برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کردند که نتایج آنها نشان داد تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، گویای وجود عاملی کلی بوده و همبستگی در سطحی مطلوب معنادار بوده است. پایایی مقیاس در مطالعه جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) برابر با ۰/۹۲ گزارش شده است.

۲. مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: این مقیاس دارای دو زیرمقیاس باورهای انگیزشی (۲۴ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) است و مجموع ماده‌های مقیاس آن ۴۶ عدد است که پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) آن را ساخته است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل سه زیرمقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. در این پژوهش از زیرمقیاس باورهای انگیزشی برای سنجش راهبردهای انگیزشی استفاده شده است. بررسی‌های پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد که ضریب پایایی کرونباخ برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بوده است. پایایی این آزمون را البرزی و سامانی (۱۳۷۸) از طریق روش بازآزمایی ۰/۷۶ به دست آورده‌اند.

۳. پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ): هدف پرسشنامه هدف پیشرفت، ارزیابی نوع هدفی است

که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود انتخاب می‌کند. پرسشنامه سنجش اهداف پیشرفت، مطابق الگوی چهاروجهی (۲×۲) را الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، تهیه کردند که مشتمل بر ۱۲ گویه می‌باشد. سؤالات ۱، ۶ و ۹ هدف عملکرد گرایشی، سؤالات ۲، ۵ و ۷ هدف عملکرد اجتنابی، سؤالات ۳، ۱۰، ۱۲ هدف تسلط اجتنابی و سؤالات ۴، ۸، ۱۱ هدف تسلط گرایشی را سنجش کرده است. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است و در یک طیف ۵ تایی از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ قرار می‌گیرند. روایی ابزار را سازندگان تأیید کرده‌اند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص کردند که عبارت‌اند از: ۱. هدف تسلط - رویکردی، ۲. هدف تسلط - اجتنابی، ۳. هدف عملکرد - رویکردی و ۴. هدف عملکرد اجتنابی که جمعاً ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. روایی این پرسشنامه در تحقیق هاشمی و خیر (۱۳۸۷)، از طریق تحلیل عاملی بررسی شده است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس گویای چهار عامل بود که در مجموع ۶۸/۳۴ درصد واریانس را تبیین کردند.

۴. پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی: مقیاس خودناتوان‌سازی (SHS) را جونز و رودوال (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تهیه و تنظیم کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۰ تا ۵ تنظیم شده است. در پژوهش نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) اعتبار این مقیاس به روش همسانی درونی بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمد. ۵ کارشناس نیز روایی محتوایی را تأیید کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خود ناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشان‌دهنده تلاش و عامل سوم با ۷ ماده گویای عذر تراشی است. پژوهش نیکنام و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که ۹ ماده از ۱۱ ماده باقیمانده مقیاس روی عاملی جای دارند که نشان‌دهنده خلق منفی است.

یافته‌ها

هدف این پژوهش، بررسی رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای مطالعه شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	۳۶/۲۵	۶/۰۸
ارزش گذاری	۳۴/۴۱	۵/۷۸
اضطراب امتحان	۱۲/۵۹	۵/۲۶
هدف تسلط گرایشی	۱۲/۲۱	۳/۱۳
هدف تسلط اجتنابی	۹	۲/۱۱
هدف عملکرد گرایشی	۱۲/۱۰	۳/۳۸
هدف عملکرد اجتنابی	۹/۳۶	۲/۱۴
نمره کل اهمال کاری تحصیلی	۹۰/۱۷	۲۵/۷۴
نمره کل خودناتوان سازی تحصیلی	۸۹/۱۸	۱۱/۹۷

