

The Role Positive and Negative Affect, Fear of failure and Goal achievement orientation in Predicting Academic Procrastination amongst Students

Samira rahmani javanmard. Ph.D student
Psychology, University of Shahid Chamran, Ahvaz, Iran

Somaye MOhammad. M.A.
psychology, Islamic Azad University of Isfahan
(Khorasgan), Iran

Abstract

The academic procrastination discussions is an important issue in recent years for many researchers since it has been a bad habit and behavioral problem. The aim of this study was to examine the role of the positive and negative affect, fear of failure and goal achievement orientation in predicting procrastination among 120 male and female students at Payam Noor university of Delfan during The academic year 2013-2014. We selected this sample through randomized sampling method. The data were collected by questionnaires named Positive and Negative affect (Watson and et al, 1988), Goal achievement orientation (Elliot and McGregor, 2001), Fear of failure (Rajabi and Abbasi, 2011) and Academic procrastination (Sevari, 2011). The data were analyzed by using correlation coefficient and multiple regression. Results indicated that negative affect ($P < 0.005$, $r = 0.191$), avoidance goal achievement orientation ($P < 0.005$, $r = 0.184$) and fear of failure ($P < 0.001$, $r = 0.293$) was positively and significantly related to academic procrastination. In addition positive affect ($P < 0.001$, $r = -0.302$) and mastery goal achievement orientation ($P < 0.000$, $r = -0.360$) was negatively and significantly related to academic procrastination. Finally, there was no meaningful relationship between performance goal achievement orientation and procrastination. Regression analysis showed that variables positive affect ($P < 0.002$), mastery goal achievement orientation ($P < 0.004$) and fear of failure ($P < 0.001$) have involved in predicting factor of academic procrastination and fear of failure has the strongest value.

Keywords: academic procrastination, fear of failure, goal achievement orientation, positive affect, negative affect, students.

نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

سمیرا رحمانی جوانمرد*
دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز،
اهواز، ایران
سمیه محمدی
کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد
اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

چکیده

هدف پژوهش، بررسی نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بود. ۱۲۰ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه پیام نور واحد نورآباد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های عاطفه مثبت و منفی (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸)، ترس از شکست (رجبی و عباسی، ۱۳۹۰)، جهت‌گزینی هدف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و اهمال‌کاری تحصیلی (سواری، ۱۳۹۰) جمع‌آوری و توسط ضریب همبستگی ساده و رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین متغیرهای عاطفه منفی ($P < 0.005$, $r = 0.191$)، جهت‌گزینی هدف اجتناب ($P < 0.005$, $r = 0.184$) و ترس از شکست ($P < 0.001$, $r = 0.293$) رابطه مثبت و معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی و بین عاطفه مثبت ($P < 0.001$, $r = -0.302$) و جهت‌گزینی هدف تسلط ($P < 0.001$, $r = -0.360$) رابطه منفی و معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد؛ اما بین جهت‌گزینی هدف گرایش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای یافت نشد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای عاطفه مثبت ($P < 0.002$)، جهت‌گزینی هدف تسلط ($P < 0.004$) و ترس از شکست ($P < 0.001$) در پیش‌بینی واریانس متغیر ملاک یعنی اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارند که در این بین ترس از شکست قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالایی دارد. در نتیجه می‌توان گفت که عاطفه منفی، جهت‌گزینی هدف تسلط و ترس از شکست، سهم قابل توجهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دارند.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، ترس از شکست، جهت‌گزینی هدف پیشرفت، عاطفه مثبت، عاطفه منفی، دانشجویان.

مقدمه

(محمدی، ۱۳۹۰). عاطفه منفی یک بُعد عمومی از یأس درونی و عدم اشتغال به کار لذت‌بخش است که به دنبال آن حالت‌های خلقی اجتنابی از قبیل خشم، غم، تنفر، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید. عاطفه مثبت، حالتی از انرژی فعال، تمرکز زیاد و اشتغال به کار لذت‌بخش است و دربرگیرنده طیف گسترده‌ای از حالت‌های خلقی مثبت از جمله شادی، احساس توانمندی، شور و شوق، تمایل، علاقه و اعتماد به نفس است (واتسون و تلگن^۱، ۱۹۸۵). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که عاطفه مثبت با حمایت اجتماعی، خوش‌بینی، پاسخ‌های مقابله‌ای سازگارانه مرتبط است. درحالی‌که عاطفه منفی با روابط منفی، بدبینی و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی همراه است (استپتو، او دونال، مارموت و واردلو^۲، ۲۰۰۸). همچنین افراد با عاطفه منفی بالا تمایل بیشتری برای مصرف سیگار و الکل نشان می‌دهند. درحالی‌که افراد با عاطفه مثبت بالا بهتر می‌توانند و سوسه مصرف مواد را کنترل کنند (اسچالوچ، گوین-شاپیرو، استازیویز، وانار و لانگ^۳، ۲۰۱۳). یالماز و آرسلان^۴ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که عاطفه منفی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی و عاطفه مثبت با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت دارد. درواقع افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی، بهزیستی روان‌شناختی افراد را افزایش می‌دهد.

