

Causal Model of Predicting Academic Performance among students: Role of Achievement Goals and Procrastination

H. Radmanesh*, M.A. in Educational Psychology, University of Yazd, Yazd, Iran
Radmanesh.hamideh@yahoo.com

M. Khalili, M. A. Student in Educational Psychology, University of Alame Tabatabaee, Tehran, Iran

A. Khalili, Ph.D. Student in Educational Psychology, University of Imam Reza, Mashhad, Razavi Khorasan, Iran

Abstract

The purpose of this study was to predict academic performance based on achievement goals and academic procrastination. 300 first grade female high school students were selected as sample by cluster sampling method. For data collection the Achievement Goal Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001) and Academic Procrastination Questionnaire (Solomon and Rasblom, 1984) and GPA. The evaluated model had good fitness indicators. Results of structural equation modeling showed that the goals of Mastery orientation ($p=0/003$), mastery-avoidance ($p=0/03$) and performance-orientation ($p=0/03$) have direct and significant impact on procrastination. The goal of mastery-avoidance ($p=0/03$), Performance orientation ($p=0/005$) and procrastination ($p=0/03$) also had a direct and significant impact on academic achievement. Academic achievement are anticipated through mastery goal orientation, mastery-avoidance, performance-oriented and academic procrastination. According to obtained results, by changing of the target's orientation, it would be possible to reduce or correct academic procrastination and improve mathematics performance.

Keywords: Achievement goals, Academic Procrastination, Academic Achievement, Female High- School Students.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال سیزدهم، شماره ۲ شماره پیاپی ۲۸، پائیز و زمستان ۱۳۹۷

ص ۱-۲۰ تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۲۵

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2018.95965.0

مدل علی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر: نقش اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی

حمیده رادمنش*، کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

Radmanesh.hamideh@yahoo.com

مریم خلیلی صدرآباد، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

افسر خلیلی صدرآباد، دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه امام رضا (ع)، مشهد، خراسان رضوی، ایران

چکیده

هدف پژوهش، پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی است. بدین منظور، ۳۰۰ دانش‌آموز دختر سال اول دبیرستان (دوره دوم) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴/۶) و معدل کل دانش‌آموزان استفاده شده است. داده‌ها با استفاده از روش «مدل معادلات ساختاری» تحلیل شدند. مدل ارزیابی شده از شاخص‌های برازندگی خوبی برخوردار بوده است. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد اهداف تسلط-گرایشی ($p=0/003$)، تسلط-اجتنابی ($p=0/003$)، عملکرد-گرایشی ($p=0/003$) اثر مستقیم معناداری بر تعلل‌ورزی دارند. هدف تسلط-اجتنابی ($p=0/003$)، عملکرد-گرایشی ($p=0/005$) و تعلل‌ورزی تحصیلی ($p=0/003$) نیز اثر مستقیم معناداری بر عملکرد تحصیلی داشته‌اند. همچنین نتایج نشان می‌دهد عملکرد تحصیلی از طریق هدف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و عملکرد-گرایشی و تعلل‌ورزی تحصیلی پیش‌بینی می‌شوند. با توجه به نتایج به دست آمده، از طریق تغییر در جهت‌گیری هدف، می‌توان به کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن اقدام کرد و عملکرد تحصیلی را ارتقا داد.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، تعلل‌ورزی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دختر دبیرستانی.

*نویسنده مسؤول

مقدمه

عملکرد تحصیلی^۱ دانش آموزان سهم عظیمی از پژوهش‌های موجود در زمینه روان‌شناسی تربیتی را به خود اختصاص داده است. عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن یکی از متغیرهای محوری و اساسی در آموزش و پرورش و همواره شایان توجه پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است (فلاوندی و همکاران، ۱۳۹۲).

نظریه اهداف پیشرفت^۲ یکی از سازه‌هایی است که آن را بخشی از توانمندسازهای تحصیلی در نظر می‌گیرند (تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). الیوت و مک‌گریگور^۳ (۲۰۰۱) با ترکیب نظریه شناختی - اجتماعی هدف و انگیزش پیشرفت، مدلی را ارائه کردند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه گرایشی و اجتنابی برگرفته شده از ادبیات انگیزش پیشرفت کلاسیک ترکیب شده و چهار نوع هدف پیشرفت به دست آمده است. بر این اساس، چهار نوع جهت‌گیری هدف عبارت‌اند از: اهداف تسلط-گرایشی که در آن اهداف دانش آموزان تا حد امکان غلبه کردن بر چالش‌ها یا افزایش سطح شایستگی‌شان است. رضایت و احساس غرور در آنها ارتباط مستقیم با میزان تلاش صرف شده برای تکلیف دارد (امز، ۱۹۹۲). در هدف تسلط-اجتنابی، شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف و اجتناب دانش آموز از درک نشدن مطلب اشاره دارد (مورینو و همکاران، ۲۰۱۰). در هدف عملکرد-گرایشی دانش آموز می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند (پاستور^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). در جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی هسته اصلی توجه به مقایسه اجتماعی است؛ اما تأکید بر گریز از حقارت و فردی‌گند آموز تلقی شدن، محوریت این جهت‌گیری هدف است. در این جهت‌گیری فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (پینتریچ و شانک^۵، ۲۰۰۲).

