

تحلیل کانونی روابط بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان

لیلا شمس‌نژاد *
سید داود حسینی نسب **
شعله لیوارجانی ***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علمی کاربردی تهران بود. روش پژوهش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی شرق تهران بود که از این جامعه آماری ۳۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۷۷)، پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راثیلوم (۱۳۸۴) و مقیاس خودناتوان‌سازی جونز و رودالت (۱۹۷۹) پاسخ دادند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین اضطراب امتحان با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج همبستگی کانونی نیز نشان داد که انگیزه پیشرفت به‌طور منفی و اضطراب امتحان به‌طور مثبت اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش حاکی از این است که با افزایش انگیزه پیشرفت و کاهش اضطراب امتحان می‌توان خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش داد.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، انگیزه پیشرفت، اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

** استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)

d.hosseininasab@iaut.ac.ir

*** استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۷/۲۴

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۵/۲۱

مقدمه

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؛ اهمال‌کاری^۱ یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت‌های خود و یا وظایفی که باید در یک‌زمان مشخص تکمیل شوند، تجربه می‌کنند (اوزر و یتکینر^۲، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی یکی از متداول‌ترین انواع اهمال‌کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد (اردمیر^۳، ۲۰۱۹) و از مهم‌ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (برزآبادی فراهانی و همکاران، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است. از نمونه‌های بارز این نوع اهمال‌کاری، به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن را می‌توان نام برد (گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲). تقریباً یک‌چهارم دانشجویان و دانش‌آموزان گزارش می‌کنند که اهمال‌کاری در آن‌ها تنش ایجاد می‌کند و این امر در عملکرد آموزشی آن‌ها اختلال ایجاد می‌کند (بالکیز و دورو^۴، ۲۰۰۹).

علاوه بر اهمال‌کاری، در چند دهه اخیر مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی^۵ به‌عنوان یک آسیب روان‌شناختی شایع و بزرگ‌ترین مانع در مقابله با احساس خودکارآمدی در میان فراگیران نظام‌های آموزشی شناخته شده است (کارنر-هتولس^۶، ۲۰۱۴). استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی برای توجیه شکست تحصیلی احتمالی آینده در میان فراگیران رایج شده است و نتایج پژوهش‌ها در داخل و خارج از کشور بیانگر تأثیر منفی استفاده از این استراتژی‌ها بر فرایندهای مهم آموزشی و عملکرد تحصیلی داشت (گدبویس و استروجن^۷، ۲۰۱۱). بر اساس راهبردهای خودناتوان‌سازی، فراگیران خود ناتوان‌ساز، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آن‌ها به‌عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. این‌گونه راهبردها از آن‌جهت راهبردهای خود ناتوان‌ساز قلمداد می‌شوند که استفاده از آن‌ها باعث تضعیف عملکرد افراد می‌شود

1. procrastination
2. Özer, Z., & Yetkin, R.
3. Erdemir, N.
4. Balkis, M., & Duru, E.

5. academic self-handicapping
6. Karner-Hutuleac, A.
7. Gadbois, S. A., & Sturgeon, R.

(استرانگ و استیل^۱، ۲۰۱۱). برخی پژوهشگران عقیده دارند که خودناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت موجب افزایش حرمت خود می‌شود، اما خود ناتوان‌سازی‌های مکرر در بلندمدت کاهش سطح حرمت خود را در پی خواهد داشت (یوسل و کنه^۲، ۲۰۱۲).

