

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشی
سال هشتم، شماره بیستم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

نیمرخ‌های انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر: تحلیل مبتنی بر شخص

*محمد ستایشی اظهري
رضا جعفری هرندي^۱
جواد مصرآبادي^۲
صفرعلی دهقان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۶

چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه سه مؤلفه اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش، توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای است. براساس جدول مورگان تعداد ۱۹۹ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره اول پایه هشتم و نهم آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر قم به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت‌یوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) و اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) را تکمیل کرده‌اند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چندمتغیره بهره گرفته شد. براساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۴/۱ درصد در خوشه عملکردگریزی، ۲۲/۶ درصد در خوشه تب‌حرگرا-عملکردگرا، ۲۵/۱ درصد در خوشه بی‌انگیزشی و ۳۸/۲ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. اهمال‌کاری تحصیلی خوشه بی‌انگیزشی و عملکردگریزی بیشتر از سایر خوشه‌ها بود ($p < 0/001$). یافته‌های به دست آمده به مسئولان حوزه آموزش کمک خواهد کرد تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری انگیزش پیشرفت، اهمال‌کاری تحصیلی، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای

مقدمه

امروزه این امر مسلّم شده است که مولدبودن، فعالبودن و به انجام رساندن تکالیف از معیارهای بسیار ارزشمندی هستند؛ درحالی که به تعویق انداختن کارها و اهمال کاری^۱، تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور است (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲: ۷۵). اهمال کاری را به تعویق انداختن وظایف نیز تعریف کرده‌اند (الیس و نال، ۱۹۹۵؛ استیونسون^۲، ۲۰۱۳؛ متین، ترایس و ملتزر^۳، ۲۰۱۶)، اهمال کاری در حوزه تحصیلی نیز به تعویق انداختن نیت یا انجام تکالیف تحصیلی، به دلایل غیرمنطقی تعریف شده است (سنکال، جالین و گی^۴، ۲۰۰۳). راثبلوم، سولومون و مورکامی^۵ (۱۹۸۶) اهمال کاری تحصیلی^۶ را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف کرده‌اند؛ این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس هاست. اهمال کاری تحصیلی پدیده‌ای بسیار معمول است (اکرت، البرت، لهر، سیلند و برکینگ^۷، ۲۰۱۶) و مطالعات اخیر نشان داده‌اند ۷۰ درصد از دانش‌آموزان و دانشجویان وجود اهمال کاری را در فعالیت‌های علمی، آموزشی خود تأیید کرده‌اند (دمیتر، سزابو، مایور، فارساس، کالزاکا، جانوس^۸، ۲۰۱۵؛ میرصالح، نجیبی و موسوی، ۱۳۹۵). اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی مشکل رایجی در میان افراد است و از مهم‌ترین علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. اهمال کاری در وظایف تحصیلی باعث به وجود آمدن مشکلاتی هم می‌شود (مییر، رینکی و ملتزر^۹، ۲۰۱۶) که در پژوهش‌های مختلفی آن‌ها را به‌طور اولیه و ثانویه بیان کرده‌اند؛ کاهش موفقیت دانش‌آموزان، افزایش مشکلات روانی و جسمانی (فراری و پیچل^{۱۰}، ۲۰۰۸)، اضطراب، بی‌نظمی، سردرگمی و وظیفه‌شناسی (ریویت^{۱۱}، ۲۰۰۷) نمونه‌ای از این عوامل است.