بر مبنای پژوهش‌ها، جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد؛ به گونه‌ای که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و چگونگی انجام آنها اثرگذار باشند و باعث پیشرفت تحصیلی شوند (هاراکوبکس و همکاران، ۱۹۹۷).

1- academic achievement

2- achievement goals

3- Elliott & McGregor

4- Pastor

5- Schunk

شواهد پژوهشی نیز رابطه اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کند؛ برای مثال، نتایج برخی تحقیقات نشان می‌دهد اهداف گرایش به عملکرد پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری از عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است (ولترز^۱، ۲۰۰۴؛ هارکویکس^۲، بارون و پینتریچ، ۲۰۰۲؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ محبی نورالدین‌وند، شهنی ییلاق و پاشاشریفی، ۱۳۹۳؛ کارشکی، بهمن آبادی و بلوچزاده، ۱۳۹۲ و شریفی اردانی، خیر، حیاتی، شریفی اردانی، رئیسی و روحی، ۱۳۹۲)؛ اما برخی پژوهشگران در پژوهش‌های خود نتوانستند رابطه معناداری بین اهداف گرایش به عملکرد دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی آنان بیابند (مک‌واو و آبرامی^۳، ۲۰۰۱؛ به نقل از تویسرکانی، ۱۳۹۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ ولترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از تویسرکانی، ۱۳۹۰؛ کرد، پاشاشریفی و میرهاشمی، ۱۳۹۲). همچنین برخی تحقیقات نشان می‌دهد اهداف مبتنی بر تسلط، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت عملکرد تحصیلی‌اند (ولترز، ۲۰۰۴؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ محبی نورالدین‌وند، شهنی ییلاق و پاشاشریفی، ۱۳۹۳؛ شریفی اردانی، خیر، حیاتی، شریفی اردانی، رئیسی و روحی، ۱۳۹۲ و کرد، پاشاشریفی و میرهاشمی، ۱۳۹۲). تحقیقاتی نیز وجود رابطه مثبت میان اهداف تسلطی و نمره‌های درسی را تأیید نکرده‌اند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱ و تویسرکانی، ۱۳۹۰).

مطالعات بسیاری به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند؛ اما معما نتایج متناقض تأثیر ابعاد بر پیشرفت تحصیلی است. برخی پژوهشگران (هاراکویکس و لینن برک^۴، ۲۰۰۵ و لیو، پاریس، هاگان و لیو^۵، ۲۰۱۱) برای توجیه این ناسازگاری‌ها اهداف چندگانه را مطرح مطرح می‌کنند. اهداف چندگانه به این مطلب اشاره می‌کند که دانش‌آموزان ممکن است بر اساس موقعیت تکلیف یا محیطی اهداف متفاوتی داشته باشند (لیو و همکاران، ۲۰۱۱). یکی از علت‌های احتمالی تناقض‌های یادشده را می‌توان به اثرگذاری غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی نسبت داد. یکی از این متغیرها تعلل‌ورزی است که بنابر تحقیقات انجام‌شده (ولترز، ۲۰۰۴؛ سواری، ۱۳۹۲؛ احمدی، ۱۳۹۰ و جوکار و آقادلایورپور، ۱۳۸۶) با عملکرد تحصیلی رابطه دارد. تعلل‌ورزی دانش‌آموزان در خلال تحصیل، مشکلی است که مانع پیشرفت‌های تحصیلی آنان

1- Volters

2- Harackiewicz

3 McWhaw & Abram

4- Linnenbrink

5- Luo, Paris, Hogan & Luo

قلمداد می‌شود. در سال‌های اخیر، تعلل‌ورزی تحصیلی نوعی «نقص در خودنظم‌جویی» مطرح شده است؛ یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای مدنظرش (فوس و بامیستر، ۲۰۰۴؛ به نقل از جوکار و آقادلورپور، ۱۳۸۷). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم‌جویی در تعلل‌ورزی تحصیلی، عبارت است از تمایل به «تنزیل موقت» که در آن فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد؛ یعنی تنزیل دادن ارزش پاداش‌ها (دویت^۲ و شونبرگ، ۲۰۰۲؛ هاول و همکاران، ۲۰۰۶ و شونبرگ و گرون وود^۳، ۲۰۰۱). مطابق این دیدگاه، تنزیل موقت و به تبع آن تعلل‌ورزی تحصیلی تابع برخی عوامل موقعیتی، مانند تأخیر در پاداش و آزاردهندگی تکلیف و ویژگی‌های شخصیتی از قبیل خودآگاهی کم، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل^۴، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، نیز از بین عوامل پیش‌آیند تعلل‌ورزی تحصیلی متغیر اهداف پیشرفت انتخاب شد؛ زیرا انگیزش پیشرفت از مؤلفه‌های کلیدی مدل‌های خودنظم‌جویی است (پینتریچ، ۲۰۰۰ و والترز، ۲۰۰۳).