عوامل مختلفی با رفتارها و احساسات اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی مرتبط‌اند که از جمله این عوامل اضطراب امتحان^۳ است. اضطراب امتحان حالتی خاص از اضطراب عمومی که شامل پاسخ‌های پدیدارشناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مرتبط با ترس از شکست است؛ یعنی بر ادراک فرد از خود، نسبت دادن شکست به دیگران و موقعیت‌های آموزشی تأکید دارد (کاتور و کوماران^۴، ۲۰۱۶). در اضطراب امتحان یعنی فعالیت‌های مربوط به تکالیف (مهارت‌های یادگیری، توجه، تمرکز، فرایند یادسپاری و یادآوری، انگیزه، هدف‌گذاری، مهارت‌های مطالعه، مدیریت زمان و شیوه‌های صحیح تست‌زنی و آزمون‌دهی) و فعالیت‌های نامربوط به تکلیف که عبارت‌اند از نگرانی، هیجان‌پذیری، برانگیختگی جسمانی و تفکر غیرمرتبط با امتحان را یکجا و باهم در نظر گرفته باشد (ارگنه^۵، ۲۰۰۳). بر اساس مطالعات شافر و همکاران^۶ (۲۰۰۷) درباره اضطراب امتحان و موفقیت تحصیلی، دانشجویان با اضطراب امتحان زیاد دوره‌های طولانی‌مدت تحصیلی را سپری می‌کردند و بیشتر دچار نگرانی‌های اجتماعی بودند. همچنین بروز اختلالات روانی و روان‌پریشی در این گروه بیشتر تظاهر می‌کند. آزمون روابط اضطراب و اهمال‌کاری در پژوهش‌های تجربی نشان داده است که اضطراب با اهمال‌کاری به صورت مثبت در ارتباط است و در شکل‌گیری آن نقش ایفا می‌کند؛ به نحوی که با حذف عامل اضطراب آفرین (موقعیت ارزشیابی)، میزان تعلل و اهمال‌کاری در افراد اهمال‌کار کاهش می‌یابد (حسین‌زاده فیروزآباد و همکاران، ۱۳۹۶، ساری و سونتی^۷، ۲۰۱۸؛ هوبرتی^۸، ۲۰۰۸؛ الکساندر و آنوگبوزی^۹، ۲۰۰۷؛ اون ویگ بوزی^{۱۰}، ۲۰۰۴). همچنین پژوهشگران به شکل منسجمی دریافته‌اند که بین خودناتوان‌سازی و اضطراب امتحان رابطه وجود دارد (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۶؛ دیره و دهقانی، ۱۳۹۵؛ استوارت و دجورج والکر^{۱۱}، ۲۰۱۴).

1. Strunk, K., & Steele, M. R.

2. Uysal, A., & Knee, C. R.

3. exam stress.

4. Kaur, G. D., & Kumaran, S. J.

5. Ergene, T.

6. Schaefer, A., et al.

7. Sari, N., & Susanti, H.

8. Huberty, T. J.

9. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J.

10. Onwuegbuzie, A. J.

11. Stewart, M. A., & De George-Walker, L.

علاوه بر اضطراب امتحان، انگیزه پیشرفت^۱ از جمله متغیری است که بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی مؤثر است. انگیزه حالتی است که تمایل به انجام عملی خاص را در شخص به وجود می‌آورد. انگیزه پیشرفت انگیزه‌ای است درونی برای به پایان رسانیدن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به یک هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در یک کار (مهدوی غروی، ۱۳۹۰). انگیزه پیشرفت یکی دیگر از متغیرهایی است که رابطه تنگاتنگی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی دارد (گآی و همکاران^۲، ۲۰۱۱). انگیزه، عاملی درونی است که فرد را از درون به فعالیت واداشته و منبعث از نیازهای فرد است (تروفینو^۳، ۲۰۰۰) و شاخص شناختی، هیجانی و رفتاری دانشجویان است (توکر و همکاران^۴، ۲۰۰۲). با انگیزه تحصیلی، دانشجویان تحرک لازم را برای به اتمام رساندن موفق یک تکلیف را کسب کرده تا نهایتاً بتوانند به موفقیت لازم در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی نائل آیند (ریو^۵، ۲۰۰۶). رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پرنرژی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. چنین دانش‌آموزانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط بسیار تلاش می‌کنند (امرای^۶ و همکاران^۷، ۲۰۱۱). مطالعات دیره و دهقانی (۱۳۹۵) نشان داد که بین اضطراب امتحان و خودناتوان‌سازی با انگیزه یادگیری رابطه منفی وجود دارد و یا مطالعات کلارک و مک کان^۸ (۲۰۱۶) و دل‌مارفرداس و همکاران^۹ (۲۰۱۶) نشان داد که انگیزه تحصیلی از عوامل مؤثر بر تعیین خودناتوان‌سازی تحصیلی است. همچنین مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که متغیر اهمال‌کاری از طریق انگیزه بر پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸، هاشمی رزینی و همکاران، ۱۳۹۳ و گئو و همکاران^۹، ۲۰۱۹).

در مجموع آنچه گفته شد، می‌توان چنین استنباط کرد پرداختن به اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی بسیار حائز اهمیت است، از آن جهت که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و سبب می‌گردد تا آنان به‌جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر جهت رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله پیش روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس

1. achievement motivation
2. Guay, F., et al.
3. Trofino, A. J.
4. Tucker, C.M., et al.
5. Reeve, J.

