

Research Paper

Academic procrastination modeling based on social self-efficacy and perfectionism: The mediating role of achievement emotions

Ali Nategian¹, Zahra Bagherzadeh Golmakani², Hamid Nejat³, Ali Akbar Samari⁴

1. Ph.D Student of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Psychology, Kashmar Branch, Islamic Azad University, Kashmar, Iran.

Citation: Nategian A, Bagherzadeh Golmakani Z, Nejat H, Samari A.A. Academic procrastination modeling based on social self-efficacy and perfectionism: The mediating role of achievement emotions. J of Psychological Science. 2022; 21(112): 835-851.

URL: <https://psychologicalscience.ir/article-1-1062-fa.html>



ORCID



[10.52547/JPS.21.112.835](https://doi.org/10.52547/JPS.21.112.835)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Academic procrastination, social self-efficacy, perfectionism, achievement emotions

Background: Numerous studies have shown that self-efficacy and perfectionism are associated with academic procrastination; But research that has developed a model for predicting academic procrastination based on social self-efficacy and perfectionism: the mediating role of the achievement emotions has been overlooked.

Aims: The aim of this study was to develop a predictive model of Academic procrastination modeling based on social self-efficacy and perfectionism: The mediating role of achievement emotions

Methods: The present study was descriptive and of correlation and structural equations. The statistical population was all Twelfth grade male students in Mashhad in the academic year 2020-21. Out of 1200 people, A total of 290 individuals were selected by multi-stage cluster sampling. The research instruments included the Solomon and Rothblum (1984) Academic Procrastination Questionnaire, the Packran et al. (2007) Emotions Progress Questionnaire, the Kobori Perfectionists (2006) and Self- Efficacy dimensions Questionnaire of Muris. Data were analyzed using Pearson correlation test and path analysis in SPSS-22 & AMOS-24.

Results: The results showed that there was a negative and significant relationship between social self-efficacy, individual standards and positive achievement emotions with academic procrastination ($P < 0.05$). There was also a positive relationship between excessive worry about mistakes and negative progress emotions with academic procrastination ($P < 0.05$). The results of the path analysis indicated that the model fits appropriately, and that social self-efficacy, both directly and achievement emotions (positive & negative); and excessive worry about mistakes, could indirectly academic procrastination through achievement emotions (positive & negative).

Conclusion: social self-efficacy and perfectionism along with other factors, such as achievement emotions play a key role in academic procrastination and the need to pay attention to these factors is essential in prevention programs.

Received: 30 Nov 2020

Accepted: 29 Jan 2021

Available: 22 Jun 2022

* **Corresponding Author:** Zahra Bagherzadeh Golmakani, Assistant Professor, Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran.

E-mail: z.golmakan@iau-neyshabur.ac.ir

Tel: (+98) 9352161801

2476-5740/ © 2021 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).



Extended Abstract

Introduction

Procrastination is one of the most common problems at the educational level in the age of technology (Li, Gao and Xu, 2020). One of the main factors associated with academic procrastination is self-efficacy (Cheraghi & Yousefi, 2019). Self-efficacy is defined as people's belief in their own ability to control their own actions and environmental events (Bandura, 2010); In this regard, the results have shown that self-efficacy, self-esteem, test anxiety and cognitive learning strategies are negative predictors of academic procrastination (Mehdizadeh, Rajaeepoor, Hoveida, & Salmabadi, 2018). On the other hand, another factor that seems to be related to academic procrastination is perfectionism (Raooof, Khademi Ashkzari, Naghsh, 2019). Perfectionism is a personality variable that is characterized by characteristics such as striving for perfection, feeling perfect, and setting very extreme standards in behavior along with a tendency to critically evaluate behavior (Kurtovic, Vrdoljak, & Idzanovic, 2019). However, there are variables that can affect the intensity of these relationships; one of the variables that seems to be effective in the relationship between social self-efficacy and perfectionism with academic procrastination is emotion (Cheraghi & Yousefi, 2019). In fact, a large number of researchers interested in the field of emotion research in education emphasize and believe that the lack of systematic study of the essential role of emotions in the field of education is one of the main study priorities. Positive and negative emotions in the conditions of Achievement are called the emotions of Achievement (Fatehi, & Shokri, 2015). However, due to the fact that so far few studies have investigated the relationship between the above variables and academic procrastination and due to the lack of appropriate research to address the relationship between these variables in Iran, a research gap is being recognized in this field. The question is whether the emotions of Achievement mediate the relationship between perfectionism and self-efficacy with academic procrastination.

Method

It was a descriptive correlational study. The statistical population included all twelfth grade male students in Mashhad in the academic year 2018-19. 290 participants were selected from among 1200 people based on Cochran's formula and multi-stage cluster sampling method. Criteria for entering the research were being a student, being in the age range of 15 to 18 years, having the necessary knowledge to answer questions, having the satisfaction to fill out a questionnaire. Exit criteria were the non-fulfillment of any of the entry criteria. The present study had an ethics code from Neishabour Azad University with the number IR.IAU.MSHD.REC.1399.068. B).

Instrument

Academic Procrastination Scale - Student form: This scale was developed by Solomon and Rathblom in 1984 and is called the Academic Procrastination Scale. It has 27 items with three components: exam preparation (8 items), homework preparation (11 items), and preparation for term papers (8 items). A 5-point Likert scale of never (1), rarely (2), most of the time (3) and always (4) was used for scoring. In Iran, Jokar and Delavarpour (2007) obtained the scale reliability coefficient by Cronbach's alpha method of 0.91. In this study, Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire was equal to 0.85.

Achievement Goal Questionnaire: This questionnaire was designed by Pekrun, Frenzel, Goetz and Perry in 2007 to measure Achievement emotions. In this study, the 43-item form was used. Subjects answer each item on a five-point range from 1= strongly disagree to 5 = strongly agree. In the research of Gravand, Abolmali, Kimanesh, Ganji (2016), the results of factor analysis showed that this questionnaire in the Iranian sample has 8 sub-components that are generally divided into two positive and negative dimensions; Also, Cronbach's alpha of the components of this questionnaire ranged from 0.89 to 0.95.

Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory (MPCI): The Multidimensional Perfectionist Cognitions Inventory was compiled by Kobori in 2006; this questionnaire consists of 15 items and includes three dimensions of individual standards; Excessive worry about mistakes and

pursuit of perfection. Participants answered on a four-point Likert scale from 1 (never) to 4 (always). Motamed Yeganeh & Shokri (2013) also showed that in the Iranian example, the MPCFI factor structure includes three dimensions of individual standards, extreme concern about mistakes and pursuit of perfection. Moreover, the internal consistency coefficients of the dimensions of individual standards were equal to 0.80, extreme concern about errors was equal to 0.81 and perfection pursuit was equal to 0.79. Self- Efficacy dimensions Questionnaire: This questionnaire was developed by Muris in 2001 and includes 24 items that measure the three areas of academic, social and emotional self-efficacy. The answers in this questionnaire are evaluated based on a 5-point Likert scale (1-very low, 2-low, 3- to some extent, 4-high, 5-very high). The total score in the

dimension of academic self-efficacy was from 0.50 to 0.70, from 0.53 to 0.67 in the dimension of social self-efficacy and from 0.53 to 0.59 in the dimension of emotional self-efficacy (Tahmassian & Anari, 2009). Data were analyzed using Pearson correlation test and path analysis in SPSS-22 and AMOS 24.

Results

Based on demographic data, 84 (28.96%) participants were studying in the science field, 115 (39.65%) were studying in mathematics and 91 (31.37%) were studying in the humanities. Table 1 presents the descriptive indices of the variables including mean and standard deviation. Before presenting the results, it should be noted that the abnormal data presence was checked using mahalanobis index and box plot diagram and removed before analyzing data.