جهت‌گیری‌ها در زمینه اهداف پیشرفت شامل ویژگی‌هایی‌اند که در پیش‌بینی تعلل‌ورزی نقش متفاوتی دارند. در جهت‌گیری تسلط-گرایشی بر مفهوم رشد خود تأکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. در این زمینه، تعلل‌ورزی که محافظ خودارزشمندی فرد است، در این نوع جهت‌گیری چندان به وقوع نمی‌پیوندد. فرد دارای جهت‌گیری عملکرد-گرایشی که بر نشان‌دادن عملکرد بهتر نسبت به دیگران و حمایت از خودارزشمندی تلاش می‌کند، رفتارهای تعلل‌ورزانه کمتری نشان می‌دهد؛ در صورتی که فرد دارای جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی که از انجام تکالیف به دلایل اجتماعی اجتناب می‌کند، به احتمال زیاد به تعلل‌ورزی روی می‌آورد. افراد دارای جهت‌گیری اجتناب از تکلیف که برای دوری‌جستن از اضطراب ناشی از انجام تکالیف از اشتغال به امور تحصیلی صرف نظر می‌کنند، رفتارهای تعلل‌ورزانه بیشتری از خود نشان می‌دهند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این زمینه، نتایج پژوهش‌های پینتریچ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد تعلل‌ورزی با جهت‌گیری تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی رابطه معکوس دارد. از سویی نتایج پژوهش‌های مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲)، نشان می‌دهد تعلل‌ورزی با جهت‌گیری تسلط-

2 - Dewitte

3 - Groenewoud

4 - Steel

گرایشی رابطه منفی و با جهت‌گیری عملکرد-گرایشی رابطه ویژه‌ای ندارد. در رابطه با جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی، پژوهش‌های کمی انجام گرفته است؛ با این حال، بر اساس این مطالعات، اهداف اجتناب از کار، آسیب‌زاترین پیامدهای یادگیری و پیشرفت هستند. در خصوص رابطه هدف تسلط-اجتنابی با تعلل‌ورزی، اگرچه یافته‌های مستقیم پژوهشی در دسترس نیست، با توجه به این که الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) این جهت‌گیری هدف را هم‌بسته با ترس از شکست و صفات وابسته به آن می‌دانند، می‌توان ارتباط مثبت بین این دو متغیر را پیش‌بینی کرد (جوکار و آقادلورپور، ۱۳۸۷).

هرچند شواهد تجربی کمی در زمینه رابطه تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی هست، نتایج در مجموع نشان می‌دهد بین این دو متغیر رابطه منفی وجود دارد (هن و گورشیت^۱، ۲۰۱۴؛ می‌چینو، برانت، بوهک، جاهل و دلاوال^۲، ۲۰۱۱؛ اونس و نوبگین^۳، ۲۰۰۰؛ تمدنی، حاتمی و هاشمی‌رزینی، ۱۳۹۰ و شمس‌الاحراری، صفاری‌نیا و زارع، ۱۳۹۰).

بنابراین، با توجه به چارچوب نظری و پیشینه تحقیق، هدف اصلی پژوهش، مدل علی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان به روش مدل معادلات ساختاری است. بر اساس یافته‌های پژوهشی در مدل پیشنهادی فرض شد که:

- هدف تسلط گرایشی بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف تسلط اجتنابی بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف عملکرد گرایشی بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف عملکرد اجتنابی بر عملکرد تحصیلی تأثیر مستقیم دارد و تعلل‌ورزی نیز اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.
- هدف تسلط گرایشی بر تعلل‌ورزی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف تسلط اجتنابی بر تعلل‌ورزی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف عملکرد گرایشی بر تعلل‌ورزی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تأثیر مستقیم دارد.
- هدف عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تأثیر مستقیم دارد.

همچنین، فرض شد که اهداف پیشرفت با واسطه تعلل ورزی تحصیلی، بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم می گذارد.

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر، تمام دانش آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ بودند. تعداد کل دانش آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان یزد، ۴۰۷۷ نفرند. استیونس^۱ (۱۹۹۴؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۷) بر این باور است برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری، تعداد نمونه باید دست کم ۱۵ برابر یا ۳۰ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده باشد؛ بنابراین، با توجه به این که تعداد متغیرهای مشاهده شده ۱۰ مورد است، به منظور دستیابی به نتایج بهتر و دقیق تر و جبران ریزش احتمالی افراد، تعداد نمونه این پژوهش ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد که به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از دو ناحیه یک و دو یزد، به صورت تصادفی ناحیه دو انتخاب شد و از بین کل مدارس متوسطه شهرستان یزد در ناحیه دو، ۵ مدرسه انتخاب شد. در هر مدرسه از چند کلاس اول، دو کلاس اول به صورت تصادفی انتخاب شده است و در نهایت کلیه دانش آموزان کلاس پرسشنامه را تکمیل کردند. به دلیل عدم بازگشت و تکمیل نادرست و ناقص تعدادی از پرسشنامه ها در پایان تعداد نمونه به ۲۵۷ نفر رسید.

