

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، ساختار عاملی و روایی سازی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی و ارتباط آن با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی

Psychometric Properties, Factor Structure and Validity of the Academic Delay of Gratification Scale and Its Relationship with the Achievement Goal orientation and Academic Self-efficacy in High School Students

Kamyar Azemi *

Ph.D. Student of Educational Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

Dr Morteza omidian

Assistant Professor of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

Dr Manijeh shehni yailagh

Professor of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz

کامیار عظیمی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر مرتضی امیدیان

دانشیار روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر منیجه شهنی ییلاق

استاد روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

Abstract

In the academic context, delay of gratification is defined as the state of intention and readiness to postpone immediate rewards in pursuit of long-term goals. The present study conducted with the aim of checking the psychometric indices of the Persian version of the academic delay of gratification scale of Bembenutty & Karabenick. This 10-item scale performed on a sample of 250 students from high school in Ahvaz selected by multi-stage random sampling. To collect data, the scales in academic delay of gratification, achievement goal orientation and academic self-efficacy used. The results of the confirmatory factor analysis indicate that the model fits with the data. The results of the Cronbach's alpha coefficient (0.79) and split-half (0.74) indicated the internal consistency of the scale. Also, a positive and significant correlation observed between the academic delay of gratification and the achievement goal orientation and academic self-efficacy. In general, the results of the research showed that the academic delay of gratification scale is a reliable and valid tool for application in educational and psychological research.

Keywords: Academic delay of gratification, Achievement goal orientation, Academic self-efficacy

چکیده

در بافت تحصیلی، تأخیر در خشنودی به عنوان حالتی از قصد و آمادگی برای به تعویق انداختن پاداش‌های فوری به منظور دنبال کردن اهداف بلندمدت تعریف می‌شود. پژوهش حاضر با هدف واری‌شناسی شاخص‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی بیمبنتی و کارابنیک انجام گرفت. این مقیاس ۱۰ گویه‌ای بر روی یک نمونه ۲۵۰ نفری از دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اهواز که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، اجرا گردید. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های تأخیر در خشنودی تحصیلی، جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی استفاده گردید. نتایج تحلیل عامل تأییدی حکایت از برازش مطلوب مدل با داده‌ها دارد. نتایج ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۹) و تنصیف (۰/۷۴) نشان‌دهنده همسانی درونی مقیاس بود. افزون بر این، همبستگی مثبت و معنی‌دار تأخیر در خشنودی تحصیلی با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی به دست آمد. به طور کلی، نتایج پژوهش نشان داد مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی ابزاری قابل اعتماد و معتبر برای کاربرد در پژوهش‌های آموزشی و روان‌شناختی است.

کلیدواژه‌ها: تأخیر در خشنودی تحصیلی، جهت‌گیری هدف پیشرفت، خود-کارآمدی تحصیلی

ویرایش نهایی: آبان ۹۸

پذیرش: بهمن ۹۷

دریافت: آذر ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

دانش‌آموزانی که مسیرهای درخشان تحصیلی همراه با موفقیت را طی می‌نمایند، قبل از دستیابی به موفقیت و پیشرفت، تلاش فراوان و زمان زیادی را صرف کرده‌اند. آن‌ها کنترل رفتار را نه تنها برای انتخاب و یا برنامه‌ریزی تکالیف تحصیلی ارزشمند، بلکه برای حفظ انگیزه

و قصدشان در مواجهه با گزینه‌های حواس‌پرت کننده نیز به کار می‌گیرند (چاکر بورتی^۱، ۲۰۱۷؛ هرندون، بیمبنتی و گیل^۲، ۲۰۱۵). در پرتو این موضوع، یک عامل مؤثر در ادبیات مرتبط با موفقیت تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان در طول دوره زندگی تحصیلی، توانایی آن‌ها در کسب مهارت‌های خودتنظیمی به ویژه تمایل به تأخیر در خشنودی^۳ است (بیمبنتی و کارابنیک^۴، ۲۰۱۳). از اواخر دهه ۱۹۶۰ تا اوایل دهه ۱۹۷۰، والتر میشل^۵ و همکاران او (۱۹۶۲، ۱۹۷۲) یک سری مطالعات با عنوان آزمایش مارشمالو استنفورد^۶ برای اندازه‌گیری قدرت اراده کودکان در به تأخیر انداختن خشنودی‌شان انجام دادند. میشل (۱۹۹۶) بیان داشت که تأخیر در خشنودی نوعی توانمندی در تنظیم هیجان است که به دلیل نادیده گرفتن پاداش‌های فوری کوچک در ازای به دست آوردن پاداشی ارزشمند و بزرگ‌تر در آینده، نقش کلیدی در فرایند رشد ایفا می‌کند. از این‌رو، این سازه در بافت آموزشی به عنوان تأخیر در خشنودی تحصیلی تعریف شده و به تمایل یادگیرندگان در به تعویق انداختن پاداش‌های فوری و فرصت‌های موجود برای اقعان انگیزه‌ها به نفع دنبال کردن اهداف تحصیلی که از نظر زمانی دور اما ارزشمند هستند، اشاره دارد (بیمبنتی و کارابنیک، ۱۹۹۸). بیمبنتی و کارابنیک (۲۰۱۳) معتقدند تأخیر در خشنودی تحصیلی به عنوان یک شایستگی است که یادگیرندگان از طریق تعاملات اجتماعی و محیطی با والدین، معلمان، همسالان، جامعه آن را در خود رشد می‌دهند.