مطالعات نشان می‌دهند که عاطفه مثبت تسهیل‌کننده حافظه، یادگیری و رفتار است درحالی‌که عاطفه منفی اثری افسرده‌کننده دارد (فبریلیا و واروکا^۵، ۲۰۱۱). برایان، متیور و سولیان^۶ (۱۹۹۶) نشان دادند که بین عاطفه مثبت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زمینه پردازش اطلاعات، رابطه وجود دارد. مگنو^۷ (۲۰۰۳) نیز دریافت که علاوه بر مشخصات فردی از قبیل ضریب هوشی (IQ)، عواطف و هیجانات نیز بر فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارند. نتایج تحقیق فبریلیا و واروکا (۲۰۱۱) نشان داد که عاطفه مثبت هیچ تأثیری بر یادگیری ندارد، اما عاطفه منفی به‌طور منفی یادگیری را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. این محققان

ارتقای بهداشت روانی محیط دانشگاه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی بوده و از جمله سازه‌های کلیدی در این زمینه که باید به آن توجه شود اهمال‌کاری تحصیلی^۸ هست. اهمال‌کاری، میلیون‌ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد تأثیر سوء دارد (سپهریان، ۱۳۹۰) و به‌طور منفی، پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بالکس^۹، ۲۰۱۳). دانشجویان دانشگاه‌ها شاید شناخته‌شده‌ترین جمعیت برای درگیر شدن در اهمال‌کاری تحصیلی باشند (میچل، تیموتی، پیچل و بنت^{۱۰}، ۲۰۱۰).

اهمال‌کاری در خصوص تکالیف، یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهم‌ترین عوامل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه پیشرفت تحصیلی است. اهمال‌کاری به تعبیر الیس و کنوس^{۱۱} (۲۰۰۰) آن است که کاری که برای انجام آن تصمیمی گرفته می‌شود، بدون دلیل مشخصی به آینده محول شود. کاری که می‌تواند حداقل برای خود فرد نتایجی در برداشته باشد و درعین حال، انجام ندادن آن نیز به زیان شخص است و باعث سرزنش کردن خود می‌شود. درواقع می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی، به تعویق انداختن اهداف تحصیلی تا آن حدی است که عملکرد مطلوب انجام نمی‌گیرد و منجر به ایجاد پریشانی می‌گردد (جیاو، داروس-وسلز، کولینز و آنوگ بوزی^{۱۲}، ۲۰۱۱).

عوامل زیادی در اهمال‌کاری تحصیلی نقش دارند؛ در این میان بررسی عواطف مثبت و منفی^{۱۳} به‌عنوان نشانگر کنش‌وری مثبت و کنش‌وری منفی از اهمیت بالایی برخوردار است و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت از زندگی نیز به حساب می‌آید (اسچیماک، دینر و اویش^{۱۴}، ۲۰۰۲). عواطف مثبت و منفی به‌عنوان ویژگی‌ها و صفات شخصیتی شناخته می‌شوند و از مهم‌ترین تنظیم‌کننده‌های کارکردهای روان‌شناختی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی محسوب می‌شوند

1. Procrastination Academic
3. Michael, Timothy, Pychyl, & Bennett
5. Jiao, DaRos-Voseles, Collins, & Onwuegbuzie
7. Schimmack, Diener, & Oishi
9. Steptoe, O'Donnell, Marmot & Wardle
11. Yilmaz & Arslan
13. Bryan, Mathur & Sulliyon

2. Balkis
4. Ellis & Knaus
6. Positive and Negative Affect
8. Watson & Tellegen
10. Schlaug, Gwynn-Shapiro, Stasiewicz, Molnar & Lang
12. Febrilia & Warokka
14. Magno

بر اساس تئوری شناختی-انگیزشی هیجانانگیز (لازاروس^{۱۳}، ۱۹۹۱) موقعیت‌های تهدیدکننده ممکن است باورها و طرح‌واره‌های شناختی در مورد پیامدهای آزاردهنده عدم موفقیت را فعال کند که در نتیجه منجر به ترس از شکست می‌شود (کونروی و الیوت، ۲۰۰۴). تحقیقات هابگین و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که ارتباط بین ترس از شکست و اهمال‌کاری به واسطه صلاحیت و شایستگی فردی تعدیل می‌شود. یعنی دانشجویانی که سطح پایینی از صلاحیت و خودکارآمدی را دارند بیشترین میزان اهمال‌کاری را نشان می‌دهند.

مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گزینی هدف پیشرفت^{۱۴} با اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط دارد (هول و واتسون^{۱۵}، ۲۰۰۷). در چند دهه اخیر جهت‌گزینی هدف پیشرفت به‌عنوان یکی از دیدگاه‌های مهم در زمین انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش تحصیلی پدیدار شده است (الیوت و ماریمو^{۱۶}، ۲۰۰۸). طبق تعریف آموز^{۱۷} (۱۹۹۲) مفهوم جهت‌گزینی هدف پیشرفت نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورها، هیجانانگیز و اسناد فرد است که سبب می‌شود تا به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد.

