

بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی

between achievement goals and Investigation relationships academic procrastination

Hamideh Radmanesh

Master of Educational Psychology,
Yazd University
Radmanesh.hamideh@yahoo.com

حمیده رادمش

کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

Abstract

Purpose of this study was to investigate the relationships between achieving goals, academic procrastination in first grade female high school students (The second period) in Yazd city. The statistical population was all of first grade female high school students (The second period) in Yazd city in the academic year 93-1392 with 4077 the number. Among them selected 339 students as sample according to morgan formula and cluster sampling 300. Because of Failing to return and complete incorrect and incomplete questionnaires, the sample was 257 people at the end. The data were Elliot & McGregor the Achievement Goal Questionnaire 2001 and Solomon and Rasblom Academic Procrastination Questionnaire 1984. Results showed that The goals of Mastery orientation, mastery-avoidance and performance-orientation have meaningful relationship with procrastination. According to obtained results, By

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان دختر اول دبیرستان (دوره دوم) شهر یزد بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان شهر یزد با تعداد ۴۰۷۷ نفر بود. با استفاده از جدول مورگان ۳۰۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. به دلیل عدم بازگشت و تکمیل نادرست و ناقص تعدادی از پرسش نامه ها در نهایت تعداد نمونه به ۲۵۷ نفر رسید. به منظور گردآوری اطلاعات، از پرسش نامه های جهت گیری هدف الیوت و مک گریگور ۲۰۰۱ و پرسش نامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم ۱۹۸۴/۶ استفاده گردید. یافته ها: نتایج نشان داد که اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و عملکرد-گرایشی رابطه معناداری با تعلل ورزی دارند. نتیجه گیری: با توجه به نتایج به دست آمده، از طریق تغییر در جهت گیری

changing of the target's orientation, it would be possible to reduce or correct academic procrastination.

هدف، می‌توان اقدام به کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن نمود.

Keywords: achievement Goal, Academic procrastination, High-school students

کلمات کلیدی: اهداف پیشرفت، تعلل‌ورزی تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی

دریافت: اردیبهشت ۹۵؛ پذیرش: اردیبهشت ۹۷

مقدمه

یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح شده در سه دهه اخیر در حیطه روان‌شناسی انگیزش، نظریه اهداف پیشرفت^۱ می‌باشد (پینتریچ، ۲۰۰۰). امروزه بسیاری از محققان همچون (امز^۲، ۱۹۸۴؛ امز و آرچر^۳، ۱۹۹۸ و پینتریچ و گارسیا^۴، ۱۹۹۱) جهت‌گیری هدف را یکی از تاثیرگذارترین عوامل مؤثر بر فعالیت‌های مفید تحصیلی می‌دانند. براساس مدل الیوت و مک‌گریگور^۵ (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد: اهداف تسلط-گرایشی^۶ که در آن، هدف دانش‌آموزان تا حد امکان غلبه کردن بر چالش‌ها یا افزایش سطح شایستگی‌شان است (امز، ۱۹۹۲). این هدف ریشه در انگیزه پیشرفت و انگیزه درونی دارد (الیوت و هارکویکس^۷، ۱۹۹۶). آندرمن و ماهر^۸ (۱۹۹۴) معتقدند که در جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی، دانش‌آموزان در صدد افزایش

-
1. achievement Goal theory
 2. Ames, C.
 3. Archer, J.
 4. Garcia, T.
 5. Elliot, A. J., McGregor, H. A.
 6. Mastery orientation
 7. Harackiewicz, J.M.
 8. Anderman, E., & Maehr, M.

