

الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی:  
با نقش میانجی انگیزه تحصیلی\*

Structural Pattern of Educational Procrastination According to Objective  
Orientation and attribution Styles: The Mediating Role of Educational Motivation

سوزان فنادی<sup>۱</sup>، محمدکاظم فخری<sup>۲\*</sup> و یارعلی دوستی<sup>۳</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۲۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

چکیده

**هدف:** هدف پژوهش تدوین الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی با واسطه انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان بود.

**روش:** روش پژوهش همبستگی بود. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از هر کدام از مناطق شمالی، جنوبی، غربی و شرقی شش دبیرستان دخترانه و پسرانه و از هر دبیرستان سه کلاس انتخاب شدند. نمونه شامل ۴۰۰ نفر (۱۷۱ پسر و ۲۳۱ دختر) بود. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه اسنادهای علی کودکان و نوجوانان پیترسون و سلیگمن (۱۹۸۲) و پرسشنامه انگیزه تحصیلی هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) جمع‌آوری شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که الگوی پیشنهادی برازنده داده‌ها است. برازش الگو نشان می‌دهد که ضرایب مسیر مستقیم منتهی به انگیزش شامل جهت‌گیری تسلط‌گرایشی، عملکرد اجتنابی و سبک اسناد منفی و ضریب مسیر مستقیم انگیزش تحصیلی به تعلل‌ورزی تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادارند. همچنین تمامی اثرات غیرمستقیم مدل معنادارند. اندازه معناداری برای اثرات غیرمستقیم مدل نشان داد که تمامی این اثرات در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادارند.

**نتیجه‌گیری:** توجه به نقش مستقیم هدف تسلط‌گرایشی در کاهش تعلل‌ورزی سیاست‌گذاری آموزشی در این زمینه باید با تأکید بر مهارت‌آموزی و تبحر بر موضوعات آموزشی به‌جای ایجاد اضطراب در بین دانش‌آموزان و فضای رقابتی ناسالم باشد. همچنین آموزش شیوه‌های غلبه بر سبک‌های اسنادی بدبینانه موجب افزایش انگیزه تحصیلی و به‌تبع آن کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** تعلل‌ورزی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، سبک‌های اسنادی، انگیزه تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران
۲. استادیار گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران
۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

Email: fakhri\_45@yahoo.com

\* نویسنده مسئول:

\* این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول مقاله می‌باشد.

## ۱. مقدمه

تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> پدیده نسبتاً شایعی است که در تمام جنبه‌های زندگی و به‌خصوص حوزه‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (ایکرت، ایبرت، لهر، سایلند و برکینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). تعلل‌ورزی به تأخیر عمدی در انجام تکالیفی اشاره دارد که فرد قصد انجام آن‌ها را دارد هرچند که این تأخیر ممکن است دارای پیامدهای منفی باشد (گلینسیک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). تعلل‌ورزی تحصیلی به‌صورت تأخیر غیرضروری در انجام تکالیفی که باید انجام شوند تعریف شده است (یانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). این تأخیر اغلب در موضوعاتی مانند نوشتن تکالیف پایان‌ترم و مطالعه برای امتحان همراه است. تعلل‌ورزی تحصیلی عبارت است از تأخیر عمدی در انجام یک تکلیف تحصیلی باوجود این‌که شخص از نتایج و پیامدهای آن آگاهی دارد (استیل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). در واقع تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان نوعی فرایند ضد انگیزشی عمل می‌کند (گران و فریس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸) که در آن اشخاص تصمیم می‌گیرند به‌سوی انجام کارها حرکت نکنند و تکالیف تحصیلی خود را به پایان نرسانند (تان، کلاسن، وونگ، هان و چونگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸).

بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی نه‌تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (پوپالا، ۲۰۰۵؛ فی و تانگنی، ۲۰۰۰؛ به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸). تعلل‌ورزی به‌عنوان مسئله انگیزشی از این جهت مشکل‌زا است که افراد تعلل‌ورز از تکلیف‌بیزاری می‌جویند. ریان و دسی<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) معتقدند تعلل‌ورزی فرایندی ضد انگیزشی است که ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کاری است. پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی نشانه عدم خودتنظیمی در افراد است (فراری<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱؛ والترز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳؛ هاول و واتسون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷؛ فوس و بامستر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴). افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند نمی‌توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته‌اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند (پنتریچ و شانک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲). همچنین بر طبق نظر والترز (۲۰۰۳) انگیزش پیشرفت از مؤلفه‌های اصلی خودتنظیمی است. نظریه جهت‌گیری هدف به‌طور عمده به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا افراد هدف خاصی را برمی‌گزینند، چگونه به هدف موردنظر نزدیک شده و با تکلیف مرتبط با آن درگیر می‌شوند. در پژوهش حاضر جهت‌گیری هدف براساس

1. procrastination
2. Eckert, Ebert, Lehr, Sieland, Berking
3. Klingsieck
4. Yong
5. Steel
6. Ground & fries
7. Tan, Klassen, Wong, & Chong,
8. Ryan & Deci
9. Ferrari
10. Wolters
11. Howell & Watson
12. Vohs & Baumeister
13. Pintrich & Schunk

