

روابط علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی

دانشجویان: نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

ذکراله مروتی^{۱*}، سحر حسامی^۲ و فتانه فتحي^۳

۱. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه زنجان، زنجان، ایران. (نویسنده مسئول)
۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. جامعه پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشگاه پیام نور شهرستان مسجد سلیمان بوده‌اند که به روش تصادفی ساده تعداد ۱۶۰ نفر از آنان انتخاب شده‌اند. ابزارهای پژوهش شامل؛ مقیاس هدف‌های پیشرفت و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. به منظور بررسی روایی از روش تحلیل عامل تأییدی، استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد؛ ابزار از روایی قابل قبول برخوردار است. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر در نرم افزار (ای. ام. آ. اس. ۲۱) انجام شد. بر اساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برازش قابل قبول برخوردار است. نتایج در الگوی پژوهش نشان دادند؛ هدف تبحرگرا هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی، رابطه دارد همچنین هدف عملکردگرنیز از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد. از سوی دیگر اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی، رابطه منفی معنی‌دار داشته است. برازش بهتر از طریق حذف مسیر غیر معنی‌دار هدف عملکردگرا از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی حاصل شده است.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۴، شماره ۱، پیاپی ۲۵
بهار و تابستان ۱۳۹۶
صص: ۶۳-۷۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۷/۱۴

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 14, No. 1, Serial 25

Spring & Summer
2017

pp.: 63-73

کلیدواژه‌ها: هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، هدف عملکردگرنیز، اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی.

*Email: z_morovati@yahoo.com

مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی انسان‌ها است که بر سایر ابعاد تأثیر فراوان دارد. افراد به واسطه‌ی عملکرد تحصیلی خود در مدرسه و پیشرفت‌های حاصله از آن و نیز از طریق فراگیری مهارت‌های آموزشی و ارتباطی در مدرسه می‌توانند خود را در جامعه نشان دهند و نیز در شغل‌های رضایت بخش و متناسب با مهارت‌های فراگرفته شده، خود را ارتقا بخشند. عملکرد تحصیلی افراد نشان دهنده‌ی موفقیت و شکست و در نتیجه جهت دهی آن‌ها به فعالیت‌های آینده‌شان می‌باشد. لزوم پرداختن به این مؤلفه بسیار مهم است و رفع مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود عملکرد آن‌ها در فراگیری بهتر درس و یادگیری مؤثرتر، در گرو شناسایی عوامل تأثیرگذار در آن است [۱]. نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی هستند. از میان عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، هوش، مدت‌ها به عنوان اصلی‌ترین عامل موفقیت و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شد، اما امروزه با تغییر در دیدگاه‌های نظری در خصوص عوامل تشکیل دهنده هوش، نمی‌توان آن را پیش‌بینی کننده موفقیت برای پیشرفت تحصیلی محسوب نمود [۲]. در تقابل با باورهای معمول، هوش و توانایی تنها تعیین کننده‌های موفقیت تحصیلی نیستند [۳]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که متغیرهای عاطفی و اجتماعی نیز بر پیشرفت تحصیلی تأثیر گذارند. عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی^۱ افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آن‌ها را به چهار دسته عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند در واقع این عوامل و متغیرها به قدری در هم تنیده شده و با هم کنش متقابل دارند که تعیین سهم هر یک دشوار است [۴].

دانشجویان به عنوان قشر خاصی از جامعه، در دوران دانشجویی شرایط خاصی را تجربه می‌کنند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. عملکرد تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی دانشجویان است که میزان آن با ارزشیابی از نمرات و موفقیت تحصیلی و به عنوان ملاک ارزیابی و گزینش افراد، در زمینه‌ی شغل و رشته‌ی تحصیلی لحاظ می‌شود. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است. از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان به عوامل انگیزشی

و شناختی اشاره کرد. درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری پژوهش‌های انجام گرفته از قبیل پژوهش یاسمی نژاد، طاهری و گل محمدیان [۵] تأکید دارند که یک سوم پیشرفت تحصیلی به مسائل عاطفی - انگیزشی مربوط اند. [۵]. یکی از این عوامل که بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مؤثر می‌باشد نظریه‌ی جهت‌گیری هدف^۲ است، که یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح شده در سه دهه‌ی اخیر در حیطه‌ی روانشناسی تربیتی می‌باشد. امروزه بسیاری از محققان، جهت‌گیری هدف را یکی از تأثیرگذارترین عوامل بر فعالیت‌های مفید تحصیلی می‌دانند. هدف‌های پیشرفت نشان دهنده‌ی الگویی از باورهایی است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره دارد [۶] دو نوع هدف پیشرفت که معمولاً مطالعه می‌شوند «هدف‌های تبحری^۳»، و «عملکردگیز^۴» هستند. افراد با جهت‌گیری هدف تبحری بر رشد شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز دارند [۷]. اخیراً اهداف عملکردی به دو نوع هدف رویکرد- عملکرد و هدف اجتناب- عملکرد تقسیم‌بندی شده است. هدف رویکرد- عملکرد بر کسب قضاوت‌های مطلوب از شایستگی و هدف اجتناب- عملکرد بر اجتناب از قضاوت‌های نامطلوب از توانایی تمرکز دارند [۸]. افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگیز به واسطه‌ی اجتناب از نشان دادن شایستگی پایینتر نسبت به دیگران و دریافت قضاوت‌های منفی درباره‌ی پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند [۹].