Table 1. Descriptive statistics of research variables

variable	Components	M	SD
Academic Procrastination	Preparing for exams	13.54	3.09
	Preparing for homework	19.20	4.53
	Preparing for term papers	13.06	3.48
	Total score of academic procrastination	45.81	10.07
Social self-efficacy	Social self-efficacy	28.53	4.67
	Individual standards	18.83	3.32
Perfectionism	Excessive worry about mistakes	10.30	3.29
	Pursuit of perfection	10.73	2.67
Achievement emotions	positive Achievement emotions	30.06	6.32
	negative Achievement emotions	34.38	9.46

The results of the correlation coefficient between the research variables showed that there was a significant correlation between social self-efficacy, individual standards, excessive worry about mistakes, positive Achievement emotions and negative Achievement emotions with academic procrastination ($p < 0.05$). No significant relationship was found between academic

procrastination and pursuit of perfectionism ($P = 0.628$).

In order to investigate the mediating role of Achievement emotions in the relationship between perfectionism and self-efficacy with academic procrastination, path analysis was used. Figure 1 presents the final model of the research.

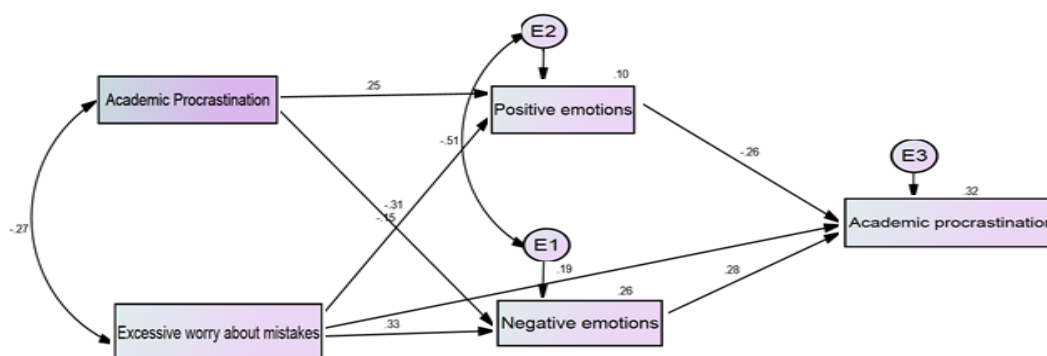


Figure 1. Approved research model

Based on the fit indices, all the evaluation indices of the model indicated the proper fit of the model. Table

3 reports the direct, indirect, total and variance effects of the variables.

Table 2. Direct, indirect, total and explained variance effects of variables

variable	Direct effect	Indirect effects	Total effect	Explained variance
On academic procrastination:	-	-	-	0.32
Positive emotions	-0.26*	-	-0.26*	-
Negative emotions	0.28*	-	0.28*	-
Social self-efficacy	-	-0.14*	-0.14*	-
Excessive worry about mistakes	-	0.13*	0.13*	-
On the positive emotions:	-	-	-	0.10
Social self-efficacy	0.25*	-	0.25*	-
Excessive worry about mistakes	-0.15*	-	-0.15*	-
On the negative emotions:	-	-	-	0.26
Social self-efficacy	-0.31**	-	-0.31**	-
Excessive worry about mistakes	0.33**	-	0.33**	-

*= P<0.05, **= P<0.01

According to Table 2, the direct effect of positive emotions on academic procrastination (-0.26) is negative and significant at the 0.05 level. The direct effects of negative emotions on academic procrastination (0.28) are positive and significant at the 0.01 level. Furthermore, the direct effect of social self-efficacy on positive emotions (0.25) is positive and significant at the level of 0.05. The direct effect of excessive worry about mistakes on positive emotions (-0.15) is negative and significant at the 0.05 level. Moreover, the effect of social self-efficacy on negative emotions (-0.31) is negative and the direct effect of excessive worry about mistakes on negative emotions (0.33) is positive and significant at the level of 0.01. In addition, the indirect effect of social self-efficacy on academic procrastination (-0.14) is negative and significant at the 0.05 level and the indirect effect of excessive worry about mistakes on academic procrastination is positive (0.13) and significant at the 0.05 level. Given that these indirect effects are exerted through positive and negative emotions on academic procrastination; It can be concluded that the positive and negative emotions of Achievement play a mediating role in the relationship between social self-efficacy and the component of excessive worry about mistakes.

Conclusion

This study aimed at determining the mediating role of Achievement emotions in the relationship between social self-efficacy and perfectionism with students' academic procrastination. Based on the results, it can

be acknowledged that the final model had a good fit and it can predict the variables in a desirable and appropriate way. This finding was consistent with previous research (Cheraghi & Yousfi, 2018; Mehdizadeh et al., 2017; Honicke et al., 2020; and Macakova & Wood, 2020). Explaining this research finding, it can be acknowledged that positive emotions enhance self-regulation and this leads to a reduction in academic procrastination and further academic success, then academic success, again, reinforces positive academic emotions. Therefore, it can be argued that learners who use motivational and cognitive resources such as perfectionism and self-efficacy can have more positive and less negative emotions and make them learn better and have less procrastination; They also achieve more positive learning outcomes compared to their peers who do not have the necessary skills to use these strategies. Of course, this is also true of negative emotions, which is why researchers believe that emotions, using self-efficacy and motivational sources such as perfectionism, affect both teaching and learning processes such as academic procrastination, both positively and negatively and can predict it directly and indirectly (Esmaili et al., 2015).

Despite the educational and practical implications that can be deduced from the results of this study; The present study, like other studies, has some limitations. The first limitation of the research was the type of research method as the causal relationships between research variables cannot be inferred. Further, considering that this research has been done on a

group of people, care should be taken in generalizing the results to other groups. The third limitation was the inability to control the intervening variables such as culture, economic and social status during the selection of participants in order to achieve more reliable generalizable results. It is suggested that in future studies, other variables that can cause academic procrastination should be considered. It is also suggested that future researchers study this issue using a mixed-method approach. Also, according to the results of the present study, education professionals should focus more on motivational and emotional variables in students' academic procrastination.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the dissertation of the first author in the field of psychology in the psychology department of Neyshabour branch of Islamic Azad University.

Funding: This research is in the form of a specialized doctoral dissertation and is without financial support.

Authors' contribution: The first author is the main researcher of this research and the second author is the supervisor and the third and fourth authors are the dissertation advisors.

Conflict of interest: The authors do not disclose any conflict of interest in relation to this research.

Acknowledgments: We would like to thank the supervisors and consultants of this research who helped us in this research.

مقاله پژوهشی

تدوین مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت

علی ناطقیان^۱، زهرا باقرزاده گل‌مکانی^۲، حمید نجات^۳، علی‌اکبر ثمری^۴

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران.

۴. استادیار، گروه روانشناسی، واحد کاشمر، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشمر، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری تحصیلی،
خودکارآمدی اجتماعی،
کمال‌گرایی،
هیجانات پیشرفت

زمینه: مطالعات متعددی نشان داده است که خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارند؛ اما پژوهشی که به تدوین مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت پرداخته باشد، مفعول مانده است.

هدف: هدف پژوهش حاضر تدوین مدل پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت بود.

روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. از بین ۱۲۰۰ نفر، تعداد ۲۹۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابنلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه هیجانات پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۷)، سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی کوپوری (۲۰۰۶) و پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر در SPSS-22 و AMOS-24 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که رابطه منفی و معناداری بین خودکارآمدی اجتماعی، استانداردهای فردی و هیجانات پیشرفت مثبت با اهمال کاری تحصیلی وجود داشت. همچنین رابطه مثبتی بین نگرانی مفرط در مورد اشتباهات و هیجانات پیشرفت منفی با اهمال کاری تحصیلی وجود داشت ($P < 0/05$). نتایج تحلیل مسیر حاکی از برازش مناسب مدل بود که نگرانی مفرط درباره اشتباهات به صورت مستقیم و هم از طریق هیجانات پیشرفت (مثبت و منفی)؛ و خودکارآمدی اجتماعی فقط به صورت غیرمستقیم و از طریق هیجانات پیشرفت (مثبت و منفی) توانستند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی در کنار سایر عوامل از جمله هیجانات پیشرفت؛ نقش مهمی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارند و لزوم توجه به این عوامل بر برنامه‌های کاهش اهمال کاری تحصیلی ضروری است.