6. Amrai, K.
7. Clarke, I. E. & MacCann, C.
8. Del Mar Ferradás, M., et al.
9. Guo, M., et al.

و اضطراب از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از واقعیت روبرویش فاصله بگیرد و نتیجتاً به تضعیف عملکرد بیانجامد (کوپسینسکی^۱، ۲۰۱۵). بر این اساس، به‌منظور آگاهی از عوامل تأثیرگذار اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت بر اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی، پژوهش حاضر انجام شد و درنهایت پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سؤالات بود که آیا بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و اهداف آن از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی شرق تهران است که در سال ۹۷ بوده که تعداد آن‌ها طبق آمار سازمان - تحصیلی ۱۳۹۶ مرکزی دانشگاه برابر ۲۷۶۵ نفر می‌باشند و نمونه پژوهش مطابق با فرمول کوکران برابر با ۳۵۳ نفر محاسبه شد. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی برای انتخاب نمونه استفاده شد. بدین صورت که ابتدا تعداد دانشجویان به تفکیک دانشکده تهیه شد. سپس، نسبت دانشجویان هر دانشکده به دست آمد. تعداد دانشجویان موردنیاز بر اساس نسبت مذکور به‌طور تصادفی از هر دانشکده انتخاب شد. نسبت پرسشنامه‌هایی که به‌طور کامل تکمیل شده بودند ۹۶٪ بود. پس از حذف پرسشنامه‌های فاقد اعتبار، تحلیل با ۳۴۰ پرسشنامه انجام شد.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم^۲. این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته شده است و دارای ۲۷ گویه است، نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «بعضی اوقات» «اکثر اوقات» و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «بعضی اوقات» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد. تعدادی از سؤالات به‌صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. نمره بیشتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر است. در پژوهشی که توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام شد،

1. Kopczyński, L.

2. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D.

پایایی اهمال‌کاری تحصیلی برابر با $0/64$ به دست آمد. در پژوهش اسمعیلی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ بالاتر از $0/80$ به دست آمد و در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی پژوهش با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش $0/83$ به دست آمد.

پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودوالث^۱. این ابزار توسط جونز و رودوالث در سال (۱۹۷۹) طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۲۳ سؤال با پاسخ‌های ۵ گزینه‌ای از کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱ است (رودوالث، ۱۹۹۰). این پرسشنامه سه خرده‌مقیاس خلق منفی، تلاش و عذرتراشی را اندازه‌گیری می‌کند که جمع نمره دو عامل خلق منفی و عذرتراشی با نمره معکوس شده عامل تلاش که نشان‌دهنده خود ناتوان‌سازی کلی است. نمره کل مقیاس، نشان‌دهنده سطح خودناتوان‌سازی است بدین صورت که نمرات بالا نشانگر میزان بالای خودناتوان‌سازی و نمرات پایین نمایانگر میزان پایینی از خودناتوان‌سازی است. پایایی این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ $0/78$ و ضریب بازآزمایی را به فاصله یک‌ماه برابر با $0/74$ به دست آمده است (رودوالث، ۱۹۹۰). پایایی این مقیاس در پژوهش حسینیان و همکاران (۱۳۸۹) $0/79$ گزارش شده است و پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه $0/69$ به دست آمده است و همچنین این دو پژوهشگر، روایی مقیاس را به روش همسانی درونی محاسبه کرده و برای کل آزمون ضریب $0/7$ را محاسبه کردند. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش $0/72$ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس. این پرسشنامه توسط هرمنس (۱۹۷۰) تهیه و تدوین شده است و شامل ۲۹ سؤال است و توسط کرمی ترجمه شده است. طیف پاسخ‌دهی به صورت طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) است. نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده انگیزه پیشرفت بالاست. کمینه نمره‌ای هر آزمودنی می‌تواند کسب کند ۲۹ و بیشینه نمره ۱۱۶ است. روایی آزمون در پژوهش هرمنس (۱۹۷۰) با استفاده از روایی محتوایی به دست آمد. در پژوهش اندیشمند و ابراهیمی (۱۳۹۵) ضریب پایایی آن را $0/84$ برآورد کردند. مقدار ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش $0/80$ به دست آمد.