پژوهشگران معتقدند تفاوت قائل شدن بین هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا بسیار مهم است. هدف‌های تبحری، در موقعیت‌های پیشرفت (به عنوان مثال، در مدرسه)، با شیوه‌های تفکر، احساس و رفتار مثبت و سازنده در ارتباط است، در حالی که هدف‌های عملکردگرا، در موقعیت‌های پیشرفت، با شیوه‌های تفکر، احساس و رفتار نسبتاً منفی و بی‌حاصل ارتباط دارد [۱۰].

مطالعات متعدد در رابطه‌ی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی را در دو محیط مدرسه و دانشگاه تأیید کرده‌اند [۱۱]. در پژوهشی دیگر استاینمر و همکاران [۱۲] رابطه اهداف پیشرفت و نقش آن روی خودگزارشی هوش و عملکرد تحصیلی را بررسی کردند. تحلیل نتایج نشان داد، که هدف عملکردگرا به صورت غیر مستقیم از طریق هوش با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، در حالیکه هدف تبحرگرا به

¹ academic performance

² goal orientation theory

³ mastery goals

⁴ performance - avoidance

نتایج نشان داد که، تعامل به موقع یا مشغولیت به موقع افزایش دهنده جهت‌گیری هدف تبحری و افزایش مهارت یادگیری و کاهش دهنده اهمال‌کاری می‌شود. به علاوه هدف عملکردی باعث افزایش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. از طرف دیگر نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که ترکیب مدل چهارگانه اهداف پیشرفت افزایش دهنده عملکرد و کاهش تعلل ورزی بودند. پژوهش سواری [۲۶] نیز در زمینه هدف تبحری و هدف عملکردی با اهمال‌کاری تحصیلی نشان‌حاکمی از این بود که، بین تبحرگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و بین عملکردگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که تبحرگرایی و عملکردگرایی به طور معنی‌داری واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌کند. با توجه به اهمیت هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، ترکیب مدل حاضر تاکنون به صورتی که در این پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد تا آنجا که محقق بررسی کرده است، انجام نگرفته است. از این رو مدل پیشنهادی ضمن غنا بخشیدن به دانش موجود در زمینه تاثیر عوامل شناختی و انگیزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، می‌تواند فراهم‌کننده‌ی زمینه لازم برای طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی آنها باشد. با استناد به ادبیات پژوهش و با توجه به آنچه گفته شد، براساس نتایج پژوهش‌های موجود و چارچوب‌های نظری درباره‌ی سازه‌ی جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت، در پژوهش حاضر روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیر جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. مدل پیشنهادی در نمودار زیر ارائه گردیده است.

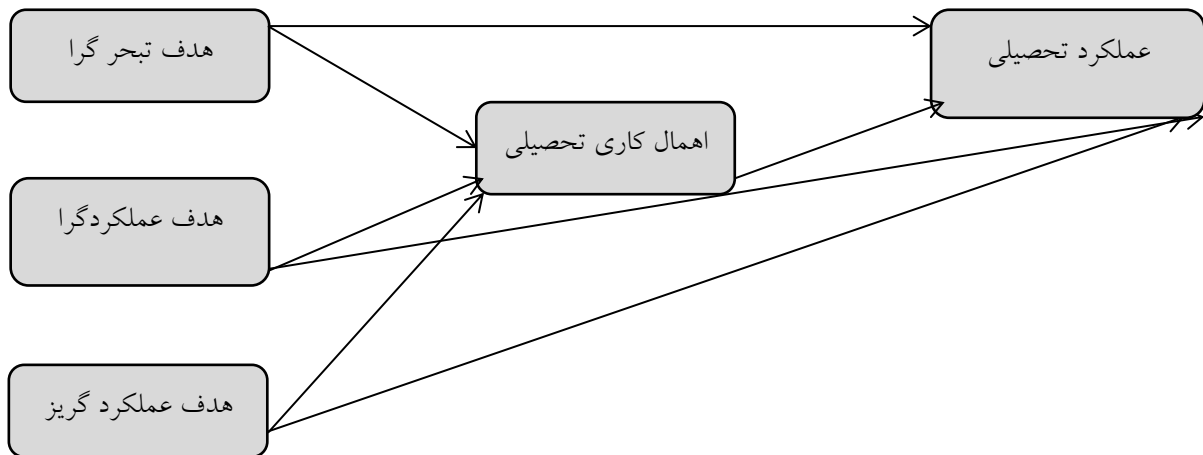
فرضیه های پژوهش

- ۱- آیا هدف تبحری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد؟
- ۲- آیا هدف عملکردی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد؟
- ۳- آیا هدف عملکرد گریز از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد؟