جدول ۱ نشان می دهد که میانگین نمره خودکارآمدی برابر با ۳۶/۲۵ و انحراف معیار آن برابر با ۶/۰۸ است. همچنین میانگین نمره کل اهمال کاری تحصیلی برابر با ۹۰/۱۷ و انحراف معیار آن برابر با ۲۵/۷۴ است. سایر نتایج در جدول آمده است. برای بررسی ارتباط بین متغیرهای مطالعه شده در این تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در ادامه آمده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
خودکارآمدی	۱								
ارزش گذاری	۰/۳۹**	۱							
اضطراب امتحان	۰/۰۰۵	-۰/۱۶	۱						
هدف تسلط گرایشی	۰/۲۳*	۰/۳۲**	-۰/۱۴	۱					
هدف تسلط اجتنابی	-۰/۱۰	-۰/۱۱	۰/۱۸*	-۰/۱۷*	۱				
هدف عملکرد گرایشی	۰/۲۴*	۰/۱۸*	۰/۲۲*	۰/۱۵*	۰/۲۹**	۱			
هدف عملکرد اجتنابی	-۰/۰۹	-۰/۰۸	۰/۱۲	-۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۱۱	۱		
نمره کل اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۱**	-۰/۴۳**	۰/۳۷**	-۰/۳۶**	۰/۱۲	۰/۲۳**	۰/۰۰۳	۱	
نمره کل خودناتوان سازی	-۰/۴۷**	-۰/۲۷**	۰/۲۵**	-۰/۱۹*	-۰/۴۶**	۰/۰۳۶	۰/۲۷**	۰/۰۶	۱

$P < 0/01$ ** $P < 0/05$ * $P < 0/1$ * $P < 0/05$ *

جدول ۲ نشان می دهد بین نمره اهمال کاری با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار ($r = -0/31$) و با ارزش گذاری رابطه منفی و معنادار ($r = -0/43$)، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار ($r = 0/37$) وجود دارد. همچنین اهمال کاری با هدف تسلط گرایشی رابطه منفی و معنادار

($r = -0/36$) با هدف عملکرد گرایشی رابطه مثبت و معنادار ($r = 0/23$) دارد. همچنین بین نمره خودناتوان‌سازی با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار ($r = -0/47$) و با ارزش‌گذاری رابطه منفی و معنادار ($r = -0/27$)، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار ($r = 0/25$) وجود دارد. همچنین خودناتوان‌سازی با هدف تسلط گرایشی رابطه منفی و معنادار ($r = -0/19$)، با هدف تسلط اجتنابی رابطه منفی و معنادار ($r = -0/46$) و با عملکرد اجتنابی رابطه مثبت و معنادار ($r = 0/27$) دارد. برای بررسی پیش‌بینی اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی از رگرسیون همزمان استفاده شد که نتایج آن در ادامه آمده است.

جدول ۳: رگرسیون چندگانه باورهای انگیزشی و اهداف پیشرفت بر اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر پیش‌بین	R	R ²	مقدار f	ضریب رگرسیون (B)	ضریب استاندارد (β)	سطح معنی‌داری
خودکارآمدی	0/56	0/32	17/15	-0/73	-0/176	0/04
ارزش تکلیف				-1/54	-0/341	0/001
اضطراب امتحان				1/50	0/306	0/001
هدف تسلط گرایشی	0/37	0/139	4/48	-2/50	-0/306	0/001
هدف تسلط اجتنابی				-0/97	-0/08	0/38
هدف عملکرد گرایشی				-0/94	-0/12	0/18
هدف عملکرد اجتنابی				0/32	0/28	0/76

بر اساس جدول ۳، خودکارآمدی و ارزش تکلیف به ترتیب با بتای ($-0/176$) و ($-0/341$) به صورت منفی و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. اضطراب امتحان با ضریب بتای ($0/306$) به صورت مثبت و معنادار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، مؤلفه هدف تسلط گرایشی به صورت منفی و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و این رابطه در سطح ($B = -0/306, p < 0/001$) معنادار است.

برای بررسی پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی و اهداف پیشرفت نیز از رگرسیون همزمان استفاده شد که نتایج آن در ادامه آمده است.