اهمال کاری به‌طور کلی از عوامل گوناگونی مانند ضعف اعتمادبه‌خویش، نداشتن طرح

1. procrastination

2. Stevenson

3. Metin, Taris & Meltzer

4. Senecal, Jalien & Guay

5. Solomon, Rathblum & Murakami

6. Academic Procrastination

7. Eckert, Ebert, Lehr, Sieland, Berking

8. Demeter, Szabo, Maior, Farcas, Kalzca, Janos

9. Meior, Reinecke, Meltzer

10. Pychyle

11. Rivait

و برنامه‌کاری، ناتوانایی در مدیریت زمان، ترس از موفق‌نشدن، احساس حقارت، مشکل در شروع کردن کار، اضطراب و افسردگی تأثیر می‌پذیرد و مانند پرخوری، بی‌تحرکی بدنی و سیگارکشیدن جنبه‌ای فراگیر دارد و باینکه مردم از زیان‌های آن آگاهی دارند، بی‌توجه از کنار آن می‌گذرند (الیس و نال، ۱۹۹۵). کمبودهای انگیزی، آزارندگی تکلیف، دوری پاداش یا تنبیه وابسته به انجام تکلیف، ویژگی‌های شخصیتی چون روان‌آزردگی، برانگیختگی می‌توانند در شکل‌گیری اهمال‌کاری نقش داشته باشند (شیخی، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۱). عوامل متعددی دانش‌آموزان را به اهمال‌کاری سوق می‌دهد که نداشتن تعهد، نبود راهنما و حمایت‌نشدن، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس از مهم‌ترین آنها هستند (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). استرس و نداشتن برنامه‌ریزی در زندگی دانش‌آموزان و دانشجویان در راه رسیدن به موفقیت از موانعی است که اغلب منابع به آن اشاره کرده‌اند و یکی از رایج‌ترین شکایت‌های دانش‌آموزان این است که آن‌ها زمان کافی برای انجام همه تکالیف تعیین‌شده در حوزه‌های تحصیلی مختلف هم در دبیرستان و هم در دانشگاه را ندارند و معمولاً اشاره می‌کنند که کلاس‌های زیاد، پروژه‌ها، تکالیف خواندنی، آمادگی برای امتحان و... وجود دارد که نیاز به اختصاص زمان طولانی‌تری دارند و به‌همین ترتیب روان‌شناسان مدرسه هم درخواست‌های زیادی برای مداخله از جانب معلمان و دانش‌آموزان برای اصلاح عادت‌های مطالعه به‌ویژه عادت‌های مربوط به سازمان‌دهی و مدیریت زمان دریافت می‌کنند (گارسایس، گونزالز و هیونجا، ۲۰۰۴ به نقل از قراملکی، حاجلو و بابایی، ۱۳۹۳؛ کیهان و اندریان، ۱۳۹۵).

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، یکی از علل اهمال‌کاری افراد نداشتن انگیزش^۱ است و انگیزش نیز خود بر افت تحصیلی اثرات بسزایی دارد (دبیک، کلرمانز، برنت، پیرسون و پیرسون، ۲۰۱۶) از انگیزش نیز تعاریف فراوانی شده است که یکی از جامع‌ترین این تعاریف عبارت است از «انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگه‌دارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود» (سیف، ۱۳۹۲). باین‌حال درباره ماهیت دقیق انگیزش و تعریف آن توافقی جمعی وجود ندارد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). درزمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه‌های متعددی وجود دارد، نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ رواتگی،

1. Garcia-ros, Gonzalez & hinojo

2. motivation

3. Pintrich & Schung

شرر و هاتلویک^۱، ۲۰۱۶). در نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). در این زمینه الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی چهار عامل مجزا و متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحر‌گرایی، عملکردگرایی، تبحر‌گریزی و عملکرد‌گریزی دست یافتند (به نقل از هوانگ^۲، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبحر‌گرایی^۳، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویش از راه تسلطیابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد وقتی بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و ماهر^۴، ۲۰۰۷). افراد با جهت‌گیری هدف تبحر‌گریزه برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی^۵ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به‌خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکرد‌گریز^۶، افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. بنابراین، شکست در نظر این افراد اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۱).

روانشناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت همزمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰؛ مدونا^۸، ۲۰۱۷)، از این‌رو بهتر است مطالعه‌ای ترتیب داده شود که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یک‌دیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می‌آورد تحلیل مبتنی بر شخص است،

1. Rohatgi, Scherer & Hatlevik

2. Huang

3. mastery goal orientation

4. Kaplan & Meahr

5. mastery goal avoidance

6. performance-approach goal

7. performance-avoidance goal

8. Medina

این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزی مشابهی دارند (بدری، آرین‌پور و فرید، ۱۳۸۹).

عوضیان، بدری، سرنندی و قاسمی (۱۳۹۰) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی دربارهٔ افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشهٔ اهداف چندگانه نسبت به خوشهٔ بدون هدف و خوشهٔ تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، ۱۳۸۸). دنیلز، هاینز، استپنیکسی، پری، نوالز و پکران^۱ (۲۰۰۸) چهار خوشهٔ عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگرا-تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشهٔ تبحرگرا-عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گونان مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشهٔ دیگر از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضهٔ شایستگی خود به دیگران هستند؛ که نیمرخ انگیزی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضهٔ شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیورتا^۲، ۲۰۰۸). بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «نیمرخ‌های انگیزی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگریز-عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا-عملکردگرایی دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. هوول و واتسون^۳ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «روابط اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان کارشناسی» نشان دادند که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف، هدف‌گرایی تبحرگرا رابطهٔ مثبت و با جهت‌گیری هدف تبحرگریز رابطهٔ منفی دارد و همچنین اهمال‌کاری با عدم سازمان‌دهی بیشتر و استفادهٔ کم از راهبردهای فراشناختی رابطه دارد. در فراتحلیل هوول و بورو^۴ (۲۰۰۹) نشان داده شد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری نیز جهت‌گیری‌های