طور مستقیم با عملکرد تحصیلی رابطه داشت. شکرکن، هاشمی شیخ‌شبنانی و نجاریان [۱۳] در پژوهشی نشان دادند که هدف تبحری با عملکرد قبلی و بعدی رابطه‌ی مثبت معنی‌داری دارد، ولی هدف‌های عملکردگرایز با عملکرد قبلی و بعدی رابطه‌ای نداشت. همچنین در پژوهش پکران، البوت و مایر [۱۴] و جلالوند [۱۵] بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. اهمال‌کاری^۱، نیز از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. اهمال‌کاری قصد تأخیر داوطلبانه در میدان عمل به رغم پیش‌بینی وخامت اوضاع به دلیل این تأخیر است [۱۶] و هل، پایچیل و بنت [۱۷] در تعریف اهمال‌کاری، دو عنصر اساسی را متمایز ساخته‌اند؛ اول این‌که، اهمال‌کاری، سندر می‌است که به آسیب‌های فراوان جسمی و روحی برای فرد می‌انجامد و دوم، آن‌که، فرد به صورت غیر عقلایی از انجام کار یا وظیفه‌ی مشخص اجتناب می‌کند. در مجموع اهمال‌کاری، به آینده محول کردن کاری است که تصمیم به اجرای آن گرفته شده است و به هر دلیل منطقی یا غیر منطقی از زیر بار انجام آن شانه خالی شود.

به عقیده‌ی راثلوم، سولومون و موراکی [۱۸] اهمال‌کاری موجب می‌شود که دانشجویان فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق انداخته و در نهایت دچار مشکلات تحصیلی شوند. برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد [۱۹، ۲۰] در مطالعه‌ی کانتر [۲۱] اهمال‌کاری با اعتماد به نفس تحصیلی، عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل رابطه منفی دارد. کلاسن، کراوچوکو راجانی [۲۲] دریافتند که اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی، خودارزشمندی تحصیلی و عزت نفس تأثیر منفی معنی‌داری دارد. پژوهش یعقوبی و قلائی [۲۳] نیز در زمینه خود تنظیم‌گری، و خودکارآمدی در پیش‌بینی تعلل ورزی تحصیلی حاکی از این بود که خود تنظیم‌گری و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای تعلل ورزی می‌باشند. در پژوهشی که کیم و هه سو [۲۴] نیز در زمینه تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی انجام دادند نتایج برخوردار از این مطلب بود که، تعلل ورزی با عملکرد تحصیلی همبستگی منفی دارد. یعنی با شناخت سهم این متغیر در عملکرد تحصیلی، می‌توان برنامه‌های کاربردی در جهت کاهش اهمال‌کاری و در نتیجه بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان یا دانشجویان طراحی کرد. در پژوهشی دیگر که استرانگ، چو، استل و بریدجس [۲۵] در زمینه تعلل ورزی اهداف پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی و تعامل به موقع زمانی انجام داد.

¹ academic procrastination



شکل ۱. رابطه علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی

روش پژوهش

پژوهش حاضر در پی رابطه علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی بوده است. لذا روش مطالعه علی - همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی دانشگاه پیام نور مسجد سلیمان که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌ها ۱۶۰ نفر دانشجویان بودند که از بین دانشجویان رشته‌های روانشناسی، مدیریت و ادبیات فارسی به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای (نسبتی) انتخاب شدند.

پرسشنامه مورد استفاده سنجش هدف‌های پیشرفت توسط الیوت و مورایاما [۲۷] ساخته شده است و دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه تجدید نظر شده هدف‌های پیشرفت دارای ۴ مؤلفه‌ی مجزا، یعنی هدف تبحر گرا، هدف تبحر گریز، هدف عملکردگرا و هدف عملکرد گریز می‌باشد. لازم به ذکر می‌باشد در پژوهش حاضر رابطه سه هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. در این پرسشنامه، ماده‌های ۱ تا ۳ مربوط به مؤلفه‌ی هدف تبحر گرا، ماده‌های ۴ تا ۶ مربوط به مؤلفه‌ی هدف تبحر گریز، ماده‌های ۷ تا ۹ این پرسشنامه مربوط به مؤلفه‌ی هدف عملکردگرا است و ماده‌های ۱۰ تا ۱۲ مربوط به هدف عملکرد گریز می‌باشد، حداقل نمره برای هر مؤلفه‌ی ۳ و حداکثر آن ۱۵ می‌باشد.

الیوت و مورایاما [۲۷] با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب پایایی مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ به دست آوردند. همچنین آشوری [۲] با روش آلفای کرونباخ پایایی مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آورده است. جلاوند [۱۵] در پژوهش خود روایی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأیید کرده و همچنین برای پایایی، ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳، ۰/۸۶، ۰/۸۶ و به روش تنصیف ۰/۶۵، ۰/۶۹ و ۰/۷۰ به دست آورد که نشان از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها دارد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف‌های تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگریز به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۶۵ بدست آمد. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. مقادیر شاخص برازندگی افزایشی^۱ برابر با ۰/۹۸ و شاخص برازندگی تطبیقی برابر ۰/۹۵ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۲ برابر با ۰/۰۱ می‌باشد. نتایج عامل تأییدی نشان داده است، که کلیه ماده‌های پرسشنامه پرسشنامه هدف‌های پیشرفت دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح $P < 0/0001$ گذاشته اند.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۳ توسط سولومون و راثبلوم [۲۰] ساخته شده و شامل ۲۷ گویه است و برای بررسی

