



The Relationship between the Rate of the Use of Computer Games and Academic Procrastination: The Mediatory Role of Goal Orientation in Elementary School Students

Mahboobeh Alborzi¹, Fariba Khoshbakht², Roghayeh Doroudi³

Received: Jun. 27, 2018; Accepted: Dec. 31, 2018

Extended Abstract

This study intended to investigate the relationship between the rate of the use of computer games and elementary school students' academic procrastination considering the mediatory role of goal orientation. To this end, using a multi-stage cluster sampling procedure, 213 male and female elementary school students (112 female and 101 male students) were selected from the two educational districts of Shiraz. The instruments used in the study included a questionnaire on Academic Procrastination (Savari, 2011), one on Goal Orientation (Elliott, 1999 and McGregor, 2001) and a researcher-made questionnaire on the time spent using computer games daily. Regarding the first two questionnaires, Cronbach's alpha method was used to estimate the reliability and validity of the correlations of the items with the dimensions and the correlation of the dimensions with the total score was also used. The obtained results confirmed the acceptable validity and reliability of the questionnaires. To evaluate the model, path analysis was utilized using SPSS 21 software. Results indicated that there was a negative and significant relationship between academic procrastination, mastery-oriented goal orientation and the rate of the use of computer games. Furthermore, the mastery-avoidance goal orientation was a positive and significant predictor of academic procrastination. However, there was not any statistically significant difference between male and female students in terms of the relationship between goal orientation (performance-oriented, performance-avoidance, mastery-oriented, and mastery-avoidance) and the rate of the use of computer games. Findings of the research indicated that there was a negative and significant relationship between academic proclivity and goal orientation-dominant and tenderness-performance. Also, the use of computer games predicted a positive and significant predictive of academic achievement and predicted a negative and significant predictive the mastery-avoidance goal orientation. Also, there was no significant difference between male and female students in terms of academic procrastination and goal orientation.

Keywords: academic procrastination, goal orientation, computer games.

1. Associate Professor in Foundations of Education, School of Education and Psychology, Shiraz University, Fars, Iran (Corresponding author).

✉ malborzi@shirazn.ac.ir

2. Associate Professor in Foundations of Education, School of Education and Psychology, Shiraz University, Fars, Iran.

✉ Farimah2002us@yahoo.com

3. M.A Student of Early Education, School of Education and Psychology, Shiraz University, Fars, Iran.

✉ doroudi94@gmail.com



INTRODUCTION

Academic procrastination as one of the most paramount and prevalent issues ever observed at all academic levels has drawn the attention of most researchers (Steel, 2007). Undoubtedly, the goal of the educational system is training learners who are motivated and academically successful, which is in contrast to academic procrastination. Therefore, identifying individual and contextual factors affecting academic procrastination is of paramount importance. One of the most important factors affecting academic procrastination in elementary school students is their tendency to play games, especially computer games which are popular among children of different age groups. Moreover, one of the influential personal factors which is caused by personality and contextual factors is the type of goal orientation. Goal orientation not only includes a person's intentions and reasons for progress but also reflects the criteria according to which people evaluate their own performance (Pintrich, 2000).

PURPOSE

This study intended to investigate the relationship between the rate of the use of computer games, the type of goal orientation and academic procrastination among elementary school students, and whether the use of computer games is predictive of academic procrastination and goal orientation in students. Furthermore, it examined whether there is any significant gender difference in goal orientation, academic procrastination and the rate of computer games used among students.

METHODOLOGY

This research was a correlational one. The research population consisted of all elementary students of grades 5 and 6 from Shiraz, based on which a sample of 213 participants was selected using a multi-stage cluster sampling procedure. To collect the necessary data, three questionnaires were used: Savary's academic procrastination questionnaire, goal orientation questionnaire (Elliott, 1991; Elliott & McGregor, 2001) and a researcher-made questionnaire on the rate of the use of computer games.

RESULTS

The results of the statistical analysis indicated that there was a significant relationship between academic procrastination and the types of goal orientation and the rate of computer games used. Furthermore, the results of regression analysis demonstrated that the rate of the use of computer games had a positive and significant relationship with academic procrastination. It should also be noted that among the dimensions of goal orientation, the rate of computer games used was a negative and significant predictor of the mastery-avoidance. Finally, no statistically significant difference was observed between female and male students in terms of academic procrastination and goal orientation.

DISCUSSION

Given the findings of this study, it can be stated that the more children are involved in computer games, the less motivated they will be in game's outcomes and educational results because false beliefs are formed in their minds, which results in the reduction of their motivation. Hence, the more they play computer games, the less motivated they will become in that they will pay less attention to academic outcomes. In other words, false cognitive beliefs are formed in students so that they will become indifferent to the results. On the other hand, the more they spend time on computer games, the less time they will spend on studying, which leads to an increase in their academic procrastination. That being so, they try to justify themselves by attributing their academic procrastination to external factors such as lack of time and heavy workload as well as internal ones like I could not, I do not like, etc.

CONCLUSION

Academic procrastination, especially at the elementary level, is a multidimensional phenomenon which is influenced by various personal, social and family factors. Results of this study showed that computer games and goal orientation significantly contributed to it, which highlights the importance of parents' awareness of the negative effects and consequences of computer games in reducing students' academic procrastination.

NOVELTY

Given that the negative phenomenon of academic procrastination in early school years, especially with regard to the role of computer games, is observed abundantly, it is worth studying it from different perspectives. Furthermore, most studies on academic procrastination have been conducted on adults' procrastination and hence, elementary school students' academic procrastination has remained as a rather under-researched area of enquiry, which points out the urgent need for such a study.



Iranian Cultural Research

Abstract

BIBLIOGRAPHY

- Agha Tehrani, M. (2012). *Ehmālkāri: Barresi-ye elal va rāhkārhā-ye darmān* [Procrastination: A study on causes and treatments]. Qom: Publications of Imam Khomeini Institute of Education and Research.
- Ahmadi, S. (1998). *Barresi-ye ta'sirāt-e bāzihā-ye rāyānei bar dānešāmuzān-e pesar-e kelāshā-ye Sevvom-e rāhnemāyi-ye šahr-e Isfahan* [The study of the effects of computer games on male Secondary school students in Isfahan] (M.A. Thesis). University of Isfahan, Isfahan, Iran.
- Ameli, S. R. (2015). *Motāle'āt-e Dowfazāyišodan-e bāzihā-ye rāyānei: Ruykard-e arzeši – bumi be bāzihā* [Dual spatial study of computer games: A native-value game approach]. Tehran, Iran: Amir Kabir.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Arab Nozari, F. (2014). *Ta'sir-e bāzihā-ye rāyānei bar behdāšt-e ravān-e dānešāmuzān-e dowre-ye rānemāyi tahsili-ye pāye-ye Sevvom-e madāres-e šahr-e Tehran* [The effect of computer games on mental health of Secondary school students in Tehran] (M.A. Thesis). Payam-e-Noor University of Tehran, Tehran, Iran.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination & subjective well-being (M.A. Thesis). Ottawa, Ontario: Carleton University.
- Dehghani Nazhvani, A., & Zarepour, M. (2016). Rābete-ye jahatgiri-ye hadaf bā pišraft-e tahsili dar dānešjuyān-e dāndānpezeški-ye Shiraz [Relationship between goal orientation and academic achievement in dental students of Shiraz university]. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(25), 210-218.
- Delavarpour, M. A. (2008). Pišbini-ye āgāhi-ye farāšenāxti va pišraft-e tahsili bar asās-e jahatgiri-ye hadaf-e pišraft [Prediction of metacognition awareness and academic achievement based on goal orientation]. *Journal of Modern Psychological Researches*, 3(9), 65-91.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84. doi:10.1016/0092-6566(92)90060-h