1. Johnson, A., & Rhodewalt, F.

پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون^۱. این پرسشنامه توسط ساراسون (۱۹۷۷)، تهیه شده است و دارای ۲۵ گویه است که به صورت بلی و خیر به آن پاسخ داده شود. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر است، روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات متعددی سنجیده شده و با ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۰/۹۵ و روایی معیار برابر ۰/۷۲ به دست آمده است که در مجموع قابل قبول است و می‌توان از آن در پژوهش‌های مشابه استفاده کرد (بیابانگرد، ۱۳۸۶). مقدار ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۶۸ به دست آمد.

برای بررسی روابط بین متغیرها و تجزیه تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و کانونی در نرم‌افزار SPSS ورژن ۲۲ استفاده شد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان ۳۴۰ دانشجوی (۱۶۰ مرد و ۱۷۰ زن) دانشگاه جامع علمی کاربردی شرق تهران بودند. سن افراد شرکت‌کننده بین ۱۸ تا ۳۴ سال بود که میانگین سنی آن‌ها برابر با ۲۱/۸۵ بود. در ادامه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش اشاره شده است؛

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

میانگین	انحراف معیار	واریانس	میانه	نما	بیشینه	کمینه
۶۸/۱۰	۶/۰۳	۳۶/۳۱	۶۸	۷۰	۸۳	۵۴
۹/۳۸	۴/۰۶	۱۵/۶۶	۱۶/۴۶	۹	۱۸	۲
۵۲/۶۱	۱۰/۷۵	۱۱۵/۵۹	۵۳	۵۵	۷۸	۲۹
۶۵/۱۶	۱۰/۲۵	۱۰۵/۱۶	۶۴/۹۱	۶۱	۹۰	۳۸

با توجه به جدول ۱ میانگین انگیزه پیشرفت ۶۸/۱۰ و انحراف معیار آن ۶/۰۳ گزارش شده است. بیشینه نمره کسب شده ۸۳ و کمینه آن ۵۴ بوده است میانگین اضطراب ساراسون ۱۹ و انحراف معیار آن ۴/۰۶ گزارش شده است. بیشینه نمره کسب شده ۱۸ و کمینه آن ۲ بوده است. میانگین اهمال‌کاری ۸۱ و انحراف معیار آن ۱۰/۷۵ گزارش شده است. بیشینه نمره کسب شده ۷۸ و کمینه آن ۲۹ بوده است و میانگین خودناتوان‌سازی ۶۵/۱۶ و انحراف معیار آن ۱۰/۲۵ گزارش شده است. بیشینه نمره کسب شده ۹۰ و کمینه آن ۳۸ بوده است.

1. Sarason, I. G.

جدول ۲. همبستگی اضطراب امتحان با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری دانشجویان

اهمال‌کاری	خودناتوان‌سازی	
۰/۳۲۰**	۰/۲۳۶**	اضطراب امتحان
-۰/۱۶۷**	-۰/۴۰۵**	انگیزه پیشرفت

$P < 0/01$ **

با توجه به نتایج جدول ۲ میزان همبستگی بین اضطراب امتحان و خودناتوان‌سازی دانشجویان برابر با ۰/۲۳۶ که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است، میزان همبستگی بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری دانشجویان برابر با ۰/۳۲۰ که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است، همبستگی بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی دانشجویان برابر با -۰/۱۶۷ که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است و میزان همبستگی بین انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری دانشجویان برابر با -۰/۴۰۵ که در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است.

برای بررسی رابطه بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری دانشجویان از تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شد. در ادامه، جدول نتایج تحلیل کانونی گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با

مجموعه خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری

مجموعه	مقدار ویژه	همبستگی کانونی	لامبدا ویلکز	F	DF1	DF2	معناداری
۱	۰/۲۴۰	۰/۴۴	۰/۸۰۴	۱۶/۴۶۷	۴	۵۷۲	۰/۰۰۰
۲	۰/۰۰۳	۰/۰۵۴	۰/۹۹۷	۰/۸۳۰	۱	۲۸۷	۰۰/۳۶۰

آن‌چنان‌که جدول ۳ نشان می‌دهد لامبدا ویلکز مقدار F برای مجموعه اول ۱۶/۴۶۷ و مجموعه دوم ۰/۸۳۰ بوده و متغیرهای مستقل و وابسته در مجموعه اول در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که یک مجموعه معنادار (مجموعه اول) از متغیرهای مستقل و وابسته در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول ۰/۴۴ است؛ بنابراین مجموعه اول اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت، ۱۹ درصد را تبیین می‌کند. همچنین با توجه به جدول مجموعه ۲، رابطه مجموعه خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری معنادار نیست. برای بررسی این‌که مجموعه اول و دوم متغیرهای مستقل و وابسته از چه متغیرهایی تشکیل شده‌اند و نحوه ارتباط و اهمیت آن‌ها چگونه است نیازمند وزن‌های کانونی هستیم.