در طی چند دهه تحقیقات، تأخیر در خشنودی تحصیلی توجه روانشناسان تربیتی را به خود جلب کرده و از آن به عنوان یک عامل کلیدی در جهت ترویج یادگیری خودتنظیمی که با موفقیت و پیشرفت تحصیلی (عبدالفتاح و سلمان^۷، ۲۰۱۷، کایوبیت^۸ و همکاران، ۲۰۱۶) و نیز پیامدهای آموزشی مطلوب از قبیل پشتکار داشتن در انجام تکالیف درسی (بیمبنتی، ۲۰۱۱)، باورهای خود-کارآمدی قوی و انگیزه درونی بالا (دریشر و هارمز^۹، ۲۰۱۵، بیمبنتی ۲۰۰۹)، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی (گانوتیس و کینگ^{۱۰}، ۲۰۱۳)، جهت‌گیری هدف پیشرفت (هرندون و بیمبنتی، ۲۰۱۷؛ دی و یینگ-هونگ^{۱۱}، ۲۰۱۵) همراه است، یاد می‌کنند. افزون بر این، زیمرمن^{۱۲} (۲۰۰۸، ۲۰۱۳) بر این باور است که یادگیرندگان با انگیزه و خودکارآمدی به منظور دستیابی به موفقیت در اهداف بلندمدت، باید ضمن داشتن انتخاب‌های مناسب، خود نظارتی، خودکنترلی و خودارزیابی به عنوان یادگیرندگانی فعال نیز دارای تأخیر در خشنودی باشند. تحقیقات بسیاری از نظریه زیمرمن حمایت می‌کنند (بیمبنتی و وحس^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ بیمبنتی، کلیری و کیتسنس^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ دی بندیتو و بیمبنتی^{۱۵}، ۲۰۱۳). در پرتو این یافته‌ها، به نظر می‌رسد که سازه تأخیر در خشنودی تحصیلی به عنوان یک متغیر روان‌شناختی-آموزشی مهم شناخته شده و کنکاش در مورد آن حائز اهمیت است.

بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی را به منظور ارزیابی اشتیاق یادگیرندگان برای به تعویق انداختن خشنودی در موقعیت‌های تحصیلی به جای یک ویژگی شخصی عام توسعه دادند. این مقیاس شامل ۱۰ گویه است که در آن از دانش‌آموزان درباره اولویت خود برای انتخاب خشنودی فوری یا تأخیر به منظور دستیابی به اهداف آتی ارزشمند سؤال می‌شود. اگرچه این مقیاس اغلب در میان دانش‌آموزان و دانشجویان آمریکایی مورد استفاده قرار گرفته است (بیمبنتی و کارابنیک، ۱۹۹۸، هرندون، ۲۰۱۱)؛ مطابق با منیسری وانگول و دیکسون^{۱۶} (۲۰۰۴)، مشخص نمودن روایی بین فرهنگی از میزان سازگاری ابزار و واریسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها به هنگام استفاده در کشورهای دیگر لازم و مورد نیاز است. لذا، باید اعتبار و روایی هر ابزار توسعه‌یافته در غرب را قبل از استفاده در یک بافت فرهنگی جدید مورد کنکاش قرار داد (فیشر^{۱۷}، ۲۰۰۴). این در حالی است که تنها تعداد معدودی مطالعه روایی بین فرهنگی^{۱۸} سازه مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی را در بافت‌های مختلف فرهنگی مورد کاوش و بررسی قرار داده‌اند.

1. Chakraborty
2. Herndon, Bembentutty & Gill
3. delay of gratification
4. Karabenick
5. Mischel
6. stanford marshmallow experiment
7. Abd-El-Fattah & Salman
8. Cayubut
9. Darbyshire & Haarms
10. Ganotice & King
11. Di & Ying-hong
12. Zimmerman
13. Vohs
14. Cleary & Kitsantas
15. DiBenedetto
16. Maneesriwongul & Dixon
17. Fischer
18. cross-cultural validity

عبدالفتاح و سلمان (۲۰۱۷) در مطالعه خود روی ۸۶۰ دانش آموز دبیرستانی، نسخه عربی تأخیر در خشنودی تحصیلی را مورد تحلیل عاملی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشانگر آن بود که داده‌ها با مدل برازش دارد و بین تأخیر در خشنودی تحصیلی با علاقه، انتظار، سودمندی، پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت وجود دارد. افزون بر آن، تحلیل عامل تأییدی چند گروهی تغییرناپذیری جنسیتی را برای مدل در هر دو نمونه دختر و پسر آشکار کرد. این پژوهشگران، ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. همچنین، چاکر بورتی (۲۰۱۷) در مطالعه خود با هدف تجزیه و تحلیل نسخه هندی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی در ۴۵۱ دانشجو، از طریق تحلیل عامل اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخ وایرماکس دو عامل را استخراج نمود. با این حال، با به کارگیری تحلیل موازی مونت کارلو^۱ یک عامل را با توضیح ۰/۱۶ از واریانس موجود استخراج نمود. در این پژوهش، از طریق آلفای کرونباخ پایایی مقیاس ۰/۷۲ به دست آمد و نیز به وسیله تحلیل عامل تأییدی برازش مدل با داده‌ها به صورت مطلوب نشان داده شد. از یافته‌های جالب توجه پژوهش چاکر بورتی (۲۰۱۷) همبستگی مثبت هوش هیجانی با تأخیر در خشنودی تحصیلی است به طوری که ۰/۱۱ از تغییر تأخیر در خشنودی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

گانوتیس و کینگ (۲۰۱۳) نسخه فیلیپینی تأخیر در خشنودی تحصیلی را به لحاظ روایی سازه در ۴۲۵ دانش آموز دبیرستان مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های آن‌ها به متناسب بودن مدل با داده‌ها اشاره کرد. افزون بر آن، نتایج بیانگر رابطه مثبت تأخیر در خشنودی تحصیلی با راهبردهای شناختی و فراشناختی در سطح ۰/۰۱ بود. در نهایت، ضریب آلفای ۰/۶۶ نشان از همسانی درونی مقیاس داشت. سرانجام، نتایج کینگ و دو^۲ (۲۰۱۱) در نمونه ۱۸۷ نفری از دانشجویان با هدف بررسی روایی سازه نسخه چینی تأخیر در خشنودی تحصیلی تصریح کردند که مدل فقط پس از همبسته کردن خطای گویه ۱ و گویه ۴ به دلیل اینکه هر دو محتوای مشترکی را به اشتراک می‌گذارند، به خوبی با داده‌ها برازش دارد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد. به علاوه، نتایج بیانگر آن بود که تأخیر در خشنودی تحصیلی با جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار دارد.