تسلط بر فهم موضوعات هستند. آن‌ها حتی زمانی که عملکردشان نیز ضعیف است باز می‌خواهند یاد بگیرند و بنابراین در کارهای دشوار پشتکار دارند و به دنبال وظایف چالشی هستند و هنگامی که با موقعیت‌های مشکل مواجه می‌شوند تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند تا به موفقیت تحصیلی برسند. امز (۱۹۹۲) معتقد است که اهداف یادگیری، روی ارزش‌های درونی یادگیری تمرکز دارند و با تلاش و پشتکار که به موفقیت منجر می‌شود مربوط می‌شوند. در جهت‌گیری هدف تسلطی تأکید بر تحول مهارت، توسعه مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و بالا بردن احساس خودکارآمدی است. این امور باعث افزایش عملکرد تحصیلی فرد و کاهش تعلل ورزی خواهند شد. در هدف تسلط-اجتنابی^۱، شایستگی به صورت تسلط کامل بر تکالیف تعریف می‌شود و به اجتناب دانش‌آموز از عدم درک مطلب اشاره دارد (مورینو، گنزالز-کاتر، سی سیلیا و اسپری^۲، ۲۰۱۰). ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). در هدف عملکرد-گرایشی^۳ دانش‌آموز می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند (پاستور، بارون، میلر و داویس^۴، ۲۰۰۶). در جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی^۵ فرد می‌خواهد از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن

-
1. Mastery avoidance
 2. Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á. & Spray, C. M.
 3. Performance orientation
 4. Pastor, A. D., Barron. E. K., Miller. B. J., & Davis, L. S Performance avoidance
 5. Performance avoidance
 6. Pintrich, P. R., & Schunk., D, H. Elliott & McGregor
 7. Dweck, C. and Legget, E.

نسبت به همسالان خود اجتناب نماید، در این جهت‌گیری فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (پینتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲). به طور اهداف عملکردی به طور عمومی با نتایج منفی گوناگونی مانند بی میلی برای طلب کمک تحصیلی، تقلب، شکست تحصیلی و گوشه‌گیری از تلاش در مواجهه با شکست، تأثیرپذیری منفی در نتیجه شکست را به دنبال دارد (دوئک و لگت^۲، ۱۹۹۸). همچنین یافته‌های تحقیقات کاملاً در مورد پیامدهای منفی مربوط به اهداف عملکرد-اجتنابی واضح است. این اهداف با خود ناتوان‌سازی تحصیلی، احساسات منفی در مورد وظایف یادگیری، مدرسه، خود و نمرات پایین رابطه دارد. یافته‌ها در ارتباط با هدف عملکرد-گرایشی خیلی پایدار نیستند. برخی مطالعات، روابطی بین این جهت‌گیری و پیامدهای مثبت از قبیل احساسات مثبت در مورد یادگیری، سرمایه‌گذاری، خودکارآمدی بالا و نمرات بالا یافته‌اند. مطالعات دیگر چنین رابطه‌ای را نیافته‌اند (الیوت، مک‌گریگور و گابل^۳، ۱۹۹۹). به طور کلی جهت‌گیری هدف با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی متعددی همراه است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر رابطه جهت‌گیری هدف با تعلل‌ورزی (پیامد رفتاری) مورد توجه است.

تعلل ورزی دانش‌آموزان در خلال تحصیل، مشکل بسیار شایع و مهمی است که به عنوان مانع در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی آنان در نظر گرفته می‌شود. در سالهای اخیر، تعلل ورزی تحصیلی به عنوان نوعی "نقص در خود-نظم جویی"^۴ مطرح شده است، یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانان، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مورد نظرش (جوکار و آقادلورپور، ۱۳۸۷). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم جویی در تعلل ورزی تحصیلی، عبارت است از تمایل به