الیوت، مک‌گریگور و گابل^{۱۸} (۱۹۹۹) سه نوع هدف پیشرفت یعنی هدف تسلط^{۱۹}، هدف عملکرد گرایشی^{۲۰} و هدف عملکرد اجتنابی^{۲۱} را شناسایی کرده‌اند. هدف تسلط تمایل برای فراگیری موضوعات، اعتلای دانش و بالفعل کردن توانایی‌های بالقوه از طریق یادگیری است، هدف عملکرد گرایش هم به‌عنوان تمایل برای بهتر بودن نسبت به دیگران تعریف می‌شود (هالمان، اسپراگر، بودمان و هاراپیویکز^{۲۲}، ۲۰۱۰) و هدف عملکرد اجتنابی بر اجتناب از ارزیابی منفی شایستگی تمرکز دارد و فراگیرانی را توصیف می‌کند که می‌خواهند از بی‌کفایتی و ناتوانی به نظر رسیدن اجتناب

دریافتند که سطوح بالای عاطفه مثبت منجر به اشتیاق و انگیزه بالاتر برای مطالعه می‌شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی افراد را افزایش می‌دهد. همچنین، تحقیقات نشان داده‌اند افرادی که در حالت عاطفی و هیجانی منفی هستند احتمال بیشتری دارد که اهمال‌کاری نشان دهند (استیل، برودن و وامبک^۱، ۲۰۰۱؛ سیرویس، ملیا-گوردون و پیچل^۲، ۲۰۰۳).

مشاهدات بالینی، ترس از شکست^۳ را به‌عنوان یکی از علت‌های اصلی اهمال‌کاری نام می‌برند (بارکا و یوئن^۴، ۱۹۸۳). محققان دریافتند که بین ترس از شکست و اهمال‌کاری رابطه وجود دارد (الکساندر و اونوگ‌بوزی^۵، ۲۰۰۷؛ هابگین، مگ‌کفری و تیموتی^۶، ۲۰۱۲). ترس از شکست به‌عنوان یک گرایش به ارزیابی تهدیدکننده و احساس اضطراب در شرایطی که امکان شکست وجود دارد تعریف شده است و شکل چندوجهی انگیزه اجتناب است که با تجربه شرم و خجالت همراه است (کونروی، ویلو و متزلر^۷، ۲۰۰۲؛ مک‌گریگور و الیوت^۸، ۲۰۰۵). افرادی که ترس از شکست بالایی دارند راهبردهای خود نظارتی زیادی مانند خود-ناتوان‌سازی، بدبینی و عملکرد اجتنابی را اتخاذ می‌کنند که اغلب تأثیری منفی در عملکرد تحصیلی‌شان مانند گرفتن نمرات ضعیف و انگیزش درونی کم دارد و منجر به بهزیستی و سلامت روانی کمتر مانند کاهش رضایت و لذت از موفقیت در تحصیل و اضطراب بالا و کاهش رفتارهای بین‌فردی مانند آستانه تحمل‌پذیری پایین‌تر و گوشه‌گیری می‌شود (کونروی و الیوت^۹، ۲۰۰۴؛ ساگار، لاولی و اسپرای^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ استید، شاناهان و نیوفلد^{۱۱}، ۲۰۱۰).

درواقع این افراد مضطرب، دارای خود-تردیدی بالا هستند و به توانایی‌های خودشان برای جلوگیری از شکست یا دست یافتن به موفقیت نامطمئن هستند و اغلب در پاسخ به ترس از شکست به‌طور فعالانه شانس موفقیتشان را از دست می‌دهند (مارتین^{۱۲}، ۲۰۱۲).

1. Steel, Brothen & Wamback
3. Fear of failure
5. Alexander & Onwuegbuzie
7. Conroy, Willow & Metzler
9. Conroy & Elliot
11. Stead, Shanahan & Neufeld
13. Lazarus
15. Howell & Watson
17. Ames
19. Mastery-approach
21. Avoidance-approach

2. Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl
4. Burka & Yuen
6. Haghbin, McCaffrey & Timothy
8. McGregor & Elliot
10. Sagar, Lavallee & Spray
12. Martin
14. Goal achievement orientation
16. Elliot & Murayama
18. Elliot, McGregor & Gable
20. Performance-approach
22. Hulleman, Schragger, Bodmann & Harackiewicz

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام نور واحد نورآباد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود (۳۰۰۰ نفر). با توجه به اینکه برای تحقیقات همبستگی از نوع رگرسیون به ازای هر متغیر حداقل ۳۰ نفر مورد نیاز است (دلاور، ۱۳۸۱)، نمونه پژوهش با حجم ۱۲۰ نفر (۶۰ دانشجوی دختر، ۶۰ دانشجوی پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده به تفکیک رشته و جنسیت از ۵ رشته مختلف (علوم تربیتی، ۲۱ نفر، علوم اجتماعی، ۳۲ نفر، روان‌شناسی، ۲۴ نفر، حقوق، ۲۳ نفر، تاریخ، ۲۰) انتخاب شدند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در کل نمونه ۲۳/۹۷ ± ۲/۲۴ و با دامنه ۱۸ تا ۳۵ سال، در دانشجویان پسر ۲۳/۸۳ ± ۲/۲۸ و با دامنه ۱۹ تا ۳۰ سال و در دانشجویان دختر ۲۳/۱۳ ± ۳/۱۳ و با دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ سال است.