با وجود اهمیت تأخیر در خشنودی تحصیلی در زمینه و موقعیت‌های تحصیلی، تنها دو تحقیق (برزگر بفرویی، هاشمی و زارعی محمودآبادی، ۱۳۹۶؛ عرب زاده و کدیور، ۱۳۹۱) نقش آن را در بافت تحصیلی و آموزشی ایران مورد بررسی قرار داده‌اند. مهم‌تر از همه اینکه اگرچه تحقیقات انجام‌شده توسط بیمنتی (۲۰۰۹، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳) نشان داد تأخیر در خشنودی تحصیلی با موفقیت تحصیلی مرتبط است، اما تلاش‌های نظری و تجربی بیشتری لازم است تا عوامل مؤثر بر تأخیر در خشنودی تحصیلی را به روشی که در رویکردهای پیش از این بررسی شدند، مورد مطالعه قرار دهند. این مهم نیز تنها با وجود در دست داشتن یک ابزار مناسب به منظور سنجش سازه تأخیر در خشنودی تحصیلی محقق می‌شود. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر عرضه و شناساندن و نیز بررسی اعتبار و روایی بین فرهنگی نسخه فارسی تأخیر در خشنودی تحصیلی در دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز است. به همین جهت، سه سؤال درباره مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی به شرح ذیل مطرح می‌شود:

۱. آیا مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی برای دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز دارای اعتبار است؟
۲. آیا مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی برای دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز دارای روایی است؟
۳. آیا بین تأخیر در خشنودی تحصیلی، جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تحصیل اشتغال داشتند. کلان^۳ (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده در تحلیل عامل تأییدی برای نمونه کافی است. بر همین اساس مشارکت‌کنندگان در پژوهش را ۲۵۰ نفر (۱۳۰ نفر پسر و ۱۲۰ نفر دختر) از دانش آموزان متوسطه دوم با میانگین سنی ۱۶/۸۴ و انحراف معیار ۱/۰۵ تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه انتخاب و از بین فهرست مدارس متوسطه دوم هر ناحیه (۴۶ دبیرستان ناحیه اول و ۵۷ دبیرستان ناحیه سوم) ۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه به طور تصادفی گزینش و سپس

1. monte carlo
 2. Du
 3. Kline

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، ساختار عاملی و روایی سازی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی و ارتباط آن با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-
Psychometric Properties, Factor Structure and Validity of the Academic Delay of Gratification Scale and Its Relationship

در هر مدرسه یک کلاس از هر پایه به صورت تصادفی انتخاب و کلیه دانش آموزان حاضر در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند (جدول ۱). لازم به ذکر است که ۸ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد و در مجموع اطلاعات ۲۴۲ نفر (۱۲۶ نفر پسر و ۱۱۶ نفر دختر) مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت. افزون بر این، اجرای پرسشنامه به صورت گروهی انجام شد.

جدول ۱: مشخصات توصیفی نمونه آماری مورد پژوهش

جنسیت	ناحیه	مقطع تحصیلی	تعداد	جنسیت	ناحیه	مقطع تحصیلی	تعداد
		پایه اول	۱۹			پایه اول	۲۴
	ناحیه اول	پایه دوم	۱۸		ناحیه اول	پایه دوم	۲۱
		پیش‌دانشگاهی	۱۸			پیش‌دانشگاهی	۲۱
پسر		پایه اول	۲۱	دختر		پایه اول	۲۲
	ناحیه سوم	پایه دوم	۱۸		ناحیه اول	پایه دوم	۲۰
		پیش‌دانشگاهی	۲۲			پیش‌دانشگاهی	۱۸

در مطالعه کنونی، ابزارهای ذیل جهت جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند:

مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی (ADOGS): در این پژوهش از مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی^۱ که توسط بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸) تدوین شده بود، استفاده گردید. مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی شامل ۱۰ گویه برای ارزیابی تمایل دانش آموزان به تأخیر در خشنودی به طور خاص در موقعیت‌های تحصیلی است. برای هر موقعیت، دانش آموزان ترجیح خود را برای گزینه‌ای که خشنودی فوری (مانند، در کلاس غیبت می‌کنید و دعوت دوستانتان را برای رفتن به گردش موردعلاقه خود می‌پذیرید) یا خشنودی با تأخیر (مثلاً تا زمانی که درس شما پایان نیافته است، گردش را به تعویق می‌اندازید) را ارائه می‌دهد، مشخص می‌کنند. پاسخ دانش آموزان به هر گویه در یک مقیاس چهارگزینه‌ای ۱ (قطعاً الف را انتخاب می‌کنم)، ۲ (احتمالاً الف را انتخاب می‌کنم)، ۳ (احتمالاً ب را انتخاب می‌کنم) ۴ (قطعاً ب را انتخاب می‌کنم) نمره‌گذاری می‌شود، به طوری که دامنه نمرات از ۱۰ تا ۴۰ متغیر است.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت تجدیدنظر شده (AGQ-R): پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت تجدیدنظر شده^۲ الیوت و مورایاما^۳ (۲۰۰۸) برای ارزیابی جهت‌گیری هدف پیشرفت شرکت‌کنندگان استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه و چهار خرده مقیاس تسلط-گرایش (گویه‌های ۱، ۳ و ۷)، تسلط-اجتناب (گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، عملکرد-گرایش (گویه‌های ۲، ۴ و ۸) و عملکرد-اجتناب (گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) است. دانش آموزان پاسخ خود را در مورد هر خرده مقیاس در یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) تعیین می‌کنند. شکری و همکاران (۱۳۹۴) روایی کل مقیاس را به روش تحلیل عامل تأییدی، همراه با ارائه شاخص‌های برازش و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ محاسبه و مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی سازه این پرسشنامه، تحلیل عاملی به روش تأییدی به کار گرفته شد. همه گویه‌ها بار عاملی مطلوبی (بالای ۰/۳۰) بر روی عامل‌های خود داشتند و شاخص‌های X^2/DF (۲/۶۷)، GFI (۰/۹۲)، CFI (۰/۹۵)، NFI (۰/۹۲)، IFI (۰/۹۵) و RMSEA (۰/۰۸۳) حکایت از برازندگی مدل با داده‌ها دارد. افزون بر این، ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برای کل مقیاس برابر ۰/۹۱ و ۰/۸۵ به دست آمد.

مقیاس خود-کارآمدی تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری خود-کارآمدی تحصیلی، از مقیاس خود-کارآمدی تحصیلی^۴ جینکز-مورگان^۵ (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس متشکل از ۳۰ ماده و سه خرده مقیاس استعداد (ماده‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۳۰)، بافت (ماده‌های ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۸ و ۲۹) و تلاش (ماده‌های ۱، ۵، ۹ و ۲۲) است. نمونه‌ای از ماده‌ها عبارت‌اند از: "من یکی از بهترین دانش آموزان در کلاس هستم" (استعداد)، "معلمان بچه‌ها را دوست دارند، حتی اگر آن‌ها نمره‌های خوبی کسب نکنند" (بافت) و "من وقتی سخت تلاش می‌کنم، نمرات خوبی می‌گیرم" (تلاش). پاسخ‌ها در طیف مقیاس

1. Academic Delay of Gratification Scale
2. Achievement Goal Questionnaire-Revised
3. Elliot & Muravama
4. Academic Self-Efficacy Scale
5. Morgan-Jinks

لیکرت چهاردرجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل مقیاس به عنوان خود-کارآمدی تحصیلی مدنظر قرار گرفت، به طوری که دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ متغیر است. بندک و همکاران (۱۳۹۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی، سه عامل استعداد، کوشش و بافت را استخراج نمودند. همچنین، در مطالعه آنان ضریب آلفای ۰/۸۵ برای کل مقیاس گزارش شد. در این پژوهش، روایی و اعتبار این مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی دونیمه کردن اسپیرمن- براون^۱ (تنصیف^۲) بررسی شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر مناسب بودن تمام بارهای عاملی برای ماده‌های مقیاس بود (بالاتر از ۰/۳۰). همچنین، ضرایب آلفا و تنصیف به ترتیب برای کل مقیاس برابر ۰/۷۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. شایان ذکر است به منظور به کارگیری مقیاس فوق در پژوهش حاضر، پس از تهیه و کسب اجازه از نویسنده اصلی به جهت ارزیابی روایی سازی و اعتبار یابی آن در ایران، ابتدا گویه‌های این مقیاس به فارسی ترجمه گردید و بعد از آن توسط یکی از استادان گروه زبان انگلیسی، به زبان انگلیسی برگردان گردید و با اصل مقیاس مطابقت داده شد. سپس، مقیاس در اختیار دو نفر از استادان متخصص گروه روان شناسی قرار داده شد تا روایی محتوایی آن مورد بررسی قرار گیرد. پس از رفع اشکالاتی، این متخصصان روایی محتوایی مقیاس را تأیید کردند. در نهایت به منظور استخراج نتایج، مقیاس در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت.

یافته ها

جدول ۲ شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی، حداقل و حداکثر نمره سازه‌های تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، جهت گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی پژوهش به تفکیک جنسیت را نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی، حداقل و حداکثر نمره متغیرهای پژوهش

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	حداقل نمره	حداکثر نمره
تأخیر در خشنودی تحصیلی	پسر	۳۰/۳۶	۶/۰۹	-۰/۴۸	-۰/۲۵	۱۴	۴۰
	دختر	۳۱/۱۱	۵/۹۲	-۰/۶۶	۰/۴۶	۱۰	۴۰
جهت‌گیری هدف پیشرفت	پسر	۳۰/۷۲	۶/۰۱	-۰/۵۶	۰/۰۲	۱۰	۴۰
	دختر	۴۶/۳۷	۹/۹۴	-۰/۴۷	۰/۱۷	۱۲	۶۰
خود-کارآمدی تحصیلی	پسر	۴۷/۲۴	۹/۹۹	-۱/۰۲	۱/۱۰	۱۲	۶۰
	دختر	۴۶/۸۰	۹/۹۶	-۰/۷۴	۰/۵۳	۱۲	۶۰
تأخیر در رضایتمندی تحصیلی	پسر	۸۷/۷۰	۹/۶۸	-۰/۱۹	-۰/۴۹	۶۲	۱۰۷
	دختر	۸۹/۵۹	۸/۹۰	-۰/۴۶	-۰/۰۳	۶۶	۱۰۷
	کل	۸۸/۶۱	۹/۳۵	-۰/۳۲	-۰/۳۴	۶۲	۱۰۷

