

The relationship between implicit beliefs of intelligence, achievement goal orientation with academic procrastination in Tabriz University students

Eskandar Fathiazar, Rahim.Badri Gargari, Manijeh Khani

¹ Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

² Professor, Department of Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran

³ M.A in Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

Abstract

This study determined the relationship between implicit beliefs of intelligence and achievement goal orientation with academic procrastination. For this purpose, using a stratified random method, 384 students were selected from all of the undergraduate students of Tabriz University (11200 students). Data were gathered by these questionnaires academic procrastination assessment scale, implicit beliefs of intelligence, and achievement goal orientation. Data obtained using Pearson's correlation test, and t test for independent groups were analyzed in SPSS software. The results showed that there was there is a significant relationship between implicit beliefs of intelligence (inherent and additive), goal orientations (mastery- approach, performance- avoidance, mastery- avoidance) and except the performance- approach, with academic procrastination. Finally, the results showed there was not any significant difference between males and females in academic procrastination. Also the 41 percent of the students have high and very high procrastination.

Keywords: Implicit beliefs of intelligence, Achievement goal orientation and Academic procrastination.

رابطه باورهای ضمنی هوش و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز

اسکندر فتحی آذر، رحیم بدری گرگاری، منیژه خانی*

^۱ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۳ کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای ضمنی هوش و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با تعلل‌ورزی تحصیلی انجام شد. برای این منظور ۳۸۴ دانشجو به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی از میان کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز (۱۱۲۰۰ نفر)، انتخاب شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی، باورهای ضمنی هوش و مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت استفاده شد. داده‌های گردآوری شده، با استفاده از روش همبستگی پیرسون و آزمون t برای گروه‌های مستقل در نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که بین باورهای ضمنی هوش افزایشی و جهت‌گیری هدف تبحرگرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی معنادار و باورهای ضمنی هوش ذاتی و جهت‌گیری‌های هدف عملکردگرایی و تبحرگرایی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. نیز نتایج نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر تعلل‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین ۴۱ درصد از دانشجویان تعلل‌ورزی بالا و بسیار بالا دارند.

واژه‌های کلیدی: باورهای ضمنی هوش، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی.

مقدمه

کلمه تعلل‌ورزی ترجمه‌ای از واژه «Procrastination» است که از ریشه لاتین "Pro" به معنی «به جلو» به علاوه "Crastinus" به معنی «متعلق به فردا» گرفته شده است (Knaus, 2010). فرهنگ لغت آنلاین آکسفورد (Oxford, Dictionaries 2012) کلمه تعلل‌ورزی را به‌عنوان به تأخیر انداختن کاری تا زمان دیگر و دزد زمان تعریف می‌کند. تعلل‌ورزی یکی از مشکلات شایع رفتاری است که در فرهنگ لغت به معنای به تأخیر انداختن، طفره رفتن، عقب انداختن و لغت دادن آمده است. فراری، جانسون و مک کون (Ferrari, Jonson & McCown, 1999) بر این باورند که به تأخیر انداختن هدفمندانه و دائمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، تعلل‌ورزی نامیده می‌شود. آلیس و ناس (Ellis & Knaus, 1979) تعلل‌ورزی را به‌عنوان نبود عملکرد خود-تنظیمی (failure in self-regulation) و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند (به نقل از Hosseini & Khayyer, 2009). تعلل پدیده جدیدی نیست. برخی منابع تعلل‌ورزی را به ۳۰۰۰ سال قبل نسبت داده‌اند (McCloskey, 2011). ویلیام جیمز (William James)، یکی از پیشگامان روان‌شناسی، هزینه روان‌شناختی تعلل را حدود صدویست سال پیش مطرح کرد. استیل (Steel, 2007) نیز مطالعه تعلل را به هشتاد سال قبل از میلاد نسبت داده است. این واژه در غرب، به‌ویژه در عرصه روان‌شناسی، حدود چهل سال است که مطرح شده است (Agha Tehrani, 2007). به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای کلیدی که نقش مهمی در عدم موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان دارد، تعلل‌ورزی باشد (Eggers, Hendriks & Bosker, 2010). توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد؛ از جمله: تعلل‌ورزی تحصیلی (academic procrastination)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری (procrastination decisional)، تعلل‌ورزی