ابزار سنجش

مقیاس عاطفه مثبت و منفی^۱: این مقیاس توسط واتسون، کلارک و تلگن^۲ (۱۹۸۸) با هدف بررسی حالات و عواطف مثبت و منفی تهیه و ارائه شد. در این مقیاس، ۲۰ مقوله که بیانگر ۲۰ احساس (۱۰ احساس مثبت و ۱۰ احساس منفی) است، در قالب کلمات بیان شده است و نظر تکمیل‌کننده در مورد این احساسات به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای از به‌هیچ‌وجه = ۱ تا بسیار زیاد = ۵ ارزیابی می‌شود. یایلماز و ارسلان (۲۰۱۳) پایایی مقیاس مذکور را برای عاطفه مثبت ۰/۵۴ و برای عاطفه منفی ۰/۴۵ گزارش نمودند. همچنین به‌منظور بررسی روایی آن از پرسشنامه‌های افسردگی و اضطراب بک استفاده نمودند که ضرایب همبستگی برای عاطفه مثبت بین ۰/۲۲- تا ۰/۴۸- و برای عاطفه منفی بین ۰/۴۷ تا ۰/۵۱ بود. در ایران این مقیاس توسط ابوالقاسمی (۱۳۸۲) مورد هنجاریابی و اعتبار هم‌زمان آن با مقیاس‌های سرزندگی و رضایت از زندگی مورد بررسی قرار گرفته است. در پژوهش گل‌پرور و کرمی (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برای عاطفه مثبت برابر با ۰/۷۶ و عاطفه منفی ۰/۸۶ بود. همچنین روایی مقیاس عاطفه مثبت و منفی در پژوهش شیخ‌الاسلامی، نجاتی و احمدی (۱۳۹۰) برای عاطفه مثبت از ۰/۳۶ تا ۰/۷۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۴۰ تا

نمایند. در این جهت‌گزینی، فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (پنتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲).

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که هدف تسلط با میل به یادگیری و به دست آوردن دانش جدید، حفظ کردن کارهای خوب و روابط مثبت با دیگران همبستگی دارد که به‌نوبه خود منجر به عملکرد بهتر و افزایش رضایت می‌شود. در سطوح بالای اهداف تسلط، افراد بیشتر تمایل به همکاری دارند و از دیگران به‌عنوان منابع مرتبط در زمینه اطلاعات استفاده می‌کنند. در سطوح بالای عملکرد گرایش، افراد دیگران را به‌عنوان تهدید و رقیب درک می‌کنند و کمتر به نظر می‌رسد که از تعامل با دیگران بهره‌مند شوند (پورت ویلیت و گیبلز^۲، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان داده‌اند که هدف عملکرد گرایش و هدف عملکرد اجتنابی به‌طور مثبت، اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کنند درحالی‌که رویکرد تسلط به‌طور منفی با اهمال‌کاری همبسته است (والترز^۳، ۲۰۰۴؛ هاول و واتسون^۴، ۲۰۰۷؛ مرفورد^۵، ۲۰۰۸؛ هاول و بورو^۶، ۲۰۰۹).

با توجه به آنچه گفته شد این مطالعه به دنبال بررسی عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی از روی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت است. با توجه به اینکه پیامدهای اهمال‌کاری منجر به تجربه هیجان‌ات منفی، احساس گناه و شرم در مورد خود، افسردگی و در نتیجه مشکلات سلامتی می‌شود، لذا بررسی عوامل زمینه‌ساز اهمال‌کاری از اهمیت خاصی برخوردار است. بدین منظور فرضیه‌های زیر طرح شد:

۱. عاطفه مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۲. عاطفه منفی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۳. ترس از شکست، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۴. هدف تسلط، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۵. هدف گرایش، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۶. هدف اجتناب، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

1. Pintrich & Schunk

3. Wolters

5. Morford

7. The Positive and Negative Affect Inventory

2. Poortvliet & Giebls

4. Howell & Watson

6. Howell & Buro

8. Watson, Clark & Tellegen

ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در پژوهش‌های مختلف معتبر و معنادار به دست آمده است. کونروی و همکارانش (۲۰۰۲) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۵ خرده مقیاس را از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ گزارش دادند. در این تحقیق از فرم ۵ سؤالی مقیاس ترس از شکست استفاده شد. طبق نظر کونروی و همکارانش این فرم روایی عاملی خوب داشته و مشابه فرم ۲۵ سؤالی است. رجسی و عباسی (۱۳۹۰) در پژوهشی ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) فرم ۵ سؤالی این مقیاس را در کل نمونه و در زنان و مردان به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ گزارش کردند که حاکی از همسانی درونی ماده‌های مقیاس دارد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ در کل نمونه و در زنان و مردان به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۸ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های مقیاس ترس از شکست عبارت‌اند از: ۱- وقتی شکست می‌خورم، از این می‌ترسم که به اندازه کافی استعداد ندارم. ۲- وقتی شکست می‌خورم، شکست، برنامه‌ام را برای آینده آشفته می‌کند.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: فرم ایرانی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۵ را سواری (۱۳۹۰) بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد اهواز به منظور ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی ساخته است. مقیاس مذکور آزمونی مرکب از ۱۲ ماده و سه عامل با عنوان اهمال‌کاری عمدی (سؤالات ۱-۵)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (سؤالات ۶-۹) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (سؤالات ۱۰-۱۲) است. شیوه نمره‌گذاری از هرگز = ۰ تا همیشه = ۴ است. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵ و برای عامل اول ۰/۷۷، عامل دوم ۰/۶۰ و عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون یادشده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال‌کاری تاکمن^۶ تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتاً خوب آزمون است. در پژوهش حاضر پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۱ و برای عامل اول ۰/۶۶، عامل دوم ۰/۷۶ و عامل سوم ۰/۶۷ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی عبارت‌اند از: ۱- در انجام تکالیف درسی کند عمل می‌کنم. ۲- چون وقت کافی دارم انجام تکالیف درسی را به تأخیر می‌اندازم.