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین دختران نسبت به هم‌تایان پسر در سازه‌های تأخیر در خشنودی تحصیلی (دختران ۳۱/۱۱ و پسران ۳۰/۳۶)، جهت‌گیری هدف پیشرفت (دختران ۴۷/۲۴ و پسران ۴۶/۳۷) و خود-کارآمدی تحصیلی (دختران ۸۹/۵۹ و پسران ۸۷/۷۰) بیشتر است. افزون بر این، تحلیل عامل تأییدی بر روی ۱۰ گویه مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی در مورد یک نمونه تصادفی (N = ۲۴۲) از دانش‌آموزان انجام گرفت. لازم به ذکر است به این دلیل از تحلیل عامل تأییدی به منظور بررسی روایی سازه^۳ این مقیاس استفاده گردید که در این راهبرد عامل‌ها و متغیرهایی که معرف این عامل‌ها است به جای پدیدار شدن از تحلیل، در آغاز این روش مشخص می‌شوند. سپس با استفاده از شیوه آماری تعیین می‌شود که این ساختار فرضی نظری تا چه اندازه و به چه خوبی با داده‌های تجربی برازش دارد (کلاین، ۲۰۱۱). قبل از اجرای تحلیل، داده‌ها از طریق نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۲ به منظور بررسی نرمال بودن و نمونه‌های پرت چند متغیره غربالگری شد.

1. Snearman-Brown
2. split-half
3. construct

مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی

شماره	گویه
۱	الف) به سینما، بازی و یا ورزش دلخواه می‌روید و برای امتحان کمتر مطالعه می‌کنید، حتی اگر نمره پایین‌تر از حد متوسط به دست آورید. ب) به منظور کسب نمره خوب در خانه می‌مانید و برای امتحان مطالعه می‌کنید.
۲	الف) روزانه برای مطالعه امتحان، وقت کمی اختصاص می‌دهید و نیز درباره امتحان و رفع مشکلات درسی خود با دوستانتان زمانی کمی را می‌گذرانید. ب) درباره امتحان و رفع مشکلات درسی خود با دوستانتان زمان زیادی را می‌گذرانید و خود را قبل از امتحان آماده می‌کنید.
۳	الف) در کلاس غیبت می‌کنید و دعوت دوستانتان را برای گردش موردعلاقه خود می‌پذیرید. ب) تا زمانی که درس شما پایان نیافته است، گردش را به تعویق می‌اندازید.
۴	الف) اول به میهمانی شبانه می‌روید و بعد اگر وقت داشته باشید برای امتحان مطالعه می‌کنید. اول مطالعه می‌کنید و بعد اگر وقت داشته باشید به میهمانی شبانه می‌روید.
۵	بیشتر وقت شما صرف مطالعه مطالبی برای امتحان می‌گردد که دوست دارید. همه مطالب مشخص شده برای امتحان را مطالعه می‌کنید.
۶	الف) هنگامی که محیط بیرون از کلاس برای شما جذاب است، طاقت حضور در کلاس را ندارید و سعی می‌کنید یادداشت‌های کلاسی را از فرد دیگری به دست آورید. ب) توجه خود را متمرکز می‌کنید تا چیزی را در کلاس درس از دست ندهید، حتی اگر محیط بیرونی از کلاس خیلی جذاب باشد.
۷	در مدرسه می‌مانید و تکالیف روز بعدی خود را انجام می‌دهید. به خانه بر می‌گردید و تکالیف خود را در شب انجام می‌دهید.
۸	برای مطالعه امتحان خود مکانی با حواس‌پرتی‌های زیاد و جذاب انتخاب می‌کنید. برای مطالعه امتحان خود مکانی با حواس‌پرتی‌های کم انتخاب می‌کنید تا مطالب را خوب یاد بگیرید.
۹	بعد از اتمام کلاس، کلاس را ترک می‌کنید حتی اگر آنچه برای امتحان لازم است نفهمیده باشید. بعد از پایان کلاس می‌مانید و از معلم خود درباره برخی مطالب که برای امتحان ضروری است و شما نفهمیده‌اید، می‌پرسید تا برای شما روشن گردد.
۱۰	معلمی را برای آموزش خود انتخاب می‌کنید که خیلی شوخ‌طبع باشد و بر مطالب درسی و شغل خود تسلط کافی نداشته باشد. معلمی را برای آموزش خود انتخاب می‌کنید که خیلی شوخ‌طبع نباشد و به جای آن بر مطالب درسی و شغل خود تسلط کافی داشته باشد.

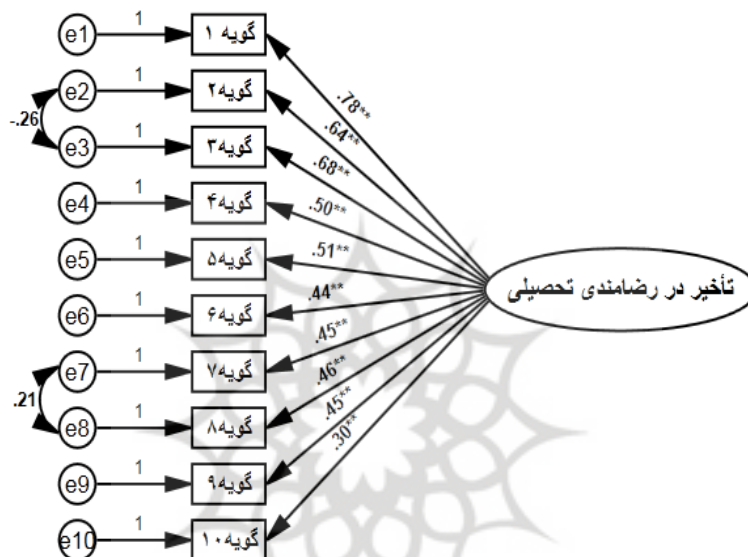
به منظور میزان برازش داده‌های به دست آمده از جمعیت دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز، مدل فرض شده توسط نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۲ همراه با تحلیل عاملی درست نمایی بیشینه مورد سنجش قرار گرفت. این مدل با ۸ اندازه برازش ارزیابی شد: مجذور کای (χ^2)، مجذور کای تقسیم بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل‌یافته نیکویی برازش (AGFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA). همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازش برای مدل طراحی شده به جز شاخص برازش هنجار شده (NFI)، بیانگر برازنده بودن داده‌ها با مدل است (کلاین، ۲۰۱۱).