-
1. Gable, S.L.
 2. Failure in self-regulation

"تنزیل موقت" که در آن فرد پاداش های کوچک اما در دسترس را به پاداش های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می دهد، یعنی تنزیل دادن ارزش پاداش ها (دویت^۱ و شونبرگ، ۲۰۰۲؛ هاوول و همکاران، ۲۰۰۶؛ شونبرگ و گرون وود^۲، ۲۰۰۱). مطابق این دیدگاه، تنزیل موقت و به تبع آن تعلل ورزی تحصیلی تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تاخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف، و ویژگی های شخصیتی از قبیل خودآگاهی کم، بی نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل^۳، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر نیز از بین عوامل پیش آیند تعلل ورزی تحصیلی متغیر اهداف پیشرفت انتخاب شد؛ زیرا که انگیزش پیشرفت از مولفه های کلیدی مدل های خود نظم جویی است (پیترریچ، ۲۰۰۰؛ والترز، ۲۰۰۳). زیمرمن، بندورا و مارتینز - پونز^۴ (۱۹۹۲) خود تنظیم گری در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری، به منظور بیشینه کردن فرایند یادگیری ارجاع می دهند. در رابطه با نقش خودتنظیم گری در پیش بینی تعلل ورزی می توان به رابطه پیشایندهای تعلل ورزی با ویژگی های خود تنظیم گری استناد کرد. فرد خودتنظیم گر فردی هدفمند است که با استفاده از تکنیک های مدیریت زمان، تمرین معنادار و جهت دار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی، و احساس خودکارآمدی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با توانایی ها و استعداد خود دارد، در حالیکه فرد تعلل ورز از احساسات خودکم بینی رنج می برد، از موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد، به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می داند تا به وسیله آن خود ارزشمندی و احترام به خود را حفظ کرده باشد. گاهی، تعلل ورزی به دلیل انگیزه بسیار پایین و

-
3. Dewitte, S.,
 4. Groenewoud, J. T.
 5. Steel, P.
 6. Zimmerman, B.j., Bandura, A. & Martinnez-pons, M.

مشخص نکردن هدف بروز می کند. فرد تعلل ورزش فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان است، ولی فرد خودتنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی و ارزیابی قرار می دهد و در مورد اعمال خود قضاوت می کند.

جهت گیری ها در زمینه اهداف پیشرفت نیز شامل ویژگی هایی هستند که در پیش بینی تعلل ورزشی نقش متفاوتی دارند. در جهت گیری تسلط-گرایشی بر مفهوم رشد خود تاکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. در این راستا تعلل ورزشی که محافظ خودارزشمندی فرد است، در این نوع جهت گیری چندان به وقوع نمی پیوندد. فرد حایز جهت گیری عملکرد-گرایشی که بر ارایه عملکرد بهتر نسبت به دیگران و حمایت از خودارزشمندی تلاش می کند، رفتارهای تعلل ورزشی کمتری نشان می دهد، در صورتی که فرد حایز جهت گیری عملکرد-اجتنابی که از انجام تکالیف به دلایل اجتماعی اجتناب می کند، به احتمال زیاد به تعلل ورزشی روی می آورد. افراد حایز جهت گیری اجتناب از تکلیف که برای دوری جستن از اضطراب ناشی از انجام تکالیف از اشتغال به امور تحصیلی صرف نظر می کنند، رفتارهای تعلل ورزشی بیشتری از خود نشان می دهند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این راستا نتایج پژوهش های پینتریچ (۲۰۰۰) نشان می دهد که تعلل ورزشی با جهت گیری تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی رابطه معکوس دارد. از سویی نتایج پژوهش های مک گریگور و ایوت (۲۰۰۲)، نشان داد که تعلل ورزشی با جهت گیری تسلط-گرایشی رابطه منفی و با جهت گیری عملکرد-گرایشی رابطه ویژه ای ندارد. در رابطه با جهت گیری عملکرد-اجتنابی، پژوهش های کمی انجام گرفته است. با این حال، مطالعات انجام گرفته نشان داده اند که اهداف اجتناب از کار، آسیب زا ترین پیامدهای یادگیری و پیشرفت هستند. در این زمینه مطالعات والترز (۲۰۰۳) نشان می دهد که جهت گیری عملکرد-اجتنابی، قوی ترین پیش بینی کننده تعلل ورزشی بوده و این نوع جهت گیری همراه با خودکارآمدی پایین، مهم ترین پیش بینی کننده تعلل ورزشی هستند. در

خصوص رابطه هدف تسلط- اجتنابی با تعلل ورزی، اگرچه یافته های مستقیم پژوهشی در دسترس نیست اما از آنجا که الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) این جهت گیری هدف را همبسته با ترس از شکست و صفات وابسته به آن می دانند، می توان ارتباط مثبت بین این دو متغیر را پیش بینی نمود (جوکار و آقادلورپور، ۱۳۸۷).