جدول ۴. وزن‌های کانونی برای مجموعه‌ها

مجموعه دوم	مجموعه اول		
۰/۸۱۷	-۰/۶۰۷	انگیزه پیشرفت	متغیرهای پیش‌بین
۰/۷۴۷	۰/۶۹۱	اضطراب امتحان	
-۰/۶۳۰	۰/۷۹۳	اهمال کاری	متغیرهای ملاک
۰/۸۸۴	۰/۹۴۹	خودناتوان‌سازی	

در جدول ۴ بیشترین وزن کانونی مربوط به متغیر خودناتوان‌سازی در مجموعه اول و دوم است؛ یعنی با افزایش یک واحد در خودناتوان‌سازی میزان همبستگی کانونی به اندازه ۹۵ درصد افزایش می‌یابد و در مورد انگیزه پیشرفت با یک واحد افزایش، میزان همبستگی ۶۰ درصد کاهش می‌یابد. در مورد اضطراب امتحان نیز با یک واحد افزایش، مقدار همبستگی در حدود ۷۰ صدم افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی در بین دانشجویان بود و نتایج حاصل از یافته‌ها بدین شرح است؛ بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد و با یافته پژوهشگرانی از جمله؛ حسین زاده فیروزآباد و همکاران (۱۳۹۶)، ساری و سونتی (۲۰۱۸)، هوبرتی (۲۰۰۸)، آنوگبوزی (۲۰۰۷)، شافر و همکاران (۲۰۰۷)، اون ویگ بوزی (۲۰۰۴) همسو بوده است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت، دانشجویانی که ترس از شکست و ترس از ارزشیابی منفی را تجربه می‌کنند به خاطر اضطراب شدیدی که دارند، مطالعه دروس را تا شب امتحان به تعویق می‌اندازند. این اهمال‌کاری سبب افت تحصیلی می‌شود. در نتیجه، این احساس به دانشجو دست می‌دهد که کفایت و شایستگی لازم را ندارد و بنابراین، اعتماد به نفس تحصیلی دانشجو صدمه جدی می‌بیند. مطابق با دیدگاه اون ویگ بوزی (۲۰۰۴) اضطراب و اهمال‌کاری در ارتباطی دوسویه، به شکلی پیچیده بر هم اثر می‌گذارند. افراد اهمال‌کار به واسطه احساس تهدید حرمت خود، به اضطراب شدیدی دچار می‌شوند. این میزان از اضطراب باعث می‌شود تا آنان احتمال انجام آن تکلیف را به تعویق بیندازند تا به این ترتیب، از رنج ناشی از آن رهایی یابند. همچنین طبق نظر هوبرتی (۲۰۰۸) اضطراب امتحان دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات اسناد) رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن

و عدم مشارکت) و جسمانی (ضربان سریع قلب و تنش عضلانی) است. افراد دارای این ویژگی‌ها مضطرب هستند، برای به تأخیر انداختن این مشکلات تکالیف خود را به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند (الکساندر و آنوگبوزی، ۲۰۰۷).