دریافت شده: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰

پذیرفته شده: ۱۳۹۹/۱۱/۱۰

منتشر شده: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

* نویسنده مسئول: زهرا باقرزاده گل‌مکانی، استادیار، گروه روانشناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران.

رایانامه: z.golmakan@iau-neyshabur.ac.ir

تلفن: ۰۹۳۵۲۱۶۱۸۰۱

مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ دانش‌آموزان و عوامل تأثیرگذار بر آن، امروزه بیش‌ازپیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. یکی از عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی فراگیران، اهمال‌کاری^۲ می‌باشد (رسولی‌خورشیدی، سنگانی و جنگی، ۱۳۹۸؛ هن و گروشیت، ۲۰۲۰؛ مان، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری از شایع‌ترین مشکلات در سطوح تحصیلی است که در عصر تکنولوژی و به افزایش است (لی، گائو و خو، ۲۰۲۰).

محققان اهمال‌کاری تحصیلی^۳ را تمایل بیشتر دانش‌آموزان برای به تأخیر انداختن عملکرد تحصیلی تعریف کرده‌اند که همواره با اضطراب همراه است. از نظر آن‌ها اهمال‌کاری تحصیلی به تعویق انداختن هدف‌های تحصیلی به زمانی است که عملکرد مطلوب، بسیار سخت و ناخوشایند می‌گردد (ملفت و رنجبر، ۱۳۹۴). نمونه کاملاً آشنای آن، به تأخیر انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و عجله و اضطراب ناشی از آن می‌باشد که فراگیران دچار می‌شوند (چن و چانگ، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تحصیلی با عملکردهای منفی مانند نمرات پایین در دوره‌های تحصیلی و همچنین با انواع فراوان اضطراب و استرس وابسته به تحصیل همچون استرس تحصیلی^۴، اضطراب آزمون^۵ و اضطراب اجتماعی^۶ همراه است که نه تنها مانع پیشرفت تحصیلی می‌گردد بلکه به شکلی منفی بر کیفیت زندگی فراگیران هم تأثیر می‌گذارد (هن و گروشیت، ۲۰۲۰؛ حیات، جهانیان، بذرافکن و شکرپور، ۲۰۲۰). با توجه به مشکلات فراوانی که اهمال‌کاری بر روی پیشرفت تحصیلی فراگیران ایجاد می‌کند و همچنین هزینه‌های جبران‌ناپذیری که براساس آن سیستم آموزشی و پرورشی کشور می‌شود؛ شناخت عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوانی دارد.

اما یکی از عوامل اساسی که امکان دارد با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط باشد، خودکارآمدی^۷ است (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). خودکارآمدی به عنوان باور افراد درباره توانایی خودشان در داشتن کنترل بر عملکردهای خودشان و رویدادهای محیطی، تعریف می‌شود (بندورا، ۲۰۱۰)؛ در همین راستا نتایج نشان داده است که خودکارآمدی، عزت‌نفس، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی یادگیری، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی

هستند (مهدی‌زاده، رجایی‌پور، هویدا و سلم‌آبادی، ۱۳۹۷). افزون بر این نتایج مطالعات مختلفی نشان داده است که خودکارآمدی می‌تواند یک متغیر مؤثر در بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه تحصیلی باشد (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸؛ هونیکه، برودبنت و فولر - تیسزکیویکر، ۲۰۲۰ و مک کاکوا و وود، ۲۰۲۰). حیطه اجتماعی خودکارآمدی براساس نظریات خودکارآمدی اجتماعی بندورا طرح‌ریزی شده است. خودکارآمدی اجتماعی شامل رفتارهایی مثل گفت‌وگوی بین فردی سازگارانه، ملاقات افراد جدید، حضور سالم در موقعیت‌های اجتماعی، ترویج روابط عاطفی مثبت، گسترش دوستی‌ها و تأثیرگذاری متقابل گروهی است (گازو، ماهاسنه، ابود و موهیدیات، ۲۰۲۰)؛ بنابراین در سطح مدرسه به عنوان یک مکان اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی مناسب می‌تواند روابط مؤثری را همراه با کسب حمایت اجتماعی برای فراگیران به وجود آورد که این امر می‌تواند در کم کردن رفتارهای اهمال‌کارانه دانش‌آموزان و در نتیجه بهبود پیشرفت تحصیلی آن‌ها نقش مؤثری داشته باشد (رحمانی، عارفی، افشاری‌نیا و امیری، ۱۳۹۶). در همین راستا نتایج پژوهش حاجی‌آبادی و بهشته (۱۳۹۵) نشان داد که خودکارآمدی ارتباط منفی با اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان داشته و قادر است ۳۰/۷ درصد از تغییرات نمرات اضطراب تحصیلی آن‌ها را پیش‌بینی کند. از سوی دیگر، یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد با اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط داشته باشد، کمال‌گرایی^۸ است (رئوف، خادمی اشکذری و نقش، ۱۳۹۸). کمال‌گرایی یک متغیر شخصیتی است که با ویژگی‌هایی مثل تلاش برای کامل بودن، احساس بی‌نقص بودن و تعیین استانداردهای بسیار افراطی در رفتار همراه با تمایل به ارزیابی انتقادی رفتار مشخص می‌گردد (کرتوویک، وردولجک و یدزانوویک، ۲۰۱۹). امروزه، پژوهشگران بین دو حیطه کمال‌گرایی مثبت و منفی تمایز قائل شده‌اند؛ کمال‌گرایی مثبت به رفتارها و شناخت‌هایی اشاره دارد که برای رسیدن به اهداف سطح بالا و نتایج مطلوب ایجاد شده و با تقویت مثبت و تمایل به پیشرفت تحریک می‌گردند (منصوری، بشارت و غریبی، ۱۳۹۸). کمال‌گرایی منفی هم رفتارها شناخت‌هایی می‌باشد که برای رسیدن به