بر مبنای یافته های نظری و عملی فرضیه های زیر تدوین گردیدند:

۱. هدف تسلط- گرایشی با تعلل ورزی رابطه منفی دارد.
۲. هدف تسلط- اجتنابی با تعلل ورزی رابطه مثبت دارد.
۳. هدف عملکرد- گرایشی با تعلل ورزی رابطه منفی دارد.
۴. هدف عملکرد- اجتنابی با تعلل ورزی رابطه مثبت دارد.

روش

روش این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی بود.

شرکت کنندگان پژوهش. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان شهر یزد در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند. تعداد کل دانش آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان یزد، ۴۰۷۷ نفر می باشند. تعداد نمونه این پژوهش با استفاده از جدول مورگان ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد که به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند به این ترتیب که ابتدا از دو ناحیه یک و دو یزد، به صورت تصادفی ناحیه دو انتخاب شد و از بین کل مدارس متوسطه شهرستان یزد در ناحیه دو، ۵ مدرسه انتخاب گردید. در هر مدرسه از چند کلاس اول موجود، دو کلاس اول به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت کلیه دانش آموزان کلاس پرسشنامه را تکمیل کردند. به دلیل عدم بازگشت و تکمیل نادرست و ناقص تعدادی از پرسش نامه ها در نهایت تعداد نمونه به ۲۵۷ نفر رسید.

ابزارهای سنجش

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف: به منظور سنجش نوع جهت‌گیری هدف افراد از الگوی چهاروجهی (۲*۲) الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۲ گویه و ۴ خرده‌مقیاس شامل هدف تسلط-گرایشی (سوالات ۱، ۲، ۳)، تسلط-اجتنابی (سوالات ۴، ۵، ۶)، عملکرد-گرایشی (سوالات ۷، ۸، ۹) و عملکرد-اجتنابی (سوالات ۱۰، ۱۱، ۱۲) می‌باشد. در مقابل هر گویه طیف لیکرتی پنج‌بخشی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ می‌باشد. در پژوهش جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) ضرایب آلفای به دست آمده برای خرده‌مقیاس‌های اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۴ بود که این ضرایب حاکی از پایایی بالای پرسشنامه مذکور می‌باشد. جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) نیز با استفاده از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریانس نشان دادند که عوامل تسلط-گرایشی، عملکرد-گرایشی، تسلط-اجتنابی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب با ارزش ویژه ۱/۸۵، ۱۵ درصد واریانس کل؛ ۱/۵، ۱۲ درصد واریانس کل؛ ۲/۴۸، ۲۰ درصد واریانس کل و ۲/۲۱، ۱۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در مجموع چهار عامل استخراجی ۶۵ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. بنابراین با توجه به مقدار واریانس تبیین شده توسط این گویه‌ها پرسشنامه جهت‌گیری هدف از روایی مطلوبی برخوردار است. جهت تعیین پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف در پژوهش حاضر از آلفا کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفا به دست آمده برای خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۷۰، ۰/۸۱ و ۰/۶۲ می‌باشد که این ضرایب حاکی از پایایی قابل قبول پرسشنامه مذکور است. روایی از طریق تحلیل عاملی با چرخش

واریماکس نشان داد این چهار عامل روی هم رفته ۷۹/۲۵ در صد از کل واریانس را تبیین کردند.