- Ferrari, J. R., Jonson, J. L., & McCown, W. G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Gholami Tooranposhti, M., & Karimzadeh, S. (2012). Ta'sir-e bāzihā-ye rāyānei bar xallāqiyat va rābete-ye ān bā sāzgarī-ye ravāni-ye dānešāmuzān [The effect of computer games on creativity and its relation with emotional adjustment among students]. *Journal of Modern Thoughts in Education*, 7(1), 55-68.
- Ghorban Jahromi, R., Hejazi, E., Ejei, J., & Khodayari Fard, M. (2014). Barresi-ye naqš-e miyānji-ye ahdāf-e pišraft dar rābete-ye beyn-e niyāz be xātame va dargiri-ye šenāxti: Asar-e bāft-e ta'allolvarzi [Investigating the mediating role of achievement goals in the relationship between need for closure and cognitive engagement: The effect of procrastination context]. *Journal of Social Cognition*, 2(4), 87-99.
- Golestani Bakht, T., & Shokri, M. (2014). Rābete-ye ta'allolvarzi (Ehmālkāri) tahsili bā bāvarhā-ye farāšenāxti [Relationship between academic procrastination with meta cognitive beliefs]. *Journal of Social Cognition*, 2(3), 89-100.
- Hashemi, T., Mostafavi, F., Mashinchi Abbasi, N., & Badri, R. (2012). Naqš-e jahatgiri-ye hadaf, xodkārāmadī-ye xodtanzimgari va šaxsiyat dar ta'allolvarzi [Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination]. *Journal of Contemporary Psychology*, 7(1), 73-84.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Jadidian, A. A., Pasha Sharifi, H., & Ganji, H. (2012). Farātahlil-e asar-e bāzihā-ye rāyānei-ye xašen va gheyr-exašen bar parxāšgari [Examine the meta-analysis effect of violent and non-violent games on aggressive feelings and behaviours]. *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 2(3), 107-127.
- Javadi, M. J., Emamipour, S., & Rezaei Kashi, Z. (2009). Rābete-ye bāzihā-ye rāyānei bā parxāšgari va ravābet-e vāled – farzand dar dānešāmuzān [The relation of computer games with aggression and parent-child relationships in students]. *Journal of Psychological Research*, 1(3), 79-90.
- Jokar, B. (2002). *Barresi-ye sāxtār-e ertebāti-ye bāvarhā-ye tavānāyi, sāxtār-e kelās, hadafgerāyi va payāmadhā-ye tahsili-ye ān* [The study of the communication structure of ability beliefs, class structure, goal orientation and its educational outcomes] (Doctoral dissertation). Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Jokar, B., & Delavarpour, M. A. (2007). Rābete-ye ta'allolvarzi-ye āmuzeši bā ahdāf-e pišraft [Educational relationship with progress]. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80. doi: 10.22051/JONTOE.2007.312
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2006). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Koholat, N. (2009). *Pišbini-ye šādmāni bar asās-e sabkhā-ye hoviyyat, ab'ād-e hoviyyat va jahatgiri-ye hadaf* [Hope prediction based on identity styles, identity dimensions and goal orientation] (M.A. Thesis). Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.06.001
- Locke, E. A., & Bandura, A. (1987). Social foundations of thought and action: A social-cognitive view. *The Academy of Management Review*, 12(1), 169. doi:10.2307/258004
- Moshtaghi, S. (2012). Pišbini-ye pišraft-e tahsili bar asās-e jahatgiri-ye hadaf-e pišraft [Prediction of academic achievement by achievement goal orientation]. *Scientific Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 5(2), 89-94.
- Moti'i, H., Heidari, M., & Sadeqi, M. S. (2013). Pišbini-ye ehmālkāri-ye tahsili bar asās-e mo'alfehā-ye xodtanzimi dar dānešāmuzān-e pāye-ye Avval-e dabirestānhā-ye šāhr-e Tehran [Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian First-grade high-school students]. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 8(24), 50-72.
- Nabavi, S. H., Mohammadi, S., Ghorbani, S., & Lashkardoost, H. (2016). Ertebāt-e bāzihā-ye rāyānei bā huš-e hayejāni dar dānešāmuzān [Association between computer games and emotional intelligence in students]. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 7(4), 917-927.
- Noshadi, N. (2001). *Barresi-ye rābete-ye beyn-e jahatgiri-ye hadaf bā xodtanzimi-ye yādgiri pišraft-e tahsili va rezāyat az tahsil dar dānešāmuzān-e doxtar va pesar-e reštehā-ye moxtalef-e tahsili-ye dowre-ye pišdānešgāhi-ye šāhr-e Shiraz* [Studying the relationship between goal orientation with self-regulation of learning, academic achievement and satisfaction with education in girls and boys of different fields of study in pre-school period in Shiraz] (M.A. Thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Savari, K. (2014). Rābete-ye sāde va čādgāne-ye tabahhorgerāyi va ruykardgerāyi bā ehmālkāri-ye tahsili [The simple & multiple relationships of mastery & performance goals with academic procrastination]. *Journal of Social Cognition*, 2(3), 44-51.
- Seif, M. H. (2016). Tadvin-e model-e elli-ye ta'allolvarzi-ye tahsili bar asās-e jahatgiri-ye hadaf-e tahsili bā naqš-e vāsetei-ye dargiri-ye tahsili va xodkārāmadi-ye tahsili [The causal model of academic procrastination based on goal orientations with the mediating role academic engagement and academic self-efficacy]. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(6), 103-117. doi: 10.22084/j.psychogy.2016.1452
- Sepehrian, F. (2012). Ehmālkāri-ye tahsili va avāmel-e pišbinikonande-ye ān [Academic procrastination and its predictive factors]. *Journal of Psychological Studies*, 7(4), 9-26. doi:10.22051/PSY.2011.1533
- Sevari, K. (2011). Sāxt va e'tebāryābi-ye āzmun-e ehmālkāri-ye tahsili [Construction and standardization of academic procrastination test]. *Journal of Educational Measurements*, 2(5), 1-15.

- Shaverdi, T., & Shaverdi, Sh. (2009). Barresi-ye nazarāt-e kudakān, nowjavānān va mādarān nesbat be asarāt-e ejtemā'i-ye bāzihā-ye rāyānei [Children, adult and mothers' view about the social impacts of computer games]. *Journal of Iranian Cultural Research*, 2(3), 47-76. doi: 10.7508/ijcr.2009.07.003
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. doi:10.1177/0013164491512022
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179



Iranian Cultural Research

Abstract

Archive of SID



رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

محبوبه البرزی^۱، فریبا خوشبخت^۲، رقیه دورودی^۳

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۰۶ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

چکیده

هدف این مقاله، بررسی رابطه بین میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌گری متغیر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی است. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۱۳ نفر از دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع ابتدایی (۱۱۲ دانش‌آموز دختر و ۱۰۱ دانش‌آموز پسر) بودند که به صورت تصادفی و به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهرستان شیراز انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده پژوهش، شامل پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی (سواری، ۱۳۹۰، ۱۰۰)، جهت‌گیری هدف (الیوت، ۱۹۹۹، ۱۷۰؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱، ۵۱۰) و مدت‌زمان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای در طول یک روز بود. برای تعیین پایایی پژوهش از روش آلفای کرونباخ، و تعیین روایی همبستگی گویه‌ها با ابعاد، و همبستگی ابعاد با نمره کل استفاده شد. نتایج به دست آمده، بیانگر روایی و پایایی مطلوب پرسش‌نامه‌ها بودند. به منظور بررسی الگو از روش تحلیل مسیر با به‌کارگیری نرم‌افزار Spss 21 استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از این بود که بین اهمال‌کاری تحصیلی، جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین، جهت‌گیری هدف تسلط-پرهیزی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی بود. همچنین، بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای جهت‌گیری هدف (عملکرد-گرایشی، تسلط-گرایشی، عملکرد-پرهیزی، تسلط-پرهیزی) و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، تفاوت معناداری مشاهده نشد. یافته‌ها با توجه به پژوهش‌های پیشین به بحث گذاشته شدند و در پایان، پیشنهادها و محدودیت‌ها بیان شد.

کلیدواژه‌ها: تعلل‌ورزی آموزشی، جهت‌گیری هدف، بازی‌های رایانه‌ای

۱. دانشیار مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول).

malborzi@shiraz.ac.ir ✉

۲. دانشیار مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

Farimah2002us@yahoo.com ✉

۳. کارشناس ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

doroudi94@gmail.com ✉

تغییراتی که امروزه در رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود، نظر بسیاری از پژوهشگران و متخصصان را به خود جلب کرده و سعی بر آن بوده است که این تحولات رفتاری از جنبه‌ها و زوایای مختلف بررسی شوند. یکی از مهم‌ترین و شایع‌ترین موضوع‌هایی که در تمام سطوح و مقاطع تحصیلی دیده می‌شود، مسئله تعلل‌ورزی آموزشی یا اهمال‌کاری تحصیلی است (دلاورپور، ۱۳۸۷، ۷۶) که بسیاری از پژوهشگران به آن توجه داشته‌اند (استیل^۱، ۲۰۰۷، ۶۵؛ ۱۵۴؛ آفاتهرانی، ۱۳۹۱، ۵۵). بی‌تردید، هدف نظام آموزشی، پرورش فراگیرانی است که انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی داشته باشند و این هدف با اهمال‌کاری تحصیلی در تضاد است؛ از این‌رو، شناسایی عوامل فردی و محیطی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی اهمیت فراوانی دارد، زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسائل روانی، تحصیلی، و هزینه‌های مادی پیشگیری می‌شود.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی آموزشی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، تمایل فراوان آنان به انجام بازی به‌ویژه بازی‌های رایانه‌ای است. عمومیت یافتن بازی‌های رایانه‌ای و محبوبیت آن در بین کودکان و حتی در گروه‌های سنی دیگر، پژوهشگران را به انجام پژوهش‌های مختلف در زمینه پیامدهای مثبت و منفی آن ترغیب کرده است. امروزه بازی‌های رایانه‌ای، عمومی‌ترین، پرکاربردترین، و حتی شاید پذیرفته‌شده‌ترین سرگرمی است که تأثیرات فردی و اجتماعی انکارناپذیری دارد. محبوبیت این بازی‌ها در بین دانش‌آموزان و اختصاص زمان‌های بسیار به بازی‌های رایانه‌ای، موضوع قابل‌تأملی در نظام تعلیم‌وتربیتی خانواده‌ها و مدرسه‌ها است و در بسیاری از موارد، عدم مدیریت زمان در انجام این بازی‌ها، اختلالات منفی فراوانی در کنش‌های شخصیتی و مناسبات علمی و اجتماعی کودکان و نوجوانان ایجاد کرده است (عاملی، ۱۳۹۴، ۳۸)؛ از این‌رو، توجه به نقش این بازی‌ها در اهمال‌کاری تحصیلی برای والدین و معلمان و نظام آموزشی، اهمیت بسزایی دارد و می‌تواند بخشی از دلایل افت تحصیلی را تبیین کند.

۱. چارچوب نظری

اهمال‌کاری یعنی به تأخیر انداختن انجام کار و ارجاع عمل به آینده که سارق زمان است و علاوه بر اینکه موجب می‌شود فرد، احساس گناه کند، نگاه دیگران و اطرافیان نیز در مورد او



تغییر می‌کند. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی است که ناشی از اختلاف بین رفتار قصد شده و رفتار واقعی می‌باشد و پیامدهای ناخوشایندی برای دانش‌آموزان دارد (بایندر^۱، ۲۰۰۰، ۸۰). در اهمال‌کاری تحصیلی، فراگیران تمایل دارند که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بیندازند و این امر، تقریباً همیشه با نگرانی همراه است؛ نمونه بسیار آشنای این وضعیت، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است. در اهمال‌کاری تحصیلی فرد، اغلب کاری را انجام می‌دهد و خودش را مشغول نگه می‌دارد تا از انجام تکلیفی که باید در آن زمان انجام شود و در اولویت است، پرهیز کند (راث‌بلوم، سولومون، و موراکامی^۲، ۱۹۸۶، ۳۸۸).

اهمال‌کاری تحصیلی، رفتاری متأثر از پیشایندهای مختلف فردی، اجتماعی، خانوادگی، و مدرسه‌ای است. از جمله عوامل فردی مؤثر که خود نیز به نوعی ناشی از عوامل شخصیتی و محیطی است، نوع جهت‌گیری هدف است. جهت‌گیری هدف، تنها شامل نیت‌ها و دلایل فرد برای پیشرفت نیست، بلکه بازتاب‌دهنده نوع معیارهایی است که افراد بر مبنای آن‌ها در مورد عملکرد خود داوری می‌کنند (پینتریچ^۳، ۲۰۰۰، ۲۰۳). بدون شک، انگیزش افراد برای رسیدن به اهدافشان متأثر از نوع هدفی است که آن‌ها انتخاب می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت رفتار افراد، عموماً با میل رسیدن به هدف خاصی برانگیخته می‌شود. براساس آخرین الگویی که الیوت و مک‌گریگور^۴ (۲۰۰۱، ۵۰۱) و پینتریچ (۲۰۰۰، ۲۰۵) در قالب یک رویکرد شناختی-اجتماعی و با ترکیب نظریه‌های کلاسیک و جدید انگیزش ارائه داده‌اند، چهار نوع جهت‌گیری هدف در بین فراگیران شناسایی شده است که عبارت‌اند از: اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-پرهیزی، عملکرد-گرایشی، و عملکرد-پرهیزی. افراد در هر یک از این چارچوب‌ها، به یادگیری و درگیری با تکالیف چالش‌برانگیز به شیوه خاصی می‌نگرند. حتی بعضی از این اهداف باعث می‌شود که افراد از یادگیری به عنوان وسیله‌ای برای نمایش قدرت و برتری نسبت به دیگران یا جلوگیری از شکست استفاده کنند.

در جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی، افراد بر شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و



1. Biender
2. Rothblum, Solomon and Murakami
3. Pintrich
4. Elliot and McGregor



به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد به فعالیت‌های یادگیری علاقه درونی دارند و به همین دلیل، وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند (ایمز^۱، ۱۹۹۲، ۲۶۳). در جهت‌گیری هدف تسلط -پرهیزی، افراد نگران نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی، فراموشی آنچه یاد گرفته‌اند و از دست دادن مهارت‌ها، توانایی‌ها، و حافظه خود هستند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱، ۵۰۴). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی، افراد، خود یادگیری را به عنوان هدف در نظر نمی‌گیرند، بلکه منظور اصلی آن‌ها، ابراز توانایی‌هایشان در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و پرهیز از قضاوت نامطلوب دیگران است (لوی توسمان و آوی آسور^۲، ۲۰۰۷). همچنین، در جهت‌گیری هدف عملکردپرهیزی، به منظور اجتناب از مشخص شدن شایستگی کمتر نسبت به دیگران، و پرهیز از دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌هایشان، تلاش می‌کنند (کاپلان و ماهر^۳، ۲۰۰۶، ۱۶۱).

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به هدف این پژوهش، در ادامه، برخی از پژوهش‌هایی که درباره رابطه بین بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده‌اند را مطرح می‌کنیم. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در مورد جهت‌گیری هدف نشان داده‌اند که نوع هدفی که افراد انتخاب می‌کنند، پیامدهای تحصیلی متفاوتی دارد (جوکار، ۱۳۸۱، ۱۰).

جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶، ۶۱) در پژوهشی با عنوان «رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت» دریافته‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با جهت‌گیری هدف رابطه دارد، به گونه‌ای که اهداف عملکردپرهیزی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و هدف تسلط‌گرایشی، پیش‌بینی‌کننده منفی برای اهمال‌کاری تحصیلی است.

نتایج پژوهش هاشمی، مصطفوی، ماشینیچی عباسی، و بدری (۱۳۹۱، ۸۰) با عنوان «نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری، و شخصیت در تعلق‌ورزی» حاکی از

1. Ames

2. Levy-Tossman, Kaplan and Assor

3. Kaplan and Maehr

این است که اهمال‌کاری دانشجویان براساس جهت‌گیری‌های هدف، ادراک‌های خودکارآمدی، خودتنظیم‌گری، و ویژگی‌های شخصیتی قابل تبیین است.

نتایج پژوهش پنتریج (۲۰۰۰، ۲۳۵) درخصوص رویکردهای نظری به جهت‌گیری هدف، انگیزش و تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی با جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، رابطه منفی دارد و با جهت‌گیری عملکردگرایشی رابطه‌ای ندارد.

براساس نتایج تحلیل مسیر صیف (۱۳۹۵، ۱۰۳) در پژوهشی با عنوان «تدوین مدل علیّی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی»، اهداف عملکردپرهیزی و تسلطی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، افزون بر اثر مستقیم بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، آثار غیرمستقیمی نیز دارد. در متغیرهای موردبررسی در این پژوهش، اهداف پرهیزی، بیشترین رابطه مثبت و معنادار را بر تعلل‌ورزی تحصیلی نشان داد. دهقانی ناژوانی و زارع‌پور (۱۳۹۵، ۲۱۰) در پژوهش خود با عنوان «رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز»، گزارش کرده‌اند که پیشرفت تحصیلی، با جهت‌گیری هدف تسلط و عملکردی، رابطه مثبت، با جهت‌گیری پرهیزی، رابطه منفی دارد.

افزون بر متغیر جهت‌گیری هدف، موضوعات و مسائل متفاوت دیگری نیز در محیط خانواده وجود دارد که می‌تواند نقش مهمی در اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان داشته باشد؛ به‌ویژه در دوران معاصر که بخش زیادی از اوقات فراغت کودکان، با بازی‌های رایانه‌ای، اینترنتی، تلفن همراه، تبلت، و... پر می‌شود و این موارد، نقش مهمی در شکل‌گیری رفتارهای مختلف و نیز پیشرفت تحصیلی آنان ایفا می‌کنند. به‌نظر می‌رسد در وضعیت فعلی، استفاده از بازی‌های اینترنتی و رایانه‌ای، چیزی فراتر از پر کردن اوقات فراغت در بین بچه‌ها است و به‌نوعی، بیشتر زمان و فعالیت‌های روزانه آنان را به خود اختصاص می‌دهد.

در این زمینه، پژوهش نبوی، محمدی، قربانی، و لشکردوست (۱۳۹۴، ۹۲۳) با عنوان «ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با هوش هیجانی در دانش‌آموزان» نشان داده است که هوش هیجانی دانش‌آموزان، با نوع بازی‌هایی که انجام می‌دهند، در ارتباط است؛ دانش‌آموزانی که بازی پرزودخورد انجام می‌دادند، مهارت‌های اجتماعی کمتری نسبت به سه گروه دیگر (فکری-آموزشی، ماجراجویانه، و ورزشی-رزمی) داشتند.





در پژوهش احمدی (۱۳۷۷، ۴۴) با عنوان «بررسی تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای بر دانش‌آموزان پسر کلاس‌های سوم راهنمایی شهر اصفهان»، بین بازی‌های رایانه‌ای و سلامت روان پسران، رابطه معنادار و منفی مشاهده شده، ولی بین بازی‌های رایانه‌ای و سلامت روان دانش‌آموزان دختر، همبستگی معناداری دیده نشده است.

غلامی توران‌پستی و کریم‌زاده (۱۳۹۰، ۵۵) نیز در پژوهش خود با عنوان «تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر خلاقیت و رابطه آن با سازگاری روانی دانش‌آموزان»، نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند، نسبت به دانش‌آموزانی که چنین بازی‌هایی انجام نمی‌دهند، در حوزه خلاقیت، نمره‌های پایین‌تری کسب می‌کنند.

جدیدیان، پاشاشریفی، و گنجی (۱۳۹۱، ۱۲۳) در یافته‌های پژوهش خود با عنوان «فرا تحلیل اثر بازی‌های رایانه‌ای خشن و غیرخشن بر پرخاشگری» گزارش داده‌اند که انجام بازی‌های رایانه‌ای، رفتار پرخاشگرانه، احساسات پرخاشگرانه، و برانگیختگی فیزیولوژیکی را افزایش می‌دهد؛ به‌ویژه اگر نوع بازی، از بازی‌های خشن باشد.

عرب‌نوزری (۱۳۹۲، ۱۲۰) در پایان‌نامه خود با عنوان «تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر بهداشت روان دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی پایه سوم مدارس شهر تهران» نشان داده است که دانش‌آموزانی که به بازی‌های رایانه‌ای نمی‌پردازند، نسبت به دانش‌آموزانی که کم یا زیاد به بازی می‌پردازند، از نظر سطح سلامت روانی در همه ابعاد (پرخاشگری، افسردگی، اضطراب، حساسیت بین‌فردی، و علائم جسمانی) در شرایط بسیار بهتری بودند.

جوادی و همکاران (۱۳۸۸، ۸۵) نیز در تحقیق خود با عنوان «رابطه بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری و روابط والدفرزند در دانش‌آموزان» نشان داده‌اند که بین ساعت‌های صرف‌شده برای بازی‌های رایانه‌ای و عملکرد تحصیلی، رابطه منفی معناداری وجود دارد.

نتایج بررسی شاوردی و شاوردی (۱۳۸۸، ۵۳) با عنوان «بررسی نظرات کودکان، نوجوانان، و مادران نسبت به اثرات اجتماعی بازی‌های رایانه‌ای» وجود رابطه معنادار بین وضعیت بازی و افت تحصیلی را تأیید نمی‌کند. نویسندگان این پژوهش بر این نظرند که دانش‌آموزانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند و دانش‌آموزانی که این بازی‌ها را انجام نمی‌دهند، به لحاظ تحصیلی، وضعیت یکسانی دارند.

نگاهی به تحقیقات انجام‌شده، حاکی از نقش اساسی جهت‌گیری هدف در اهمال‌کاری

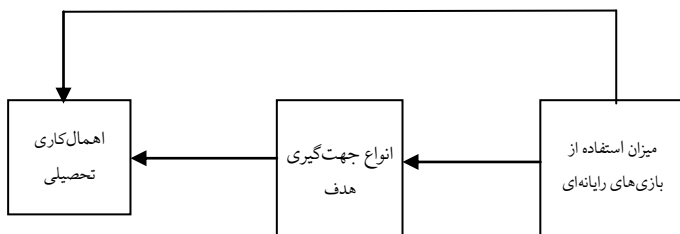


تحصیلی است، ولی بیشتر این پژوهش‌ها، در مورد نمونه دانشجویی و افراد بزرگسال بوده است و با توجه به فراوانی و حتی ظهور پدیده منفی اهمال‌کاری تحصیلی در مقاطع تحصیلی پایین، از جمله ابتدایی در ایران، انجام پژوهش و بررسی آن ضرورتی انکارناپذیر است. با اینکه ضرورت این مسئله در نهادهای آموزشی، به‌ویژه در مدرسه‌ها، به‌شدت احساس می‌شود، ولی تاکنون پژوهش‌های اندکی در این زمینه، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، که پایه و اساس شخصیت افراد در آن شکل می‌گیرد، انجام شده است؛ از این رو، پژوهش حاضر در مورد نقش بازی‌های رایانه‌ای بر اهمال‌کاری تحصیلی و نوع جهت‌گیری هدف انجام شد. در تبیین نظری روابط بین متغیرها در این مقاله، می‌توان به رویکردهای شناختی-اجتماعی اشاره کرد. در این رویکردها اعتقاد بر این است که عوامل فردی و اجتماعی فراوانی بر توانایی‌ها، باورها، نگرش‌ها، و انگیزه‌های افراد برای انجام یا عدم انجام رفتار، تأثیر می‌گذارند؛ همان‌گونه که بندورا، رفتار انسان را در یک ساختار ارتباط متقابل سه‌گانه میان رفتار، متغیرهای محیطی، و عوامل فردی توضیح داده است. در این ساختار، عوامل و متغیرها بر هم تأثیر می‌گذارند و از هم تأثیر می‌پذیرند. در الگوی بندورا، عوامل شخصی (فرایندهای شناختی و انگیزشی) نقش مهمی دارند و این رویکرد به باورهای انسان در مورد اینکه می‌تواند بر موقعیتی مسلط شود و نتایج مثبتی تولید کند، اشاره می‌کند (لاک و بندورا^۱، ۱۹۸۷، ۳۰). در این راستا در پژوهش حاضر، الگویی سلسله‌مراتبی براساس برگ خریدهای فردی و محیطی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی فرض شد که در آن، میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای به‌عنوان متغیر پیش‌بین یا برون‌زا، جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیر واسطه (متغیر انگیزشی) و اهمال‌کاری تحصیلی، به‌عنوان متغیر ملاک یا درون‌زا بررسی شده‌اند (نمودار شماره ۱) و در این راستا، فرضیه‌های پژوهشی زیر مطالعه شده‌اند:

۱. رابطه معناداری بین میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، نوع جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی وجود دارد؛
۲. میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان است؛
۳. میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، پیش‌بینی‌کننده انواع جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان است؛

۴. جهت‌گیری هدف، با کنترل میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، اهمال‌کاری تحصیلی را به صورت معناداری پیش‌بینی می‌کند؛

۵. تفاوت‌های جنسیتی معناداری در جهت‌گیری هدف، اهمال‌کاری تحصیلی، و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای وجود دارد.



نمودار شماره (۱). رابطه مفهومی متغیرهای پژوهش

منبع: یافته‌های پژوهش



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۶

دوره ۱۲، شماره ۱
بهار ۱۳۹۸
پیاپی ۴۵

۳. روش پژوهش

جامعه آماری شرکت‌کنندگان در این پژوهش، دربردارنده تمام دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه در پژوهش به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد؛ به این شکل که ابتدا از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر شیراز، دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر ناحیه دو دبستان پسرانه و دو دبستان دخترانه و از هر مدرسه، دانش‌آموزان پایه‌های پنجم و ششم (از هر پایه، یک کلاس) برگزیده شدند (روی هم‌رفته ۸ کلاس) و به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. گفتنی است که تعداد کل نمونه انتخابی، ۳۰۵ نفر بود که تعداد نمونه ۲۱۳ نفر (۱۱۲ دانش‌آموز دختر و ۱۰۱ دانش‌آموز پسر)، میانگین سنی آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۴ سال بود.

در پژوهش حاضر، برای گردآوری اطلاعات از سه ابزار استفاده شد که عبارت‌اند از: پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰، ۱۰۰)، پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف (الیوت، ۱۹۹۹، ۱۷۰؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱، ۵۱۰) و پرسش‌نامه محقق‌ساخته میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای.

۳-۱. پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱

به منظور اندازه‌گیری میزان اهمال‌کاری تحصیلی، از پرسش‌نامه سواری (۱۳۹۰، ۱۰۰) استفاده شد که در بردارنده ۱۲ گویه بود. همه گویه‌ها در یک پیوستار پنج‌درجه‌ای، از ۱ (هرگز (صفر) ۲) به ندرت، ۳) بعضی اوقات (۴) بیشتر اوقات (۵) همیشه، نمره‌گذاری شدند. پایایی پرسش‌نامه توسط سواری به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی، ۰/۸۵ محاسبه شد. همچنین، روایی آن از طریق همبستگی با پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن^۲ (۱۹۹۱، ۱۰۵) محاسبه و برابر ۰/۳۵ برآورد شد که در سطح ۰/۰۰۳ معنادار بود.

در مقاله حاضر، برای محاسبه روایی از روش همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده کردیم که بین دامنه ۰/۴۶ تا ۰/۷۰ بود و همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند، و برای محاسبه پایایی، روش آلفای کرونباخ را به کار بردیم که مقدار ۰/۷۹ به دست آمد.

۳-۲. پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف^۳

برای سنجش جهت‌گیری هدف، از پرسش‌نامه الیوت (۱۹۹۹، ۱۷۰) و پرسش‌نامه الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱، ۵۱۰) که در بردارنده چهار نوع جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی، تسلط-پرهیزی، عملکرد-گرایشی، و عملکرد-پرهیزی است، استفاده کردیم. این پرسش‌نامه در بردارنده ۲۴ گویه است که هریک از اهداف آن ۶ گویه دارد و هر گویه، دارای ۵ گزینه است. نتایج پژوهش کهولت (۱۳۸۸، ۱۱۰) تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود ۴ عامل در گویه‌ها را تأیید کرد. در پژوهش وی، مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۹ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۴۹۲۴/۱۷۷ بود که نشان‌دهنده کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها است.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی از روش همبستگی ابعاد با نمره کل استفاده شده است. ضرایب به دست آمده برای هدف تسلط-گرایشی (۰/۶۰)، تسلط-پرهیزی (۰/۶۳)، عملکرد-گرایشی (۰/۵۷)، و عملکرد-پرهیزی (۰/۵۳) گزارش شده است که همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن در کل ۰/۸۰ گزارش شد.

1. academic procrastination questionnaire
2. Tuckman
3. academic goal-orientation questionnaire



۳-۳. میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای

به منظور بررسی میزان استفاده دانش‌آموزان از بازی‌های رایانه‌ای، از والدین آن‌ها خواسته شد، زمانی را که دانش‌آموز در طول مدت یک روز - با استفاده از وسایلی مانند رایانه، لپ‌تاپ، و گوشی همراه - برای بازی‌های رایانه‌ای می‌گذراند، مشخص کنند.

۴. یافته‌های پژوهش

به منظور توصیف کمی متغیرهای پژوهش، میانگین، انحراف معیار، و حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌ها، متغیرهای پژوهش بررسی شدند که نتایج به دست آمده در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره (۱). یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
اهمال‌کاری تحصیلی		۹/۶۴	۸/۲۶	۱	۴۱
جهت‌گیری هدف	عملکردگرایی	۲۴/۸۰	۵/۱۹	۱۰	۳۰
	تسلط‌گرایی	۲۶/۴۳	۴/۰۲	۱۰	۳۰
	عملکردپرهیزی	۲۰/۳۵	۵/۳۳	۸	۳۰
	تسلط‌پرهیزی	۱۹/۳۰	۵/۴۷	۶	۳۰
میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای		۲/۴۱	۱/۱۲	۱	۶

همان‌گونه که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود، متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، دارای میانگین ۹/۶۴ و انحراف معیار ۸/۲۶ است. بعد جهت‌گیری هدف تسلط - گرایی از ابعاد جهت‌گیری هدف، بیشترین میانگین (۲۶/۴۳) و بعد تسلط - پرهیزی، کمترین میانگین (۱۹/۳۰) را دارد. افزون‌براین، میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای دارای میانگین ۲/۴۱ و انحراف معیار ۱/۱۲ است. در ادامه یافته‌های پژوهش براساس پرسش‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶) ارائه شده است. در این روش برای بررسی نقش واسطه‌گری یک متغیر از سه رگرسیون استفاده می‌شود (جدول‌های شماره ۳، ۴، و ۵).



1. Baron, R. M., & Kenny

۴-۱. رابطه بین میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری

تحصیلی

برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از ارتباط متغیرهای پژوهش در جدول شماره (۲) ارائه شده است. گفتنی است، سطح اطمینان در تمام آماره‌های پژوهش، ۹۵ درصد در نظر گرفته شد.

جدول شماره (۲). ماتریس همبستگی متغیرهای مورد پژوهش در کل نمونه (N=۲۱۳)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. اهمال‌کاری تحصیلی	۱					
۲. عملکردگرایشی	-۰/۱۶*	۱				
۳. تسلط-گرایشی	-۰/۲۵**	۰/۴۴**	۱			
۴. عملکردپرهیزی	۰/۱۳	۰/۴۱**	۰/۲۰**	۱		
۵. تسلط-پرهیزی	۰/۱۹**	۰/۱۷*	۰/۰۹	۰/۵۶**	۱	
۶. میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۱۸**	-۰/۱۱	-۰/۲۴**	۰/۱۰	۰/۰۵	۱

* p<۰/۰۵

**p<۰/۰۱

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول شماره (۲)، از میان متغیرهای پژوهش، متغیر اهمال‌کاری تحصیلی با جهت‌گیری تسلط-پرهیزی ($r=۰/۱۹$) و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای ($r=۰/۱۸$)، رابطه مثبت و معناداری دارند. همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی، رابطه منفی و معناداری با جهت‌گیری عملکردگرایشی ($r=-۰/۱۶$)، و جهت‌گیری تسلط-گرایشی ($r=-۰/۲۵$) دارد. جهت‌گیری عملکرد-گرایشی، رابطه مثبت و معناداری با جهت‌گیری تسلط-گرایشی ($r=۰/۴۴$)، جهت‌گیری عملکرد-پرهیزی ($r=۰/۴۱$)، و جهت‌گیری تسلط-پرهیزی ($r=۰/۱۷$) داشته است. جهت‌گیری تسلط-گرایشی، رابطه مثبت و معناداری با جهت‌گیری عملکردپرهیزی ($r=۰/۲۰$) و رابطه منفی و معناداری با میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای ($r=-۰/۲۴$) داشت. رابطه جهت‌گیری عملکردپرهیزی با جهت‌گیری تسلط-پرهیزی ($r=۰/۵۶$) مثبت و معنادار بود.



۲-۴. رگرسیون هم‌زمان میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمال‌کاری تحصیلی
برای سنجش رابطه میان میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمال‌کاری تحصیلی از شیوه
رگرسیون هم‌زمان استفاده شد (جدول شماره ۳).

جدول شماره (۳). قدرت پیش‌بینی اندازه اهمال‌کاری تحصیلی باتوجه به میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای

متغیر مستقل	R	R ²	B	Beta	T	سطح معناداری
میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۲۰	۰/۰۴	۱/۴۹	۰/۲۰	۳/۰۱	۰/۰۰۳

همان‌گونه که داده‌های جدول شماره (۳) نشان می‌دهد، میزان $R=0/20$ و میزان $R^2=0/045$ است. به عبارت روشن‌تر، متغیر برون‌زاد میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، ۰/۰۴ درصد از کل واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. براساس داده‌های جدول، بررسی ضریب بتا نشان می‌دهد که میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با میزان $(\beta=0/20)$ قدرت پیش‌بینی مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد که در سطح ۰/۰۰۳ معنادار است.

۳-۴. رگرسیون هم‌زمان میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با جهت‌گیری هدف
به این منظور از شیوه تحلیل رگرسیون هم‌زمان استفاده شده است (جدول شماره ۴).

جدول شماره (۴). قدرت پیش‌بینی‌کنندگی جهت‌گیری هدف براساس میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای

ابعاد جهت‌گیری هدف	متغیرهای مستقل	R	R ²	B	Beta	T	سطح معناداری
عملکردگرایی	میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۱۱	۰/۰۱	-۰/۵۳	-۰/۱۱	-۱/۶۸	N.S
تسلط‌گرایی	میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۲۴	۰/۰۵	-۰/۸۸	-۰/۲۴	-۳/۶۲	۰/۰۰۱
عملکرد‌پرهیزی	میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۴۹	۰/۱۰	۱/۵۳	N.S
تسلط‌پرهیزی	میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	۰/۰۵	۰/۰۰۳	۰/۲۷	۰/۰۵	۰/۸۳	N.S



فصلنامه علمی پژوهشی

۱۲۰

دوره ۱۲، شماره ۱
بهار ۱۳۹۸
پیاپی ۴۵

بر اساس داده‌های جدول شماره (۴)، در بُعد عملکرد-گرایشی، میزان $R=0/11$ و میزان $R^2=0/01$ به دست آمد و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای پیش‌بینی‌کننده معنادار نبود. در بُعد تسلط-گرایشی، میزان $R=0/24$ و میزان $R^2=0/05$ به دست آمد و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با بتای ($\beta=0/24$) در سطح $0/01$ پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار بُعد تسلط-گرایشی بود. در بُعد عملکرد-پرهیزی $R=0/10$ و $R^2=0/01$ بود و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای پیش‌بینی‌کننده معنادار نبود. در بُعد تسلط-پرهیزی مقدار $R=0/05$ و $R^2=0/03$ به دست آمد و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای پیش‌بینی‌کننده معنادار نبود.

۴-۵. رگرسیون هم‌زمان جهت‌گیری هدف با میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی

در راستای سنجش این متغیر از روش رگرسیون هم‌زمان استفاده شد (جدول شماره ۵).

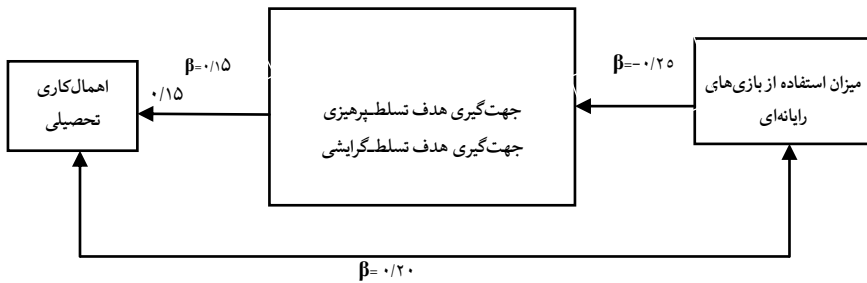
جدول شماره (۵). قدرت پیش‌بینی اندازه اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با کنترل

جهت‌گیری هدف

متغیرهای مستقل	R	R2	B	Beta	t	سطح معناداری
میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای			0/65	0/09	1/34	N.S
عملکرد-گرایشی			-0/19	-0/12	-1/62	N.S
جهت‌گیری هدف	0/37	0/13	-0/43	-0/21	-2/95	0/03
عملکرد-پرهیزی			0/21	0/14	1/64	N.S
تسلط-پرهیزی			0/21	0/14	1/89	N.S

همان‌گونه که داده‌های جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، میزان $R=0/37$ و میزان $R^2=0/13$ است. مقایسه ضرایب بتا در این گروه از متغیرها نشان می‌دهد که بین میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری عملکرد-گرایشی، جهت‌گیری تسلط-پرهیزی، و جهت‌گیری عملکرد-پرهیزی، هیچ‌کدام پیش‌بینی‌کننده معنادار اهمال‌کاری تحصیلی نبودند، ولی متغیر جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی با میزان ($\beta=-0/21$) در سطح $0/03$ پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی است. در ادامه، نمودار نهایی بررسی متغیرها آمده است (نمودار شماره ۲).





نمودار شماره (۲). رابطه متغیرهای پژوهش

منبع: یافته‌های پژوهش

۴-۶. تفاوت‌های جنسیتی در متغیرهای میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری تحصیلی
 به‌منظور سنجش نقش تفاوت‌های جنسیتی در متغیرهای میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری تحصیلی از روش آماری تی در بین گروه‌های مستقل استفاده شد (جدول شماره ۶).



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۲

دوره ۱۲، شماره ۱
 بهار ۱۳۹۸
 پیاپی ۴۵

جدول شماره (۶). مقایسه آزمودنی‌های دختر و پسر براساس میانگین نمره‌های متغیرهای پژوهش

متغیرها	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معناداری
اهمال‌کاری تحصیلی	دختر	۱۳۷	۹/۲۱	۸/۱۴	-۱/۰۲	۲۱۱	N.S
	پسر	۷۶	۱۰/۴۲	۸/۴۷			
عملکردگرایشی	دختر	۱۳۷	۲۴/۵۶	۵/۳۷	-۰/۹۲	۲۱۱	N.S
	پسر	۷۶	۲۵/۲۵	۴/۸۴			
تسلط‌گرایشی	دختر	۱۳۷	۲۶/۶۲	۳/۸۴	۰/۹۲	۲۰۹	N.S
	پسر	۷۶	۲۶/۰۸	۴/۳۴			
عملکردپرهیزی	دختر	۱۳۷	۱۹/۸۱	۵/۴۵	-۱/۹۷	۲۱۱	N.S
	پسر	۷۶	۲۱/۳۱	۵/۰۰			
تسلط‌پرهیزی	دختر	۱۳۷	۱۸/۹۷	۵/۶۵	-۱/۱۹	۲۱۱	N.S
	پسر	۷۶	۱۹/۹۰	۵/۰۹			
میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای	دختر	۱۳۷	۲/۱۳	۱/۰۱	-۵/۱۳	۲۱۱	N.S
	پسر	۷۶	۲/۹۲	۱/۱۵			

براساس داده‌های جدول شماره (۶)، بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، جهت‌گیری هدف (عملکرد - گرایشی، تسلط - گرایشی، عملکرد - پرهیزی، تسلط - پرهیزی) و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای در بین دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی است. برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در ابتدای تحلیل نتایج، گفتنی است که همان‌گونه که یافته‌ها نشان می‌دهد، درصد واریانس‌های تبیین‌شده در کل رگرسیون‌ها برای متغیرهای ملاک، درصد‌های بالایی نیستند که این امر حاکی از آن است که اهمال‌کاری تحصیلی، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، پدیده‌ای چندبعدی است که ممکن است عوامل فردی، اجتماعی، و خانوادگی فراوانی در شکل‌گیری آن نقش داشته باشند که بازی‌های رایانه‌ای، تنها سهم کوچکی در تبیین آن دارند. البته اگر متغیرهای خانوادگی و شخصیتی نیز به این الگو اضافه می‌شدند، بی‌تردید درصد تبیین‌های واریانس‌های متغیر اهمال‌کاری تحصیلی متفاوت می‌شد. در علوم انسانی هیچ‌گاه نمی‌توان پیامدهای رفتاری را با یک یا دو متغیر تبیین کرد؛ بنابراین، در همین ابتدا، بررسی یک متغیر، به‌عنوان یک محدودیت در پژوهش حاضر مطرح می‌شود و براساس آن پیشنهاد می‌شود، متغیرهای گوناگون شناختی، نگرشی، انگیزشی، و هیجانی در سطوح فردی و اجتماعی به‌منظور تبیین مناسب‌تر و کامل‌تر اهمال‌کاری تحصیلی، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، بررسی و واکاوی شوند، ولی روی هم‌رفته نتایج حاکی از نقش بازی‌های رایانه‌ای در اهمال‌کاری تحصیلی بود. همان‌گونه که تحلیل‌های آماری نشان داد، بین میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، جهت‌گیری هدف، و اهمال‌کاری تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، بین اهمال‌کاری تحصیلی و جهت‌گیری هدف تسلط-پرهیزی و نیز میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به این معنا که هرچه دانش‌آموزان زمان بیشتری را برای انجام بازی‌های رایانه‌ای بگذرانند، اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها بیشتر دیده می‌شود. این یافته با پژوهش‌های مشتاقی (۱۳۹۱، ۹۴)، ایمز (۱۹۹۲، ۲۶۱) و سواری (۱۳۹۲، ۵۱) همسو



است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت، از آنجاکه هرچه دانش‌آموزان بیشتر درگیر بازی‌های رایانه‌ای می‌شوند، در مورد پیامدهای بازی و نتایج مربوط به تحصیل بی‌انگیزه‌تر می‌شوند، چون به پیامد تحصیلی و اینکه موفق شوند، کمتر توجه می‌کنند. به عبارت روشن‌تر - براساس نظریه فلت^۱ - باورهای شناختی نادرستی از تحصیل در ذهن این دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و در نتیجه به نتایج تحصیل بی‌توجه می‌شوند. ازسوی دیگر، از آنجاکه با افزایش زمان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای، زمان مفید دانش‌آموزان برای درس خواندن کاهش می‌یابد، اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها بیشتر می‌شود و دوست دارند دلایل بیرونی، از جمله کمبود وقت، حجم زیاد تکالیف، یا دلایل درونی مانند نتوانستم، علاقه ندارم، و... را برای توجیه کار خود مطرح کنند. همچنین، براساس دیدگاه هیل و هیل و چالوت و بارال^۲ (۱۹۷۸، ۲۵۹) بازی‌های رایانه‌ای بیشتر از درس خواندن به دانش‌آموزان لذت می‌دهد و سبب شادی آن‌ها می‌شود؛ ازاین‌رو، این بازی‌ها را ترجیح می‌دهند و در نتیجه، اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها بیشتر می‌شود.

بازی‌های رایانه‌ای به دلیل جذابیت، دسترس‌پذیری با کمترین چالش، نیاز به حداقل تلاش فرد، و تنوع در بازی‌ها - که باعث عدم خستگی بچه‌ها می‌شوند - بیشتر از درس خواندن مورد توجه هستند و هنگامی که در مقابل درس خواندن قرار می‌گیرند، عاملی برای اهمال‌کاری هستند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان هرچه بیشتر جذب بازی‌های رایانه‌ای بشوند، زمان بیشتری برای انجام این بازی‌ها دارند و اهمال‌کاری آن‌ها برای توجیه کارهایشان بیشتر می‌شود، و در نهایت، بی‌انگیزگی ناشی از اهمال‌کاری در آن‌ها دیده می‌شود.

افزون‌براین، نتایج به دست آمده نشان داد که از بین انواع جهت‌گیری‌ها، تنها جهت‌گیری تسلط‌پرهیزی با اهمال‌کاری تحصیلی و بازی‌های رایانه‌ای ارتباط دارد. به عبارت روشن‌تر، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تسلط - پرهیزی داشتند، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری نشان دادند. افرادی که دارای جهت‌گیری هدف تسلط‌پرهیزی هستند، دارای ویژگی‌هایی مانند ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسی، و فراموش کردن آنچه یاد گرفته‌اند، هستند و این ویژگی‌ها برخلاف توانمندی‌ای است که آن‌ها در بازی‌های رایانه‌ای دارند.



^۱.Flat

^۲. Hill, Hill, Chabot and Barrall



به عبارت دقیق‌تر، جهت‌گیری تسلط‌پرهیزی و ترس از شکست و عدم موفقیت در کسانی که وقت بیشتری برای بازی‌های رایانه‌ای می‌گذارند، بیشتر می‌شود و این مشکل را در بازی به‌گونه‌ای برای خود حل می‌کنند، زیرا در این بازی‌ها، شکست و ترس از آن کمتر است و بچه‌ها موفقیت بیشتری را تجربه می‌کنند. در مورد نتیجه‌مربوط به رابطه منفی اهمال‌کاری تحصیلی با اهداف تسلط‌گرایشی که با پژوهش‌های ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۲، ۵۰۱)، و والترز^۱ (۲۰۰۳، ۱۷۹) همسو و با پژوهش‌نوشادی (۱۳۸۰، ۹) ناهمسو است، می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌گرایشی دارند، در پی فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن هستند. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد، جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی، دارای سازگارترین الگوی رفتارهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی است، زیرا در این جهت‌گیری، بر تلاش دانش‌آموزان تأکید می‌شود و این کار باعث ایجاد علاقه و انگیزه درونی برای فراگیری درس‌ها و درنهایت، موجب توجه عمیق به درس‌ها و انجام تکالیف آن‌ها خواهد شد و این موارد برخلاف اهمال‌کاری تحصیلی هستند. چنان‌که تحلیل‌های آماری نشان داد، جهت‌گیری هدف تسلط‌پرهیزی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی است. رابطه مثبت اهمال‌کاری تحصیلی با جهت‌گیری تسلط-پرهیزی، به این معناست که دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری تسلط‌پرهیزی هستند، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری دارند و در نتیجه، پیشرفت تحصیلی پایینی خواهند داشت. همان‌گونه که پیشتر گفته شد، اهداف عملکردپرهیزی و تسلط‌پرهیزی به‌لحاظ جاذبه و ارزش‌گذاری، پرهیزی هستند که این پرهیز از اضطراب و ترس از شکست نشئت می‌گیرد. افراد با این جهت‌گیری‌ها همواره در پی جلب رضایت دیگران هستند و قضاوت منفی دیگران در مورد خودشان را بر نمی‌تابند و بر این نظرند که با شکست، توانایی‌هایشان زیر سؤال می‌رود. افزون‌براین، افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلط‌پرهیزی، هرچند در پی یادگیری هستند، ولی شایستگی را به‌صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌کنند. این افراد برای پرهیز از فقدان شکست، تاجایی که امکان دارد، فعالیت می‌کنند. در این راستا یافته‌های والترز (۲۰۰۳، ۱۷۹) نشان می‌دهند که جهت‌گیری پرهیزی از تکلیف، رفتارهای تعلل‌ورزانه را به‌گونه‌ای مثبت پیش‌بینی می‌کند. والترز این نوع جهت‌گیری را مؤثرترین پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی می‌داند. همچنین، جهت‌گیری تسلطی در یادگیری

1. Wolters

درس‌ها با هدف تسلط بر مطالب یا یادگیری عمیق با انگیزش درونی، سبب مشغول شدن بیشتر به تکالیف می‌شود و اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد.

درنهایت، تحلیل‌های آماری انجام‌شده در مورد تفاوت‌های جنسیتی نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر جهت‌گیری هدف (عملکرد-گرایشی، تسلط-گرایشی، عملکرد-پرهیزی، و تسلط-پرهیزی)، اهمال‌کاری تحصیلی و میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای تفاوت معناداری وجود ندارد. نتایج به‌دست‌آمده در این مورد با پژوهش‌های مطیع، حیدری، و صادقی (۱۳۹۱، ۴۹)، گلستانی‌بخت و شکری (۱۳۹۲، ۸۹)، ایفرت و فراری^۱، (۱۹۸۹، ۱۵۱)، هیل و همکاران (۱۹۷۸، ۲۵۶) و سپهریان (۱۳۹۰، ۹) همسو و با نتایج پژوهش‌های فراری (۱۹۹۲، ۷۵)، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶، ۶۱)، و سواری (۱۳۹۲، ۴۴) ناهمسو است. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده براساس دیدگاه نویسندگان مقاله شاید بتوان گفت که بازی‌های رایانه‌ای، فارغ از نوع آن‌ها، موردعلاقه و توجه دانش‌آموزان دختر و پسر است و بی‌تردید، نوع بازی‌های آن‌ها باید براساس جنسیتشان، بررسی و واکاوی شود. همچنین، می‌توان گفت تغییراتی که در تعلیم‌وتربیت امروزی والدین رخ داده و نگاه بدون تبعیضی که به جنسیت در بین والدین وجود دارد، در کسب نتیجه حاضر بی‌تأثیر نبوده است.

ناهمسویی یافته‌های پژوهش حاضر با برخی از پژوهش‌ها را می‌توان در عوامل مختلفی جست‌وجو کرد؛ برای مثال، نمونه مورد مطالعه در برخی از پژوهش‌ها، دانش‌آموزان دوره ابتدایی و در برخی دیگر، دانش‌آموزان دوره دبیرستان بوده‌اند، یا ابزار مورداستفاده برای سنجش جهت‌گیری هدف نیز متفاوت بوده است. درنهایت، ضمن توجه به محدودیت‌های این پژوهش همچون سایر پژوهش‌های همبستگی مبنی بر احتیاط در استنباط روابط علی بین متغیرها و خودگزارشی بودن پرسش‌نامه‌ها، می‌توان به کاربردهای مهمی که یافته‌های این مقاله در تعلیم‌وتربیت دارد، اشاره کرد، به‌ویژه نقش بازی‌های رایانه‌ای هم بر جهت‌گیری هدف و هم به‌طور مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی.



1. Effert and Ferrari

منابع

- احمدی، سیروس (۱۳۷۷). بررسی تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای بر دانش‌آموزان پسر کلاس‌های سوم راهنمایی شهر اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
- آقاتهرانی، مرتضی (۱۳۹۱). اهمال‌کاری: بررسی علل و راهکارهای درمان. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- جدیدیان، احمدعلی؛ پاشاشریفی، حسن؛ و گنجی، حمزه (۱۳۹۱). فراتحلیل اثر بازی‌های رایانه‌ای خشن و غیرخشن بر پرخاشگری. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲(۳)، ۱۰۷-۱۲۷.
- جوادی، محمدجعفر؛ امامی‌پور، سوزان؛ و رضایی‌کاشی، زهرا (۱۳۸۸). رابطه بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری و روابط والد - فرزند در دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی، ۱(۳)، ۷۹-۹۰.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی (رساله‌ی دکتری). دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- جوکار، بهرام؛ و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۳(۳)، ۸۰-۶۱. doi: 10.22051/jontoe.2007.312
- دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۳(۹)، ۹۱-۶۵.
- دهقانی‌ناژوانی، علی؛ و زارع‌پور، مریم (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۵)، ۲۱۸-۲۱۰.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. مطالعات روانشناختی، ۷(۴)، ۲۶-۹. doi: 10.22051/psy.2011.1533
- سواری، کریم (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲(۵)، ۱۵-۱.
- سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبع‌رگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۵۱-۴۴.
- شاوردی، تهمنه؛ و شاوردی، شهرزاد (۱۳۸۸). بررسی نظرات کودکان، نوجوانان و مادران نسبت به اثرات اجتماعی بازی‌های رایانه‌ای. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۲(۳)، ۷۶-۴۷. doi: 10.7508/ijcr.2009.07.003
- صیف، محمدحسن (۱۳۹۵). تدوین مدل علی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶)، ۱۱۷-۱۰۳. doi: 10.22084/J.PSYCHOLOGY.2016.1452
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۴). مطالعات دو فضایی شدن بازی‌های رایانه‌ای: رویکرد ارزشی-بومی به بازی‌ها. تهران: انتشارات امیرکبیر.





- عرب‌نوزری، فاطمه (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر بهداشت روان دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی پایه سوم مدارس شهر تهران. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران.
- غلامی‌توران‌پشتی، مرضیه؛ و کریم‌زاده، صمد (۱۳۹۰). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر خلاقیت و رابطه آن با سازگاری روانی دانش‌آموزان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۱۷(۱)، ۶۸-۵۵.
- قربان‌جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد؛ و خدایاری‌فرد، محمد (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل‌ورزی. دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۴)، ۸۷-۹۹.
- کهولت، نعیمه (۱۳۸۸). پیش‌بینی شادمانی بر اساس سبک‌های هویت، ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- گلستانی‌بخت، طاهره؛ و شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- مشتاقی، سعید (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵(۲)، ۸۹-۹۴.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ و صادقی، منصوره‌السادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸(۲۴)، ۷۲-۵۰.
- نبوی، سیدحمید؛ محمدی، سونا؛ قربانی، سارا؛ و لشکر دوست، حسین (۱۳۹۴). ارتباط بازی‌های رایانه‌ای با هوش هیجانی در دانش‌آموزان. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی، ۷(۴)، ۹۱۷-۹۲۷.
- نوشادی، ناصر (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی‌عباسی، نعیمه؛ و بدری، رحیم (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلل‌ورزی. روانشناسی معاصر، ۱۷(۱)، ۷۳-۸۴.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173.
- Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination & subjective well-being (M.A. Thesis). Ottawa, Ontario: Carleton University.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.



- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84. doi:10.1016/0092-6566(92)90060-h
- Ferrari, J. R., Jonson, J. L., & McCown, W. G. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2006). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.06.001
- Locke, E. A., & Bandura, A. (1987). Social foundations of thought and action: A social-cognitive view. *The Academy of Management Review*, 12(1), 169. doi:10.2307/258004
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. doi:10.1177/0013164491512022
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179