^۱ Incremental fit index

^۲ Root Mean Square Error of Approximation

^۳ Academic Procrastination Scale

جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌ها در رابطه علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف اسمیرنوف	p
هدف تبحرگرا	۱۲/۶۳	۱/۷۶	۲/۵۴	۰/۵۵
هدف عملکردگرا	۱۲/۲۸	۲/۹۴	۱/۷۵	۰/۶۲
هدف عملکرد گریز	۱۱/۲۹	۲/۵۶	۱/۱۷	۰/۲۳
اهمال‌کاری تحصیلی	۶۲/۷۶	۱/۱۱۰	۰/۷۷	۰/۵۶
عملکرد تحصیلی	۱۴/۷۰	۱/۴۳	۱/۲۴	۰/۰۹

جدول ۲ شاخص‌های آماری، مانند میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	r	p	ماتریس کوواریانس بین متغیرها
هدف تبحرگرا	۱۲/۶۳	۱/۷۶۷	۰/۲۳	۰/۰۰۱	۱/۰۶
هدف عملکردگرا	۱۲/۲۹	۲/۹۴۷	۰/۱۹	۰/۲۲۱	۰/۰۴
هدف عملکرد گریز	۱۱/۲۹	۲/۵۶۶	-۰/۲۱	۰/۰۰۱	-۰/۸۹
اهمال‌کاری تحصیلی	۶۲/۷۶	۱۱/۱۰			
عملکرد تحصیلی	۱۴/۷۰	۱/۴۳۴	-۰/۲۸	۰/۰۰۱	

در شکل ۲ خط ضخیم تر نشان دهنده مسیر غیر معنی-دار مدل پیشنهادی می‌باشد. پارامترهای اندازه گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی در جدول ۳ آورده شده است. ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی مربوط به مدل پیشنهادی در جدول ۳ نشان داده شده است، که رابطه هدف عملکردگرا با عملکرد تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی غیر معنی‌دار هستند.

اهمال‌کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و آمادگی برای مقالات پایان ترم به کار می‌رود. مولفه اول، آماده کردن تکالیف شامل ۱۱ ماده؛ مولفه دوم، آمادگی برای امتحان شامل ۸ ماده؛ مولفه سوم آمادگی برای مقاله‌های پایان ترم شامل ۸ ماده است. نحوه پاسخ دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های (به ندرت)، (بعضی اوقات)، (اکثر اوقات) و (همیشه) نشان می‌دهند که به ندرت (نمره ۱) بعضی اوقات (نمره ۲) اغلب اوقات (نمره ۳) و تقریباً همیشه (نمره ۴) قرار دارد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۲۷ و ۱۰۸ می‌باشند. در پژوهش جوکار و دلورپور [۲۸] ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمده است. در پژوهش تمنایی‌فر و مقدسین [۲۹]، نیز پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. هاشمیان [۳۰] در پژوهش خود روایی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی، تایید کرده است و همچنین ضریب پایایی این مقیاس را با ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۹ به دست آورد که حاکی از پایایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی از تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. مقادیر شاخص برازندگی افزایشی برابر با ۰/۹۶ و شاخص برازندگی تطبیقی^۱ برابر ۰/۹۳ و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰/۰۲ می‌باشد. نتایج عامل تاییدی نشان داده است، که کلیه ماده‌های پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ گذاشته اند.

پس از ارائه پرسشنامه‌ها به دانشجویان و گردآوری داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای بسته‌ی آماری برای علوم اجتماعی^۲ نسخه ۱۹ و تحلیل ساختارهای گشتاوری^۳ نسخه ۲۱ داده‌های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

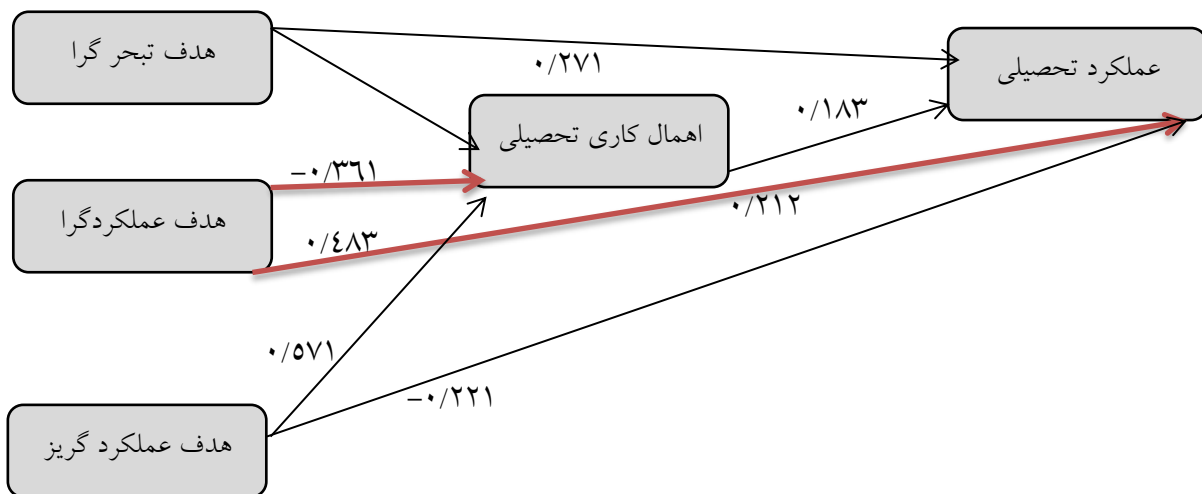
نرمال بودن: برای بررسی این مفروضه از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^۴ استفاده شده است. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها در