پرسش نامه تعلل ورزشی تحصیلی: به منظور سنجش تعلل ورزشی تحصیلی از پرسش نامه ۲۷ گویه‌ای سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴/۶) استفاده شده است. این مقیاس تعلل ورزشی را در سه حوزه آمادگی برای امتحان (سوالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سوالات ۹ تا ۱۷)، و نوشتن مقاله (سوالات ۲۰ تا ۲۵)، مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است در ادامه هر یک از این موارد دو سوال ارائه شده است که سه سوال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموزان در مورد تعلل ورزشی و سه سوال دوم (۸، ۹، ۲۷) تمایل آنها را برای تغییر عادات تعلل ورزشی می‌سنجند. پاسخ سوالات در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می‌باشد. در این مقیاس سوالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. این پرسش نامه توسط جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه شده و پایایی (با استفاده از آلفا کرونباخ) ۰/۹۱ به دست آمده است. جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) در بررسی خود جهت تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. مقدار شاخص KMO در این بررسی برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار خی دو آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که این امر نشان از کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیلی عاملی بود. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش نامه بوده است. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش ویژه نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ یک از آنها حذف نشدند. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۰ به دست آمده است. همچنین به منظور تعیین روایی (با استفاده از روش تحلیل عاملی) ابتدا از مقدار شاخص KMO و مقدار خی دو آزمون کرویت بارتلت به منظور ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی

استفاده گردید که به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۱۹۹۸/۱۵۲ ($p < ۰/۰۰۰۱$) بود که بیانگر مناسب بودن داده ها برای تحلیل عامل می باشد. نتایج تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش نامه بوده است. بار عاملی گویه ها نیز بین ۰/۴۸ تا ۰/۸۰ با ارزش ویژه ۸/۲۱ و درصد واریانس ۴۱/۰۲ به دست آمد.

یافته ها

در این قسمت، یافته های توصیفی شامل حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش بیان شده است. همچنین داده های بدست آمده، با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون با استفاده از نرم افزار SPSS21 تحلیل شد.

جدول ۱- آماره های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	حجم نمونه	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
تسلط - گرایشی	۲۵۷	۸	۱۵	۱۳/۹۰	۱/۵۱
تسلط - اجتنابی	۲۵۷	۳	۱۵	۱۲/۰۵	۲/۵۶
عملکرد - گرایشی	۲۵۷	۶	۱۵	۱۲/۷۶	۲/۳۱
عملکرد - اجتنابی	۲۵۷	۳	۱۵	۱۰/۶۱	۲/۶۴
تعلق ورزشی تحصیلی	۲۵۷	۵۱	۱۰۷	۸۱/۸۷	۸/۸۶

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱-هدف تسلط- گرایشی	۱					
۲- هدف تسلط- اجتنابی	۰/۰۸	۱				
۳- هدف عملکرد- گرایشی	۰/۲۶**	۰/۱۰	۱			

۴- هدف عملکرد- اجتنابی	۰/۲۶**	-۰/۰۸	۰/۲۸**	۱
۵- تعلق ورزی تحصیلی	-۰/۳۳**	۰/۲۹*	-۰/۲۸**	-۰/۰۴
معناداری در سطح * $p < 0/05$		معناداری در سطح ** $p < 0/01$		

با توجه به جدول ۲، کلیه روابط بین متغیرهای پژوهش به جزء رابطه جهت گیری هدف عملکرد- اجتنابی، با تعلق ورزی تحصیلی معنادار است. در پژوهش حاضر برای تعیین اینکه هر یک از هدف های پیشرفت به چه میزان و در چه جهتی تعلق ورزی تحصیلی را پیش بینی می کنند، رگرسیون چندگانه تعلق ورزی تحصیلی بر روی اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۳: رگرسیون چندگانه تعلق ورزی بر روی اهداف پیشرفت