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل برای مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی

شاخص‌های برازش مدل	نتایج مدل پیشنهادی	نتایج مدل اصلاحی	مقادیر آستانه قابل قبول (کلاین، ۲۰۱۱)
مجذور کای (χ^2)	۸۱/۱۷	۶۱/۵۱	
درجه آزادی	۳۵	۳۳	
مجذور کای / درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۳۲	۱/۸۴	$\chi^2/df > 3$
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۳	۰/۹۵	$GFI \geq 0.90$
شاخص تعدیل‌یافته نیکویی برازش (AGFI)	۰/۹۰	۰/۹۲	$AGFI \geq 0.90$
			$CFI \geq 0.90$

شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۱	۰/۹۴
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۱	۰/۹۴
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۸۵	۰/۹۰
ریشه دوم میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۷۴	۰/۰۶
۰/۰۵ تا ۰/۰۸ عالی	۰/۰۵ تا ۰/۰۸ خوب	۰/۰۸ تا ۰/۱۰ قابل قبول

با این وجود، در مدل اصلاحی با اعمال دو تغییر (از خطای ۲ به خطای ۳ و از خطای ۷ به خطای ۸)، نتایج هر ۸ شاخص، برازش مدل پیشنهاد شده را تأیید کردند. شکل ۲ بارهای عاملی گویه‌های مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد.



نمودار ۱: مدل اصلاح شده مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی دانش آموزان

محتویات نمودار ۱ نشانگر آن است که همه گویه‌ها روی عامل خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p = 0/001$ داشته‌اند. در این مقیاس بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۱ ($0/78$) و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۱۰ ($0/30$) است. همچنین، در جدول ۴، پارامترهای مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی از جمله ضریب غیراستاندارد، ضریب استاندارد، خطای استاندارد، ارزش t و سطح معنی‌داری گزارش شده است.

جدول ۴: ضرایب غیراستاندارد، ضرایب استاندارد، خطای استاندارد، مقدار t ، سطح معنی‌داری در مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مسیر	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
گویه ۱	۱	۰/۷۹	-	-	-
گویه ۲	۰/۸۴	۰/۵۹	۰/۱۰	۸/۵۱	۰/۰۰۰
گویه ۳	۰/۸۰	۰/۶۵	۰/۰۹	۹/۴۲	۰/۰۰۰
گویه ۴	۰/۶۶	۰/۵۱	۰/۰۹	۷/۲۸	۰/۰۰۰
گویه ۵	۰/۷۲	۰/۵۲	۰/۱۰	۷/۴۵	۰/۰۰۰
گویه ۶	۰/۵۶	۰/۴۴	۰/۰۹	۶/۲۸	۰/۰۰۰
گویه ۷	۰/۶۳	۰/۴۷	۰/۰۹	۶/۷۳	۰/۰۰۰

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، ساختار عاملی و روایی سازی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی و ارتباط آن با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-
Psychometric Properties, Factor Structure and Validity of the Academic Delay of Gratification Scale and Its Relationship

گویه ۸	۰/۶۰	۰/۴۹	۰/۰۹	۷/۰۴	۰/۰۰۰
گویه ۹	۰/۶۳	۰/۴۵	۰/۱۰	۶/۴۱	۰/۰۰۰
گویه ۱۰	۰/۴۳	۰/۳۰	۰/۱۰	۴/۲۸	۰/۰۰۰

مسیر	مدل اصلاح شده				
	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	t	سطح معنی‌داری
گویه ۱	۱	۰/۷۸	-	-	-
گویه ۲	۰/۹۱	۰/۶۴	۰/۱۰	۸/۸۶	۰/۰۰۰
گویه ۳	۰/۸۵	۰/۶۸	۰/۰۹	۹/۵۵	۰/۰۰۰
گویه ۴	۰/۶۶	۰/۵۰	۰/۰۹	۷/۳۴	۰/۰۰۰
گویه ۵	۰/۷۲	۰/۵۱	۰/۱۰	۷/۴۲	۰/۰۰۰
گویه ۶	۰/۵۷	۰/۴۴	۰/۰۹	۶/۴۳	۰/۰۰۰
گویه ۷	۰/۶۱	۰/۴۵	۰/۰۹	۶/۴۴	۰/۰۰۰
گویه ۸	۰/۵۷	۰/۴۶	۰/۰۹	۶/۶۸	۰/۰۰۰
گویه ۹	۰/۶۳	۰/۴۵	۰/۱۰	۶/۴۸	۰/۰۰۰
گویه ۱۰	۰/۴۲	۰/۳۰	۰/۱۰	۴/۲۴	۰/۰۰۰

جهت انجام روایی هم‌زمان، بر روی ۴۲ نفر از دانش‌آموزان علاوه بر مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی، دو مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی نیز اجرا شد. به همین دلیل، اثرهای ناشی از ترتیب تکمیل مقیاس‌ها کنترل گردید. جدول ۵ ضرایب روایی هم‌زمان یافته‌های مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی با مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت و مقیاس خود-کارآمدی تحصیلی را به نمایش می‌گذارد.