^۱ Comparative Fit Index

^۲ Statistical Package for the Social Science (SPSS)

^۳ Analysis of Moment Structures (AMOS)

^۴ Kolmogorov-Smirnov Test



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی رابطه علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی

جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی

مسیر	β	B	SE	سطح معنی‌داری
هدف تبجرگرا به اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۲۸	-۰/۳۶۱	۰/۱۵۶	۰/۰۱
هدف تبجرگرا به عملکرد تحصیلی	۰/۵۳۲	۰/۲۷۱	۰/۰۲۱	۰/۰۱
هدف عملکردگرا به اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۷	۰/۴۸۳	۰/۱۱۹	۰/۲۲
هدف عملکردگرا به عملکرد تحصیلی	۰/۱۱۲	۰/۲۱۲	۰/۰۲	۰/۳۱
هدف عملکرد گریز به اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۵۱	۰/۵۷۱	۰/۱۲۱	۰/۰۰۱
هدف عملکردگریز به عملکرد تحصیلی	-۰/۱۱۸	-۰/۲۲۱	۰/۱۱۲	۰/۰۱
اهمال کاری تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۱۸۳	۰/۱۳۱	۰/۰۲

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، که در مدل پیشنهادی تحقیق برای کل نمونه آزمودنی‌ها شاخص‌ها نشان می‌دهند مدل اصلاح شده از برازندگی مطلوبی برخوردار است و با داده‌های مشاهده شده انطباق دارد

برازندگی مدل پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور بررسی برازندگی مدل پیشنهادی از شاخص‌های برازندگی استفاده در جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل فرضی پژوهش و مدل اصلاح شده پژوهش

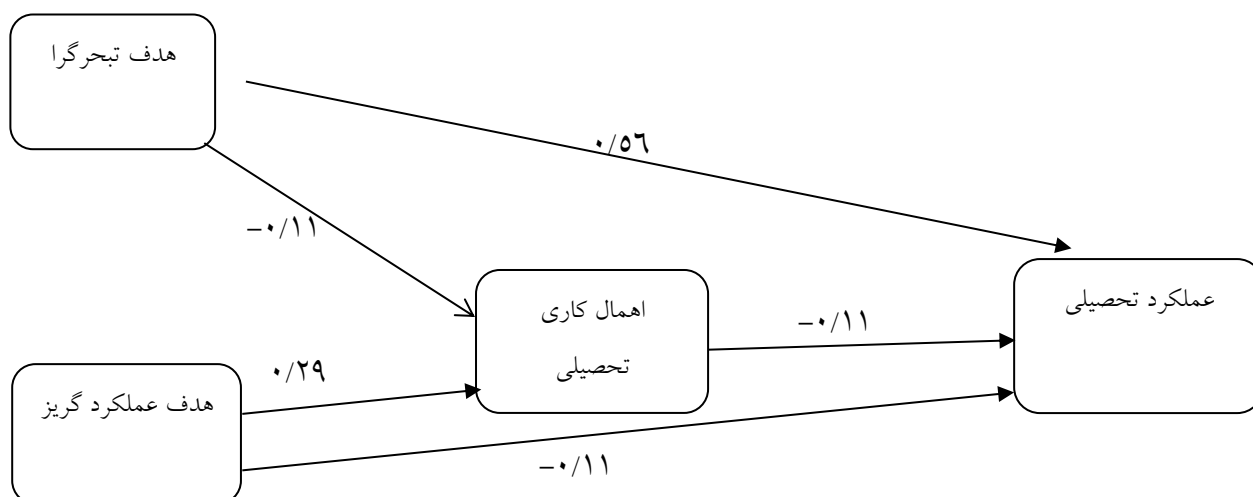
الگو	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۶۸/۷۲	۳	۲۲/۹۰	۰/۸۱	۰/۵۵	۰/۷۶	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۶۷	۰/۱۲
الگوی اصلاح شده	۱۵/۹۸	۶	۲/۶۶۳	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۰۹

همگی رابطه‌های بین متغیرها معنی‌دار هستند. در بین روابط استاندارد معنی‌دار میان متغیرهای مدل اصلاح شده به ترتیب رابطه هدف تبجرگرا به اهمال کاری تحصیلی ($\beta = -0.128$ ، $p \leq 0.01$)، رابطه هدف تبجرگرا به عملکرد تحصیلی ($\beta = 0.532$ ، $p \leq 0.01$)، رابطه هدف عملکردگرا به اهمال کاری تحصیلی ($\beta = 0.27$ ، $p \leq 0.01$)، رابطه هدف عملکردگرا به عملکرد تحصیلی ($\beta = 0.112$ ، $p \leq 0.01$)، رابطه هدف عملکرد گریز به اهمال کاری تحصیلی ($\beta = 0.251$ ، $p \leq 0.001$) و رابطه اهمال کاری تحصیلی شناسی به عملکرد تحصیلی ($\beta = -0.21$ ، $p \leq 0.02$) می‌باشند.