تعلق ورزی تحصیلی					متغیر ملاک
P	β	B	R^2	R	متغیرهای پیش بین
۰/۰۰۱	-۰/۱۰	-۰/۶۱	۰/۰۷	۰/۲۶	تسلط- گرایشی
۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۵۱			تسلط- اجتنابی
۰/۰۲	-۰/۰۷	-۰/۲۸			عملکرد- گرایشی
۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۲۴			عملکرد- اجتنابی

با توجه به جدول شماره ۳، اهداف تسلط- گرایشی و عملکرد- گرایشی به صورت منفی و معنادار و هدف تسلط- اجتنابی به صورت مثبت و معنادار، تعلق ورزی را پیش بینی نمودند. رابطه بین هدف عملکرد- اجتنابی و تعلق ورزی معنادار نبود.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، بررسی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل ورزشی تحصیلی در دانش آموزان دختر اول دبیرستان (دوره دوم) شهر یزد بود.

در تبیین تائید فرضیه اول می توان گفت رابطه منفی بین هدف تسلط- گرایشی و تعلل ورزشی با مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر این که هدف تسلط- گرایشی پی آمدهای سازگارانه و مثبتی مانند سطح بالایی از کارآمدی، ارزش تکلیف، علاقه، تلاش و پایداری را به همراه دارد، همسو می باشد (دوئک و لگت، ۱۹۹۸). این یافته از چند منظر قابل بحث است، نخست آنکه همان طور که الیوت و هارکویکس (۱۹۹۶) بیان می کنند، یکی از ویژگی های افراد دارای هدف تسلط- گرایشی انگیزش درونی بالاست و برابر با یافته های سادلر و بولی^۱ (۱۹۹۹) انگیزش درونی با تعلل ورزشی تحصیلی رابطه منفی دارد، زیرا این گونه افراد کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می دهند و برای هدف خودشان که یادگیری مطالب است، ارزش قائل هستند و خود را با یک ملاک مطلق که نشانگر یادگیری است یا با یادگیری قبلی شان مقایسه می کنند و تلاش را مهمترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می دانند و احساس رضایت و غرور آن ها منوط به میزان تلاش آن ها برای تکلیف است. بنابراین در صورتی که فرد دارای هدف تسلط گرایشی باشد، به منظور احساس رضایت، تلاش بیشتر و تعلل ورزشی کمتری می کند. دوم آنکه دانش آموزان با هدف تسلط- گرایشی با در نظر گرفتن پاداش های کوتاه مدت برای کارهایشان (دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲)، از خودنظم جویی بالایی برخوردارند و در نتیجه تعلل ورزشی شان کاهش می یابد؛ زیرا که امروزه تعلل ورزشی نوعی نقصان در خودنظم جویی محسوب می شود و لذا هر عاملی که زمینه ساز افزایش خودنظم جویی باشد، تعلل ورزشی را کاهش می دهد. همان گونه که پیترریچ (۲۰۰۰) بیان می دارد، خودنظم جویی فرایندی فعال و سازنده است که در

¹. Saddler, C. D., & Buley, J.

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 مؤلفه مهم خودنظم‌جویی محسوب شده و نوع اهداف در نظر گرفته شده تعیین‌کننده میزان خودنظم‌جویی هستند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که افراد دارای هدف تسلط - گرایشی به استراتژی‌های خودتنظیمی یادگیری گرایش دارند، به دنبال وظایف چالشی هستند، مسئولیت پذیرند و در کارها پشتکار دارند. آن‌ها معتقدند که موفقیت نتیجه سخت‌کوشی و پردازش عمیق اطلاعات است و در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری کسب می‌کنند، به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند و عملکرد بالاتری از خود نشان می‌دهند، در حالی که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در گزینش اهداف مشکل دارند (لی و شاونبرگ، ۱۹۹۳) و برای تکمیل وظیفه و تکالیف خود به زمان بیشتری نیاز دارند (فراری، ۲۰۰۱). در همین رابطه لی (۲۰۰۵) طی مطالعه‌ای نشان داد که افرادی که اهداف روشنی ندارند، تمایلات تعلل‌ورزانه بالایی را نشان می‌دهند. این یافته با یافته‌های هاول و واتسون (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۴)، سواری (۱۳۹۲)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۳)، احمدی (۱۳۹۰) ناهمسو بود.