جدول ۴: رگرسیون چندگانه باورهای انگیزشی و اهداف پیشرفت بر خودناتوان‌سازی تحصیلی

متغیر پیش‌بین	R	R ²	مقدار f	ضریب رگرسیون (B)	ضریب استاندارد (β)	سطح معنی‌داری
خودکارآمدی	۰/۵۴	۰/۲۹۹	۱۳/۰۸	-۰/۸۴	-۰/۴۳	۰/۰۰۱
ارزش تکلیف				-۰/۲۷	-۰/۱۲۶	۰/۱۸
اضطراب امتحان				۰/۵۲	۰/۲۱	۰/۰۱
هدف تسلط‌گرایی	۰/۵۲	۰/۲۷	۸/۷۱	-۰/۵۸	-۰/۱۴	۰/۱۱
هدف تسلط اجتنابی				-۲/۲۴	-۰/۴۰۹	۰/۰۰۱
هدف عملکرد‌گرایی				۰/۰۹	۰/۰۲۵	۰/۷۹
هدف عملکرد اجتنابی				۱/۰۲	۰/۱۸۵	۰/۰۵

جدول ۴ نشان می‌دهد خودکارآمدی با بتای (-۰/۴۳) به صورت منفی و معنادار خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. اضطراب امتحان با ضریب بتای (۰/۲۱) به صورت مثبت و معنادار، خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، مؤلفه هدف تسلط اجتنابی به صورت منفی و معنادار خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کرد و این رابطه در سطح اجتنابی (B = -۰/۴۰۹، p < ۰/۰۰۱) معنادار است. همچنین هدف تسلط اجتنابی توانست خودناتوان‌سازی تحصیلی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کند (B = ۰/۱۸۵، p < ۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که بین نمره اهمال‌کاری با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار، با ارزش‌گذاری درونی تکلیف رابطه منفی و معنادار، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. اهمال‌کاری با هدف تسلط‌گرایی رابطه منفی و معنادار، با هدف عملکرد‌گرایی رابطه مثبت و معنادار دارد. بین نمره خودناتوان‌سازی با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار و ارزش‌گذاری رابطه منفی و معنادار، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین میان خودناتوان‌سازی با هدف تسلط‌گرایی رابطه منفی و معنادار، با هدف تسلط اجتنابی رابطه منفی و معنادار و با عملکرد اجتنابی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

نتایج پژوهش حاضر در زمینه رابطه بین باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری تحصیلی با نتایج

پژوهش‌های حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، کلاسن، کراوچک و راجانی (۲۰۰۸) و هاول و واتسون (۲۰۰۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که درباره رابطه بین ارزش‌گذاری درونی تکلیف و تعلق‌ورزی این‌گونه استدلال می‌شود که موقعی که یک مطلب جدید یاد گرفته می‌شود، اگر انگیزه درونی و یادگیری عمیق با هم صورت گیرد، یادگیری موضوع به طور کامل اتفاق می‌افتد و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود. بنابراین علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل به موضوعات یادگیری سبب افزایش مطالعه عمیق و لذت‌بخش می‌شود. موضوعاتی که به طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلق‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت.

درباره رابطه بین خودکارآمدی و تعلق‌ورزی می‌توان گفت که بلاک، شیل و پترسون (۱۹۸۶) خودنظم‌دهی واقعی را متأثر از دو مکانیسم یا دو مؤلفه خودکارآمدی و انتخاب هدف می‌دانند؛ در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا عنوان می‌شود که افراد با باورهای قوی درباره توانایی‌های خود در مقایسه با افرادی که درباره توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند و در نهایت عملکرد آنها در تکلیف بهتر است. در زمینه رابطه بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری می‌توان گفت که یکی از ویژگی‌های تکلیف که بر اهمال‌کاری مؤثر است، ناخوشایند بودن تکلیف است. ناخوشایندی تکلیف به فعالیت‌هایی مربوط می‌شود که برای فرد ناخوشایند است. هر فردی می‌کوشد از محرک‌های آزاردهنده اجتناب کند و متعاقباً هرچه یک موقعیت آزاردهنده‌تر باشد، فرد بیشتر از آن می‌گریزد. اگرچه میزانی تمایل افراد نسبت به یک کار، متأثر از تنوعی از ویژگی‌های شخصیتی قرار می‌گیرد، اما تحقیقات نشان داده است که اگر افرادی کاری را ناخوشایند بدانند و درباره آن اضطراب داشته باشند، آنها تمایل بیشتری به تعویق انداختن آن نشان خواهند داد (استیل ۲۰۰۷). در خصوص رابطه بین اهداف پیشرفت و اهمال‌کاری نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، والترز (۲۰۰۴) و مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای هدف تسلط‌گرایشی هستند، کمتر به رقابت بین خود و دیگران اهمیت می‌دهند؛ زیرا برای آنها یادگیری مطالب مهم است. ملاک برتری در آنها مطلق است و تلاش را مهمترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و چون انگیزه درونی دارند، اهمال‌کاری در آنها کمتر است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