جدول ۵: ضرایب روایی هم‌زمان مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی با مقیاس‌های جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی

متغیر	جهت‌گیری هدف پیشرفت	خود-کارآمدی تحصیلی
تأخیر در خشنودی تحصیلی	۰/۴۹**	۰/۵۹**
سطح معنی‌داری	$p < ۰/۰۱$	$p < ۰/۰۱$

همان‌گونه که نتایج ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون نشان می‌دهد، دو مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت ($r(252) = ۰/۴۹$) و خود-کارآمدی تحصیلی ($r(252) = ۰/۵۹$) با مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار در سطح $p < ۰/۰۰۱$ دارند. افزون بر این، به منظور بررسی اعتبار مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی از آزمون‌های آلفای کرونباخ و دونیمه کردن اسپیرمن-براون (تنصیف) استفاده شد. نتایج در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶: ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی

متغیر	آلفای کرونباخ	تنصیف	بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸)
تأخیر در خشنودی تحصیلی	۰/۷۹	۰/۷۴	۰/۸۵ تا ۰/۶۸
جهت‌گیری هدف پیشرفت	۰/۶۲	۰/۶۰	-
خود-کارآمدی تحصیلی	۰/۷۶	۰/۷۰	-

جدول ۶ تأیید می‌کند که ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۷۴ است. این ضریب با توجه به حداقل سطح برای آلفا یعنی ۰/۷۰ خیلی خوب است.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر ارزیابی شاخص‌های اعتبار و روایی نسخه فارسی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی (بیمبنتی و کارابنیک، ۱۹۹۸) بر روی دانش آموزان متوسطه دوم شهر اهواز بود. به طور کلی نتایج نشان می‌دهد که مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی می‌تواند ابزاری قابل اعتماد و معتبر برای اندازه‌گیری تأخیر در خشنودی تحصیلی در ساختار فرهنگی ایران در نظر گرفته شود. این نتایج با یافته مطالعات بیمبنتی و کارابنیک (۱۹۹۸)، هردون (۲۰۱۱)، عبدالفتاح و سلمان (۲۰۱۷)، چاکر بورتی (۲۰۱۷)، گانویس و کینگ (۲۰۱۳) و کینگ و دو (۲۰۱۱) همسو است.

به دنبال نتایج فوق‌الذکر، مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی برای بررسی تمایل به تعویق انداختن خشنودی تحصیلی توسط ۲۴۲ مشارکت‌کننده تکمیل شد. مدل فرض شده به روش تحلیل عامل تأییدی و با شیوه درست‌نمایی بیشینه مورد سنجش قرار گرفت. نتایج شاخص‌های برازش، برازندگی مدل پیشنهاد شده را تأیید کرد، به طوری که تمامی بارهای عاملی معنی‌دار بود. از این‌رو، این مطالعه شواهد قوی‌تری مبنی بر اینکه مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی می‌تواند برای ارزیابی تأخیر در خشنودی تحصیلی حداقل در بافت ایرانی مورد استفاده قرار گیرد، ارائه می‌دهد.

بعلاوه، اعتبار مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و همبستگی دونیمه کردن اسپیرمن-براون (تصنیف) مورد آزمون قرار گرفت. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی بر اساس نمونه فعلی به ترتیب برابر ۰/۷۹ و ۰/۷۴ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی نسبتاً بالای ۱۰ گویه مقیاس در عامل تأخیر در خشنودی تحصیلی است. همچنین، مجذور رگرسیون چندگانه در کل تأیید کرد که واریانس در سطح متوسطی تعیین شده است.

از منظر همبستگی با سایر متغیرها، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی به طور مثبت با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی تحصیلی همبسته است. این یافته، هم‌سو با نتایج مطالعه دی و یینگ-هونگ (۲۰۱۵) و بیمبنتی (۲۰۰۹) است که افزایش تأخیر در خشنودی تحصیلی را با نوعی جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-کارآمدی بالا در دانش آموزان همراه می‌دانند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برتری دانش آموزان برای به تأخیر انداختن خشنودی به شدت با علاقه درونی به تکالیف و با تلاششان برای فهمیدن و تسلط بر تکالیف مرتبط است. همچنین، یافته‌های کنونی نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که به توانایی خود در انجام تکالیف تحصیلی تعیین شده برای دوره‌ای خاص اطمینان دارند نیز تمایل به مقاومت در برابر وسوسه‌های فوری را دارند.

در مجموع، اگرچه نتایج پژوهش کنونی دلالت بر علیت ندارد، اما شواهد تجربی قابل توجه در این پژوهش و نیز در مطالعات دیگر مؤید اعتبار سازه تأخیر در خشنودی تحصیلی به عنوان یک عامل انگیزشی و خودتنظیم‌کننده مهم برای پیگیری اهداف و پاداش ارزشمند به لحاظ زمانی دور محسوب می‌شود. افزون بر این، اندازه‌گیری تأخیر در خشنودی تحصیلی در محیط‌های بین فرهنگی برای روانشناسان تربیتی یک ضرورت است، چراکه هدف آن‌ها بهبود یادگیری در کلاس درس است. همچنین، مهم است که معلمان این روابط را درک کنند، چراکه این یافته‌ها از برنامه‌ریزی معلمان به منظور احیای تلاش‌های خود در جهت فراهم نمودن محیط‌های آموزشی برای پرورش تأخیر در خشنودی تحصیلی دانش آموزان حمایت می‌کند. از این‌رو، در ایران نسخه فارسی تأخیر در خشنودی تحصیلی می‌تواند روانشناسان تربیتی، مشاوران و معلمان را به ابزاری مجهز کند که از یک‌سو اجرای آن کاملاً آسان است و از سوی دیگر، یک بعد مهم از یادگیری خود-تنظیمی دانش آموزان را آشکار نماید.