جدول ۵. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده را نشان می‌دهد.

اصلاح مدل

از آنجایی که در گام برآورد مدل مشاهده شد که مدل از برازندگی خوبی برخوردار نیست، بنابراین اصلاحاتی در مدل انجام شد تا برازندگی مدل بهبود یابد. لذا مدل پیشنهادی برای اینکه به صورت مناسب برازش یابد نیاز با اصلاح دارد. شکل ۳ ضرایب استاندارد الگوی اصلاح شده بین هدف تبجرگرا و هدف عملکردگریز با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهد. ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی مربوط به مدل اصلاح شده که در جدول ۵ نشان داده شده است، حاکی از این می‌باشد که،



شکل ۳. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی

جدول ۵. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده

مسیر	β	B	SE	سطح معنی‌داری
هدف تبجرگرا به اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۱	-۰/۳۸	۰/۱۷	۰/۰۴
هدف تبجرگرا به عملکرد تحصیلی	۰/۵۶	۰/۲۹	۰/۰۲	۰/۰۱
هدف عملکرد گریز به اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۹	۰/۳۵	۰/۱۱	۰/۰۰۱
هدف عملکرد گریز به عملکرد تحصیلی	-۰/۱۱	-۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۰۱
اهمال کاری تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۰/۱۷	-۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۲

جدول ۶. نتایج روش بوت استراب مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در الگوی پیشنهادی

مسیرها	حدابلا	حد پایین	سطح معنی‌داری
رابطه هدف تبجرگرا با عملکرد تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۰۴	۰/۰۷۹	۰/۰۴
رابطه هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۰۳	۰/۰۷۱	۰/۰۵
رابطه هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۴۲	-۰/۰۱۴	۰/۴۹

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، برای تعیین معنی‌داری روابط غیرمستقیم از روش بوت استراب استفاده شده است. جدول ۶ نتایج حاصل از بوت استراب را در تعیین روابط علی بین هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیل در دانشجویان با نقش میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی را به صورت کلی نشان می‌دهد. اثرات غیرمستقیم مسیرهای هدف تبجرگرا و هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار می‌باشد و مسیر هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی غیرمعنی‌دار است.

ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی مربوط به مدل اصلاح شده که در جدول ۵ نشان داده شده است، حاکی از این می‌باشد که، همگی رابطه‌های بین متغیرها معنی‌دار هستند. در بین روابط استاندارد معنی‌دار میان متغیرهای مدل اصلاح شده به ترتیب رابطه هدف تبجرگرا به اهمال کاری تحصیلی ($p \leq 0.04, \beta = -0.38$)، رابطه هدف تبجرگرا به عملکرد تحصیلی ($p \leq 0.001, \beta = 0.29$)، رابطه هدف عملکرد گریز به اهمال کاری تحصیلی ($p \leq 0.001, \beta = 0.35$)، رابطه هدف عملکرد گریز به عملکرد تحصیلی ($p \leq 0.01, \beta = -0.11$) و رابطه اهمال کاری تحصیلی شناسی به عملکرد تحصیلی ($p \leq 0.02, \beta = -0.17$) می‌باشند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های غیرمستقیم در

الگوی پیشنهادی

برای بررسی فرضیه‌های مبنی بر روابط غیرمستقیم متغیرها، از روش بوت استراب استفاده شد، که به بررسی آن پرداخته می‌شود. برخی فرضیه‌ها الگوی پیشنهادی، حاکی از مسیرهای غیرمستقیم و واسطه‌ای بین متغیرهای پژوهش بود. روابط غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراب بر روی نرم افزار (ای. ام. آ. اس. ۲۱) آزموده شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی صورت گرفت. با توجه به یافته‌ها رابطه غیرمستقیم هدف تبحری به عملکرد تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان داشت که این افراد شایستگی را نتیجه غلبه بر مسائل چالش‌برانگیز و ارتقاء توانایی‌ها می‌دانند [۸] دانشجویی که هدف تبحرگرا دارد از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش و کوشش بسیاری را برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد، یکی از نتایج طبیعی چنین تلاش و کوششی بهبود عملکرد تحصیلی می‌باشد [۹]. در پژوهش سولومون و همکاران [۲۰] هدف‌های گرایشی (تبحری و عملکردی و به ویژه هدف تبحرگرا) به واسطه‌ی تأثیر مثبتی که بر خودنظم‌جویی دارند، رابطه‌ای منفی با اهمال‌کاری دارند. امروزه تعلل‌ورزی نوعی نقصان در خودنظم‌جویی محسوب می‌شود و لذا هر عاملی که زمینه‌ساز افزایش خودنظم‌جویی باشد، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد. بنابراین، اهداف یک مؤلفه‌ی مهم خودنظم‌جویی محسوب شده که بر تعلل‌ورزی اثر منفی دارد. دانش‌آموزانی که هدفشان کسب مهارت‌های جدید و توسعه یادگیری است، برای تکالیف ارزش‌بالایی قائلند، برای انجام دادن تکالیف تلاش زیادی دارند و کم‌تر تعلل می‌کنند. دانش‌آموز تبحرگرا در سایه تلاشی که برای تسلط و تبحر بر موضوعات درسی دارد عملکرد خود را نیز بهبود بخشد. چنین دانش‌آموزانی علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند [۱۵]. دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدفی تبحری هستند، از راهبردهای یادگیری از قبیل سازماندهی، برنامه‌ریزی و خودنظارتی در یادگیری مفاهیم بهره می‌گیرند. بنابراین، در انجام دادن تکالیف دشوار تعلل بسیار کمی از خود نشان می‌دهند. گزارش این دانش‌آموزان مبنی بر به کارگیری راهبردهای یادگیری فوق، داشتن تعلل پایین و پایداری بیشتر در انجام دادن تکالیف، خود منجر به پیشرفت عملکرد تحصیلی می‌شود [۱۷].