یافته دیگر اینکه بین اضطراب امتحان و خودناتوان‌سازی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد و به شکل منسجمی با یافته‌های کرامتی و همکاران (۱۳۹۶)، دیره و دهقانی (۱۳۹۵) و استوارت و دجورج والکر (۲۰۱۴) همسو بوده است. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت دانشجویانی که ترس از شکست دارند، تفکر منفی و خودناتوان‌سازی در آنان بیشتر است. این امر نشان می‌دهد که کنترل صحیح عواطف و احساسات مربوط به زمان امتحان به فراگیر کمک می‌کند تا قابلیت‌های واقعی خود را بروز دهد و با رهایی از خلق و جو روانی منفی، افزایش عملکرد مثبتی را رقم بزند. از جهتی بین خلق منفی و میزان پاسخ‌های صحیح در آزمون حافظه‌ی کاری، رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۶). این یافته نیز می‌تواند تبیین‌کننده رابطه پیش‌بینی خلق منفی برای اضطراب امتحان باشد، چراکه در زمان عدم توانایی فراگیر برای بازیابی اطلاعات و کاهش کارایی حافظه‌ی کاری، فرد احساس اضطراب بیشتری می‌کند. توجه به روش‌های مثبت ایجاد خلق مثبت می‌تواند در کاهش اضطراب امتحان مؤثر باشد. استوارت و دجورج والکر (۲۰۱۴) معتقدند که اضطراب امتحان باعث کاهش کارایی حافظه و تمرکز در حین فعالیت شده و زمینه عدم موفقیت در عمل را فراهم می‌کند و به‌نوعی فرد را متقاعد می‌کند که قادر نیست فعالیت‌های را به شکل موفقیت‌آمیز به انجام برساند و درگیری در خودناتوان‌سازی، عملکرد ضعیف را به دنبال دارد و عملکرد ضعیف نیز درگیری در خودناتوان‌سازی را تسهیل می‌کند.

یافته دیگر اینکه بین انگیزه پیشرفت با اهمال‌کاری دانشجویان رابطه منفی وجود دارد و با یافته‌های پژوهشگرانی از جمله؛ رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۸)، هاشمی رزینی و همکاران (۱۳۹۳)، گئو و همکاران (۲۰۱۹) همسو بوده است. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت که انگیزه در قلب یک برنامه تربیتی سالم در اجتماع آزاد جای می‌گیرد و عامل اصلی در رهبری سودمندانه عمل یادگیری است. بنابراین موفقیت هر مدرس بستگی به میزان انگیزه دانشجویان دارد؛ زیرا تا وقتی که دانشجو نخواهد مطلبی را یاد بگیرد، مدرس نمی‌تواند آن مطلب را به فراگیر یاد دهد. به‌بیان دیگر معلم قبل از آغاز هر درس باید بداند چگونه و از چه راه می‌توان دانش‌آموز را به یادگیری موضوع

موردنظر تشویق و علاقه‌مند کرد و در این صورت است که کلاس مدرس جالب، فراگیر فعال و نتیجه فعالیت‌ها مثبت و مفید خواهد بود. اگر مدرس انگیزه‌های رفتار یک فراگیر را بفهمد، می‌تواند رفتار آینده او را پیش‌گویی کند، زیرا انگیزه است که فراگیر را به فعالیت وادار می‌کند و فعالیت تا زمانی ادامه خواهد یافت که انگیزه ارضاء گردد (رسولی خورشیدی، ۱۳۹۸). یکی از عوامل شناختی مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی انگیزه پیشرفت است. هر چه انگیزه پیشرفت در فرد بیشتر باشد، اهمال‌کاری در فرد کمتر است و برعکس (گئو و همکاران، ۲۰۱۹). انگیزه پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان یکی از انگیزه‌های پیشرفت، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است سوق می‌دهد (هاشمی زرینی و همکاران، ۱۳۹۳).

یافته دیگر اینکه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد و به شکل منسجمی با یافته پژوهشگرانی از جمله؛ منصورینی و کریمی (۱۳۹۸)، دیره و دهقانی (۱۳۹۵)، کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) و دل‌مارفادس و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین فرضیه حاضر می‌توان گفت که دانشجویان با انگیزه پیشرفت بالا می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش‌های اساتید توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آن‌ها لذت‌بخش باشد و بندرت نشانه‌های خودناتوان‌سازی در آنان مشاهده می‌شود. مطابق مطالعات کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) و دل‌مارفادس و همکاران (۲۰۱۶) هرچه انگیزه پیشرفت در افراد قوی‌تر باشد، بیشتر احتمال دارد که از رفتارهای خودناتوان‌ساز اجتناب کند و گام‌های بیشتری در راه رفع مشکلات درسی و رسیدن به موفقیت بردارند.

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است، از جمله آن‌که از روش خودگزارشی و پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد و این احتمال وجود دارد که این مقادیر بیش‌ازحد گزارش شده باشند؛ بنابراین صرفاً قابلیت تعمیم به این جامعه هدف را دارا است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود منابع اضطراب امتحان دانشجویان از جمله تأکید بر نمره و کمال‌گرایی شناسایی و کاهش یابد تا میزان خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری دانشجویان نیز کاهش پیدا کند. همچنین با در نظر گرفتن تأثیر مثبت انگیزه پیشرفت در کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی، می‌توان با افزایش انگیزه فراگیران از طریق فعالیت‌های انگیزشی، میزان افت تحصیلی که متأثر از این متغیرها

هست را به نحو چشمگیری کاهش داد و سبب بروز استعدادهای بالقوه فراگیران گردید. در همین راستا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی به صورت مداخله‌ای در خصوص راهبردهای کاهش اضطراب امتحان و افزایش انگیزش پیشرفت انجام گیرد.