درباره تبیین رابطه منفی بین هدف تسلط-اجتنابی با خودناتوان‌سازی می‌توان گفت که نتیجه این جهت‌گیری، اضطراب و شکست است و باعث نقص در خودتنظیمی در افراد می‌شود؛ بنابراین همین امر باعث افزایش خودناتوان‌سازی در چنین افرادی می‌شود. یادگیرندگانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، برای جبران پیشرفت‌نکردن به استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند. همچنین فردی که دچار اضطراب امتحان است، در موقعیت امتحان دچار استرس بسیار

زیادی شده و از آنجا که روی جنبه‌های منفی موقعیت استرس‌زا متمرکز می‌شوند و از تقابل با چالش اجتناب می‌کنند، با توسل به افسردگی به عنوان رفتار خودناتوانساز از مسئولیت فردی در آن موقعیت اجتناب می‌کنند (عالی‌پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۰). نتایج برخی از تحقیقات نشان می‌دهد اهداف عملکردی پیش‌بینی‌کننده مثبت و اهداف تسلط پیش‌بینی‌کننده منفی یا خنثی برای خودناتوان‌سازی هستند. پژوهش‌هایی که تمایز بین اهداف عملکردی را مدنظر قرار داده‌اند، در بیشتر موارد نشان داده‌اند که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودناتوان‌سازی است (مایلدی و یوردان ۲۰۰۱، به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

نتایج این پژوهش درباره دانش‌آموزان مناطق آموزش و پرورش ۱۹ و ۸ شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بوده و تعمیم نتایج به جوامع آماری دیگر از جمله دانشجویان و دانش‌آموزان سایر شهرها و مقاطع دیگر تحصیلی باید با احتیاط انجام شود. همچنین این پژوهش روابط بین متغیرها را بررسی کرده است؛ بنابراین استنباط‌های علی از این پژوهش باید با احتیاط انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در مقاطع تحصیلی مختلف و در جوامع آماری متفاوت انجام شود و با توجه به نتایج این تحقیق و تحقیقات مشابه مبنی بر پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی برای سیستم آموزشی، باید تمهیداتی برای پیشگیری و درمان آن اندیشیده شود.

منابع

- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). «رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت». *اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، ۶۱-۸۰.
- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری». *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال دوم، شماره چهارم، صص ۷۳-۶۴.
- رئسی، فاطمه؛ هاشمی‌شخبانی، اسماعیل؛ فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۳). «رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس». *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*؛ سال ششم، شماره ۳ و ۴، صص ۹۳-۱۰۱.
- عالی‌پور بیرگانی، سیروس؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهینی بیلاق، منیژه و مفردنژاد، ناهید (۱۳۹۰). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودناتوان‌سازی تحصیلی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری از لحاظ متغیر اخیر در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستانی». *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*. دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره چهارم. سال ۳-۱۸. شماره ۲، صص ۱۳۵-۱۵۴.
- نیکنام، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده‌منور (۱۳۸۹). «رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان». *نشریه مرکز علوم رفتاری*، دوره ۷، شماره ۲/۱۳۸۸.
- Dweck, C. S (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). An achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Howell, A. J.; Watson, D. C.; Powell, R. A. & Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Klassen, R. M.; Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. (1990). Motivational & self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Edu, Psy* , Vol 82 , 1, 33 - 40 .
- Rozental, A. & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5, 1488-1502. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shraw, G.; Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulating failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- 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: Guildford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.