در تبیین تأیید فرضیه دوم که هدف تسلط - اجتنابی رابطه مثبت و معنادار بر تعلل‌ورزی دارد، می‌توان گفت از آنجا که ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) این جهت‌گیری هدف را همیشه با ترس از شکست و صفات وابست به آن می‌دانند، رابطه مثبت بین این دو متغیر قابل تبیین است. هرچند افراد با هدف تسلط اجتنابی دارای معیارهای مطلق و درون‌فردی برای شایستگی هستند اما تسلط بر مطالب برای آن‌ها یک ارزش ذاتی نیست و در حقیقت نوعی بی‌میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. همان‌گونه که قبلاً بحث شد عدم تمایل به تکالیف به دلیل آنکه پاداش‌های کوتاه مدت را کاهش می‌دهد، سبب افزایش تنزیل موقت و کاهش خودتنظیمی و در نتیجه افزایش تعلل‌ورزی

می‌شود (جوکار و آقادلورپور، ۱۳۸۶). از سوی دیگر دانش‌آموزانی که کمال‌گراتر هستند با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار مشخص می‌شوند (استوبر و اتو^۱، ۲۰۰۶)؛ به همین دلیل آن‌ها به زمان بیشتری نیاز دارند و به زمانی که برای انجام کار دارند نمی‌اندیشند و این امر موجب تعلل ورزیدن می‌شود. همچنین به دلیل ترس و اضطرابی که ناشی از نفهمیدن مطالب و شکست در یادگیری در فرد رخ می‌دهد، دانش‌آموز شروع و انجام کار را تا جایی که می‌تواند به تأخیر می‌اندازد و در آن کار تعلل می‌ورزد. تعلل ورزی خود منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف (مورفورد، ۲۰۰۸)، کاهش در پیشرفت تحصیلی (آکینسولا و تالا^۲، ۲۰۰۷) و کاهش در یادگیری طولانی مدت گردد (اسکونبرگ، ۱۹۹۵) و عملکرد فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. نتایج این یافته تحقیق با یافته‌های احمدی (۱۳۹۰)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های هاول و واتسون (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۳) ناهمسو است.

در تبیین تائید این فرضیه پژوهش که هدف عملکرد-گرایشی رابطه منفی و معنادار بر تعلل ورزی دارد، می‌توان بیان داشت همان طور که لوی توسمان و آوی آسور (۲۰۰۶) بیان کردند، فراگیران با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی به دلیل اینکه می‌خواهند توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند و بهترین باشند، سخت تلاش می‌کنند؛ هرچند آنان سخت تلاش نمی‌کنند تا یاد بگیرند بلکه سخت تلاش می‌کنند تا فقط از دیگران برتر باشند و به عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) معتقدند دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد-گرایشی خواهان بهتر عمل کردن و بهتر بودن از دیگران، در مقایسه با دیگران در انجام تکلیف بهترین

1. Stoeber, J., & Otto, K.

بودن، استفاده از معیارهای معمول همچون گرفتن بهترین یا بالا ترین نمره ها، بالاترین یا بهترین عملکرد را در کلاس داشتن (هدف عملکرد، هدف دربرگیرنده ایگو، گرایش ایگو نسبت به بهبود خود، هدف توانایی نسبی) هستند، بنابراین تلاش زیاد این افراد با تعلل ورزی رابطه معکوس دارد؛ بدین معنا که فردی با جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی کمتر تعلل ورزی می کند زیرا شکست ها برای این افراد تهدید آمیز هستند. نتایج این یافته با یافته احمدی (۱۳۹۰) همخوان و با یافته های ولترز (۲۰۰۴)، ولترز (۲۰۰۳) و الیوت و مک گریگور (۲۰۰۲) ناهمخوان می باشد.