1. Deniels, Hayens, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun

2. Tuminen-Soini, Salela, & Niemivirta

3. Howell & Watson

4. Howell & Buro

مختلف انگیزشی است. واحدی، اسماعیل پور، زمان زاده و عطایی زاده (۱۳۹۱) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی انگیزشی زیاد) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی زیاد و بی انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارند. راتل، گوی، والرند و سنکال^۱ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش آموزان دارای سه نوع نیمرخ انگیزشی هستند: خوشه اول: انگیزش کنترل شده زیاد و بی انگیزشی و خودمختاری کم؛ خوشه دوم: انگیزش کنترل شده و خودمختاری زیاد و بی انگیزشی کم و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل شده و خودمختاری و بی انگیزشی ضعیف. نتایج نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل شده و خودمختاری زیاد و بی انگیزشی کم دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یادشده هستند. بدری، مرادی و حسین پور (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیمرخ انگیزشی هستند که شامل خوشه اول جهت گیری انگیزش درونی، خوشه دوم جهت گیری های درونی و درون فکنی شده، خوشه سوم جهت گیری انگیزشی چندگانه زیاد و خوشط آخر جهت گیری بی انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه تری دارند.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی اهمال کاری تحصیلی نشان می دهد اهمال کاری از پیامدهای بی انگیزشی دانش آموزان است. از طرفی، چنین فرض می شود جهت گیری انگیزش با تأثیری که بر اهمال کاری فرد دارد، به طور مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مؤثر واقع می شود؛ اما از آنجا که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت گیری انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی در قالب نیمرخ های انگیزشی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این موضوع و استفاده از روش تحلیل مبتنی بر شخص برای مطالعه این روابط، می تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازکار تأثیرگذاری جهت گیری انگیزشی بر اهمال کاری داشته باشد؛ بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، نخست، تعیین نیمرخ های انگیزشی دانش آموزان در چهارچوب روش مبتنی بر شخص و سپس مقایسه نیمرخ های جهت گیری انگیزشی تعیین شده از نظر مؤلفه های اهمال کاری تحصیلی است. با توجه به مسئله اساسی پژوهش نخست می توان گفت که دانش آموزان از لحاظ جهت گیری انگیزشی

1. Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

دارای چه نوع نیمرخ‌هایی هستند، سپس این فرضیه را مطرح ساخت که بین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش

این پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول ناحیه ۲ شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۵۰۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس این ناحیه، دو مدرسه به نام امام رضا (ع) و شهید باهنر انتخاب شدند، سپس از مدرسه امام رضا (ع) ۴ کلاس و از مدرسه باهنر ۳ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد. بر اساس جدول مورگان تمامی ۲۰۱ نفر از کلاس‌های مذکور انتخاب شدند که با کاهش نمونه، ۱۹۹ نفر حجم نمونه پژوهش حاضر را تشکیل داد. تمامی دانش‌آموزان در دامنه سنی بین ۱۳ تا ۱۶ سال با میانگین سنی $14/42$ ($0/79$) = SD بودند. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پژوهشگران در مدارس حضور یافتند و ۴ کلاس از مدرسه امام رضا (ع) و ۳ کلاس از مدرسه شهید باهنر انتخاب شد. هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به‌طور همزمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب‌شده‌اند؛ سپس در کلاس، پژوهشگر گویه‌ها را خواند و دانش‌آموزان پاسخ مناسب حال خود را علامت زدند. این عمل برای همه گویه‌های هر دو پرسشنامه انجام داده شد.

ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به‌منظور اندازه‌گیری ۴ خرده‌مقیاس تبجرگرایی، تبجرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی طراحی کردند. آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را برای هر ۱۲ گویه به‌صورت خودگزارش‌دهی روی یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱: «اصلاً درباره من درست نیست» تا ۷: «کاملاً درباره من درست است» مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) ضریب آلفا کرونباخ چهار خرده‌مقیاس تبجرگرایی، تبجرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی را به‌ترتیب $0/84$ ، $0/88$ ، $0/92$ و $0/94$ گزارش کردند. در ایران نیز بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه و روایی آن را با

استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی کردند که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ گزارش کردند که نشان‌دهنده‌ی روایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کلّ آزمون ۰/۶۶ محاسبه کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون به ترتیب ۰/۸ و ۰/۷۲ محاسبه شده است.

ب) پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰): سواری این پرسشنامه در سال ۱۳۹۰ به منظور اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی در سه خرده‌مقیاس اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی در ایران ساخت. این مقیاس شامل ۱۲ گویه است که آزمون‌شوندگان به صورت خودگزارش‌دهی روی یک لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱: «هرگز» تا ۵: «همیشه» مشخص می‌کنند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس دارای ۳ خرده‌مقیاس است و ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶ و ۰/۷ محاسبه شد و ضریب آلفای کرونباخ برای کلّ مقیاس برابر با ۰/۷۷ است (سواری، ۱۳۹۰). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمن-برون ۰/۸۷ و ۰/۸۴ به دست آمد.

برای بررسی خوشه‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. هدف از تحلیل خوشه‌ای کشف یک طرح طبقه‌بندی برای گروه‌بندی تعدادی از افراد در خوشه‌هاست؛ به طوری که افراد درون خوشه‌ها از بعضی جهات به هم شبیه و از بعضی جهات از افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند. از مجذور فاصله اقلیدسی برای شاخص شباهت استفاده شد. برای مقایسه خوشه‌های به دست آمده از منظر اهمال‌کاری تحصیلی، از آزمون تحلیل واریانس چندگانه استفاده شد.

نتایج

در جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (n=۱۹۹)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
تبحرگرایی	۱۶/۲۸	۳/۹۶
عملکردگرایی	۱۵/۷۳	۴/۷۶

۴/۲۸	۱۳/۷۴	تبحرگرایی
۳/۸۱	۱۵/۶۵	عملکردگرایی
۴/۱۲	۱۲/۳۴	اهمال کاری عمدی
۳/۸۹	۱۰/۲۹	تعطل خستگی
۲/۹	۸/۰۴	اهمال کاری بی‌برنامگی

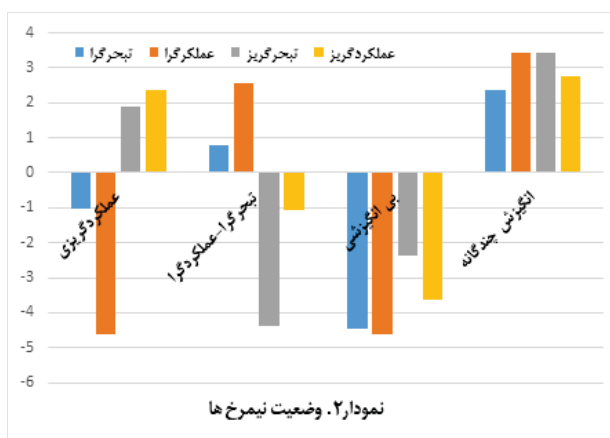
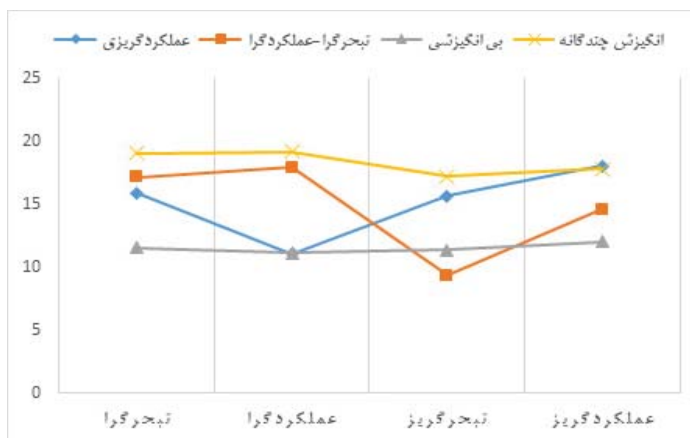
بزرگ‌ترین میانگین (۱۶/۲۸) و انحراف معیار (۴/۷۶) به‌ترتیب برای تبحرگرایی و عملکردگرایی است و کوچک‌ترین میانگین (۸/۰۴) و انحراف معیار (۲/۹) برای اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی است.

جدول ۲. خوشه‌های جهت‌گیری هدف انگیزی دانش‌آموزان

خوشه‌ها	جهت‌گیری انگیزی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب
خوشه یک	تبحرگرا	۱۵/۸۷	۳/۰۳			
	عملکردگرایی	۱۱/۱	۳/۸	۲۸	۱۴/۱	عملکردگرایی
	تبحرگریز	۱۵/۶۴	۲/۳۶			
	عملکردگریز	۱۸/۰۲	۲/۱۹			
خوشه دو	تبحرگرا	۱۷/۱۶	۱/۸۷			
	عملکردگرایی	۱۷/۹۴	۲/۳۳	۴۵	۲۲/۶	تبحرگرا- عملکردگرا
	تبحرگریز	۹/۳۸	۲/۸۷			
	عملکردگریز	۱۴/۵۸	۳/۴۶			
خوشه سه	تبحرگرا	۱۱/۵۵	۳/۷۳			
	عملکردگرایی	۱۱/۱۲	۴/۱۱	۵۰	۲۵/۱	بی‌انگیزی
	تبحرگریز	۱۱/۳۸	۳/۲۲			
	عملکردگریز	۱۲/۰۱	۳/۲۵			
خوشه چهارم	تبحرگرا	۱۹/۰۲	۱/۹۷			
	عملکردگرایی	۱۹/۱۶	۱/۸۷	۷۶	۳۸/۲	انگیزش چندگانه
	تبحرگریز	۱۷/۱۸	۲/۵۳			
	عملکردگریز					۲/۵۱

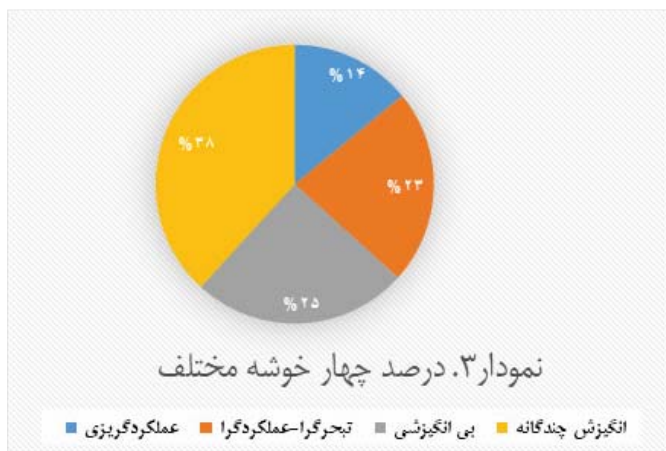
براساس جدول ۲، خوشه یک چون بیشترین نمره را در عملکردگرایی داشتند و در

خرده‌مقیاس‌های دیگر نمره کمترین را دریافت کرده‌اند، این گروه با عنوان عملکردگریز برچسب‌گذاری شد. خوشه دوم تبهرگرا- عملکردگرا نام‌گذاری شد؛ چون بیشترین نمرات را در تبهرگرایی و عملکردگرایی داشتند؛ خوشه سوم و چهارم برعکس یکدیگر هستند، در خوشه سوم در تمام نمرات جهت‌گیری انگیزشی کمترین نمره را داشتند. بنابراین با عنوان بی‌انگیزش نام‌گذاری شدند؛ در عوض، خوشه انگیزش چندگانه به این دلیل که در تمامی جهت‌گیری‌های انگیزشی نمره بیشتری داشتند، با این عنوان برچسب‌گذاری شدند.



به‌طورکلی، براساس جدول ۲ و ۳ و نمودارهای بالا برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان براساس نمرات‌شان در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک (n= ۲۸ و ۱۴/۱٪)، دانش‌آموزان دارای عملکردگریزی بسیار زیادی قرار گرفتند

و گروه یا خوشه جهت‌گیری هدف عملکردگریزی برچسب زده شد. خوشه دوم (۴۵ n= و ۲۲/۶٪) دارای نمرات در تبحرگرایی و عملکردگرایی و نمرات نسبتاً پایین در عملکردگریزی و تبحرگریزی بودند؛ از این رو برچسب تبحرگرا-عملکردگرا به این خوشه داده شد. خوشه سوم (n=۵۰ و ۲۵/۱٪) نمرات کمتری در چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی به دست آوردند؛ به همین دلیل برچسب بی‌انگیزشی به این گروه تعلق یافت و در نهایت خوشه چهارم (n=۷۶ و ۳۸/۲٪) به دلیل اینکه در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بیشتری را به دست آوردند، با عنوان انگیزش چندگانه برچسب‌گذاری شدند.



برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، نخست آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و مؤلفه‌های اهمال‌کاری (اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی روانی و جسمی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی) متغیر وابسته به کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر اهمال‌کاری عمدی ($F=۱۰/۳۹$ و $p<۰/۰۰۱$)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمانی و روانی ($F=۷/۵۲$ و $p<۰/۰۰۱$) و اهمال‌کاری ناشی از برنامگی ($F=۵/۵۱$ و $p<۰/۰۰۱$) تفاوت معناداری هست. برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان در خوشه‌های چهارگانه

خوشه‌ها	عملکرد گریزی	تبحرگرا- عملکردگرا	بی‌انگیزشی	انگیزش چندگانه
متغیر وابسته	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
اهمال کاری عمدی	۱۳/۴ a	۱۱/۱۳ b	۱۴/۶۳ a	۱۱/۱۷ b
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمانی و روانی	۱۰/۵۳ a	۹/۲۴ b	۱۲/۳۴ a	۹/۴۷ b
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	۸/۷۵ a	۷/۴۳ b	۹/۱۹ a	۷/۳۷ b

a, b, c, d: همسان بودن حروف در هریک از خانه‌های یک ردیف به معنای نبود تفاوت میانگین‌ها و غیرهمسانی به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر مدنظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف نشان‌دهنده بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

همان‌طور که نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد خوشه عملکرد گریزی و بی‌انگیزشی بیشترین اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی را دارند و بعد از آن خوشه انگیزش چندگانه و تبحرگرا- عملکردگرا قرار دارند. باید گفت هیچ تفاوت معناداری بین خوشه عملکرد گریزی با بی‌انگیزشی از لحاظ بیشترین اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی وجود ندارد، همچنین تفاوت معناداری بین خوشه‌های عملکردگرا- تبحرگرا وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی رابطه میان نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان بوده است. یافته‌های جدول ۲ نشان داد که دانش‌آموزان پسر این پژوهش دارای ۴ نیمرخ عملکرد گریزی، تبحرگرا- عملکردگرا، بی‌انگیزشی و انگیزش چندگانه هستند. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دارای چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی شامل انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی، تبحرگرا- عملکردگرا و عملکرد گریزی هستند. همچنین بین اهمال کاری تحصیلی این چهار گروه انگیزشی تفاوت معناداری یافت شد. در پژوهش بدری و بیرامی (۱۳۸۸) دانش‌آموزان ناشنوا خوشه انگیزش چندگانه نسبت به خوشه‌های دیگر عملکرد بهتری در دانش فراشناختی خود داشتند. یکی دیگر از یافته‌های همسو با پژوهش حاضر یافته راتل، گوری، والرلند و سنکال (۲۰۰۷) است. در این پژوهش دانش‌آموزان همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، چهار

خوشه‌ عملکردگرا- تبهرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبهرگرای زیاد و عملکردگرا- تبهرگرای کم را شناسایی کردند. خوشه تبهرگرا- عملکردگرایی ضعیف، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند؛ همچنین سه خوشه دیگر از منظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. بدری، آری‌پور و فرید (۱۳۸۹) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت کم، تبهرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و تبهرگریز شناسایی کردند که یافته‌های این پژوهش کاملاً با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست. همچنین یافته‌های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (۱۳۹۰) همسوست. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود چهار گروه از دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت کم، جهت‌گیری تبهرگریز- عملکردگرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبهرگرا- عملکردگرا را شناسایی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر در خوشه‌های هدف‌های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت کم (بی‌انگیزشی) و جهت‌گیری تبهرگرا- عملکردگرا همسوست؛ اما در گروه‌هایی مانند تبهرگریز- عملکردگرا همسو نیست. به‌علاوه اینکه پژوهش‌های یادشده به‌لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبهرگرای و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین، این یافته‌ها را می‌توان براساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۰۲) توجیه کرد؛ به‌این‌ترتیب که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند. در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به‌دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰).

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش این است که بین دو خوشه تبهرگرا- عملکردگرا و انگیزش چندگانه از نقطه‌نظر اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمانی و روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی تفاوت یافت نشد. همچنین بین دو خوشه عملکردگرایی و بی‌انگیزشی تفاوتی از نظر سه مؤلفه اهمال‌کاری یافت نشد؛ اما دو خوشه

عملکردگریزی و بی‌انگیزشی در هر سه مؤلفه‌های اهمال‌کاری میانگین بیشتری نسبت به دو خوشه‌ی تبحرگرا-عملکردگرا و انگیزش‌چندگانه داشتند. این یافته با یافته‌هایی همچون بدری و همکاران (۱۳۹۱)، بدری و همکاران (۱۳۹۰)، بدری و بیرامی (۱۳۸۸)، راتل و همکاران (۲۰۰۷)، تامین سوینی و همکاران (۲۰۰۷)، واحدی و همکاران (۱۳۹۱) همسوست. برحسب نظر مونتا (۲۰۱۱؛ به نقل از بدری و همکاران، ۱۳۹۰) می‌توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نیازهای پیشرفت منجر به هیجان‌های مثبت، انرژی بیشتر در دانش‌آموزان برای تکالیف درسی، احساس کارآیی در آنان می‌شود که همین امر باعث می‌شود دانش‌آموزان تکالیف چالش‌انگیزتری را برگزینند و در پی آن پیشرفت و فعالیت بیشتری را در حین تحصیل خود داشته باشند. بنابراین بدیهی است که دانش‌آموزان خوشه‌ی انگیزش‌چندگانه یا تبحرگرا-عملکردگرا هستند، با علاقه‌ی بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آنها می‌شود. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری انگیزشی تبحرگرا دارند، به کسب مهارت و تسلط در امور تحصیلی تمایل دارند و هدفشان افزایش دانش و مهارت است، از فرایند یادگیری و آموزش لذت می‌برند و اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند. همچنین دانشجویانی که عملکردگرا هستند و بیشتر به نشان دادن قدرت‌ها و توانایی‌ها و دانش خود به دیگران تمایل دارند، نیز اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند. در این بعد نیز هرچند دانش‌آموزان عملکردگرایی و اثبات‌توانایی است، از آنجاکه عملکردمداری آنها به نتایج مثبت و کسب نمرات خوب منجر می‌شود، این پیامدهای مثبت به دلیل انگیزه‌بخش بودن، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. براساس نظریه‌ی انتظار-ارزش، افراد برای اهدافی که احتمال زیادی برای موفقیت و دستیابی به آنها می‌دهند و آن اهداف برایشان ارزش و جذابیت زیادی دارد، انگیزه‌ی بیشتری دارند. به نظر می‌آید برای دانش‌آموزان عملکردگرایی نیز پیامدها از جذابیت کافی برخوردار است. بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در زمینه‌ی اهمال‌کاری و جهت‌گیری انگیزشی به وجود می‌آورد؛ به این معنا که مکانیسم و چگونگی تأثیرگذاری نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی، معلمان و به‌طورکلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند، کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی و در نتیجه افت

تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، مکانیزم تأثیرگذاری نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی را برجسته می‌کند که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات پیشین در این زمینه، در سطح آموزش عالی بوده است. این پژوهش با به‌کارگیری دانش‌آموزان، شواهدی برای اعتبار بیرونی نیمرخ‌های انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و در نتیجه افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه همه داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است؛ یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف کند؛ که این مسئله موجب کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه برپایه نمونه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول شهر قم انجام گرفته است که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و روی هر دو جنس نیز گامی برای حل این موضوع باشد. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف شده است و روابط علی میان آنها به دست نیامده است. از این‌رو انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری درباره نیمرخ‌های انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی به وجود خواهد آورد، در نتیجه، مطالعه در زمینه آموزش راهکارهای افزایش انگیزش و بررسی اثرات آن بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود. یافته‌های این پژوهش به مسئولان حوزه آموزش کمک می‌کند تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی، اقدامات مؤثری را انجام دهند.

منابع

- بدری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). «نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص». مجله روانشناسی دانشگاه تبریز، ۱۵ (۳)، ۱-۲۲.
- بدری، رحیم، آرین پور، الناز، فرید، ابوالفضل. (۱۳۸۹). «مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها». فصلنامه تعلیم

و تربیت، ۳(۲)، ۱۴۴-۱۶۲.

بدری، رحیم، مرادی، صمد و حسین پور، حامد (۱۳۹۰). «تپ‌های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان»، مجله پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.

بدری، رحیم، مهدوی، علی و مهدوی، محمدتقی. (۱۳۹۱). «نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص». مجله دستاوردهای روانشناختی اهواز، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.

پینتریچ، پال و شانک دیل. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها). (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.

ربانی، زینب و فریده، یوسف. (۱۳۹۱). «رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری انگیزشی هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی»، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۴۹-۸۰.