۰/۷۶ به دست آمد که همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۶۷ و برای عاطفه منفی ۰/۷۹ به دست آمد. گویه‌های مقیاس عاطفه مثبت (شور و شوق داشتن، علاقه‌مندی، ذوق‌زدگی و نیرومندی) و عاطفه منفی (شرمساری، پریشانی، خصومت و ترس و وحشت).

مقیاس جهت‌گزینی هدف پیشرفت^۱: این مقیاس توسط الیوت و مک‌گریگور^۲ (۲۰۰۱) به منظور ارزیابی جهت‌گزینی هدف پیشرفت تدوین شده است. مقیاس مذکور دربرگیرنده ۱۲ پرسش و چهار عامل جهت‌گزینی تسلط (۴-۵-۶)، عملکرد گرایشی (۱-۲-۳)، عملکرد اجتنابی (۷-۸-۹) و بلا تکلیفی (۱۰-۱۱-۱۲) است. نحوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافق است. در پژوهش سیسپینی استرادا، گونزالز-مسا، مندز-جیمنز و فرناندز-ریو^۳ (۲۰۱۱) آلفای کرونباخ برای جهت‌گزینی هدف عملکرد، تسلط، اجتناب و بلا تکلیفی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ به دست آمد. هاشمی و لطیفیان (۱۳۸۸) پایایی این مقیاس را برحسب ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای جهت‌گزینی تسلط، اجتناب و گرایش ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ و روایی آن را ۰/۸۰ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر از سه عامل جهت‌گزینی تسلط، جهت‌گزینی عملکرد گرایشی و جهت‌گزینی عملکرد اجتنابی برای ارزیابی جهت‌گزینی هدف پیشرفت دانشجویان استفاده شد و آلفای کرونباخ به ترتیب برای جهت‌گزینی تسلط، اجتناب و گرایش ۰/۳۳، ۰/۶۶ و ۰/۵۸ به دست آمد. دو نمونه از گویه‌های مقیاس جهت‌گزینی هدف پیشرفت عبارت‌اند از: ۱- برای من مهم است که بهتر از بقیه دانشجویان عمل کنم. ۲- هدف من در این کلاس این است که نمره بالاتری از دیگر دانشجویان به دست آورم.

مقیاس ترس از شکست: برای بررسی ترس از شکست از فرم کوتاه ترس از ارزیابی عملکرد^۴ (PFAI) که توسط کونروی و همکاران (۲۰۰۲) با هدف بررسی ترس از شکست عمومی تدوین شده، استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۵ ماده و پاسخ به هر یک از این ماده‌ها در طیف لیکرت از اعتقادی ندارم (۱) تا کاملاً معتقدم (۵) تدوین شده است.

1. The Goal Achievement Orientation Inventory
3. Cecchini Estrada, González-Mesa, Méndez-Giménez & Fernández-Río
5. Procrastination Academic Inventory

2. Elliot & McGregor
4. The Performance Failure Appraisal Inventory
6. Takman

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

به‌منظور اجرای پژوهش و گردآوری داده‌ها، نخست با مسئولان دانشگاه هماهنگی‌های لازم صورت گرفت. پس از کسب اطلاعات لازم مبنی بر تعداد دانشجویان و پس از تشریح هدف پژوهش و جلب مشارکت و همکاری آنها، مقیاس‌های پژوهش به‌صورت فردی اجرا شد و طبقه‌بندی داده‌ها با شاخص‌های توصیفی صورت گرفت.

یافته‌ها

تحلیل رگرسیون چندمتغیری برای مشخص کردن این‌که متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نقش دارند، انجام شد.

جدول ۱. نتایج رگرسیون چندمتغیری و تحلیل واریانس رگرسیون ورود اهمال‌کاری تحصیلی توسط متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست، جهت‌گزینی هدف تسلط، گرایش و اجتناب

متغیر	B	S.E	B	T	P
عاطفه مثبت	-۰/۴۱۲	۰/۱۲۹	-۰/۲۷۶	-۳/۱۸۸	۰/۰۰۲
عاطفه منفی	-۰/۰۱۴	۰/۰۸۲	-۰/۰۱۵	-۰/۱۶۹	۰/۸۶۶
ترس از شکست	۰/۵۱۲	۰/۱۵۴	۰/۲۹۲	۳/۳۱۸	۰/۰۰۱
هدف تسلط	-۰/۰۳۲	۰/۳۵۲	-۰/۲۴۷	-۲/۹۲۹	۰/۰۰۴
هدف گرایش	۰/۱۳۱	۰/۴۱۸	-۰/۰۲۹	-۰/۳۱۳	۰/۷۵۵
هدف اجتناب	۰/۸۶۰	۰/۴۷۵	۰/۱۴۵	۱/۸۱۰	۰/۰۷۳

$$P < ۰/۰۰۱, F(۶ و ۱۱۳) = ۷/۴۲۷, R^2 = ۰/۲۸, R = ۰/۵۳$$

متغیرهای عاطفه مثبت ($B = -۰/۴۱۲, P = ۰/۰۰۲$)، جهت‌گزینی هدف تسلط ($B = -۰/۰۳۲, P = ۰/۰۰۴$) و ترس از شکست ($B = ۰/۵۱۲, P = ۰/۰۰۱$) می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را به‌طور معنادار پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از روی متغیرهای عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در دانشجویان بود. یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر نشان داد که بین عاطفه مثبت و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و بین عاطفه منفی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که با نتایج پژوهش‌های استیل و همکاران (۲۰۰۱)؛ سیرویس و همکاران (۲۰۰۳) همسو و با نتایج فبرلیا و واروکا (۲۰۱۱) ناهمسو است.