در این پژوهش نتایج نشان داد که، رابطه غیر مستقیم هدف عملکردگرا به عملکرد تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی غیر معنی‌دار می‌باشد. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت فراگیران دارای جهت‌گیری هدف عملکردی بر توانایی و احساس خود-ارزشی تأکید دارند و توانایی خود را از طریق رقابت کردن و بهتر عمل کردن و پیشی گرفتن در معیارهای هنجارمحور نشان می‌دهند. فراگیرانی که هدف‌های عملکردی را انتخاب می‌کنند، درصد

نشان دادن توانایی‌های خود به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب آنان هستند. لذا به نظر می‌رسد که دانشجویانی که به اهداف عملکردگرایش دارند. برای پرهیز از شکست خود فرایند مطالعه را به شب امتحان موکول می‌کنند. در نتیجه تعلل ورزی آنها افزایش پیدا می‌کند. در تبیین دیگر یافته این پژوهش باید گفت، اگر ملاک‌های ارزشیابی مدارس و سایر نهادهای آموزشی هنجاری باشد یادگیرندگان اهداف عملکردی را بخواهند گزید. دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکردی به لحاظ درونی برانگیخته نمی‌شوند و به کمک احتیاج دارند و این خصوصیات می‌تواند روی نتایج عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. از طرف دیگر [۳۱] بیان می‌دارد افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا به علت عدم درگیر شدن در تکالیف یادگیری، پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش به موفقیت‌های تحصیلی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرا دست می‌یابند. [۲۱، ۱۶].

در پژوهش حاضر همچنین رابطه غیرمستقیم هدف عملکردگرایش به عملکرد تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار بود. نتایج نشان داد که هدف عملکردگرایش به دلیل پیوندی که با فرایندهای ناسازگارانه‌ی خودنظم‌جویی دارد، رابطه‌ای مثبت با اهمال‌کاری دارد. از آنجا که این جهت‌گیری، نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی‌کفایتی در نزد دیگران را افزایش می‌دهد، موجبات کاهش نسبی خودنظم‌جویی را فراهم می‌سازد و نتیجه‌ی آن فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزیل موقت می‌شوند، به این ترتیب، زمینه‌ی تعلل‌ورزی در این جهت‌گیری افزایش می‌یابد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش دوئک و مستر [۳]، راثیلوم و همکاران [۱۸] مطابقت دارد. دانش‌آموزانی که اهداف اجتناب-عملکرد دارند، برای نیل به اهداف خود کم‌ترین تلاش را دارند، بیشتر تعلل می‌ورزند و برای تکالیف تحصیلی نیز ارزش کمی قائلند. در نتیجه عملکرد تحصیلی این افراد پایین است. در حقیقت، ترس از شکست در این افراد نوعی وسواس در وارد عمل شدن به وجود می‌آورد که نتیجه‌ی آن عدم انجام کار یا به تعویق انداختن آن است. از آنجایی که ترس از شکست، دلیل بسیار مهمی برای اهمال‌کاری تحصیلی است و افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرایش ترس از شکست دارند و دغدغه اصلی‌شان شکست نخوردن است، بنابراین این افراد در انجام امور تحصیلی خود، بدلیل ترس از شکست تعلل می‌ورزند که این تعلل منجر به عملکرد ضعیف در آن‌ها می‌شود [۱۸] همچنین در تبیین رابطه هدف عملکردگرایش با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت، ترس و اجتناب از وارد عمل

عملکردگرایی را به وسیله برنامه‌های آموزشی طراحی نمود.

منابع

۱- گلستانی نیا، ندا (۱۳۹۲). رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجیگری ادراک کنترل درونی و بیرونی، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهرستان دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

۲- آشوری، جمال. (۱۳۹۰). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همسالان در پیش بینی موفقیت زبان انگلیسی در شهرستان پیشوا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.

3- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students beliefs about intelligence. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 123-140), New York: Routledge.

۴- یاسمی نژاد، پریسا، طاهری، مرضیه و گل محمدیان، محسن (۱۳۹۰). رابطه خودتنظیمی با انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری (مجله دانشور رفتار)*، سال بیستم، دوره جدید شماره ۳، صص ۱-۱۴.

۵- میرموسوی، امین؛ زهراکار، کیانوش؛ فرخی، نور علی. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسأله به شیوه گروهی بر ارتقای انگیزش پیشرفت و سازگاری دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۸۵-۸۶. *پژوهش‌های مشاوره*، شماره ۲۸.

6- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F., & Quilter, S. H. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-370.