سیاسگذاری

بدین وسیله از تمامی دانشجویان گرامی و مسئولین محترمی که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نماییم.

منابع

- اسمعیلی، ن.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج. و حیدری، م. (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۰)، ۶۴-۱۲۲.
- اندیشمند، و. و ابراهیمی، ع. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی موقعیت کنترل بر هدف‌گذاری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه سیرجان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۲۶۶-۲۷۹.
- برزآبادی فراهانی، ن.، امامی پور، س. و سپاه منصور، م. (۱۳۹۸). رابطه مدیریت هیجان و مهارت‌های ارتباطی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه اول. *فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱(۴۲)، ۸۹-۱۰۸.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۶). *اضطراب امتحان*. تهران: انتشارات فرهنگ هنر اسلامی.
- جوکار، ب. و دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حسین زاده فیروزآباد، ی.، بساک نژاد، س. و داودی، ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی مؤلفه‌های اضطراب امتحان با توجه به اهمال‌کاری رفتاری، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری و اجتناب‌شناختی در دانشجویان، *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲۳(۴)، ۴۲۵-۴۳۷.
- حسینیان، س.، نیکنام، م. و یزدی، س. م. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*، ۴(۲)، ۱۰۳-۱۰۸.
- رسولی خورشیدی، ف.، سنگانی، ع. ر. و جنگی، پ. (۱۳۹۸). رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، منبع کنترل و انگیزه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *نشریه آموزش پرستاری*، ۸(۱)، ۲۲-۲۸.

کرامتی، ر.، امیر احمدی آهنگ، م.، تنهای رشوانلو، ف. و کیمیایی، س.ع. (۱۳۹۶). نقش تعیین‌کننده خودناتوان‌سازی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، خلاصه مقالات اولین همایش ملی یافته‌های نوین روان‌شناسی تربیتی و چالش‌های پیش رو، ۱۴۲۱-۱۴۲۴.

گلستانی بخت، ط. و شکری، م. (۱۳۹۲). رابطه تعلق‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.

منصوری نیا، ش. و کریمی، ک. (۱۳۹۸). رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به اثر میانجی‌گرانه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه طب توان‌بخشی، ۱۱(۱)، ۱-۱۱.

مهروی غروی، م. (۱۳۹۰). رابطه اضطراب امتحان کمال‌گرایی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه سمنان.

هاشمی رزینی، ه.، موسوی پناه، س.م. و شیری، م. (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزه‌ی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۳(۱۱)، ۶۷-۷۹.

هرمنس، ح. (۱۹۷۰). پرسشنامه انگیزه پیشرفت، ترجمه ابوالفضل کرمی (۱۳۴۹). تهران: مرکز نشر روان‌سنجی.