عواطف مثبت کارکردهای شناختی پیچیده را که نیاز به انعطاف‌پذیری، یکپارچگی و استفاده از راهبردهای شناختی مانند حافظه، حل خلاقانه مسائل، تصمیم‌گیری و یادگیری

نسبت F ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست، جهت‌گزینی هدف تسلط، گرایش و اجتناب بر متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) نشان می‌دهد که رابطه معنی‌دار است ($F(۶ و ۱۱۳) = ۷/۴۲۷, P < ۰/۰۰۰$). به‌عبارت‌دیگر، از شش متغیر پیش‌بین سه متغیر عاطفه مثبت، هدف تسلط و ترس از شکست در تبیین واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک متغیر ملاک نقش اساسی دارند ($R^2 = ۰/۵۳$). بنابراین، فرضیه اول پژوهش برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس عاطفه مثبت تأیید شد. فرضیه دوم پژوهش برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس عاطفه منفی تأیید نشد. فرضیه سوم پژوهش برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ترس از شکست تأیید شد. فرضیه چهارم پژوهش برای پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس هدف تسلط تأیید شد و فرضیه‌های پنجم و ششم تأیید نشدند.

این سه متغیر به‌ویژه ترس از شکست، روی هم‌رفته $۰/۲۸$ از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که

بالای مشکلات بین فردی مرتبط است و منجر به کاهش یافتن عملکرد و ناکامی می‌شود (رایت، پینکاس، الیوت و کونروی، ۲۰۰۹).

نتایج دیگر این مطالعه نشان داد که بین جهت‌گزینی هدف تسلط و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و بین جهت‌گزینی هدف اجتناب و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که با یافته‌های والترز (۲۰۰۴)؛ هاوول و استون (۲۰۰۷)؛ مرفورد (۲۰۰۸) و هاوول و بورو (۲۰۰۹) همسو است. با توجه به اینکه اهداف، تسلط افراد را به سمت موفقیت سوق می‌دهد فرض بر این است که نیاز به انگیزه پیشرفت می‌تواند زیربنای اهداف تسلط باشد. این هدف، انگیزش و تنظیم فراشناختی را افزایش می‌دهد. افرادی که چنین هدفی دارند، هنگام انجام تکالیف درسی یا دیگر موقعیت‌های پیشرفت بر بهبود سطح توانایی‌های خود و تبحر یافتن بر مطالب و مهارت‌ها، تمرکز می‌کنند و سعی می‌کنند که اطلاعات و یا مهارت‌های جدید را به‌طور کامل بفهمند (رادوسویچ، ویدیانانان، یو و رادوسویچ، ۲۰۰۴). علاوه‌بر آن در مورد رابطه مثبت بین جهت‌گزینی هدف اجتناب و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت که جهت‌گزینی هدف اجتناب، هدفی ناسازگارانه است که منجر به فرآیندهای خود-نظارتی ناسازگارانه‌ای می‌شود و با پیامدهای مخربی مانند عملکرد تحصیلی پایین، درماندگی و شرم، افسردگی، اضطراب، استرس و عزت‌نفس پایین همراه است (سیدریدیس، ۲۰۰۵؛ پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶؛ تومینن-سونی، سالما-آرو و نیمی‌ویرتا، ۲۰۰۸؛ رحمانی، ۲۰۱۱). تصور می‌شود جهت‌گزینی هدف اجتناب از انگیزه ترس از شکست نشأت گرفته باشد، ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی افراد مذکور باعث می‌شود که انگیزه، تلاش و فعالیت در زمینه انجام فعالیت‌های درسی در آنها پایین باشد. این افراد می‌خواهند از بی‌کفایتی یا ناتوان به نظر رسیدن نسبت به همسالان خود اجتناب کنند و صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کنند و در نتیجه دچار افت در عملکرد تحصیلی و طبیعتاً اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

می‌شود را تسهیل می‌کند (آیسن، ۱۹۸۷). از این رو افرادی که دارای عواطف مثبت هستند انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند. در مقابل دانشجویانی که هیجانانگیز و خلق منفی دارند، تمایل به تنبلی در انجام دادن فعالیت‌های مختلف به‌ویژه فعالیت‌های مرتبط با موضوعات دانشگاهی دارند. عاطفه منفی انرژی منفی را افزایش می‌دهد و باعث می‌شود تا دانشجویان در زمینه مطالبی که در کلاس درس ارائه می‌شود کمتر تمرکز داشته باشند. همه این موارد باعث می‌شود که دانشجویان در فرآیند یادگیری شرکت نکنند و طبیعتاً عملکرد تحصیلی‌شان کاهش پیدا کند (فبرلیا و واروکا، ۲۰۱۱). علاوه بر آن، برنر، ریمر و اپویز (۲۰۰۷) نشان دادند که عواطف منفی فرآیند پردازش اطلاعات را تضعیف می‌کند و در نتیجه این امر منجر به عملکرد تحصیلی پایین، افزایش تنبلی و فقدان انگیزه برای مطالعه می‌شود. در واقع افرادی که میزان بالایی از هیجانانگیز منفی را دارند پریشانی و نارضایتی را در طیف گسترده‌ای از شرایط تجربه می‌کنند؛ درحالی‌که افرادی که میزان کمتری از عاطفه منفی دارند، آرام، مطمئن به خود و رضایت‌خاطر دارند (واتسون، کلارک و کاری، ۱۹۸۸).