7- Janssen, O., & Prins, J. (2007). Goal Orientations and the seeking of different Types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 235-249.

8- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.

9- Kaplan, A., & Maher, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation Theory. *Journal of Educational Psychology*, 19, 141-184.

شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانشجویان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آن‌ها پایین باشد. هدف عملکرد گریز، هدفی ناسازگارانه است و همواره با پیامدهای مخربی همراه است. دانشجویان عملکردگریز برای حفظ موقعیت و نشان دادن شایستگی خود به دیگران جهت رسیدن به نتیجه مطلوب و نشان دادن برتری خود نسبت به دیگران تلاش می‌کنند. [۸]. و در ادامه نتایج آزمون فرض هفتم نشان داد که بین اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. کانتر [۲۱] و استیل [۱۶]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ترس از شکست و تنفر از تکلیف می‌تواند دو انگیزه اساسی اولیه برای تعلل تحصیلی باشند [۳۲] در دانشجویان، تعلل تحصیلی به وسیله احساس اجتناب، ترس و آشفتگی^۱ در هویت شخصی پیش‌بینی می‌شود [۳۳] و در انجام تکالیف دانشگاهی ناخوشایند، ملال آور یا دشوار بیشتر از تکالیف تحصیلی آسان و خوشایند مشاهده می‌شود [۳۴]. همچنین، دانشجویان تعللی که دارای سطح پایین‌تری از تعلل می‌باشند، علاقه بیشتری به تغییر رفتار تعللی خویش نشان می‌دهند [۳۵]. بنابراین، هنگامی که تکالیف تنفرآور باشد و دانشجویان اطمینان کافی به مهارت‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی نداشته باشند، تمایل تعللی را از خود نشان می‌دهند.

به رغم تلاش جدی در جهت انجام صحیح و اصولی پژوهش حاضر، این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌های انجام شده در حیطه مسائل انسانی، با محدودیت‌ها و مشکلاتی مواجه بود که تلاش برای برطرف کردن آن‌ها در پژوهش‌های آتی، می‌تواند مهر تأییدی بر نتایج به دست آمده در این پژوهش باشد. از جمله محدودیت‌ها این پژوهش این می‌باشد که نتایج آن بر روی دانشجویان در شهرهای دیگر باید با احتیاط تعمیم داده شود. با توجه به یافته‌های پژوهشی و شیوع تعلل‌ورزی در میان دانشجویان، لزوم توجه مسئولین، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به حوزه‌ی اهداف و به کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، جهت کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن ضروری می‌نماید. توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که هدف تبحرگرا که نوع ایده آل هدفگرایی است، در بین دانشجویان کمتر وجود دارد. با توجه به اینکه از طریق هدف تبحرگرا می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد. برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان اهداف تبحرگرا را ارتقاء و کاهش هدف

¹ diffuse

- 21- Canter, D. E. (2008). Self-Appraisals, Perfectionism, and Academics in College Undergraduates: A dissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Virginia Commonwealth University.
- 22- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- ۲۳- یعقوبی، ابوالقاسم و قلائی، بهروز (۱۳۹۵). نقش کمال‌گرایی، خود تنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی تعلل ورزی کلی و تعلل ورزی تحصیلی. *مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری (مجله دانشور رفتار)*، دوره ۲، شماره ۸.
- 24- Kim, K. R. & Hee Seo, E (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis, *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- 25- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2 × 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement, *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44.
- ۲۶- سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبجرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال دوم، شماره ۳، صص ۱-۸.
- 27- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- ۲۸- جوکار، بهرام و دلاور پور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل-ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان، ۱۳۸۶، صص. ۸۰-۶۱.
- ۲۹- تمنایی فر، محمدرضا و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). ارتباط میان پیشرفت تحصیلی، مسند مهارگذاری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان، نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، خرداد.
- ۳۰- هاشمیان، نجمه (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی بین هدف‌های
- ۱۰- ریو، جان مارشال (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۹) ویرایش هجدهم، چاپ پانزدهم، تهران: نشر ویرایش.
- 11- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Journal of learning and Individual Difference*, 21, 196-200.
- 12- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientation: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Journal of Learning and Individual Differences*, 22, 280-289.
- ۱۳- شکرکن، حسین، هاشمی شیخ شبانی، سید اسماعیل و نجاریان، بهمن (۱۳۸۴). بررسی رابطه برخی پیش‌بیننده‌های مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه‌ی آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳، صص. ۱۰۰-۷۷.*
- 14- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1, 115-135.
- ۱۵- جلالوند، مصطفی. (۱۳۹۱). رابطه کمالگرایی با پیشرفت تحصیلی با میانجیگری هدف‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- 16- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- 17- Wohl, M. J., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.
- 18- 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.
- 19- McCown, W. (1986). Behavior of chronic college student procrastination: An experimental study. *Social Science and Behavioral Documents*, 17, 133.
- 20- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های منفی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.

۳۱- حجازی، الهه، عبدلوند، نسرین و امام وردی، داود (۱۳۸۲). جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی ۲۵، سال هفتم، شماره ۱، صص ۲۲-۱.

32- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.

33- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & Mc Cown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance Theory, research and treatment*. New York: Plenum.

34- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 478-500.

35- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task averseness, and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.