ابزارهای اندازه گیری

پرسشنامه جهت گیری هدف: برای سنجش نوع جهت گیری هدف افراد از الگوی چهاروجهی (۲*۲) الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۲ گویه و ۴ خرده مقیاس شامل هدف تسلط-گرایشی (سؤالات ۱، ۲، ۳)، تسلط-اجتنابی (سؤالات ۴، ۵، ۶)، عملکرد-گرایشی (سؤالات ۷، ۸، ۹) و عملکرد-اجتنابی (سؤالات ۱۰، ۱۱، ۱۲) است. در مقابل هر گویه طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. دامنه نمره ها در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ است.

جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) برای تعیین پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. ضرایب آلفا به دست آمده برای خرده مقیاس های اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۴ بود که این ضرایب

حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس چهار عامل ۱- اهداف تسلط-گرایشی ۲- اهداف تسلط-اجتنابی ۳- اهداف عملکرد-گرایشی ۴- اهداف عملکرد-اجتنابی را استخراج کرده‌اند. این چهار عامل روی هم‌رفته ۸۱/۱۵ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کنند.

جوکار و آقادل‌اورپور (۱۳۸۶) نیز با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس نشان می‌دهند عامل تسلط-گرایشی با ارزش ویژه ۱/۸۵، ۱۵ درصد واریانس کل؛ عامل عملکرد-گرایشی با ارزش ویژه ۱/۵، ۱۲ درصد واریانس کل؛ عامل تسلط-اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۴۸، ۲۰ درصد واریانس کل و عامل عملکرد-اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۲۱، ۱۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. در مجموع چهار عامل استخراجی ۶۵ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. بنابراین با توجه به مقدار واریانس تبیین شده از به کمک این گویه‌ها پرسشنامه جهت‌گیری هدف از روایی مطلوبی برخوردار است.

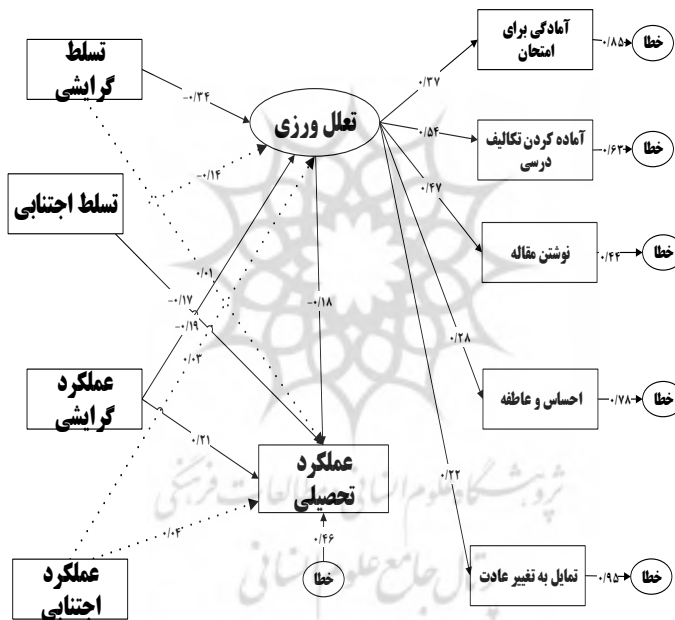
برای تعیین پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف در پژوهش حاضر از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای به‌دست آمده برای خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰،۶۶، ۰،۷۰، ۰،۸۱ و ۰،۶۲ است که این ضرایب حاکی از پایایی قابل قبول پرسشنامه مذکور است. روایی از طریق تحلیل عاملی با چرخش واریماکس نشان می‌دهد این چهار عامل روی هم‌رفته ۷۹/۲۵ درصد از کل واریانس را تبیین کرده‌اند.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی: برای سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی از پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴/۶) استفاده شده است. این مقیاس تعلل‌ورزی را در سه حوزه آمادگی برای امتحان (گویه‌های ۱ تا ۶)، آماده‌کردن تکالیف درسی (گویه‌های ۹ تا ۱۷)، و نوشتن مقاله (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵)، بررسی می‌کند. باید گفت به دنبال هریک از این موارد دو گویه ارائه شده است که سه گویه اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموزان دربارهٔ تعلل‌ورزی و سه گویه دوم (۸، ۹، ۲۷) تمایل آنها را برای تغییر عادات تعلل‌ورزیشان می‌سنجند. پاسخ گویه‌ها در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه را جوکار و آقادل‌اورپور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه کرده‌اند و پایایی (با استفاده از آلفای کرونباخ) و روایی (با استفاده از

روش تحلیل عاملی) آن به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. در این پژوهش پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۰ و روایی (با استفاده از روش تحلیل عاملی) ۰/۸۱ به دست آمده است. عملکرد تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل کل پایان نیم‌سال دوم تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ استفاده شده است.

یافته‌ها

الف) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مدل معادلات ساختاری پیشنهادی: برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL۲ استفاده شد. نمودار ۲ ضرایب استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد.



شکل ۲- مدل پیشنهادی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان

مدل علی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر: نقش ... / ۱۰

همان‌طور که مشخصه‌های برازندگی جدول ۲ نشان می‌دهد، داده‌های این مدل با ساختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق برازش قابل قبولی دارد. به منظور مناسب‌شدن برازش مدل، مسیرهای معنادار نشده، حذف شدند.

