

مدل‌یابی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی با عملکرد

ریاضی دانش‌آموزان اول دبیرستان

حمیده رادمش^۱ و علیرضا بخشایش^۲

چکیده

هدف از این پژوهش، مدل‌یابی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان (دوره دوم) یزد بود. بدین منظور ۳۰۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به منظور گردآوری اطلاعات، از پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری هدف و پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی و نمره ریاضی پایان نیمسال دوم تحصیلی که به صورت هماهنگ کشور برقرار شد، استفاده گردید. مدل ارزیابی شده از شاخص‌های برازندگی خوبی برخوردار بود. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که متغیر هدف تسلط-گرایشی تأثیر منفی و معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی ($B = -0/40$) داشت؛ ولی تأثیر معناداری بر عملکرد ریاضی نداشت. متغیر هدف تسلط-اجتنابی تأثیر مثبت و معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی ($B = 0/34$) و تأثیر منفی و معناداری بر عملکرد ریاضی ($B = -0/14$) داشت. متغیر هدف عملکرد-گرایشی نیز تأثیر منفی و معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی ($B = -0/18$) و تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد ریاضی ($B = 0/22$) داشت. متغیر هدف عملکرد-اجتنابی تأثیر معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد ریاضی نداشت. با توجه به نتایج به دست آمده، از طریق تغییر در جهت‌گیری هدف، می‌توان اقدام به کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن نمود و عملکرد ریاضی را ارتقاء داد.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، تعلل‌ورزی تحصیلی، عملکرد ریاضی، دانش‌آموزان دبیرستانی

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یزد (radmanesh.hamideh@yahoo.com)

۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه یزد

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۹/۱۶

مقدمه

بررسی روابط علی بین متغیرهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی از مسائل مهمی است که روان‌شناسان آموزشگاهی و تربیتی از دیرباز به آن علاقه‌مند بوده‌اند (کانل^۱، ۱۹۹۰)؛ چرا که پیشرفت تحصیلی یک عنصر چند بعدی است و به گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان مربوط است (آتش‌روز، پاکدامن و عسکری، ۱۳۸۷)؛ در واقع این عوامل و متغیرها به قدری درهم تنیده شده و با هم کنش متقابل دارند که تعیین سهم هریک دشوار است (رهنما و عبدالملکی، ۱۳۸۸).

مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. از دیدگاه برنامه‌ریزان درسی، ریاضیات یک ماده مهم درسی است که آموزش و فراگیری مناسب آن در جهت انجام دادن رسالت بزرگ خوب زیستن که نیازمند توانایی‌های انتخابگری، استدلال، تصمیم‌گیری و حل مسئله است، ضروری است (سولاز و پورتلس^۲، ۲۰۰۸؛ لورنزو^۳، ۲۰۰۵، به نقل از حبیبی کلپیر، ۱۳۹۱). بسیاری از کشورها اهتمام خاصی به پیشرفت دانش‌آموزان در درس ریاضی دارند و همواره این انتظار وجود دارد که دانش‌آموزان از عملکرد ریاضی^۴ بالایی در این درس برخوردار باشند.

عدم موفقیت در این درس، نگرانی‌های بسیاری برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی داشته و موجب تلاش آن‌ها برای چاره‌جویی و غلبه بر عوامل عدم موفقیت در این درس شده است. در این زمینه، اصلاحاتی در سطوح مختلف تحصیلی در چارچوب مدرسه و کتاب صورت گرفته است، اما این اصلاحات همیشه موفقیت به همراه نداشته‌اند؛ زیرا اصلاحات فوق، همواره متمرکز بر محتوای دروس بوده است. یافته‌های تحقیقات متعدد نشان داده است که عملکرد در درس ریاضی نه تنها از ساختارهای دانش و فرآیندهای پردازش اطلاعات تأثیر می‌پذیرد، بلکه در ارتباط با

-
1. Connell
 2. Solaz & Portoles
 3. Lorenzo
 4. math performance

عوامل انگیزشی از جمله باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اضطراب‌ها نیز است (بسانت^۱، ۱۹۹۵).

یکی از جدیدترین رویکردهای مطرح شده در سه دهه اخیر در حیطه روان‌شناسی انگیزش، نظریه اهداف پیشرفت^۲ است. این نظریه یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^۳، ۲۰۱۰). امروزه بسیاری از محققان همچون (امز^۴، ۱۹۹۴؛ امز و آرچر^۵، ۱۹۸۸ و پینتریچ و گارسیا^۶، ۱۹۹۱) جهت‌گیری هدف را یکی از تأثیرگذارترین عوامل مؤثر بر فعالیت‌های مفید تحصیلی می‌دانند و نقش آن را به عنوان یک سازه کلیدی مورد تأیید قرار داده‌اند. مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۷، ۲۰۰۴)؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان در ارتباط با این مؤلفه، به این سؤال پاسخ می‌دهند که چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟

از طرف دیگر اهداف پیشرفت جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که میل برای رشد، کسب و یا نشان دادن شایستگی در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند (هارکویکس، بارون، کارتر، لهتو و الیوت^۸، ۱۹۹۷). براساس مدل الیوت^۹ و مک‌گریگور (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که عبارت‌اند از: اهداف تسلط - گرایشی که در آن اهداف دانش‌آموزان تا حد امکان غلبه کردن بر چالش‌ها یا افزایش سطح شایستگی‌شان است (امز، ۱۹۹۲). در هدف تسلط - اجتنابی، شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف و اجتناب دانش‌آموز از عدم درک

1. Bassant
2. achievement goals
3. Kaplan & Flum
4. Ames
5. Archer
6. Pintrich & Garcia
7. Braten & Stromso
8. Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot
9. McGregor

مطلب اشاره دارد (مورینو، گونزالز کیوتر، سیسیلیا و اسپری^۱، ۲۰۱۰). در هدف عملکرد-گرایشی دانش‌آموز می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند (پاستور، بارون، میلر و داویس^۲، ۲۰۰۶). در جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی هسته اصلی توجه به مقایسه اجتماعی است، لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز محوریت این جهت‌گیری هدف است و فرد می‌خواهد از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نسبت به همسالان خود اجتناب نماید (پینتریچ و شانک^۳، ۲۰۰۲).

جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف ویژه‌ای که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها در نظر می‌گیرند یکی دانست. این گونه اهداف صرفاً محرک فرد، برای یادگیری یک تکلیف ویژه در شرایط ویژه هستند. از سوی دیگر برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است، جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آن می‌توان میزان موفقیت فرد را در این گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی کرد (دویک و لی‌گت^۴، ۱۹۹۸). تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه انجام آن‌ها اثرگذار باشند و منجر به پیشرفت تحصیلی گردد (هارکویکس، بارون، پینتریچ و الیوت، ۱۹۹۷). در پژوهش حاضر رابطه جهت‌گیری هدف با تعلل‌ورزی (پیامد شناختی) و عملکرد تحصیلی ریاضی (پیامد رفتاری) مورد توجه است.

نتایج تحقیقات در مورد اثر اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی متفاوت است. به خصوص در مورد اثر اهداف تسلطی و اهداف گرایش به عملکرد بر عملکرد تحصیلی. نتایج تحقیقات ولترز^۵ (۲۰۰۴)، هارکویکس و همکاران (۲۰۰۲)، کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچزاده (۱۳۹۲)، شریفی

-
1. Moreno, González-Cutre, Sicilia & Spray
 2. Pastor, Barron, Miller & Davis
 3. Schunk
 4. Dweck & Leggett
 5. Wolters

اردانی، خیر، حیاتی، شریفی اردانی، رئیسی و روحی (۱۳۹۲)، کدیور، فرزاد و دستا (۱۳۹۱)، عطایی‌فر و شقاقی (۱۳۸۹)، قاسمی (۱۳۸۹)، محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که اهداف گرایش به عملکرد پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری از عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است؛ اما مک و او و آبرامی^۱ (۲۰۰۱)؛ به نقل از تویسرکانی، (۱۳۹۰)، پینتریچ (۲۰۰۰)، ولترز و همکاران (۱۹۹۶)؛ به نقل از تویسرکانی، (۱۳۹۰)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، کرد، پاشا شریفی و میرهاشمی (۱۳۹۲) در پژوهش‌های خود نتوانستند رابطه معناداری بین اهداف گرایش به عملکرد دانش‌آموزان، نمرات و عملکرد تحصیلی آنان بیابند. همچنین تحقیقات ولترز (۲۰۰۴)، چرچ^۲، الیوت و گابل^۳ (۲۰۰۱)، محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۸) نشان دادند اهداف مبتنی بر تسلط، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت عملکرد تحصیلی هستند؛ اما تحقیقاتی مانند پژوهش الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)؛ تویسرکانی (۱۳۹۰) منجر به تأیید وجود رابطه مثبت مورد انتظار میان اهداف تسلطی و نمرات درسی نشده است.

تعلل‌ورزی^۴ دانش‌آموزان در خلال تحصیل، مشکل بسیار شایع و مهمی است که به عنوان مانع در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی آنان در نظر گرفته می‌شود. تعلل‌ورزی فرآیندی ضد انگیزشی است که ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کار است (ریان و دسی^۵، ۲۰۰۰). تعلل‌ورزی یک سبک زندگی ناسازگارانه است و اثرات جدی فردی و اجتماعی مانند تقویت احساس عدم شایستگی را به همراه دارد (برانلو و رسینگر^۶، ۲۰۰۰). میلگرام^۷ (۱۹۹۱) از تعلل‌ورزی به عنوان بیماری عصرجدید یاد می‌کند. تعلل مشکل جدی برای حدود ۲۰ تا ۳۰ درصد

1. Mac Whaw & Abrami
2. Church
3. Gable
4. Procrastination
5. Ryan & Deci
6. Brownlow & Resinger
7. Milgram

دانشجویان است و بر پیشرفت تحصیلی و کیفیت زندگی آن‌ها اثری منفی داشته است (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). هی کک^۲ (۱۹۹۳) دریافت که بیش از ۸۰ درصد دانش‌آموزان پس از تعلل ورزشی، احساس نامطلوب دارند.

تعلل ورزشی علاوه بر اینکه مشکل کنترل زمانی است فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است که همین مؤلفه‌ها موجب شکل‌گیری انواع تعلل ورزشی می‌شود (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). از جمله، تعلل ورزشی تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال^۳، ۱۹۷۸؛ زیسات، روزنتال و وایت^۴، ۱۹۷۸)، تعلل ورزشی در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری^۵، ۱۹۸۹)، تعلل ورزشی رنجورانه و تعلل ورزشی وسواس گونه (فراری، ۱۹۹۱) و تعلل ورزشی عمومی؛ اما متداول‌ترین شکل آن تعلل ورزشی تحصیلی است (بروتن و وام بیچ^۶، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ ورت^۷، ۲۰۰۵). راث بلوم، سولومون و موراکامی^۸ (۱۹۸۶) این نوع تعلل ورزشی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. سنکال و کستنر^۹ (۱۹۹۵) نشان دادند دانش‌آموزانی که دلایل درونی برای درس خواندن دارند، به احتمال کمتری دست به تعلل ورزشی می‌زنند، در مقابل آن‌هایی که دلایل بیرونی دارند، به احتمال بیشتری تعلل ورزشی می‌کنند. شارو، وادکینس و اولافسون^{۱۰} (۲۰۰۷) تعلل ورزشی تحصیلی را به عنوان تأخیر عمدی در انجام تکالیف، پدیده‌ای فراگیر و گسترده در محیط‌های آموزشی می‌دانند که می‌تواند اثرات منفی بر یادگیری، پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی داشته

-
1. Solomon & Rothblum
 2. Haycock
 3. Hill, Hill, Chabot & Barrall
 4. Zieasat, Rosenthal & White
 5. Effert & Ferrari
 6. Brothen & Wambach
 7. Moon & Illingworth
 8. Rothblum, Solomon & Murakami
 9. Senecal & Koestner
 10. Shraw, Wadkins & Olafson

باشد. گزارش‌هایی که خود دانش‌آموزان از تعلل‌ورزی می‌کنند رابطه‌ی منفی معناداری را با عملکرد تحصیلی آنها نشان می‌دهد (بسویک و راث‌بلوم، ۱۹۸۸؛ به نقل از پورعبدل، صبحی-قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

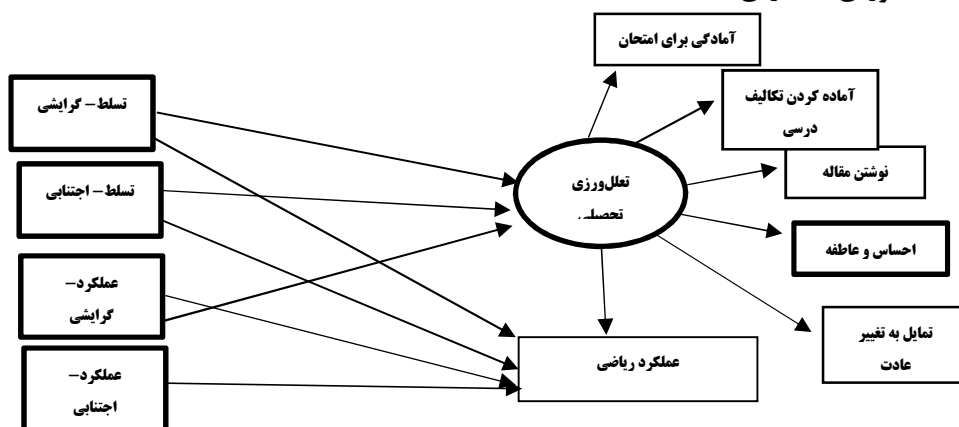
تحقیقات نیز نشان داده است که تعلل‌ورزی اثرات منفی بر پیشرفت آموزشی دارد؛ چرا که هم کیفیت و هم کمیت کار دانش‌آموز را محدود می‌کند. تعلل‌ورزی منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف، میزان زمان اختصاص داده شده کمتر به کار (مورفورد، ۲۰۰۸)، کاهش در پیشرفت تحصیلی (آکینسولا، تلا و تلا، ۲۰۰۷) و کاهش در یادگیری طولانی مدت (اسچاونبرگ، ۲۰۰۵) و عملکرد تحصیلی پایین (بک، ۱۹۷۹) و نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین و افسردگی می‌گردد (فريتزش، یانگ و هیکسون، ۲۰۰۳). تعلل‌ورزی همچنین با انواع مختلف اضطراب به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه به صورت منفی بر کیفیت زندگی نیز تأثیر می‌گذارد (کولینز، آنوگبوزی و جایو، ۲۰۰۸). استیل^۷ (۲۰۰۷) اشاره کرد که تعلل‌ورزی بر خودکارآمدی و خودشکوفایی، حواسپرتی، تکانشگری، خودکنترلی و رفتار سازمانی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و این باعث می‌شود دانش‌آموزان تنبل و غیرفعال شوند. مطالعات دویت^۸ و شوونبرگ^۹ (۲۰۰۲) و میگلی و اوردان^۹ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی با پیامدهای منفی مانند ارائه با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اضطراب اجتماعی، اجتناب از تکالیف، عملکرد گریزی، خودتنظیم‌گری پایین و موفقیت پایین

1. More Ford
2. Akinsola, Tella & Tella
3. Schouwenburg
4. Beck
5. Fritzsche, Young & Hickson
6. Collins, Onwuegbuzie & Jiao
7. Steel
8. Dewitte & Schouwenburg
9. Midgley & Urdan

رابطه داشته و از سویی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می‌شود. در مورد رابطه تعلل ورزشی با اهداف پیشرفت، تحقیقات بسیار کمی صورت گرفته است. نتایج این پژوهش‌ها، در مجموع نشان داده‌اند که هدف تسلط با تعلل ورزشی تحصیلی رابطه منفی دارد (هاول و واتسون^۱ (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۴)، سواری (۱۳۹۲)، احمدی (۱۳۹۰))؛ اما در تحقیق ولترز (۲۰۰۴) این رابطه منفی و غیرمعنادار بود. درباره هدف عملکرد- گرایشی نتایج متناقض بوده است، برخی رابطه مثبت مانند احمدی (۱۳۹۰) و برخی مانند ولترز (۲۰۰۴)، مک گریگور و الیوت (۲۰۰۲) عدم رابطه بین این دو متغیر را گزارش نموده‌اند. در ایران نیز تحقیقاتی صورت گرفته است در زمینه رابطه تعلل ورزشی با عملکرد ریاضی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته که اونس و نویگین^۲ (۲۰۰۰)، تمدنی، حاتمی و هاشمی رزینی (۱۳۹۰)، شمس الاحراری، صفاری نیا و زارع (۱۳۹۰) اذعان می‌دارند بین این دو متغیر رابطه معکوس وجود دارد.

در نهایت بر اساس مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی، چنین به نظر می‌رسد که بین متغیرهای اهداف پیشرفت و تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد ریاضی رابطه وجود دارد و الگوی مفهومی ارائه شده بر این اساس در شکل شماره ۱ ترسیم تا رابطه احتمالی این متغیرها با عملکرد ریاضی را نشان دهد. لذا هدف محقق در پژوهش حاضر، آن است که در چارچوب یک مدل علی به تبیین نقش اهداف پیشرفت و تعلل ورزشی تحصیلی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان (دوره دوم) شهر یزد پردازد تا بتواند بستری مناسب جهت افزایش دانش موجود فراهم سازد.

1. Howell & Watson
2. Owens & Newbegin



شکل ۱. مدل ساختاری فرضی از عوامل مؤثر بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان

روش

روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع تحلیل مسیر است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان شهر یزد در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۳ بودند. تعداد کل دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع دبیرستان یزد، ۴۰۷۷ نفر است. با توجه به حجم جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این میان، پرسش‌نامه ۴۳ دانش‌آموز ناقص بود که با حذف این پرسش‌نامه‌ها در نهایت نمونه اصلی به ۲۵۷ نفر کاهش یافت. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف: برای سنجش نوع جهت‌گیری هدفی افراد از الگوی چهاروجهی (۲*۲) الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) که مشتمل بر ۱۲ گویه است، استفاده شد. هر گویه در یک طیف لیکرتی پنج‌بخشی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از

روش تحلیل عامل با چرخش واریماکس چهار عامل را از این مقیاس استخراج کردند. این عوامل عبارت‌اند از: اهداف تسلط-گرایشی، اهداف تسلط-اجتنابی، اهداف عملکرد-گرایشی، اهداف عملکرد-اجتنابی که روی هم رفته ۸۱/۱۵ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) ضرایب آلفای به دست آمده برای خرده مقیاس‌های اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۴ گزارش کردند؛ جهت تعیین روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. نتایج نشان داد که عامل تسلط-گرایشی با ارزش ویژه ۱/۸۵، ۱۵ درصد واریانس کل؛ عامل عملکرد-گرایشی با ارزش ویژه ۱/۵، ۱۲ درصد واریانس کل؛ عامل تسلط-اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۴۸، ۲۰ درصد واریانس کل و عامل عملکرد-اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۲۱، ۱۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. در مجموع چهار عامل استخراجی ۶۵ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. جهت تعیین پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف در پژوهش حاضر از آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب آلفای به دست آمده برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۷۰، ۰/۸۱ و ۰/۶۲ است.

پرسش‌نامه تعلل ورزی تحصیلی: برای سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی از پرسش‌نامه ۲۷

گویه‌ای سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴/۶) استفاده شده است. این مقیاس تعلل‌ورزی را در سه حوزه آمادگی برای امتحان (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و نوشتن مقاله (سؤالات ۲۰ تا ۲۵)، مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است در ادامه هر یک از این موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموزان در مورد تعلل‌ورزی و سه سؤال دوم (۸، ۹، ۲۷) تمایل آن‌ها را برای تغییر عادات تعلل‌ورزیشان می‌سنجند. پاسخ سؤالات در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است. در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت وارونه نمره گذاری می‌شوند.

این پرسش‌نامه توسط جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه شده و پایایی و روایی آن به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۰ به دست آمده است.

عملکرد ریاضی: به منظور اندازه‌گیری عملکرد ریاضی از نمره درس ریاضی پایان نیم سال اول تحصیلی که در سراسر کشور به صورت یکسان برگزار شد، استفاده شد.

نتایج

جدول ۲، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره آزمودنی‌های تحقیق در پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

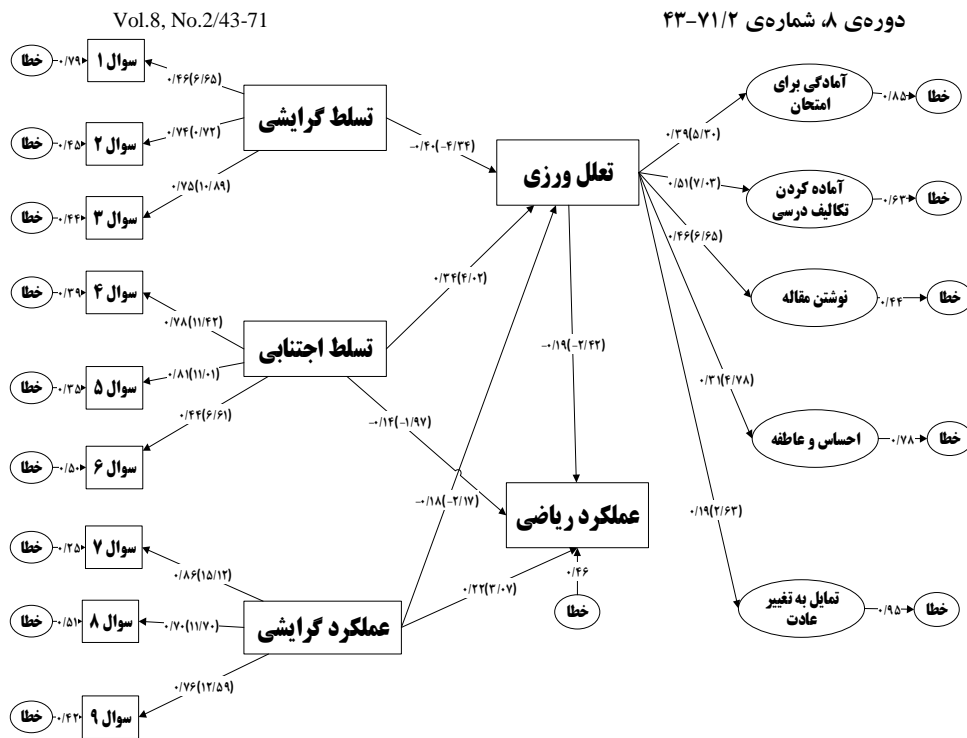
متغیرها	N	Min	Max	M	SD
تسلط-گرایشی	۲۵۷	۸	۱۵	۱۳/۹۰	۱/۵۱
تسلط-اجتنابی	۲۵۷	۳	۱۵	۱۲/۰۵	۲/۵۶
عملکرد-گرایشی	۲۵۷	۶	۱۵	۱۲/۷۶	۲/۳۱
عملکرد-اجتنابی	۲۵۷	۳	۱۵	۱۰/۶۱	۲/۶۴
تعلل‌ورزی تحصیلی	۲۵۷	۵۱	۱۰۷	۸۱/۸۷	۸/۸۶
آمادگی برای امتحان	۲۵۷	۱۱	۲۶	۱۷/۵۰	۲/۸۰
آماده کردن تکالیف درسی	۲۵۷	۱۵	۳۶	۲۵/۵۲	۳/۴۴
نوشتن مقاله	۲۵۷	۶	۲۵	۱۷/۶۰	۲/۸۷
احساس و عاطفه در مورد تعلل‌ورزی	۲۵۷	۳	۱۵	۱۱/۳۲	۲/۹۷
تمایل برای تغییر عادت تعلل‌ورزی	۲۵۷	۳	۱۵	۹/۹۳	۲/۴۵
عملکرد ریاضی	۲۵۷	۶/۲۵	۲۰	۱۶/۰۶	۳/۳۳

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱-هدف تسلط-گرایشی	۱					
۲-هدف تسلط-اجتنابی	۰/۰۸	۱				
۳-هدف عملکرد-گرایشی	۰/۲۶**	۰/۱۰	۱			
۴-هدف عملکرد-اجتنابی	۰/۲۶**	-۰/۰۸	۰/۲۸**	۱		
۵-تعلل‌ورزی تحصیلی	-۰/۳۳**	۰/۲۹*	-۰/۲۸**	-۰/۰۴	۱	
۶-عملکرد ریاضی	۰/۱۴*	-۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۰۳	-۰/۲۶*	۱

$p < ۰/۰۱$ ** $p < ۰/۰۵$ *

با توجه به جدول ۳، کلیه روابط بین متغیرهای پژوهش به جزء رابطه بین عملکرد اجتنابی با تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد اجتنابی با عملکرد ریاضی معنادار است. از میان متغیرهای پژوهش، بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی با هدف تسلط-گرایشی است. در این قسمت به ترتیب یافته‌های مربوط به فرضیه اصلی و فرضیه‌های فرعی مدل فرضی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر یزد آمده است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد.



در این الگو، مقادیر خارج پیرانتز ضرایب مسیر استاندارد شده و اعداد داخل پیرانتز مقادیر معناداری t است. از میان این ضرایب، بالاترین ضریب (-0.40) به مسیر هدف تسلط- گرایشی با تعلل ورزی تحصیلی اختصاص دارد و بعد از آن ضرایب مسیر بین هدف تسلط- اجتنابی با تعلل ورزی (0.34) ، هدف عملکرد- گرایشی با عملکرد ریاضی (0.22) ، هدف عملکرد- گرایشی و تعلل ورزی تحصیلی (-0.18) و عملکرد ریاضی با تعلل ورزی تحصیلی (-0.19) قرار دارند و ضعیف ترین ضریب به مسیر (-0.14) هدف تسلط- اجتنابی و عملکرد ریاضی اختصاص دارد. همانطور که مشخصه‌های برازندگی جدول نشان می‌دهد داده‌های این مدل با ساختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق برازش قابل قبولی دارد. به منظور مناسب شدن برازش مدل، مسیرهای معنادار نشده حذف شدند.

برای بررسی فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای اهداف پیشرفت و

مدل‌یابی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل ورزشی تحصیلی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان اول دبیرستان

تعلل ورزشی تحصیلی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان، ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آن‌ها در جدول آمده است.

جدول ۵. تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

متغیر	تأثیرات مستقیم	تأثیرات غیرمستقیم	تأثیرات کل	واریانس تبیین شده
به روی عملکرد ریاضی از				
هدف تسلط- گرایشی		۰/۰۸*	۰/۰۸	
هدف تسلط- اجتنابی	-۰/۱۴*	-۰/۰۵*	۰/۱۹	۰/۵۷
هدف عملکرد- گرایشی	۰/۲۲**	۰/۰۳*	۰/۲۵	
تعلل ورزشی تحصیلی	-۰/۱۹*		۰/۱۹	
به روی تعلل ورزشی از				
هدف تسلط- گرایشی	-۰/۴۰**		-۰/۴۰	
هدف تسلط- اجتنابی	۰/۳۴*		۰/۳۴	۰/۶۸
هدف عملکرد- گرایشی	-۰/۱۸**		-۰/۱۸	

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، از میان این متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد ریاضی، بیشترین اثر به متغیر هدف عملکرد- گرایشی اختصاص دارد. از میان متغیرهای تأثیرگذار بر تعلل ورزشی تحصیلی، بیشترین اثر مستقیم و کل به متغیر هدف تسلط- گرایشی (۰/۴۰-) اختصاص دارد.

همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌کنیم میان متغیرهای موجود در این تحقیق، اثر مستقیم هدف تسلط- اجتنابی (۰/۱۴-)، هدف تسلط- گرایشی (۰/۲۲) و تعلل ورزشی تحصیلی (۰/۱۹-) به ترتیب در سطح ۰/۰۵، ۰/۰۱، ۰/۰۵ بر عملکرد ریاضی معنادار است و اثر مستقیم هدف تسلط- گرایشی (۰/۴۰-)، هدف تسلط- اجتنابی (۰/۳۴) و هدف عملکرد- گرایشی (۰/۱۸-) به ترتیب در سطح ۰/۰۱، ۰/۰۵ و ۰/۰۱ بر تعلل ورزشی تحصیلی معنادار است. تأثیرات غیرمستقیم هدف تسلط- گرایشی، تسلط- اجتنابی و عملکرد- گرایشی بر روی عملکرد ریاضی در سطح ۰/۰۵ معنادار

است. از این رو می‌توان گفت تعلل‌ورزی تحصیلی بین اهداف پیشرفت و عملکرد ریاضی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند؛ به عبارت دیگر، اهداف پیشرفت علاوه بر اثر مستقیم، با میانجی‌گری تعلل‌ورزی تحصیلی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه انجام آن‌ها اثرگذار باشند و منجر به پیشرفت تحصیلی گردد (هارکویکس و همکاران، ۱۹۹۷).

از آنجا که در مدل برازش یافته اولیه، مسیر هدف عملکرد-اجتنابی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و هدف تسلط-گرایشی بر عملکرد ریاضی معنادار نشد، از مدل حذف گردید. در نهایت با حذف مسیر معنادار نشده مدل اصلاحی به طور مناسب برازش یافت.

یافته‌های پژوهش نشان داد هدف تسلطی گرایشی بر تعلل‌ورزی اثر مستقیم می‌گذارد. وجود این رابطه با یافته‌های هاول و واتسون (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۴)، سواری (۱۳۹۲)، جوکار و آقادل‌ورپور (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۳)، احمدی (۱۳۹۰) ناهمسو بود.

وجود رابطه منفی بین هدف تسلط-گرایشی و تعلل‌ورزی، با مبانی نظری و تحقیقاتی، مبنی بر این که هدف تسلط-گرایشی پی‌آمدهای سازگارانه و مثبتی مانند سطح بالایی از کارآمدی، ارزش تکلیف، علاقه، تلاش و پایداری را به همراه دارد، همسو است (دونک و لی گت، ۱۹۹۸). این یافته از چند منظر قابل بحث است، نخست آنکه همان‌طور که الیوت و هارکویکس (۱۹۹۶) بیان می‌کنند، یکی از ویژگی‌های افراد دارای هدف تسلط-گرایشی انگیزش درونی بالاست و برابر با یافته‌های سادلر و بولی^۱ (۱۹۹۹) انگیزش درونی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی دارد،

1. Saddler & Buley

زیرا این گونه افراد کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می‌دهند و برای هدف خودشان که یادگیری مطالب است، ارزش قائل هستند و خود را با یک ملاک مطلق که نشانگر یادگیری است یا با یادگیری قبلی‌شان مقایسه می‌کنند و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و احساس رضایت و غرور آن‌ها منوط به میزان تلاش آن‌ها برای تکلیف است؛ بنابراین در صورتی که فرد دارای هدف تسلط‌گرایشی باشد، به منظور احساس رضایت، تلاش بیشتر و تعلل ورزشی کمتری می‌کند؛ دوم آنکه دانش‌آموزان با هدف تسلط - گرایشی با در نظر گرفتن پاداش‌های کوتاه مدت برای کارهایشان (دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲)، از خودنظم‌جویی بالایی برخوردارند و در نتیجه تعلل ورزشی‌شان کاهش می‌یابد؛ زیرا که امروزه تعلل ورزشی نوعی نقصان در خودنظم‌جویی محسوب می‌شود و لذا هر عاملی که زمینه ساز افزایش خودنظم‌جویی باشد، تعلل ورزشی را کاهش می‌دهد. همان‌گونه که پینتریچ (۲۰۰۰) بیان می‌دارد، خودنظم‌جویی فرآیندی فعال و سازنده است که در جریان آن فراگیر اهدافی را برای یادگیری در نظر می‌گیرد و سپس تلاش می‌کند تا با کنترل و نظارت بر شناخت، انگیزش و رفتار خود، به آن اهداف دست یابد؛ بنابراین، اهداف یک مؤلفه مهم خودنظم‌جویی محسوب شده و نوع اهداف در نظر گرفته شده تعیین‌کننده میزان خودنظم‌جویی هستند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که افراد دارای هدف تسلط - گرایشی به استراتژی‌های خودتنظیمی یادگیری گرایش دارند، به دنبال وظایف چالشی هستند، مسئولیت‌پذیرند و در کارها پشتکار دارند. آن‌ها معتقدند که موفقیت نتیجه سخت‌کوشی و پردازش عمیق اطلاعات است و در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری کسب می‌کنند، به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در گزینش اهداف مشکل‌دارند و برای تکمیل وظیفه و تکالیف خود به زمان بیشتری نیاز دارند (فراری، ۲۰۰۱).

یافته دیگر پژوهش این بود که هدف تسلطی اجتنابی بر تعلل ورزشی اثر مستقیم می‌گذارد. نتایج این یافته تحقیق با یافته‌های احمدی (۱۳۹۰)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) همسو و با یافته‌های

و واتسون (۲۰۰۷)، ولترز (۲۰۰۳) ناهمسو است. در تبیین نتیجه می‌توان گفت هرچند افراد با هدف تسلط اجتنابی دارای معیارهای مطلق و درون فردی برای شایستگی هستند؛ اما تسلط بر مطالب برای آن‌ها یک ارزش نیست و نوعی بی‌میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. عدم تمایل به تکالیف به دلیل آنکه پاداش‌های کوتاه مدت را کاهش می‌دهد، سبب افزایش تنزیل موقت و در نتیجه افزایش تعلل‌ورزی می‌شود. از سوی دیگر دانش‌آموزانی که کمال‌گراتر هستند از نفهمیدن و یا غلط انجام دادن تکلیف به واسطه معیارهای بالایی که برای خود دارند، اجتناب می‌کنند، به همین دلیل آن‌ها به زمان بیشتری نیاز دارند و به زمانی که برای انجام کار دارند نمی‌اندیشند و این امر موجب تعلل‌ورزیدن می‌شود.

همچنین مشخص شد که هدف عملکردی گرایشی بر تعلل‌ورزی اثر مستقیم می‌گذارد. نتایج این یافته با یافته احمدی (۱۳۹۰) همخوان و با یافته‌های ولترز (۲۰۰۴)، ولترز (۲۰۰۳) و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۲) ناهمخوان است. در تبیین تأیید این فرضیه می‌توان بیان داشت، فراگیران با جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی به دلیل اینکه می‌خواهند توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند و بهترین باشند، سخت تلاش می‌کنند؛ هرچند آنان سخت تلاش نمی‌کنند تا یاد بگیرند بلکه سخت تلاش می‌کنند تا فقط از دیگران برتر باشند و به عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند این تلاش زیاد فرد با تعلل‌ورزی رابطه معکوس دارد؛ بدین معنا که فردی با جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی کمتر تعلل‌ورزی می‌کند زیرا شکست‌ها برای این افراد تهدید‌آمیز هستند.

فرضیه دیگر تحقیق هدف عملکردی اجتنابی بر تعلل‌ورزی اثر مستقیم می‌گذارد، بود که این فرضیه در آزمون مدل معادلات ساختاری رد شد. متأسفانه تاکنون پژوهش‌های اندکی در رابطه با ارتباط هدف عملکردی-اجتنابی با تعلل‌ورزی تحصیلی چه در داخل از کشور و چه در خارج از کشور صورت گرفته است. نتیجه حاصل از این رابطه با یافته‌های ولترز (۲۰۰۴) از نظر جهت همسو و از نظر معناداری ناهمسو و با یافته‌های الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۲)، جوکار و آقادلورپور (۱۳۸۶) ناهمسو است. در تبیین علت عدم تأیید رابطه در این فرضیه می‌توان گفت بافت‌ها و

موقعیت‌های متعددی در تعلل‌ورزی نقش دارند که می‌توان به عوامل درونی و روانی همچون، آزارندگی تکلیف، افسردگی، احساس خودکم‌بینی، کمال‌گرایی، خودتنظیمی و خودکارآمدی و فاکتورهای محیطی و بیرونی چون عوامل اجتماعی و خانوادگی، لجبازی با دیگران و احساس عدم مسئولیت و ... اشاره نمود که می‌توانند نقش رابطه هدف عملکرد اجتنابی با تعلل‌ورزی را تحت تأثیر قرار داده و کم‌رنگ کنند.

داده‌های پژوهشی فرضیه هدف تسلطی گرایشی بر عملکرد ریاضی اثر مستقیم می‌گذارد را رد کرد. این یافته با یافته‌های الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، تویسرکانی (۱۳۹۰) همسو و با نتایج پژوهش‌های ولترز (۲۰۰۴)، چرچ، الیوت و گابل (۲۰۰۱)، محبی نورالدین و نند و همکاران (۱۳۹۳)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کرد و همکاران (۱۳۹۲)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، محسن پور و همکاران (۱۳۸۶)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) نا همسو است. در تبیین تأیید این رابطه می‌توان گفت پیشرفت تحصیلی متغیری است که تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد. احتمالاً علاوه بر متغیرهای درون فردی و شخصیتی، عوامل بیرونی نیز در این رابطه بر عملکرد ریاضی تأثیر داشته‌اند. نقش معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انکارناپذیر است. معلمانی که موفق می‌شوند در دانش‌آموزان خود، شوق و انگیزه ایجاد کنند، در واقع آن‌ها را برای تحصیل در مقاطع بالاتر نیز آماده می‌سازند؛ در همین راستا نقش رابطه معلم-والدین در موفقیت‌های دانش‌آموزان حیاتی است. آموزش و یادگیری موفق تا اندازه‌ای نتیجه رابطه مؤثر میان بافت‌هایی است که زندگی کودکان را شکل می‌دهند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که خانواده‌های آن‌ها عالم، مطلع، حمایت‌کننده و درگیر در عملکرد تحصیلی کودکان هستند از نظر تحصیلی بهتر عمل می‌کنند و نگرش مثبت بیشتری نسبت به مدرسه داشته، انتظارات و رفتارهای مثبت بیشتری را نمایان می‌سازند (چو و چوی^۱، ۲۰۰۵). همچنین شیوه تدریس معلم، نگرش معلم نسبت به کلاس و

اهداف مورد تأکید در کلاس درس و راهبردهای یادگیری ورد استفاده دانش آموز نیز می‌تواند در این زمینه اثر گذار و این رابطه را تحت تأثیر قرار داده باشد و صرف وجود هدف تسلط گرایشی، عملکرد ریاضی قابل پیش‌بینی نباشد.

یافته‌های پژوهشی نشان داد که هدف تسلطی اجتنابی بر عملکرد ریاضی اثر مستقیم می‌گذارد. این یافته با یافته‌های شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲) همسو و با یافته‌های محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۳)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰) ناهمسو است. در تبیین تأیید این فرضیه می‌توان گفت دانش آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط-اجتنابی علی‌رغم تلاش زیاد برای تسلط کامل بر تکالیف گاه‌ها به دلیل ترس و اضطرابی که از نفهمیدن مطالب و شکست در یادگیری و فراموشی آن دارند، عملکرد آن‌ها نیز تحت تأثیر اضطراب قرار می‌گیرد و دانش آموز نمی‌تواند عملکرد مطلوبی را از خود نشان دهد. از سویی دیگر تسلط بر مطالب برای این افراد یک ارزش نیست و نوعی بی‌میلی به تکلیف را تجربه می‌کنند. در نتیجه این بی‌میلی خود را درگیر تکالیف نمی‌کنند و عملکرد پایینی را در تکالیف از خود نشان می‌دهند.

فرضیه هدف عملکردی گرایشی بر عملکرد ریاضی اثر مستقیم می‌گذارد نیز در آزمون مدل تأیید شد. این یافته با یافته‌های نتایج تحقیقات ولترز (۲۰۰۴)، هارکویکس، بارون، پینتریچ و الیوت (۲۰۰۲)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۳)، کارشکی و همکاران (۱۳۹۲)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کدیور و همکاران (۱۳۹۱)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹) همسو و با یافته‌های مک‌واو و آبرامی (۲۰۰۱)؛ پینتریچ (۲۰۰۰)، کرد و همکاران (۱۳۹۲)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، تویسرکانی (۱۳۹۰)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) ناهمسو است. جهت تبیین این رابطه می‌توان گفت که از آنجا که دانش آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به طور بالقوه روحیه رقابت را القاء می‌کنند و رسیدن به تشویق‌های بیرونی و امتیازات اجتماعی و حفظ موقعیت و شایستگی خود در بین دوستان و گروه همسالان هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به

عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند، بنابراین افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود؛ بنابراین از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، افراد مذکور در زمینه عملکرد تحصیلی در حد بالایی قرار دارند. هرچند گاهی به فهم عمیق مطالب یادگیری دست پیدا نمی‌کنند.

فرضیه بین هدف عملکرد-اجتنابی بر عملکرد ریاضی اثر مستقیم می‌گذارد در آزمون مدل رد شد. این یافته با یافته کدیور و همکاران (۱۳۹۱) همسو و با یافته‌های محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۳)، شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)، کرد و همکاران (۱۳۹۲)، شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)، عطایی فر و شقاقی (۱۳۸۹)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) ناهمسوست. به نظر می‌رسد علت عدم تأیید این فرضیه و عدم وجود رابطه بین این دو متغیر را چنین بتوان تبیین کرد که علاوه بر متغیر عملکرد-اجتنابی، عوامل بیرونی و درونی دیگری نیز در بررسی این رابطه بر عملکرد ریاضی تأثیر داشته‌اند. مثلاً شیوه تدریس معلم، نگرش معلم نسبت به کلاس و اهداف مورد تأکید در کلاس درس، استرس، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری نیز می‌تواند اثرگذاری بیشتری داشته باشند و این رابطه را تحت تأثیر قرار داده باشند و نقش هدف عملکرد-اجتنابی را در این رابطه بی‌رنگ کند.

یافته‌های پژوهشی اثر مستقیم تعلل ورزی بر عملکرد ریاضی می‌گذارد را تأیید کردند. متأسفانه تاکنون پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است. این یافته با یافته‌های اونس و نوبگین (۲۰۰۰)، تمدنی و همکاران (۱۳۹۰)، شمس الاحراری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. در تبیین تأیید این فرضیه می‌توان بیان داشت که اهمالکاری می‌تواند اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی بگذارد، چرا که هم کمیت و هم کیفیت کار دانش‌آموز را محدود می‌کند. اهمال کاری منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف (مورفورد، ۲۰۰۸)، کاهش در پیشرفت تحصیلی (آکینسولا و

همکاران، ۲۰۰۷) و کاهش در یادگیری طولانی مدت گردد (اسکونبرگ، ۱۹۹۵). از سویی دیگر، علل و عوامل متعددی در افت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثراند. تعلل‌ورزی به عنوان یک عامل بازدارنده از فعالیت و تلاش می‌تواند در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی اثر گذاشته و مانع از عملکرد تحصیلی بالا شود. همچنین تعلل‌ورزی با انواع مختلف اضطراب به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان در ارتباط است که مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود و عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در مجموع می‌توان چنین نتیجه گرفت که برگزیدن هدف تسلط-گرایشی، تمایل به تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد و به صورت غیرمستقیم بر عملکرد ریاضی نیز تأثیر می‌گذارد و عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد. نقش هدف تسلط-اجتنابی در تعلل‌ورزی قابل توجه است؛ یعنی با برگزیدن هدف تسلط-اجتنابی، تمایل به تعلل‌ورزی نیز افزایش می‌یابد اما نقش هدف تسلط-اجتنابی در عملکرد ریاضی منفی است و عملکرد تحصیلی با غلبه تسلط‌اجتنابی، کاهش می‌یابد. نقش هدف تسلط-اجتنابی با واسطه تعلل‌ورزی نیز قابل توجه است به عبارتی دیگر هدف تسلطی گرایشی با تأثیرگذاری تعلل‌ورزی تحصیلی به صورت غیرمستقیم عامل تأثیرگذار بر عملکرد ریاضی به حساب می‌آید. برگزیدن هدف عملکرد-گرایشی، تعلل‌ورزی را کاهش داده و بهبود عملکرد ریاضی را در پی دارد. همچنین هدف عملکرد-گرایشی، عملکرد ریاضی را بالا می‌برد. تعلل‌ورزی به عنوان یک عامل بازدارنده از فعالیت و تلاش می‌تواند در موفقیت‌های علمی و پیشرفت تحصیلی اثر گذاشته و مانع از عملکرد تحصیلی بالا شود. همچنین تعلل‌ورزی با انواع مختلف اضطراب به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه به صورت منفی بر کیفیت زندگی نیز تأثیر می‌گذارد (کولینز و همکاران، ۲۰۰۸).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش منحصر بودن روابط پژوهش به حوزه تحصیلی آن هم در یک مقطع تحصیلی خاص بود؛ لذا پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی این رابطه در دروس، مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین حوزه‌های غیر تحصیلی بررسی گردد. همچنین به علت

محدودیت زمانی و امکانات پژوهشگر امکان انتخاب نمونه بزرگ‌تر و شامل گروه نمونه پسران وجود نداشت. پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی این رابطه در گروه پسران و دختران نیز اجرا گردد تا امکان مقایسه دو جنس نیز فراهم آید. به مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی پیشنهاد می‌گردد به حوزه اهداف و به کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، جهت کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن توجه بیشتری نمایند. با توجه به شیوع تعلل‌ورزی در میان دانش‌آموزان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های غلبه بر تعلل‌ورزی که می‌تواند اثرات مثبتی بر کاهش سهل‌انگاری داشته باشد، پیشنهاد می‌گردد. به برنامه‌ریزان درسی و مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد تا با دانش‌آموزان درباره اهمیت درس ریاضی، رشته تحصیلی ریاضی و پیش‌نیازهای تحصیل در آن، شغل‌های وابسته به ریاضی صحبت شود. ارائه این اطلاعات به دانش‌آموزان به تبیین اهمیت و جایگاه ریاضیات و روشن‌تر شدن موقعیت آن‌ها در تعامل با این موضوع درسی کمک خواهد کرد.

منابع

- آتش روز، بهروز؛ پاکدامن، شهلا و عسکری، علی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان پیشرفت تحصیلی از طریق میزان دل‌بستگی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴ (۱۴)، ۱۹۳-۲۵۳.
- احمدی، زینب. (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی‌رزینی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶ (۱۷)، ۶۵-۸۵.
- تویسرکانی، فاطمه. (۱۳۹۰). الگوی ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

پورعبدل، سعید؛ صبحی‌قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۲۲-۳۸.

جوکار، بهرام و آقادلورپور، محمد. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.

حبیبی‌کلیر، رامین. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبرد خودتنظیمی کمک‌خواهی بر مؤلفه‌های حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان با توجه به اثرات جنسیت و اهداف پیشرفت. رساله دکتری، دانشگاه تبریز. حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۴)، ۴۷-۶۵.

خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، ۶۳-۷۸.

رهنما، اکبر و عبدالملکی، جمال. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. *فصلنامه اندیشه‌های نوین*، ۵(۲)، ۵۵-۷۸. سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبحر‌گرایی و رویکرد‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. *دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۴۵-۵۳.

شریفی‌اردانی، علی رضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داوود؛ شریفی‌اردانی، احمد؛ رئیسی، جعفر و روحی، علی رضا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۴(۱)، ۵۳-۶۳.

شمس‌الاحراری، مینا؛ صفاری‌نیا، مجید و زارع، حسین (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های غلبه بر سهل‌انگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۱۰۷-۱۱۷. شمس، فاطمه و تابع‌پردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۳)، ۸۱-۹۴.

مدل‌یابی روابط بین اهداف پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان اول دبیرستان

عطایی فر، ربابه و شقاقی، فرهاد. (۱۳۸۹). رابطه جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم رشته‌های ریاضی-فیزیک و علوم انسانی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۶، ۴۹-۶۵.

قاسمی، محمد (۱۳۸۹). آزمون مدل علی ارتباط اهداف پیشرفت، فراشناخت و راهبردهای مطالعه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی منطقه ۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچزاده، فاطمه. (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲)، ۱۲۳-۱۳۳.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دستا، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد حل مسأله ریاضی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۲۳)، ۹۵-۱۱۵.

کرد، بهمن؛ پاشا شریفی، حسن و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۲). نقش جهت‌گیری اهداف پیشرفت و خودتنظیم‌گری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۱۰)، ۸۲۰-۸۲۹.

محبی نورالدین وند، محمد حسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۱۳)، ۶۱-۷۹.

محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علی رضا. (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، ۵(۱۶)، ۹-۳۵.

Ahmadi, Z. (2010). The role of goal orientation, motivational beliefs and procrastination in third year high school students in Tabriz 2010-2011. Ministry of Science, *Teacher Training University – Tabriz*. (Persian)

Akinsola, M. k., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Ames, C. (1994). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structure. *Journal of Educational psychology*, 76, 478-481.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational psychology*, 80, 260-267.
- Ataifarf, R., & Shaghghi, F. (2011). The relationship between goal orientation, learning self-regulation and academic achievement in third year female students in mathematics- physics and humanities. *Education*, 106, 49-65. (Persian)
- Atash Roz, B., Pak Daman, Sh., & Asgari, A. (2008). Predicting academic achievement through attachment. *Family Studies Quarterly*, 4 (14), 193-203. (Persian)
- Bassant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26, 327-345.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and emotional disorders*, new york: international university press.
- Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Curent Issues And New Directions*, 15- 34.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student. *Reading Psychology*, 29, 493-507.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self and action: amotivational analysis of self –system processes*. In D. Cicchetti & M. Beghly (Eds). *The self in transition: Infancy to childhood*, University of Chicago press.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual, *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Dweck, C., & Legget, E. (1998). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95, 256-273.
- Effert, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination: examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 56, 478- 484.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). 2*2 achievement goals framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501- 519.

- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in collegestudents. *Journal Of Social Behavior and Personality*, 7, 594- 602.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self reported characteristics *Psychopathological Reports*, 68, 455-458.
- Fritzsche, 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.
- Ghasemi, M. (2010). Causal model test relationship between achievement goals, metacognition, and study strategies with academic performance of high school students in District 1 of Tehran, Ministry of Science, *Allameh Tabataba'i University*. (Persian)
- Habibi Kleibar, R. (2009). Effectiveness of self-directed help-learning strategy training on students' mathematical problem solving components with regard to gender effects and achievement goals. Doctoral dissertation, *Tabriz University*. (Persian)
- Harackiewicz, J. M., & Barron, K. E., & Pintrich, P. R., et al. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating, *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination and The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hejazi, E. Naghsh, Z. & Sangari, A. A. (2006). Perceptions of classroom structure and academic achievement: The mediating role of motivational and cognitive variables. *Psychological Studies*, 5 (1), 47-65. (Persian)
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Jokar, B., & Agha Delavarpoor, M. (2007). Relationship of educational procrastination with achievement goals. *Journal of Modern Educational Thoughts*, 3 (3). 61-80. (Persian)
- Kadivar, P., Farzad, V., & Dasta, M. (2012). Investigating the relationship between progress goals and self-regulation strategies with mathematical problem solving performance. *Educational Psychology*, 8 (23), 96-118. (Persian)
- Kaplan. A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Karshaki, H., Bahman Abadi, B., & Baluchzadeh, F. (2013). Determining the role of achievement goals in mediating the relationship between classroom structure and academic achievement of students: A descriptive study. *Journal of Medical Education*, 13 (2), 123-133. (Persian)

- Khademi, M., & Noshadi, N. (2006). The relationship between goal orientation and learning self-regulation and academic achievement in Shiraz Pre-University students. *Journal of Social and Human Sciences Shiraz University*, 49, 63-78. (Persian)
- Kord, B., Pasha Sharifi, H., & Mir Hashemi, M. (2014). The role of achievement goals orientation and self-regulation on predicting college students' academic performance. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (10), 820-829. (Persian)
- McWhaw, K., & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students use of self-regulated learning strategies *Contemporary Educational Psychology*, 26: 311-329.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self handicapping and achievement goals: axfurther examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed). *Encyclopedia of human biology* 6, 149-155.
- Milgram, N. (1991). *Procrastination*. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (Vol. 6, pp. 149-155). New York: Academic Press.
- Mohebi Nouredin Vand, M., Shehny Yeiagh, M., & Pasha Sharifi, H. (2014). The Relationship between psychological capital (hope, optimism, resilience, and self-efficacy) with goals and academic performance of first-year students. *Curriculum in Research*, 11(40), 61-79. (Persian)
- Mohsenpour, M., Hejazi, E., & Kiamenesh, A. (2006). The role of self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainability in academic achievement in third year high school students (Mathematics) in Tehran. *Journal of Educational Innovation*, 5(16), 9-35. (Persian)
- 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.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach- avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal- setting behaviors in the college population: an exploratory study*. (BS Thesis). Georgia: Georgia Institute of technology.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5 (15), 111.
- Pastor, A. D., Barron. E. K., Miller. B. J., & Davis, L. S. (2006). A latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Psychology*, 32, 8-47.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. In M. Meher & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 7. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnstone.
- Pourabdol, S., Sobhi Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. (Persian)
- Rahnama, R., & Abdul Maliki, J. (2009). Investigating the relationship between emotional intelligence and creativity with academic achievement in Shahed university students. *The Scientific Journal of Modern Educational Thoughts*, 5(2), 55-78. (Persian)
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, 3-33. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Savari, Karim. (2013). The simple and multiple relationship of skepticism and approachism with procrastination. *Journal of Social Cognition*, 2(3), 53-45. (Persian)
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Senécal, C. Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Shams al-Aharari, M., Saffari Nia, M., & Zare, H. (2010). The impact of negligence skills training on negligence and academic performance of elementary school students. *Educational Psychology*, 6(17), 107-117. (Persian)
- Shams, F., & Tabe Bordbar, F. (2011). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between goal orientation and mathematical performance. *Psychological Methods and Models of Marvdasht Azad University*, 3, 83-96. (Persian)
- Sharifi Ardani, A., Kheir, M., Hayati, D., Sharifi Ardani, A., Raisi, J., & Rouhi, A. (2013). Predicting academic achievement based on the personality characteristics of intention given the mediating role of goal orientation among graduate students of Shiraz university. *Development of Jundishapur Education*, 4 (1), 53-63. (Persian)
- Solomon L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133, 1, 65-94.

- Tamadani, M. Hatami, M. & Hashemi Resini, H. (2010). General self-efficacy, academic procrastination, and academic achievement of students. *Educational Psychology*, 17, 65-86. (Persian)
- Tuyserkany, F. (2011). Structural pattern of classroom environment variables, achievement goals, reflective thinking, and student performance in mathematic. Ministry of Science, *Teacher Training University – Tabriz*.
- Wolters, A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 187- 179.
- Wolters, J. (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.
- Zieasat, H. A., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studing. *Psychological Reports*, 42, 56-69.

Modeling the relationship between Achievement Goals and Academic Procrastination with Math Performance among first Grade female High School Students in Yazd

H. Radmanesh¹ & A. Bakhshayesh²

Abstract

The purpose of this study is to model the relationship between achievement goals and academic procrastination with math performance among first grade female junior high school students residing in Yazd. 300 students were selected as the sample by cluster sampling method. For data collection, the Achievement Goal Questionnaire and Academic Procrastination Questionnaire and student's marks at end of the second semester, as a general test held in all cities of Iran, were used. The evaluated model had good fitness indicators. The results of structural equation modeling showed that mastery orientation goal had a significant negative impact on academic procrastination ($B=-0.40$) but had no significant impact on math performance. Mastery avoidance goal had significant positive impact on academic procrastination ($B= 0.34$) and had significant negative impact on math performance ($B= -0.14$). Performance orientation goal had a significant negative impact on academic procrastination ($B=-0.18$) and had significant positive impact on math performance ($B= 0.22$). Performance avoidance goal had no significant effect on academic procrastination and math performance. According to the results, by changing the orientation of the target, it is possible to reduce or correct procrastination and improve math performance.

Keywords: Achievement goals, Academic procrastination, Math performance, High-school students

1 . **Corresponding author:** Master of Educational Psychology, Yazd University. (radmanesh.hamideh@yahoo.com)

2 . Associate Professor, Department of Educational Psychology, Yazd University