روان‌رنجورانه (neurotic procrastination)، تعلل‌ورزی وسواس گونه (compulsive procrastination) و تعلل‌ورزی عمومی (general procrastination) که متداول‌ترین نوع آن تعلل‌ورزی تحصیلی است. از میان انواع تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی شایع‌ترین نوع تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که اثرات منفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و کاهش روحیه آنها می‌شود. آنها در شروع کارهای تحصیلی احساس تردید دارند و روحیه رقابت خود را از دست می‌دهند و درنهایت احساس حقارت کرده و مطالعه خود را قطع می‌کنند (Ajayi & Osiki, 2008; Hussain & Sultan, 2010). افراد تعلل‌ورز به‌عنوان دانش‌آموزانی با انگیزه بسیار بالا که توانایی لازم را برای غلبه بر وسوسه‌ها و حواس‌پرتی در طول فعالیت‌های تحصیلی خود ندارند، توصیف می‌شوند (Schouwenburg & Dewitte, 2002). تعلل‌ورزی به‌عنوان رفتاری ناسازگارانه شناخته شده که مانع تجربیات موفق تحصیلی فراگیران می‌شود. همان‌طور که می‌دانیم تعلل‌ورزی با انواع رفتارهای نامطلوب تحصیلی از قبیل انجام ندادن تکلیف یا انجام آن در آخرین دقایق، محدود کردن زمان آماده‌سازی تکالیف و... همراه است (Sperling & Park, 2012). تعلل‌ورزی تحصیلی مشکلی شایع در میان بسیاری از دانشجویان است که با بسیاری از امتحانات، مقالات بلندمدت و پروژه‌ها در طول زندگی حرفه‌ای علمی خود مواجه هستند. تعلل‌ورزی معمولاً شامل تأخیر عمدی در کاری خاص فراتر از مدت‌زمان معقول است و منجر به افزایش اضطراب و استرس فردی می‌شود. حدود ۷۰ درصد دانشجویان خود را تعلل‌ورز گزارش می‌کنند و ۲۰ درصد آنها تعلل‌ورزی را یک عادت برای خود می‌دانند (Hoppe, 2011). بیسوایک و راث بلوم (Beswick & Rothblum, 1984) با ارائه پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی، اعلام کردند که ۵۰ درصد از دانش‌آموزان آمریکایی حداقل نیمی از وقت خود را در

(Thinking)، موفقیت‌های کم، رضایت زندگی کمتر، تکالیف خسته‌کننده یا مشکل، برنامه‌های مطالعه ناخواسته، تأخیر در تشویق و پاداش از طرف دیگران، بهانه‌های فریبنده، تکالیف بیش‌ازحد که باید همزمان تکمیل شوند، اضطراب و استرس تحصیلی و عاطفی، عادت به وابستگی، فقدان مهارت‌های ارتباطی، فقدان مهارت‌های مدیریت مناسب زمان، نگرش منفی نسبت به اساتید، عدم هدایت، مشاوره یا نظارت از طرف اساتید و معلمان، نظرات منفی اساتید و معلمان نسبت به کارهای دانشجویان، دانش‌آموزان (تکالیف، سخنرانی‌ها و ...)، عدم هماهنگی با هم‌کلاسی‌ها، بهره‌گیری از مشارکت هم‌کلاسی‌ها و ... قادر به اتمام تکالیف خود در زمان مناسب نیستند. گاهی اوقات نیز فراگیران به علت برخی مشکلات یا شرایطی پنهان مجبور می‌شوند کارهای تحصیلی خود را به تأخیر بیندازند. تعلل‌ورزی تحصیلی با متغیرهای دیگری چون اهداف پیشرفت و باورهای ضمنی هوش در ارتباط است. هاول و واتسون (Howell, & Watson, 2007) نشان دادند که هدف تبحرگرایی با تعلل‌ورزی جهت‌گیری منفی دارد درحالی‌که جهت‌گیری تبحرگرایی ارتباط مثبتی با تعلل‌ورزی دارد. یافته‌های پژوهش جوکار نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی به‌عنوان یک نقص در خودنظم‌جویی، با الگوی چهاروجهی هدف پیشرفت در ارتباط است. (Joukar & Delavarpour, 2007). پژوهش‌هایی نیز ارتباط بین مؤلفه‌های باورهای ضمنی هوش و تعلل‌ورزی را اثبات کرده‌اند (Howell & Buro, 2010). در دو دهه گذشته، جهت‌گیری هدف پیشرفت یکی از سازه‌های اولیه در مطالعه انگیزه پیشرفت بوده است (Pastor, Barron, Miller, Davis, 2007). جهت‌گیری هدف پیشرفت به‌عنوان منعکس‌کننده دلایل و اهداف دانش‌آموزان برای درگیر شدن در انجام وظایف تعریف شده است (Sins, Joolingen, Savelsbergh & Wolters, 2008). اهداف پیشرفت به دلیل داشتن زمینه‌های آموزشی، محیط بسیار مناسبی برای تعاملات اجتماعی در میان دانش‌آموزان است و به دلیل رفتارهای

انجام تکالیف درسی به تعلل می‌گذرانند و ۳۸ درصدشان گاهی تعلل‌ورز می‌شوند. آنها همچنین معتقدند که تعلل‌ورزی تحصیلی در زمینه آماده کردن کارهای عملی در طول ترم بیشتر از درس خواندن برای امتحان رایج است. نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن است که دانشجویانی که سطوح بالاتری از تعلل‌ورزی دارند، نمرات بیشتری در آزمون‌های خود-ناتوان‌سازی (self-handicapping) می‌گیرند (Yao, 2009). بیندر (Binder, 2000) می‌نویسد، تعلل‌ورزی تحصیلی رفتاری فراگیر و ناسازگارانه (ناهنجار، maladaptiv) در بین دانشجویان است که منجر به احساس درماندگی روان‌شناختی (psychological distress) در آنها می‌شود. نتیجه تعلل‌ورزی دانشجویان در سه رفتار آنها ظاهر می‌شود: فقدان سرعت عمل: در نیت یا رفتار و یا هر دو این‌ها؛ تفاوت در رفتار و نیت؛ اولویت دادن به فعالیت‌های رقابتی (competing activities).

استیل و فراری (Steel & Ferrari, 2012)، سیرین (Sirin, 2011)، آزر و ساکس (Ozer & Sacks, 2011)، استید، شاناهان و نیوفلد (Stead, Shanahan & Neufeld, 2010) حسین و سلطان (Hussain & Sultan, 2010)، گراپل و استیل (Gropel & Steel, 2008)، زاکیا (zakiyah, 2008)، الکساندر و آنوقبازی (Alexander & Onwuegbuzie, 2007)، استیل (Steel, 2007)، آنوقبازی (Onwuegbuzie, 2004)، میلگرام، مارشویسکی و ساد (Milgram, Marshevsky & Sadeh, 1995)، سولومون و راث بلوم (Solomon & Rothblum, 1984) در پژوهش‌های خود بیان می‌کنند که به نظر می‌رسد دانشجویان و دانش‌آموزان به دلیل وقت‌کشی، بیماری و کمبود سلامت روانی، امید به موفقیت کم، مشکلات خانوادگی و اجتماعی، فقدان انگیزه و علاقه، تنبلی، فقدان انرژی، فقدان خود-سازگاری (خود انطباقی، Self-Adjustment)، خودرایی (Overconfidence)، خود کارآمدی و خودکنترلی پایین، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری نامناسب، تفکر غیرمنطقی (Irrational

دختر و ۱۸۲ نفر پسر) به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند.

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی (The Procrastination Scale): این مقیاس توسط دیوید تاکمن و سکستون در سال ۱۹۸۹ طراحی شده است که نخستین بار در سال ۲۰۰۱ میلادی توسط تاکمن در دانشگاه تورنتو کانادا به منظور سنجش میزان تعلل‌ورزی دانشجویان اجرا و هنجاریابی شد. پس از اجرای پرسش‌نامه ۳۵ گویه‌ای بر روی ۱۸۳ دانش‌آموز، با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت. دانشجویان در یک طیف لیکرتی ۴ گزینه‌ای از ۱ (اصلاً در مورد من صحیح نیست) تا ۴ (کاملاً در مورد من صحیح است) به این مقیاس پاسخ گفته‌اند. آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر (۰/۷۵) محاسبه شده است.

مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت: این مقیاس توسط کریستوفر واز (Was, 2006) طراحی شده و متشکل از ۳۲ آیتم بوده، دارای چهار مؤلفه شامل؛ تسلط- طلبی (۱۲ گویه)، عملکرد- گزینی (۹ گویه)، عملکرد- گزینی (۴ گویه) و تبحرگیزی (۷ گویه) است. گویه‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) امتیازبندی می‌شوند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌ها به ترتیب تبحرگرایی (۰/۷۷)، عملکردگرایی (۰/۷۱)، عملکردگیزی (۰/۶۲) و تبحرگیزی (۰/۷۱) به دست آمده است. برای مقیاس ارزیابی باورهای ضمنی هوش: در این پژوهش از پرسشنامه ۱۴ گویه‌ای دویک استفاده شده که ۷ گویه آن مربوط به ذاتی بودن هوش و ۷ گویه دیگر مربوط به افزایشی بودن هوش است. گویه‌ها در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) درجه‌بندی شده‌اند. در پژوهش هسلین، لاتام و وندوال (Heslin, Latham & VandeWalle, 2005) ثبات درونی برای باورهای ضمنی هوش ۰/۹۴ به دست آمده است. آلفای کرونباخ مؤلفه باور ذاتی هوش (۰/۶۰) و باور افزایشی (۰/۷۴) به دست

مرتبط با پیشرفت در زمینه آموزشی، بسیار مطلوب و مشوق هستند (Eren, 2009). الیوت و مک‌گریگور (Elliot & Mcgregor, 2001) محتوای «چهارچوب اهداف پیشرفت ۲×۲» (A 2×2 Achievement Goal Framework) را شامل چهار موقعیت می‌دانند: موقعیت رویکرد- تسلط (تبحرگرایی، mastery - approach orientation)، موقعیت رویکرد- عملکرد (عملکردگرایی، performance - approach orientation)، موقعیت عملکرد- اجتناب (عملکردگیزی، performance-avoidance orientation) و موقعیت تسلط- اجتناب (تبحرگیزی، mastery-avoidance orientation). یکی از بانفوذترین نظریه‌ها در تحقیقات معاصر در یادگیری انگیزش نظریه‌های ضمنی هوش دویک (Dweck) است. دویک پیشنهاد کرده که افراد، اعتقادات ضمنی در مورد چگونگی کارکردهای هوش دارند و این باورها تعیین‌کننده اهداف یادگیری آنها خواهند بود و نشان‌دهنده انگیزه آنها هنگام یادگیری است. دویک و لیگت (Dweck & Leggett, 1988) استدلال می‌کنند، هنگامی که مردم بر این باورند که می‌توانند هوش خود را تغییر دهند، نسبت به کسانی که معتقدند نمی‌توانند هوش خود را تغییر دهند، نگرانی‌های بیشتری دارند و در نتیجه، اهداف یادگیری متفاوتی دارند (Anderson, 2009). به‌عنوان پیامد رفتار ناسازگارانه، تعلل‌ورزی می‌تواند با باورهای درباره توانایی و اهداف پیشرفت که نسبتاً خودشان ناسازگارانه یا نابهنجار هستند، همبستگی داشته باشد. با توجه به مسائل یاد شده این پژوهش درصدد است تا ارتباط بین باورهای ضمنی، اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد.

روش پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ است که حدود ۱۱۲۰۰ نفر بودند. بر مبنای فرمول کوکران (Cochrane) ۳۸۴ نفر (۲۰۲ نفر

آمده است. پس از طی مراحل اداری پرسشنامه‌ها در دانشکده‌هایی که به تصادف انتخاب شده بودند، در اختیار دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز قرار داده شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های خام وارد نرم‌افزار SPSS شده و سپس به تجزیه و تحلیل داده‌ها اقدام شد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱)، نشان‌دهنده میانگین و انحراف استاندارد متغیرها است. طبق نتایج ذیل، بیشترین میانگین بین متغیرها در دختران و پسران مربوط به تبحرگرایی

است. کمترین میانگین بین متغیرهای پژوهش در دختران و پسران، مربوط به متغیر عملکردگریزی (M= ۱۰/۵۱، M= ۹/۷۱) است. در مورد تغییر انحراف معیار می‌توان اظهار داشت که بالاترین انحراف معیار بین متغیرها در دانشجویان دختر مربوط به تعلق‌ورزی تحصیلی (SE = ۶/۶۰) و در دانشجویان پسران مربوط به متغیر تبحرگرایی (SE = ۶/۴۰) است. نیز پایین‌ترین انحراف معیار در هر دو جنس مربوط به باور افزایشی (SE = ۲/۵۰، SE = ۲/۸۹) است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی (مرکزی و پراکندگی) متغیرهای مورد پژوهش

متغیر	دختر		پسر	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تعلق‌ورزی تحصیلی	۳۴/۳۹	۶/۶۰	۳۴/۷۱	۶/۰۰
باور ذاتی	۱۱/۰۰	۳/۳۶	۱۱/۱۲	۳/۴۳
باور افزایشی	۱۷/۵۹	۲/۵۰	۱۷/۵۰	۲/۸۹
تبحرگرایی	۳۹/۵۵	۶/۱۵	۴۰/۵۴	۶/۴۰
عملکردگرایی	۲۰/۳۷	۴/۶۴	۱۹/۷۸	۵/۳۲
عملکردگریزی	۱۰/۵۱	۳/۴۵	۹/۷۱	۳/۰۴
تبحرگریزی	۱۶/۸۵	۴/۸۷	۱۶/۸۵	۴/۳۷

مطابق با مندرجات جدول (۲)، به ترتیب متغیرهای تبحرگریزی، عملکردگریزی همبستگی بالا و متغیر باور ذاتی و عملکردگرایی همبستگی پایینی با تعلق‌ورزی

نشان می‌دهند. متغیرهای باور افزایشی و تبحرگرایی نیز همبستگی منفی با تعلق‌ورزی تحصیلی دارند. نتایج در جدول (۲) درج شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی تعلق‌ورزی تحصیلی با متغیرهای مورد پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ تعلق‌ورزی	۱						
۲ باور ذاتی	۰/۱۰۴	۱					
۳ باور افزایشی	-۰/۱۳۲	۰/۰۰۶	۱				
۴ تبحرگرایی	-۰/۲۵۸	-۰/۱۰۶	۰/۱۵۷	۱			
۵ تبحرگریزی	۰/۳۲۰	۰/۱۱۲	۰/۰۰۸	-۰/۳۸۵	۱		
۶ عملکردگرایی	۰/۰۰۵	۰/۰۸۵	۰/۱۸۴	۰/۱۷۲	۰/۱۸۸	۱	
۷ عملکردگریزی	۰/۲۲۹	۰/۱۳۷	۰/۰۱۵	-۰/۱۸۴	۰/۳۸۸	۰/۴۲۱	۱

در پژوهش حاضر و برای بررسی تفاوت تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر، از آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شده است. نتایج بیانگر آن است که بین دختران و پسران از نظر تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود ندارد ($t=0/5$ و $P \leq 0/061$). نتایج در جدول (۳) درج شده است.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی با جنسیت

متغیر	جنسیت	میانگین	تفاوت میانگین‌ها	df	t	معنی‌داری
تعلل‌ورزی تحصیلی	پسر	۳۴/۷۱	۰/۳۲۹	۳۷۸	۰/۵۰	۰/۶۱
	دختر	۳۴/۳۹				

۷). برش (۲)، طیف تعلل‌ورزی متوسط؛ دامنه نمره از (۱۳-۱۸). برش (۳)، طیف تعلل‌ورزی شدید؛ دامنه نمره از (۱۹-۲۳). برش (۴)، طیف تعلل‌ورزی بسیار شدید؛ دامنه نمره از (۲۴-۲۸). محاسبات مربوط به این برش‌ها در جدول (۴) آمده است. طبق نتایج به دست آمده از جدول (۴)، می‌توان بیان کرد که حدوداً ۴۱ درصد از دانشجویان، در فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی و دانشگاهی خود با تعلل‌ورزی بالا و بسیار بالا مواجه هستند.

یکی از مواردی که همواره در مطالعات مربوط به تعلل‌ورزی مطرح بوده، تعداد و درصد افراد مبتلا به این آفت روانی است. به همین منظور و به منظور غنی‌تر و پرثمر نمودن یافته‌های پژوهش، محقق برای اندازه‌گیری شیوع این رفتار، نمره کل به دست آمده از مجموع مؤلفه‌های این متغیر را در چهار برش ($M \pm 2S$) از مجموع نمرات، از یکدیگر تفکیک نمود. برش‌ها عبارتند از: برش (۱)، طیف تعلل‌ورزی ضعیف؛ دامنه نمره از (۱۲-

جدول ۴. شیوع تعلل‌ورزی دانشجویان

متغیر	پایین	متوسط	بالا	بسیار بالا	کل
تعلل‌ورزی تحصیلی	تعداد	۱۶۹	۱۳۰	۲۸	۳۸۰
	درصد	۱۳/۹	۴۴/۵	۳۴/۲	۷/۴

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز می‌پردازد. طبق نتایج بین باور افزایشی با تعلل‌ورزی رابطه معکوس وجود دارد که این یافته با نتیجه پژوهش هاوول و بارو (Howell & Buro, 2010) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که فراگیری که باور افزایشی دارند، از الگوهای تطبیقی انگیزه از قبیل پشتکار، عاطفه مثبت و استراتژی‌های مؤثر حل مسئله استفاده می‌کنند (Wang, Liu & Chay, 2010). طبق پژوهش حجازی، رستگار، غلام علی لواسانی و قربان جهرمی (Hejazi, Rastegar, 2009) باورهای ضمنی هوش از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. همچنین طبق نظریه الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) باور افزایشی هوش پیش‌بینی کننده مثبت اهداف تبحرگرایی است. در مقابل تعلل‌ورزی با ترس از شکست، پشتکار کم، عاطفه منفی، استفاده کم از راهبردهای شناختی و فراشناختی و برخی از متغیرهای منفی دیگر در ارتباط است که عملکرد تحصیلی را به طور معنی‌داری کاهش می‌دهد. اگر فرد نگرش خود نسبت به ترس از شکست،

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز می‌پردازد. طبق نتایج بین باور افزایشی با تعلل‌ورزی رابطه معکوس وجود دارد که این یافته با نتیجه پژوهش هاوول و بارو (Howell & Buro, 2010) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که فراگیری که باور افزایشی دارند، از الگوهای تطبیقی انگیزه از قبیل پشتکار، عاطفه مثبت و استراتژی‌های مؤثر حل مسئله استفاده می‌کنند (Wang, Liu & Chay, 2010). طبق پژوهش حجازی، رستگار، غلام علی لواسانی و قربان جهرمی (Hejazi, Rastegar, 2009) باورهای ضمنی هوش از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. همچنین طبق نظریه الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) باور افزایشی هوش پیش‌بینی کننده مثبت اهداف تبحرگرایی است. در مقابل تعلل‌ورزی با ترس از شکست، پشتکار کم، عاطفه منفی، استفاده کم از راهبردهای شناختی و فراشناختی و برخی از متغیرهای منفی دیگر در ارتباط است که عملکرد تحصیلی را به طور معنی‌داری کاهش می‌دهد. اگر فرد نگرش خود نسبت به ترس از شکست،

نظم و انضباط در فعالیت‌ها و تکالیف هستند (Schouwenburg, 2005).

در پژوهش حاضر رابطه بین تعلل‌ورزی و باور ذاتی هوش مثبت و مستقیم است که این نتیجه با یافته‌های هاول و بارو (Howell & Buro, 2010) به‌طور مستقیم و با یافته‌های پژوهشی گرین، کاستا، رابرتسون و همکاران (Robertson & Greene, Costa, 2010)؛ کوری، فونسکا، ژان و همکاران (Cury, Fonseca, Zahn, 2008)؛ رستگار، حجازی و جمشیدی (Rastegar, Hejazi, Jamshidi, 2008) و حجازی، رستگار و قربان جهرمی (Hejazi, 2008) و حجازی، رستگار و قربان جهرمی (Rastegar, ghurban Jahromi, 2008) به‌طور غیر مستقیم همسو است. به‌منظور تبیین این یافته می‌توان گفت که هم تعلل‌ورزی و هم باور ذاتی هر دو با راهبردهای شناختی سطح پایین، پیشرفت تحصیلی کم، پیامدها و تأثیرات منفی بر شناخت و رفتار افراد، کمبود خودتنظیمی و مدیریت زمان، عملکردگریزی و تبحرگریزی و... در ارتباط هستند. هنگامی که دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شوند افرادی که باور ذاتی دارند عملکردشان پایین می‌آید و بر شناختشان تأثیر منفی می‌گذارد (Wang, Liu & Chay, 2010). دانش‌آموزان دارای باور ذاتی تمایل دارند از استراتژی‌های سطح پایین یادگیری و پردازش سطحی اطلاعات (به‌خصوص هنگام مواجهه با تکالیف دشوار) استفاده کنند (Greene, Costa, Robertson & et.al, 2010). دویک، چیو و هونگ (Dweck, Chiu & Hong, 1995) استدلال می‌کنند که باور ثابت بودن توانایی و هوش موجب می‌شود که دنیای اجتماعی ترسیم شود که نسبتاً ثابت و قابل پیش‌بینی و به‌راحتی قابل دستیابی باشد.

مطابق نتایج نتایج پژوهش، رابطه‌ای بین تعلل‌ورزی با عملکردگرایی یافت نشد. نتایج پژوهش کنونی با یافته‌های الیوت و مولر (Moller, 2003) همسو و با نتایج تحلیل‌های مصطفوی (Mostafavi, 2010)، هاول و بارو (Howell & Buro, 2010)، کنیدی (Kennedy, 2009)

ترس از موفقیت، ترس از کنترل شدن توسط دیگران و ترس از صمیمیت و جدایی و... را کشف کند و بداند از چه چیزی می‌ترسد، به احتمال زیاد با اعتمادبه‌نفس بیشتر و بدون تعلل‌ورزی کارهایش را شروع کرده و ادامه می‌دهد.

در پژوهش حاضر تعلل‌ورزی با تبحرگرایی نیز رابطه‌ای منفی دارد؛ که با نتایج پژوهش‌های جوکار و دلاورپور (Joukar & Delavarpour, 2007)، مصطفوی (Mostafavi, 2010)، هاول و واتسون (Howell & Watson, 2007)، کنیدی (Kennedy, 2009)، والترز (Wolters, 2004) همسو است. یافته فوق را می‌توان چنین تبیین کرد که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی که بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تأکید دارد. این هدف به یادگیری، پیشرفت و مهارت‌های تبحری اشاره دارد. در این جهت‌گیری تسلط یافتن، فراگیری موضوعات، اعتلای دانش و بالفعل کردن توانایی‌های بالقوه از طریق یادگیری، هدف اصلی فرد است و خطا به‌عنوان بخش لاینفک فرایند یادگیری، محسوب می‌شود و محرکی برای تلاش و اصلاح عملکرد است. استانداردهای ارزیابی جنبه درونی دارند و رضایت و احساس غرور با میزان تلاش صرف شده ارتباط مستقیم دارد و تلاش نکردن احساس گناه و بی‌کفایتی را به دنبال دارد (Ames, 1992; Nicholls & Patashnick, 1989). افراد تعلل‌ورز به‌عنوان دانش‌آموزانی با انگیزه بسیار بالا که توانایی لازم را برای غلبه بر وسوسه‌ها و حواس‌پرتی در طول فعالیت‌های تحصیلی خود ندارند، توصیف می‌شوند (اسکوونبرگ و دویت، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را می‌پذیرند، تکالیف چالش‌انگیزتری را انتخاب می‌کنند، در فرایند یادگیری درگیرتر می‌شوند و راهبردهای یادگیری مؤثرتری به کار می‌گیرند (Ames, 1992). در مقابل افراد تعلل‌ورز مستعد به‌هم‌ریختگی، عدم مدیریت زمان، ضعف در کنترل انگیزش و عدم وجود

والترز (Wolters, 2004)، کنیدی (Kennedy, 2009)، والترز (Wolters, 2004) به‌طور مستقیم و با پژوهش‌های سیدریدیس (Sideridis, 2005) و هاشمی و لطیفیان (Hashemi & Latifian, 2009) به‌طور غیر مستقیم همسو است. این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که از آنجا که متغیرهای تبحر‌گریزی، عملکرد‌گریزی و تعلل‌ورزی با پشتکار پایین، فقدان تلاش و استفاده کم از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ترس از شکست، اضطراب، یادگیری سطحی و عملکرد پایین، کمال‌گرایی، استرس، امید به شایستگی پایین‌تری، افسردگی و بسیاری از متغیرهای منفی دیگر در ارتباط هستند؛ بنابراین دور از انتظار نیست که این سه متغیر رابطه مثبت و معنی‌داری با یکدیگر داشته باشند.

از جمله یافته‌های پژوهش مربوط به تفاوت‌های جنسیتی با متغیرهای مورد پژوهش است که در اکثر پژوهش‌ها به آن پرداخته می‌شود. در پژوهش حاضر نیز به این مبحث پرداخته شد که رابطه معنی‌داری بین جنسیت با متغیر ملاک (تعلل‌ورزی تحصیلی) یافت نشد. این یافته با نتیجه مطالعات کچگال، هانسن و نوتر (Kachgal, Hansen & Nutter, 2001)؛ اسکندر (Iskender, 2011) و مصطفوی (Mostafavi, 2010) مبنی بر این که بین دختران و پسران از نظر تعلل‌ورزی تفاوتی وجود ندارد، همسو و با نتایج پژوهش‌های میلگرام، مارشویسکی و ساد (Milgram, & Marshevsky & Sadeh, 1995)؛ یونگ (Yong, 2010)، سیرین (Sirin, 2011) و آزر و ساکس (Ozer & Sackes, 2011) و استیل و فراری (Steel & Ferrari, 2012)، مبنی بر این که تعلل‌ورزی پسران بیشتر از دختران است، ناهمسو است.

یافته دیگر پژوهش مربوط به شیوع تعلل‌ورزی بین دانشجویان است. تعلل‌ورزی تحصیلی مشکلی است که طبق مطالعات انجام شده در داخل و خارج از کشور، بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان با آن روبرو هستند. در پژوهش حاضر نیز نتایج نشان‌دهنده شیوع بالای تعلل‌ورزی در بین دانشجویان است؛ که با پژوهش‌های

والترز (Wolters, 2004) ناهمسو است. شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را می‌پذیرند، احتمال دارد از چالش اجتناب کنند، راهبردهای یادگیری سطحی و با حداقل تلاش را به کار گیرند و مسئله ناقصی را به کار گیرند (Ames, 1992). افراد تعلل‌ورز نیز چنین ویژگی‌هایی دارند، اما در این پژوهش رابطه‌ای بین این دو متغیر یافت نشد. یافته مذکور را بر طبق نظر ایمز (به نقل از Khademi & Noshadi, 2006) می‌توان این‌گونه تبیین کرد که جهت‌گیری هدف بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی ارائه دهد. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف ویژه‌ای که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها در نظر می‌گیرند، یکی دانست. این‌گونه اهداف صرفاً محرک فرد، برای یادگیری یک تکلیف ویژه در یک شرایط ویژه است. از سوی دیگر برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است، جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آنها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این موقعیت‌ها پیش‌بینی نمود؛ بنابراین رابطه بین عملکرد‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی چنین تبیین می‌شود که در برخی مواقع و شرایط فرد ممکن است برای نشان دادن شایستگی‌های خود به دیگران، فعالیت‌های خود را تا زمان مناسبی به تأخیر بیندازد؛ و برخی مواقع نیز تکالیفش را در موعد مقرر انجام دهد.

تعلل‌ورزی تحصیلی با عملکرد‌گریزی و تبحر‌گریزی رابطه مستقیم و معنی‌داری دارد؛ که این نتیجه با نتیجه تحقیق‌های جوکار و دلاورپور (Joukar, B. & Delavarpoor, 2007)، مصطفوی (Mostafavi, 2010)، هاول و واتسون (Howell & Buro, 2010)،

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structure And Students' Motivation, **Journal Of Educational Psychology**, 84, 3, 261-271.
- Anderson, S.V. (2009). **Shaping Implicit Theories Of Intelligence Via Metaphor**. Dissertation. The University Of Texas At Austin.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals As A Measure Of Motivation In University Students. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 430-446.
- Binder, K. (2000). **The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being**. Dissertation M.A. Carleton University.
- Burka, J. B., Yuen, L. M. (2008). **Procrastination why you do it, what to do about it now**. Published By Da Capo Press.
- Cury, F. Fonseca, D. Zahn, I. Elliot, A. (2008). Implicit Theories And IQ Test Performance: A Sequential Meditational Analysis. **Journal Of Experimental Social Psychology**, 44, 783-791.
- Davis, S.L. (2005). Goal Orientation Across The College Career: A Longitudinal Investigation. **Poster Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Montreal**.
- Dewitte, S., Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. **Journal Of Personality Eur**, 16, 469-489.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. **Psychological Inquiry**, 6, 267-285.
- Eggen, L., Hendriks, A.A.J., Bosker, R.J., & Vander Werf, M.P.C. (2010). Personality, procrastination and achievement motivation. **Manuscript submitted to Journal of Research in Personality**, 84-108.
- Elliot, A. J & Moller, A. C. (2003). Performance-Approach Goals: Good Or Bad Forms Of Regulation?, **International Journal Of Educational Research**, 39, 339-356.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 80, 501-519.
- هپ (Hoppe, 2011) و بیسوایک و راث بلوم (Beswick & Rothblum, 1984) همسو است. از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان بیان کرد که از آنجا که متغیرهای دیگری در تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند تأثیر داشته باشد ولی در این پژوهش کنترل نشده‌اند، لذا در تعمیم نتایج باید دقت شود. با توجه به این که باور افزایشی قابل افزایش و انعطاف‌پذیر است؛ و نظر به اینکه یافته‌های پژوهشی نشان داد که باور ضمنی هوش افزایشی همبستگی معکوسی با تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. لذا کارگاه آموزشی یا کلاس‌هایی در مورد باور افزایشی توسط اساتید یا فعالیت‌های فوق برنامه دانشگاه می‌توانند مؤثر واقع شوند. فرض بر این است که نیاز به انگیزه‌ی پیشرفت زیربنای اهداف تبحرگرایی است و رابطه معکوسی با تعلل‌ورزی تحصیلی دارد؛ بنابراین می‌توان برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای در مورد افزایش انگیزه‌ی پیشرفت دانشجویان طراحی و اجرا کرد. از آنجا که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، تبحرگرایی و عملکردگرایی همبستگی بالایی با تعلل‌ورزی تحصیلی داشته‌اند، لذا بهتر است در خصوص این متغیرها در دانشجویان تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدرسان و اساتید دانشگاه اتخاذ شود.

منابع

- Abd-El-Fattah, S. M. & Yates, Greg. (2010). Implicit Theory Of Intelligence Scale: Testing For Factorial Invariance And Mean Structure. **ABD06289**.
- Agha Tehrani, M. (2007). Procrastination, causes and solutions. **Journal of Knowledge**, 64, 53-38. (Persian).
- Ajayi, A. I. & Osiki, P.M. (2008). Procrastination Among Undergraduates In A Nigerian University Implications For Time Management. **International Business Management**, 2(4): 126-131.
- Alexander, S. E., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. **journal of Personality and Individual Differences**, 42, 1301- 1310.

- Psychiatry and Clinical Psychology**, 15(3), 265-273. (Persian).
- Howell, A. J & Buro K. (2010). Implicit Beliefs, Achievement Goals, And Procrastination: A Meditational Analysis. **Learning And Individual Differences**, 19, 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43, 167-178.
<http://oxforddictionaries.com/>, Retrieved 1391.03.01.
- Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 1897-1904.
- Iskender, M. (2011). The Influence Of Self-Compassion On Academic Procrastination And Dysfunctional Attitudes. **Educational Research And Reviews**, 6(2), 230-234.
- Joukar, B. & Delavarpoor, M.A. (2007). The relation between procrastination educational with achievement goals. **New Thoughts On Education Quarterly**, 3 (4-3), 80-61. (Persian).
- Kachgal, M.M., Hansen, L. S., & Nutter, K.J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies And Recommendations. **Journal Of Developmental Education**, 25, 14-21.
- Kennedy, G.N. (2009). **The Influence Of Academic Values And Belongingness Concerns On Achievement Goals, Self-Efficacy, And Perceived Stress In First Quarter Freshmen: Relationships To Academic Performance And The Mediating Role Of Procrastination**. Dissertation M.A. The Ohio State University.
- Khademi, M. Noshadi, N. (2006). Examine the relationship between Achievement goal orientation with self-regulated learning and academic achievement on Pre-university students of Shiraz. **Journal of Humanities and Social Sciences, University of Shiraz**, 22(4), 78-63. (Persian).
- Mccloskey, J.D. (2011). **Finally, My Thesis On Academic Procrastination**. Dissertation. The University Of Texas At Arlington.
- Milgram, N. & Marshevsky S, Sadeh C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. **J. Psychol**, 129, 145-155.
- Ellis, A, Nas, J, William. (2008). **Psychology of procrastination overcome procrastination hastiness**. Translator: Farjad, M.A. Tehran: growth. (Persian).
- Eren, a. (2009). Exploring the relationships among mirror neurons, theory of mind, and achievement goals: Towards a model of achievement goal contagion in educational settings. **Educational Research Review**, 4, 233-247.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). **Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment**. New York: Plenum Press.
- Greene, J.A. Costa, L. Robertson, J. Pan, Y. Deekens, V.M. (2010). Exploring Relations Among College Students' Prior Knowledge, Implicit Theories Of Intelligence, And Self-Regulated Learning In A Hypermedia Environment. **Computers & Education**, 55(3), 1027-1043.
- Hashemi, L. Latifian, M. (2009). The relationship between perfectionism and Goal Orientation among Governmental Pre-university students (with trends in science and math). **Psychological Studies, Faculty of Education and Psychology, University of Al-Zahra**, 5(3): 9-26. (Persian).
- Hejazi, e., Rastegar, A., Gholamali lavasani, M., ghuban Jahromi, R. (2009). Intelligence beliefs and academic achievement: the role of achievement goals and academic engagement. **Journal of Psychological researches**, 12 (1-2 (23)). (Persian).
- Hejazi, e., Rastegar, A., ghuban Jahromi, R. (2008). A prediction model of math achievement: the dimensions of academic engagement and achievement goals. **Journal of Educational Innovations**, 7, 28, 46-30. (Persian).
- Heslin, P.A. Latham, G.P & Vandewalle, D. (2005). The Effect Of Implicit Person Theory On Performance Appraisals. **Journal Of Applied Psychology**, 90(5), 842-856.
- Hoppe, C.S. (2011). **Academic Procrastination As A Predictor Of Explanatory Style In College Students**. Dissertation M.A. Carroll College.
- Hosseini, f., Khayyer, m. (2009). Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. **iranian Journal of**

- physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. **Educational Research and Reviews**, 6(5), 447-455.
- 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, 65-94.
- Wang, C.K. Liu, W.C & Chay, S. (2010). Achievement Goals, Implicit Theories And Behavioral Regulation Among Polytechnic Engineering Students. **The International Journal Of Research And Review An interdisciplinary journal on various fields of the Social Sciences**, 5(2), 1-17.
- Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look: Electronic. **Journal Of Research In Educational Psychology**, 10, 4(3), 529-555.
- Wolters, c.a. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, 96(2), 236-250.
- Yao, M.P. (2009). **An Exploration Of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, And Asian American Cultural Values In Asian American University Students**. Dissertation M.A. The Ohio State University.
- Yong, F.L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific Research**, 9, 62-72.
- Milgram, N.N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates Of Academic Procrastination: Discomfort, Task Aversiveness And Task Capability. **Journal Of Psychology**, 129, 145-155.
- Mostafavi, f. (2010). **Study the role of achievement goal orientations (mastery-approach, work-avoidence, performance-approach, performance-avoidenc)self-efficacy in self-regulation and personality characteristics (neroticisme and conscientiousness), in the academic procrastination of students of Tabrizu University**. Faculty of Education and Psychology, Tabriz University. master thesis. (Persian).
- Nicholls, J & Patashnick, M, (1989). Individual difference in academic motivation: perceived ability, goal, beliefs, and values. **Learning and individual differences**, 1, 63-84.
- Ozer, B.U. & Sackes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 12, 512-519.
- Rastegar, A., Hejazi, e, Jamshidi, A. (2008). relationship Cognitive-motivational variables with student exercise performance. **Journal of Olympic**, 16(2): 74-63. (Persian).
- Rosario, P. Costa, M. Nunez, J.C. & Peinda, J.G. (2009). Academic Procrastination: Associations With Personal, School, And Family Variables. **The Spanish Journal Of Psychology**, 12(1), 118-127.
- Schouwenburg, H. C. (2005). On counselling the procrastinator in academic settings. **Fedora Psyche Conference. Groningen, The Netherlands**, 67-80.
- Sideridis, G.D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, And Depression: Evidence In Favor Of A Revised Goal Theory Framework. **Journal Of Educational**, 97(3), 366-375.
- Sins, H.M. Joolingen, W.R. Savelsbergh, E. R. & Wolters, B.H. (2008). Motivation And Performance Within A Collaborative Computer-Based Modeling Task: Relations Between Students' Achievement Goal Orientation, Self-Efficacy, Cognitive Processing, And Achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 33, 58-77.
- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of