5. Test anxiety

6. Social anxiety

7. self-efficacy

8. Perfectionism

1. Academic achievement

2. procrastination

3. Academic procrastination

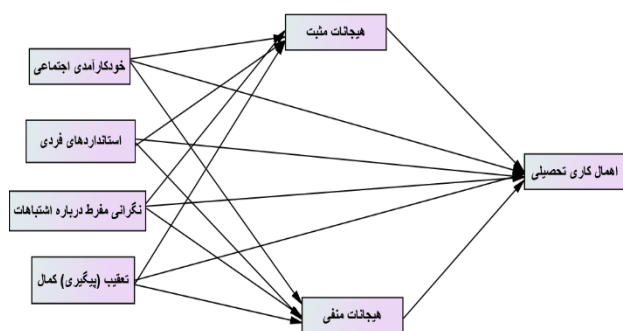
4. Academic stress

اهداف سطح بالا و جلوگیری از نتایج منفی به وجود آمده و با تقویت منفی و ترس از شکست تحریک می‌گردند (استارلی، ۲۰۱۹). یوسفی دوگوری و عموپور (۱۳۹۸) هم نشان دادند که مؤلفه‌های کمال‌گرایی (خوشتن‌مدار و کمال‌گرایی کل) رابطه معنی‌داری با اهمال‌کاری دارند؛ اما در رابطه بین متغیرها، متغیرهایی وجود دارد که می‌توانند بر شدت روابط تأثیرگذار باشند؛ یکی از متغیرهایی که به نظر می‌رسد در رابطه بین خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار باشد؛ هیجانات پیشرفت است (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸). در واقع، حجم زیادی از پژوهشگران علاقه‌مند به قلمرو پژوهشی هیجان‌ها در آموزش و پرورش تأکید می‌ورزند و اعتقاد دارند که نبود مطالعه نظام‌مند نقش اساسی هیجانات در حیطه‌های تحصیلی یکی از اصلی‌ترین اولویت‌های مطالعاتی محسوب می‌شود. احساسات مثبت و منفی در شرایط پیشرفت، هیجان‌های پیشرفت^۱ نامیده می‌شوند (فاتحی‌پیکانی و شکری، ۱۳۹۳). هیجان‌های پیشرفت به عنوان هیجان‌هایی که به صورت مستقیم با فعالیت‌ها و رفتار مرتبط است تعریف می‌گردند. لذت از یادگیری، عصبانیت، امید، اضطراب، غرور، شرمندگی، ناامیدی یا خستگی از مهمترین هیجان‌های پیشرفت در شرایط آموزشی هستند. این هیجانات برای عملکرد، انگیزش، تحول شخصیت و سلامت فراگیران مهم هستند (کروین و بارت، ۲۰۱۸). روند رو به رشد مطالعه هیجانات پیشرفت در شرایط تحصیلی و هم تبعات غیرقابل انکار تجارب منفی هیجانی در موقعیت‌های تحصیلی، ضرورت مطالعه هیجانات پیشرفت را برای اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد. در همین راستا نتایج پژوهش مرادیان، عالی‌پور و زغبی‌قناد (۱۳۹۶) بیانگر آن بود که هیجان‌های تحصیلی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

همچنین طبق دیدگاه بندورا (۲۰۱۰) مهمترین مسیرهای مفهومی تعیین‌کننده الگوی اثرگذاری باورهای خودکارآمدی بر انواع ارجح رفتارهای انتخابی افراد در موقعیت‌های تحصیلی با تأکید بر سه قلمرو افکار، هیجان‌ها و اعمال مشخص می‌شود. بر این اساس، در نظریه خودکارآمدی فرض می‌شود که باورهای خودکارآمدی از طریق تسهیل هیجان‌های مثبت و تقویت بیش‌ازپیش باور فرد نسبت به قابلیت‌های فردی خوشتن در انجام موفقیت‌آمیز مطالبات فراوی، در پیش‌بینی گروه وسیعی از رفتارهای

انطباقی در موقعیت‌های پیشرفت ایفای نقش کنند. در همین راستا؛ اسماعیلی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۴) نشان دادند که هیجانات پیشرفت منفی توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران را داشتند. از سوی دیگر نتایج رضوی علوی، شکری و پورشهریار (۱۳۹۶) نشان داد که هیجانات پیشرفت نقش میانجی در رابطه بین کمال‌گرایی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی داشت. فاتحی‌پیکانی و شکری (۱۳۹۳) نیز نشان دادند که هیجانات پیشرفت نقش میانجی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی و رویکردهای یادگیری دارد.

باین حال مرور پیشینه تجربی در رابطه با تأثیر عوامل انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی، به‌طور پرواضحی اطلاعات اندکی بر نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در رابطه بین کمال‌گرایی و باورهای خودکارآمدی در موقعیت‌های اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. به بیان دیگر، فقدان شواهد روشن در دفاع از ایده مفروضه واسطه‌مندی بستر مفهومی هیجانات پیشرفت در بافت مطالعاتی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران از طریق کمال‌گرایی و خودکارآمدی، ضرورت تحلیل مدل واسطه‌مندی هیجان‌ها در رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی نسبت به اهمال‌کاری تحصیلی را بیش‌ازپیش مشخص می‌کند؛ بنابراین با توجه به اینکه تاکنون پژوهش‌های اندکی به بررسی رابطه متغیرهای فوق با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند و با توجه به عدم یافتن پژوهش مناسب در راستای ارتباط متغیرهای مذکور در کشور، خلأ پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا هیجانات پیشرفت نقش واسطه‌ای در رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

^۱. Achievement emotions

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه دوازدهم شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان به تعداد ۲۹۰ نفر از بین ۱۲۰۰ نفر بر مبنای فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ انتخاب شدند. در این پژوهش، دانش‌آموزان در سه مرحله، با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری ناحیه، دبیرستان و کلاس درس انتخاب شدند. ابتدا، از هر ناحیه آموزش و پرورش به طور تصادفی سه دبیرستان پسرانه انتخاب شدند. در نهایت، از هر دبیرستان دو کلاس پایه دوازدهم به طور تصادفی انتخاب و دانش‌آموزان به طور گروهي در کلاس‌های درس به بسته ابزارهای اندازه‌گیری پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از دانش‌آموز بودن، قرار گرفتن در بازه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، داشتن آگاهی و شناخت لازم برای پاسخگویی به سؤالات، رضایت داشتن برای پر کردن پرسشنامه. ملاک‌های خروج نیز برآورده نشدن هر کدام از ملاک‌های ورود می‌باشد. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر شامل - تمامی شرکت‌کنندگان به صورت شفاهی اطلاعاتی درباره پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل مشارکت کردند؛ - این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمامی اطلاعات هویتی آن‌ها محرمانه خواهد ماند و به منظور رعایت حریم خصوصی آنان ثبت نمی‌شود همچنین پژوهش حاضر دارای کد اخلاق از دانشگاه آزاد نیشابور با شماره IR.IAU.MSHD.REC.1399.068 می‌باشد.

ب) ابزار

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی - نسخه‌ی دانش‌آموز^۲: این مقیاس را سولومون و راث‌بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهاده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکلیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم (۸ گویه) است. نحوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱)، به ندرت (۲)، اکثر اوقات (۳) و همیشه (۴) نشان می‌دهد. حداقل نمره در این

پرسشنامه برابر با ۲۷ و حداکثر نمره برابر با ۱۰۸ است. نمره بالاتر در این مقیاس نشان دهنده اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر می‌باشد. در بررسی پایایی این پرسشنامه آلفای کرونباخ این مقیاس را در فاصله‌ای ۶ هفته‌ای با روش باز آزمایی ۰/۷۴ گزارش کرده است؛ همچنین روایی این مقیاس با استفاده از همبستگی درونی ۰/۴۸ به دست آمده است (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴). در ایران جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آوردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه هیجانات پیشرفت^۳: این پرسشنامه توسط پکران، فرنزل، گوئتز و پری در سال ۲۰۰۷ با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت طراحی گردید. هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیرمقیاس لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه، مجموعه‌ی مشابهی از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در این پژوهش از فرم ۴۳ سؤالی استفاده شد. در این پرسشنامه آزمودنی‌ها به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات بین ۴۳ تا ۲۱۵ قرار دارد. نمرات بالاتر نشان دهنده هیجان پیشرفت بالاتر است. در مطالعه پکران و همکاران ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس در دامنه‌ای از ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری در دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ و در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان در دامنه‌ای از ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ قرار داشتند؛ همچنین نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این پرسشنامه به صورت کلی دارای ۸ زیر مؤلفه می‌باشد (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش گراوند، ابوالمعالی، کیامنش و گنجی (۱۳۹۵) نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این پرسشنامه در نمونه ایرانی دارای ۸ زیر مؤلفه می‌باشد که به صورت کلی در دو بعد مثبت و معنی تقسیم‌بندی می‌شوند؛ همچنین میزان آلفای کرونباخ مؤلفه‌های این پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ قرار داشت. روایی و پایایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر با ۰/۷۹ بود.

3. Achievement Goal Questionnaire

1. Multistage

2. Academic procrastination scale

سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی^۱: سیاهه شناختارهای کمال‌گرایی چندبعدی، به وسیله کوبوری در سال ۲۰۰۶ ساخته شده است؛ این پرسشنامه مشتمل بر ۱۵ گویه و شامل سه بعد استانداردهای فردی؛ نگرانی مفرط درباره اشتباهات^۲ و تعقیب (پیگیری) کمال^۳ می‌باشد. شرکت کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف چهاردرجه‌ای از یک (هرگز) تا چهار (همیشه) پاسخ می‌دهند که دامنه نمرات کل بین ۱۵ تا ۶۰ قرار دارد و نمره بالاتر نشان دهنده کمال‌گرایی بیشتر در آن مؤلفه می‌باشد. نتایج نشان دهنده روایی مناسب این پرسشنامه با استفاده از بررسی همبستگی آن با پرسشنامه کمال‌گرایی هویت و فلت به میزان ۰/۴۵ و همچنین نشان دهنده پایایی مناسب آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه استانداردهای فردی برابر با ۰/۷۴؛ مؤلفه نگرانی مفرط در مورد اشتباهات برابر با ۰/۸۱ و برای تعقیب (پیگیری) کمال برابر با ۰/۹۰ بود (کوبوری، ۲۰۰۶). در پژوهش معتمد یگانه و شکری (۱۳۹۲) نیز نتایج نشان داد که در نمونه ایرانی، ساختار عاملی MPCI شامل سه بعد استانداردهای فردی، نگرانی افراطی درباره اشتباهات و پیگیری کمال بود. همچنین ضرایب همسانی درونی ابعاد استانداردهای فردی برابر با ۰/۸۰، نگرانی افراطی درباره اشتباهات برابر با ۰/۸۱ و پیگیری کمال برابر با ۰/۷۹ به دست آمد. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای مؤلفه استانداردهای فردی برابر با ۰/۷۹؛ نگرانی مفرط در مورد اشتباهات برابر با ۰/۸۵ و برای تعقیب (پیگیری) کمال برابر با ۰/۸۸ بود.

پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی^۴: این پرسشنامه توسط موریس در سال ۲۰۰۱ ساخته شد و شامل ۲۴ گویه است که سه حوزه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را می‌سنجد. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱- خیلی کم، ۲- کم، ۳- تا حدودی، ۴- زیاد، ۵- خیلی زیاد) ارزیابی می‌شوند. نمره بالاتر در هر مؤلفه نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر در آن مؤلفه است. نتایج تحلیل عاملی در پژوهش موریس نشان داد که این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است و دارای سه عامل خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد؛ همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ بود (موریس، ۲۰۰۱). در پژوهش

طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره‌ی کل آن بعد در بعد خودکارآمدی تحصیلی از ۰/۵۰ تا ۰/۷۰ بعد خودکارآمدی اجتماعی از ۰/۵۳ تا ۰/۶۷ و برای بعد خودکارآمدی هیجانی از ۰/۵۳ تا ۰/۵۹ بودند. ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۷۸، خودکارآمدی اجتماعی برابر با ۰/۶۸، خودکارآمدی هیجانی برابر با ۰/۷۴ و خودکارآمدی کل برابر با ۰/۸۰ بودند. همچنین ضریب آلفای کلی این پرسشنامه برابر با ۰/۹۵ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر در SPSS 22 و ایموس ۲۴ انجام گرفت.

یافته‌ها

بر اساس داده‌های شناختی، ۸۴ نفر (۲۸/۹۶ درصد) از شرکت کنندگان مشغول به تحصیل در رشته تجربی، ۱۱۵ نفر (۳۹/۶۵ درصد) در رشته ریاضی و ۹۱ نفر (۳۱/۳۷ درصد) در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف معیار ارائه شده‌اند. پیش از ارائه نتایج یادآوری می‌شود که نبود داده‌های پرت با استفاده از شاخص ماهالانویس و نمودار باکس پلات مورد بررسی قرار گرفت و پیش از تحلیل داده‌های پرت حذف شد. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف نشان دهنده نرمال بودن داده‌ها بود ($p > ۰/۰۵$). هم خطی چندگانه براساس شاخص تحمل و تورم واریانس (VIP) مورد بررسی قرار گرفت که شاخص تحمل و تورم واریانس برابر برای همه متغیرهای پیش‌بینی برابر بین ۱/۲۲ و ۰/۵۴ قرار داشت که نشان دهنده رعایت این پیش‌فرض می‌باشد. همچنین استقلال خطاها با استفاده از شاخص دوربین واتسون برابر با ۱/۸۵ بود. پیش‌فرض خطی بودن نیز براساس نمودار پراکنش مورد بررسی قرار گرفت که الگوی نمودار خطی بود و این پیش‌فرض مورد تأیید می‌باشد.

3. Concern over mistakes

4. Pursuit of perfection

5. Self- Efficacy dimensions Questionnaire

1. Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory (MPCI)

2. Personal standards

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مقیاس	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۱۳/۵۴	۳/۰۹
	آماده شدن برای تکلیف	۱۹/۲۰	۴/۵۳
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۱۳/۰۶	۳/۴۸
خودکارآمدی اجتماعی	نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی	۴۵/۸۱	۱۰/۰۷
	خودکارآمدی اجتماعی	۲۸/۵۳	۴/۶۷
	استانداردهای فردی	۱۸/۸۳	۳/۳۲
کمال‌گرایی	نگرانی مفرط درباره اشتباهات	۱۰/۳۰	۳/۲۹
	تعقیب کمال	۱۰/۷۳	۲/۷۶
	هیجانات پیشرفت مثبت	۳۰/۰۶	۶/۳۲
هیجانات پیشرفت	هیجانات پیشرفت منفی	۳۴/۳۸	۹/۴۶

نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است. با توجه به نتایج این جدول، بین خودکارآمدی اجتماعی، استانداردهای فردی، نگرانی مفرط در مورد اشتباهات، هیجانات پیشرفت مثبت و هیجانات پیشرفت منفی با اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی معناداری وجود داشت ($p < ۰/۰۵$). بین اهمال‌کاری تحصیلی و تعقیب کمال‌گرایی رابطه معنی‌داری یافت نشد ($P = ۰/۶۲۸$).

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش با اهمال‌کاری تحصیلی

خودکارآمدی اجتماعی	-۰/۲۷°
استانداردهای فردی	-۰/۱۵°
نگرانی مفرط درباره اشتباهات	۰/۳۵°
تعقیب کمال	-۰/۰۳
هیجانات پیشرفت مثبت	-۰/۴۵°
هیجانات پیشرفت منفی	۰/۵۰°

$P < ۰/۰۵$.

در ادامه جهت بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی (شکل ۱)، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. طی انجام این تحلیل با استفاده از نرم‌افزار ایموس، برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی که گیفن، اشتراپ و بودرئو (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند:

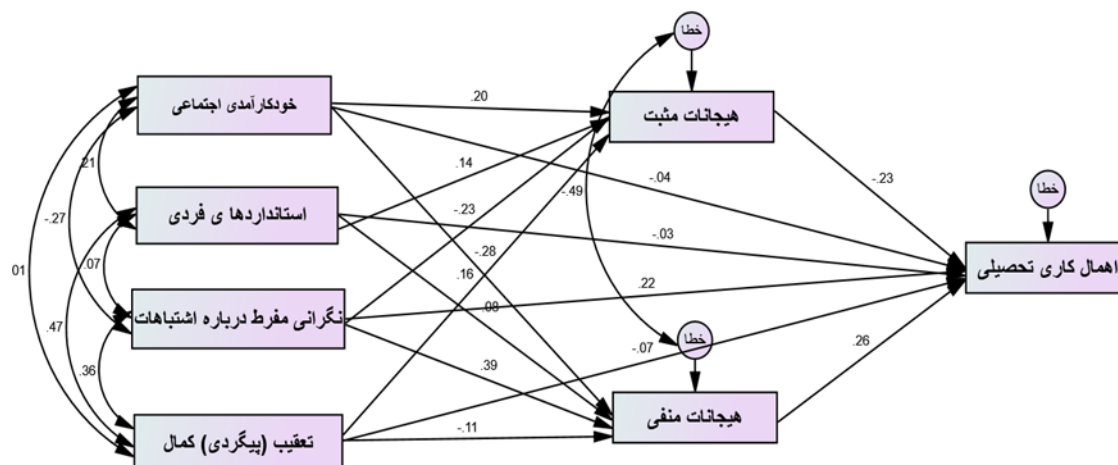
X^2/df که مقادیر زیر ۵ قابل‌پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) و شاخص برازش تطبیقی^۲ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص برازش بهنجار^۳ (NFI) مقادیر بالای ۰/۹۰ این شاخص نشان دهنده برازش مطلوب و مقدار یک نشانگر برازش کامل است و ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) بین ۰ تا ۰/۰۵ (بیانگر برازش خوب) و یا ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ (بیانگر برازش قابل قبول) باشد. هر چند برای بررسی نیکویی برازش معمولاً از شاخص مجذور خی دو استفاده می‌شود، ولی مجذور خی دو با افزایش حجم نمونه و درجه‌ی آزادی افزایش می‌یابد. به همین خاطر استفاده از شاخص ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) توصیه شده است. نتایج آزمون الگوی پیشنهادی اولیه به علت وجود برخی ضرایب رگرسیونی غیر معنادار حکایت از عدم برازش این الگو داشت. این الگوی برازش نیافته در شکل ۲، نشان داده شده است.

در ادامه با حذف مسیرهای غیر معنادار مجدداً برازش الگو مورد بررسی قرار گرفت که در نهایت الگوی مندرج در شکل ۳ مورد تأیید قرار گرفت و مدل معنادار شد. شاخص‌های کلی این مدل تعدیل شده در جدول ۳ قابل مشاهده است.

³. Normal fit Index

¹. Goodness of Fit Index

². Comparative Fit Index



شکل ۲. الگوی برازش نایافته اولیه اهمال کاری تحصیلی

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

نام شاخص	مقدار	شاخص‌های برازش
X^2/df	۰/۷۲	حد مجاز کمتر از ۵
GFI	۰/۹۹	بالاتر از ۰/۹
AGFI	۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹
CFI	۱	بالاتر از ۰/۹
NFI	۰/۹۹	بالاتر از ۰/۹
RMSEA	۰/۰۰۱	کمتر از ۰/۰۸

با توجه به جدول ۳، تمامی شاخص‌های ارزیابی برازش مدل، بیشتر از مقدار ارائه شده توسط گیفن و همکاران (۲۰۰۰) هستند که نشان دهنده برازش مناسب الگو است. در جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی اهمال کاری تحصیلی از:	-	-	-	۰/۳۲
هیجانات مثبت	-	-	-	-
هیجانات منفی	-	-	-	-
خودکارآمدی اجتماعی	-	-	-	-
نگرانی مفرط درباره اشتباهات	-	-	-	-
به روی هیجانات مثبت از:	-	-	-	۰/۱۰
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۲۵°	-	۰/۲۵°	-
نگرانی مفرط درباره اشتباهات	-	-	-	-
به روی هیجانات منفی از:	-	-	-	۰/۲۶
خودکارآمدی اجتماعی	-	-	-	-
نگرانی مفرط درباره اشتباهات	-	-	-	-

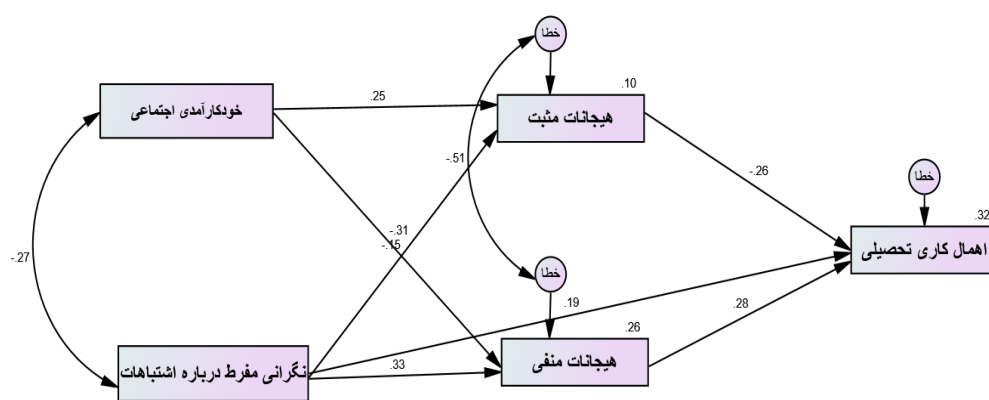
* = $P < 0.05$, ** = $P < 0.01$

هستند. همچنین اثر مستقیم خودکارآمدی اجتماعی بر هیجانات مثبت (۰/۲۵) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. اثر مستقیم نگرانی مفرط درباره اشتباهات بر هیجانات مثبت (۰/۱۵-) منفی و در سطح ۰/۰۵ معنی دار

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم هیجانات مثبت بر اهمال کاری تحصیلی (۰/۲۶-) در سطح ۰/۰۵ منفی و معنی دار است. اثرات مستقیم هیجانات منفی بر اهمال کاری تحصیلی (۰/۲۸) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی دار

مثبت و منفی پیشرفت در رابطه بین خودکارآمدی اجتماعی و مؤلفه نگرانی مفرط درباره اشتباهات نقش واسطه‌ای دارند. به صورت خلاصه می‌توان گفت مؤلفه نگرانی مثبت درباره اشتباهات به صورت مستقیم و غیرمستقیم توانست اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند؛ اما خودکارآمدی اجتماعی فقط به صورت غیرمستقیم و از طریق هیجانات پیشرفت توانست به صورت معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. در شکل ۳ الگوی تأیید پژوهش ارائه شده است

است. همچنین اثر خودکارآمدی اجتماعی بر هیجانات منفی ($-0/31$) منفی و اثر مستقیم نگرانی مفرط درباره اشتباهات بر هیجانات منفی ($0/33$) مثبت و در سطح $0/01$ معنی‌دار است. علاوه بر این اثر غیرمستقیم خودکارآمدی اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی ($-0/14$) منفی و در سطح $0/05$ معنی‌دار است و اثر غیرمستقیم نگرانی مفرط درباره اشتباهات بر اهمال‌کاری تحصیلی ($0/13$) مثبت و در سطح $0/05$ معنی‌دار است. با توجه به اینکه این اثرات غیرمستقیم از طریق هیجانات مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی وارد می‌شود؛ می‌توان نتیجه گرفت که هیجانات



شکل ۳. الگوی تأیید شده پژوهش

معناداری وجود داشت که این یافته همسو با پژوهش‌های قبلی بود (چراغی و بوسفی، ۱۳۹۸؛ مهدی زاده و همکاران، ۱۳۹۷؛ هونیکه و همکاران، ۲۰۲۰ و مک کاکوا و وود، ۲۰۲۰). در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان اذعان داشت که افراد خودکارآمد نسبت به همکلاسی‌های خود که دارای خودکارآمدی پایینی هستند، به واسطه ارتباطات اجتماعی مؤثرتر، در مقابل شکست‌ها پافشاری و مقاومت می‌کنند و راهبردهای مؤثری را واسطه‌ای برای حل مشکلات قرار می‌دهند. خودکارآمدی تعیین‌کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا نه و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و هنگام مشکلات استقامت کنند (مهدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). بر این اساس، با باور خودکارآمدی افراد انگیزه و اطمینان می‌یابند که اعمال‌شان باعث رسیدن به نتایج دلخواه می‌شود و با این اطمینان به تحقق اهداف می‌اندیشند و در برابر مشکلاتی که به طور اجتناب‌ناپذیری به وجود می‌آیند مقابله می‌کنند و پشتکار به خرج می‌دهند. از آنجا که اهمال‌کاری می‌تواند به عنوان یک نوع رفتار اجتنابی تفسیر شود،

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در رابطه‌ی بین خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. براساس نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر می‌توان اذعان نمود که در کل مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش، در جهت تبیین و برازش از وضعیت مطلوب و مناسبی به لحاظ آماری برخوردار بود و می‌توان گفت هدف پژوهشی مبنی بر برازش مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید است. مؤلفه نگرانی مفرط درباره اشتباهات (کمال‌گرایی) هم به صورت مستقیم و هم از طریق هیجانات پیشرفت (مثبت و منفی) به صورت معنی‌داری توانست اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند، اما خودکارآمدی اجتماعی تنها به صورت غیرمستقیم و از طریق هیجانات پیشرفت (مثبت و منفی) توانست به صورت معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. نتایج پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی اجتماعی و اهمال‌کاری رابطه منفی

افراد با سطوح بالای خودکارآمدی سطح پایینی از اهمال‌کاری تحصیلی را دارند، سخت‌تر کار می‌کنند، استقامت طولانی‌تر، پشتکار بیشتر، خوش‌بین‌تر، اضطراب کمتر و خودتنظیمی بیشتری دارند (هونیکه و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، در محیط مدرسه نیز به عنوان یک محیط اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی بالای دانش‌آموزان می‌تواند توانایی برقراری روابط بهینه اجتماعی را با همکلاسی‌ها، معلمان، مدیر و دیگر کارکنان مدرسه به وجود آورد و در نتیجه احساس صمیمت و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان به وجود خواهد آمد که این خود احتمال بروز اهمال‌کاری تحصیلی را در بین دانش‌آموزان کاهش می‌دهد (چراغی و یوسفی، ۱۳۹۸).

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که بین کمال‌گرایی انطباقی (استانداردهای فردی) و غیر انطباقی (نگرانی مفرط در مورد اشتباهات) با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌داری یافت شد. این نتایج همسو با یافته‌های پیشین از جمله نتایج کرتوویک و همکاران (۲۰۱۹) و یوسفی دوگوری و عموپور (۱۳۹۸) می‌باشد که نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد. در تبیین این نتایج باید گفت که از آنجا که دانش‌آموزان کمال‌گرا خودشان و توانایی‌شان را دست بالا می‌گیرند، این مسئله سبب می‌شود که در برابر چالش‌ها و مشکلات به دلیل فقدان مهارت‌های مورد نیاز جهت مقابله مؤثر، به جای اینکه بر روی علت مشکل تمرکز کنند و سعی در مواجهه با آن داشته باشند به صورت اهمال‌کارانه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز یادگیری مواجهه می‌شوند (کرتوویک و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به مطالعات صورت گرفته باید عنوان کرد که افراد دارای کمال‌گرایی مثبت در انجام کارها احساس آزادی می‌کنند و تلاش می‌نمایند تا به بهترین صورت عمل کنند. همچنین موفقیت در انجام کارها باعث تقویت کمال‌گرایی مثبت و تلاش بیشتر برای رسیدن به اهداف بالاتر می‌گردد. این افراد در کارها تعلل نمی‌ورزند و به اهمال‌کاری تمایل ندارند؛ اما کمال‌گرایان ناهنجار (منفی) به خاطر اهداف و انتظارات غیرواقع‌بینانه در کارها بیشتر دچار شکست و احساس نارضایتی می‌شوند. در نتیجه، به اهمال‌کاری گرایش بیشتری دارند و افزایش کمال‌گرایی منفی احتمال اهمال‌کاری را در این افراد افزایش می‌دهد (یوسفی دوگوری و عموپور، ۱۳۹۸).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی و نگرانی مفرط در مورد اشتباهات از طریق دو مؤلفه هیجانات پیشرفت مثبت و هیجانات پیشرفت منفی توانستند به صورت غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته به صورت غیرمستقیم می‌تواند همسو با تعدادی از پژوهش‌های پیشین باشند (مرادیان و همکاران، ۱۳۹۶؛ فتحی پیکانی و شکری، ۱۳۹۳ و اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۴). در تبیین نتایج حاضر می‌توان به دیدگاه پکران و همکاران (۲۰۰۷) اشاره کرد که هیجان‌ها تقریباً در تمامی جنبه‌های فرآیند آموزش و یادگیری دخیل هستند و فرآیند یادگیری و دستاوردهای یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برخی از محققان از هیجانات به عنوان عوامل مهم نام می‌برند که انگیزش و موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کنند. دو مدل مهم در زمینه تأثیر هیجانات وجود دارد، یکی مدل انگیزشی - شناختی پکران و دوم مدل سیستماتیک دوگانه لنینبرینک و پنتریچ فرض بنیادی مدل انگیزشی - شناختی پکران این است که هیجانات بر موفقیت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گرهای شناختی و فراشناختی مانند خودکارآمدی و کمال‌گرایی تأثیرگذار هستند. تحقیقات نشان داده است که هیجانات مثبت و فعال با افزایش خودکارآمدی یادگیری، هیجانات منفی و غیرفعال با اهمال‌کاری و کاهش یادگیری رابطه دارند (پکران و همکاران، ۲۰۰۷). فرنزل و همکاران معتقدند که هیجانات منفی به نسبت هیجانات مثبت نیازمند منابع شناختی بیشتری هستند (مانند توجه) و به علت منابع کمتر در دسترس برای فعالیت‌های تکلیف محور، لذا منجر به پردازش شناختی باز بازدهی و کارایی کمتر می‌شود. برخی از محققان معتقدند که هیجانات مثبت با راهبردهای فراشناختی از قبیل سازمان و شرح بسط رابطه معناداری دارند، اما هیجانات منفی فعال برخی از مواقع با راهبردهای تکرار و مرور رابطه دارند. بر مبنای چنین دیدگاهی، محققان به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه متقابلی بین هیجانات مثبت و یادگیری بهتر خودتنظیمی وجود دارد (به نقل از مرادیان و همکاران، ۱۳۹۶). این رابطه متقابل بدین صورت است که هیجانات مثبت، خودتنظیمی را تقویت کرده و این منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی بیشتر می‌گردد، سپس موفقیت تحصیلی، مجدداً موجب تقویت هیجانات مثبت تحصیلی می‌گردد. لذا می‌توان گفت که فراگیرانی که از منابع انگیزشی و شناختی نظیر کمال‌گرایی و خودکارآمدی استفاده می‌توانند هیجانات مثبت بیشتر و منفی

کمتری خواهند داشت و باعث می‌شود یادگیری بهتری داشته و از اهمال‌کاری کمتری برخوردار باشند؛ همچنین این افراد نتایج یادگیری مثبت‌تری را در مقایسه با سایر هم‌تایان خود که در استفاده از این راهبردها مهارت لازم را ندارند، به دست می‌آورند. البته این موضوع در رابطه با هیجانات منفی نیز صدق می‌کند و بر همین اساس است که محققان معتقدند که هیجانات با استفاده از خودکارآمدی و منابع انگیزشی نظیر کمال‌گرایی بر فرآیندهای آموزش و یادگیری مثل اهمال‌کاری تحصیلی به هر دو طریق مثبت و منفی تأثیرگذار می‌باشند و به صورت مستقیم و غیرمستقیم قادر به پیش‌بینی آن هستند (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۴).

به طور خلاصه نتایج این پژوهش نشان داد که عواملی مانند خودکارآمدی اجتماعی، کمال‌گرایی و هیجانات پیشرفت به صورت مستقیم و غیرمستقیم نقش مهمی در اهمال‌کاری تحصیلی دارند؛ بر همین اساس معلمان، اساتید و پزشکان بایستی تجربه‌های خودکارآمدی، کمال‌گرایی و هیجانی دانش‌آموزان را به منظور استفاده و بهره‌برداری از چنین تجربه‌هایی برای تسهیل یادگیری بهتر در نظر داشته باشند. همچنین اساتید بایستی نسبت به ایجاد محیط یادگیری پرورش دهنده خودکارآمدی، کمال‌گرایی و هیجان‌های مثبت اهتمام ویژه‌ای داشته باشند چرا که این متغیرها می‌توانند بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند. به رغم تلویحات آموزشی و کاربردی که از نتایج این پژوهش قابل استنباط است؛ پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است. اولین محدودیت پژوهش، نوع روش پژوهش بود که روابط علت و معلولی بین

متغیرهای تحقیق را نمی‌توان استنباط کرد. همچنین با توجه به اینکه این پژوهش بر روی یک گروه از افراد انجام شده است، در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید احتیاط کرد. محدودیت سوم نیز عدم توانایی در کنترل متغیرهای مداخله‌گر نظیر فرهنگ، وضعیت اقتصادی و اجتماعی در طی انتخاب شرکت‌کنندگان بود تا بتوان به صورت مطمئن تری نتایج قابل تعمیم به دست آورد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی به متغیرهای دیگری که می‌توانند زمینه ساز اهمال‌کاری تحصیلی شوند، توجه شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد محققان بعدی براساس رویکرد ترکیبی به مطالعه این موضوع بپردازند. همچنین براساس نتایج پژوهش حاضر متخصصان تعلیم و تربیت باید تمرکز بیشتری بر متغیرهای انگیزشی و هیجانی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری تخصصی نویسنده اول در رشته روانشناسی در گروه روانشناسی واحد نیشابور دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. **حامی مالی:** این پژوهش در قالب پایان‌نامه دکتری تخصصی بوده و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول، محقق اصلی این پژوهش بوده و به ترتیب نویسنده دوم استاد راهنما و نویسندگان سوم و چهارم استاد مشاور پایان‌نامه می‌باشند. **تضاد منافع:** نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند. **تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاور این پژوهش که من را در انجام این تحقیق یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy the corsini encyclopedia of psychology*. John Wiley & Sons, Inc. 1-3. [Link]
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary Psychology*, 14(1), 1-5. [Link]
- Cheraghi, A., & Yousefi, F. (2019). The investigation of mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic procrastination. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(2), 34-47. (Persian). [Link]
- Esmaili, N., Shokri, O., Fath abadi, J., & Heidari, M. (2015). Testing the structural relationships between academic self-efficacy beliefs, attributional patterns, coping strategies, achievement emotions, and academic procrastination in students. *Journal of Research in Educational Science*, 9(30), 63-122. (Persian). [Link]
- Fatehi, Z. & Shokri, O. (2015). The Mediating Role of Achievement Emotions in Relationship between Academic Self-efficacy Beliefs and Learning Approaches. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2(3), 73-92. (Persian). [Link]
- Gazo, A. M., Mahasneh, A. M., Abood, M. H., & Muhediat, F. A. (2020). Social Self-Efficacy and Its Relationship to Loneliness and Internet Addiction among Hashemite University Students. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 144-155. [Link]
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 7-25. [Link]
- Gravand, F., Abolmali, K., Kimanesh, A., Ganji, H. (2016). Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of the Class-Related Emotion scales (CRES) among University Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(26), 225-248. (Persian). [Link]
- Hajiabadi, M., & Niusha, B. (2016). The relationship between interschool components and social self-efficacy with educational anxiety of third grade high school students. *Journal of School Psychology*, 5(3), 56-77. (Persian). [Link]
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of Academic Procrastination Among Medical Students and Its Relationship with Their Academic Achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7), 1-7. [Link]
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556-563. [Link]
- Honick, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703. [Link]
- Jokar., B., & Delavarpour., M. (2007). the relationship between educational procrastination and achievement goals. *The Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80. (Persian). [Link]
- Kervin, C. E., & Barrett, H. E. (2018). Emotional management over time management: Using mindfulness to address student procrastination. *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 42(9-10), 10-18. [Link]
- Kobori, O. (2006). *A cognitive model of perfectionism: The relationship of perfectionism personality to psychological adaptation and maladaptation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tokyo, Tokyo. [Link]
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: the role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-26. [Link]
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. [Link]
- Macakova, V., & Wood, C. (2020). The relationship between academic achievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfaction among university students. *Studies in Higher Education*, 1-11. [Link]
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Australian Psychologist*, 51(1), 47-51. [Link]
- Mansouri, J., Besharat, M., & Gharibi, H. (2019). Predicting alexithymia based on attachment styles and perfectionism dimensions. *Journal of psychologicalscience*, 18(81), 981-990. (Persian). [Link]
- Mehdzadeh, I., Rajaeepoor, S., Hoveida, R., & Salmabadi, M. (2018). The Role of academic self-efficacy and academic self-handicapping in

- academic Procrastination. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(3), 105-110. (Persian). [Link]
- Moltafet, G., & Ranjbar, Z. (2015). Prediction of academic procrastination based on personality traits with mediator role of self regulation skills. *Journal of psychologicalscience*, 14(53), 55-74. (Persian). [Link]
- Moradian, J., Alipour, S., & Zagibiganad, S. (2017). The relationship of academic emotions with study approaches and academic procrastination in students. *Journal of Recent Advances in Behavioral Sciences*, 2(13), 1-13. (Persian). [Link]
- Motamed Yeganeh, N., Shokri, O. (2013). psychometric testing of the multidimensional perfectionism cognitions inventory. 10(38), 175-185. *Journal of Developmental psychology: Iranian psychologists*, 10(38), 175-185. (Persian). [Link]
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. [Link]
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press. [Link]
- Rahmani, E., Arefi, M., Afsharineya, K., & Amiri, H. (2018). Designing the educational package of sexual education based on Iranian culture and effectiveness on social self-efficacy and sexual risk-taking in middle school girl students. *Journal of psychologicalscience*, 17(70), 735-744. (Persian). [Link]
- Raoof, K., Khademi Ashkzari, M., Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping.. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. (Persian). [Link]
- Rasoli Khorsidi, F., Sangani, A., & Jangi, P. (2019). Correlations of Academic Procrastination and Locus of Control with Academic Achievement in Nursing Students: The Mediating Role of Achievement Motivation. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 5(2), 57-67. (Persian). [Link]
- Razavi alavi, Z., shokri, O., Pourshahriar, H. (2018). Modeling the relationships between perfectionism, achievement emotions and academic well-being among gifted high school students: Testing for gender invariance. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(28), 95-135. (Persian). [Link]
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509. [Link]
- Starley, D. (2019). Perfectionism: a challenging but worthwhile research area for educational psychology. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 121-146. [Link]
- Tahmassian, K., & Anari, A. (2009). The relation between domains of self-efficacy and depression in adolescence. *Journal of Applied Psychology*, 3(1), 83-93. (Persian). [Link]
- Yousefi Dogori, S., Amoopoor, M. (2020). The Relationship between Emotional Intelligence, Perfectionism and Educational Procrastination in Sixth Grade Male Students in Rasht First District. *Iranian Journal of Educational Society*, 12(1), 41-53. (Persian). [Link]