

A Model of Relationship between Achievement Goals and Motivational Beliefs with Educational Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulated Learning Strategies

Fatemeh Sadat Razeghi: Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Qom Branch, Qom, Iran.

Hassan Mirzahosseini*: Faculty Member, Department of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Qom Branch, Qom, Iran.

Majid Zargham Hajebi: Faculty Member, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Qom Branch, Qom, Iran.

Abstract: The purpose of this study was to model the relationship between achievement goals, components of motivational beliefs (self-efficacy, intrinsic evaluation, and test anxiety) and academic procrastination by mediating self-regulated learning strategies among graduate students. In the present correlational study, 382 postgraduate students at the Research Sciences University responded to Solomon and Ruth Bloom's academic procrastination questionnaire, Middleton and Miguel's (2000) Achievement Questionnaire, and Pinterich and Digrovit's MSLQ (1990) motivational beliefs. In this study, in order to test the structural relationships in the given model, the statistical method of modeling structural equations of partial least squares was used with Smart PLS software. After data analysis, the results indicated that all fit indices were fitted to the collected data. Moreover, the results showed that the direct effect of self-efficacy, mastery goals, and internal evaluation on academic procrastination was negative and significant; whereas the direct effect of avoidance, tendency and test anxiety on academic procrastination was positive and significant. In addition, the direct effect of motivational beliefs and achievement goals on self-regulated learning strategies, and also the effect of self-regulated learning strategies on academic procrastination were significant. The indirect effect of motivational beliefs and mastery goals on academic procrastination through self-regulation learning strategies was significant; although, the indirect effect of tendency and avoidance goals on procrastination mediated self-regulation strategies was not significant. As a result, the outcomes of this study showed that cognitive and motivational factors play an important role in predicting academic procrastination, therefore, appropriate strategies can be provided to reduce procrastination with regard to these factors.

Key words: Academic procrastination, Achievement goals, Motivational beliefs, Self-regulatory Learning Strategies.

***Corresponding author:** Faculty Member, Department of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Qom Branch, Iran.

Email: mirzahoseini.hasan@yahoo.com

مقدمه

یکی از جنبه‌های مهم زندگی، موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه تحصیلات است. موفقیت در تحصیلات می‌تواند پیش‌بینی کننده بسیاری از پیشرفت‌های دانشجویان باشد. ازجمله موانع مشترک در بین یادگیرندگان که از پیشرفت و رفاه آن‌ها در آینده جلوگیری می‌نماید، مشکلات ناشی از اهمال کاری است. تحقیقات آمارهای مختلفی در زمینه میزان شیوع اهمال کاری گزارش کرده‌اند. به عنوان مثال، نتایج بررسی ابرین (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که تقریباً ۸۰٪ تا ۹۵٪ دانشجویان دانشگاه اهمال کارند. این رفتار، رفتاری پیچیده است که درک و کشف علت آن یکی از دغدغه‌های روانشناسان و پژوهشگران است. برخی بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است، البته همیشه مسئله ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (گلستانی بخت و شکری ۱۳۹۲). از مظاهر اهمال کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال کاری تحصیلی نامیده می‌شود. مون و ایلینگ ورث (۲۰۰۵) معتقدند که اهمال کاری تحصیلی متداول ترین نوع اهمال کاری است. نکته بسیار مهم و جالب توجه این است که اهمال کاری تحصیلی به شدت در میان قشر تحصیل کرده و دانش پژوه، رایج و توأم با پیامدهای آسیب زای فراوانی است. تقریباً یک چهارم دانش آموزان و دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا اندازه‌ای اهمال کاری می‌کنند که برای آن‌ها ایجاد استرس می‌نماید و این امر عملکرد آموزشی ضعیف آن‌ها را موجب می‌شود (بالکس و دورا ۲۰۰۹). در تعریف این رفتار می‌توان گفت این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد؛ که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارد (اینور و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین راتبلوم،

سولومن و مورکامی (۱۹۸۶) به نقل از شیخ الاسلامی در تاج و همکاران (۱۳۹۴) اهمال کاری تحصیلی را تمایل دائمی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. استیل (۲۰۰۷) در یک فراتحلیل، ارتباط منفی معناداری بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی یافت. دانشجویان با پیشرفت تحصیلی متوسط، نیز اهمال کاری قابل توجهی از خود نشان می‌دهند، به طوری که یک سوم فعالیت‌های روزانه آن‌ها را دربر می‌گیرد و به نظر می‌رسد که این درصدها روز به روز در حال افزایش است. در دو دهه اخیر کارشناسان تعلیم و تربیت به مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی در ایجاد اهمال کاری تحصیلی توجه بیشتری کرده‌اند. شناخت دربرگیرنده پاره‌ای از توانایی‌ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک، تشخیص و تفکر هست و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، نگرش و ارزش گذاری ارتباط دارد. ولی امروزه اغلب روان شناسان تربیتی به هر دو مؤلفه و نقش آن در عملکرد و یادگیری توجه دارند (زیمرن ۲۰۰۸). نظریه‌ها و تحقیقات شناختی در تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی بر این موضوع تأکید دارند که فراگیران هنگام اکتساب، ذخیره و یادآوری اطلاعات از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و نقش متغیرهای انگیزشی را نادیده می‌گیرند (پنتریچ و همکاران ۱۹۹۵). اما توجه به نتایج تحقیقات جدیدتر در حوزه یادگیری نشان می‌دهد، تنها داشتن دانش شناختی و فراشناختی برای عملکرد مطلوب در سطوح عالی تحصیل کافی نیست و دانشجویان بایستی برای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برانگیخته شوند (پنتریچ و همکاران ۱۹۹۰). در نهایت حاصل این برانگیختگی و پردازش شناختی در رفتار یادگیرنده متبلور شود. بر همین اساس در پژوهش حاضر به بررسی اهمال کاری تحصیلی از دو بعد شناخت و انگیزش پرداخته‌ایم. مدل‌های شناختی- اجتماعی انگیزش، بر نقش متقابل متغیرهای انگیزشی و شناختی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران تأکید می‌کنند (پنتریچ و شانک ۲۰۰۲). نظریه‌ها و مدل‌های شناخت -

اجتماعی انگیزش، سازه‌های انگیزشی مهمی را مطرح کرده‌اند که ممکن است انگیزش، یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران را تسهیل یا محدود نمایند، این نظریه زیر ساخت نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. از متغیرهای تأثیرگذار در حوزه انگیزشی که منجر به رفتار و عملکرد متفاوت در تحصیل می‌شوند، با توجه به اهمیت آن، در تحقیقات پیشین متغیر اهداف پیشرفت یا همان جهت‌گیری اهداف انتخاب شد. در سال‌های اخیر اهداف پیشرفت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چارچوب‌های نظری برای مفهوم‌سازی و بررسی پیامدهای تحصیلی مورد توجه قرار گرفته‌اند (پینتریچ ۱۹۹۵). در واقع اهداف پیشرفت یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری است که فراگیران بر اساس آن اعمال خود را مورد تفسیر قرار می‌دهند (شانک ۲۰۰۸). مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو ۲۰۰۴). نظریه هدف پیشرفت درحالی‌که در یک‌چشم‌انداز شناختی - اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که فراگیران چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت‌های پیشرفت خود تفسیر می‌نمایند (شانک ۲۰۰۸). پینتریچ (۲۰۰۰) جهت‌گیری هدف را شامل باورهای متفاوت در مورد هدف‌ها، شایستگی، موفقیت، توانایی، تلاش، شکست‌ها و استانداردها می‌داند. این هدف‌ها می‌توانند رفتارهای متناسب با پیشرفت را در دانشجویان هدایت کنند و گرایش به یادگیری را در موقعیت‌های کلاسی تحت تأثیر قرار دهند. می‌توان گفت در روانشناسی معاصر تربیتی، نظریه جهت‌گیری اهداف از پیشرفته‌ترین رویکردها در انگیزش بوده و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (پینتریچ و شانک ۲۰۰۲). این نظریه فراتر از سایر نظریات که برای ایجاد انگیزش در فراگیران بر شناخت و یا عوامل موقعیتی تأکید دارند، عوامل شخصی چون (ادراکات، ارزش‌ها و عواطف) و عوامل موقعیتی را مورد توجه قرار می‌دهند. اهداف پیشرفت با

توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی هستند. در زمینه رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی تحقیقات کمی صورت گرفته و نتایج به‌دست‌آمده از آن‌ها نیز هماهنگ نیست و در این زمینه الگوی ثابتی به دست نیامده است. مطابق با یافته‌های پژوهشی هرکدام از جهت‌گیری‌ها، در پیش‌بینی اهمال‌کاری نقش متفاوتی دارند. برای نمونه هاول و واتسون (۲۰۰۷) معتقدند که اهمال‌کاری به‌طور معکوس با جهت‌گیری اهداف تبحر-گرایش و عملکرد-گرایش و به‌صورت مثبت با جهت‌گیری‌های اهداف اجتنابی مرتبط است. در صورتی‌که نتایج پژوهش مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با جهت‌گیری‌های تبحر-گرایش و تبحر-اجتناب هر دو رابطه منفی داشته و با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش رابطه ویژه‌ای ندارد. جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) نیز بین جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای نیافتند و نتایج پژوهش حسینی منش (۱۳۹۳) نشان داد که اهداف تبحر-اجتناب و عملکرد-گرایش هر دو به‌صورت معکوس در پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری دانشجویان نقش دارند. به نظر می‌رسد که اهمال‌کاری به‌طور معکوس با جهت‌گیری اهداف تبحری مرتبط باشد. بدین معنی که داشتن چنین جهت‌گیری‌هایی به کاهش میزان اهمال‌کاری منجر می‌شود، در این جهت‌گیری، بر رشد خود و نیاز درونی به کسب موفقیت تأکید می‌شود. همچنین اهمال‌کاری به‌صورت مثبت با جهت‌گیری‌های اهداف اجتنابی که روی اجتناب از شکست تمرکز دارند مرتبط است (هاول و واتسون ۲۰۰۷).

از دیگر پیش‌آیندهای اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به باورهای انگیزشی اشاره کرد. باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام یک عمل بدان مراجعه می‌کند. این باورها دربرگیرنده ملاک‌های در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و به‌وسیله پیامدهای ناشی از همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تأثیر قرار

می‌گیرند و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کند (قدم پور و سرمد ۱۳۸۲) نظریه‌پردازان باورهای انگیزشی معتقدند که باورهای انگیزشی فرایند ساختاری دانش است. باورهای انگیزشی منبعث از یک الگوی عمومی شناختی- اجتماعی از انگیزش است که سه سازه انتظار، ارزش‌گذاری و عاطفه را مطرح می‌کند. مدل‌های مختلفی از انگیزش وجود دارد که درباره یادگیری و عملکرد ارائه گردیده است. در پژوهش حاضر باورهای انگیزشی بر اساس نظریه پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) در نظر گرفته شده که به سه مؤلفه انتظاری، ارزشی و عاطفی طبقه‌بندی شده است. انتخاب این مدل خودتنظیمی در پژوهش حاضر به علت جامعیت آن و ارتباط ضمنی و آشکار مؤلفه‌های آن با دیگر متغیرهای پژوهش صورت گرفته است.

الف) مؤلفه انتظاری شامل باورهای فراگیران درباره عمل به یک تکلیف

ب) مؤلفه ارزشی شامل باورهای فراگیران درباره میزان علاقه و اهمیت تکلیف

ج) مؤلفه عاطفی شامل واکنش‌های هیجانی آنان نسبت به تکلیف است.

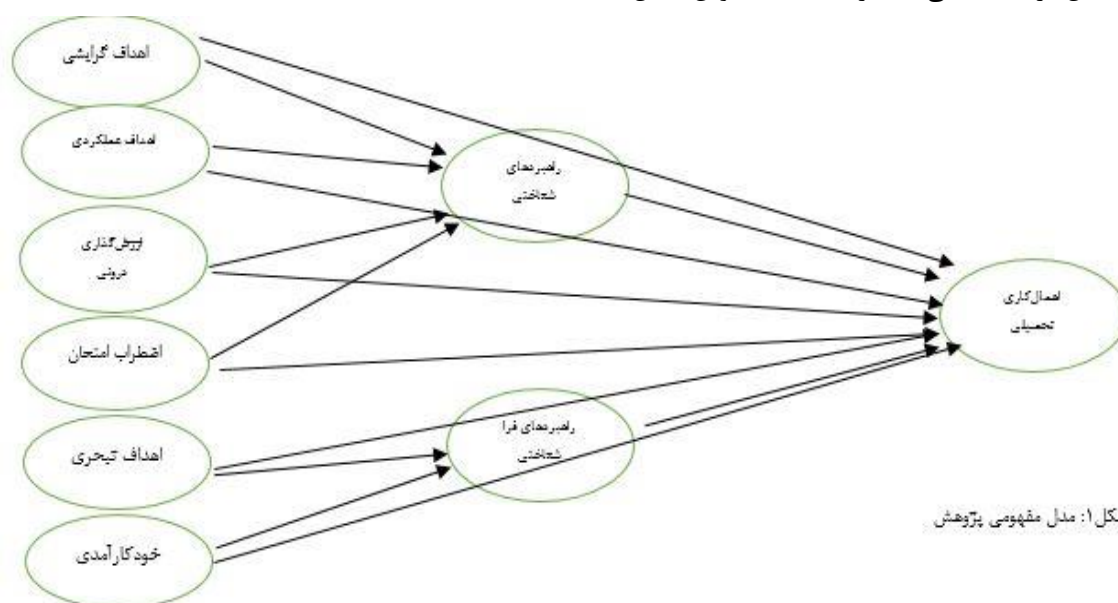
در این مدل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب به‌عنوان مؤلفه‌های انگیزشی انتظار، ارزش و عاطفه است. خودکارآمدی، احساسی از توانایی را برای دستیابی به موفقیت تحصیلی در فرد ایجاد می‌کند. ارزش‌گذاری درونی به میزان اهمیتی که یادگیرنده برای تکلیف قائل است و اضطراب حالت ناخوشایند از پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی است که در مواقع امتحان یا انجام یک تکلیف بروز پیدا می‌کند. در خصوص رابطه باورهای انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی تحقیقاتی صورت گرفته است. سلمانی در پژوهش خود (۱۳۹۶) اعلام کرد که باورهای انگیزشی ۲۸ درصد از کل تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین یافته‌های پژوهش وی نشان داد مؤلفه‌های اضطراب امتحان و خودکارآمدی از متغیر باورهای انگیزشی توان پیش‌بین معنادار تعلل

ورزی رادارند که این نتیجه با نتایج تحقیقات پنتریچ و دی گروت در سال ۱۹۹۰ مطابقت دارد. محققانی چون استیل (۲۰۰۷)، والترز (۲۰۰۳)، رستگار (۱۳۹۴)، اسمعیلی (۱۳۹۲)، شیخ الاسلامی (۱۳۹۶) به وجود رابطه منفی خودکارآمدی با اهمال‌کاری اشاره کرده‌اند. پژوهش‌های چون فارون (۲۰۰۴) به نقل از رستگار (۱۳۹۴) به رابطه مؤلفه اضطراب امتحان و اهمال‌کاری پرداخته‌اند و نتایج خود اعلام کردند که افراد درباره تکالیفی که باید تکمیل کنند، اضطراب را تجربه می‌کنند. به این دلیل که آن‌ها ترس از شکست و ارزیابی دارند. این اضطراب به رویکرد تأخیری و به تعویق انداختن امور در آن‌ها شدت می‌دهد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. مطیعی (۱۳۹۱) در پژوهش خود به رابطه معنی‌دار میان ارزش‌گذاری درونی و اهمال‌کاری اشاره کردند و آن را فاکتور پیش‌بینی کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی عنوان می‌کنند. پیش‌آیند دیگر اهمال تحصیلی که در تحقیقات بدان اشاره شده است مقوله یادگیری خودتنظیمی است. در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی نقص در خودتنظیمی بیشتر رواج یافته است. خودتنظیمی در دنیای امروزی یکی از مهارت‌های مهمی است که افراد به‌واسطه آن فعالیت‌های خود را طراحی و به کار می‌بندند تا به اهداف خود برسند (واروا و گاورا ۲۰۱۵). فقدان خودتنظیمی یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای موردنظرش مطرح شده است. طی سال‌های اخیر تعریف اهمال‌کاری به‌عنوان شکست در خود تنظیمی حمایت تجربی قابل‌ملاحظه‌ای دریافت کرده است (هاول و واتسون ۲۰۰۷). اینور (۲۰۱۲) اهمال‌کاری را به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، توصیف می‌کند همچنین این نوع اهمال‌کاری یک رفتار فراگیر و به‌طور بالقوه ناسازگارانه برای بسیاری از محیط‌های آموزشی، دانش آموزان و دانشجویان می‌داند که اغلب حاصل استرس‌های روان‌شناختی هست و فهم عواملی که آن‌ها کاهش

می‌دهند، برای متصدیان تعلیم تربیت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، در نظر می‌گیرد. یادگیرندگان خود تنظیم، مجموعه‌ای از نگرش‌ها و باورهای انگیزشی سازگارانه دارند که دربرگیرنده سطوح بالایی از خودکارآمدی و جهت‌گیری تسلط‌مدار می‌باشد (پینتریچ، ۲۰۰۰). هال و واتسون (۲۰۰۷) اهمال‌کاری را فرمی شایع و نقصی در خودتنظیمی می‌دانند که به‌طور کامل درک نشده است و آن را به‌عنوان ناتوانی بر اعمال کنترل بر افکار، هیجانات، تکانه‌ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف نموده‌اند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در نظریات یادگیری از آن دسته مقولاتی است که مؤلفه‌های شناخت و انگیزش و عملکرد تحصیلی را به‌صورت یک مجموعه درهم‌تنیده مدنظر دارد. یادگیری خودتنظیمی فرایندی فعال است که فراگیران بر اساس آن فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کنند (پینتریچ، ۲۰۰۰). چهارچوب اصلی این نظریه بر این اصل استوار است که چگونه فراگیران با استفاده از باورهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند. آن‌ها در مدل یادگیری خود نظم بخش خود، بر نقش متقابل متغیرهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در یادگیری و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تأکید کرده‌اند (پینتریچ، ۲۰۰۷). منطقی است که این مسئله مورد بررسی قرار گیرد که آیا مدل یادگیری خودتنظیم می‌تواند برای درک سطح اهمال‌کاری فراگیران مورد استفاده قرار گیرد یا نه؟ به‌ویژه این سؤال مطرح است که آیا فراگیرانی که زیاد اهمال‌کاری می‌کنند فاقد ویژگی‌هایی هستند که یادگیرندگان خود نظم ده را برانگیخته و صاحب برنامه و مستقل می‌سازد؟ نتایج تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته مؤید آن است که اهمال‌کاری نتیجه فقدان خودتنظیمی است، که موجب می‌شود فرد برای انگیزش به عوامل بیرونی متکی شود. این امر که اهمال‌کاران بهره‌های کوتاه‌مدت را به‌جای بهره‌های طولانی‌مدت

انتخاب می‌کنند، شاهدی بر فقدان خودتنظیمی در آن‌هاست. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی همان‌گونه از عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی است خود معلول عوامل متعددی است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانشجویان کمک می‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنان فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزیابی، خود انگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌هایشان در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل نمایند (شارلوت و همکاران ۲۰۰۸). از جمله عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و کاربرد این راهبردها اهداف پیشرفت است. یافته‌های پژوهشی بیانگر آن است که فراگیران با جهت‌گیری هدفی تبحری در رویارویی با یک تکلیف و یادگیری دشوار، ضمن افزایش تلاش و تغییر در راهبردهای موجود و با استفاده از راهبردهای مؤثر به دنبال حل مسئله هستند. درحالی‌که فراگیران با جهت‌گیری هدفی عملکردی، ضمن استفاده از راهبردهای غیرمؤثر به دنبال فرار از موقعیت می‌گردند (الیوت و دوئک ۱۹۹۸). بسیاری از یافته‌های پژوهشی خاطرنشان می‌سازند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آیند، ولی آن‌ها کمتر به بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی به‌ویژه بعد اهمال‌کاری تحصیلی به‌صورت یک مجموعه درهم‌تنیده پرداخته‌اند. بسیاری از محققان و صاحب‌نظران در خصوص ارتباط سازه انگیزش با راهبردهای شناختی و فراشناختی بر این باورند که باورهای انگیزشی افراد (نظیر خودکارآمدی، باورهای کنترل و علائق) و اهداف پیشرفت بر استفاده مؤثر از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌گذارد که آن‌ها نیز به‌نوبه خود رفتارهای پیشرفت (نظیر عملکرد در تکلیف، پشتکار و تلاش و اهمال‌کاری) را تحت تأثیر قرار می‌دهند (لاچمان و آندروولتی ۲۰۰۶). از آنجایی‌که درباره رابطه یا تأثیر، باورهای انگیزشی،

پرداخته‌ایم و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب را برآورد و نهایتاً مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین متغیر اهمال‌کاری تحصیلی با آزمون مدل علی روابط بین باورهای انگیزشی، جهت‌گیری اهداف با میانجی‌گری متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و همچنین شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است. لذا بدین منظور، مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش حاضر که از پیشینه نظری و پژوهش‌های قبلی مشتق می‌شود (شکل ۱).



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure1: Research Conceptual model

در این پژوهش متغیر باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی) و جهت‌گیری اهداف (تبحری، گرایشی، اجتنابی) به‌عنوان متغیرهای برون‌زا، متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر میانجی و متغیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زا شناخته می‌شوند.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و از نظر روش نیز توصیفی از نوع همبستگی نوع مدل‌یابی

ساختاری است. جامعه مد نظر تمامی دانشجویان مقطع ارشد و دکترا شاغل به تحصیل در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ دانشگاه علوم تحقیقات تهران (بزرگترین واحد دانشگاه آزاد اسلامی) است. این جامعه شامل ورودی‌های این نیم سال نمی‌شود. تعداد این جامعه بر اساس آمار دریافتی از مرکز انفورماتیک این دانشگاه حدود ۴۰۱۱۹ (چهل هزار و صد و نوزده) نفر است. از میان این مجموعه دانشگاهی که دارای ۱۲ دانشکده است، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دانشکده‌های علوم پایه، حقوق و الهیات،

کشاورزی و صنایع غذایی، فنی و مهندسی، علوم و فناوری های پزشکی و از هر دانشکده بر اساس نمونه گیری به روش انتساب متناسب با توجه به حجم نمونه دانشجویان انتخاب و مورد ارزیابی قرار گرفتند. در استفاده از روش معادلات ساختاری راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. برای این مطالعات حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورده شده ۵ نفر می باشد، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می شود. در پژوهش حاضر، با توجه به مشخص بودن حجم جامعه آماری (N)، حجم نمونه از طریق فرمول کوکران ۳۸۰ برآورد شد. که با احتمال ریزش و نقص در تکمیل پرسشنامه ها تعداد ۴۲۰ پرسشنامه توزیع و در نهایت ۳۹۷ پرسشنامه عودت و مورد بررسی قرار گرفت با کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص در مجموع ۳۸۳ پرسشنامه مورد ارزیابی و محاسبه قرار گرفت.

ابزار سنجش شامل: مقیاس اهمال کاری تحصیلی نسخه دانشجویان (APSS): سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، نخستین بار مقیاس اهمال کاری تحصیلی را با هدف سنجش اهمال کاری تحصیلی در بین فراگیران توسعه دادند و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. مقیاس اهمال کاری تحصیلی شامل ۲۷ گویه است و سه مولفه اهمال کاری در حوزه امتحان (سوالات ۱ تا ۶)، اهمال کاری در حوزه انجام تکلیف (سوالات ۹ تا ۱۷) و اهمال کاری در حوزه انجام مقاله و پروژه (سوالات ۲۰ تا ۲۵) را مورد سنجش قرار می دهد. شش گویه (سؤال های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) نیز بیانگر اهمال کاری تحصیلی نمی باشند و ناراحتی حاصل از اهمال کاری و تمایل به تغییر عادات فردی را نشان می دهند، و در این پژوهش مورد استفاده قرار نمی گیرند. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشدند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). پاسخ های فراگیران به هر کدام از گویه های این پرسشنامه بر روی طیف پنج گزینه ای از "به ندرت" تا "همیشه" (۱-۵) قرار دارد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) این

مقیاس را به فارسی ترجمه کردند و روایی و پایایی آن را روی یک نمونه ۲۵۵ نفره سنجیدند. نقطه برش برای تشخیص اهمال کاری در پژوهش های انجام یافته در مورد اهمال کاری مشخص نگریده و بیشتر مطالعات کسب نمره بالا در مقیاس اهمال کاری را ملاک اهمال کار بودن در نظر گرفته اند و کسب نمره بالای ۵۰ در پرسشنامه اهمال کاری ملاک تعیین فرد بعنوان اهمال کار بودن است. در این مقیاس سوالات (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره گذاری می شود. روایی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و (۱۹۹۸) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ بدست آمده است. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان برای احراز روایی از روش تحلیل عامل، و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد (جوکار و دلاورپور ۱۳۸۶).

مقیاس جهت گیری اهداف (اهداف پیشرفت): در این پژوهش از پرسشنامه جهت گیری هدف که توسط میدگلی و نه نفر از همکارانش (۲۰۰۱) که بر اساس رویکردهای انگیزشی در دانشگاه میثیگان طراحی شد، استفاده شده است. دارای ۱۲ سوال و شامل سه قسمت است: جهت گیری هدف تبحری که شامل سوالات (۱، ۴، ۷، ۸، ۱۲) می باشد، جهت گیری هدفی عملکردی_اجتنابی که سوالات (۲، ۵، ۹، ۱۱) می باشد و در نهایت جهت گیری هدف عملکردی_رویکردی شامل سوالات (۳، ۶، ۱۰) را در بر می گیرد. این ابزار در طیف لیکرت از "کاملاً موافق" تا "کاملاً مخالف" تنظیم شده است (بازه عددی ۱-۵). لازم به ذکر است که این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، پایان نامه دکترای رستگار (۱۳۹۱)، بردبار و رستگار (۱۳۹۴) و عابدی (۱۳۹۴) مورد استفاده قرار گرفته و نتایج حاکی از قابلیت های فنی مناسب این پرسشنامه می باشد. میدلتن و میگلی (۲۰۰۰) برای تعیین قابلیت اعتماد این

کردند. این خرده مقیاس شامل ۲۲ گویه بوده و هر دو عامل را ارزیابی می کند (۱۳ سوال برای راهبردهای شناختی، ۹ سوال برای راهبردهای فراشناختی). پنتریچ و دیگران برای محاسبه پایایی مولفه های راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و مقادیر به دست آمده به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۳ و ۰/۷۴.

یافته‌ها

نرمال بودن داده‌ها: اولین مرحله از ارزیابی داده ها بررسی نرمال بودن داده‌هاست. برای این منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. در نتایج به دست آمده، سطح معناداری این آزمون برای همه متغیر ها معنادار شد ($P < 0/05$)، حتی بعد از نرمال سازی داده ها به روش لگاریتم باز هم داده ها به سطح نرمال نرسیدند لذا با احتمال ۰/۹۵ پذیرفتیم که داده ها دارای توزیع نرمالی نیستند و باید از آزمون های ناپارامتریک و در مدل یابی ها از روش واریانس محور و روش تحلیلی PLS استفاده شود.

ضریب همبستگی: ضریب همبستگی مبنای محاسبات مربوط به تحلیل مسیر و در نتیجه معادلات ساختاری می باشد (سبحانی فرد و اخوان، ۱۳۹۱). با توجه به اینکه همبستگی پیرسون برای داده های نرمال بکار می رود، در قسمت قبلی مشخص شد که داده های ما نرمال نیستند، در این قسمت روابط با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن آزمون خواهند شد. ضریب همبستگی شدت رابطه و همچنین نوع رابطه (مستقیم و معکوس) را نشان می دهد. این ضریب بین ۱ و ۱- است و در صورت عدم وجود رابطه بین دو متغیر برابر صفر است. نحوه داوری در مورد وجود یا عدم وجود ارتباط بر اساس سطح معنی داری به دست آمده صورت می پذیرد. بدین ترتیب که اگر سطح معناداری آزمون کوچکتر از ۰/۰۵ باشد فرض H_0 رد شده و بین دو متغیر ارتباط معنی داری وجود دارد. در این پژوهش همبستگی بین متغیر ها را در سطح ۰/۹۹ آزمایش کردیم، سطح معنی داری آزمون

پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. این میزان برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ گزارش شده است. باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ): برای سنجش متغیر باورهای انگیزشی از مقیاس MSLQ (پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری) استفاده شد. این ابزار براساس رویکرد شناختی- اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مولفه است که این دو مؤلفه نیز هر کدام دارای زیرمولفه هایی هستند (پنتریچ و دیگران ۱۹۹۰). پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، برای بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و برای مقیاس باورهای انگیزشی، سه عامل خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را استخراج کردند. آنها در تحلیل عاملی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دهی، دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را به دست آوردند. مولفه باورهای انگیزشی دارای ۲۷ گویه است که یه مولفه خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان را اندازه گیری می کند. برای نمره گذاری سوالات این پرسشنامه، از مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، نظری ندارم=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱) استفاده می شود. پنتریچ و دیگران برای محاسبه پایایی مولفه های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و مقادیر به دست آمده به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۷؛ ۰/۷۵؛ ۰/۷۵. پنتریچ و دیگران (۱۹۹۰)، در بررسی روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با استفاده از روش تحلیل عاملی برای مقیاس " باورهای انگیزشی " سه عامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان را به دست آوردند و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را شناسایی

برای همه متغیرها برابر مقدار (۰/۰۰۰) به دست آمده است با توجه به اینکه این مقدار از (۰/۰۱) کمتر است، در سطح اطمینان ۰/۹۹ فرض H_0 آماری مبنی بر عدم ارتباط متغیر رد شده و همبستگی میان تمامی متغیرها معنی دار است، بنابراین می توان فرضیه های پژوهش را مورد سنجش قرار داد و به مبحث معادلات ساختاری وارد شد. همه ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش کمتر از ۰/۹۰ است و مشکل همبستگی چندگانه وجود ندارد (تات ۱۹۹۸). دامنه ضرایب همبستگی از ۰/۵۸ تا ۰/۹۰ گسترده است. بیشترین ضریب همبستگی به رابطه اهداف تبحری و اهمال کاری اختصاص دارد و کمترین ضریب به رابطه اهداف عملکردی و اضطراب امتحان مربوط است.

شاخص های برازش مدل: در پژوهش های کمی که مدل نظری برای آنها در نظر گرفته شده است و معرف های یک متغیر باید مشخص و معلوم شود. از طرفی نیز باید رابطه علی بین متغیرها برقرار شود. به سنجش بررسی رابطه بین معرف (متغیرهای آشکار) با متغیرهای مربوطه، مدل اندازه گیری و به سنجش رابطه بین متغیرهای مختلف یک مدل (متغیرهای پنهان) مدل ساختاری گفته می شود. هدف استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری به روش PLS به حداکثر رساندن واریانس تبیین شده متغیرهای پنهان درون زا در مدل های مسیر می باشد. از این رو، ارزیابی کیفیت مدل های اندازه گیری و ساختاری بر توانایی های پیش بینی متمرکز است. در این مطالعه برای اجتناب از محدودیت های رویکرد مبتنی بر کواریانس در خصوص خواص توزیعی، از رویکرد مبتنی بر مولفه (PLS) استفاده شد. مدل های مسیر PLS به طور رسمی به وسیله دو مجموعه از معادلات خطی تعریف می شوند: مدل درونی و مدل بیرونی، مدل درونی روابط بین متغیرهای مکنون را مشخص می کند، در حالی که مدل بیرونی روابط بین یک متغیر مکنون و متغیر های مشاهده شده یا آشکارش را مشخص می کند. برای بررسی برازش مدل از آزمون الگوی بیرونی و آزمون الگوی درونی استفاده می شود.

آزمون الگوی بیرونی (الگوی اندازه گیری): آزمون الگوی بیرونی شامل بررسی پایایی و روایی سازه ها و ابزار پژوهش است. به منظور بررسی پایایی سازه از سه شاخص پایایی مرکب، متوسط واریانس استخراج شده بار عاملی استفاده می گردد. وقتی شواهد کافی مبنی بر روایی و پایایی مدل های اندازه گیری به دست آمد، می توان به ارزیابی مدل ساختاری پرداخت. در این مدل همه سازه ها دارای مدل اندازه گیری انعکاسی هستند. یعنی جهت روابط از سمت سازه ها به سمت معرف هاست. برای ارزیابی مدل مورد مطالعه از نرم افزار اسمارت پی ال اس استفاده شده است. آزمون ناپارامتریک بوت استرپ (تنهاوس، ۲۰۰۵) با ۵۰۰ تکرار برای برآورد خطاهای ایتاندارد و آزمون فرضیات نیز بکار رفته است.

الف) پایایی

آلفای کرونباخ: معیاری کلاسیک برای سنجش پایایی و سنجه ای مناسب برای ارزیابی پایداری درونی است. پایداری درونی یکی از مواردی است که برای سنجش پایایی در روش مدل سازی ساختاری در قسمت مدل های اندازه گیری به کار می رود و نشانگر میزان همبستگی بین یک سازه و شاخص های مربوط به آن است. مقدار بالای واریانس تبیین شده بین سازه و شاخص هایش در مقابل خطای اندازه گیری مربوط به هر شاخص، پایداری درونی بالا را نتیجه می دهد. مقدار آلفای بالای ۰/۷ نشانگر پایایی قابل قبول است. البته برخی منابع مانند موس و همکاران (۱۹۹۸) در مورد تعداد سوالات اندک مقدار ۰/۶ را به عنوان حد مطلوب معرفی کرده اند.

پایایی ترکیبی (CR): از آنجایی که معیار آلفای کرونباخ یک معیار سنتی برای تعیین پایایی سازه ها است، روش PLS معیار مدرن تری نسبت به آلفای کرونباخ به نام پایایی ترکیبی به کار می برد. مقدار CR یک سازه از یک نسبت حاصل می شود که در صورت این کسر، واریانس بین یک سازه با شاخص هایش و در مخرج کسر، واریانس سازه با شاخص هایش به اضافه مقدار خطای اندازه گیری می آید. در صورتی که مقدار CR برای هر

سازه بالای ۰/۷ شود، نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل های اندازه گیری دارد و مقدار کمتر از ۰/۶ عدم وجود پایایی را نشان می دهد. ذکر این نکته ضروری است که پایایی ترکیبی در مدل سازی معادلات ساختاری معیار بهتری از آلفای کرونباخ به شمار می رود.

سنجش بارهای عاملی: بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار همبستگی شاخص های یک سازه با آن سازه محاسبه می شوند که اگر این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود (هولند ۱۹۹۹)، موید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص های آن از واریانس خطای اندازه گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن مدل اندازه گیری قابل قبول است البته برخی نویسندگان مانند ریوارد و هاف (۱۹۸۸)، عدد ۰/۵ را به عنوان مقدار ملاک بار عاملی ذکر نموده اند. نکته مهم در اینجا این است که اگر محقق پس از محاسبه بارهای عاملی بین سازه و شاخص های آن با مقادیر کمتر از ۰/۴ مواجه شد باید آن

شاخص ها را اصلاح نموده یا از مدل پژوهش خود حذف نماید. علاوه بر این میزان باید معناداری مقادیر بدست آمده نیز بررسی شود. جهت بررسی معنادار بودن رابطه بین متغیرها از آماره آزمون t یا همان t -value استفاده می شود. چون معناداری در سطح خطای ۰/۰۵ بررسی می شود بنابراین اگر میزان بارهای عاملی مشاهده شده با آزمون t -value از ۱/۹۶ کوچکتر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. مؤلفه های پرسشنامه در جدول ۲ آورده شده است. همانگونه که مشاهده می شود همه بارهای عاملی بالاتر از ۰/۴ و مقادیر t بیشتر از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ و بیشتر معنی دار هستند، که نشان از مناسب بودن این معیار است. با بررسی بارهای عاملی سؤالات، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سازه های اصلی پژوهش، قسمت اول از بررسی برازش مدل های اندازه گیری انجام شد. سه مقدار فوق در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مقادیر بارهای عاملی و مقدار t -value سؤالات هر سازه و مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی

Table 1. Factor-load values and t -value values of each structure questions and Cronbach's alpha values and combined reliability

سازه	سؤالات	بارعاملی	t -value	سازه	سؤالات	بارعاملی	t -value	سازه	سؤالات	بارعاملی	t -value
خودکارآمدی	۱	۰/۸۴۷	۶۱/۵۴	اهداف تبحری	۱	۰/۹۰۱	۸۶/۵۹	اهمال کاری	۱	۰/۶۷۸	۲۸/۷۸
	۲	۰/۶۹۵	۲۷/۴۵		۲	۰/۷۶۶	۳۳/۷۷		۲	۰/۵۴۶	۱۵/۲۹
CR	۳	۰/۶۸۰	۲۱/۹۳	۰/۹۱۰	۳	۰/۹۰۰	۸۶/۵۹	CR	۳	۰/۶۹۷	۱۹/۴۳
α	۴	۰/۶۹۹	۲۷/۵۲	۰/۶۷۳	۴	۰/۷۷۰	۳۲/۹۷	۰/۹۳۸	۴	۰/۶۶۳	۲۳/۴۲
AVE	۵	۰/۷۶۱	۳۸/۵۴		۵	۰/۷۴۷	۲۹/۸۵	AVE	۵	۰/۶۳۸	۲۱/۸۴
	۶	۰/۸۰۶	۳۷/۷۱	اهداف اجتنابی	۱	۰/۸۷۲	۷۵/۷۸		۶	۰/۶۹۷	۲۶/۵۱
	۷	۰/۶۱۲	۱۸/۸۲		۲	۰/۸۲۸	۴۹/۳۰		۷	۰/۶۴۰	۲۱/۵۶
	۸	۰/۶۹۲	۲۴/۴۵		۳	۰/۵۷۷	۱۰/۸۹		۸	۰/۶۲۳	۲۲/۰۶
	۹	۰/۸۴۴	۵۵/۳۹						۹	۰/۶۳۵	۱۹/۵۰
ارزشگذاری تکلیف	۱	۰/۷۵۳	۳۶/۸۹	راهبردهای شناختی	۱	۰/۸۹۳	۸۷/۳۷		۱۰	۰/۷۹۰	۴۱/۶۱
	۲	۰/۶۵۹	۲۰/۲۱		۲	۰/۴۹۴	۸۸/۷۴		۱۱	۰/۶۳۰	۲۲/۹۲
	۳	۰/۸۰۸	۴۳/۸۳		۳	۰/۵۸۹	۸۶/۴۶		۱۲	۰/۷۳۰	۲۹/۴۹
	۴	۰/۷۲۰	۲۸/۹۵		۴	۰/۸۸۱	۱۲/۰۱		۱۳	۰/۸۰۵	۴۴/۸۰
CR	۵	۰/۷۴۴	۳۳/۵۸	۰/۷۱۱	۵	۰/۶۳۲	۱۷/۸۹		۱۴	۰/۶۱۷	۲۱/۰۸
α	۶	۰/۷۱۹	۳۰/۷۱		۶	۰/۸۹۸	۷۴/۴۱		۱۵	۰/۵۹۱	۱۶/۱۳
AVE	۷	۰/۸۱۶	۴۸/۷۳		۷	۰/۶۱۶	۲۰/۴				

۱۶/۵۸	۰/۵۶۰	۱۶		۸۴/۴۳	۰/۹۰۱	۸		۳۰/۵۵	۰/۷۱۵	۸				
۴۱/۶۱	۰/۷۹۰	۱۷		۱۷/۵۹	۰/۵۲۹	۹		۲۴/۳۵	۰/۶۹۱	۹				
۱۳/۳۸	۰/۴۷۵	۱۸		۸۸/۹۴	۰/۹۰۰	۱۰		۷۱/۷۶	۰/۸۷۸	۱				اضطراب
۱۶/۶۲	۰/۶۰۲	۱۹		۱۲/۴۹	۰/۸۹۳	۱۲		۲۵/۰۰	۰/۷۲۹	۲				امتحان
۴۱/۰۲	۰/۷۸۹	۲۱		۱۵۳/۵۳	۰/۹۴۲	۱		۲۶/۴۰	۰/۷۲۶	۳				CR
				۱۴۴/۷۵	۰/۹۴۰	۲	راهبردهای	۸۰/۵۹	۰/۸۷۵	۴	۰/۹۲۱	۰/۸۹۹		
				۱۹۱/۶۸	۰/۹۵۱	۳	فراشناختی	۴۱/۸۳	۰/۸۰۸	۵	AVE	۰/۶۲۸		
				۲۰/۸۲	۰/۶۳۳	۴	CR	α	۲۳/۲۱	۰/۶۸۱	۶			
				۱۶۸/۰۴	۰/۹۴۷	۵	۰/۹۵۰	۰/۹۲۱	۴۹/۶۳	۰/۸۲۷	۷			
				۲۲/۹۳	۰/۶۵۸	۶	AVE	۰/۵۸۷	۲۸۱/۴۹	۰/۹۴۴	۱	اهداف		
				۱۷۲/۶۷	۰/۹۴۸	۷			۳۱/۴۲	۰/۸۵۱	۲	گرایشی		
				۱۸/۵۰	۰/۶۱۶	۹			۲۲/۱۳	۰/۶۹۳	۳	CR	α	
									۲۹۱/۳۶	۰/۹۴۶	۴	۰/۹۲۱	۰/۸۸۵	
												AVE	۰/۷۴۹	

(ب) روایی

روایی همگرا: روایی همگرا دومین معیار ی است که برای برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش PLS به کار برده می شود. شاخص AVE (میانگین واریانس استخراج شده)، نشان دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد برازش نیز بیشتر است (فورنل و لارکر ۱۹۸۱). فورنل و لارکر معیار AVE را برای سنجش روایی همگرا معرفی کردند و اظهار داشتند که مقدار بحرانی عدد ۰/۵ است. البته مکنز و همکاران (۱۹۹۶) مقدار ۰/۴ را برای AVE کافی دانسته اند (به نقل از داوری و رضازاده ۱۳۹۲). همانطور که مشاهده می شود شاخص AVE برای همه سازه ها بالای ۰/۵ است به غیر از سازه اهمال کاری که مقدار آن ۰/۴۳ است. از آنجا که برای بهبود شاخص می توان با حذف سؤالات با بار عاملی کمتر اقدام به افزایش شاخص نمود، اما با توجه به مقادیر بارهای عاملی که از نظر مقدار و معناداری مناسب هستند و خطای کم شدن روایی محتوایی در صورت حذف سؤالات، در این آیتم به نظر مکنز و همکاران (۱۹۹۶) که مقدار مناسب شاخص AVE را ۰/۴ معرفی کردند استناد شده است (جدول ۲).

روش فورنل و لارکر: معیار مهم دیگری که با روایی واگرا مشخص می گردد، میزان رابطه یک سازه با شاخص هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه هاست. به طوری که روایی واگرای قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در مدل تعامل بیشتری با شاخص های خود دارد تا با سازه های دیگر. فورنل و لارکر (۱۹۹۹) بیان می کنند: روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه های دیگر (یعنی مربع مقدار ضرایب همبستگی بین سازه ها در مدل باشد. پژوهش حاضر، سازه ها در مدل تعامل بیشتری با شاخص های خود دارند تا با سازه های دیگر. به بیان دیگر، روایی واگرای مدل در حد مطلوبی است.

ارزیابی کیفیت مدل ساختاری (برازش مدل ساختاری): بعد از بررسی اعتبار یکایک متغیرها از طریق معیارهای مختلف به بررسی پایایی آنها پرداخته و سعی می شود به حذف یا اصلاح پرسش‌ها و گویه‌های نادرست پرداخته شود. در مرحله دوم نوبت بررسی روابط بین متغیرهای پنهان است. در ارزیابی مدل ساختاری معمولاً سه موضوع به طور دقیق بررسی می شود: نخست، برازش مدل ساختاری، دوم برازش مدل کلی و سوم، آزمون فرضیات مدل مسیر.

الف) ارزیابی مدل ساختاری (معیارهای کیفیت):

ضریب تعیین R^2 : مهمترین مقادیر مورد استفاده برای ارزیابی مدل ساختاری، ضریب تعیین است که بیانگر میزان پیش بینی مدل می باشد. این معیار برای متصل کردن بخش اندازه گیری و بخش ساختاری مدل سازی معادلات ساختاری است. این ضریب از مربع روابط متغیرهای درون زا با متغیرهای پیش بین به دست می آید. به عبارتی در یک مدل مسیر ضریب تعیین بیانگر مقدار واریانس تبیین شده متغیر پنهان درون زاست که به تأثیر یک واسطه متغیر پنهان برون زا حاصل می شود. همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، ضریب تعیین و نیز ضریب تعیین تعدیل یافته هر یک از متغیرهای پنهان درون زا، بیش از ۰/۵۰ است. با توجه به مقادیر می توان گفت ضریب تعیین متغیرهای مختلف در مدل مسیر در سطح قوی ارزیابی می شوند و مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می سازد.

معیار Q^2 (توان پیش بینی کنندگی مدل ساختاری): در کنار استفاده از ضریب تعیین در جایگاه معیاری برای میزان پیش بینی مدل، بهتر است پژوهشگران به سنجش مقدار توان پیش بینی کنندگی مدل بپردازند که این معیار پیش بینی همان Q^2 است. مقدار Q^2 باید در مورد تمامی سازه های درون زا مدل محاسبه شود و نتیجه آن تفسیر شود. در صورتی که این مقدار صفر یا کمتر از صفر باشد، نشان از آن دارد که روابط بین سازه های مدل به خوبی تبیین نشده و مدل احتیاج به اصلاح دارد. ذکر این نکته ضروری است که این معیار فقط برای سازه های انعکاسی قابل استفاده می باشد. هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) در مورد شدت قدرت پیش بینی مدل در مورد سازه های درون زا مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را

به ترتیب قدرت پیش بینی ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته اند. در واقع یک مدل وقتی مناسب است که متغیرهای مختلف آن یک پیش بینی مطلوبی از متغیرهای درون زا را نشان دهند. مقدار توان پیش بینی کنندگی هر یک از متغیرهای درون زا محاسبه شده است، مقادیر به دست آمده با توجه به دیدگاه هنسلر (۲۰۰۹)، نشان از قدرت پیش بینی قوی مدل در خصوص سه سازه اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی دارد و برازش مناسب ساختاری پژوهش را تأیید می کند. مقادیر این معیار در جدول ۳ آمده است. معیار افزونگی یا Redundancy: این معیار از حاصل ضرب مقادیر اشتراکی (Communality) سازه ها در مقادیر R^2 مربوط به آنها به دست می آید و نشانگر مقدار تغییر پذیری شاخص های یک سازه درون زا است که از یک یا چند سازه برون زا تأثیر می پذیرد. این مقادیر در جدول ۲ آمده است.

اندازه اثر F^2 : در کنار استفاده از R^2 برای متغیرهای درون زای مدل ساختاری، این پرسش مطرح می شود که با حذف یک متغیر از مدل، مقدار R^2 چقدر کاهش می یابد. به عبارتی اندازه اثر R^2 یک متغیر در مدل تا چه اندازه است؟ پس ضریب تعیین برای متغیرهای درون زا و اندازه اثر برای متغیرهای برون زا محاسبه می شوند. این معیار توسط کوهن (۱۹۸۸) مطرح شد. به کمک این معیار می توان اندازه اثر یک متغیر برون زا را بر روی یک متغیر درون زا در مدل معادلات ساختاری اندازه گیری کرد. کوهن مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب اندازه اثر ضعیف، متوسط و قوی معرفی کرد. مقادیر اندازه اثر متغیرهای برون زای پژوهش حاضر همگی در حد متوسط بدست آمده است.

جدول ۲. مقادیر R^2 ، Q^2 و Redundancy تفسیر آن برگرفته از کتاب عیانوند (۱۳۹۷)

Table 2. R^2 , Q^2 and Redundancy values of its interpretation, book of Ayasvand (1397)

Red	Redundancy	مقدار R^2	Communality	تفسیر	$Q^2=1-SSE/SSO$	SSE	SSO	تفسیر ضریب تعیین		مقدار ضریب تعدیل یافته R^2	سازه های درون زا
								چن و هنسلر	رینگل		

۰/۴۱	اهمال کاری تحصیلی	۰/۸۸	۰/۸۹	قوی	قوی	۷۶۶۰	۴۷۲۳	۰/۳۸	قوی	۰/۴۳	۰/۸۹	۰/۳۸
	راهِبردهای یادگیری فراشناختی	۰/۷۳	۰/۷۴	قوی	تقریباً قوی	۳۰۶۴	۱۵۲۶	۰/۵۰	قوی	۰/۷۱	۰/۷۴	۰/۵۲
	راهِبردهای یادگیری شناختی	۰/۵۷	۰/۵۸	نسبتاً قوی	متوسط	۴۲۱۳	۲۸۸۰	۰/۳۱	قوی	۰/۵۸	۰/۵۸	۰/۳۳

ب) معیار برازش بخش کلی مدل

معیار GOF (نیکویی برازش): بر خلاف رویکرد کوواریانس محور، برنامه PLS برای متناسب بودن مدل نهایی مسیر، معیار مشخصی وجود ندارد. البته تناسب مدل در این نرم افزار، بر این موضوع متکی است که چقدر از مقادیر پیش بینی کننده متغیرهای وابسته به مقادیر مشاهده شده نزدیک است. مهمترین شاخص برازش مدل در تکنیک حداقل مجزورات جزئی شاخص GOF است. وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای این معیار در یک مدل معرفی نموده اند. در ای پژوهش این مقدار برابر با ۰/۶۶ بدست آمد. با توجه به مقدار به دست آمده معیار نیکویی برازش کلی مدل، این مقدار بیشتر از آستانه ۰/۳۶ برای اندازه اثر بزرگ R^2 (کوهن ۱۹۸۸) است. بنابراین می توان گفت که مدل مورد مطالعه قدرت پیش بینی مطلوبی دارد و یافته ها اعتبار کلی مدل را تأیید می کند. پس از بررسی برازش مدل های اندازه گیری، ساختاری و مدل کلی، به آزمون فرضیه ها می پردازیم.

ج) ضرایب معناداری Z (مقادیر t-value)

در یک مدل، ضریب مسیر همان ضریب بتای رگرسیون (تأثیر خالص یک متغیر بر متغیر درون زا) است، ضرایب مسیر بین ۱- و ۱+ در نوسان است که بیانگر وضعیت رد یا تأیید فرضیه می باشد. برای قضاوت پیرامون ضریب مسیر هسلر و هیر بیان کردند که مقادیر ۰/۲۵، ۰/۵ و ۰/۷۵ به ترتیب ضرایب ضعیف، متوسط و قوی هستند. ضریب مسیر ممکن است مستقیم یا غیر مستقیم باشند. ما ابتدا باید ضرایب مستقیم را بدون حضور متغیرهای

میانجی محاسبه می کنیم، در صورت معنا داری، سپس مدل را با حضور متغیرهای میانجی پردازش و ارزیابی می کنیم. اگر مقدار ضریب مسیر بین متغیر مکنون مستقل و متغیر مکنون وابسته مثبت باشد نتیجه می گیریم که با افزایش متغیر مستقل شاهد افزایش در متغیر وابسته خواهیم بود. بالعکس. همچنین، برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش از چندین معیار استفاده می شود که اولین و اساسی ترین معیار، ضرایب معناداری Z یا همان t-value است. برای مشخص کردن قدرت رابطه میان دو متغیر از ضرایب مسیر استفاده شد که تحت عنوان ضرایب بتا استاندارد شده رگرسیون OLS تفسیر می شود. برای بررسی معنادار بودن روابط نیز از اندازه تی (t-value) استفاده شد که در نرم افزار Smart PLS با استفاده از الگوریتم راه اندازی خودکار به دست می آید. مقدار ضرایب t برازش مدل ساختاری باید از ۱/۹۶ بیشتر باشند تا بتوان در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار بودن آنها را تأیید ساخت. در این پژوهش همه این ضرایب بالاتر از ۱/۹۶ بودند.

آزمون فرضیه ها

فرضیه اول: اهداف تبحری به صورت مستقیم و منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.
فرضیه دوم: اهداف اجتناب-عملکردی به صورت مستقیم و مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.
فرضیه سوم: اهداف رویکرد-عملکردی به صورت مستقیم و مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.
فرضیه چهارم: خودکارآمدی به صورت مستقیم و منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه پانزدهم: اهداف تبحری با تأثیر مثبت بر متغیر میانجی راهبردهای یادگیری فراشناخت با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و منفی دارد.

فرضیه شانزدهم: اهداف اجتناب- عملکردی با تأثیر مثبت بر راهبردهای یادگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و مثبت دارد.

فرضیه هفدهم: اهداف رویکرد - عملکردی با تأثیر مثبت بر راهبردهای یادگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و مثبت دارد.

فرضیه هجدهم: خودکارآمدی با تأثیر مثبت بر راهبردهای یادگیری فراشناخت با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و منفی دارد.

فرضیه نوزدهم: ارزشگذاری درونی با تأثیر منفی بر راهبردهای یادگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و منفی دارد.

فرضیه بیستم: اضطراب امتحان با تأثیر مستقیم بر راهبردهای یادگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه غیر مستقیم و مثبت دارد.

فرضیه پنجم: اضطراب امتحان به صورت مستقیم و مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه ششم: ارزشگذاری درونی به صورت مستقیم و منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه هفتم: راهبردهای یادگیری شناختی مستقیم و مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه هشتم: راهبردهای یادگیری فراشناختی به صورت مستقیم و منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه نهم: اهداف اجتناب - عملکردی به صورت مستقیم و مثبت با راهبردهای شناختی رابطه دارد.

فرضیه دهم: اهداف رویکرد- عملکردی به صورت مستقیم و مثبت با راهبردهای شناختی رابطه دارد.

فرضیه یازدهم: اضطراب امتحان به صورت مستقیم و مثبت با راهبردهای شناختی رابطه دارد.

فرضیه دوازدهم: ارزشگذاری درونی به صورت مستقیم و منفی با راهبردهای شناختی رابطه دارد.

فرضیه سیزدهم: خودکارآمدی به صورت مستقیم و مثبت با راهبردهای فراشناختی رابطه دارد.

فرضیه چهاردهم: اهداف تبحری به صورت مستقیم و مثبت با فرا راهبردهای شناختی رابطه دارد.

جدول ۳. خلاصه نتایج مربوط به چهارده فرضیه مستقیم و غیر مستقیم

Table 3. Summarize the results of fourteen direct and indirect hypotheses

فرضیه های مستقیم					
تایید یا رد	مقدار آماری T	مقدار بحرانی (Z α/2)	سطح معنی داری (α)	ضریب مسیر	مسیر متغیرها
تایید	۲/۶۸	۲/۵۷	۰/۰۱	-۰/۱۴۳	اهداف تبحری ← اهمال کاری
تایید	۳/۳۸	۲/۵۷	۰/۰۱	۰/۰۹۹	اهداف اجتنابی ← اهمال کاری
تایید	۲/۴۸	۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۷۰	اهداف عملکردی ← اهمال کاری
تایید	۳/۵۲	۳/۳۲	۰/۰۱	-۰/۱۴۷	خودکارآمدی ← اهمال کاری
تایید	۲/۲۲	۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۵۳	اضطراب امتحان ← اهمال کاری
تایید	۷/۴۶	۳/۳۲	۰/۰۰۱	-۰/۳۳۲	ارزشگذاری درونی ← اهمال کاری
تایید	۲/۰۷	۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۵۲	راهبردهای شناختی ← اهمال کاری
تایید	۴/۲۱	۳/۳۲	۰/۰۰۱	-۰/۱۴۱	راهبردهای فراشناختی ← اهمال کاری
تایید	۳/۱۵	۲/۵۷	۰/۰۱	۰/۱۷۹	اهداف اجتنابی ← راهبردهای شناختی
تایید	۲/۳۱	۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۱۳۳	اهداف عملکردی ← راهبردهای شناختی
تایید	۳/۳۱	۲/۵۷	۰/۰۱	۰/۱۷۹	اضطراب امتحان ← راهبردهای شناختی

ارزشگذاری درونی ← راهبردهای شناختی	۰/۳۶۳-	۰/۰۰۱	۳/۳۲	۵/۱۸	تایید
خودکارآمدی ← راهبردهای فرا شناختی	۰/۳۰۳	۰/۰۰۱	۳/۳۲	۵/۵۱	تایید
اهداف تبحری ← راهبردهای فرا شناختی	۰/۵۸۱	۰/۰۰۱	۳/۳۲	۱۰/۴۲	تایید
فرضیه های غیر مستقیم					
مسیر متغیرها	شدت تأثیر میانجی VAF		روش بارون و کنی	Z سویل	رد یا تایید
	مقدار VAF	تفسیر			
اهداف تبحری ← راهبرد های فراشناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۶	میانجی جزیی	برقرار است	۳/۹۱-	تایید
اهداف اجتنابی ← راهبرد های شناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۸۴	بدون اثر میانجی	برقرار است	۱/۸۱	رد
اهداف رویگر دی ← راهبرد های شناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۷۶	بدون اثر میانجی	برقرار است	۱/۶۳	رد
خودکارآمدی ← راهبرد های فراشناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۲	میانجی جزیی	برقرار است	۲/۳۴-	تایید
ارزشگذاری درونی ← راهبرد های شناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۵۳	بدون اثر میانجی	برقرار است	۲/۰۷-	تایید
اضطراب امتحانی ← راهبرد های شناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۴	میانجی جزیی	برقرار است	۲/۰۲	تایید

برای بررسی اثر متغیر میانجی از سه شاخص VAF (بین صفر و ۱ است، هرچقدر این مقدار به ۱ نزدیک تر باشد، نشان از قوی تر بودن تاثیر متغیر میانجی دارد)، روش بارون و کنی (چهار شرط برای تایید نقش میانجی گری متغیرها دارد که شرط اول تا سوم عبارتند از وجود رابطه معنادار میان متغیر مستقل و متغیر وابسته، متغیر مستقل و متغیر میانجی و متغیر میانجی و متغیر وابسته و شرط چهارم کاهش یافتن میزان تغییرات در متغیر وابسته از سوی متغیر مستقل در حضور کنترل متغیر میانجی) و آزمون سویل (که اگر مقدار به دست آمده بیشتر از ۱/۹۶ باشد می توان اظهار داشت که در سطح ۰/۹۵ تاثیر متغیر میانجی معنادار است) استفاده شده است.

بحث و نتیجه گیری

رابطه اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی: اهمال کاری تحصیلی، به سپردن کارها مربوط به تحصیلی از یک زمان به زمان دیگر و به تأخیر انداختن امور، همراه با پیامدها و تجارب ذهنی ناراحت کننده، اشاره می کند و منشأ آن باورهای غلطی است که افراد دارا هستند. جهت گیری هدف، نیز مربوط به بازنمایی های شناختی و ذهنی

که افراد در موقعیت های مختلف دارند، می شود (دیگر و همکاران ۲۰۱۳). فراگیرانی که از اهداف تسلطی برخوردارند، به تکالیف علاقه دارند، بر رشد مهارت ها تأکید می کنند و در جهت رسیدن به هدف خود که همان انجام تکالیف است، حرکت می کنند؛ موانع بیرونی کمتر آنها را از دست یابی به تلاش باز می دارد. به عبارتی از اهمال کاری کمتری برخوردارند و کارها را به تأخیر نمی اندازند. افرادی که اهداف عملکردی-گرایشی را به کار می بندند، به دنبال خودنمایی در برابر دیگران هستند و به همین دلیل تلاش و پشتکار فراوانی به خرج می دهند تا به هدف برسند اما زمانی که احساس ناتوانی می کنند دست از تلاش برداشته و دچار اهمال کاری می شوند. افراد با اهداف عملکرد-اجتناب نیز برای رهایی از پیامدهای منفی عدم تلاش دست به کوشش می زنند و زمانی که راه رهایی از پیامدها وجود داشته باشد یا برعکس در برابر پیامدها دچار درماندگی آموخته شده شوند دست به اهمال کاری زده و از فعالیت باز می مانند (قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۴). این یافته ها با نتایج تحقیقات مبنی بر رابطه منفی اهداف تبحری و اهمال کاری تحصیلی با

تحقیقات (والترز ۲۰۰۴؛ هاوول و واتسون ۲۰۰۷؛ هاوول و بورو ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور ۱۳۸۶) همسو بود. در تبیین یافته های مربوط به این فرضیه می توان اینگونه اظهار داشت که یکی از ویژگی های فراگیران با جهت گیری هدف تبحری، انگیزش درونی بالای آنهاست. اینگونه افراد به خاطر رضایت شخصی، درک و فهم، کسب مهارت جدید، کنجکاوی و حل مسئله به یادگیری می پردازند و کمتر به رقابت و ارزیابی دیگران اهمیت می دهند. فراگیرانی که چنین هدفی دارند، هنگام انجام تکالیف درسی یا سایر موقعیت های پیشرفت بر بهبود سطح توانایی خود و تسلط یافتن بر مطالب و مهارت ها تمرکز می کنند یا تلاش می کنند که اطلاعات و یا مهارت های جدید را به طور کامل بفهمند. فراگیرانی که تبحرمدارترند نسبت به افرادی که اینگونه نیستند، از نظر انگیزشی و شناختی سازگارترند. برای اینگونه افراد یادگیری ذاتاً ارزشمند است. آنها از معیارهای ارزشیابی درونی برخوردارند و رضایت و احساس غرور در آنها ارتباط مستقیم با میزان تلاش صرف شده برای تکلیف دارد و در صورت عدم تلاش، احساس گناه در آنها شکل می گیرد. بنابراین، در صورتی که فرد دارای هدف تبحری باشد، به منظور کسب احساس رضایت تلاش بیشتر و اهمال کاری کمتری را از خود نشان می دهد. پژوهش حاضر نیز بیانگر ارتباط منفی جهت گیری هدف تبحری با اهمال کاری تحصیلی است. از دیدگاه نظریه های انگیزشی، این نکته که دانشجویان دارای جهت گیری تبحری، تمایل به اهمال کاری ندارند، منعکس کننده انگیزه درونی قویتر آنهاست (بردلن و همکاران ۲۰۱۶).

رابطه مثبت اهداف اجتناب-عملکرد با اهمال کاری تحصیلی با نتایج پژوهش های (مک گریگور و الیوت ۲۰۰۲؛ والترز ۲۰۰۴؛ حاتمی و همکاران ۱۳۹۲) همسویی داشت. در تبیین یافته های مربوط به این فرضیه می توان گفت که فراگیران با این نوع جهت گیری، سعی می کنند از شکست خوردن و یا کودن و احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند. انگیزه آنها منفی است و سعی

می کنند نسبت به دیگران بدترین نباشند. در این نوع از جهت گیری شایستگی به معنای اجتناب از شکست با تمرکز بر مقایسه های اجتماعی است و بر اجتناب از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز تأکید می شود. فراگیران با این نوع جهت گیری هدف از اینکه در نظر همکلاسی های شان بی کفایت به نظر آیند اجتناب می کنند و همیشه ترس از شکست و در نظر گرفته شدن به عنوان فردی ناتوان و کودن دارند و نگران این هستند که از سوی دیگران مورد تنبیه و سرزنش قرار گیرند. در نتیجه یادگیری برای این افراد وسیله ای برای اجتناب از شکست می باشد. چرا که شکست توانایی آنها را زیر سؤال می برد و ممکن است در نظر دیگران بی کفایت و ناتوان به نظر آیند، سپس تمام تلاش خود را به کار می برند تا از این امر جلوگیری کنند. ممکن است آنها به کمترین تلاش برای بدتر نبودن از دیگران و شکست نخوردن اکتفا کرده و مطالعه خود را به شب امتحان محدود کنند. همچنین از آنجائیکه مقایسه خود با دیگران فراگیران را تحت تأثیر عوارض هیجانی و شناختی ناخوشایند قرار می دهد، فرد با این نوع از جهت گیری هدف ممکن است عمداً تکالیف را به تعویق بیندازد تا خودش را در معرض مقایسه واقعی با دیگران قرار ندهد. در اینجا خود اهمال کاری برای فراگیر نوعی مکانیسم دفاعی برای توجیه عملکرد بدش در نظر دیگران است. در دوران تحصیلات تکمیلی سیستم آموزشی فرایند محور بجای نتیجه محوری، همچنین کاهش حساسیت فراگیران به مسائل رقابت تحصیلی و کاهش مقایسه گری خانواده ها و بدست آوردن موقعیت های موفقیت آمیز در سایر جنبه ها و بالا رفتن فاکتورهای ابراز وجود و همچنین وجود راه های زیاد برای به دست آوردن موفقیت های ظاهری تحصیلی شیوع اینگونه اهداف کمتر است و در صورت وجود نیز منتج به بالا رفتن اهمال کاری بجای افزایش تلاش است. در همین راستا می توان این گونه استدلال نمود که جهت گیری عملکردی اجتنابی به پیامدهای منفی و ناسازگارانه مانند اضطراب، ناامیدی،

راهبردهای مطالعه سطحی و نامنظم، پیشرفت تحصیلی پایین، کاهش علاقه به تکالیف و محیط تحصیلی می انجامد، لذا این ویژگی ها منجر به اهمال کاری تحصیلی می شود.

در مورد اثر مستقیم و مثبت اهداف رویکرد- عملکرد با اهمال کاری تحصیلی در میان دانشجویان، این یافته با نتایج پژوهش های (پنتریچ ۲۰۰۰؛ بورو و همکاران ۲۰۰۹؛ کندی و تاکن ۲۰۱۳؛ صیف ۱۳۹۵؛ مشتاقی و موید ۱۳۹۵، حسینی منش ۱۳۹۶) مطابقت دارد و با تحقیقات (سواری، ۱۳۹۲؛ مک گریگور و الیوت ۲۰۰۲؛ صیف، رستگار و ارشادی ۱۳۹۵) همخوانی ندارد. در تبیین یافته های مربوط به این فرضیه می توان گفت که بنابر نظر الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) فراگیران با جهت گیری هدف عملکرد- گرایش خواهان بهتر عمل کردن و بهتر بودن از دیگران هستند و توانایی و مهارت خود را با دیگران مقایسه می کنند. برای آنها خود یادگیری هدف نیست بلکه سخت تلاش می کنند تا فقط برای بهتر بودن از دیگران یاد بگیرند. افراد با اهداف عملکرد گرایش در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از شایستگی خود را به حداکثر و ارزیابی منفی از شایستگی شان را به حداقل برسانند. این افراد می خواهند بهترین باشند، از این رو سخت تلاش می کنند تا از همه هم ردیفان خود برتر باشند. بنابراین می توان انتظار داشت که اینگونه فراگیران برای دستیابی به معیارهای برتری، اهمال کاری تحصیلی کمتری از خود نشان دهند. اما اگر شرایط بیرونی به گونه ای باشد که افراد نتوانند برتری خود را به نمایش گذارند و یا پاداشی برای برتری خود بیابند به اهمال کاری روی می آورند. به نظر میرسد در دوران تحصیلات تکمیلی به علت کاهش فضای رقابتی اهمال کاری در این فراگران بالا می رود. برای همین پژوهش ها نتایج متفاوتی را گزارش می دهند.

رابطه باورهای انگیزشی و اهمال کاری تحصیلی: در خصوص نقش باورهای انگیزشی بر اهمال کاری تحصیلی، یافته ها مؤید نقش مثبت انگیزش در کاهش اهمال کاری

تحصیلی بود. در سطح متغیرهای قابل مشاهده این یافته بدین معناست که مولفه های خودکارآمدی بالاتر، ارزشمندی بیشتر تکالیف و اضطراب امتحان پایین تر با اهمال کاری کمتر همراه است. این یافته هماهنگ با دیدگاه های نظری موجود درباره اهمال کاری و انگیزش مؤید نقش مؤثر انگیزش در کاهش اهمال کاری دانشجویان می باشد. نتایج این تحقیق در رابطه مستقیم و معنادار خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی همسو با نتایج پژوهش های (ولی زاده و همکاران ۱۳۹۳؛ ناطق پور و صلیبی ۱۳۹۵؛ ولترز ۲۰۰۳؛ کلاسن و همکاران ۲۰۰۹؛ کلاسن و همکاران ۲۰۱۰؛ چو ۲۰۱۱؛ هن و گروشیت ۲۰۱۲؛ کاتز و همکاران ۲۰۱۳؛ کندمایر ۲۰۱۴؛ یاردلن و همکاران ۲۰۱۶) همسو است.

بندورا، معتقد است افرادی که در موقعیت های قبلی یا مشابه توانسته اند موفق باشند، بیشتر تمایل دارند خود را با موقعیت جدید درگیر کنند و برعکس افرادی که از رو به رو شدن با تکالیف و موقعیت های چالش برانگیز اجتناب می کنند، معمولاً کسانی هستند که برآورد آنها از توانایی هایشان کمتر از حدی است که آن موقعیت می طلبد و همین باعث می شود که آن ها تا آن جا که ممکن است از رو به رو شدن با تکلیف اجتناب کنند و در واقع مرتکب اهمال کاری شوند (بندورا ۱۹۸۹؛ به نقل از یائو ۲۰۰۹). بر اساس نظریه ی شناختی اجتماعی، خودکارآمدی تعیین کننده اصلی در افکار، احساسات و رفتار افراد در موقعیت های تنش زا است. خودکارآمدی تحصیلی، به باور فرد به موفقیت در تکالیف تحصیلی اشاره دارد. که همین عامل می تواند با اهمال کاری تحصیلی مرتبط باشد. در تبیین نتایج حاصل از فرضیه حاضر می توان گفت خودکارآمدی یکی از متغیرهایی است که ارتباط تنگاتنگ با اهمال کاری دارد. افراد با خودکارآمدی بالا به دید روشن تری از خود می رسند، کمتر تحت تأثیر وقایع و ارزیابی آن ها قرار می گیرند، سطح آرزویشان بالاست و توانایی تفکر تحلیلی و حل مسئله بهتری دارند. و معتقدند که به نحو مؤثرتری می توانند با مشکلات پیش

آمده برخورد کنند، چون انتظار دارند که در غلبه بر موانع موفق شوند (بندورا ۲۰۰۶). بنابراین انتظار می رود وقتی فراگیران در معرض رویدادهای منفی و یا موقعیت های استرس زا همچون تکالیف درسی، امتحانات یا نوشتن مقاله و پایان نامه قرار می گیرند احساس خودکارآمدی بالا به آنها کمک می کند تا بتوانند با استقامت و یافتن راهکار بهتر آن رویداد یا موقعیت ها را اداره و در سطح بالاتری عمل کنند. این افراد به منظور انجام وظایف تحصیلی، زمان کمتری را مصروف می دارند. پس از سپری نمودن اوقات فراغت خویش، سریعاً به سراغ تکالیف تحصیلی شان می روند.

در خصوص رابطه اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی، نتیجه تحقیق حاضر با پژوهش هایی چون راثیلوم و دیگران (۱۹۸۶)؛ لای (۱۹۸۹)؛ فراری و تایس (۲۰۰۰)؛ میلگرام و تین (۲۰۰۰)؛ انگوبوزی (۲۰۰۴)؛ استیل (۲۰۰۷)؛ میچر و همکاران (۲۰۱۲)؛ جی استفان و پکران (۲۰۱۵)؛ رستگار (۱۳۹۱)؛ شیخ الاسلامی (۱۳۹۵)، کمالی (۱۳۹۶).

پکران (۲۰۰۶) اضطراب امتحان را یک ساختاری چند بعدی می داند. در سطح فیزیولوژیکی، فراگیران مضطرب ممکن است دچار تعریق، تپش قلب، لرزش و حالت تهوع شوند. از نظر شناختی، اضطراب امتحان همراه با افکار نگرانی خاصی از جمله اظهارات منفی شناختی در مورد نارسایی تحصیلی است. علاوه بر این، افراد مضطرب ممکن است افکار نگرانی اجتماعی را تجربه کنند، زیرا می ترسند که توسط معلمان، والدین و دیگران قضاوت منفی شوند. مطابق با فرض اون و یگ بوزی (۲۰۰۴) اضطراب و اهمال کاری در ارتباطی دوسویه، به شکلی پیچیده برهم اثر می گذارند؛ اهمال کاران به واسطه احساس تهدید حرمت خود، سطوح بالایی از اضطراب را تجربه می کنند و سطوح بالای اضطراب، احتمال انجام آن تکلیف را به تعویق می اندازند تا بدین وسیله از رنج ناشی از آن ره یی یابند. بنابراین فراگیران با اهمال به خاطر سهل انگاری و تعلل در انجام تکالیف و امور تحصیلی خود و فقدان برنامه

ریزی زمانی برای انجام به موقع آنها، هنگام نزدیک شدن امتحانات دچار آشفتگی و اضطراب می شوند. در تبیین این نتایج همچنین می توان این گونه استدلال کرد که از همبسته های بارز اهمال کاری تحصیلی، اضطراب است. دانشجویانی که اضطراب امتحان دارند، امتحانات برای آنها تهدیدهای شدیدی به حساب می آید که می تواند منجر به شکست گردد و از آنجایی که امتحانات اصلی ترین ابزار ارزیابی توانایی درک و فهم فراگیر شناخته شده است، دانشجویان دارای اضطراب امتحان، تحت شرایط تهدیدآمیز یا ارزیابی، نگران نتایج عملکرد خود بوده و همچنین نشخوارهای فکری در رابطه با شکست بالقوه در امتحانات و پریشانی عاطفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی را تجربه می کنند، لذا زمانی که این احساسات رنج آور و پراسترس، با توقعات والدین یا محیط آموزشی در هم آمیخته می شود، فراگیر برای رهایی از این احساسات و اجتناب از شکست، وادار به تأخیر در انجام تکالیف (اهمالکاری تحصیلی) می شود (شیخ الاسلامی ۱۳۹۵). در تبیین این یافته ها می توان بیان کرد که طبق نظریه پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ارزش تکلیف از جمله خرده مقیاس های باورهای انگیزشی است. برحسب تئوری های انگیزشی، افرادی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند ارزش گذاری درونی قویتری نسبت به تکالیف در خود احساس می کنند، اهداف دشوارتری را برمی گزینند و غالباً عملکرد را به خاطر خود عملکرد لذت بخش می دانند، همچنین این افراد اشتیاق، تعهد و ارزش بیشتری برای تکالیف قائلند چون متناسب با علایق و انتظار آن هاست، به واسطه این موارد، اهمال کاری تحصیلی کمتری را تجربه می کنند. در تبیین این یافته می توان به سازه بیزاری از تکلیف هم اشاره کرد، چرا که بیزاری از تکلیف به این نکته می پردازد که شخص، تکلیف را ناخوشایند ادراک می کند و به دنبال اجتناب از این عمل ناخوشایند است در نتیجه هر چه موقعیت یا تکلیفی آزاردهنده تر باشد و ادراک فرد از آن ناخوشایندتر، بیشتر احتمال دارد که از آن تکلیف یا موقعیت اجتناب کرده و اهمال کاری

تحصیلی را تجربه کند (استیل ۲۰۰۷). خوشایندی و ناخوشایندی تکلیف به دو عامل، ویژگی های تکلیف (ناخوشایندی یا خوشایندی تکلیف برای فرد) و ویژگی های فردی (ارزش گذاری درونی یا بیرونی به تکالیف) مرتبط است. بنابراین هر چه تکلیفی ناخوشایندتر و دشوارتر، تمایل فرد به اجتناب از تکلیف و به تعوی انداختن تکالیف (اهمال کاری تحصیلی) بیشتر می شود. رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی: در پژوهش حاضر خودنظم دهی به عنوان یک متغیر مستقل توانسته است متغیر اهمال کاری را پیش بینی کند. یافته ها نشان داد که بین خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته های به دست آمده از این دو فرضیه با نتایج مطالعات (پنتریچ و دیگروت ۲۰۰۰؛ الیوت ۲۰۰۵؛ هاول و واتسون ۲۰۰۷؛ کاگان و همکاران ۲۰۱۰؛ مطیعی و همکاران ۲۰۱۲؛ ماهمت کاندامیر ۲۰۱۴؛ سعدالله نریمانی، و همکاران ۱۳۹۴؛ شیخ الاسلامی ۱۳۹۵؛ کمالی ۱۳۹۶) همسو است. در تبیین نقش خودتنظیم گری در اهمال کاری بنابر مدل استیل (۲۰۰۷)، می توان به رابطه پیش آیند های اهمال کاری از جمله ترس از شکست، عدم انضباط، فاقد دانش و مهارت بودن، بیزاری از تکلیف، بی انگیزه بودن، وابستگی و سخت تصمیم گرفتن با ویژگی های خود تنظیم گری اشاره کرد. فرد خود تنظیم گر، فردی هدفمند بوده که با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه داشته، از سویی وی، فردی خود انگیزه است که اهداف واقع گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد. در حالی که فرد اهمال کار از احساسات خود کم بینی رنج می برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خود مختاری می داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد اهمال کار فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد

قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خود تنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می کند. در این راستا، نتایج پژوهش های میلگرام و تین (۲۰۰۰) و پنتریچ (۲۰۰۰) نیز اهمال کاری را ناتوانی در خودتنظیم گری عملکرد فرض نموده و بیان می دارند که افراد اهمال کار در موقعیت های استرس زا، از تنظیم عملکردشان باز می مانند تحقیقات هاول و واتسون (۲۰۰۷)، نشان داد که اهمال کاری با سازمان نیافتگی محدود راهبردهای فراشناختی مرتبط است. وی مطرح می کند، اهمال کاری تحصیلی نوعی (نقص در خودتنظیمی) در معنای ناتوانی فرد در مهار افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر است. پارک و راین (۲۰۱۲)، نیز این موضوع را تایید کردند و نشان دادند که اهمال کاری با مهارت های خودتنظیمی ضعیف چون راهبردهای یادگیری خود ناتوان ساز ارتباط مثبت دارد. کمبود در رفتارهای خودتنظیمی چون استفاده از راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) منجر به ناقص ماندن کار یا انجام رفتارهای تأخیری چون اهمال کاری تحصیلی می شود. در تبیینی دیگر می توان این گونه استدلال کرد که فرد برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در هنگام انجام فعالیت های مرتبط با تکالیف مانند (کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت های چالش برانگیز، تنظیم کردن اهداف و استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری) سطح بالایی از انگیزش پیشرفت را از خود نشان داده، بهتر و زودتر موقعیت ها را تحلیل کرده، لذا کمتر به رفتارهای تأخیری روی می آورد.

رابطه اهداف پیشرفت با راهبردهای یادگیری خود تنظیمی: به طور کلی اغلب تحقیقات اهمال کاری تحصیلی را نوعی نقصان در خود نظم جویی یا نحوه استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی شناختی و فراشناختی معرفی کردند. لذا هر عاملی که زمینه ساز افزایش یا کاهش کاربست این راهبردها باشند بر اهمال کاری موثر است. در این پژوهش راهبردهای یادگیری

خود تنظیمی به عنوان متغیر میانجی است که تحت تاثیر متغیرهای اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی قرار گرفته و بر میزان اهمال کاری موثر است (پنتریچ ۲۰۰۲). نتایج پژوهش در نمونه مورد مطالعه، حاکی از اثر مستقیم و مثبت اهداف تبحری با فرایندهای فرا شناختی و رابطه مثبت اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد با فرایندهای شناختی سطحی می باشد. این نتایج همسو با پژوهش های (پنتریچ ۲۰۰۰؛ رستگار و همکاران ۲۰۱۰). نتیجه تحقیق کاپلان، میدلتون، یوردان و میدگلی (۲۰۰۲) نشان داد، فراگیرانی که جهت گیری هدف یادگیری و تبحری دارند، نسبت به فراگیرانی که جهت گیری عملکردی دارند، بیشتر تمایل به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری یا همان فراشناخت دارند. همچنین محققان نشان دادند که این اهداف با واسطه تاثیر مثبت که بر خود نظم دهی دارند رابطه منفی با اهمال کاری دارند. دانشجویانی که اهداف تبحری دارند با در نظر گرفتن پاداش های درونی کوتاه مدت ناشی از یادگیری مطالب، و به دنبال آن احساس رضایت مندی (هاول و همکاران ۲۰۰۶)، از نظم جویی بالاتری برخوردارند علاوه بر آن این دانشجویان کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می دهند، برای اهداف خودشان که همان یادگیری در حد تسلط است، ارزش قائل هستند و ملاک برتری در نزد آنان افزایش یادگیری و تلاش را مهمترین وسیله رسیدن موفقیت می دانند لذا برای رسیدن به این موفقیت به از راهبردهای یادگیری فراشناختی بیشتری استفاده می کنند. در نتیجه درصد اهمال کاری در آنان کمتر است. و بالعکس اهداف عملکردی به دلیل پیوندی که با فرایندهای سازگاران خود نظم جویی شناختی یا سطحی دارد، رابطه مثبتی با تعلل ورزی دارد (هاول و واتسون ۲۰۰۷). به اعتقاد ولترز (۲۰۰۳) یکی از دلایل اهمال کاری انتخاب اهدافی است که به تلاش زیادی نیاز دارند (نظیر اهداف و استانداردهای خیلی بالا)، از این رو با آموزش به یادگیرندگان برای انتخاب اهداف تحصیلی منطقی، در دسترس و نزدیک می

توان اهمال کاری آنها را کاهش داد. اهدافی از این نوع موجب افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کاهش کار مورد نیاز برای تکمیل تکالیف و در نهایت کاهش اهمال کاری می شوند. در واقع وی معتقد است در بررسی اهمال کاری تنها به متغیرهای خودتنظیمی اکتفا نشود و انتخاب اهداف نیز مد نظر قرار گیرد. یافته های پژوهش حاضر هماهنگ با این دیدگاه ها نشان می دهد که چنانچه هدف مورد نظر در حوزه تحصیلی باشد، پس از تعیین هدف، یادگیرندگان سعی می کنند از راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب برای دست یابی به اهداف یا استاندارد های خود بهره جوید. مطابق مدل خودتنظیمی تحصیلی پنتریچ و دیگران جنبه های مختلف اهداف پیشرفت با راهبردهای فراشناخت، شناخت و میزان تلاش در ارتباط است. پس از فراهم بودن مولفه های فوق یادگیرنده هدفمند به جای اهمال کاری و اجتناب از انجام تکلیف به سمت تبدیل اهداف عملکردی خود به اهداف تسلطی روی آورده و در نتیجه کمتر به اهمال کاری می پردازد. این یافته را می توان به راحتی با استفاده نظریه ارزش- کنترل پکران (۲۰۰۶)، تبیین نمود. با توجه به یافته فوق زمانی که دانشجویان ارزشیابی های تحصیلی انجام شده توسط اساتید (شامل امتحانات، نوشتن مقاله، کنفرانس ها، مشارکت در پروژه ها و ..) را در خدمت بهبود مهارت ها و رشد یادگیری خود ببینند و متوجه شوند که پیامد تلاش برای موفقیت در این ارزشیابی ها، آماده و خبره شدن برای قبول مسئولیت های اجتماعی و شغل آینده شان است، ارزش ذهنی این ارزشیابی ها نزد آنها بالا می رود و چشم داشت آنها به ارزشیابی ها به جای نمره، مدرک و فرار از سرزنش اطرافیان بر توسعه یادگیری و آماده شدن برای مسئولیت های آینده متمرکز می شود و احتمال گزینش اهداف تبحری و عدم گزینش اهداف اجتناب- عملکرد در میان آنها به طور معنی داری افزایش می یابد رابطه باورهای انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از بین سه

مؤلفه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی با یادگیری خودتنظیمی شناختی و فراشناختی رابطه معنادار وجود دارد. این نتایج همسو با (پینتریچ و دی گروت ۲۰۰۰؛ پینتریچ ۲۰۰۴؛ زیمرمن ۲۰۰۸؛ کلاس ۲۰۰۹؛ ناصری جهرمی، مرزوقی و راسخ جهرمی ۱۳۹۴). پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، در مطالعه ای دریافتند، فراگیرانی که از راهبردهای خودنظم دهی استفاده می کنند، به مراتب سطح بالاتری از انگیزش درونی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی و سطح کمتری از اضطراب امتحان را نشان می دهند. برای تبیین این یافته می توان گفت فراگیرانی که از باورهای انگیزشی بالاتری برخوردار هستند، در زمان تدریس، با ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات تدریس شده، کنترل فرآیند یادگیری را در اختیار می گیرند و با فراهم کردن بستر مناسب یادگیری برای خود، مطالب تدریس شده را بهتر یاد می گیرند. هرچه خود کارآمدی تحصیلی و ارزش گذاری درونی بر محتوای تحصیلی بیشتر باشد استفاده از راهبردها بیشتر می شود و وجود اضطراب امتحان از کاربست آنها جلوگیری می کند. زیمرمن (۲۰۰۰) بر این عقیده است که یادگیرنده خود تنظیم گر بسیار خودآمد اهداف را تعیین میکند، بر آنها نظارت می کند و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. توجه به مطالبی که گفته شد می توان چنین استنباط کرد که دانشجویان با خودکارآمدی بالاتر بسیار برانگیخته می شوند، از راهبردهای بیشتری استفاده می کنند، به توانایی های خود در یادگیری اعتماد بیشتری داشته و درصدد جبران نقائص خود و آموختن شیوه های جدید یادگیری هستند، از این طریق خودکارآمدی آن ها تقویت شود خودکارآمدی بالا در فراگیران با یادگیری خودتنظیم بیشتر در آن ها ارتباط دارد. خودکارآمدی ضعیف می تواند دلیل اجتناب آن ها از چالش های درسی و یادگیری بیشتر باشد، و منجر به این شود که فراگیر برای یادگیری بیشتر به معلم یا آموزش بیشتر وابسته شود، و این مسئله دقیقاً مخالف با تعریفی است که ما از یادگیری خودتنظیم داریم. یافته های

پژوهش حاضر نشان داد که ارزش گذاری درونی نیز با یادگیری خودتنظیم ارتباط مثبت معنی داری دارد. ارزش گذاری درونی به فرد انگیزه ای برای یادگیری می دهد و موجب می شود از طریق آن هیجان های مثبت تحصیلی مانند لذت از کلاس و امیدواری در فرد افزایش پیدا کند و در نتیجه فراگیران تمایل بیشتری برای یادگیری و فعالیت در جهت استقلال در یادگیری (یادگیری خودتنظیم) داشته باشد. پکران، گوئتز، تیتز و پری (۲۰۰۲)، دریافتند که ارزش گذاری درونی برای یادگیری در فراگیران منجر به ایجاد هیجان های مثبت و اشتیاق درونی برای یادگیری می شود که یادگیری خودتنظیم را برای آن ها در پی دارد. هاراکویکز (۲۰۱۲)، نشان دادند که فراگیرانی که برای تکالیف ریاضی ارزش کاربردی بیشتری قائل بودند، لذت بیشتری را در این درس تجربه می کردند و از شیوه های بهتری برای یادگیری این درس استفاده می کردند و استقلال بیشتری در یادگیری ریاضی از معلم داشتند. در نهایت، یافته های پژوهش حاضر نشان داد که اضطراب امتحان با یادگیری خودتنظیم ارتباط معنی دار منفی دارد. فراگیرانی که یادگیری خودتنظیم بیشتری دارند، نسبت به سایر فراگیران از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند و در مواقع ضروری و اضطراب زا می توانند به توانایی های خود بیشتر تکیه کنند، در نتیجه می توانند کنترل بیشتری روی اضطراب امتحان داشته باشند. فراگیرانی که یادگیری خودتنظیمی پایین تری دارند، در مواجهه با اضطراب امتحان، به دنبال دست یابی منابع بیرونی برای یادگیری بهتر هستند، و در صورت عدم دسترسی آنها به منابع بیرونی، اضطراب امتحان در آن ها افزایش می یابد.

References

Aynur P, Murat A, Can B 2011. Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. Vol. 29, Pp. 1418 – 1425.

- Impact of procrastination. *Social Cognition Quarterly*. Vol. 2, No. 2, Pp. 87-99. [In Persian].
- Golestani Bakht T, Shokri M 2013. The Relationship between Academic Delay and Metacognitive Beliefs. *Social Cognitive Research Journal*. Vol. 2, No. 1, Pp. 89-100. [In Persian].
- Hen M, Goroshit M 2014. Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*. Vol. 2, Pp. 1-10.
- Hosseini Manesh Z, Omidian M, Barzegar Bafravi K 2017. The Role of Achievement Goals, Epistemological Beliefs, and Quality of Learning Experiences in Students' Academic Delay. *New Educational Thoughts*. Vol. 13, No. 2, Pp. 53-70. [In Persian].
- Howell A J, Buro K 2009. Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*. Vol. 19, Pp. 151-154.
- Howell A J, Watson D C, Powell R A, et al 2006. Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*. Vol. 40, No. 8, Pp. 1519-1530.
- Howell J, Watson C 2007. Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. Vol. 43, Pp. 167-178.
- Kagan M, Cakir O, Iihan T, et al 2010. The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2, Pp. 2121-2125.
- Balkis M, Duru E 2009. prevalence of Academic Procrastination Behavior Amo-ng preservice Teachers , and its Relationship With Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*. Vol. 5, No. 1, Pp. 18 – 32.
- Chow H P 2011. Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta. journal of educational research*. Vol. 57, No. 2, Pp. 234-240.
- Dinger F C, Dickhauser O, Spinath B, et al 2013. Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*. Vol. 28, Pp. 90-101.
- Elliot A J, McGregor H A 2001. A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 30, Pp. 957-971.
- Elliot E, Dweck C S 1988. Achievement Goals: an approach for motivational engagement and perception of quality in distance education. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 54, Pp. 5-12.
- Esmaili N 2013. Testing the Structural Relationships between Academic Self-Efficacy Beliefs, Attribution Patterns, Coping Leaders, Emotions of Progress, and Academic Neglect in Students. *Shahid Beheshti University. Master thesis*. [In Persian].
- Ferrari J R, Tice D M 2000. Procrastination as a self handicap for men and women: a task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*. Vol. 34, Pp. 73-83.
- Ghorban Jahromi R, Hejazi E, Ejei J, et al 2013. The Mediating Role of Development Goals in the Relationship Between Need for Cognition: The

- Contemporary Educational Psychology. Vol. 26, Pp. 61– 75.
- 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*. Vol. 38, Pp. 297 – 309.
- Moshtaghi S, Muidfar H 2017. The Role of Psychological Capital Components (Hope, Optimism, Resilience, and Self-Efficacy) and Orientation Goals in Predicting Students' Academic Delay. *Cognitive Strategies in Learning*. Vol. 8, Pp. 61-78. [In Persian].
- Narimani M, Mohammad Amini Z, Zahed A, et al 2015. Comparing the Effectiveness of Teaching Self-Regulation and Problem Solving Learning Strategies on Academic Motivation in Neglecting Students. *School Psychology*. Vol. 4, No. 1, Pp. 139-155. [In Persian].
- O'Brien W.K 2002. Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Unpublished doctoral dissertation, University of Houston*.
- Onwuegbuzie A J 2004. Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 29, No. 1, Pp. 3–19.
- Pint rich R R 2000. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, Pp. 544–555.
- Pintrich P R 1995. Understanding self regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12
- Pintrich P R Schunk D H 2002. Motivation In Education: Theory, Research, & Applications. *New Jersey: Johnston*.
- Kandemir M, 2014. Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 152, Pp. 188-193.
- Katz I, Eilat K, Nevo N 2013. “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*. Vol. 38, No. 1, Pp. 111-119.
- Kennedy G, Bruce W, Tuckman 2013. An exploration into the influence of academic and social alues, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance, Springer science + Business Media Dordrecht.
- Klassen R M, Ang R P, Chong WH, et all 2010, Academic Procrastination two settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore, *Applied Psychology: an International Review*. Vol. 59, No. 3, Pp. 361-379.
- Klassen R M, Kuzucu E C 2009. Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*. Vol. 29, Pp. 69–81.
- Lay C H, Schouwenburg H C 1993. Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*. Vol. 8, Pp. 647–662.
- Macher D, Paechter M, Papousek I, et all 2012. Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European. Journal of Psychological Education*. Vol. 27, Pp. 483–498.
- Midgley C & Urdan T 2001. Academic self-handicapping and performance goals: A further examination.

- learning. Vol. 6, No. 4, Pp. 103-117. [In Persian].
- Savari K 2013. "The Simple and Multiple Relationship of Skepticism and Approachism with Academic Delay". *The two facets of social cognition*. Vol. 2, No. 3, pp. 51-44. [In Persian].
- Sharlotte Dignath Gerhard Buettner, Hans- Petter Lang feld 2008. How can primary school students learn self regulated learning strategies most effectively?
- Sheikholeslami A 2016. Predicting academic procrastination based on cognitive strategies, metacognitive strategies, and exam anxiety in students; *two cognitive strategies in learning*. Vol. 4, No. 6, pp. 81-101. [In Persian].
- Sheikholeslami A, Dorataj F, Delaware A, et all 2015. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94, No. 1, Pp. 94-109. [In Persian].
- Solomon L, Rothblum E 1984. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 31, Pp. 503-509.
- Steel P 2007. The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failu re. *Psychological Bulletin*. Vol. 133, No. 1, Pp. 65- 94.
- Taiei H, Heidari M, Sadat Sadeghi M 2012. Predicting academic procrastination based on the components of self-regulation in first grade students in Tehran high schools. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 8, No. 24, Pp. 20-72. [In Persian].
- Vali zade Z. Ahadi H, Mazaheri M M, et all 2016. The Structural Relationship of Perfectionism, Self-Efficacy, Goal Orientation, and Interest in the Field with Student Delay. *Journal of Modern*
- Pintrich P R Zusho A 2007. Student motivation and self-regulated learning in the ollegeclassroom. The scholarship of teaching and learning in higher education. *An evidence-based perspective*. Vol. 1, No. 1, Pp. 731-810.
- Pintrich P R, De Groot E 1990. Motivational and self regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82. Pp. 33-40.
- Pintrich P R, Schunk D H 2002. *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich R R 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R.Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82, Pp. 33-40
- Rastegar A, Mazlomian S, Saif M H, et all 2015. Investigating the Mediating Role of Achievement Goals on the Impact of Termination Need on Academic Delay. *Journal of Modern Educational Approaches*. Vol. 2, No. 22, Pp. 41-60. [In Persian].
- Rothblum E D, Solomon L J, Murakami J 1986. Affective , Cognitive ,and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling Psychology*. Vol. 33, No. 3, Pp. 387 – 394.
- Saif M H 2016. Developing causal model of academic procrastination based on academic goal orientation with mediating role of academic engagement and academic self-efficacy. *Cognitive strategies in*

- Yerdelen S 2016. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*. Vol. 16, No. 1, Pp. 5-22.
- Zimmerman B J 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. Vol. 45, No. 1, Pp. 166-183.
- Zimmerman B J, Schunk D H 2008. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York:LEA. Pp. 141-168.
- Yerdelen S 2016. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*. Vol. 16, No. 1, Pp. 5-22.
- Yerdelen S 2016. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*. Vol. 16, No. 1, Pp. 5-22. [In Persian].
- Vávrová S, Gavora P 2014. Comparison of self-regulation in children and adolescents in children's home and protective educational facility clarifies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 174, Pp. 2524-2531.
- Wolters C A 2003. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95, Pp. 179-187.
- Yerdelen S 2016. Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *KURAM VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*. Vol. 16, No. 1, Pp. 5-22.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال یازدهم، شماره ۳، پاییز ۹۹

مدل یابی رابطه اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال کاری تحصیلی: نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

فاطمه السادات رازقی: دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران.

حسن میرزا حسینی*: عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران.
مجید ضرغام حاجبی: عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی بین اهداف پیشرفت، مؤلفه‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. در مطالعه همبستگی حاضر، ۳۸۲ دانشجو تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم تحقیقات، به پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی و باورهای انگیزشی پینترچ و دیگرویت MSLQ پاسخ دادند. در این مطالعه به منظور آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری حداقل مجذورات جزئی با نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد. نتایج بیانگر این بود که همه شاخص‌های برازندگی با داده‌های گردآوری‌شده برازش داشتند. همچنین یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی، اهداف تبحری و ارزش‌گذاری درونی بر اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار، اثر مستقیم اهداف اجتنابی، گرایشی و اضطراب امتحان بر اهمال کاری تحصیلی مثبت و معنادار بود. اثر مستقیم باورهای انگیزشی و اهداف پیشرفت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اثر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی معنادار بود. اثر غیرمستقیم باورهای انگیزشی و اهداف تبحری بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنادار ولی اثر غیرمستقیم اهداف گرایشی و اجتنابی بر اهمال کاری با میانجی‌گری راهبردهای خودتنظیمی معنادار نبود. در مجموع نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی عوامل شناختی و انگیزشی نقش بسیار مهمی را بر عهده دارند و می‌توان با توجه به این عوامل راهکارهای مناسب برای کاهش اهمال کاری ارائه داد.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، اهداف پیشرفت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی.

*نویسنده‌ی مسئول: عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران.

Email: mirzahoseini.hasan@yahoo.com