جدول ۲- شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری کلی

مدل	مجذور کای	درجه آزادی	X2/ df	سطح معناداری	ریشه خطای میانگین مجزورات تقریبی	ریشه استاندارد میانگین باقی‌مانده‌ها	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص نرم‌شده برازندگی	شاخص نرم‌نشده برازندگی
قبل از اصلاح	۲۷۹/۳۰	۱۱۲	۲/۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۷۴	۰/۰۶۷	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱
بعد از اصلاح	۲۱۹/۲۳	۱۱۰	۱/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۰۶۲	۰/۰۵۳	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۵

به منظور بررسی فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم متغیرهای اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، ضرایب اثر مستقیم همراه با سطح معناداری آن‌ها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم متغیرهای پنهان و آشکار موجود در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار استاندارد شده	مقدار T	سطح معناداری
هدف تسلط - گرایشی بر عملکرد تحصیلی	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۸
هدف تسلط-اجتنابی بر عملکرد تحصیلی	-۰/۱۷	-۲/۲۵	۰/۰۳
هدف عملکرد-گرایشی بر عملکرد تحصیلی	۰/۲۱	۲/۷۱	۰/۰۰۵
هدف عملکرد-اجتنابی بر عملکرد تحصیلی	۰/۰۴	۰/۵۱	۰/۶
تعلل‌ورزی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی	-۰/۱۸	-۲/۲۷	۰/۰۳
هدف تسلط-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی	-۰/۳۴	-۳/۶۹	۰/۰۰۳
هدف تسلط-اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی	-۰/۱۴	-۲/۲	۰/۰۳
هدف عملکرد-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی	-۰/۱۹	-۲/۱۵	۰/۰۳
هدف عملکرد-اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی	۰/۰۳	۰/۲۸	۰/۶

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، فرضیه ۱ تأثیر هدف تسلط-گرایشی بر عملکرد تحصیلی معنادار نیست و تأیید نمی‌شود. فرضیه ۲ هدف تسلط اجتنابی بر عملکرد تحصیلی معنادار است و تأیید می‌شود.

فرضه ۳، عملکرد گرایشی بر عملکرد تحصیلی نیز تأیید می‌شود. فرضیه ۴ عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی معنادار نیست. فرضیه ۵ تأثیر تعلل‌ورزی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و فرضیه ۶ تأثیر مستقیم هدف تسلط-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی نیز معنادار است و تأیید می‌شوند. فرضیه ۷ تأثیر مستقیم هدف تسلط-اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی معنادار و و فرضیه ۸ هدف عملکرد-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر معنادار است و تأیید می‌شوند. فرضیه ۹ مبنی بر تأثیر مستقیم هدف عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی نیز تأیید شده است. بنابراین از ۹ فرضیه مطرح شده به صورت مستقیم شش فرضیه تأیید و سه فرضیه تأیید نشده است.

به منظور برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شده است. همان‌گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است، مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادارند و این حاکی از نقش واسطه‌ای تعلل‌ورزی تحصیلی در ارتباط بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی است.

جدول ۴: برآورد مسیر غیرمستقیم با بوت استرپ

معناداری	حد بالا	حد پایین	مقدار	مسیر غیرمستقیم
۰/۰۰۳	۰/۱۸	۰/۰۸۸	۰/۱۳	اهداف پیشرفت به عملکرد تحصیلی با واسطه تعلل‌ورزی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر مدلی پیشنهاد می‌شود که فرض می‌کند عملکرد تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی پیش‌بینی می‌شود. *گناه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی* نتایج نشان می‌دهد هدف تسلط-گرایشی ضمن تأثیر مستقیم منفی و معنادار بر تعلل‌ورزی از طریق واسطه‌گری تعلل‌ورزی، بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. نتایج، اثر هدف تسلط-گرایشی بر عملکرد تحصیلی را رد می‌کند. با توجه به مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر این که هدف تسلط-گرایشی پیامدهای سازگارانه و مثبتی مانند سطح مناسبی از کارآمدی، ارزش تکلیف، علاقه، تلاش و پایداری به همراه دارد، این نتیجه نیز با آنها همخوانی دارد (دونک و لی گت، ۱۹۹۸). این یافته از چند منظر درخور بحث است؛ نخست همان‌طور که الیوت و هارکویکس (۱۹۹۶) گفته‌اند یکی از ویژگی‌های افراد دارای هدف تسلط-گرایشی، انگیزش درونی بالاست و برابر با یافته‌های سادلر و بولی^۲ (۱۹۹۹) انگیزش درونی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی دارد؛ زیرا این‌گونه افراد کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت

1- Bootstrap
2- Saddle & Buley

می‌دهند و برای هدف خودشان و یادگیری مطالب ارزش قائل‌اند و خود را با یک ملاک مطلق که نشان‌دهنده یادگیری است یا با یادگیری قبلی‌شان مقایسه می‌کنند و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و احساس رضایت و غرور آنها به میزان تلاش‌شان برای تکلیف وابسته است. بنابراین در صورتی که فرد دارای هدف تسلط‌گرایشی باشد، به منظور احساس رضایت، تلاش بیشتر و تعلل‌ورزی کمتری می‌کند. دوم آنکه دانش‌آموزان با هدف تسلط-گرایشی با در نظر گرفتن پاداش‌های کوتاه‌مدت برای کارهایشان (دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲)، از خودنظم‌جویی بسیاری برخوردارند و در نتیجه تعلل‌ورزی‌شان کاهش می‌یابد؛ زیرا امروزه تعلل‌ورزی نوعی نقصان در خودنظم‌جویی محسوب می‌شود. پس هر عاملی که زمینه‌ساز افزایش خودنظم‌جویی باشد، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد؛ بنابراین، اهداف یک مؤلفه مهم خودنظم‌جویی محسوب می‌شوند و نوع اهداف در نظر گرفته‌شده تعیین‌کننده میزان خودنظم‌جویی هستند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دارای هدف تسلط-گرایشی به راهبردهای خودتنظیمی یادگیری گرایش دارند، به دنبال وظایف چالشی‌اند، مسئولیت‌پذیرند و در کارها پشتکار دارند. آنها معتقدند موفقیت نتیجه سخت‌کوشی و پردازش عمیق اطلاعات است و در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری کسب می‌کنند. به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند و عملکرد برتری از خود نشان می‌دهند؛ در حالی که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در گزینش اهداف مشکل دارند (لی و شاونبرگ، ۱۹۹۳) و برای تکمیل وظیفه و تکالیف خود به زمان بیشتری نیاز دارند (فراری، ۲۰۰۱). این یافته با یافته‌های هاوول و واتسون (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۴)، سواری (۱۳۹۲)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۳)، احمدی (۱۳۹۰) ناهم‌سوست.

در تبیین تأییدنشدن اثر هدف تسلط-گرایشی بر عملکرد تحصیلی، می‌توان گفت پیشرفت تحصیلی متغیری است که از عوامل متعددی تأثیر می‌گیرد. نقش معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انکارناپذیر است. معلمانی که موفق می‌شوند در دانش‌آموزان خود شوق و انگیزه ایجاد کنند، در واقع آنها را برای تحصیل در مقاطع بالاتر نیز آماده می‌سازند؛ در همین زمینه نقش رابطه معلم-والدین در موفقیت‌های دانش‌آموزان حیاتی است (کانلی^۱، ۱۹۹۳). آموزش و یادگیری موفق تا اندازه‌ای نتیجه رابطه مؤثر میان بافت‌هایی است که زندگی کودکان را شکل می‌دهد. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که خانواده‌های آنها عالم، مطلع، حمایت‌کننده و در عملکرد تحصیلی کودکان سهیم و درگیرند، از نظر تحصیلی بهتر عمل می‌کنند و نگرش مثبت بیشتری درباره مدرسه دارند و انتظارات و رفتارهای مثبت بیشتری دارند (چو و چوی، ۲۰۰۵). همچنین شیوه تدریس معلم، نگرش معلم درباره کلاس و اهداف تأکیدشده در کلاس درس و راهبردهای یادگیری استفاده‌شده دانش‌آموز نیز می‌تواند در این زمینه اثرگذار و بر این رابطه تأثیر بگذارد. بنابراین صرف وجود هدف تسلط‌گرایشی، عملکرد تحصیلی

پیش‌بینی‌پذیر نیست. این یافته با یافته‌های الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، تویسرکانی (۱۳۹۰) همسو و با نتایج پژوهش‌های ولترز (۲۰۰۴)، چرچ و همکاران (۲۰۰۱)، محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کرد و همکاران (۱۳۹۲)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) ناهم‌سوست.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد هدف تسلط-اجتنابی ضمن تأثیر مستقیم منفی و معنادار بر تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی، از طریق واسطه‌گری تعلل‌ورزی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. در تبیین تأیید اثر هدف تسلط-اجتنابی بر تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط-اجتنابی با وجود تلاش زیاد برای تسلط کامل بر تکالیف، گاه به دلیل ترس و اضطرابی که از نفهمیدن مطالب و شکست در یادگیری و فراموشی آن دارند، عملکرد آنها نیز از اضطراب تأثیر می‌گیرد و این اضطراب علاوه بر این که عملکرد دانش‌آموز را به تعویق می‌اندازد، عملکرد مطلوب را نیز از آنان می‌گیرد. از سوی دیگر، تسلط بر مطالب برای این افراد یک ارزش نیست و نوعی بی‌میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. در نتیجه این بی‌میلی خود را درگیر تکالیف نمی‌کنند و عملکرد ضعیفی را در تکالیف از خود نشان می‌دهند. این یافته با یافته‌های شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲) همسو و با یافته‌های محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰) ناهم‌سوست.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد هدف عملکرد-گرایشی ضمن تأثیر مستقیم منفی و معنادار بر تعلل‌ورزی و تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی، از طریق واسطه‌گری تعلل‌ورزی، بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. در تبیین تأیید این فرضیه می‌توان گفت همان‌طور که لوی توسمان و آوی آسور (۲۰۰۶) بیان کردند، فراگیران با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی به دلیل این که می‌خواهند توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند و بهترین باشند، سخت تلاش می‌کنند؛ آنان سخت تلاش نمی‌کنند تا یاد بگیرند، بلکه سخت تلاش می‌کنند تا فقط از دیگران برتر باشند و فردی ناتوان شناخته نشوند. این تلاش زیاد فرد با تعلل‌ورزی رابطه معکوس دارد؛ بدین معنا که فردی با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی کمتر تعلل‌ورزی می‌کند؛ زیرا شکست‌ها برای این افراد تهدیدآمیز هستند. نتایج این یافته با یافته احمدی (۱۳۹۰) همخوان و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۴)، ولترز (۲۰۰۳) و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۲) هم‌خوانی ندارد.