مدل الیوت و مک‌گریگور<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) است. مطابق با مدل الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که شامل اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط‌اجتنابی، عملکرد‌گرایشی و عملکرد‌اجتنابی است. در هدف تسلط‌گرایشی هدف دانش‌آموز، غلبه کردن بر چالش‌ها، یادگیری تا حد امکان و افزایش سطح شایستگی است. در هدف تسلط‌اجتنابی دانش‌آموز به‌منظور پرهیز از فقدان تسلط یا شکست در یادگیری تا جایی‌که امکان دارد، فعالیت می‌کند. در هدف عملکرد‌گرایشی دانش‌آموز می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران نشان دهد و در هدف عملکرد‌اجتنابی دانش‌آموز از این‌که در نزد هم‌کلاسی‌هایش بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آید، پرهیز می‌کند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). نتایج تحقیق هاوول و واتسون (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی همبستگی منفی و معناداری با رویکرد جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی دارد و هم‌چنین تعلل‌ورزی به‌طور مثبت و معناداری تسلط‌اجتنابی را پیش‌بینی می‌کند. در پژوهشی که توسط والترز (۲۰۰۳) انجام گرفت، نتایج حاکی از آن بود که بین تعلل‌ورزی با عملکرد‌گرایشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نشان داد که اهداف عملکرد‌اجتنابی و تسلط‌اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تسلط‌گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی، تعلل‌ورزی بودند. نتایج پژوهش سیائو<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نشان داد که بین اهداف تسلط‌گرایشی با تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنادار، بین هدف عملکرد‌اجتنابی با تعلل‌ورزی رابطه مثبت و معنادار و بین اهداف تسلط‌اجتنابی و عملکرد‌گرایشی با تعلل‌ورزی رابطه‌ای وجود نداشت. هاوول و واتسون (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی همبستگی منفی و معناداری با رویکرد جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی داشت و هم‌چنین تعلل‌ورزی توانست به‌طور مثبت و معناداری تسلط‌اجتنابی را پیش‌بینی کند. والترز (۲۰۰۳) در پژوهشی تحت عنوان «تبیین تعلل‌ورزی از دیدگاه خودتنظیمی یادگیری» به این نتیجه رسید که بین تعلل‌ورزی با اهداف تسلط (بدون توجه به گرایشی یا عملکردی آن) رابطه‌ای وجود ندارد ولی بین تعلل‌ورزی با عملکرد‌گرایشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

به‌عبارتی هر چه فراگیران در اتخاذ جهت‌گیری هدفی خود بیشتر به دنبال گریز از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز از سوی دیگران باشند و مدام به دنبال اجتناب از شکست باشند، تمایل بیشتری برای به‌تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت (صیف، ۱۳۹۵).  
تعلل‌ورزی به‌عنوان یک رفتار مخرب تنها از جنبه شخصیتی و انگیزشی قابل تبیین نیست. به نظر می‌رسد که جنبه‌های شناختی افراد نیز نقش قابل‌توجهی در پدیدارشناسی تعلل‌ورزی دارد (راکس، دان و راکس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). یکی از جنبه‌های شناختی که می‌تواند به‌صورت بالقوه نقش مهمی در تعلل‌ورزی تحصیلی داشته باشد سبک‌های اسنادی است. اگر یادگیرنده درباره علت

1. Elliot & McGregor

2. Cao

3. Rakes, Dunn & Rakes

شکست‌هایش در انجام به علیت پایدار و غیرقابل کنترل باور داشته باشد، این الگوی اسنادی باعث ترس از شکست می‌شود و همین ترس از شکست باعث به وجود آمدن تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود (راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳)؛ زیرا ترس از شکست یکی از عوامل اصلی است که منجر به تعلل‌ورزی می‌شود، به این خاطر که یادگیرنده می‌خواهد اضطرابش را به تأخیر بیندازد و با تکلیف آزارنده مواجه نشود. دانش‌آموزانی که اسنادهای بیرونی و غیرقابل کنترل دارند، احتمالاً در انجام تکالیف تحصیلی موفقیت کمتری دارند که براساس تئوری و تحقیقات موجود، احتمال دارد رفتارهای تعلل‌ورزی بیشتری از خود نشان دهند (راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳).

پژوهش کوشکی، لیات و پورکمالی (۲۰۱۴) با عنوان رابطه بین سبک‌های اسنادی، خودتنظیمی یادگیری و تعلل‌ورزی آموزشی در دانش‌آموزان نشان داد که بین سبک‌های اسنادی خوش‌بینانه با تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنادار و بین سبک‌های اسنادی بدبینانه با تعلل‌ورزی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش‌ها در حوزه تعلل‌ورزی و ارتباط آن با سبک‌های اسنادی نشان می‌دهد که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان نقش مهمی در حوزه تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان دارد. بیشتر مطالعات بر این فرضیه تأکید می‌کنند که تعلل‌ورزان سبک‌های اسنادی ناسازگار دارند (راکس و دان و راکس، ۲۰۱۳؛ کوشکی و همکاران، ۲۰۱۴؛ لی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

تعلل‌ورزی تحصیلی یک متغیر ایستا نیست که تنها تحت تأثیر متغیرهای جهت‌گیری هدف و سبک اسنادی افزایش یا کاهش یابد، سائق انگیزش افراد را به‌سوی اهدافشان سوق می‌دهد و اهداف تنها از طریق عملیاتی شدن به‌دقت می‌آیند. برای مثال انگیزش به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که اهدافشان را عملیاتی کنند، خود را برای امتحان و انجام تکالیف تحصیلی آماده کنند (اسچونبرگ و گرونوود<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)؛ که این امر می‌تواند منجر به کاهش تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان شود (استیل، ۲۰۰۷). متخصصانی که تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک مسئله انگیزشی در نظر می‌گیرند معتقدند تعلل‌ورزی به این دلیل روی می‌دهد که افراد تعلل‌ورز به فعالیت‌های دیگری به‌غیر از تکلیفی که برای آن‌ها در نظر گرفته‌شده است علاقه‌مندند (اسچونبرگ و همکاران، ۲۰۰۴). استیل نیز یکی از ویژگی‌های تأثیرگذار بر تعلل‌ورزی را بی‌زاری از تکلیف می‌داند (استیل، ۲۰۰۷). هر فردی تلاش می‌کند که از محرک‌های آزارنده اجتناب کند، بنابراین هر چه یک موقعیت آزارنده‌تر باشد فرد بیشتر از آن اجتناب خواهد کرد. هرچند ممکن است تمایل به انجام یک کار تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی افراد نیز قرار گیرد، با این‌وجود اگر افراد کاری را ناخوشایند بدانند تمایل بیشتری به تعویق انداختن آن دارند. همچنین در موقعیت‌های آموزشی که در آن‌ها هدف یادگیری مطلبی است، اگر فرد نسبت به موضوع علاقه و انگیزه درونی داشته باشد، یادگیری موضوع تسهیل می‌شود و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود؛ بنابراین علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل

1. Lee

2. Schouwenburg & Groenewoud

به موضوعات یادگیری می‌تواند منجر به افزایش مطالعه عمیق و لذت‌بخش شود. موضوعاتی که به‌طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت. به خاطر این‌که در این موقعیت تکلیف آزاردهنده خواهد بود یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد؛ بنابراین دانش‌آموزانی که دچار تعلل‌ورزی هستند، در طول یادگیری، هیجانات ناخوشایندی را تجربه می‌کنند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در این راستا کارادمایس (۲۰۰۴) بیان کرده است که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان یکی از عوامل تعیین‌کننده هر گونه تلاش‌های آموزشی محسوب می‌شود به نحوی که گاه این سبک‌ها نقش تسهیل‌کننده و گاه باز دارنده دارند (به نقل از هاشمی نصرت آباد و همکاران، ۱۳۹۶).

