

بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیم‌رخ‌های عاطفه تحصیلی سازگار و ناسازگار

زینب احمدی*، موی پیری** و جواد مصراآبادی***

چکیده

هدف از این پژوهش شناسایی نیم‌رخ‌های عاطفه تحصیلی دانش‌آموزان در متغیرهای تعلق‌ورزی تحصیلی، جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی و نیز تفاوت این نیم‌رخ‌ها از لحاظ پیشرفت تحصیلی بود. روش پژوهش پیمایشی و از نوع علی-مقایسه‌ای بود. آزمودنی‌ها ۴۰۷ نفر از دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز بودند و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای تشخیص نیم‌رخ‌های عاطفه تحصیلی پرسشنامه‌های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)، پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ) و مقیاس ارزیابی تعلق‌ورزی-نسخه دانش‌آموز (PASS) در میان آزمودنی‌ها اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری، تجزیه تابع تشخیص و همستقل استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای نشان‌دهنده دو نیم‌رخ عاطفه تحصیلی سازگار ($n=225$) و ناسازگار ($n=182$) در میان دانش‌آموزان بود. نخستین نیم‌رخ شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای ارزش‌گذاری درونی تکلیف و خودکارآمدی، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلق‌ورزی، تغییر عادت تعلق‌ورزی، هدف تسلط و عملکرد گرایشی و مقدار پایین اضطراب امتحان، تعلق‌ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم سالی و هدف تسلط-اجتنابی بود که نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی سازگار نامیده شد. نیم‌رخ دوم نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی ناسازگار نامیده شد که شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای اضطراب امتحان، هدف تسلط اجتنابی، تعلق‌ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلق‌ورزی، تغییر عادت تعلق‌ورزی، هدف تسلط و عملکرد گرایشی و مقادیر پایین ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی بودند. نتایج آزمون t-حاکمی از آن بود که نیم‌رخ عاطفه تحصیلی سازگار نسبت به نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی ناسازگار، پیشرفت تحصیلی بالاتری داشتند.

کلیدواژه‌ها

جهت‌گیری هدف؛ باورهای انگیزشی؛ تعلق‌ورزی تحصیلی؛ نیم‌رخ عاطفه تحصیلی

* نویسنده مسؤل: کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی-دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان- تبریز
zb_ahmadie@yahoo.com

** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان- تبریز.
*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم شهیدمدنی آذربایجان- تبریز.

مقدمه

تعلیم و تربیت، فرایندی چند بعدی است و تحقق اهداف آن، مستلزم نگاه همه جانبه به عوامل زمینه‌ای، فردی و بین فردی است که در پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. پژوهش‌های متعددی در زمینه تعلیم و تربیت وجود دارند که هر کدام از این پژوهش‌ها از زاویه‌ای خاص به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی نگریده‌اند. با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی در نظام‌های آموزشی و با توجه به این امر که شکست تحصیلی عواقب جبران‌ناپذیری برای فرد، خانواده و جامعه در پی دارد، لازم است به این امر مهم توجه شود و با شناسایی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دید خانواده‌ها و مدارس را نسبت به این پدیده علمی‌تر کرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عوامل متعددی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند، تعلق ورزی یکی از عواملی است که می‌تواند به صورت بالقوه تأثیر گذار باشد است. تعلق ورزی تحصیلی از شایع‌ترین مشکلات در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است به طوری که پژوهش (ابرین^۱، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد که ۸۰ تا ۹۰٪ افراد با این پدیده مواجه هستند که این امر باعث عدم پیشرفت در تکالیف تحصیلی می‌شود (راکس و دان^۲، ۲۰۱۰؛ بالکیس^۳، ۲۰۱۳؛ ایون هی^۴، ۲۰۱۱). در تعریف این سازه، محققان به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام دادن کارهای مهم (در زمان مورد انتظار) همراه با تجارب ذهنی ناراحت کننده اشاره کرده‌اند (الیس و جمیزنال^۵، ۱۹۸۲، ترجمه فرجاد، ۱۳۸۶). ریان و دسی^۶ (۲۰۰۰) معتقد هستند تعلق ورزی فرایندی ضد انگیزشی است که ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام دادن کاری است. بررسی‌ها نشان می‌دهند که تعلق ورزی ابعاد انگیزشی، شناختی و رفتاری دارد (پاپولا^۷، ۲۰۰۵). پژوهش اکینسولا، تلا و تلا^۸ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که رابطه منفی و معناداری بین پیشرفت در ریاضی و تعلق ورزی وجود دارد. هم‌چنین نتایج پژوهش‌های (راکس و دان، ۲۰۱۰؛ رینجو و