Reference

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Amrai, K., Elahimotlagh, S., Azizi, Z. H., & Pahon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Clarke, I. E. & MacCann, C. (2016a). Internal and external aspects of self-handicapping re-reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Del Mar Ferradás, M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I. & Rosário, P. (2016). Motivation-al profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1), 1-11.
- Ergene, T. (2003). Effectiveness interventions on test anxiety reduction a meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *Br J EducPsychol*, 81(2), 207-22.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2011). Academic selfconcept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 644-653.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *J Adv Nurs*, 11(75), 2710-2718.
- Huberty, T. J. (2008). Best practices in school- based interventions for anxiety and depression. in A. Thomas & J. Grimes (Eds), *Best practices in school Psychology: Bethesda, MD: National Association of School Psychologists*. 5, 1473- 1486.
- Karner-Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Perocedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-8.
- Kaur, G. D. & Kumaran, S. J. (2016). Test anxiety and academic self-concept of students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 90-98.
- Kopczynski, L., & Smith, E. (2015). The Impact of Self-Handicapping in Strategic Board Games Upon New Player's Experiences. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 111-127.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Özer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Reev J. (2006). *Understanding motivation and emotion*. 4th Ed. Tehran: Virayesh.
- Rhodewalt, F. (1990). *Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts*. 69-106.
- Sari, N., & Susanti, H. (2018). Anxiety level and academic procrastination among clinical nursing students in the faculty of nursing of universitas indonesia. *UI Proc Health Med*. 3, 96-99.
- Schaefer, A., Matthes, H., Pfitzer, G., & Kohle, K. (2007). Mental health and performance of medical students with high and low test anxiety (German). *Psychother Psychosom Med Psychol*, 57(7), 289-97.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *J Counsel Psychol*, 31(4), 503-9
- Stewart, M. A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Strunk, K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, 109, 983-989
- Trofino, A. J. (2000). Transformational leadership: moving total quality management to word-class organizations. *Int Nurs Rev*; 47 (4), 232-242.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Uysal, A., & Knee, C. R. (2012). Low trait selfcontrol predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80, 59-78.
- Esmaili, N., Shokri, A., Fatehabadi, J., & Heidari, M. (2015). Structural Relationships Test between Academic Self-Efficacy Beliefs, Attributional Patterns, Coping Strategies, Excitement of Academic Achievement and Procrastination in Students, *Educational System Research Quarterly*, 9 (30), 64-122. [In Persian]
- Andishmand, V., & Ebrahimi, A. (2016). Investigating the Effectiveness of Control Position on Targeting and Motivation of Academic Achievement of Female

- High School Students in Sirjan in the 2015-2016 Academic Year, *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 10 (35), 266-279. [In Persian]
- Akbari, B. (2007). Validity and Validity of Hermans Achievement Motivation Test on High School Students in Guilan Province, *Research in Curriculum Planning*, 21 (16), 73-96. [In Persian]
- Barzabadi Farahani, N., Emamipour, S., & Sepah Mansour, M. (2019). The Relationship between Emotion Management and Communication Skills with Academic Procrastination in First High School Students, *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 11 (42), 89-108. [In Persian]
- Biabangard, A. (2007). *Exam Anxiety*, Tehran: Islamic Art Culture Publications. [In Persian]
- Jokar, B., & Delavarpour, M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New educational ideas. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University*, 3 (3 and 4), 61-80. [In Persian]
- Hosseinzadeh Firoozabad, Y., Basaknezhad, S., & Davoodi, A. (2017). Predicting components of test anxiety with regard to behavioral procrastination, decision procrastination and cognitive avoidance in students, *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 23 (4), 437-425. [In Persian]
- Hosseinian, S., Niknam, M., & Yazdi, S. M. (2010). The Relationship between Perfectionist Beliefs and Self-Empowering Behaviors in Students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4 (2), 103-108. [In Persian]
- Rasooli Khorshidi, F., Sangani, A. R., & Jangi, P. (2019). Relationship between academic procrastination, source of control and motivation with academic achievement of nursing students, *Journal of Nursing Education*, 8 (1), 22-28. [In Persian]
- Keramati, R., Amir Ahmadi Ahang, M., Tanhaei Rashvanloo, F., & Kimiaei, S.A. (2017). The decisive role of self-disability in test anxiety of high school female students, *Proceedings of the First National Conference on New Educational Psychology Findings and Challenges Ahead*, 1421-1424. [In Persian]
- Golestani Bakht, T., & Shokri, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Metacognitive Beliefs, *Social Cognition Quarterly*, 2 (3), 89-100. [In Persian]
- Matiei, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination based on the components of self-regulation and problem solving on the motivation of procrastinating students. *Journal of Educational Psychology*, 8 (24), 49-70. [In Persian]
- Mansoori Nia, Sh., & Karimi, K. (2019). Relationship between achievement motivation and academic self-disability due to the mediating effect of academic burnout in students, *Rehabilitation Medicine Quarterly*, 1 (1): 1-11. [In Persian]
- Mahdavi Gharavi, M. (2014). *The Relationship between Perfectionism Test Anxiety and Achievement Motivation with Academic Achievement*, M.Sc. Thesis, Faculty of Educational Sciences, Semnan University. [In Persian]
- Hashemi Razini, H., Mousavi Panah, S. M., & Shiri, M. (2014). The Relationship between Achievement Goals Orientation and Motivational Beliefs with Students' Procrastination and Academic Self-Empowerment, *Quarterly Journal of Educational and School Studies*, 3 (11), 67-79. [In Persian]
- Hermans, H. (1970). Progress Motivation Questionnaire, translated by Abolfazl Karami (1970), Psychometric Publishing Center. [In Persian]