نتایج بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افزایش انگیزش می‌تواند با کاهش نشانه‌های تعلل‌ورزی در ارتباط باشد (کادزیکوسکا-رزوسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ سیائو، ۲۰۱۲؛ کوشکی، لیاقت و پورکمالی، ۲۰۱۴؛ والترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ کلاس، کراوچک و راجانی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر تعیین‌الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی باواسطه انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان است.

## ۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع الگوی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق، خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای بود. از هر یک از مناطق جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق و غرب) شهر بجنورد ۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه و از هر دبیرستان سه کلاس انتخاب شدند. نمونه پژوهش شامل ۴۰۰ نفر (۱۷۱ پسر و ۲۳۱ دختر) از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه موردنیاز، با استفاده از قاعده حجم نمونه کلاین<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) که در آن به ازای مؤلفه‌های پرسشنامه‌ها، تعداد بیست نفر کفایت می‌کند. از آنجایی‌که در پژوهش حاضر پرسشنامه‌های مورد بررسی دارای ۱۳ مؤلفه می‌باشند لذا نمونه‌ای به حجم ۲۶۰ نفر کفایت می‌کند که در این پژوهش برای اطمینان و به‌منظور جلوگیری از افت تعداد نمونه‌ها حجم نمونه موردنظر در این پژوهش برابر با ۴۰۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر بجنورد بود.

---

1. Kadzikowska-Wrzose  
 2. Wolters  
 3. Klassen, Krawchuk & Rajani  
 4. kline

### ۳. ابزارهای پژوهش

#### ۳-۱. مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، ساخته و دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را در برمی‌گیرد. مؤلفه اول آماده شدن برای امتحانات شامل گویه‌های (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸) است. مؤلفه دوم، "آماده شدن برای تکالیف است" که شامل گویه‌های (۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹) است و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقالات پایان‌ترم است که شامل گویه‌های (۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷) است. در این مقیاس گویه‌های ۲-۳-۲-۵۹-۱۱-۱۳۱۵-۱۳۱۵-۲۳-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. لازم به ذکر است که در این پژوهش مؤلفه آماده شدن برای مقالات پایان‌ترم حذف شد زیرا در مورد دانش‌آموزان این مؤلفه کارایی ندارد. پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ی که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، انجام شد ضریب ۰/۶۴ به دست داده است. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ به دست آمده است. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان پایایی مقیاس با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و روایی آن با استفاده از آزمون کیرز-میر-اولکین (KMO) در روش تحلیل عاملی، برابر ۰/۸۸ به دست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). لازم به ذکر است که پایایی پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ بود.

#### ۳-۲. پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف (AGQ)

هدف پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف، ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود انتخاب می‌کند. پرسشنامه سنجش اهداف پیشرفت، مطابق الگوی چهاروجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه است. سؤالات ۱، ۶، ۹ هدف عملکرد گرایشی، سؤالات ۲، ۵، ۷ هدف عملکرد اجتنابی، سؤالات ۳، ۱۰، ۱۲ هدف تسلط اجتنابی و سؤالات ۴، ۸، ۱۱ هدف تسلط گرایشی را مورد سنجش قرار می‌دهند. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است و در یک طیف ۵ تایی از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ قرار می‌گیرند. روایی ابزار توسط سازندگان مورد تأیید است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص نمودند که عبارتند از: ۱. هدف تسلط - رویکردی، ۲. هدف تسلط - اجتنابی، ۳. هدف عملکرد - رویکردی و ۴. هدف عملکرد اجتنابی که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. روایی این پرسشنامه در تحقیقی که توسط هاشمی و خیر (۱۳۸۷) انجام گرفت، از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس بیانگر چهار عامل بود که در مجموع ۳۴/۶۸ درصد واریانس را تبیین نمودند. در پژوهشی که توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) صورت گرفت

به منظور تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس مؤید وجود ۴ عامل در پرسشنامه بود. ساختار عاملی این متغیر در پژوهش طی دو مرحله با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی، برای تأیید یا رد عوامل به دست آمده از تحلیل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ به دست آمده برای هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۸۶، ۰/۷۷ و ۰/۵۴ بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای بعد تسلط گرایشی برابر با ۰/۷۵ و برای عملکرد اجتنابی برابر با ۰/۷۱ بود.

### ۳-۳. پرسشنامه انگیزه تحصیلی

تاکنون مقیاس‌های انگیزشی متعددی در زمینه‌های تحصیلی تدوین شده است. این مقیاس‌ها عموماً برای سنجش این سازه در مقاطع متوسطه و دانشگاه در نظر گرفته و اعتباریابی شده‌اند و در تحقیقات داخلی نیز از این ابزارها مکرر استفاده شده و می‌شود. مقیاس هارتر از معدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. این مقیاس براساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به‌ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) است. هارتر (۱۹۸۱) همچنین ضرایب پایایی پاره مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره‌ی ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش بحرانی و لطیفیان (۱۳۸۸) در داخل کشور و در جامعه آماری دانش‌آموزان مقطع متوسطه مورد تأیید قرار گرفته است.