1. Obrien
2. Rakes & Dunn
3. Balkis
4. Eun Hee
5. Ellis & j. knall
6. Ryan & Deci
7. Popoola
8. Akinsola, Tella & Tella

مانیکاندان^۱، (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تأثیر نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. فریسچه، یونگ و هیکسون^۲ (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان دادند که تعلل‌ورزی تحصیلی با اضطراب عمومی، اضطراب درباره گزارش نیم‌سال، ناخوشایندی در نوشتن مقاله و نمرات پایین همبستگی دارد. بیشتر پژوهش‌ها علت تعلل‌ورزی را فقدان خودتنظیمی در افراد می‌دانند (هاول و واتسون^۳، ۲۰۰۷؛ فوس و بامستر^۴، ۲۰۰۴). خودتنظیمی شامل فرایندهای گوناگون نظم‌دهی و مدیریت خود است که افراد را به سوی اهداف‌شان هدایت می‌کند. آن هم‌چنین شامل مدیریت فرایندهای گوناگون خود نظم‌دهی است که باعث می‌شود شخص به سوی اهداف خود حرکت کند. مهارت‌های خود تنظیمی رسیدن به اهداف رفتاری را آسان می‌کنند بدین صورت که به شخص اجازه می‌دهند تا لذت‌های زودگذر را نادیده بگیرد تا به نتایج مورد علاقه خود برسد (نیل و کاری^۵، ۲۰۰۵). از طرفی بر طبق نظر والترز^۶ (۲۰۰۳) جهت‌گیری هدف^۷ از مؤلفه‌های اصلی خودتنظیمی است که نقش مهمی بر روی پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد. نظریه جهت‌گیری هدف به‌طور عمده به بررسی این موضوع اقدام می‌کند که چرا افراد هدف خاصی را برمی‌گزینند، چگونه به هدف مورد نظر نزدیک شده و با تکلیف مرتبط با آن درگیر می‌شوند. بر طبق مدل الیوت و مک‌گریگور^۸ (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که شامل اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکردگرایشی و عملکرد اجتنابی است. در هدف تسلط‌گرایشی افراد بر رشد شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به‌دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند (کاپلان و ماهر^۹، ۲۰۰۷). افراد با جهت‌گیری هدف تسلط-اجتنابی در جهت اجتناب از شکست و خطا، از دست دادن مهارت‌ها و رها کردن تکالیف به صورت ناتمام

1. Rinju & Manikandan
2. Fritsch, Young & Hickson
3. Howell & Watson
4. Vohs & Baumeister
5. Neal & Carey
6. Wolters
7. Achievement Motivation
8. McGregor
9. Kaplan & Maher

تلاش می‌کنند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). هدف‌گرایی عملکرد، نشان‌دهنده تمرکز بر نمایش شایستگی و توانایی است و اینکه توانایی فرد در مقایسه با دیگران چگونه ارزیابی خواهند شد (پنتریچ و شانک^۱، ۱۳۸۶). افراد با جهت‌گیری عملکرد-گرایشی به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند و افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و پرهیز از دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌های خود برانگیخته می‌شوند (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش‌های (ولترز، ۲۰۰۴؛ چرچ، الیوت و گیبیل^۲، ۲۰۰۱؛ پاتواین، ساندر و لاکین^۳، ۲۰۱۳) نشان می‌دهد که اهداف تسلطی پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بودند. پژوهش عطایی‌فر و شقاقی (۱۳۸۹) نشان داد که بین جهت‌گیری تسلط‌گرایشی و جهت‌گیری عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین جهت‌گیری پرهیز از شکست با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار است. علاوه بر این پژوهش خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معناداری بین اهداف تسلط‌یادگیری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. هم‌چنین یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش باورهای انگیزشی است که دارای سه بعد خودکارآمدی، ارزش تکلیف و اضطراب امتحان است که مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی را تشکیل می‌دهند. اولین مؤلفه، انتظار (خودکارآمدی) نام دارد که به باور دانش‌آموز درباره توانایی‌هایش برای انجام دادن یک تکلیف اشاره دارد. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، توانایی خود را باور دارند، در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند، هنگام مواجهه با مشکلات سخت تلاش می‌کنند و پشتکار به خرج می‌دهند، ولی افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، در مواجهه با شکست دلسرد می‌شوند و دست از تلاش برمی‌دارند. مؤلفه دوم ارزش نام دارد که به اهداف و عقاید دانش‌آموز درباره اهمیت و علاقه به تکلیف اشاره می‌کند (پنتریچ و دی گروت^۴، ۱۹۹۰). ارزش تکلیف^۵ یکی از مؤلفه‌های انگیزشی در حیطه تحصیلی است که اهداف

1. Pintrich & Schunk
2. Chuech, Elliot & Gable
3. Putwain, Sander & Larkin
4. DeGroot
5. Task Value

و عقاید دانش‌آموزان درباره اهمیت و علاقه‌مندی به تکلیف را شامل می‌شود و سومین مؤلفه، عاطفی است که به میزان اضطرابی اشاره دارد که فرد هنگام امتحان در درس معینی تجربه می‌کند (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). اضطراب امتحان در برگیرنده گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مسئله بروز می‌کند و محور آن تردید درباره عملکرد و پیامد آن، افت بارز توانایی مقابله با موقعیت است. این اضطراب سطح عملکرد فرد را تقلیل یافته‌تر از سطح واقعی فرد قرار می‌دهد (دادستان، ۱۳۷۶). نتایج پژوهش‌های (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۴؛ کوماراجو و نادلر و داستین^۱، ۲۰۱۳) نشان می‌دهد که ارزش‌گذاری درونی تکلیف و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارند. هم‌چنین نتایج پژوهش‌های (محسن پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ خلیل‌زاده، امین‌پور و محمدنژاد، ۱۳۸۹؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۶؛ دیره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۷) حاکی از ارتباط مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی است. علاوه بر این نتایج پژوهش‌های (دادستان، ۱۳۷۶؛ خلیل‌زاده، امین‌پور و محمدنژاد، ۱۳۸۹؛ لشکری پور، بخشانی و سلیمانی، ۱۳۸۴؛ شعیری و همکاران، ۱۳۸۳؛ کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲؛ ماچر^۲ و همکاران، ۲۰۱۳) حاکی از ارتباط منفی و معنادار بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی است. در پژوهش‌های پیشین فقط روابط تک‌متغیری بین عواطف و پیشرفت تحصیلی مطالعه شده است. در این پژوهش از رابطه چند متغیری و همزمان یازده عامل با هم در تشکیل گروه‌های با عواطف سازگار و ناسازگار استفاده شده است، لزوم اجرای این پژوهش، ماهیت چند بعدی عاطفه تحصیلی است که در پژوهش‌های تک‌متغیری نادیده گرفته می‌شود. لذا پژوهش حاضر به بررسی این سؤال اقدام می‌کند که آیا دانش‌آموزان دارای نیمرخ‌های جهت‌گیری هدف، باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی تحصیلی از لحاظ پیشرفت تحصیلی متفاوت هستند.

روش

روش پژوهش حاضر پیمایشی و علی‌مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته تجربی) شهر تبریز، در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند.

-
1. Komarraju, Nadler & Dustin
 2. Macher

برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) استفاده شد و حجم نمونه برابر ۳۷۵ آزمودنی برآورد شد. با در نظر گرفتن افت آزمودنی‌ها و مقایسه دو الگوی پسران و دختران این مقدار به ۴۰۷ آزمودنی (۱۶۴ پسر و ۲۴۳ دختر) افزایش یافت که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز ۳ ناحیه (۲، ۳ و ۴) به تصادف و بعد از هر ناحیه ۴ مدرسه به تفکیک جنسیت (۲ مدرسه پسرانه، ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد که در مجموع ۱۲ مدرسه بودند. سپس از هر دبیرستان یک کلاس سوم تجربی انتخاب شد (اکثر دبیرستان‌ها دارای یک کلاس سال سوم تجربی بودند).

در این پژوهش از پرسشنامه‌های هدف پیشرفت^۲، راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۳ و مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی نسخه دانش‌آموز^۴ استفاده شد.

پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ): این پرسشنامه را، مطابق الگوی چهاروجهی (۲×۲)

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، تهیه کردند و مشتمل بر ۱۲ گویه است. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است و در یک طیف پنج‌تایی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار می‌گیرند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص کردند که عبارت هستند از: (۱) هدف تسلط رویکردی؛ (۲) هدف تسلط اجتنابی؛ (۳) هدف عملکرد رویکردی و (۴) هدف عملکرد اجتنابی که روی هم رفته ۵/۸۱٪ از واریانس کل را تبیین می‌کنند. ساختار عاملی ابزار در پژوهش حاضر طی دو مرحله با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی^۵ بررسی شد. در تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و از چرخش آبلیمین مستقیم، ساختار عاملی مقیاس بررسی شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری^۶ برابر با ۰/۷۶ و اندازه آزمون کرویت بارتلت^۷ با درجه آزادی ۶۶ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ برابر با ۹۳۹/۶۲ هر دو معنادار بود. جدول ارزش‌های ویژه، ۳

1. Krejcie & Morgan
2. Achievement Goal Questionnaire
3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire
4. Procrastination Assessment Scale-Student
5. Factor Analysis Confirmatory
6. Kaiser Meyer Olkin (KMO)
7. Bartlett's test of Sphericity

مؤلفه با بار ارزشی بالاتر از ۱ با روش چرخش متمایل را نشان داد. با مراجعه به متن پرسشنامه و عوامل استخراجی، عامل‌ها به نام‌های عملکرد گرایشی، تسلط اجتنابی و تسلط گرایشی نامگذاری شد. جدول واریانس‌های استخراجی نیز نشان داد که عامل اول، دوم و سوم (عملکرد گرایشی، تسلط اجتنابی و تسلط گرایشی) به ترتیب ۲۴/۸۹، ۱۷/۱۴ و ۹/۸۲٪ از واریانس جهت‌گیری هدف پیشرفت را تبیین می‌کنند. در نمونه حاضر مؤلفه عملکرد اجتنابی حذف و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی سه عامل را (تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و تسلط گرایشی) نشان می‌دهد. برای برآورد پایایی در این پژوهش از روش آلفای کراباخ استفاده و ضریب آن برای کل ۱۲ سؤال برابر با ۰/۷۰ به دست آمد. برای خرده مقیاس‌های تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۶۵، ۰/۷۵ و ۰/۳۷ محاسبه شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود سؤال‌های مربوط به سنجش سازه عملکرد اجتنابی نمی‌توانند این عامل را به دقت اندازه‌گیری کنند برای تصمیم‌گیری درباره سنجش روایی این سازه، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی کمک گرفته شد. پس از انجام دادن روایی سازه، پایایی این پرسشنامه در بین جمعیت گروه نمونه محاسبه و ضریب آلفای کراباخ ۰/۷۰ به دست آمد که ضریبی بالا و حاکی از ثبات اندازه‌گیری است. هم‌چنین ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های تسلط اجتنابی ۰/۶۷، عملکرد گرایشی ۰/۷۵ و تسلط گرایشی ۰/۶۷ به دست آمد.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: (MSLQ) این پرسشنامه را پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری انگیزش و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیرندگان تهیه کردند. این پرسشنامه شامل ۴۴ سؤال است که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم‌دهی^۱ است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۲ سؤال است که سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس راهبردهای یادگیری خود نظم‌دهی نیز ۲۲ سؤال است، که دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را شامل می‌شود. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای است (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای بررسی روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری از روش تحلیل

1. Self-regulated Learning Strategies

عاملی استفاده کردند و برای باورهای انگیزشی سه عامل خود کارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را استخراج کردند. اعتبار این آزمون را حسینی نسب و رامشه (۱۳۷۹) بررسی کردند که نتایج به دست آمده آلفای کرانباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱ و ۰/۶۴ بودند.

روایی پرسشنامه در این پژوهش از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و از چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری^۱ برابر با ۰/۸۴ و اندازه آزمون کروییت بارتلت^۲ با درجه آزادی ۱۳۶ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ برابر با ۲۲۸۹/۶۴ هر دو معنادار بودند که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام دادن تحلیل عاملی است، نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس و حذف سؤال‌های با بار عاملی کم‌تر از ۰/۵۰ (۰/۲۲، ۰/۲۰، ۰/۱۳، ۰/۱۲ و ۰/۰۴) مؤید وجود ۳ عامل در پرسشنامه بود. این نتایج از طریق تحلیل موازی حمایت بیشتری شد که نشان داد سه مؤلفه با ارزش‌های ویژه فراتر از ارزش‌های ملاک متناسب برای ماتریس داده‌های ایجاد شده به صورت تصادفی از حجم یکسان نشان داد (۲۲ متغیر $\times 407$ آزمودنی). به منظور تعیین پایایی در پژوهش حاضر از ضرایب آلفای کرانباخ استفاده شد که برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس ارزیابی تعلل ورزی-نسخه دانش‌آموز (PASS): این مقیاس را برای اولین بار سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته‌اند و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم قرار داشت. روایی پرسشنامه را سولومون (۱۹۸۴) با استفاده از همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ به دست آورده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهشی برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کردند، که نتایج آن‌ها نشان داد تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیان‌کننده وجود یک عامل کلی بوده و همبستگی در سطحی مطلوب معنادار

1. Kaiser Meyer Olkin(KMO)
2. Bartlett's test of Spheiricity

بوده است. در این پژوهش برای احراز روایی مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و از چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با $0/90$ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با $2628/005$ با درجه آزادی 210 در سطح $0/01$ معنادار بود، که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام دادن تحلیل عاملی است، نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس و حذف سؤال‌های با بار عاملی کم‌تر از $0/50$ ($0/22$ ، $0/15$ ، $0/14$ ، $0/13$ ، $0/3$) مؤید وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی بود. ملاک استخراج ارزش بالاتر از یک بود. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با $0/88$ به دست آمد.

به منظور تعیین خوشه‌های دانش‌آموزان از لحاظ متغیرهای پژوهش، روش تحلیل خوشه‌ای^۱ به کار گرفته شد. آلن فر و بلشفیلد^۲ (۱۹۸۴) هدف از تحلیل خوشه‌ای را کشف یک طرح طبقه‌بندی برای گروه‌بندی تعدادی از افراد در خوشه‌ها می‌دانند. به طوری که افراد درون خوشه‌ها از بعضی جهات به هم شبیه و از بعضی جهات از افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند (به نقل از مصرآبادی، احمدی و عرفانی آداب، ۱۳۸۹). متداول‌ترین آماره چند متغیری که در MANOVA گزارش می‌شود لاندای ویلکز^۳ است، تابچینگ و فیدل (۲۰۰۷) لاندای ویلکز را برای استفاده عمومی توصیه می‌کنند (به نقل از پالانت، ۱۳۸۹، ص ۳۶۰). در این شیوه بالاترین مقدار F معادل لاندای ویلکز حاصل از اجرای روند MANOVA در بین گروه‌ها ملاک تشخیص تعداد نیمرخ‌ها قرار می‌گیرد. برای اطمینان از صحت طبقه‌بندی دو نیمرخ از تحلیل تابع تشخیص^۴ استفاده می‌شود. در روش تحلیل تابع تشخیص نیمرخ‌های تشکیل یافته در مرحله قبل دوباره گروه‌بندی می‌شوند و میزان تطابق گروه‌بندی جدید با گروه‌بندی اولیه مشخص می‌شود (مانلی، ۱۳۷۳). سپس به منظور بررسی تفاوت بین دو نیمرخ از لحاظ پیشرفت تحصیلی، از آزمون t مستقل استفاده شد.

1. Cluster Analysis
2. Aldenderfer & Blashfield
3. Wilk's Lambda
4. Discriminant Function Analysis

یافته‌ها

در این پژوهش برای تشخیص نیمرخ‌های عاطفی فراگیران از تحلیل خوشه‌ای به روش k -mean استفاده شد و از مجذور فاصله اقلیدسی^۱ به‌عنوان شاخص شباهت استفاده شد. برای تعیین محل برش دندوگرام^۲ و مشخص کردن تعداد نیمرخ‌ها از تحلیل واریانس چند متغیره، با در نظر گرفتن گروه‌بندی‌ها براساس تحلیل خوشه‌های اولیه به‌عنوان متغیر مستقل، و نمرات یازده مقیاس فرعی متغیرهایی که از آن‌ها برای خوشه بندی استفاده شد به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. نتایج مقدار F معادل لاندای ویلکزدر MANOVA در میان گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌هایی مانند حالت دو گروهی، سه گروهی، چهارگروهی و پنج گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به دو گروه دارای بالاترین مقدار معنادار است. از این رو، حالت دو گروهی برای گروه‌بندی یا نیمرخ‌بندی استفاده شد. در این پژوهش ملاک نیمرخ‌بندی آزمودنی‌ها نوع هدف پیشرفت، باورهای انگیزشی و میزان تعلل ورزی آن‌ها بود. از آن جا که تحلیل خوشه‌ای به داده‌های پرت حساس است، ابتدا این مفروضه بررسی شد. برای بررسی این مفروضه به جدول تشخیص کیس وایس^۳ مراجعه شد و دو داده پرت شناسایی شد. برای این که آیا این موارد غیر معمول تأثیر بیش از اندازه بر نتایج مدل به‌عنوان یک کل دارد یا نه، از شاخص فاصله کوکز^۴ بررسی شد. با توجه به اینکه مقادیر بالاتر از یک دارای مشکل بالقوه هستند (پالانت، ۱۳۸۹)، در این پژوهش مقدار حداکثری آن برابر ۰/۰۳۳ بود که مشکل عمده‌ای را نشان نداد و در نتیجه داده‌های مذکور حذف نشدند.

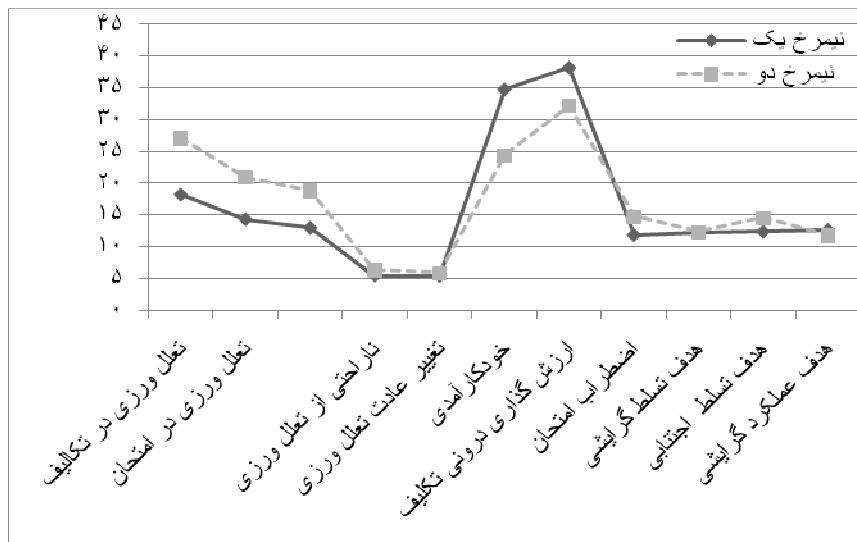
1. Squared Euclidean Distance
2. Dendrogram
3. Casewise Diagnostic
4. Cooks Distance

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش دانش‌آموزان نیم‌رخ ۱، ۲

متغیرهای پژوهش	نیم‌رخ یک تعداد=۲۲۵=۵۵/۳ درصد		نیم‌رخ دو تعداد=۱۸۲=۴۴/۷ درصد	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تعلل‌ورزی در تکالیف	۱۸/۲۴	۴/۲۶	۲۷/۰۹	۴/۶۴
تعلل‌ورزی در امتحان	۱۴/۳۶	۳/۲۵	۲۰/۹۵	۳/۳۷
تعلل‌ورزی در تهیه گزارش نیم‌سال	۱۳	۳/۴۰	۱۸/۸۰	۴/۲۲
ناراحتی از تعلل‌ورزی	۵/۴۸	۲/۶۰	۶/۳۴	۲/۹۶
تغییر در عادت تعلل‌ورزی	۵/۴۲	۲/۵۹	۵/۸۶	۲/۸۳
خودکارآمدی	۳۴/۸۰	۴	۲۴/۴۰	۴/۳۴
ارزش‌گذاری درونی	۳۸/۲۴	۴/۰۱	۳۲/۲۰	۵/۶۵
اضطراب امتحان	۱۱/۸۸	۴	۱۴/۸۳	۳/۶۵
هدف تسلط‌گرایی	۱۲/۲۸	۱/۵۱	۱۲/۳۱	۱/۹۸
هدف تسلط‌اجتنابی	۱۲/۴۰	۳/۳۴	۱۴/۵۱	۳/۳۸
هدف عملکرد‌گرایی	۱۲/۶۷	۲/۲۱	۱۱/۷۹	۲/۶۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار هر کدام از متغیرهای پژوهش در نیم‌رخ یک و دو به صورت جداگانه ارائه شده است. برای هر نیم‌رخ از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در متغیرهای پژوهش عنوانی (برچسب) داده شد. نخستین نیم‌رخ (n=۲۲۵ و ۵۵/۳٪) شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلل‌ورزی، تغییر عادت تعلل‌ورزی، هدف تسلط و عملکرد‌گرایی و مقدار پایین اضطراب امتحان، تعلل‌ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال و هدف تسلط‌اجتنابی است که نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی سازگار نامیده شد. نیم‌رخ دوم (n=۱۸۲ و ۴۴/۷٪) نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی ناسازگار نامیده شد که شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای اضطراب امتحان، هدف تسلط‌اجتنابی، تعلل‌ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم‌سال، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلل‌ورزی، تغییر عادت تعلل‌ورزی، هدف تسلط و عملکرد‌گرایی و مقادیر پایین ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی است. همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود دو نمودار خطی ترسیم شده است که نمودار افراد نیم‌رخ یک را با خط ممتد پررنگ و افراد نیم‌رخ دو را با خط منقطع کم

رنگ نشان می‌دهد. در این شکل در محور افقی متغیرهای پژوهش و در محور عمودی میزان این متغیرها ارائه شده است که از طریق نقطه‌ها، میانگین هر کدام مشخص شده است. با وصل کردن این نقطه‌ها به هم می‌توان نیمرخ متغیرهای پژوهش مربوط به آن نیمرخ‌ها را نشان داد.



شکل ۱: نیمرخ‌های عاطفه تحصیلی دانش‌آموزان

پس از اینکه با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای، دو نیمرخ به دست آمد برای اطمینان از صحت طبقه‌بندی دانش‌آموزان دو نیمرخ، از تحلیل تابع تشخیص استفاده شد.

جدول ۲: نتایج گروه‌بندی مجدد در تجزیه تابع تشخیص بر اساس گروه‌بندی تحلیل خوشه‌ای

گروه‌بندی اولیه	عضویت پیش‌بینی شده در تجزیه تابع تشخیص				تعداد	گروه‌بندی اولیه
	گروه دو		گروه یک			
	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
یک	۲۲۵	۱/۳	۳	۹۸/۷	۲۲۲	یک
دو	۱۸۲	۹۸/۹	۱۸۰	۱/۱	۲	دو
کل	۴۰۷	۱۰۰/۲	۱۸۳	۹۹/۸	۲۲۴	کل

۹۸/۸٪ افراد بر اساس گروه‌بندی اولیه صحیح طبقه‌بندی شده‌اند. همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود با استفاده از نیمرخ‌های به‌دست آمده از تحلیل خوشه‌ای و ترکیب یازده متغیر پژوهش، تحلیل تابع تشخیص انجام شد. به‌طور کلی این تابع (لانداى ويلکز = ۰/۳۳ و $F = ۲/۰۵$) به‌طور معنادار قادر بود ۹۸/۸٪ از دانش‌آموزان را به صورت صحیح در هر دو نیمرخ طبقه‌بندی کند و تنها ۵ دانش‌آموز (۱/۲٪) به صورت نابه‌جا طبقه‌بندی کند که ۹۸/۷٪ از دانش‌آموزان در گروه یک به صورت صحیح طبقه‌بندی و تنها ۳ دانش‌آموز (۱/۳٪) به صورت نابه‌جا طبقه‌بندی شده بودند. هم‌چنین در نیمرخ دو ۹۸/۹٪ از دانش‌آموزان به صورت صحیح و تنها ۲ دانش‌آموز (۱/۱٪) به صورت نابه‌جا طبقه‌بندی شده بودند. این طبقه‌بندی با حداکثر دقت، تأیید کننده نتایج گروه‌بندی به‌وسیله تحلیل خوشه‌ای بود. به‌منظور بررسی تفاوت بین دو نیمرخ از لحاظ پیشرفت تحصیلی، از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۳: آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت نیمرخ یک و دو از لحاظ پیشرفت تحصیلی

متغیر	نیمرخ	F	سطح معناداری	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	t	df	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی	عاطفه سازگار	۱/۳۷	۰/۲۴	۲۲۵	۱۷/۱۲	۱/۹۱	۰/۸۴	۴/۲۷	۴۰۵	۰/۰۰۱
	تحصیلی			۱۸۲	۱۶/۲۸	۲/۰۵				
عاطفه تحصیلی	عاطفه									
	تحصیلی									
ناسازگار	عاطفه									
	تحصیلی									

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در آزمون t ($F = ۱/۳۷$ و $\text{sig} = ۰/۲۴$) رعایت شده است. نتایج آزمون t نشان داد که از لحاظ آماری اختلاف معناداری بین نمره پیشرفت تحصیلی افراد نیمرخ یک و افراد نیمرخ دو وجود دارد ($t = ۴/۲۷$ ، $P < ۰/۰۰۱$). با توجه به میانگین‌ها، افراد نیمرخ یک ($M = ۱۷/۱۲$ ، $SD = ۱/۹۱$) نسبت به افراد نیمرخ دو ($M = ۱۶/۲۸$ ، $SD = ۲/۰۵$) پیشرفت تحصیلی بیشتری داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در نتایج پژوهش ذکر شد دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای مورد پژوهش به دو نیم‌رخ تقسیم شدند که نخستین نیم‌رخ ($n=225$ و $55/3\%$) شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلل ورزی، تغییر عادت تعلل ورزی، هدف تسلط و عملکرد گرایشی و مقدار پایین اضطراب امتحان، تعلل ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم سالی و هدف تسلط اجتنابی است که نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی سازگار نامیده شدند. نیم‌رخ دوم ($n=182$ و $44/7\%$) نیم‌رخ دارای عاطفه تحصیلی ناسازگار نامیده شد که شامل دانش‌آموزانی با مقادیر بالای اضطراب امتحان، هدف تسلط اجتنابی، تعلل ورزی در تکالیف، امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، مقادیر متوسط ناراحتی از تعلل ورزی، تغییر عادت تعلل ورزی، هدف تسلط و عملکرد گرایشی و مقادیر پایین ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی است. همان‌طور که آزمون t نشان داد از لحاظ آماری اختلاف معناداری بین نمره پیشرفت تحصیلی افراد نیم‌رخ یک و افراد نیم‌رخ دو وجود داشت ($t=4/27$ ، $P<0/001$). با توجه به میانگین‌ها، افراد نیم‌رخ یک ($M=17/12$ ، $SD=1/91$) پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به افراد نیم‌رخ دو ($M=16/28$ ، $SD=2/05$) داشتند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های اکینسولا، تلا و تلا (۲۰۰۷؛ فریسنجه و همکاران، ۲۰۰۳؛ راکس و دان، ۲۰۱۰؛ بالکس، ۲۰۱۳؛ ایون هی، ۲۰۱۱؛ رینجو و مانیکاندان، ۲۰۱۲) در زمینه رابطه منفی و معنادار بین تعلل ورزی با پیشرفت تحصیلی همسو و با پژوهش‌های ولترز (۲۰۰۴)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹) و خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) در زمینه ارتباط مثبت بین اهداف تسلط گرایشی و پیشرفت تحصیلی همسو و هم‌چنین با پژوهش‌های (پنتریچ و دیگران، ۱۹۹۰؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۴؛ خلیل زاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ لشکری‌پور و همکاران، ۱۳۸۴؛ شعیری و همکاران، ۱۳۸۳؛ کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲؛ محسن‌پور و همکاران، ۱۳۸۶؛ خلیل زاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۶؛ دیره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۷) همسو و در یک جهت است. در تبیین رابطه باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا عنوان می‌شود که افراد با باورهای قوی درباره توانایی‌های خود در مقایسه با افرادی که درباره توانایی‌های خود تردید دارند در انجام دادن تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند و در نهایت عملکرد آن‌ها در

تکلیف بهتر است. افرادی که خودکارآمدی کم‌تری برای انجام‌دادن یک تکلیف دارند، ممکن است از انجام‌دادن آن تکلیف اجتناب کنند و به تعلل‌ورزی در آن‌ها منجر شود. اما افرادی که توانایی‌های خود را باور دارند به احتمال بیشتری در آن فعالیت‌ها شرکت خواهند کرد. دانش‌آموزان کارآمد بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند از خود پشتکار و سختی نشان می‌دهند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در توجیه رابطه منفی بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) به این نتیجه رسیده‌اند که ترس از شکست در امتحان که یک پاسخ اضطرابی است باعث می‌شود سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص دچار تعلل‌ورزی می‌شود تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. اضطراب امتحان در برگیرنده گونه‌ای از اضطراب است که در موقعیت ارزشیابی یا حل مسئله بروز می‌کند و محور آن تردید درباره عملکرد و پیامد آن، افت بارز توانایی مقابله با موقعیت است. این اضطراب سطح عملکرد فرد را تقلیل یافته‌تر از سطح واقعی فرد قرار می‌دهد (دادستان، ۱۳۷۶). اضطراب امتحان فرد را درباره توانایی‌هایش دچار تردید می‌کند و پیامد آن، کاهش توان مقابله با موقعیت‌هایی مانند موقعیت امتحان است، موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزشیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله هستند. در هر مرحله از ارزیابی اگر فرد احساس کند که آمادگی لازم را نداشته یا شک در توانایی خود داشته باشد یا حتی تصور کند که نمی‌تواند بهترین عملکرد خود را ارائه کند، در آن زمان احساس ناراحتی، فشار عصبی یا افسردگی خواهد داشت و بر عکس اطمینان به آمادگی یا توانایی عملکرد خوب، با هیجان‌های مثبت مثل اعتماد به نفس، غرور، انبساط خاطر و احساس خودکارآمدی همراه است (موسوی و همکاران ۱۳۸۷). بنابراین، می‌توان چنین تصور کرد که فرد دچار اضطراب امتحان مواد درسی را می‌داند اما شدت اضطراب او مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان نشان دهد، لذا فرد دارای اضطراب امتحان به فعالیت‌های نامربوط وادار می‌شود و همین امر باعث می‌شود به عملکرد او آسیب وارد شود (لشکری پور و همکاران، ۱۳۸۴). در خصوص تبیین رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که در هدف تسلط‌گرایشی دانش‌آموز تلاش می‌کند تا بر تکالیف تسلط داشته باشد و یادگیری را برای خود یادگیری می‌خواهد. بنابراین، این گونه دانش‌آموزان انگیزه درونی در انجام‌دادن تکلیف دارند و به همین دلیل وقت بیشتری را صرف یادگیری

می‌کنند، این افراد مسئولیت‌پذیری زیادی دارند و وقتی هم که شکست بخورند مسئولیت شکست یادگیری خود را قبول می‌کنند و بنابراین، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری عملکرد، دانش‌آموزان تلاش می‌کنند که توانایی هایشان را با دیگران مقایسه کنند و بر این نکته تأکید دارند که دیگران درباره آن‌ها چه قضاوتی دارند. آن‌ها تلاش می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند نه نالایق، بنابراین، از وظیفه چالشی پرهیز می‌کنند و زمانی که با وظایف دشوار مواجه می‌شوند، پشتکار کم‌تری از خود نشان می‌دهند. بنابراین، مانع از آشکار شدن بی‌کفایتی فکری و عقلانی به وسیله پرهیز از وظایف چالشی می‌شوند (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵). در خصوص تبیین رابطه تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که چون در اکثر پژوهش‌ها تعلل‌ورزی به‌عنوان فرایندی توصیف شده است که نشانه نبود خودتنظیمی در افراد است و از آنجا که جنبه‌های مثبت باورهای انگیزشی و جهت‌گیری‌های هدف، در خود تنظیمی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کنند، لذا این مطلب توجیه‌پذیر است که هرچه جنبه‌های مثبت باورهای انگیزشی و جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان بالاتر باشد، نشانه خود تنظیمی بیشتر در آن‌ها است که این امر به تعلل‌ورزی کم‌تر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتری منجر می‌شود. از محدودیت‌های این پژوهش این بود که نتایج پژوهش مربوط به دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تبریز بوده و تعمیم نتایج به جوامع آماري دیگر از جمله دانش‌آموزان سایر مقاطع یا دانشجویان باید با احتیاط انجام شود. هم‌چنین از آنجا که ابزار سنجش، پرسشنامه و نظرسنجی بود اگر در اجرای این پژوهش از ابزارهای دیگری هم‌چون مصاحبه استفاده می‌شد نتایج مقبول‌تری به دست می‌آمد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود به تدوین و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای برای تغییر عواطف تحصیلی ناسازگار دانش‌آموزان اقدام شود.

منابع

- الیس، آلبرت و جیمز نال، ویلیام (۱۳۸۶). روان‌شناسی تعلل‌ورزی، ترجمه محمد علی فرجاد، تهران: رشد.
- پالانت، جولی (۱۳۸۹). تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه اس-پی-اس-اس (spss)، ترجمه و تلخیص اکبر رضایی، ویرایش سوم، تبریز: فروزش.
- پتريچ و شانک (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: علم.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، ۶۱-۸۰.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش‌آموزان: یک مقایسه جنسیتی. مجله مطالعات زنان، سال اول، شماره دوم، ۱۰۲-۸۴.
- حسینی نسب، سید داوود و رامشه، سید محمد حسین (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مولفه‌های یادگیری خود نظم داده شده با هوش، علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، بهار و پاییز، دوره ۱۶-۱۵، شماره ۲-۱، پیاپی ۳۱-۳۰، ۹۶-۸۵.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۵، شماره ۴، (پیاپی ۴۹). ۶۳-۷۶.
- خلیل‌زاده، نوراله؛ امین‌پور، حسن و محمد نژاد، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین خودکارآمدی ریاضی، سبک اسناد و اضطراب امتحان بر پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های شهرستان مهاباد. خلاصه مقالات اولین همایش ملی روانشناسی. تبریز: دانشگاه پیام نور.
- دادستان، پریخ (۱۳۷۶). روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی. تهران: سمت.
- دیره، عزت و بنی‌جمالی، شکوه السادات (۱۳۸۸). بررسی عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری. مطالعات روان‌شناختی، دوره ۵، شماره ۳، ۶۷-۴۲.

شعیری، محمدرضا، ملامیرزایی، محمدعلی، پروری، مریم، شه‌مرادی، فاطمه و هاشمی، اختر (۱۳۸۳). مطالعه اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به جنسیت و رشته تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دوماهنامه دانشور رفتار*، ۶-۵۵، ۶۲.

عطایی‌فر، ربابه و شقاقی، فرهاد (۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری هدف، خودتنظیمی یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم رشته‌های ریاضی-فیزیک و علوم انسانی. *خلاصه مقالات اولین همایش ملی روانشناسی*. تبریز: دانشگاه پیام نور.

کجباف، محمدباقر، مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، (۱) ۵، مسلسل ۱۷، ۲۷-۳۳.

لشکری‌پور، کبری، بخشانی، نور محمد و سلیمانی، محمد جواد (۱۳۸۴). بررسی ارتباط بین اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر زاهدان. *مجله-طبیب شرق*، ۴.

مانلی، برایان، اف، جی (۱۳۷۳). *آشنایی با روش‌های آماری چند متغیره*، ترجمه محمد مقدم، سید ابولقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه، تهران: پیشتاژ علم.

محسن پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶، ۳۴-۱۰.

مصرآبادی، جواد، احمدی، زینب و عرفانی آداب، الهام (۱۳۸۹). نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان در دروس عمومی، تربیتی و اختصاصی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۴، پیاپی ۵۸، ۷۲-۵۷.

موسوی، معصومه، حق شناس، حسن، علیشاهی، محمد جواد و نجمی، بدرالدین (۱۳۸۷). اضطراب امتحان و برخی از عوامل فردی-اجتماعی مرتبط با آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز. *تحقیقات علوم رفتاری*، دوره ۶، شماره ۱، ۲۵-۱۷.

Akinsola, M. K., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*,

3(4) , 363-370.

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediating role of rational beliefs about studying: *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*. Vol. 13 Issue.
- Chuech, M. A. , Elliot, A. J. , & Gable, S. L. (2001). Perception of classroom achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93, 43- 54.
- Elliot, A. J. , & McGregor, H. A. (2001). A 2 * 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Eun Hee,S. (2011). The Relationships Among Procrastination, Flow, and Academic Achievement: *Social Behavior and Personality: an international journal*, Volume 39, pp. 209-217(9)
- Fritsch,B. A. , Young, B. R., Hickson,K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35 , 1549-1557.
- 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. , Maher, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 144- 189.
- Komarraju M. ,Nadler. , Dustin(2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?*Learning and Individual Differences*. Volume 25, Pages 67-72
- Krejcie,r. v. ,Morgan,d. w. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational And Psychological Measurement*,30,607-610.
- Macher, D. , Paechte, M. , Papousek, I. , Ruggeri, K. , Freudenthaler, H. H. , Arendasy, M. (2013). Statistics anxiety, state anxiety during an examination, and academic achievement. *The British Psychological Society*. Volume 83, Issue 4, pages 535-549.
- Neal, D. n & Carey, K. (2005). A Follow-Up Psychometric Analysis of the Self-Regulation Questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19,(4) , 414-422.
- Obrien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, university of houston.
- Pintrich, S. , DeGroot, E. V. (1990). Motivation and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-48.
- Popoola, B. I. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behavior and academic performance of undergraduate students in a Nigerian University. African Symposium: An Online Journal of Educational Research Network. Available at <http://www2ncsu.edu/ncsu/aern/TAS5.1.htm> (Accessed on 10th November, 2005).
- Putwain, D. W. ,Sander, P. & Larkin, D (2013). Using the 2 × 2 framework of

- achievement goals to predict achievement emotions and academic performance. *Learning and Individual Differences*. Volume 25, Pages 80–84
- Rakes, C. , Dunn, E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self- Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactive online learning*. (9) , 78-93.
- Rinju, G. , Manikandan. K. (2012). Procrastination, self-efficacy and academic achievement of adolescents. *International Journal of Multidisciplinary Management Studies*. Volume : 2, Issue : 10
- Ryan, R. M. , & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. , & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solomon, L. J. ,& Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology* , 31, 503-209.
- 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.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96, 236-250.