از آنجا که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند، همچنین این افراد در پی رسیدن به تشویق‌های بیرونی و امتیازات اجتماعی و حفظ موقعیت و شایستگی خود در بین دوستان و گروه همسالان

هستند، در چنین شرایطی معیارهای عینی آشکارترین و در دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد است. بنابراین افراد مذکور با برتر نشان‌دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان‌دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران‌اند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. با توجه به این‌که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، افراد مذکور در زمینه عملکرد تحصیلی در حد عالی قرار دارند و تعلق‌ورزی کمتری از خود نشان می‌دهند؛ هرچند گاهی به فهم عمیق مطالب یادگیری دست پیدا نمی‌کنند. این یافته با یافته‌های نتایج تحقیقات ولترز (۲۰۰۴)، هارکویکس و همکاران (۲۰۰۲)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، کارشکی و همکاران (۱۳۹۲)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، عطایی‌فر و شقاقی (۱۳۸۹)، قاسمی (۱۳۸۹)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های مک‌واو و آبرامی (۲۰۰۱)؛ پیترچ (۲۰۰۰)، کرد و همکاران^۱ (۱۳۹۲)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، تویسرکانی (۱۳۹۰)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) ناهمسوست.

فرضیه هدف عملکرد اجتنابی بر تعلق‌ورزی و عملکرد تحصیلی اثر مستقیم می‌گذارد، در آزمون مدل معادلات ساختاری رد شد. متأسفانه تاکنون پژوهش‌های اندکی درباره ارتباط هدف عملکرد-اجتنابی با تعلق‌ورزی تحصیلی چه در داخل و چه در خارج از کشور انجام شده است. نتیجه حاصل از این رابطه، با یافته‌های ولترز (۲۰۰۴) از نظر جهت همسو و از نظر معناداری ناهمسو و با یافته‌های الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۲)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) ناهمسوست. در تبیین علت تأییدنشدن رابطه در این فرضیه می‌توان گفت بافت‌ها و موقعیت‌های متعددی در تعلق‌ورزی نقش دارند که می‌توان به عوامل درونی و روانی همچون، آزارندگی تکلیف، افسردگی، احساس خودکم‌بینی، کمال‌گرایی، خودتنظیمی و خودکارآمدی و فاکتورهای محیطی و بیرونی چون عوامل اجتماعی و خانوادگی، لجبازی با دیگران و احساس بی‌مسئولیتی و ... اشاره کرد. اینها می‌توانند نقش رابطه هدف عملکرد اجتنابی با تعلق‌ورزی را تحت تأثیر قرار دهند و کم‌رنگ کنند.

به نظر می‌رسد دلیل تأییدنشدن اثر هدف تسلط-اجتنابی بر عملکرد تحصیلی را چنین بتوان تبیین کرد که علاوه بر متغیر عملکرد-اجتنابی، عوامل بیرونی و درونی دیگری نیز در بررسی این رابطه بر عملکرد تحصیلی تأثیر داشته‌اند؛ برای مثال، شیوه تدریس معلم، نگرش معلم نسبت به کلاس و اهداف تأکیدشده در کلاس درس، استرس، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری نیز می‌تواند اثرگذاری بیشتری داشته باشند و این رابطه را تحت تأثیر قرار دهند و نقش هدف عملکرد-اجتنابی را در این رابطه بی‌رنگ کند. این یافته با یافته کدیور و همکاران (۱۳۹۱) همسو و با یافته‌های محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، شریفی

اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کرد و همکاران (۱۳۹۲)، رستگار (۱۳۹۱)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹)، حجازی و همکاران (۱۳۸۷)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) ناهمسوست.

یافته‌های پژوهشی اثر مستقیم و منفی تعلق‌ورزی بر عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کند. این یافته با یافته‌های اونس و نوبگین (۲۰۰۰)، تمدنی و همکاران (۱۳۹۰)، شمس‌الاحرار و همکاران (۱۳۹۰) همسوست. در تبیین تأیید این فرضیه می‌توان گفت تعلق‌ورزی اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد؛ زیرا هم کمیّت و هم کیفیت کار دانش‌آموز را محدود می‌کند. تعلق‌ورزی به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف (مورفورد، ۲۰۰۸)، کاهش در پیشرفت تحصیلی (آکینسولا و همکاران، ۲۰۰۷) و کاهش در یادگیری بلندمدت منجر شود (اسکونبرگ، ۱۹۹۵). از سوی دیگر، علل و عوامل متعددی در افت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند. تعلق‌ورزی یک عامل بازدارنده از فعالیت و تلاش است و می‌تواند در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی اثر بگذارد و مانع از عملکرد تحصیلی بالا شود. همچنین تعلق‌ورزی با انواع مختلف اضطراب به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان در ارتباط است (کولینز و همکاران، ۲۰۰۸) و مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود و بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی روابط بین این متغیرها در دروس، مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین حوزه‌های غیر تحصیلی بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی این رابطه در گروه پسران و دختران نیز اجرا شود تا امکان مقایسه دو جنس نیز فراهم آید. از جمله محدودیت‌های این پژوهش نیز اجرای آن در جامعه دختران بود. به مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود به حوزه اهداف و به کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، کاهش تعلق‌ورزی یا اصلاح آن توجه بیشتری کنند. با توجه به شیوع تعلق‌ورزی در میان دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود برای کاهش تعلق‌ورزی، «کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های غلبه بر تعلق‌ورزی» برگزار شود.