گرچه این یافته‌ها کیفیت روان‌سنجی مقیاس تأخیر در خشنودی را اثبات می‌کنند، اما در این پژوهش نیز محدودیت‌هایی باقی می‌ماند که ممکن است الهام‌بخش تحقیقات آینده باشد. نخست اینکه، نمونه‌ای که مطالعه حاضر بر پایه آن شکل گرفت شامل دانش آموزان متوسطه دوم بود. هر چند پژوهش حاضر از نتایج مطالعات قبلی در این زمینه با نمونه‌های مختلف حمایت می‌کند، این سؤال باقی می‌ماند که آیا یافته‌ها را می‌توان به گروه‌های سنی متفاوت از قبیل دانشجویان تعمیم داد یا خیر؟ از این‌رو، تحقیقات آینده می‌توانند با دانشجویان و یک حوزه وسیع‌تر، مدل‌سازی چند سطحی را برای تعیین اثرات کلاس ترکیب کند. دوم اینکه در پژوهش کنونی با توجه به طرح مقطعی، فقط همبستگی تأخیر در خشنودی تحصیلی با متغیرهای جهت‌گیری هدف و خود-کارآمدی تحصیلی مورد آزمایش قرار گرفت. تحقیقات آینده می‌توانند برای بررسی روایی بیرونی مقیاس، یک گستره مبسوط از سازه‌های آموزشی و انگیزشی مشابه علاقه، اهمیت، امید، پیشرفت تحصیلی و مطلوبیت اجتماعی در مطالعه عبدالفتاح و سلمان (۲۰۱۷) و جهت‌گیری هدف پیشرفت در پژوهش کینگ و دو (۲۰۱۱) را به بوته کنکاش بگذارند.

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، ساختار عاملی و روایی سازی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی و ارتباط آن با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-
Psychometric Properties, Factor Structure and Validity of the Academic Delay of Gratification Scale and Its Relationship

منابع

- برزگر بفرویی، کاظم؛ هاشمی، اکرم السادات؛ زارعی محمودآبادی، حسن. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی بر تأخیر در خشنودی تحصیلی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳(۱)، ۸-۱.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خود-کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱-۱۱.
- شکری، امید؛ تمیزی، نوشین؛ عبدالله پور، محمد آزاد؛ تقوی نیا، علی. (۱۳۹۴). اعتبار یابی و روا سازی نسخه تجدیدنظرشده ی پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت در دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱-۱۶.
- عرب زاده، مهدی؛ کدیور، پروین. (۱۳۹۱). بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳(۹)، ۱-۱۸.

- Abd-El-Fattah, S. M., & Salman, A. M. (2017). Academic delay of gratification: A construct validation with high school students. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 8(1), 1-13.
- Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (2012). The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification. *Interpersonal Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 580-587.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students. *Psychological Reports*, 104, 613-623.
- Bembenutty, H. (2011). Academic delay of gratification and academic achievement. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 1-124.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. (2013). Self-regulation, culture, and academic delay of gratification. *Journal of Cognitive Education & Psychology*, 12(3), 323-330.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2013). Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cayubit, R. F. O., Cadacio, Ch. A. D., Chua, M. P. Th. O., Faeldon, V. A. H., Go, W. V. P., & Verdan, M. K. C. (2016). Academic delay of gratification, academic achievement, and need for affiliation of selected high school students. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 7(2), 1-14.
- Chakraborty, R. (2017). Validation of academic delay of gratification scale among indian professional courses students. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 1-10.
- Darbyshire, D., & Haarms, R. (2015). Student motivation in Asian Countries and its impact on academic success for second language university students. *Asian Journal of Educational Research*, 3(3), 11-18.
- Di, CH., & Ying-hong, D. (2015). The relationship between the achievement goal orientation and academic delay of gratification on middle school students. *Journal of Kashgar Teachers College*, 3, 23-35.
- DiBenedetto, M. K., & Bembenutty, H. (2013). Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning and Individual Differences*, 23, 218-224.
- Elliot, A. J., & K. Murayama. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Fischer, R. (2004). Standardization to account for cross-cultural response bias: A classification of score adjustment procedures and review of research in JCCP. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 35, 263-282.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (2014). Blessed are those who wait: Validating the Filipino version of the Academic Delay of Gratification Scale (ADOGS). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 19-27.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analyses. *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Herndon, J. S. (2011). The effects of delay of gratification on the academic achievement, substance abuse, and violent behavior of middle school students in alternative learning settings. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida.
- Herndon, J. S., & Bembenutty, H. (2017). Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and Individual Differences*, 104, 266-271.
- Herndon, J. S., Bembenutty, H., & Gill, M. G. (2015). The role of delay of gratification, substance abuse, and violent behavior on academic achievement of disciplinary alternative middle school students. *Personality and Individual Differences*, 86, 44-49.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self - efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.

- King, R. B., & Du, H. (2011). All good things come to those who wait: Validating the Chinese version of the Academic Delay of Gratification Scale (ADOGS). *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(1), 64-80.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (D. A. Kenny & T. D. Little Eds. Third Ed). New York, London: THE GUILFORD PRESS: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 175-186.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In P. M. Gollwitzer, & J. A. Bargh (Eds.), the psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior (pp. 197-218). New York, NY: Guilford Press.
- Mischel, W., & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 64, 425-431.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 2, 1-13.



شپوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، ساختار عاملی و روایی سازی مقیاس تأخیر در خشنودی تحصیلی و ارتباط آن با جهت‌گیری هدف پیشرفت و خود-
Psychometric Properties, Factor Structure and Validity of the Academic Delay of Gratification Scale and Its Relationship



شپوهنگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی