

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۴

ص ۴۱-۶۰

بررسی نقش واسطه اهداف پیشرفت در تأثیر نیاز به خاتمه بر تعلل‌ورزی تحصیلی

احمد رستگار*، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران
rastegar_ahmad@yahoo.com

سعید مظلومیان، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

محمدحسن صیف، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

رضا قربان‌جهرمی، پژوهشگر مرکز ملی مطالعات اعتیاد، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه اهداف پیشرفت در تأثیر نیاز به خاتمه بر تعلل‌ورزی تحصیلی بود. برای این منظور، ۴۲۵ نفر (۲۴۳ دختر و ۱۸۲ پسر) از دانشجویان دانشگاه پیام نور استان فارس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌ای خودگزارشی متشکل از خرده‌مقیاس‌های نیاز به خاتمه (NFCS)، مقیاس اهداف پیشرفت (AGS) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی (PASS) پاسخ دادند. روش اجرای پژوهش توصیفی و با توجه به بررسی روابط میان متغیرها در قالب مدل علی تحلیل مسیر، طرح پژوهش همبستگی انتخاب شد. نتایج پژوهش به‌طور کلی نشان داد که ابعاد نیاز به خاتمه از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار است. یافته‌ها گویای آن بود که اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف تبحری معنی‌دار و منفی و بر اهداف اجتناب-عملکرد معنی‌دار و مثبت است. اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی‌دار نبود. بعلاوه، اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری و رویکرد-عملکرد معنی‌دار و منفی و بر اهداف اجتناب-عملکرد معنی‌دار و مثبت بود. در قسمت نتیجه‌گیری به‌طور تفصیلی به بحث در خصوص یافته‌های حاصله و تبیین آنها پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت، تعلل‌ورزی تحصیلی.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

سال‌هاست که عملکرد تحصیلی افراد به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی نظام‌های آموزش عالی و موفقیت در فعالیت‌های علمی مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که برخی پدیده‌های بافتی از جمله تعلل‌ورزی می‌توانند چنین عملکردی را تحت تأثیر قرار دهند. افرادی که انجام کارها را به زمانی نزدیک به ساعات پایانی یا موعد مقرر موکول می‌کنند، وقت کمتری برای آماده کردن کارها دارند و این امر می‌تواند بر عملکردشان تأثیر زیان‌باری داشته باشد. تعلل‌ورزی^۱ عبارت است از تمایل فرد برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج و زحمت (سولومون و راث‌بلام^۲، ۱۹۸۴). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی یک گرایش شخصیتی ثابت و ایستا نیست؛ بلکه در واقع رفتاری پویاست که بسته به تعامل تکالیف و زمینه‌ها در طول زمان تغییر می‌کند (مون و ایلینگ‌ورث^۳، ۲۰۰۵).

نظریه پردازان، تعلل‌ورزی را به‌طور معمول به‌عنوان شکست خودگردانی تصور می‌کنند (استیل^۴، ۲۰۰۷). یادگیری خودگردان به‌عنوان فرایندی فعال، مؤثر و سازنده تعریف می‌شود که به‌موجب آن، یادگیرندگان برای یادگیری خود هدف‌گذاری کرده، سپس می‌کوشند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت داشته، آنها را تنظیم و کنترل کنند (پینتریچ^۵، ۲۰۰۰). یکی از متغیرهایی که در مدل‌های یادگیری خودگردان مورد تأکید قرار گرفته، اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت^۶ معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری هستند و یادگیرندگان برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می‌کنند (کاپلان و ماهر^۷، ۱۹۹۹).

رویکرد هدف پیشرفت برای دهه‌ها یک چارچوب انگیزشی غالب پژوهشی و آموزشی بوده است (لاکبام و گوتاردی^۸، ۲۰۱۵). این مفهوم ناظر بر دلایل یادگیرندگان برای انجام تکالیف است (براتن و استرامسو^۹، ۲۰۰۴). این نظریه فراتر از سایر نظریه‌ها که برای ایجاد انگیزش در یادگیرنده بر شناخت و یا عوامل موقعیتی تأکید دارند، هر دوی عوامل شخصی و موقعیتی را مورد توجه قرار

1- procrastination

2 Solomon & Rothblum

3- moon & Illingworth

4- Steel

5- Pintrich

6- achievement goals

7- Kaplan & Maehr

8- Lochbaum, & Gottardy

9- Braten & Stromso

می‌دهد. الیوت و مک‌گریگور^۱ (۲۰۰۱) چارچوب سه بعدی اهداف پیشرفت را توسعه دادند که عبارتند از: اهداف تبحری^۲، اهداف رویکرد- عملکرد^۳ و اهداف اجتناب- عملکرد^۴. یادگیرندگان که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. افرادی که اهداف رویکرد- عملکرد بالایی دارند، تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالان نشان هستند؛ در صورتی که یادگیرندگان که اهداف اجتناب- عملکرد بالایی دارند، درصدد اجتناب از آن نوع قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع‌آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می‌آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می‌شوند (شانک^۵ و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۴). از میان متغیرهای بافتی مؤثر بر اهداف پیشرفت می‌توان به ساختار هدفی کلاس درس، کیفیت آموزش کلاسی، حمایت از خودمختاری که توسط معلم ارائه می‌شود و رویکردهای آموزشی مورد استفاده اشاره کرد (پکران^۶ و همکاران، ۲۰۱۴).

پژوهش‌هایی که در خصوص رابطه بین تعلل‌ورزی و اهداف پیشرفت انجام گرفته، بیانگر وجود تناقض‌هایی در این باره است. بعضی از یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی با جهت‌گیری تبحری رابطه منفی دارد (شر و اوسترمین^۷، ۲۰۰۲؛ ولترز^۸، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴)؛ اما مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲) نشان دادند که بین آنها رابطه‌ای وجود ندارد. علاوه بر این، جهت‌گیری رویکرد- عملکرد با تعلل‌ورزی رابطه‌ای نداشته (مک‌گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴) یا رابطه مثبت داشته است (گانسان^۹ و همکاران، ۲۰۱۴؛ ولترز، ۲۰۰۳). نتایج همچنین بیانگر آن است که تعلل‌ورزی با جهت‌گیری اجتناب- عملکرد رابطه مثبت دارد (مک‌گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴). همچنین، یافته‌های پژوهشی هاوول و بورو^{۱۰} (۲۰۰۹) گویای آن است که

1- Elliot & McGreegor

2- Mastery goals

3- performance-approach goals

4- performance-avoidance goals

5- Schunk

6- Pekrun

7- Scher & Osterman

8- Wolters

9- Ganesan, Mamat, Mellor, Rizzuto & Kolar

10- Buro

جهت گیری هدفی رویکرد-تبحر، اجتناب-تبحر و رویکرد-عملکرد هر سه با تعلق ورزی رابطه منفی دارد. با این حال، در پژوهش گانسان و همکاران (۲۰۱۴)، بین اهداف اجتناب-عملکرد و تعلق ورزی رابطه‌ای وجود نداشت.

در جریان آموزش رسمی، این رویداد که یادگیرندگان هنگام رویارویی با تکالیف آموزشی چالش‌انگیز دچار ابهام و آشفتگی شوند، امری اجتناب‌ناپذیر است. چنین پیشامدی؛ به‌ویژه به هنگام مواجهه با دانشی که دارای ماهیت پیچیده، احتمالی یا بحث‌انگیز است، مصداق دارد. از دید معلم و استادان، رویارویی یادگیرندگان با تکالیف چالش‌انگیز برای رسیدن به درک عمیق‌تری از مسائل سودمند است. این در حالی است که تسلط یافتن بر چنین تکالیفی نیازمند پذیرش عدم قطعی بودن مسایل است و برای بهره‌مند شدن از این عدم قطعیت، درگیری و تلاش شناختی لازم است. نیاز به خاتمه^۱ عاملی است که می‌تواند از این درگیری پرتلاش جلوگیری یا آن را محدود کند. نیاز به خاتمه به تمایل فرد برای ارائه "پاسخی درباره یک موضوع خاص اشاره دارد؛ هر پاسخی هنگام مواجهه با پریشانی و ابهام" (کروگلانسکی، ۱۹۹۰). اصطلاح "نیاز" برای نشان دادن یک گرایش انگیزشی یا تمایلی که با تحلیل فرد از هزینه و فایده خاتمه شناختی (یا فقدان خاتمه) مرتبط است، استفاده می‌شود (کروگلانسکی و وبستر^۲، ۱۹۹۶؛ به نقل از زارع و همکاران، ۱۳۹۴). این گرایش انگیزشی در طول پیوستاری از نیاز زیاد برای رسیدن به خاتمه تا نیاز شدید برای اجتناب از خاتمه قرار می‌گیرد. هنگامی که نیاز به خاتمه بالاست، افراد دو گرایش را نشان می‌دهند. ابتدا، آنها درخصوص رسیدن به خاتمه حس فوریتی را تجربه می‌کنند که با تمایل فرد برای متوسل شدن به نخستین حکم، قضاوت و راه‌حلی که مناسب موقعیت است همراه است؛ ثانیاً، آنها به تداوم بخشیدن و همیشگی ساختن حالت و موقعیت خاتمه گرایش دارند، که به تمایل فرد برای ثابت ماندن بر دانش یا قضاوت‌های موجود منجر می‌شود (کروگلانسکی و وبستر، ۱۹۹۶؛ ریختر^۳ و کروگلانسکی، ۱۹۹۸). مطالعات نشان می‌دهند که نیاز به خاتمه می‌تواند با فشارها و محدودیت‌های زمانی، حواس‌پرتی‌های محیطی (مثل سر و صدا)، خستگی ذهنی و دیگر عوامل مربوط به تکلیف (مانند ابهام) که تجربه بار شناختی را افزایش می‌دهند، تشدید شود (کروگلانسکی، ۱۹۹۰).

1- need for closure

2- Kruglanski & Webster

3- Richter

نیاز به خاتمه می‌تواند در کلاس بر شیوه پردازش موضوع‌های بحث‌انگیز توسط یادگیرندگان اثر بگذارد. زمانی که افراد دارای نیاز خاتمه بالا با اطلاعاتی مواجه می‌شوند که تهدیدی برای دانش یا باور ثابت و مسلم آنهاست، ممکن است باور قبلی را رها نکرده و در نتیجه نتوانند به اطلاعات اضافی توجه کنند. این افراد زمانی که در مورد موضوع ارائه شده ساختار دانش قبلی نداشته باشند، احتمالاً به اولین اطلاعات مرتبط بسنده کرده، بر آن تکیه می‌کنند (دی‌بیکر و کراوسون^۱، ۲۰۰۸). در پژوهش‌های بعدی، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) دو جنبه از نیاز به خاتمه را در کلاس شناسایی نمودند: نیازهای ساختار^۲ و نیازهای قطعیت^۳. نیازهای ساختار دربرگیرنده نیازهای مرتبط با معلم (برای مثال، سازماندهی کل دوره درسی و همچنین، سخنرانی‌ها و تکالیف درسی انفرادی) و نیازهایی که به یادگیرنده مربوط بودند (برای مثال، سازماندهی زمان، تکالیف و مطالب درسی به صورتی که برای یادگیری در یک درس مناسب هستند) می‌شود. نیازهای قطعیت به اجتناب از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس (در یک موقعیت تحصیلی خاص مثل کلاس فیزیک، انگلیسی و غیره) مربوط می‌شود.

اگر این گرایش‌ها به محیط تحصیلی انتقال یابد، می‌تواند با اهداف پیشرفت دانشجویان به شیوه‌ای قابل پیش‌بینی ارتباط داشته باشد. دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که نیاز به خاتمه رابطه معناداری با اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد دارد. علاوه بر این، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) مقیاس نیاز به خاتمه کلاسی را معرفی کرده، نشان دادند که برای بررسی روابط میان نیازهای خاتمه، اهداف پیشرفت و پیامدهای تحصیلی مناسب‌تر است. شاخص خاتمه کلاسی شامل دو زیرمقیاس است: ترجیح ساختار و ترجیح قطعیت. با استفاده از این مقیاس، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) دریافتند بین ترجیح قطعیت و اهداف بحری رابطه منفی و بین هر یک از وجوه نیاز به خاتمه کلاسی (ترجیح ساختار و ترجیح قطعیت) و هر یک از اهداف عملکردی (رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد) رابطه مثبت وجود دارد. میراندا، دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۸) نیز همان رابطه منفی را بین ترجیح قطعیت و اهداف بحری گزارش دادند؛ هرچند که در نمونه آنها ترجیح قطعیت با هر دو نوع اهداف عملکردی رابطه مثبت داشت؛ ولی ترجیح ساختار فقط با اهداف

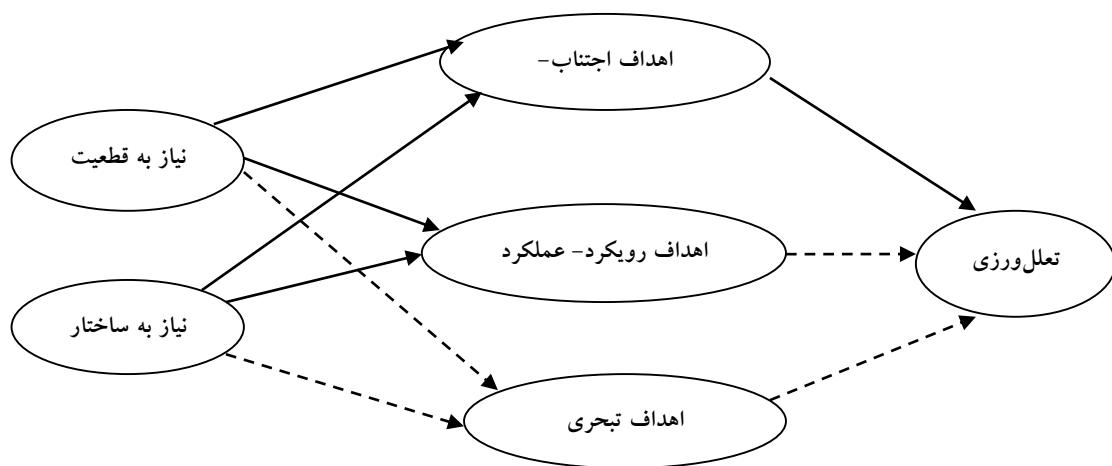
1- DeBacker & Crowson

2- structure needs

3- certainty needs

رویکرد-عملکرد رابطه نشان داد. در یافته‌های هارلو^۱، دی‌بیکر و کراسون (۲۰۱۱) نیز ترجیح ساختار هر سه هدف پیشرفت را به‌طور مثبت پیش‌بینی نمود؛ در حالی که ترجیح قطعیت اهداف تبحری (رابطه منفی) و اهداف اجتناب-عملکرد (رابطه مثبت) را پیش‌بینی کرد. همچنین، ترجیح ساختار با پردازش عمیق و سطحی هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق اهداف تبحری رابطه داشت. به همین ترتیب، ترجیح قطعیت با پردازش عمیق رابطه مستقیم و با هر دو نوع پردازش (عمیق و سطحی) از طریق اهداف تبحری رابطه غیرمستقیم داشت. در پژوهشی که توسط قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) صورت گرفت، نتایج نشان داد که اثر مستقیم نیاز به ساختار بر اهداف تبحری و رویکرد-عملکرد منفی و معنی‌دار و بر اهداف اجتناب-عملکرد مثبت و معنی‌دار است. بعلاوه، اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری معنی‌دار و منفی و بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی‌دار و مثبت بود؛ ضمن اینکه اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف اجتناب-عملکرد معنادار نبود.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در زمینه رابطه میان نیاز به خاتمه با اهداف پیشرفت پیشینه پژوهش منسجم و یک‌دستی وجود ندارد که البته تا حدودی می‌تواند به علت ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت و رویکردهای مختلف مفهوم‌سازی ماهیت نیاز به خاتمه باشد. با توجه به آنچه گفته شد، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه اهداف پیشرفت در تاثیر نیاز بر خاتمه و تعلق‌ورزی تحصیلی است. برای این منظور، مدلی را بر اساس مبنای نظری موجود و نتایج پژوهش‌های قبلی که به آنها اشاره شد، به‌عنوان مدل درونداد (شکل ۱) تدوین و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب را برآورد کرده، نهایتاً مدل برازش شده ارائه می‌شود.



شکل ۱: نمودار مسیر مدل درون‌داد پژوهش

روش‌شناسی

روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است؛ زیرا در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل علی مورد بحث قرار می‌گیرد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویانی است که در نیمسال اول تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور استان فارس مشغول به تحصیل بوده‌اند ($N= 51398$). برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. برای این منظور، هر کدام از نواحی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز استان به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و با توجه به مساوی بودن تقریبی تعداد دانشجویان و مراکز دانشگاه پیام نور در نواحی، از هر ناحیه یک مرکز به صورت تصادفی انتخاب شد. در گام بعد، به علت ناهمگن بودن جامعه آماری از لحاظ متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی و تعداد دانشجویان مراکز، بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با در نظر گرفتن نسبت‌های مورد نظر مجموعاً ۴۲۵ نفر (۲۴۳ دختر و ۱۸۲ پسر) به عنوان نمونه آماری برگزیده شدند. از این تعداد ۲۹ پرسشنامه به علت بی‌استفاده بودن کنار گذاشته شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها، بر اساس پرسشنامه‌های خود گزارشی نیاز به خاتمه (NFCS) کروگلانسکی و وبستر (۱۹۹۶)، اهداف پیشرفت میدلتن و میجلی^۱ (۱۹۹۷) و تعلق‌ورزی تحصیلی سولومون و راث‌بلام (۱۹۸۴)، پرسشنامه‌ای حاوی ۸۱ سؤال طراحی شد. پرسشنامه نیاز به خاتمه کروگلانسکی و وبستر (۱۹۹۶) دربرگیرنده ۴۲ گویه و دارای طیف لیکرت ۶ درجه‌ای است که در آن به کاملاً موافقم ۶ و به کاملاً مخالفم ۱ تعلق می‌گیرد. آنها در پژوهش خود ضریب آلفای ۰/۸۴ را به دست آوردند. شایان ذکر است پرسشنامه مذکور برای نخستین بار در داخل کشور استفاده می‌شود. دو نمونه از گویه‌ها عبارتند از: "از سؤال‌هایی که می‌توان به آنها به شیوه‌های متفاوت پاسخ داد، بیزارم" و "وقتی که قصد و منظور کسی برایم نامعلوم باشد، احساس ناخوشایندی دارم".

پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میجلی (۱۹۹۷) مشتمل بر دوازده گویه بوده، سه مؤلفه اهداف تبصری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم ثبت می‌گردد. این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شده و نتایج گویای قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است. دو نمونه از گویه‌های آن به شرح زیر است: "برایم مهم است که در مقایسه با سایر همکلاسی‌هایم زرننگ به نظر برسم" و "تکالیف درسی ای را دوست دارم که واقعاً مرا به فکر کردن وادارد".

پرسشنامه تعلق‌ورزی تحصیلی سولومون و راث‌بلام (۱۹۸۴)، مشتمل بر ۲۷ گویه بوده، سه مؤلفه تعلق‌ورزی در حوزه امتحان، تعلق‌ورزی در حوزه انجام تکلیف و تعلق‌ورزی در حوزه نگارش مقاله و پروژه را مورد سنجش قرار می‌دهد. شش گویه نیز بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نیستند و ناراحتی حاصل از اهمال‌کاری و تمایل به تغییر عادات فردی را نشان می‌دهند. پاسخ‌ها بر روی طیف لیکرت ۴ درجه‌ای به ندرت، گاهی اوقات، بیشتر مواقع و تقریباً همیشه ثبت می‌گردد. این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش هاشمی (۱۳۹۱) استفاده شده و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است. "هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رؤیاپردازی می‌کنم

و تمرکز کردن بر این دشوار است" و "ترجیح می‌دهم که ابتدا تکالیفم را انجام دهم و سپس به چیزهای دیگر پردازم" دو نمونه از گویه‌های این مقیاس هستند.

به منظور تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای نیاز به خاتمه، اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد و تعلل‌ورزی تحصیلی، به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۵ و ۰/۸۲ است. برای انجام این پژوهش، پرسشنامه‌ای واحد تنظیم و بر روی ۴۰ نفر از دانشجویان اجرا شد. به منظور تعیین اعتبار سازه این پرسشنامه‌ها نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. مشخصه‌های برازندگی الگوهای تحلیل عاملی تأییدی نیز در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی خرده‌مقیاس‌ها

مشخصه	نیاز به خاتمه	اهداف	تعلل‌ورزی
نسبت مجذور خی به درجه	۱/۴۲	۲/۶	۲/۷۸
ریشه میانگین مجذورات	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۵
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۹	۰/۹۱	۰/۹۶
شاخص تعدیل شده نکویی	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۴
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۵

با توجه به مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول ۱، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنایی نظری سازه نیاز به خاتمه، اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن سؤال‌ها با سازه‌های نظری است.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش، از روش تحلیل مسیر به کمک نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. ضمناً ابعاد نیاز به خاتمه به عنوان متغیر برونزا و متغیرهای اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شدند. در جدول ۲ ماتریس همبستگی و شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای مورد بررسی ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- نیاز به ساختار	۱					
۴- اهداف رویکرد- عملکرد	-۰/۰۷	-۰/۲۳**	۰/۰۶	۱		
۵- اهداف اجتناب- عملکرد	۰/۲۵**	۰/۲۸**	-۰/۰۷	-۰/۰۴	۱	
۶- تعلل ورزی تحصیلی	۰/۰۵	۰/۰۸	-۰/۳۱**	۰/۱۳*	۰/۲۸**	۱
میانگین	۲۶/۰۹	۲۴/۴۰	۱۲/۱۵	۱۲/۶۹	۹/۱۷	۳۲/۱۲
انحراف معیار	۳/۳۴	۴/۶۲	۳/۵۱	۳/۳۶	۴/۰۲	۶/۵۹
کجی	۰/۳۷	۰/۱۸	۰/۲۹	۰/۱۷	۰/۰۸	۰/۱۴
کشیدگی	-۰/۴۱	-۰/۷۳	-۰/۷۲	-۰/۴۲	-۰/۷۸	-۰/۸۹

با توجه به جدول ۲، ملاحظه می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای پژوهش مربوط به رابطه اهداف تبحری و تعلل ورزی تحصیلی (۰/۳۱-) و پایین ترین ضریب همبستگی نیز مربوط به رابطه اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد (۰/۰۴-) است. از میان متغیرهای پژوهش، به ترتیب اهداف تبحری (۰/۳۱-)، اهداف اجتناب- عملکرد (۰/۲۸)، اهداف رویکرد- عملکرد (۰/۱۳)، نیاز به قطعیت (۰/۰۸) و نیاز به ساختار (۰/۰۵) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با تعلل ورزی تحصیلی دارا هستند. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به مقادیر به دست آمده، کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش، توزیع تمامی متغیرها نرمال است. شایان ذکر است علاوه بر مقادیر کجی و کشیدگی سطوح معناداری به دست آمده از آزمون کولموگروف- اسمیرنف (بالای ۰/۰۵) نیز بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرهاست که به دلیل اختصار از ذکر جداول آن خودداری شده است. همچنین، مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تایید شد. در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی داری آنها ارائه شده است.

جدول ۳: ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

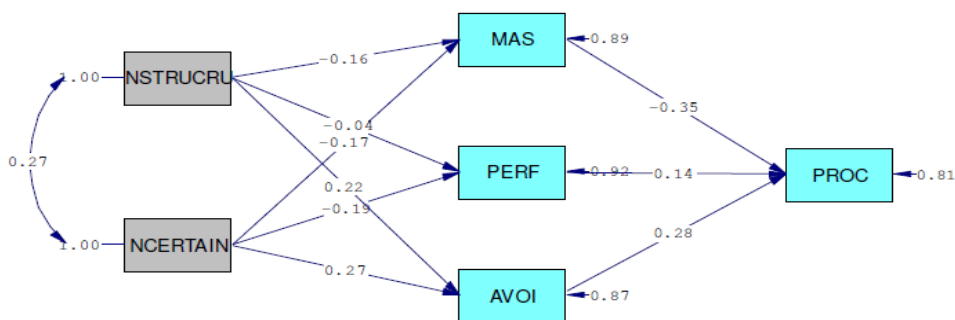
متغیرها	برآوردها	اثرهای مستقیم	اثرهای غیرمستقیم	اثرهای کل	T	واریانس تبیین شده
به روی تعلل‌ورزی تحصیلی از						
اهداف تبحری		-۰/۳۵**	-	-۰/۳۵**	-۴/۷۱	
اهداف رویکرد- عملکرد		۰/۱۴*	-	۰/۱۴*	۲/۳۴	
اهداف اجتناب- عملکرد		۰/۲۸**	-	۰/۲۸**	۳/۳۱	۰/۱۹
نیاز به ساختار		-	۰/۰۶**	۰/۰۶**	۲/۸۸	
نیاز به قطعیت		-	۰/۰۷**	۰/۰۷**	۳/۷۹	
به روی اهداف تبحری از						
نیاز به ساختار		-۰/۱۶**	-	-۰/۱۶**	۳/۱۲	۰/۱۱
نیاز به قطعیت		-۰/۱۷**	-	-۰/۱۷**	۳/۵۵	
به روی اهداف رویکرد- عملکرد از						
نیاز به ساختار		-۰/۰۴	-	-۰/۰۴	۰/۶۳	۰/۰۸
نیاز به قطعیت		-۰/۱۹**	-	-۰/۱۹**	۳/۹۵	
به روی اهداف اجتناب- عملکرد از						
نیاز به ساختار		۰/۲۲**	-	۰/۲۲**	۴/۲۱	۰/۱۳
نیاز به قطعیت		۰/۲۷**	-	۰/۲۷**	۴/۸۰	

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، هیچ کدام از متغیرهای برونزا (نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت) بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند؛ بلکه این تأثیر با واسطه و به صورت غیرمستقیم از طریق اهداف پیشرفت صورت می‌گیرد. اثر غیرمستقیم نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت بر تعلل‌ورزی تحصیلی به ترتیب (۰/۰۶) و (۰/۰۷) بوده، هر دو در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است و از طریق اهداف پیشرفت صورت می‌گیرد.

از میان متغیرهای درونزا، تنها اثر نیاز به ساختار بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی‌دار نیست. اثر مستقیم نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری به ترتیب (۰/۱۶-) و (۰/۱۷-) و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۱۹-) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. همچنین، اثر مستقیم نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت بر اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب (۰/۲۲) و (۰/۲۷) و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار

است. علاوه بر این، اثر مستقیم اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد بر تعلل ورزشی تحصیلی به ترتیب $(-۰/۳۵)$ ، $(۰/۱۴)$ و $(۰/۲۸)$ و هر سه معنادار است. شایان ذکر است که اهداف تبحری دارای بیشترین اثر مستقیم بر تعلل ورزشی تحصیلی است. در ضمن، میزان واریانس تبیین شده تعلل ورزشی تحصیلی در الگوی برازش شده ۱۹ درصد است. در ادامه، با توجه به پارامترهای ارائه شده در شکل ۲، الگوی برازش شده پیش‌بینی تعلل ورزشی تحصیلی همراه با مشخصه‌های برازندگی ارائه می‌گردد.



Chi-Square=84.47, df=39, P-value=0.01839, RMSEA=0.052

شکل ۲: نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش‌بینی تعلل ورزشی تحصیلی (مدل برون‌داد)

شایان ذکر است در شکل ۲، NSTRUCTURE معادل نیاز به ساختار، NCERTAIN معادل نیاز به قطعیت، MAS معادل اهداف تبحری، PERF معادل اهداف رویکرد-عملکرد، AVOI معادل اهداف اجتناب-عملکرد و PROC معادل تعلل ورزشی تحصیلی است.

جدول ۴: مشخصه‌های نکویی برازش مدل پیش‌بینی تعلل ورزشی تحصیلی

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI	χ^2/df
۰/۰۴	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۳	۱/۷۸

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش ارائه شده در جدول ۴، برازش مدل پیش‌بینی تعلل ورزشی تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی است.

بحث و نتیجه گیری

به منظور بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در تأثیر نیاز به خاتمه و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان، با توجه به نظریه معرفتی عام و نظریه شناختی-اجتماعی دوئک و همچنین، پیشینه نظری و تجربی موجود، یک الگوی مفهومی تدوین و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که الگوی تدوین شده با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و ۱۹ درصد از واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کند.

معنادار بودن اثر مستقیم و منفی نیاز به ساختار بر اهداف تبحری نشان می‌دهد آن دسته از دانشجویانی که بیش از حد مبادی نظم و ترتیب در کارها هستند و ترجیح می‌دهند رویدادهای محیط اطرافشان را کنترل کنند، به علت ساختار ذهنی منظم، احتمالاً بیش از دیگران در مواجهه با دانش و اطلاعات جدید دچار سردرگمی می‌شوند؛ زیرا می‌خواهند با رجوع به دانش موجود خود، به موقعیت حل مسأله پاسخ دهند؛ بنابراین، کمتر از دیگران احتمال دارد به سراغ اتخاذ اهداف تبحری بروند. در این خصوص، نتایج با فرض هارلو و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. فرضیه آنها این بود که نیاز به خاتمه زیاد به دلیل ارتباط احتمالی یادگیری تبحری با پیچیدگی یا ابهام می‌تواند مانع پذیرش اهداف تبحری شود. از این رو، می‌توان گفت هر چه نیاز به خاتمه بالاتر باشد، احتمال پذیرش اهداف تبحری کمتر می‌شود. این یافته همچنین با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین، نتایج تحقیقات دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، میراندا^۱ و همکاران (۲۰۰۸)، هارلو و همکاران (۲۰۱۱) و قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. دانشجویانی که در آنها نیاز به ساختار بالاست، به دنبال برنامه زمانی، تکالیف و مطالب درسی ساختاریافته و قابل پیش‌بینی هستند و از این رو، تحمل رویدادهای کلاسی و درسی غیرمنتظره، چالش برانگیز و تبحرمدار را ندارند.

معنادار بودن اثر مستقیم و منفی نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری نیز نشان می‌دهد آن دسته از دانشجویانی که تا حد امکان از مواجهه با موقعیت‌هایی که برایشان ابهام و پریشانی به وجود می‌آورد، اجتناب می‌کنند و در صورت مواجهه با چنین موقعیتی، سعی می‌کنند سریعاً به آن موقعیت خاتمه دهند. به همین سبب، معمولاً اولین راه‌حل و گزینه‌ای را که به ذهنشان می‌رسد و آن را مناسب

موقعیت می‌دانند ارائه می‌کنند؛ که این کار با دنبال کردن اهداف تبحری در تعارض است. این یافته نیز با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین، نتایج تحقیقات دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، میراندا و همکاران (۲۰۰۸)، هارلو و همکاران (۲۰۱۱) و قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد.

همچنین، بر اساس نتایج، اثر نیاز به ساختار بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، نیاز به ساختار قادر به پیش‌بینی اهداف رویکرد-عملکرد نیست. این یافته با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) همخوانی دارد. معنادار بودن اثر مستقیم و منفی نیاز به قطعیت بر اهداف رویکرد-عملکرد نیز نشان می‌دهد آن دسته از دانشجویانی که از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس اجتناب می‌کنند و به‌طور معمول به دنبال شفافیت در محتوای درسی بوده، تحمل ابهام را ندارند، با احتمال بسیار کمتری به اهداف رویکرد-عملکرد روی می‌آورند. این یافته نیز با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین، نتایج تحقیقات دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، میراندا و همکاران (۲۰۰۸)، و هارلو و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) ناهمخوان است.

بعلاوه، معنادار بودن اثر مستقیم و مثبت نیاز به ساختار بر اهداف اجتناب-عملکرد نیز نشان می‌دهد آن دسته از دانشجویانی که بیش از حد مبادی نظم و ترتیب در کارها هستند و ترجیح می‌دهند رویدادهای محیط اطراف‌شان را کنترل کنند، به دلیل ساختار ذهنی منظم‌شان، احتمالاً بیش از دیگران در مواجهه با دانش و اطلاعات جدید دچار سردرگمی می‌شوند؛ زیرا می‌خواهند با رجوع به دانش موجود خود، هرچه سریع‌تر به موقعیت حل مساله پاسخ دهند. این یافته همچنین با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین نتایج تحقیقات دی‌بیکر و کراوسون (۲۰۰۶، ۲۰۰۸)، میراندا و همکاران (۲۰۰۸)، هارلو و همکاران (۲۰۱۱) و قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد.

معنادار بودن اثر مستقیم و مثبت نیاز به قطعیت بر اهداف اجتناب-عملکرد نیز بیانگر آن است که آن دسته از دانشجویانی که از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس اجتناب می‌کنند و به‌طور معمول به دنبال شفافیت در محتوای درسی بوده، تحمل ابهام را ندارند، با احتمال بسیار بیشتری نسبت به دیگران به اهداف اجتناب-عملکرد روی می‌آورند. این یافته نیز با مفروضات

نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۹۰) و همچنین، نتایج تحقیقات دی بیکر و کراوسون (۲۰۰۶)، (۲۰۰۸)، میراندا و همکاران (۲۰۰۸)، و هارلو و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش قربان جهرمی و همکاران (۱۳۹۲) ناهمخوان است. در تبیین این ناهمخوانی شاید بتوان به ویژگی‌های متفاوت آزمودنی‌ها در زمینه‌های شناختی، انگیزشی و احتمالاً ماهیت متغیرهای مورد بررسی در این دو پژوهش اشاره نمود.

علاوه بر این، نتایج گویای آن است که اهداف تبحری به صورت مستقیم، منفی و معنادار بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر می‌گذارد. بر این اساس، دانشجویانی که بر اکتساب مهارت‌های جدید و بهبود قابلیت‌های فردی خود تأکید دارند، در انجام تکالیف خود کمتر اهمال می‌کنند. اثر مستقیم و منفی اهداف تبحری بر تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس رویکرد اجتماعی-شناختی دوئک و لگت^۱ (۱۹۸۸) قابل تبیین است. دوئک و لگت (۱۹۸۸) معتقدند دانشجویانی که جهت‌گیری هدفی یادگیری (تبحری) دارند، ارزش بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطالب درسی قائل‌اند و از این رو، تعلل و اهمال کمتری در ارتباط با امور تحصیلی خود به خرج می‌دهند. اثر مستقیم و مثبت اهداف رویکرد-عملکرد بر تعلل‌ورزی تحصیلی بیانگر آن است که آن دسته از دانشجویانی که هدفشان بهتر از دیگران عمل کردن است و دوست دارند دیگران آنها را تأیید کنند، در انجام تکالیف خود کمتر تعلل‌ورزی می‌کنند. به اعتقاد مولر^۲ و الیوت (۲۰۰۶)، جهت‌گیری‌های هدفی رویکردی با فرایندهای خودگردانی سازگارانه و جهت‌گیری‌های اجتنابی با فرایندهای خودگردانی ناسازگارانه ارتباط دارند. به عبارت دیگر، تعلل‌ورزی باید با جهت‌گیری‌های هدفی رویکردی رابطه عکس داشته باشد. این یافته با نتایج پژوهش گانسان و همکاران (۲۰۱۴)، هاول و بورو (۲۰۰۹)، مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲)، ولترز (۲۰۰۴) همخوان و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۳) ناهمخوان است.

معنادار بودن اثر مستقیم و مثبت اهداف اجتناب-عملکرد بر تعلل‌ورزی تحصیلی نیز نشان می‌دهد آن دسته از دانشجویانی که با هدف اجتناب از داشتن عملکرد ضعیف نسبت به دیگران و شکست نخوردن در تکالیف تحصیلی به یادگیری می‌پردازند، احتمالاً در انجام امور و تکالیف خود بیش از دیگران تعلل می‌کنند. در بحث پیشین این نکته عنوان شد که به اعتقاد مولر و الیوت (۲۰۰۶)، جهت‌گیری‌های هدفی اجتنابی با فرایندهای خودگردانی ناسازگارانه ارتباط دارند. از این رو، به نظر

1- Dweck & Leggett

2- Moller

می‌رسد که تعلل‌ورزی باید با این نوع اهداف بیشتر ارتباط داشته باشد. این یافته با نتایج پژوهش مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲)، ولترز (۲۰۰۳، ۲۰۰۴) و هاول و واتسون (۲۰۰۷) همسو و با نتایج مطالعه گانسان و همکاران (۲۰۱۴) ناهمسوست. گانسان و همکاران (۲۰۱۴) علت این امر را ارزش‌های زیربنای اهداف پیشرفت در بافت‌های متفاوت تحصیلی عنوان می‌کنند.

شایان ذکر است که نتایج اثرهای غیرمستقیم متغیرها نیز نشان داد ابعاد نیاز به خاتمه (نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت) از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دارای اثر مثبت و معنی‌دار است؛ به این معنی که آن گروه از دانشجویانی که هنگام مواجهه با پریشانی و ابهام تمایل دارند به اولین حکم، قضاوت و راه‌حلی که مناسب موقعیت است، متوسل شوند و نیز گرایش به تداوم بخشیدن و همیشگی ساختن حالت و موقعیت خاتمه را دارند، و روی هم‌رفته تمایل به ثابت ماندن بر دانش یا قضاوت‌های موجود خود را دارند، با احتمال بیشتری به اهداف اجتنابی روی آورده، از اهداف رویکردی و تبحری‌گريزانند؛ در نتیجه تعلل‌ورزی تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند. در انتها شایان ذکر است که پژوهش حاضر در میان دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور استان فارس انجام شده است، لذا نتایج حاصله فقط به جامعه آماری مورد نظر قابل تعمیم است.

از جمله کاربردهای این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که نیاز به خاتمه به عنوان تمایل فرد به داشتن دانش ثابت، پایدار و قابل اطمینان به‌منظور اجتناب از ابهام و عدم قطعیت، و به عنوان تمایل فرد به دادن یک پاسخ‌راسخ به یک سؤال و بیزاری از ابهام تعریف شده است. با این حال، از آنجا که اکثر موقعیت‌های زندگی، چه تحصیلی و چه غیرتحصیلی، دربردارنده مقداری ابهام است و ماهیت بسیاری از پدیده‌ها به طور دقیق مشخص نیست؛ لذا ضروری است آموزش‌هایی به افراد داده شود تا با ابهامات موجود در موقعیت‌ها و شرایط کنار آیند و آن را بپذیرند؛ به گونه‌ای که بر روند فکری و تصمیم‌گیری و حل مسائل در آنان اثر منفی نگذارد. همچنین، آمارها بیانگر شیوع بالای تعلل‌ورزی در اقشار مختلف جامعه؛ بخصوص در بین دانش‌آموزان است. از این رو، ضرورت دارد که خانواده‌ها رفتار تعلل‌ورزی فرزندان را از ابتدا جدی تلقی کرده، برای کاهش آن چاره‌جویی نمایند. علاوه بر این، بر حسب نتایج می‌توان پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه کرد:

۱) نتایج پژوهش حاکی از نقش سازنده اهداف تبحری در کاهش تعلل ورزی تحصیلی و نقش اهداف اجتناب-عملکرد بر افزایش این آسیب روان‌شناختی در محیط‌های تحصیلی است. لذا پیشنهاد می‌شود مطابق با نتایج این پژوهش فضای کلاس‌های درس از کیفیت شناختی و انگیزشی لازم برخوردار باشند تا زمینه شکل‌گیری اهداف تبحری در دانشجویان فراهم شود.

۲) نتایج نشان داد که میزان واریانس تبیین‌شده تعلل ورزی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ است که این امر بیانگر اهمیت متغیرهای انگیزشی و شناختی در پیش‌بینی این متغیر است.

۳) از آنجا که نیاز به خاتمه به عنوان یک تمایل و انگیزه تأثیرگذار بر فرایند ایجاد شناخت اثر می‌گذارد و افرادی که انگیزش کمتر یا ظرفیت شناختی کمتری دارند، در طول فرایند ساخت دانش فرضیه‌های کمتری را برای بررسی تولید می‌کنند، پیشنهاد می‌شود که به باورهای دانشجویان بیشتر بها داده شود و ماهیت این باورها برای آنان تشریح شود تا بتوانند از ابتدا باورهای عالمانه را از باورهای ساده‌انگارانه متمایز و باورهای دانش‌شناختی پیشرفته‌ای را در ذهن خود خلق نمایند.

منابع

- رستگار، احمد؛ صیف، محمدحسن؛ مظلومیان، سعید؛ طالبی، سعید و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، اضطراب و سبک‌های مقابله در رابطه میان اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی. *فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۶(۲)، ۱۴۶-۱۲۳.
- زارع، حسین؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نیاز به خاتمه (NFCS) به عنوان یک گرایش فکری در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۸۷-۷۰.
- قربان جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ ازه‌ای، جواد و خدایاری فرد، محمد. (۱۳۹۲). نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت: اثر بافت تعلل ورزی. *فصل‌نامه شناخت اجتماعی*، ۲(۲)، ۹۹-۸۷.
- هاشمی، لادن. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه علی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی و فراشناختی*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

- Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535-551.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 711-732.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Ganesan, R., Mamat, N. H., Mellor, D., Rizzuto, L., & Kolar, C. (2014). Procrastination and the 2 × 2 achievement goal framework in Malaysian undergraduate students. *Psychology in the Schools*, 5, 506-516.
- Harlow, L., DeBacker, T., & Crowson, H. M. (2011). Need for Closure, Achievement Goals, and Cognitive Engagement in High School Students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110-119.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kaplan, A., Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1, 187-197.
- Kruglanski, W. A., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: Seizing and freezing. *Psychological Review*, 103, 263-283.
- Lochbaum, M. & Gottardy, J. (2015). A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 164-173.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.

- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 710-718.
- Miranda, R., DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). *Influences on achievement: Epistemic beliefs, epistemic motives, and achievement goals*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). *The 2×2 achievement goal framework: An overview of empirical research*. In A. V. Mittel (Ed.), Focus on educational psychology Hauppauge, NY: Nova Science.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press. 451–502.
- Rastegar, A., Ghorban Jahromi, R., Salim H, A., Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: The mediating role of achievement goals, matematics self- efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 791-797.
- Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1998). Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 313–329.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385–398.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504–510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Guildford Press. 1–12.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.