منابع

- احمدی، زینب. (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.
- تقی‌زاده، هادی؛ عبدخدایی، محمدسعید و کارشکی، حسین. (۱۳۹۳). نقش سبک‌های شناختی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی شهر مشهد. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲ (۶)، ۴۱-۵۸.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی رزینی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۶ (۱۷)، ۶۵-۸۵.
- تویسرکانی، فاطمه. (۱۳۹۰). الگوی ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- جوکار، بهرام و آقادل‌اورپور، محمد. (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. مطالعات روان‌شناختی، ۵ (۴)، ۴۷-۶۵.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵ (۴)، ۶۳-۷۸.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبحر‌گرایی و رویکرد‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲ (۳)، ۴۵-۵۳.
- شریفی اردانی، علی‌رضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داوود؛ شریفی اردانی، احمد؛ رئیسی، جعفر و روحی، علی‌رضا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی عزم با

توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، **توسعه آموزش جندی شاپور**، (۱)۴، ۵۳-۶۳.

شمس‌الاحراری، مینا؛ صفاری‌نیا، مجید و زارع، حسین. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های غلبه بر سهل‌انگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. **فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی**، ۶ (۱۷)، ۱۰۷-۱۱۷.

شمس، فاطمه و تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. **مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی**، ۱ (۳)، ۹۴-۸۱.

عطایی‌فر، ربابه و شقاقی، فرهاد. (۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم رشته‌های ریاضی-فیزیک و علوم انسانی. **فصل‌نامه تعلیم و تربیت**، ۱۰۶، ۶۵-۴۹.

قاسمی، محمد. (۱۳۸۹). **آزمون مدل علی ارتباط اهداف پیشرفت، فراشناخت و راهبردهای مطالعه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی منطقه ۵ شهر تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جوادی؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، حبیب. (۱۳۹۲). رابطه مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری با مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. **رویکردهای نوین آموزشی**، ۲، ۷۲-۵۵.

کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچزاده، فاطمه. (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، **آموزش در علوم پزشکی**، ۱۳ (۲)، ۱۳۳-۱۲۳.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دستا، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد حل مسئله ریاضی. **فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی**، ۸ (۲۳)، ۹۵-۱۱۵.

محبی نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، ۲ (۱۳)، ۷۹-۶۱.

محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علی‌رضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. **فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی**، ۵(۱۶)، ۳۵-۳۵.

۹

- Akinsola, M. k., Tella, A., Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Baranik, L. E., Barron, K.E., & Finney, S.J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: construct validity evidence for the 2*2 Framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 697-718.
- Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual, *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goals framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501- 519.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Harackiewicz, J.M, Barron, K. E, Pint rich, P. R, et al.(2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating, *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S. M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple Achievement goal orientation and multiple pathway for learning: the Impact of Paul R, Pintrich. *Educational psychologist*, 40. 84-75.

- Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy; a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (2), 116- 124.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 165-176.
- McGregor, H., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goal as a Predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381- 395.
- McWhaw, K. and Abrami, P. (2001); Student goal orientation and interest: Effects on students use of self-regulated learning strategies
Contemporary Educational Psychology, 26: 311-329.
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. L., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Journal of Computers & Education*, 56 (1), 243- 252.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: axfurther examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Milgram, N. (1991). *Procrastination*. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology*. New York: Academic Press, (6), 149-155.
- Owens, A, M., Newbegin, I. (2000). Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics: Gender and Personality Variations. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5 (15), 111.
- Pastor, A. D., Barron. E. K., Miller. B. J., & Davis, L. S. (2006). A Latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Psychology*, 32, 8-47.
- Pint rich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 451-502.
- Pint rich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pint rich, P. R., & Schunk, D, H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston

- Pint rich, P.R., & Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. In M. Meher & p. pint rich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, 7. Grrenwich, CT: JAI.
- Rothblum, E. D; Solomon, L. J & Murakami, J, (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: The University of Rochester Press. 3–33.
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. T. (2001). *Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination. Personality and individual differences*, 30, 229–240.
- Solomon L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Wolters, J. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Wolters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 187-179.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning: challenges for k-economy*. Malaysia. University of Utara.
- Zieasat, H. A., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studing. *Psychological Reports*, 42, 56–69.