

بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثر

بافت تعلل‌ورزی

* رضا قربان‌جهرمی^۱، الهه حجازی^۲، جواد اژه‌ای^۳، محمد خدایاری‌فرد^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، ۲. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران، ۳. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران، ۴. دانشیار

روان‌شناسی دانشگاه تهران

(تاریخ وصول: ۹۲/۱/۱۱ - تاریخ پذیرش: ۹۲/۶/۲۸)

Assessment the mediating role of achievement goals in the relationship between need for closure and cognitive engagement: the effect of procrastination context

* Reza Ghorban Jahromi¹, Ellahe Hejazi², Javad Ejei³, Mohamad Khodayari Fard⁴

1. Ph.D candidate, Tehran University, 2. Associate professor, Tehran University, 3. Associate professor,

Tehran University, 4. Associate professor, Tehran University

(Received: Apr. 31, 2013 - Accepted: Sep. 19, 2013)

Abstract

Introduction: The aim of the present study was to investigate the mediating role of achievement goals in the relationship between need for closure and cognitive engagement based on students' academic procrastination.

Method: To do this, 268 third grade high school students (161 female & 107 male) from Shiraz were selected through multistage cluster sampling and answered a self-report questionnaire including need for closure scale (NFCS), achievement goals scale (AGS), cognitive engagement scale (MSLQ), and academic procrastination scale (PASS). **Findings:** The results showed that in an academic procrastination context, need for closure dimensions have significant negative indirect effects on deep cognitive strategies through the mediation of achievement goals; whereas, this effect on shallow cognitive strategies is significant, negative, and indirect. **Conclusions:** The findings demonstrated that the direct effect of need for structure on mastery and performance-approach goals is significantly negative; but this effect on performance-avoidant goals was significantly positive. Moreover, the direct effect of need for certainty on mastery goals and performance-approach goals was respectively negative and positive, both significant. The direct effect of need for certainty on performance-avoidance goals was not significant. The effect of each of the achievement goals on shallow and deep cognitive strategies was different.

Keywords: need for closure, achievement goals, cognitive engagement, academic procrastination.

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی بر حسب تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است. روش: به این منظور ۲۶۸ نفر (۱۶۱ دختر و ۱۰۷ پسر) از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه خودگزارشی متشکل از خرده مقیاس‌های نیاز به خاتمه (NFCS)، مقیاس اهداف پیشرفت (AGS)، مقیاس درگیری شناختی (MSLQ) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی (PASS) پاسخ دادند. یافته‌ها: نتایج پژوهش به‌طور کلی نشان داد که در یک بافت تحصیلی تعلل‌ورزی، ابعاد نیاز به خاتمه از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر راهبردهای شناختی عمیق دارای اثر غیرمستقیم، منفی و معنی‌دار می‌باشد؛ در حالی که بر راهبردهای شناختی سطحی دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار است. نتیجه‌گیری: یافته‌ها حاکی از آن بود که اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف تبحری و رویکرد-عملکرد منفی و معنی‌دار و بر اهداف اجتناب-عملکرد مثبت و معنی‌دار است. بعلاوه، اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری معنی‌دار و منفی و بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی‌دار و مثبت بود. اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف اجتناب-عملکرد معنی‌دار نبود. در ضمن، اثر هر یک از اهداف پیشرفت بر راهبردهای شناختی سطحی و عمیق متفاوت بود.

واژگان کلیدی: نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت، درگیری شناختی، تعلل‌ورزی تحصیلی.

مقدمه

است (کارداش و املاند، ۱۹۹۱). پردازش عمیق را می‌توان به عنوان راهبردهایی که در آن‌ها پردازش معنی‌دار با راهبردهای خودتنظیمی مانند برنامه‌ریزی و نظارت بر یادگیری ترکیب می‌شود تعریف کرد. از طرفی پردازش سطحی شامل راهبردهایی مانند حفظ طوطی‌وار، مرور ذهنی، خواندن مکانیکی، خط کشیدن زیر مطالب و محدود کردن بازنمایی‌ها می‌شود. محققان نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از راهبردهای عمیق استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی نسبت به آن‌هایی که راهبردهای سطحی را به کار می‌گیرند در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیر بوده و می‌توانند یادگیری خود را تنظیم و کنترل نمایند (واینشتاین و مایر^۵، ۱۹۸۶؛ و پینتریچ و شراوبن^۶، ۱۹۹۲؛ به نقل از لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳).

کروگلانسکی در دهه ۱۹۸۰ پایه و اساس شکل‌گیری نظریه‌ای درباره فرایند اکتساب و فراگیری دانش را بنا نهاد. نظریه معرفتی عام^۷ (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) به این موضوع مربوط می‌شود که افراد چگونه دانش خود را شکل می‌دهند، اصلاح می‌کنند و به کار می‌گیرند. این نظریه فرض می‌کند که دانش در جریان یک زنجیره دو مرحله‌ای شکل می‌گیرد که در آن فرضیه‌ها تولید شده و ارزیابی می‌شوند (کروگلانسکی، ۱۹۹۰). یک فرض اصلی این مدل این است که هم انگیزش معرفتی و هم ظرفیت شناختی فرد بر زنجیره تولید و اعتباریابی فرضیه اثر می‌گذارند. افرادی که انگیزش کمتر یا ظرفیت شناختی کمتری دارند در جریان فرایند ساخت دانش فرضیه‌های کمتری را برای بررسی تولید می‌کنند (کروگلانسکی، ۱۹۸۹). کروگلانسکی این تأثیر انگیزشی بر زنجیره تولید و اعتباریابی فرضیه را با عنوان "نیاز به خاتمه" مفهوم‌سازی نمود. این امر طبیعی است که یادگیرندگان هنگام مواجهه با تکالیف آموزشی چالش‌انگیز دچار ابهام و آشفتگی شوند. از دید معلمان، رویارویی دانش‌آموزان با تکالیف

در کلاس‌های درس بسیاری اوقات شاهد این هستیم که بعضی از دانش‌آموزان به ظاهر به معلم خیره شده و به او توجه می‌کنند، درحالی که حواس آن‌ها به جای دیگری معطوف است. از اینرو صرفاً نگاه کردن به معلم و صحبت نکردن با همکلاسی‌ها دلیل بر تمرکز و یادگیری مطالب کلاسی نیست. بر این اساس معلمان همواره از دانش‌آموزان می‌خواهند که نه فقط از بعد رفتاری، بلکه به لحاظ شناختی نیز در رویدادهای تحصیلی درگیر شوند. آن‌ها از دانش‌آموزان می‌خواهند که درمورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آن‌ها از مطالب را به حداکثر برساند (پینتریچ^۱ و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). این درحالی است که بسیاری از دانش‌آموزان برای یادگیری به سراغ راهبردهای شناختی سطح پایین مانند تمرین و تکرار و مرور ذهنی می‌روند که این امر عدم فهم عمیق مطالب درسی و محدود شدن به سطوح پایین حیطه شناختی مانند دانش و فهمیدن را به دنبال دارد. در واقع می‌توان گفت ریشه تمامی مشکلات فوق به عدم درگیری شناختی و یا درگیری شناختی نامناسب و ناکافی برمی‌گردد.

درگیری شناختی^۲ به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد (راویندران، گرین و دی‌بیکر، ۲۰۰۰؛ والکر و همکاران، ۲۰۰۶). درگیری شناختی در پژوهش‌های مختلف به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی شده است. به‌عنوان مثال محققان بین راهبردهای سطحی^۳ و راهبردهای عمیق^۴ تمایز قائل شده‌اند (کریک و لاکهارت، ۱۹۷۲؛ دوپیرا و مارینه، ۲۰۰۵). در واقع پردازش شناختی معنی‌دار و عمیق به بسط شناختی مطالبی که قرار است یاد گرفته شود، مربوط است و مستلزم برقراری ارتباط میان دانش جدید با اطلاعات موجود فرد و ایجاد یک ساختار پیچیده دانش

5. Weinstein & Mayer
6. Schrauben
7. Lay Epistemic Theory

1. Pintrich
2. Cognitive engagement
3. Shallow strategies
4. Deep strategies

تکلیف (مانند ابهام) که تجربه بار شناختی را افزایش می‌دهند تشدید شود. از طرف دیگر، افراد تحت شرایطی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند یا نگرانی و دلهره دارند از خاتمه جلوگیری می‌کنند؛ به عبارت دیگر، زمانی که افراد احساس می‌کنند ممکن است آسیبی به روان‌شان وارد شود (مثلاً عزت‌نفس‌شان در معرض تهدید باشد) و یا احتمال دارد مرتکب خطاهای قضاوتی^۴ شوند و از این رو تحریف‌های شناختی آن‌ها را از مسیر صحیح قضاوت و ارزیابی دور سازد، بیشتر احتمال دارد اجتناب از خاتمه را نشان دهند (کروگلانسکی، ۱۹۹۰؛ کروگلانسکی و فروند، ۱۹۸۳).

بنابراین، هنگامی که نیاز به خاتمه بالاست افراد معمولاً دو گرایش را نشان می‌دهند. ابتدا، آن‌ها در خصوص رسیدن به خاتمه حس فوریتی را تجربه می‌کنند که با تمایل فرد برای متوسل شدن به اولین حکم، قضاوت و راه‌حلی که مناسب موقعیت است همراه می‌باشد. ثانیاً، آن‌ها گرایش به تداوم بخشیدن و همیشگی ساختن حالت و موقعیت خاتمه را دارند، که به تمایل فرد برای تثبیت شدن بر دانش یا قضاوت‌های موجود منجر می‌شود (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶؛ ریختر و کروگلانسکی، ۱۹۹۸). به عبارت دیگر، هنگامی که نیاز به خاتمه بالاست، افرادی که با مسأله‌ای مواجه هستند که پاسخ راسخ و قطعی ندارد تلاش می‌کنند با چسبیدن به راه‌حلی که از دید همگان معتبر است پاسخی را حفظ کنند که برای مشکل جاری قابل کاربرد باشد. با این حال، همین که پاسخ راسخ یافت شد، این افراد بر روی آن پاسخ تثبیت شده و راه‌حل‌های دیگر را در نظر نمی‌گیرند (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶؛ وبستر و کروگلانسکی، ۱۹۹۸).

در ارتباط با پژوهش‌های انجام گرفته در خصوص نیاز به خاتمه، هارلو، دی‌بیکر و کراسون (۲۰۱۱) این فرض را مطرح می‌کنند که نیاز به خاتمه ممکن است به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق اهداف پیشرفت) با درگیری شناختی دانش‌آموزان رابطه داشته باشد. بر طبق نظر کری و همکاران

چالش‌انگیز برای رسیدن به درک عمیق‌تری از مسائل ضروری است. تسلط یافتن بر تکالیف چالش‌انگیز نیازمند پذیرش عدم قطعی بودن مسایل است و برای رسیدن به این عدم قطعیت، درگیری و تلاش شناختی لازم است. عاملی که می‌تواند از این درگیری پرتلاش جلوگیری کند یا آن را محدود سازد نیاز به خاتمه^۱ است (کروگلانسکی، ۱۹۸۹؛ ۱۹۹۰).

نیاز به خاتمه به تمایل فرد برای ارائه "پاسخ به یک موضوع خاص یا هر پاسخی هنگام مواجهه با پریشانی و ابهام" اشاره دارد (کروگلانسکی، ۱۹۹۰). اصطلاح "نیاز" برای نشان دادن یک گرایش انگیزشی یا تمایلی که مرتبط با تحلیل فرد از هزینه و فایده خاتمه شناختی (یا فقدان خاتمه) است، مورد استفاده قرار می‌گیرد (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶). در طول دهه ۱۹۹۰ نیاز به خاتمه به‌عنوان یک خصیصه باثبات مطرح گردید و ثابت شد که افراد در این زمینه دارای تفاوت‌های فردی هستند. با این وجود، نشان داده شده که این گرایش انگیزشی می‌تواند تحت تأثیر موقعیت نیز به‌وجود آید (کروگلانسکی، ۱۹۹۰؛ کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶) و در طول پیوستاری از نیاز زیاد برای رسیدن به خاتمه تا نیاز شدید برای اجتناب از خاتمه قرار گیرد. هنگامی که نیاز به خاتمه بالاست، افراد دو گرایش یا تمایل را نشان می‌دهند. ابتدا، آن‌ها در خصوص رسیدن به خاتمه حس فوریتی را تجربه می‌کنند که با تمایل فرد برای چسبیدن^۲ و متوسل شدن به اولین حکم، قضاوت و راه‌حلی که مناسب موقعیت است همراه می‌باشد. ثانیاً، آن‌ها گرایش به تداوم بخشیدن و همیشگی ساختن حالت و موقعیت خاتمه را دارند، که به تمایل فرد برای ثابت ماندن^۳ بر دانش یا قضاوت‌های موجود منجر می‌شود (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶؛ ریختر و کروگلانسکی، ۱۹۹۸).

مطالعات نشان می‌دهند که نیاز به خاتمه می‌تواند با فشارها و محدودیت‌های زمانی، حواس‌پرتی‌های محیطی (مثل سر و صدا)، خستگی ذهنی و دیگر عوامل مربوط به

1. Need for closure
2. Seize
3. Freeze

4. Judgmental errors

پیشایند نیرومند برای پذیرش اهداف پیشرفت باشد. در همین راستا دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان دادند نیاز به خاتمه رابطه معنی‌داری با اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد دارد.

در سال ۲۰۰۸ دی‌بیکر و کراوسون مقیاس نیاز به خاتمه کلاسی را معرفی کرده و ادعا کردند که برای بررسی روابط میان نیازهای خاتمه، اهداف پیشرفت و پیامدهای تحصیلی مناسب‌تر است. این شاخص شامل دو زیرمقیاس بود: ترجیح ساختار^۱ و ترجیح قطعیت^۲. آن‌ها با استفاده از این مقیاس دریافتند بین ترجیح قطعیت و اهداف تبحری رابطه منفی و بین ترجیح ساختار و ترجیح قطعیت با اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد رابطه مثبت وجود دارد. میراندا، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) نیز بین ترجیح قطعیت و اهداف تبحری رابطه منفی گزارش دادند، هرچند که در نمونه آن‌ها ترجیح قطعیت با هر دو نوع اهداف عملکردی رابطه مثبت داشت ولی ترجیح ساختار فقط با اهداف رویکرد - عملکرد رابطه نشان داد. به علاوه، تحلیل مسیر نشان داد که رابطه بین نیاز به خاتمه کلاسی و درگیری شناختی عمدتاً با واسطه‌گری اهداف تبحری صورت می‌گیرد. یافته‌های مطالعه هارلو و همکاران (۲۰۱۱) نیز به‌طور کلی نشان داد رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی تا حدودی با واسطه‌گری اهداف تبحری صورت می‌گیرد. در پژوهش آن‌ها نیاز به خاتمه هم دارای اثر مستقیم و هم غیرمستقیم بر درگیری شناختی بود.

در علوم رفتاری و در چارچوب بررسی روابط میان مجموعه‌ای از متغیرها شرایط به گونه‌ای است که نمی‌توان تأثیر متغیرهایی را که به بافت مربوط می‌شوند نادیده گرفت؛ به دلیل آنکه این عوامل بافتی می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصر به فردی داشته باشند. تعلل‌ورزی^۳ متغیری است که ممکن است چنین تغییری را ایجاد کند. در تعریف، تعلل‌ورزی عبارت است از تمایل فرد برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا حدی که

اهداف پیشرفت کانال‌های خاصی هستند که جهت‌گیری‌ها از طریق آن‌ها تأثیراتشان را بر رفتار پیشرفت اعمال می‌کنند.

نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه‌های برجسته در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود. این نظریه درحالی که در یک چشم‌انداز شناختی - اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که یادگیرندگان چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت تفسیر می‌کنند. این نظریه فرض می‌کند مقاصد یادگیرندگان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص، پیشایند مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دونک و لگت، ۱۹۸۸؛ نیکولز، ۱۹۸۹). در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی شده است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) چارچوب سه بعدی اهداف پیشرفت را توسعه دادند که عبارتند از اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد. یادگیرندگانی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. افرادی که اهداف رویکرد - عملکرد بالایی دارند تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالان‌شان هستند، در صورتی که یادگیرندگانی که اهداف اجتناب - عملکرد بالایی دارند در صدد اجتناب کردن از آن نوع قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آن‌ها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند (الیوت، ۱۹۹۹؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸).

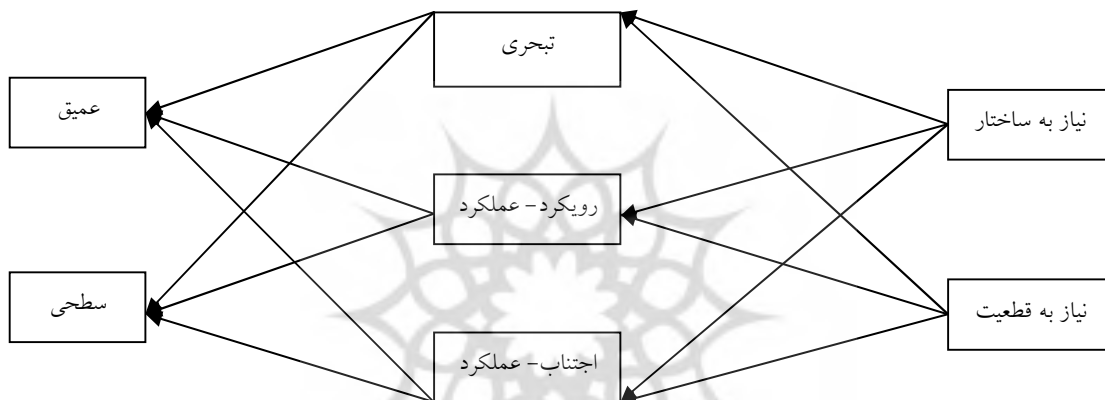
برخی پژوهش‌ها (دی‌بیکر و کراوسون، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ میراندا و همکاران، ۲۰۰۸؛ هارلو و همکاران، ۲۰۱۱) نیاز به خاتمه را به عنوان یک عامل شخصی و پیشایند مهم اهداف پیشرفت مورد توجه قرار داده‌اند. هارلو و همکاران (۲۰۱۱) نیز فرض را بر این گذاشتند که نیاز به خاتمه می‌تواند یک

1. Preference for structure
2. Preference for certainty
3. Procrastination

شناختی بر حسب میزان تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متفاوت است. لذا محققان به دنبال آن هستند که با توجه به پیشینه تحقیقاتی و نظری ذکر شده در مورد روابط میان متغیرها، نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت را در رابطه میان نیاز به خاتمه و درگیری شناختی با در نظر گرفتن بافت تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار دهند. برای این منظور مدلی را که از پیشینه نظری و تجربی متغیرها مشتق می‌شود به‌عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار می‌دهیم.

ناراحتی و رنج و زحمت ایجاد کند (سولومون و راث‌بلام، ۱۹۸۴). تعلل‌ورزی می‌تواند در زمینه‌های مختلف اعم از تحصیلی، شغلی، تصمیم‌گیری و غیره رخ دهد؛ با این حال، بررسی‌ها نشان می‌دهد تعداد مطالعات مربوط به تعلل‌ورزی تحصیلی بالاتر از مطالعات انجام شده در ارتباط با دیگر ابعاد است. استیل (۲۰۰۷) تعلل‌ورزی تحصیلی را به تأخیر انداختن ارادی انجام یک تکلیف تحصیلی که باید در چارچوب زمانی مورد انتظار به انجام برسد تعریف کرده است.

در پژوهش حاضر فرض بر این است که روابط میان مجموعه متغیرهای نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت و درگیری



شکل ۱. نمودار مسیر مدل درون‌داد پژوهش.

روش

پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب و در گام بعد از هر دبیرستان یک کلاس به‌شکل تصادفی انتخاب گردید. برای تعیین حجم نمونه نیز از فرمول کوکران استفاده شد و بر طبق آن تعداد ۲۶۸ نفر (۱۶۱ دختر و ۱۰۷ پسر) به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ۲۸ سوالی نیاز به خاتمه (NFC^۱)؛ دی‌بیکر و کراوسون، (۲۰۰۸)، ۱۲ سوالی اهداف پیشرفت (AGS^۲)؛ میدلتن و میجلی، (۱۹۹۷)، ۲۲ سوالی درگیری شناختی (MSLQ^۳)؛ پیترپیچ و همکاران، (۱۹۹۱) و ۲۷ سوالی

روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است؛ زیرا روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد آزمون قرار می‌گیرد.

جامعه و نمونه آماری: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر شیراز در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۱-۹۰ است که تعداد آن‌ها برابر با ۱۱۱۱۹ نفر (۶۶۳۳ دختر و ۴۴۸۶ پسر) می‌باشد. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ زیرا به دلیل حجم بالای جامعه و پراکندگی دبیرستان‌ها در سطح شهر، دسترسی به تک‌تک افراد دشوار بود. برای این منظور، از هر کدام از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان

1. Need For Closure Scale
2. Achievement goals Subscale
3. Motivational Strategies for Learning Questionnaire

(۱۹۹۱) برای خرده مقیاس راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۷۱ است.

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه انجام تکالیف، آماده شدن برای امتحان، و انجام پروژه و نوشتن مقاله ساخته شده و مشتمل بر ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای لیکرت از "به ندرت" (نمره ۱) تا "گاهی اوقات" (نمره ۲)، "بیشتر مواقع" (نمره ۳)، و "تقریباً همیشه" (نمره ۴) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سوال مذکور، ۶ سوال برای بررسی دو ویژگی "احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن" و "تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی" در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سوال منظور نشدند. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط سولومون و راث‌بلام (۱۹۸۴) برای این پرسشنامه ۰/۶۴ می‌باشد.

جهت تعیین قابلیت اعتماد خرده مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضرایب آلفای کرونباخ برای نیاز به ساختار، نیاز به قطعیت، اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد، درگیری شناختی سطحی، درگیری شناختی عمیق و تعلل‌ورزی به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۷۷، ۰/۷۹، و ۰/۷۳ می‌باشد که همگی در سطح قابل قبولی بوده و بیانگر قابلیت اعتماد بالا و مناسب مقیاس‌ها است. برای تعیین اعتبارسازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در جدول ۱ مشخصه‌های برازندگی مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده است.

تعلل‌ورزی تحصیلی (APS^۱؛ سولومون و راث‌بلام، ۱۹۸۴) استفاده گردید.

مقیاس نیاز به خاتمه دو بعد ترجیح ساختار (۱۸ سؤال) و ترجیح قطعیت (۱۰ سؤال) را اندازه می‌گیرد. پاسخ‌ها بر روی طیف شش درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۶) ثبت می‌گردد. وبستر و کروگلانسکی (۱۹۹۴) ضریب آلفای نیاز به خاتمه را برای پرسشنامه اصلی (۴۲ سوالی) ۰/۸۴ بدست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس فعلی توسط قربان‌جهرمی (۱۳۹۲) ۰/۸۵ به‌دست آمد و روایی آن نیز از طریق تحلیل عاملی احراز گردید. دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) نیز در تحلیل عاملی فرم کوتاه‌تر این مقیاس برازش مناسبی برای آن گزارش نمودند.

مقیاس اهداف پیشرفت به اندازه‌گیری سه بعد اهداف تبحری (۵ سوال)، اهداف رویکرد - عملکرد (۴ سوال) و اهداف اجتناب - عملکرد (۳ سوال) می‌پردازد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میجلی (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ می‌باشد. نمره‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت صورت می‌گیرد.

به منظور اندازه‌گیری درگیری شناختی دانشجویان از خرده مقیاس مربوط به بعد درگیری شناختی پرسشنامه MSLQ پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) استفاده گردید. در این خرده مقیاس راهبردهای سطحی و عمیق به ترتیب شامل ۱۰ و ۱۲ سؤال می‌شود. در این پرسشنامه دانش‌آموزان با نمره‌گذاری سؤالات در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از سوال‌ها مشخص می‌کنند. ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط پینتریچ و همکاران

جدول ۱. مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی خرده مقیاس‌ها.

تعلل‌ورزی	درگیری شناختی	اهداف پیشرفت	نیاز به خاتمه	خرده مقیاس مشخصه
۲/۷۱	۲/۷۷	۱/۸۵	۲/۶۳	نسبت مجذور خی به درجه آزادی (x^2/df)
۰/۴۸	۰/۵۱	۰/۳۹	۰/۵۷	ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMSEA)
۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۷	شاخص نکویی برازش (GFI)
۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۵	شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)
۰/۳۴	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۲۸	ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMR)
۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۸	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)

1. Academic Procrastination Scale

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار LISREL استفاده شده است. ضمناً در این پژوهش ابعاد نیاز به خاتمه به‌عنوان متغیر برونزا و اهداف پیشرفت و درگیری شناختی به‌عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده‌اند. درجدول زیر شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه مورد بررسی گزارش شده است. دو آماره کجی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال می‌باشد.

با توجه به مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول ۱، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن سؤالات با سازه‌های نظری است. لازم به ذکر است که در اجرای پرسشنامه‌ها، ابتدا مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی اجرا گردید و پس از آن سایر مقیاس‌ها به آن تعداد از دانش‌آموزانی که در تعلل‌ورزی نمره بالاتر از میانگین داشتند ($n=268$) داده شد و کل داده‌ها بدین ترتیب جمع‌آوری گردید.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش.

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
نیاز به ساختار	۵۴/۹۳	۷/۱۹	۰/۵۶	۰/۱۶
نیاز به قطعیت	۳۱/۹۲	۵/۱۲	۰/۳۹	-۰/۱۸
اهداف تبحری	۱۲/۲۸	۳/۳۹	۰/۱۸	-۰/۴۸
اهداف رویکرد - عملکرد	۱۲/۳۲	۳/۵۲	۰/۶۶	۰/۲۹
اهداف اجتناب - عملکرد	۸/۷۷	۴/۷۵	۰/۱۴	-۰/۷۷
راهبردهای سطحی	۲۳/۹۳	۴/۵۳	۰/۳۶	-۰/۱۱
راهبردهای عمیق	۱۹/۵۶	۶/۲۰	۰/۱۱	-۰/۰۷
تعلل‌ورزی تحصیلی	۷۴/۸۱	۸/۵۹	-۰/۴۱	-۰/۰۳

همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب همبستگی و سطح معناداری آن‌ها ارائه شده است.

با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی متغیرها که بین -۲ و +۲ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است؛ لذا می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده کرد. با توجه به این امر که ماتریس

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش.

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	نیاز به ساختار	-							
۲	نیاز به قطعیت	۰/۰۱	-						
۳	اهداف تبحری	-۰/۲۳**	-۰/۱۳*	-					
۴	اهداف رویکرد - عملکرد	۰/۱۷**	۰/۲۶**	-۰/۰۰۸	-				
۵	اهداف اجتناب - عملکرد	۰/۱۴*	۰/۰۸	-۰/۰۴	۰/۱۳*	-			
۶	درگیری عمیق	-۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۲۵**	-۰/۱۷**	-۰/۲۵**	-		
۷	درگیری سطحی	۰/۱۸**	۰/۰۸	-۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۳۲**	-۰/۲۳**	-	
۸	تعلل‌ورزی تحصیلی	۰/۱۵**	۰/۱۹**	-۰/۲۲**	-۰/۲۰**	۰/۲۳**	-۰/۳۱**	۰/۱۷**	-

راهبردهای شناختی عمیق (۰/۲۳-)، اهداف رویکرد - عملکرد (۰/۲۱)، نیاز به ساختار (۰/۱۸)، و اهداف تبحری (۰/۱۷-) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی معنی‌دار را با راهبردهای شناختی سطحی دارند. در ضمن، ضرایب همبستگی تمام متغیرها با تعلل‌ورزی تحصیلی معنی‌دار است. با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در رابطه میان نیاز به خاتمه و درگیری شناختی، در جدول ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی‌داری آن‌ها ارائه شده است.

با توجه به جدول ۳، ملاحظه می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین راهبردهای شناختی سطحی و اهداف اجتناب - عملکرد (۰/۳۲) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده نیز مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و اهداف رویکرد - عملکرد (۰/۰۸-) است. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب اهداف تبحری (۰/۲۵)، اهداف اجتناب - عملکرد (۰/۲۵-)، اهداف رویکرد - عملکرد (۰/۱۷-) دارای بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی معنی‌دار با راهبردهای شناختی عمیق هستند. علاوه بر این، اهداف اجتناب - عملکرد (۰/۳۲)،

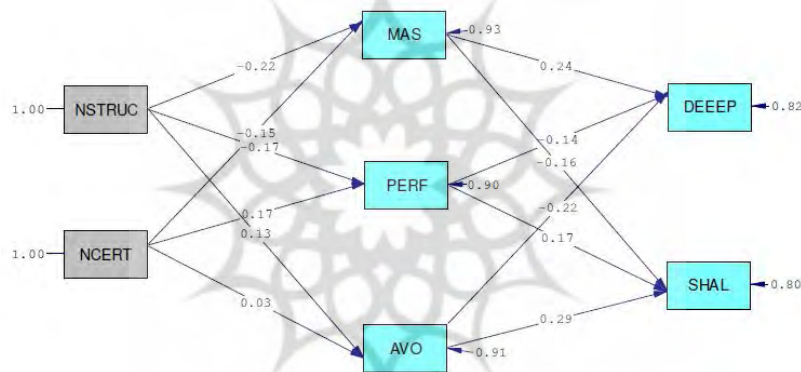
جدول ۴. ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش.

t	اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	برآوردها متغیرها
				به روی راهبردهای شناختی عمیق
-۳/۹۸	۰/۱۱**	۰/۱۱**	-	نیاز به ساختار
-۳/۰۶	۰/۰۸**	۰/۰۸**	-	نیاز به قطعیت
۴/۲۸	۰/۲۴**	-	۰/۲۴**	اهداف تبحری
-۲/۴۳	۰/۱۴*	-	۰/۱۴**	اهداف رویکرد - عملکرد
-۳/۸۵	۰/۲۲**	-	۰/۲۲**	اهداف اجتناب - عملکرد
				به روی راهبردهای شناختی سطحی
۳/۶۸	۰/۱۰**	۰/۱۰**	-	نیاز به ساختار
۲/۸۳	۰/۰۷**	۰/۰۷**	-	نیاز به قطعیت
-۲/۷۹	۰/۱۶**	-	۰/۱۶**	اهداف تبحری
۲/۹۶	۰/۱۷**	-	۰/۱۷**	اهداف رویکرد - عملکرد
۵/۲۱	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**	اهداف اجتناب - عملکرد
				به روی اهداف تبحری
-۳/۹۰	۰/۲۲**	-	۰/۲۲**	نیاز به ساختار
-۲/۶۸	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**	نیاز به قطعیت
				به روی اهداف رویکرد - عملکرد
۲/۸۹	۰/۱۷**	-	۰/۱۷**	نیاز به ساختار
۴/۳۴	۰/۱۷**	-	۰/۱۷**	نیاز به قطعیت
۲/۲۵	۰/۱۳*	-	۰/۱۳*	به روی اهداف اجتناب - عملکرد
۰/۴۹	۰/۰۳	-	۰/۰۳	نیاز به ساختار
				نیاز به قطعیت

به ساختار بر اهداف رویکرد - عملکرد برابر با ۰/۱۷- و با توجه به (t= ۲/۸۹) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف اجتناب - عملکرد برابر با

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف تبحری برابر با ۰/۲۲- و با توجه به (t= -۳/۹۰) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم نیاز

در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. همچنین اثر مستقیم اهداف رویکرد عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۱۴- و با توجه به ($t = -۲/۴۳$) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است. اثر مستقیم اهداف رویکرد - عملکرد بر فرایندهای شناختی سطحی برابر با ۰/۱۷ و با توجه به ($t = ۲/۹۶$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم اهداف اجتناب - عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۲۲- و با توجه به ($t = ۳/۸۵$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم اهداف اجتناب - عملکرد بر فرایندهای شناختی سطحی برابر با ۰/۲۹ و با توجه به ($t = ۵/۲۱$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در شکل زیر الگوی برازش شده پژوهش همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می گردد.



Chi-Square=16.63, df=8, P-value=0.16854, RMSEA=0.054

شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش‌بینی فرایندهای شناختی (مدل پرونداد).

جدول ۵. مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی فرایندهای شناختی.

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	χ^2/df
۰/۰۵۴	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۴	۲/۰۸

اجتناب - عملکرد معنی دار و مثبت است. به علاوه، نتایج گویای آن بود که اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری معنی دار و منفی و بر اهداف رویکرد - عملکرد معنی دار و مثبت است. اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف اجتناب - عملکرد معنی دار نبود.

نتایج پژوهش در ارتباط با اثرات مستقیم ابعاد نیاز به خاتمه بر اهداف پیشرفت با مفروضات نظریه معرفتی عام

۰/۱۳ و با توجه به ($t = ۲/۲۵$) در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد.

علاوه بر این، اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری برابر با ۰/۱۵- و با توجه به ($t = -۲/۶۸$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر رویکرد - عملکرد برابر با ۰/۱۷ و با توجه به ($t = ۴/۳۴$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اجتناب - عملکرد برابر با ۰/۰۳ است که با توجه به ($t = ۰/۴۹$) معنی دار نمی باشد.

از سوی دیگر، اثر مستقیم اهداف تبحری بر فرایندهای شناختی عمیق برابر با ۰/۲۴ و با توجه به ($t = ۴/۲۸$) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. اثر مستقیم اهداف تبحری بر فرایندهای شناختی سطحی نیز برابر با ۰/۱۶- و با توجه به ($t = -۲/۷۹$)

باتوجه به مشخصه‌های نکویی برازش ارائه شده در جدول ۵ برازش مدل پیش‌بینی فرایندهای شناختی در سطح نسبتاً خوبی می باشد.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد معنی دار و منفی و بر اهداف

خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، و زارع و رستگار (۱۳۹۱) همسو و با نتایج پژوهش الیوت، مک‌گریگور و گیل (۱۹۹۹) ناهمسو است.

از سوی دیگر، نتایج بیانگر آن بود که اثر مستقیم اهداف رویکرد - عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق معنی‌دار و منفی و بر فرایندهای شناختی سطحی معنی‌دار و مثبت است. در این زمینه نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقاتی الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، راوندران و همکاران (۲۰۰۰)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، دوپیرا و مارینه (۲۰۰۵)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، رستگار (۱۳۹۰)، و زارع و رستگار (۱۳۹۱) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش الیوت، مک‌گریگور و گیل (۱۹۹۹) همخوان نیست.

به‌علاوه، نتایج نشان داد که اثر مستقیم اهداف اجتناب - عملکرد بر فرایندهای شناختی عمیق معنی‌دار و منفی و بر فرایندهای شناختی سطحی معنی‌دار و مثبت است. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقاتی سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، همخوانی دارد. به نظر می‌رسد که در این ارتباط، بافت تعلق‌ورزی این اثرات را تشدید می‌کند.

نتایج پژوهش نشان داد در آن بافتی که دانش‌آموزان به میزان فراوانی تعلق‌ورزی و اهمال‌کاری می‌کنند، اثر غیرمستقیم نیاز به ساختار و همچنین اثر غیرمستقیم نیاز به قطعیت بر فرایندهای شناختی عمیق منفی و معنادار بوده و از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت صورت می‌گیرد. علاوه بر این، نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم نیاز به ساختار و همچنین اثر غیرمستقیم نیاز به قطعیت بر فرایندهای شناختی سطحی مثبت و معنادار است و از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت صورت می‌گیرد. این یافته با نتایج پژوهش میراندا و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد؛ نتایج تحلیل مسیر آن‌ها نشان داد که رابطه بین نیاز به خاتمه کلاسی و درگیری شناختی عمدتاً با واسطه‌گری اهداف تبحری صورت می‌گیرد. در پژوهشی دیگر، یافته‌های هارلو و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داد که

(کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین نتایج تحقیقات دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶)، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸)، میراندا و همکاران (۲۰۰۸)، و هارلو و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

دانش‌آموزانی که در آن‌ها نیاز به ساختار بالاست، به دنبال برنامه زمانی، تکالیف و مطالب درسی ساختاریافته و قابل‌پیش‌بینی هستند و از اینرو تحمل رویدادهای کلاسی و درسی غیرمنتظره را ندارند. از آنجایی که اتخاذ اهداف تبحری و رویکرد - عملکرد یادگیرنده را به سوی انجام فعالیت به قصد یادگیری و یا دستیابی به پیشرفت و به نمایش گذاشتن مهارت‌های خود در مقایسه با دیگران سوق می‌دهد، این احتمال وجود دارد که فرد دارای نیاز به ساختار بالا از پذیرش آن امتناع ورزد؛ این درحالی است که نیاز به ساختار بالا می‌تواند فرد را به سوی اهداف اجتناب - عملکرد سوق دهد.

از سوی دیگر، نیازهای قطعیت به اجتناب از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس مربوط می‌شود. فردی که در وی نیاز به قطعیت بالاست به دنبال شفافیت در محتوای درسی بوده و تحمل ابهام را ندارد؛ لذا از به دنبال اهداف تبحری بر نمی‌آید. علاوه بر این، بافت تعلق‌ورزی که به‌طور معمول با ویژگی‌هایی چون ایده‌آل‌گرایی، گرایش به اهداف کوتاه‌مدت و تخمین غیر واقع‌بینانه زمان مشخص می‌شود ممکن است به چنین فردی که اهمال‌کاری بالایی دارد کمک کند تا به‌منظور رسیدن به پیشرفت گرایش بیشتری به سوی پذیرش اهداف رویکرد - عملکرد پیدا کند.

یافته‌ها همچنین نشان داد اثر مستقیم اهداف تبحری بر فرایندهای شناختی عمیق معنی‌دار و مثبت و بر فرایندهای شناختی سطحی معنی‌دار و منفی است. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقاتی راوندران و همکاران (۲۰۰۰)، دوپیرا و مارینه (۲۰۰۵)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، سینز و همکاران (۲۰۰۸)، محسن‌پور (۱۳۸۵)، رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، رستگار (۱۳۹۰)،

است و درخصوص سایر جوامع آماری تعمیم نتایج می‌بایست با احتیاط صورت گیرد. شایان ذکر است در موقعیت‌های تحصیلی بسیاری از یادگیرندگانی که سبک یادگیری و تفکر آن‌ها از نوع تکانشی است، دارای ویژگی‌هایی شبیه به افراد دارای نیاز به خاتمه بالا هستند. پیشنهاد می‌شود محققان در ارتباط با سازه‌های موجود در پژوهش حاضر بر روی این دسته از افراد نیز مطالعه انجام دهند. از سوی دیگر، عواملی نظیر روش تدریس معلم، جو مدرسه، فرهنگ مدرسه و انتظارات والدین و معلمان از دانش‌آموزان می‌تواند به سادگی بر روی گرایش‌های فکری، نوع اهداف پیشرفت، درگیری شناختی، تعلل‌ورزی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با انجام پژوهش‌هایی بویژه در قالب مطالعه موردی به تأثیر این عوامل، بیشتر پرداخته شود.

رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی تا حدودی با واسطه‌گری اهداف تبحری صورت می‌گیرد. در پژوهش آنها ترجیح ساختار با پردازش عمیق هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق اهداف تبحری) رابطه داشت. به همین ترتیب، ترجیح قطعیت با پردازش عمیق رابطه مستقیم و با هر دو نوع پردازش (عمیق و سطحی) از طریق اهداف تبحری رابطه غیرمستقیم داشت.

یافته‌های پژوهش حاضر حکایت از آن داشت که گرایش فکری نیاز به خاتمه از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر درگیری شناختی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان اثر معناداری دارد. ضمن اینکه این اثرات را بایستی با توجه به بافت تعلل‌ورزی تبیین کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که بر روی دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز صورت گرفت؛ لذا نتایج حاصل از این پژوهش تنها به همین جامعه آماری قابل تعمیم

منابع

- زارع، ح. و رستگار، ا. (۱۳۹۱). «رابطه باورهای معرفت شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت». *مجله روانشناسی*، ۱۶ (۴)، ۳۸۸-۴۰۴.

- محسن‌پور، م؛ حجازی، ا. و کیامنش، ع.ر. (۱۳۸۵). «نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران». *مجله نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۶، ۹-۳۶.

- خادمی، م. و نوشادی، ن. (۱۳۸۰). «بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پیش دانشگاهی شهر شیراز». *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، ویژه‌نامه علوم تربیتی.

- رستگار، ا؛ قربان جهرمی، ر. و مظلومیان، س. (۱۳۹۰). «مدل روابط باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی». *مجله روانشناسی*، شماره ۵۷، ۹۰-۱۰۳.

- Ames, C. (1992). "Goals, structures, and student motivation." *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972). "Levels of processing: A framework for memory research." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

- Cury, F.; Elliot, A.J.; Fonseca, D. & Moller, A.C. (2006). "The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 achievement Goal Framework." *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 666-679.

- DeBacker, T.K. & Crowson, H.M. (2006). "Influences on cognitive engagement:

- Epistemological beliefs and need for closure.” *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535-551.
- DeBacker, T.K. & Crowson, H.M. (2008). “Measuring need for closure in classroom learners.” *Contemporary Educational Psychology*, 33, 711-732.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). “Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck’s model with returning to school adults.” *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). “A social-cognitive approach to motivation and personality.” *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A.G. (1999). „Approach and Avoidance motivation and Achievement goal.” *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). “A 2x2 achievement goal framework.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). “Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis.” *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Harlow, L.; DeBacker, T. & Crowson, H.M. (2011). “Need for Closure, Achievement Goals, and Cognitive Engagement in High School Students.” *The Journal of Educational Research*, 104, 110-119.
- Kardash, C.M. & Amlund, J.T. (1991). “Self-reported learning strategies and learning from expository text.” *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kruglanski, A.W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge, cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.
- Kruglanski, A.W. (1990). “Lay epistemic theory in social-cognitive psychology.” *Psychological Inquiry*, 1(3), 181-197.
- Kruglanski, A.W. & Freund, T. (1983). “The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring.” *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448-468.
- Kruglanski, A.W. & Webster, D. (1996). “Motivated closing of the mind: Seizing and freezing.” *Psychological Review*, 103, 263-283.
- Linnenbrinc, E.A. & Pintrich, P.R. (2003). “The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom.” *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). “Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory.” *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 710-718.
- Miranda, R.K.; DeBacker, T.K. & Crowson, H.M. (2008). *Influences on achievement: Epistemic beliefs, epistemic motives, and achievement goals*. Paper presented at the 2008 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Nicholls, J.G. (1989). “Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education.” *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Pintrich, P.R.; Smith, D.A.; Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National center for research to improve postsecondary teaching and learning. Ann Arbor, MI.
- Rastegar, A.; Ghorban-Jahromi, R.; Salim H,A. & Akbari, A.R. (2010). “The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, matematics self- efficacy, and cognitive engagement.” *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797.
- Ravindran, B.; Green, B. & Debacker, T. (2000). *Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs*. paper presented at the annual meeting of

the American educational association in new orlean.

- Richter, L. & Kruglanski, A.W. (1998). "Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation." *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 313-329.

- Schunk, D.H.; Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

- Simons, J.; Dewitte, S. & lens, W. (2004). „The role of different types of instrumentally in motivation, study strategies, and performance: know why you learn, so you'll know what you learn." *British Journal of Educational psychology*, 74. 343-360.

- Sins, P.H.M.; van Joolingen, W.R.; Savelsbergh, E.R & van Hout-Wolters, B. (2008). "Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relationships between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement." *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77.

- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). "Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioural correlates." *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.

- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential self-regulatory failure." *Psychological Bulletin*. 133 (1): 65-94.

- Vermetten, Y.J.; Lodewijks, H.G. & Vermunt, J.D. (2001). "The role of personality traits and goal orientation in strategy use." *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.

- Walker, O.C.; Greene, A.B. & Mansell, A.R. (2006). "Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement." *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.