سواری، کریم. (۱۳۹۰). «ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی»، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۰.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

شیخی، محسن. فتح‌آبادی، جلیل. و حیدری، محمود (۱۳۹۱). «ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه». روانشناسی تحولی، ۹(۳۵)، ۲۸۳-۲۹.

صبیحی قواملیکی، ناصر؛ حاجلو، نادر و بابایی، کریم. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان». فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۴(۱۵)، ۹۱-۱۰۱.

عوضیان، فاطمه، بدری، رحیم، سرنندی، پرویز و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان کاشان»، مجله فصلنامه علوم تربیتی، ۴(۱۴). فصلنامه علوم تربیتی، ۱۵۱-۱۶۴.

میرصلاح، یاسر، نجیبی، حمید و موسوی، زهراسادات (۱۳۹۵). «بررسی رابطه نگرش نسبت به پدر و تعهد به خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در فرزندان جانبازان»، پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۷(۳)، ۱۹۹-۲۱۲.

واحدی، شهرام، اسماعیل‌پور، خلیل، زمان زاده، وحید و عطایی زاده، افسانه. (۱۳۹۱). «نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فردمحور». فصلنامه افق پرستاری، ۲(۱)، ۳۶-۴۵.

هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). «کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش

- واسطه‌های اضطراب امتحان». فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۲(۳)، ۷۳-۹۹.
- الیس، آلبرت و جیمز نال، ویلیام (۱۳۸۷). روانشناسی اهمال‌کاری غلبه بر تعلل ورزیدن. (مترجم محمد علی فرجاد) تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual Differences in Achievement Goals: a Longitudinal Study of Cognitive, Emotional, and Achievement Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 584-608.
- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The Mediating Role of Goal Orientation in the Relationship between Core Self-Evaluations and Academic Performance. *The International Journal of Management Education*, 14(3): 273-285.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demeter. K., Szabo, K., Maior, E., Farcas, S., Kalcza, J., & Janos, R. (2015). Associations between Academic Performance, Academic Attitudes, and Procrastination in a Sample of Undergraduate Students Attending Different Educational Forms. *Social and Behavioral Sciences*, 187(13): 45-49.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome Procrastination: Enhancing Emotion Regulation Skills Reduce Procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52: 10-18.
- Elliot, A. & Mc Gregor, H. (2001). A 2*2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30: 951-971.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational psychologist*, 34 (3): 169-189.
- Ferrari, J., & Pychyl, T. (2008). Procrastination: Current Issues and New Directions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5).
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit Beliefs, Achievement Goals, and Procrastination: A Mediational Analysis. *Learning and Individual Differences*, 19 (1): 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies. *Personality and Individual Differences*, 43 (1): 167-178.
- Huang, C. (2016). Achievement Goals and Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 19: 119-137.

- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of Procrastination among University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5: 1897-1904.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts. Information Age Publishing, Inc.
- Keyhanm J., Andarian, N. (2017). Causal Relationship between Integrative Self-Knowledge, Identity Style and Academic Achievement. *Journal of Applied Psychological Research*, 4(8): 109-125.
- Medina, M. N. (2017). Training Motivation and Satisfaction: The Role of Goal Orientation and Offshoring Perception. *Personality and Individual Differences*, 105: 287-293.
- Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. E. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of Using Facebook for Procrastination and its Effects on Students' Well-being. *Computers in Human Behavior*, 64: 65-76.
- Metin, U. B., Taris, T. W., & Peeters, M. C. (2016). Measuring Procrastination at Work and its Associated Workplace Aspects. *Personality and Individual Differences*, 101: 254-263.
- Ratelle, F., Guay, F., & Vallerand L. J., & Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and a Motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99: 734-746.
- Rivait, L. (2007). What I Don't Do In My Summer Vacations: Fighting Procrastination. Retrieved from [Hhttp://www.past the pages.ca/feature.htm](http://www.pastthepages.ca/feature.htm) accessed on December 21, 2009.
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The Role of ICT Self-Efficacy for Students' ICT Use and their Achievement in a Computer and Information Literacy Test. *Computers & Education*, 102: 103-116.
- 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.
- Senecal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role Conflict and Academic Procrastination: A self-Determination Perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33: 135-145.
- Stevenson, A. (2013). *Oxford Dictionary of English*. (3rd ed.).
- Tuominen-Soini, H., Salela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement Goal Orientation and Subjective Well-Being: A Person-Centered Analysis. *Learning and Instruction*, 18: 251-226.