فرضیه هدف عملکرد اجتنابی با تعلل ورزی رابطه مثبت دارد، رد شد. متأسفانه تاکنون پژوهش های اندکی در رابطه با ارتباط هدف عملکرد-اجتنابی با تعلل ورزی تحصیلی چه در داخل و چه در خارج از کشور صورت گرفته است. نتیجه حاصل از این رابطه با یافته های ولترز (۲۰۰۴) از نظر جهت همسو و از نظر معناداری ناهمسو با یافته های الیوت و مک گریگور (۲۰۰۲)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) ناهمسو است. در تبیین علت عدم تأیید رابطه در این فرضیه می توان گفت بافت ها و موقعیت های متعددی در تعلل ورزی نقش دارند که می توان به عوامل درونی و روانی همچون، آزارندگی تکلیف، افسردگی، احساس خودکم بینی، کمال گرایی، خودتنظیمی و خودکارآمدی (ساتن^۱، ۲۰۰۹؛ به نقل از ایثاری، ۱۳۹۲: ۳۴)، سرخوردگی، فقدان انگیزه، مشکل در شروع کردن کار، فقدان مهارت مدیریت زمان، عقاید غیر منطقی) و ... و فاکتورهای محیطی و بیرونی چون عوامل اجتماعی و خانوادگی، لجبازی با دیگران و احساس عدم مسئولیت (الیس و نال، ۱۹۷۹؛ ترجمه فرجاد، ۱۳۸۶: ۳۸) و ... اشاره نمود. به دلیل عدم کنترل این متغیرها در پژوهش، این عوامل می توانند به نوعی رابطه

-
1. Akinsola, Tella & Tella
 2. Sutton

هدف عملکرد اجتنابی با تعلل ورزی را تحت تأثیر قرار داده و آن را در این پژوهش کم رنگ کرده باشند.

از جمله محدودیت‌ها، نمونه مورد بررسی در این پژوهش است که از یک جمعیت محدود دانش آموزی دختر انتخاب شده است، بنابراین تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت پذیرد. گردآوری اطلاعات از نمونه‌هایی که بیشتر معرف جامعه دانش آموزان ایران و مقاطع تحصیلی مختلف باشند مطلوبتر خواهد بود.

منابع

- احمدی، ز. (۱۳۹۰). نقش جهت گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.
- جوکار، ب و آقادلورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳ و ۴). ۸۰-۶۱.
- سواری، ک. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبهرگرایی و رویکرد گرایی با اهمال کاری تحصیلی. دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲ (۳)، ۵۳-۴۵.
- کجباف، م ب؛ عاشوری، ج و عاشوری، م. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و خلاقیت با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان تیزهوش اصفهان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵ (۱)، ۸۵-۶۵.
- Akinsola, M. k., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C.(1994). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structure. *Journal of Educational psychology*, 76, 478-481.
- Ames, C., & archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational psychology*, 80, 260-267.

- 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. and Legget, E. (1998). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A.J. Elliot & C. S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Elliot, A. J, Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goals framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501- 519.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self reported characteristics *Psychopathological Reports*, 68, 455-458.
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, (۲۰۱۱). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 165-176.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, A. & Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach- avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Pastor, A. D., Barron. E. K., Miller. B. J., & Davis, L. S. (2006). A Latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Psychology*, 32, 8-47.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Schunk., D, H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston
- Pintrich, P.R., & Garcia, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. In M.Meher & p. pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, 7. Grrenwich , CT:JAI.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229-240.

- Solomon L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta- analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133, 1, 65-94.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Psychology Review*, 10, 295-319.
- Wolters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 187- 179.
- 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.
- Zimmerman, B.j., Bandura, A. & Martinnez-pons, M.(1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29,663-676.