وجود رابطه مثبت بین ترس از شکست و اهمال‌کاری تحصیلی در پژوهش‌های الکساندر و اونوگ‌بوزی (۲۰۰۷) و هابگین و همکاران (۲۰۱۲) مورد تأیید واقع شده است. ترس از شکست منجر به ارزیابی اضطراب و استانداردهای کمال‌گرایانه برای عملکرد شخص و اعتمادبه‌نفس می‌شود (اونوگ‌بوزی، ۲۰۰۴). دانشجویانی که ترس از شکست بالایی را دارند، رویکرد جهت‌گزینی هدف اجتناب را برمی‌گزینند (وان‌پیرن، ۲۰۰۶) که این رویکرد منجر به عدم درگیر شدن و تلاش پایین در فعالیت‌های درسی می‌شود. همچنین ترس از شکست با شکست خود-تنظیمی فراشناختی همراه است (بارتلس و مکنو-جکسون، ۲۰۰۹). افرادی که ترس از شکست بالایی دارند موقعیت‌های پیشرفت را به‌جای فرصتی برای یادگیری، بهبود شایستگی و یا رقابت با دیگران به‌عنوان رویدادهایی بالقوه شرم‌آور تلقی می‌کنند (ساگار و لاوالی، ۲۰۱۰). ترس از شکست با شیوع

1. Isen

3. Watsom, Clark & Carey

5. Bartels & Magun-Jackson

7. Radosevich, Vaidyanathan, Yeo & Radosevich

9. Pekrun, Elliot & Maier

11. Pintrich & Schunk

2. Brand, Reimer & Opwis

4. Van Yperen

6. Wright, Pincus, Conroy & Elliot

8. Sideridis

10. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta

منابع

- ابوالقاسمی، ف. (۱۳۸۲). *هنجاریابی عاطفه مثبت و منفی و اعتباریابی هم‌زمان آن با مقیاس سلامت ذهن و سرزندگی در دانشجویان دانشگاه اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- دلاور، ع. (۱۳۸۱). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران، نشر رشد.
- رجبی، غ.ر.، و عباسی، ق. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه خودانتقادی، اضطراب اجتماعی و ترس از شکست با شرم درونی شده در دانشجویان*. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، دوره ۱، شماره ۲، ۱۸۲-۱۷۱.
- سپهریان، ف. (۱۳۹۰). *اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن*. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۷، شماره ۴، ۲۶-۹.
- سواری، ک. (۱۳۹۰). *ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی*. *مجله فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، سال دوم، شماره ۵، ۱۱۰-۹۷.
- شیخ‌الاسلامی، ر.، نجاتی، ع.، و احمدی، س. (۱۳۹۰). *پیش‌بینی مولفه‌های شادکامی زنان متأهل از طریق عزت نفس و روابط زناشویی*. *مجله زن در فرهنگ و هنر*، دوره ۳، شماره ۱، ۵۴-۳۹.
- گلپور، م.، و کرمی، م. (۱۳۸۹). *نقش تعدیل‌کننده عاطفه مثبت و منفی در پیوند میان بی‌عدالتی سازمانی و رفتارهای مخرب کارکنان*. *مجله فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، دوره ۴، شماره ۳ (۱۵)، ۲۳-۷.
- محمدی، ن. (۱۳۹۰). *ساختار عاملی فرم‌های رگه و حالت از مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی*. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۵، شماره ۱، ۲۶-۲۱.
- نیکدل، ف. (۱۳۸۷). *اهمال‌کاری در انجام تکالیف*. *مجله جوانه رشد*، شماره ۴۹.
- هاشمی، ل.، و لطیفیان، م. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان دانشگاهی دولتی (با گرایش‌های علوم تجربی و ریاضی)*. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۵، شماره ۳، ۲۶-۹.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal of Personality Individual Difference*, 42 (7), 1301-1310.
- Ames, C. (1992). Classroom goals, structural students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and student burnout. *Journal of Education*, 28, 1, 68-78.
- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19, 459-463.
- جهت‌گزینی هدف تسلط ۲۸ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند که در این میان ترس از شکست بهترین پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی است. ترس از شکست انگیزه اجتناب از شکست در زمینه موفقیت است و منجر به عدم درگیر شدن افراد در زمینه موفقیت در تکالیف می‌شود. افرادی که ترس از شکست دارند یاد می‌گیرند شکست را با پیامدهای آزاردهنده بعد از شکست مانند شرمندگی، خجالت و از دست دادن موقعیت اجتماعی مرتبط کنند. سطوح بالای ترس از شکست منجر به پیامدهای منفی زیادی مانند اضطراب، افسردگی و استرس می‌شود (ساگار، لاوالی و اسپری، ۲۰۰۷) و باعث می‌شود این افراد راهبردهای خود-نظارتی منفی مانند بدبینی و جهت‌گزینی هدف اجتنابی را اتخاذ کنند که اغلب تأثیر سوئی در عملکرد تحصیلی داشته و منجر به اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. به‌طور کلی اهمال‌کاری در انجام وظایف تحصیلی بر یادگیری و موفقیت تأثیر می‌گذارد. تأخیر در شروع یادگیری و انجام دادن تکالیف باعث می‌شود فرصت‌های یادگیری از دست برود و فرد مجبور شود تکالیف را در زمانی نامناسب و حتی محدود انجام دهد. محدودیت زمان در فرآیند یادگیری، خلل ایجاد کرده، باعث می‌شود تکالیف همراه با اشتباهات فراوان انجام گیرد (نیکدل، ۱۳۸۷). اهمال‌کاری منجر به تجربه اضطراب و افسردگی و عزت‌نفس پایین در دانشجویان می‌شود و احساس بی‌ارزشی ناشی از آن منجر به اجتناب از درگیر شدن در تکالیفی می‌شود که منجر به شکست می‌گردد (هرینگتون، ۲۰۰۵؛ کلاسن، کراچاک و رجانی، ۲۰۰۷)؛ و در نتیجه این امر منجر به تضعیف وضعیت سلامتی افراد و کاهش عملکرد تحصیلی می‌گردد (استید و همکاران، ۲۰۱۰). محدودیت عمده این مطالعه مربوط به جامعه دانشجویی است که با احتیاط می‌توان نتایج آن را به جمعیت‌های دیگر تعمیم داد. همچنین با توجه به اهمیت اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از مشکلات آموزشی رایج و تأثیر منفی آن در زندگی تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان و نقش عواطف منفی و ترس از شکست در افزایش آن، پیشنهاد می‌شود کلاس‌هایی برای کنترل عواطف منفی و کاهش ترس از شکست در سطح دانشگاه برای دانشجویان برگزار شود.