### ۳-۴. پرسشنامه اسنادهای علی کودکان و نوجوانان (پیترسون و سلیگمن)

این پرسشنامه یک ابزار خودسنجی است و اولین بار برای اندازه‌گیری تبیین‌های علی افراد به منظور سنجش وقایع خوشایند و ناخوشایند، توسط پیترسون و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شده است. این وسیله اندازه‌گیری نمراتی برای تفاوت‌های فردی در زمینه گرایش افراد به اسناد علی وقایع خوشایند و ناخوشایند به عوامل درونی (در مقابل بیرونی)، پایدار (در مقابل ناپایدار) و کلی (در برابر خاص) به دست می‌دهد... در این مقیاس ۱۲ موقعیت فرضی توصیف می‌شود. نیمی از موقعیت‌ها شامل وقایع خوشایند و نیمی دیگر وقایع ناخوشایند است. پرسشنامه هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی

قابل اجرا است. در واقع، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود هر موقعیت را بخواند و تصور کند که آن موقعیت واقعاً برای او اتفاق افتاده است. سپس باید عمده‌ترین علت بروز چنین موقعیتی را در جای خالی بنویسد و پس از آن با کشیدن دایره به دور اعداد درج‌شده در زیر سه سؤال مربوط به هر موقعیت، علت حادثه را در امتداد یک مقیاس هفت‌درجه‌ای درجه‌بندی کند. پیترسون و همکاران (۱۹۸۲)، به نقل از حاج حسینی و اخوان تفتی، (۱۳۹۳) همبستگی درونی و پایایی بازآزمایی این مقیاس را روی یک نمونه دانشجویی بررسی کردند که ضرایب پایایی مورد گزارش به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بود. همچنین هورمات و مارتینسون (۱۹۹۱)، به نقل از حاج حسینی و اخوان تفتی، (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی بودن، پایداری و کلی بودن رویدادهای خوشایند را به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۹ و ۰/۶۱ و برای رویدادهای ناخوشایند به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۶ و ۰/۶۲ گزارش کرد. در ایران نیز بیگدلی و هاشمیان (۱۳۷۶)، به نقل از حاج حسینی و اخوان تفتی، (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ زیر را برای گروه دانشجویان بدین گونه به دست آوردند که پیامدهای ناخوشایند درونی ۰/۵۳، پیامد ناخوشایند کلی ۰/۴۸ و پیامد خوشایند کلی ۰/۵۰ بود. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ برای اسنادهای مثبت برابر با ۰/۶۴ و برای اسنادهای منفی برابر با ۰/۷۱ به دست آمد.

#### ۴. روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های برازش<sup>۱</sup> مدل در مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که به وسیله نرم‌افزار ایموس نسخه ۲۱ انجام شد.

#### ۵. یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.



جدول ۱: ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره	کجی	کشیدگی
جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی	۱۲/۰۸	۴/۷۳	۷	۱۴	۰/۰۰۲	-۰/۶۰۶
جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی	۱۲/۴۳	۳/۴۲	۵	۱۹	۰/۵۱۴	-۰/۴۴۲
سبک اسناد مثبت	۱۹/۴۰	۲/۳۲	۱۲	۲۶	-۰/۰۸۱	-۰/۵۳۶
سبک اسناد منفی	۱۷/۱۳	۳/۲۵	۸	۲۳	۰/۰۹۹	-۰/۴۶۳
انگیزش تحصیلی	۵۹/۲۶	۲/۴۰	۴۱	۹۲	-۰/۷۸۳	-۰/۱۰۰
تعلل‌ورزی تحصیلی	۵۸/۵۲	۶/۱۳	۲۵	۸۰	۰/۷۳۱	-۰/۲۵۸

جدول ۱ نشان می‌دهد که شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی متغیرها خارج از دامنه  $\pm 2$  نیست؛ بنابراین متغیرهای پژوهش توزیع طبیعی دارند. همچنین سطح معنی‌داری آزمون لون برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها در تمام ابعاد بالاتر از  $(P > 0/05)$  بود که نشان‌دهنده این است همگنی واریانس‌ها در تمام موارد برقرار است. همچنین در پژوهش حاضر داده‌های مفقود با میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور اکسپلور در برنامه اس پی اس اس استفاده شد؛ نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد؛ بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود ندارد.

در الگوی مفهومی پژوهش، متغیرهای جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، عملکرد اجتنابی، سبک اسناد مثبت و سبک اسناد منفی به‌عنوان متغیرهای برونزاد<sup>۱</sup>، متغیر انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی<sup>۲</sup> و متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی درونزاد<sup>۳</sup> در نظر گرفته شدند. الگوی بر این اساس در محیط گرافیکی ایموس رسم و با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی مورد تحلیل قرار گرفت. پس از تحلیل مدل مفهومی پژوهش با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی، شاخص‌های برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. این شاخص‌ها میزان هماهنگی مدل پژوهش با داده‌های تجربی حاصل از نمونه پژوهش را نشان می‌دهند. جدول ۲ شاخص‌های برازش برای مدل اولیه و اصلاح‌شده پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

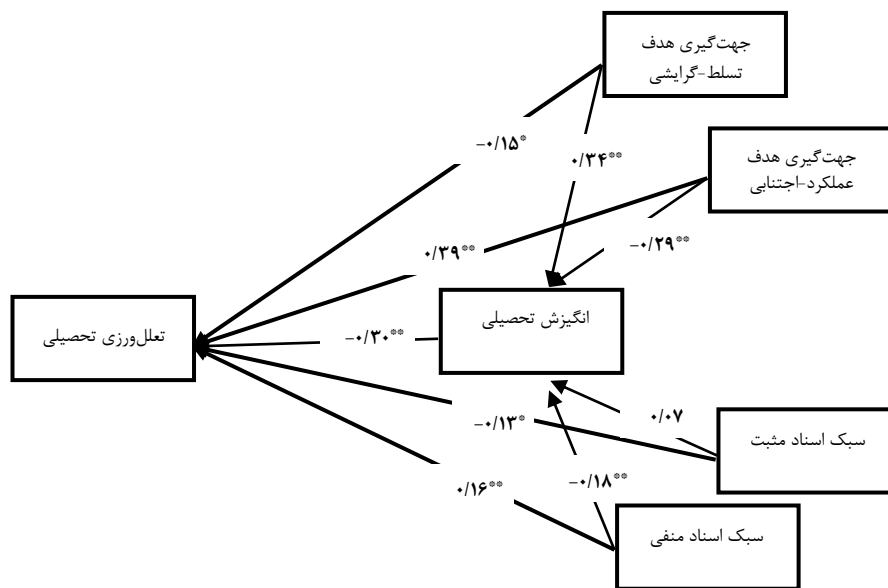
1. exogenous  
2. mediator  
3. endogenous

جدول ۲: شاخص‌های برازش مربوط به مدل پژوهش

مدل	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
مفهومی پیشنهادی	۲۵/۳۳	۱۶	۱/۸۸	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۰۴۵	۰/۰۷۲

همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد تمامی شاخص‌های برازش برای مدل پیشنهادی پژوهش در دامنه مطلوبی قرار دارند؛ این نتایج نشان می‌دهد که شاخص‌های دو بر درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، TLI و CFI بالاتر از ۰/۹ و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۱ و شاخص SRMR کمتر از ۰/۸ است. این نتایج بدان معناست که مدل مفهومی پژوهش حاضر با داده‌های تجربی حاصل از نمونه هماهنگ است و داده‌های تجربی از مدل مفهومی پژوهش حمایت می‌کند.

در گام بعدی، پارامترهای برآورد شده الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی با واسطه‌انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به‌وسیله روش برآورد حداکثر درست‌نمایی موردبررسی قرار گرفت. شکل ۱ پارامترهای برآورد شده برای این مدل، شامل ضرایب مسیر استاندارد و معناداری آن‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۱: پارامترهای برآورد شده در الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، عملکرد اجتنابی، سبک اسناد مثبت و منفی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی

نتایج ارائه شده در شکل ۱ نشان می دهد که ضرایب مسیر مستقیم منتهی به انگیزش شامل جهت گیری تسلط گرایشی، عملکرد اجتنابی و سبک اسناد منفی و ضریب مسیر مستقیم انگیزش تحصیلی به تعلل ورزی تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادارند. برای بررسی روابط مستقیم پژوهش از نتایج حاصل از برآورد ضرایب مسیر استاندارد مدل با استفاده از روش برآورد حداکثر درستنمایی استفاده شد. پارامترهای برآورد شده برای این مسیرهای مستقیم، شامل ضرایب مسیر غیراستاندارد، ضرایب مسیر استاندارد، مقادیر بحرانی و اندازه معناداری آن ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: پارامترهای برآورد شده برای مسیرهای مستقیم پژوهش

اندازه معناداری	مقادیر بحرانی	ضریب مسیر استاندارد ( $\beta$ )	ضریب مسیر غیراستاندارد	مسیر مستقیم
۰/۰۰۱	۴/۸۷	۰/۳۴	۰/۱۶	جهت گیری هدف تسلط-گرایشی بر انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۱	-۵/۶۴	-۰/۲۹	-۰/۱۹	جهت گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۹	۱/۱۳	۰/۰۷	۰/۱۴	سبک اسناد مثبت بر انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۲	-۲/۶۹	-۰/۱۸	-۰/۱۵	سبک اسناد منفی بر انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۳	-۲/۶۸	-۰/۱۵	-۰/۱۱	جهت گیری هدف تسلط-گرایشی بر تعلل ورزی تحصیلی
۰/۰۰۱	۱۰/۰۳	۰/۳۹	۰/۶۲	جهت گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر تعلل ورزی تحصیلی
۰/۰۲۲	-۱/۲۸	-۰/۱۳	-۰/۱۴	سبک اسناد مثبت بر تعلل ورزی تحصیلی
۰/۰۰۳	۲/۸۶	۰/۱۶	۰/۱۸	سبک اسناد منفی بر تعلل ورزی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۵/۴۴	-۰/۳۰	-۰/۷۱	انگیزش تحصیلی بر تعلل ورزی تحصیلی

نتایج ارائه شده در شکل ۱ و جدول ۳ نشان می دهد که تمامی ضرایب مسیر (اثرات مستقیم) در سطح ( $P=۰/۰۵$ ) معنادارند. برازش الگو نشان می دهد که اثر مستقیم هدف تسلط گرایشی بر انگیزش تحصیلی مثبت و معنادار ( $P=۰/۰۰۱$ )، اثر مستقیم عملکرد اجتنابی بر انگیزش منفی و معنادار ( $P=۰/۰۰۱$ )، اثر مستقیم انگیزش تحصیلی بر تعلل ورزی تحصیلی منفی و معنادار ( $P=۰/۰۰۱$ ) است. سایر نتایج نیز در جدول قابل مشاهده است. این نتایج بدین معناست که الگوی ساختاری پژوهش نیز دارای برازش مطلوبی است. در نهایت، برای بررسی اندازه و معناداری اثرات غیرمستقیم الگو از روش بوت استراپ با ۱۰۰۰ مرتبه نمونه گیری مجدد استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج بوت استراپ برای بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم مدل

معناداری	حد بالا	حد پایین	اندازه اثر غیرمستقیم استاندارد	اثر غیرمستقیم
۰/۰۰۱	۰/۰۳۵	۰/۱۲۸	-۰/۰۷۰	جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی)
۰/۰۰۲	۰/۰۸۶	۰/۰۳۴	۰/۰۵۹	جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی)
۰/۰۴۵	۰/۰۰۳	۰/۰۲۸	-۰/۰۱۱	سبک اسناد مثبت بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی)
۰/۰۰۶	۰/۰۵۲	۰/۰۱۱	۰/۰۳۱	سبک اسناد منفی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی)

اگر حدود بالا و حدود پایین در نتایج بوت‌استراپ هم علامت باشند، اثر غیرمستقیم معنادار است (پریچر و هیز، ۲۰۰۸). همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد حدود بالا و پایین اثرات غیرمستقیم مدل هم علامت هستند و بنابراین، تمامی اثرات غیرمستقیم مدل معنادارند. همچنین، اندازه معناداری برای اثرات غیرمستقیم مدل نشان می‌دهد که تمامی این اثرات در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش الگوی ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف و سبک‌های اسنادی باواسطه انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج مدل پژوهش نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی بر انگیزش تحصیلی مثبت و معنادار بود. در تبیین این مطلب می‌توان گفت دانش‌آموزانی که جهت‌گیری معطوف به تسلط‌گرایشی دارند از استراتژی‌های پردازشی عمیق‌تری مثل انواع استراتژی‌های فراشناخت و خودتنظیمی استفاده می‌کنند. محققان در تحقیقات خود نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف تسلطی گرایشی پیش‌بینی‌کننده مثبت انگیزش درونی یادگیرندگان است. دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌گرایشی دارند وقت بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطالب قائل هستند و کمتر خود را با ملاک‌های بیرونی از قبیل نمره و امتیازهای اجتماعی مقایسه می‌کنند. زمانی که دانش‌آموز تسلط‌گرا با موانع مواجه می‌شود به تلاش خود ادامه می‌دهد و انگیزش و عملکرد آنها ممکن است ادامه یابد (اسلاوین، ۲۰۰۸). اسلاوین (۲۰۰۸) بیان می‌کند که جهت‌گیری‌های هدف عامل‌های انگیزشی مهمی در امر آموزش و یادگیری هستند. در هدف تسلط‌گرایشی افراد به دنبال رشد و تسلط بر مهارت‌ها و دانش بوده که با برخی از ویژگی‌های انگیزش درونی از جمله رضایت به یادگیری و تلاش برای درک چیزی جدید همراه است.

اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بر انگیزش منفی و معنادار بود. نتایج تحقیق لی و همکاران (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که اهداف اجتنابی رابطه مثبت و معناداری با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعلل ورزی، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد. اثر مستقیم سبک اسناد مثبت بر انگیزش تحصیلی معنادار نبود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که انگیزش تحصیلی تنها متأثر از سبک‌های اسنادی مثبت نیست و به نظر می‌رسد رابطه این دو متغیر به عواملی بیش از یک رابطه خطی بین این دو متغیر مربوط است. اثر مستقیم سبک اسناد منفی بر انگیزش تحصیلی منفی و معنادار بود.

اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی منفی و معنادار بود. دانش آموزانی که دارای هدف تسلط‌گرایشی هستند کمتر به رقابت بین خود و دیگران اهمیت می‌دهند و برای آن‌ها یادگیری مطالب مهم است. ملاک برتری در آن‌ها مطلق است و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و انگیزه درونی دارند به همین خاطر تعلل‌ورزی در آن‌ها کمتر است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در هدف تسلط‌گرایشی افراد بر رشد شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد به درگیری در تکالیف چالش‌انگیز و درک کامل آن علاقمند هستند؛ و هر شکست را موقعیتی برای درک بیشتر و توسعه شایستگی خود می‌دانند؛ بنابراین در موقع شکست دست از تلاش بر نمی‌دارند و کمتر دچار تعلل‌ورزی می‌شوند. در هدف‌گرایی تسلط، هدف فرد اغلب یادگیری، تسلط بر تکلیف طبق استانداردهای خودتنظیم شده، اصلاح خود، کسب مهارت‌های تازه، کسب شایستگی، تلاش برای انجام کارهای چالش‌برانگیز و تلاش برای به‌دست آوردن فهم و بینش است. باور فرد بر این است که میان تلاش و پیامد کار همپوشی وجود دارد. احساس کفایت فرد مبتنی بر این باور است که تلاش راه دستیابی به موفقیت است. خطا به‌عنوان بخش لاینفک فرایند یادگیری محسوب می‌شود و محرکی برای تلاش و اصلاح عملکرد است

اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی مثبت و معنادار بود. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که در هدف عملکرد اجتنابی، شایستگی یعنی اجتناب از شکست. افراد با این نوع هدف‌گرایی همیشه ترس از شکست و نگرین شده شدن به‌عنوان فردی کند آموز دارند و نگران این مسئله هستند که از سوی افراد مورد سرزنش و تنبیه قرار گیرند. در نتیجه این افراد یادگیری را به‌عنوان وسیله‌ای برای جلوگیری از شکست می‌دانند چراکه معتقدند با شکست توانایی آنان زیر سؤال می‌رود و ممکن است در نگاه دیگران بی‌کفایت و یا ناتوان به نظر آیند، پس تمام تلاش خود را می‌کنند تا از این امر اجتناب کنند و در نتیجه متوسل به راهبردهای تعلل‌ورزی می‌شوند. یافته‌های سیائو (۲۰۱۲)، الیوت (۲۰۰۲)، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز مؤید این مطلب است. در جهت‌گیری عملکرد اجتنابی نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی‌کفایتی در نزد دیگران

را افزایش می‌دهد که این موجب کاهش نسبی خودتنظیمی می‌شود و در نتیجه منجر به افزایش تعلل‌ورزی می‌شود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). افراد با جهت‌گیری عملکرد اجتنابی دغدغه اصلی‌شان شکست نخوردن و کسب حداقل معیارهای شایستگی آن‌هم در مقایسه با دیگران است. از این‌رو به نظر می‌رسد دانشجویان یا دانش‌آموزانی که عملکرد اجتنابی دارند، تصور می‌کنند برای پرهیز از شکست، خواندن مطالب در شب امتحان کفایت می‌کند و برای همین مطالعه تا شب امتحان را به تأخیر می‌اندازند. در حقیقت ترس از شکست در این افراد نوعی وسواس در وارد عمل شدن به وجود می‌آورد که نتیجه آن عدم انجام کار و تعلل‌ورزی در آن کار است. در واقع ترس از شکست ترس از انجام کار را به همراه خود دارد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

اثر مستقیم انگیزش تحصیلی بر تعلل‌ورزی منفی و معنادار بود. نتایج تحقیق راکس و دان و راکس (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که کاهش انگیزش درونی برای یادگیری و عدم خودتنظیمی منجر به افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود. در مورد رابطه بین انگیزه تحصیلی و تعلل‌ورزی می‌توان این‌گونه استدلال کرد که موقعی که یک مطلب جدید یاد گرفته می‌شود اگر انگیزه درونی و یادگیری عمیق با هم صورت گیرند یادگیری موضوع به‌طور کامل اتفاق می‌افتد و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود؛ بنابراین علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل به موضوعات یادگیری می‌تواند منجر به افزایش مطالعه عمیق و لذت‌بخش شود. موضوعاتی که به‌طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت.

اثر مستقیم سبک اسناد منفی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با مثبت و معنادار بود. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که اگر یادگیرنده درباره علت شکست‌هایش در انجام به‌علیت پایدار و غیرقابل‌کنترل باور داشته باشد، این الگوی اسنادی باعث ترس از شکست می‌شود و همین ترس از شکست باعث به وجود آمدن تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود (راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳)؛ زیرا ترس از شکست یکی از عوامل اصلی است که منجر به تعلل‌ورزی می‌شود، به این خاطر که یادگیرنده می‌خواهد اضطرابش را به تأخیر بیندازد و با تکلیف آزارنده مواجه نشود. دانش‌آموزانی که اسنادهای بیرونی و غیرقابل‌کنترل دارند، احتمالاً در انجام تکالیف تحصیلی موفقیت کمتری دارند که براساس تئوری و تحقیقات موجود، احتمال دارد رفتارهای تعلل‌ورزی بیشتری از خود نشان دهند (راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که اسنادهای درونی و غیرقابل‌کنترل در موقعیت شکست دارند، احتمالاً در آینده بیشتر مرتکب تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند (راکس، دان و راکس، ۲۰۱۳). نتایج پژوهش سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) نشان داد که دانش‌آموزانی که تعلل‌ورزی بالایی را گزارش می‌کردند، اغلب موفقیتشان را در امتحان به اسنادهای بیرونی و ناپایدار ارتباط می‌دادند که این عوامل در آینده می‌توانست منجر به تعلل‌ورزی تحصیلی در آن‌ها شود. اکثر پژوهش‌هایی که در حیطه سبک‌های اسناد و تعلل‌ورزی صورت گرفته بر این نکته توافق دارند که تعلل‌ورزان دارای سبک‌های اسنادی ناسازگارانه‌ای هستند، یعنی افرادی که موفقیت‌هایشان را به عوامل بیرونی و

ناپایدار و شکست را به عوامل درونی، پایدار و کلی ارتباط می‌دهند، دچار تعلل‌ورزی بیشتری هستند. در واقع این افراد دارای سبک اسناد منفی هستند.

اثر استاندارد غیرمستقیم جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی) معنادار بود. نتایج پژوهش سیائو (۲۰۱۲) نشان داد که بین اهداف تسلط‌گرایشی با تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنادار، بین هدف عملکرد اجتنابی با تعلل‌ورزی رابطه مثبت و معنادار و بین اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد گرایشی با تعلل‌ورزی رابطه‌ای وجود نداشت. هاول و واتسون (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی همبستگی منفی و معناداری با رویکرد جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی داشت و همچنین تعلل‌ورزی توانست به‌طور مثبت و معناداری تسلط اجتنابی را پیش‌بینی کند. از طرفی تئوری انتظار تنزل یافته بیان می‌کند که افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت آور باشد و دستیابی به آن‌ها آسان‌تر باشد. در نتیجه افراد فعالیت‌هایی را که رسیدن به آن‌ها سخت‌تر است و یا پاداش چندانی هم ندارد را به تعویق می‌اندازند و در واقع مرتکب تعلل‌ورزی می‌شوند. افراد پاداش‌هایی را می‌پسندند که نه تنها بزرگ باشد، بلکه دستیابی به آن‌ها فوری باشد در نتیجه هر فعالیتی که در حال حاضر ناخوشایند است را به تعویق می‌اندازند. به عبارت دیگر اگر گزینه‌هایی وجود داشته باشد که منتهی به پاداش‌های فوری شود افراد فعالیت‌های دیگر را به تعویق می‌اندازند (راث بلوم، ۱۹۹۶؛ به نقل از دهقانی، ۱۳۸۵). مطابق با نظریه لیوت و هاراکویکز (۱۹۹۶؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) دانشجویانی که دارای هدف تسلط‌گرایشی هستند انگیزش درونی بالایی دارند و طبق پژوهش‌های (استیل، ۲۰۰۷ و هاول و واتسون، ۲۰۰۷) انگیزش درونی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. دانش‌آموزان دارای هدف تسلط‌گرایشی کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می‌دهند، برای هدف خودشان که همانا یادگیری مطالب است ارزش قائل هستند، ملاک برتری در آن‌ها مطلق است (به‌جای مقایسه خود با دیگران خود را با یک ملاک مطلق که نشانه یادگیری است یا با یادگیری قبلی‌شان مقایسه می‌کنند) و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) در نتیجه انگیزش تحصیلی در آن‌ها بالاتر و به تبع آن تعلل‌ورزی و امروز و فردا کردن در انجام تکالیف تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی در آن‌ها کمتر است.

نتایج نشان داد اثر استاندارد غیرمستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی) معنادار بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در جهت‌گیری عملکرد اجتنابی فرد برای دوری جستن از اضطراب، تکالیف را با صرف کمترین تلاش انجام می‌دهد، در امور مربوط به تحصیل درگیر نشده و به موفقیت اهمیتی نمی‌دهد. این افراد کار و تلاش سخت را ارزشمند نمی‌دانند و به نشان دادن شایستگی خود به دیگران نیاز ندارند. در نتیجه شروع بدون تأخیر با انجام ندادن تکالیف برایشان اهمیت ندارد. چنین افرادی به انجام تکالیف تحصیلی با کمترین تلاش می‌اندیشند، آن‌ها در امور مربوط به تحصیل درگیر نبوده و به موفقیت در

آن متعهد نیستند (نبود انگیزه تحصیلی) و لذا خودمتمرکزی آن‌ها در سایر حوزه‌های زندگی قرار دارد. نتایج پژوهش سیائو (۲۰۱۲) نشان داد که بین هدف عملکرد اجتنابی با تعلل‌ورزی رابطه مثبت و معنادار و بین اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد گرایشی با تعلل‌ورزی رابطه‌ای وجود نداشت. مک‌گریگور و البوت (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تعلل‌ورزی با اهداف عملکرد اجتنابی رابطه مثبت و با هدف عملکرد گرایشی رابطه معناداری ندارد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت تعلل‌ورزی بود. اثر استاندارد غیرمستقیم سبک اسناد مثبت بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی) معنادار بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر دانش‌آموزی به موضوعی علاقه داشته باشد و از مطالعه آن لذت ببرد (اسناد مثبت خوش‌بینانه‌ای در مورد آن تکلیف و درس داشته باشد) باعث می‌شود که فرد انگیزه درونی پیدا کرده و وقت بیشتری را صرف یادگیری آن مطلب کند، اما موضوعاتی که به‌طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت؛ زیرا یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد چون تکلیف آزردهنده خواهد بود؛ بنابراین دانش‌آموزانی که تعلل‌ورز می‌باشند، در طول یادگیری سطحی، هیجانات ناخوشایند و بدون لذتی را تجربه می‌کنند (دنیز، تراس و آیدوگان، ۲۰۰۹).

نتایج نشان داد اثر استاندارد سبک اسناد منفی بر تعلل‌ورزی تحصیلی (از طریق انگیزش تحصیلی) معنادار بود... در تبیین این یافته می‌توان گفت که براساس نظر سلیگمن (۱۹۸۴) افرادی که برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، ثابت و کلی ارائه می‌دهند، دارای سبک بدبینانه هستند که منجر به دلسردی و افسردگی نسبت به امور می‌شود (افزایش تعلل‌ورزی). برعکس افرادی که رویدادهای بد را برحسب عوامل بیرونی، متغیر و خاص تبیین می‌کنند، سبک اسناد خوش‌بینانه دارند که این نوع سبک اسناد باعث پیشگیری از افسردگی می‌شود و انگیزش برای انجام امور محوله را بالا می‌برد؛ بنابراین می‌توان گفت که افکار افراد با اسناد مثبت به این‌سو گرایش دارد که حوادث بد مربوط به همان لحظه است و بر سایر قسمت‌های زندگی تأثیر ندارد و براساس پژوهش‌های صورت گرفته سبک‌های اسناد دانش‌آموزان عاملی مهم در کیفیت آموزش، میزان رویارویی با اجتناب از موقعیت‌ها و چالش‌ها و میزان تعلل‌ورزی تحصیلی است (راکس و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوشکی و همکاران، ۲۰۱۴).

نتایج این پژوهش از پرسشنامه‌های خودگزارشی به‌دست‌آمده، لذا مشکلاتی که در اجرای پرسشنامه‌ها وجود دارد (مثلاً تأیید اجتماعی یا وانمود گرایی) ممکن است بر نتایج آزمون تأثیرگذار باشد. ز آنجایی که مدل علی روابط بین متغیرها در پژوهش حاضر جدید است و برای اولین بار به شکل فعلی در کشور اجرا شده است، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده بر روی جمعیت دانشجویی نیز تکرار شود. با توجه به این‌که نظریه اهداف پیشرفت از مؤلفه‌های خودتنظیمی است و با توجه به این‌که اکثر پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی نوعی نقص در



خودتنظیمی است بنابراین لازم است که آموزش خودتنظیمی برای مقابله با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه آموزشی مدارس و بخصوص برنامه‌های آموزش و پرورش قرار گیرد. همچنین به معلمان مدارس پیشنهاد می‌شود برای دانش‌آموزان دارای ضعف تحصیلی، تجارب موفقیت‌آمیز را فراهم آورند که بدین وسیله خودپنداره آن‌ها را تقویت و در نتیجه سبک‌های اسناد ناسازگارانه آن‌ها را اصلاح کنند. در مورد افراد دارای تیپ شخصیتی روان‌نژندی که دچار تعلل‌ورزی تحصیلی هستند می‌توان آموزش‌هایی در خصوص این‌که این نوع تیپ شخصیتی چگونه و به چه صورت می‌تواند بر روی تعلل‌ورزی آن‌ها تحصیل داشته باشد، به آن‌ها داده شود. همچنین راه‌های کاهش تعلل‌ورزی نیز به آن‌ها آموزش داده شود.

## منابع

- جوکار، بهرام و دلاوری، محمدآقا (۱۳۸۶). «رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت». *اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۳ (شماره ۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حسینی، فریده‌السادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). «پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان». *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵ (۳)، ۲۷۳-۲۵۶.
- حاج حسینی، منصوره و اخوان تفتی، شهناز. (۱۳۸۲). «مقایسه سبک اسناد (مدل درماندگی آموخته‌شده) در جوانان معتاد و غیر معتاد شهر یزد». *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۱ (۳)، ۱۳۳-۱۴۸.
- صیف، محمد حسن (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)، ۱۰۳-۱۱۷.
- هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). «اثر بخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان». *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۱۳۹-۱۵۸.
- Cao, L. (2012). "Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Deniz, M., Tras, Z., Aydogan, D. (2009). "An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence". *Educational science: Theory and practice*, 9(2), 623-632.
- 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. J., McGregor, H. A. (2001). "A 2 \* 2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Ferrari, J. R. (2001). "Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best under pressure'". *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Grund, A., Fries, S. (2018). "Understanding procrastination: A motivational approach". *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130
- Howell, A. J., Watson, D. C. (2007). "Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies". *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kadzikowska-Wrzosek, A. (2018). "Self-regulation and bedtime procrastination: The role of self-regulation skills and chronotype". *Personality and Individual Differences*, 128, 10-15
- Klingsieck, K. B. (2013). "Procrastination. When good things don't come to those who wait". *European Psychologist*, 18, 24-34.

- Koushki, S., Liight, R., Pour kamali, A. (2014). "Relationship between Attributional Styles, Self-Regulation and Educational Procrastination in Students". *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. 3(3), 184-191 .
- Lee, D-G., Kelly, K. R., Edwards, J. K. (2005). "A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness". *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., Ortiga, Y.P. (2010). "The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective". *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1-16.
- Pintrich, P., Schunk, D. (2002). *Motivational in education: theory, research, and: applications*.
- Rakes, G. C., Dunn, K. E., Rakes, T.A. (2013). "Attribution as a Predictor of Procrastination in Online Graduate Students". *Journal of Interactive Online Learning*. 12(3), 1541-4914.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schouwenburg, H. C., Groenewoud, J. T. (2004). *Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination*. *Personality and Individual Differences* 30.229+240.
- Slavien, R. E. (2008). *Educational Psychology theory and practice*.
- Solomon, L.J., Rothblum, E.D. (1984). "Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates". *Journal of counseling psychology*, 31, 503-209.
- Steel, P. (2007). "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatin failure". *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., Chong, W. H. (2008). "Correlates of academic procrastination and students' grade goals". *Current Psychology*, 27 (2), 135-144.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation: an introduction*. In R. F. Baumeister & K. D.Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). New York: Guildford Press.
- Wolters, C. A. (2003). "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Yong, F. L. (2010). "A study on the assertiveness and academic procrastination of English and Communication students at a private university". *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.