سپاسگزاری

از تمامی دانشجویان شرکت‌کننده که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

- model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Poortvliet, P. M., & Giebels, E. (2012). Self-improvement and cooperation: How exchange relationships promote mastery-approach driven individuals job outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 392-425.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulation processes; a longitudinal field test. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229.
- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Journal of Procedia- Social Behavioral Sciences*, 29, 803-808.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25, 1171-1184.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., & Spray, C. M. (2009). Coping with the effects fear of failure: A preliminary investigation of young athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3, 73-98.
- Sagar, S., & Lavallee, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *Journal of Psychology of Sport and Exercise*, 11, 177-187.
- Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70, 345-385.
- Schlaug, R. C., Gwynn-Shapiro, D., Stasiewicz, P. R., Molnar, A. R., & Lang, (2013). Affect and craving: Positive and negative affect are differentially associated with approach and avoidance inclinations. *Journal of Addictive Behaviors*, 38(4), 1970-1979.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). I look after my health, later, an investigation of procrastination and health. *Journal of Personality Individual Differences*, 35 (5), 1167-1184.
- Stephens, A., O'Donnell, K., Marmot, M., & Wardle, J. (2008). Positive affect and psychosocial processes related to health. *British Journal of Psychology*, 99, 211-227.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R.W.J. (2010). I'll go to therapy, eventually: procrastination, stress and mental health. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Journal of Personality Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Journal of Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of 2x2 the framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (11), 1432-1445.
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 346-353.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of a brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goals theory: Using goal structures and goal orientation to predict students motivation cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Journal of Psychological Bulletin*, 98 (2), 219-235.
- Wright, A. G., Pincus, A. L., Conroy, D.E., & Elliot, A.J. (2009). The pathoplastic relationship between interpersonal problems and fear of failure. *Journal of Personality*, 77, 998-1024.
- Yilmaz, H., & Arslan, C. (2013). Subjective well-being, positive and negative affect in Turkish university students. *The online Journal of Counseling and Education*, 2 (2), 1-8.
- mood on learnings transfer. *Journal of Learning and Instruction*, 17 (1), 1-16.
- Bryan T., Mathur, S., & Sulliyon, K. (1996). The impact of positive mood on learning. *Journal of Learning Disability Quarterly*, 19 (3), 153-162.
- Cecchini Estrada, J. A., González-Mesa, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Journal of Psychothema*, 23 (1), 51-57.
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17, 271-286.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional measurement of fear of failure: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A.J., & Mcgreor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2000). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249-263.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult, frustration intolerance beliefs and procrastination. *Journal of Personality Individual Differences*, 39 (5), 873-883.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals and procrastination: A mediational analysis. *Journal of Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal orientation and hearing strategies. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Journal of Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Isen, A. M. (1987). *The influence of positive and negative effect on cognitive organization*. In N. L. Stein, E. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion* (pp. 75-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. N. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperation groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119-138.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218-231.
- Magno, C. (2003). Modern trends in the psychology of learning and teaching. *UPHL Institutional Journal*, 1 (1), 12-31.
- Martin, A. J. (2012). Fear of failure in learning. *Journal of Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 1276-1278.
- Michael, J. A.W., Timothy, A., Pychyl, S., & Bennett, H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastination can reduce future procrastination. *Journal of Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.
- Morford, Z. H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: an exploratory study. *Thesis in partial fulfillment of Requirements for the Degree Bachelor of Science in Psychology*, Georgia Institute of Technology.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical