

## مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی با میانجی‌گری انگیزش

پیشرفت در بین دانش‌آموزان ناحیه یک ساری

خیرالنسا شیردل<sup>۱\*</sup>، بهرام میرزاییان<sup>۲</sup>، محمد کاظم فخری<sup>۳</sup>

(۱) استادیار، دانشگاه غیر انتفاعی راهیان نوین دانش ساری، گروه روانشناسی، ساری، ایران

(۲) استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، گروه روانشناسی، ساری، ایران

\*نویسنده مسئول: kh.shirdel2018@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۹۷/۰۳/۲۸

تاریخ دریافت مقاله ۹۶/۰۸/۲۳

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی با میانجی‌گری انگیزش پیشرفت در بین دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی - همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ساری در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ بوده است که از این تعداد ۳۷۵ دانش‌آموز با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان با آلفای ۰/۰۵ به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای وارد مطالعه شدند. از این تعداد ۱۶۰ نفر پسر و ۲۱۵ نفر دختر بودند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (سواری، ۲۰۱۱)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری (وین شتاین و مایر، ۱۹۸۴)، پرسشنامه سبک‌های اسنادی (ASQ) (پترسون و همکاران، ۱۹۸۳) و پرسشنامه انگیزه پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) بود. داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر و معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق تاثیر مستقیم را بین راهبردهای یادگیری و اهمال کاری تحصیلی با انگیزش پیشرفت نشان داد و سبک‌های اسنادی و اهمال کاری تحصیلی با هم انگیزش پیشرفت را تبیین کردند. همچنین راهبردهای یادگیری شناختی بیشترین سهم را در پیش‌بینی متغیر اهمال کاری تحصیلی داشت.

کلید واژه‌گان: اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری، سبک‌های اسنادی، انگیزش پیشرفت

### مقدمه

تحصیلی فعال اساساً مثبت و سازنده است و یک راهبرد بازدارنده است. اما اهمال کاری منفعل بازتاب یک رفتار منفی است که باعث می‌شود افراد اهمال کار دچار رفتارهای ترس، تردید و دلی شده و توانایی کار کردن را نداشته باشند. اهمال کاری با انواع رفتارهای نامطلوب تحصیلی از قبیل انجام ندادن تکلیف یا انجام آن در آخرین دقایق، محدود کردن زمان آماده سازی تکالیف همراه است (پارک و اسپرلینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). اهمال کاری از یک سو بیانگر خود نظم‌جویی فراگیران و از سوی دیگر، رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیرموثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت‌نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پیامد مفیدی برای افراد

اهمال‌کاری<sup>۱</sup> تحصیلی به معنای تاخیر در انجام کارهای تحصیلی است (سواری، ۲۰۱۳). در تعریفی دیگر، اهمال کاری را عملی می‌دانند که در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (گلستانی و شکر، ۱۳۹۲). دیون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) بر این باور است که دو نوع اهمال کاری تحصیلی فعال و منفعل وجود دارد. اهمال کاری

<sup>1</sup> procrastination

<sup>2</sup> Dunn

<sup>3</sup> Park & Sperling

مسامحه کار ندارد (رستم اوغلی، موسی زاده، رضازاده و رستم اوغلی، ۲۰۱۳). از دیدگاه انگیزشی، اهمال کاری به دلیل تنبلی یا بی‌انگیزه بودن صورت نمی‌پذیرد، بلکه از آن جهت صورت می‌گیرد که افراد اهمال کار علاقه‌مند به فعالیت‌های دیگری غیر از تکلیفی که برای آنها در نظر گرفته شده می‌باشند. این فعالیت‌ها معمولاً مواردی چون اوقات فراغت، لذت بردن از ارتباطات اجتماعی و کار با اینترنت را در بر می‌گیرد (لامی، سپیشری و آقا محمدیان، ۲۰۱۴). پیامدهای آن عملکرد آموزشی ضعیف در دانش‌آموزان و تجربه هیجان‌های منفی مانند شرم و گناه درباره خود و افسردگی است (میرزایی، قانع و بیرشک، ۲۰۱۴). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال کاری به عنوان مانعی برای موفقیت کمیت و کیفیت، یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و میرانا، ۲۰۱۲). یکی از مفاهیمی که به نظر می‌رسد با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشد، انگیزه پیشرفت<sup>۲</sup> است. انگیزش پیشرفت تحصیلی، از سازه‌های اولیه‌ای است که برای تبیین انگیزش در تعلیم و تربیت ارائه شده است و به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد؛ بنابراین انگیزش پیشرفت تحصیلی یا به عبارتی انگیزش درونی یک حالت روانشناختی است و هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خود مختاری ادراک بداند (محمودی، عرفانی و محقق، ۱۳۹۶). از نظر دینکلمان و باف<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، انگیزش یک تمایل و گرایش به عمل خاص است و انگیزش پیشرفت بر نقش هدف در موفقیت و شکست تأکید دارد و توجه به آن موجب علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه خاص می‌باشد. انگیزش پیشرفت، انگیزشی است که به تلاشی منجر می‌شود که فرد برای غلبه بر موانع پیشرفت بکار می‌گیرد و موجب

می‌شود تا فرد توان و قدرتش را در اختیار و کنترل گرفته و با علاقه تلاش کند تا هرچه بهتر و سریع تر کاری را به اتمام برساند (آهوا و ژینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند و تلاش و پشتکار بیشتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی موفق می‌شوند، اما افراد دارای انگیزش پیشرفت پایین تکالیف نسبتاً ساده یا نسبتاً دشوار را انتخاب می‌کنند و در هنگام مواجه شدن با تکالیف و موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش و پشتکاری کمتری برای موفقیت دارند و معمولاً در چنین تکالیفی شکست می‌خورند (بیب و ون دام<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). از متغیرهای کلیدی که نقش مهمی در انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان ایفا می‌کند، راهبرد های یادگیری است. راهبرد یادگیری<sup>۶</sup> یکی از شاخصه‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش به شمار می‌آید. راهبردهای یادگیری تدابیری هستند که برای کمک به فرایند رمزگردانی و یادآوری مورد استفاده قرار می‌گیرند (تانسر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹). از راهبردهای یادگیری تقسیم بندی های مختلفی صورت گرفته است که یکی از شناخته شده ترین تقسیم بندی ها، تحلیل راهبردهای یادگیری به دو دسته راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی در یادگیری محتوا و اطلاعات متن و راهبردهای فراشناختی برای نظارت بر راهبردهای شناختی به کار می‌روند (رویانتو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). راهبردهای شناختی، رفتارها و افکاری هستند که بر فرایند ذخیره سازی و بازیافت مؤثرتر اطلاعات در حافظه تأثیر می‌گذارند. این راهبردها به فرد کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه بلند مدت آماده کنند (عاشوری، آزاد مرد، جلیل

<sup>4</sup> Aihua & Xing

<sup>5</sup> Bipp & VanDam

<sup>6</sup> Learning strategies

<sup>7</sup> Tuncer

<sup>8</sup> Royanto

<sup>1</sup> Meirav & Marina

<sup>2</sup> Achievement motivation

<sup>3</sup> Dinkelmann & Buff

را بالا برد و پیشرفت تحصیلی آنها را ارتقا داد. سعادتی شامیر، طاهر غلامی و جلابی (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان" نشان دادند که بین انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود داشت. یعنی دانش‌آموزانی که از مهارت بهینه شناختی استفاده می‌کنند و در کنار آن اطلاعاتی مناسب در مورد خودشان، تکلیف و راهبردهای یادگیری دارند می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی خود را کاهش دهند. پژوهش شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) با عنوان "پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان" نشان داد که راهبردهای شناختی و مولفه‌هایش و راهبردهای فراشناختی و مولفه‌هایش به طور منفی و معناداری می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان "رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان" به این نتایج دست یافتند بین اهمال‌کاری تحصیلی و راهبرد یادگیری (باورفراشناختی) رابطه مثبت معنادار وجود داشت. منصوری‌فر و محمدی کمال آبادی (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان "بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان" به این نتایج دست یافتند که بین اهمال‌کاری و راهبردهای فراشناختی رابطه معنادار وجود داشت. یعنی آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. رستمی و علی‌آبادی (۱۳۹۳) طبق پژوهشی با عنوان "به این نتایج دست یافتند که راهبردهای شناختی و فراشناختی نقش معناداری در انگیزه پیشرفت تحصیلی فراگیران دارند. یعنی آموزش و تقویت راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری، انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌دهد. گلستانی بخت و شکری (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان "رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی"

آبکنار و معینی کیا، ۲۰۱۴). راهبردهای فراشناختی به هدایت و نظارت بر راهبردهای شناختی گفته می‌شوند و یادگیرندگان ماهر به کمک راهبردهای شناختی به پیشرفت دست می‌یابند، و با استفاده از راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی نظارت می‌کنند تا پیشرفت خود را بهبود بخشند (پاکدامن ساوجی، نیوشا و بریری، ۲۰۱۳). از عوامل کلیدی که نقش مهمی در عدم موفقیت یا شکست تحصیلی دانش‌آموزان دارد، سبک‌های اسنادی<sup>۱</sup> است. منظور از سبک اسناد الگوی علت‌هایی است که افراد برای بیان اتفاقات خوشایند یا ناخوشایند زندگی خود مطرح می‌کنند. سبک اسناد به فرآیندی گفته می‌شود که افراد بر اساس آن در مورد عوامل علی یک حادثه یا رویداد از جمله توانایی، کوشش، سطح دشواری و مسئولیت، تصمیم‌گیری می‌کنند (واینر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). قدیمی‌ترین فرمول بندی نظریه اسناد در کارهای هایدر<sup>۳</sup> مشاهده می‌شود. به اعتقاد هایدر (۲۰۱۳) انسان‌ها دارای دو نوع اسناد اصلی یا شیوه تفسیر رفتار درونی و بیرونی هستند. در اسناد درونی رفتار به خصوصیات فردی، علل درونی، پایدار و کلی و در سبک اسناد بیرونی به فشارهای محیطی و اجتماعی، علل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی نسبت داده می‌شود. افرادی که برای رویدادهای بد، تبیین‌های درونی، ثابت و کلی ارائه می‌دهند، دارای سبک تبیینی بدبینانه هستند. برعکس، افرادی که رویدادهای بد را بر اساس علت‌های بیرونی، متغیر و خاص تبیین می‌کنند، سبک اسناد خوش‌بینانه دارند. نتایج زیادی نقش این متغیرها را به هم مربوط می‌سازد؛ عرفانی (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان "نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان" این نتایج دست یافت که با بهبود راهبردهای فراشناختی می‌توان انگیزش یادگیری دانش‌آموزان

<sup>1</sup> Attribution

<sup>2</sup> Weiner

<sup>3</sup> Heider

به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان اهمال کار در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. نتایج پژوهش هاشمی مصطفوی، ماشینی‌عباسی و بدری (۱۳۹۱) با هدف "نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلق ورزی" نشان داد که اهمال کاری تحصیلی دانشجویان براساس جهت‌گیری‌های هدف و ادراکات خودکارآمدی و خودتنظیم‌گری قابل تبیین است. پژوهش عطادخت، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴) با عنوان "بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه‌ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی" نشان دادند بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. یافته‌های پژوهش هن و گروشیت<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) حاکی از آن است که اهمال کاری تحصیلی منجر به کاهش متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم می‌شود برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمال کاری یک مشکل فراشناختی است. اهمال کاری از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست اینکه اهمال کاری می‌تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم اینکه پژوهش‌های زیادی اهمال کاری را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند (چو و چول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). کاتز، الیوت و نیو<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی با هدف بررسی نقش انگیزه در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال کاری به این نتیجه دست یافتند که انگیزه خودمختار در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال کاری نقش میانجی بازی می‌کند که این یافته بیانگر نقش مهم انگیزش در دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف شان است. نتایج پژوهش سانگ و

راین<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) نشان داد فراگیری که دارای اهمال کاری تحصیلی هستند. با توجه به نقص در استفاده از راهبردهای یادگیری با مشکلات انگیزشی نیز مواجه هستند. در مجموع، با رجوع به پیشینه پژوهش‌های انجام شده، تحقیقاتی اندک وجود داشته که رابطه برخی از متغیرهای ذکر شده را با یکدیگر مورد بررسی قرار داده‌اند. بنابراین، اگر چه نقش میانجی‌گری انگیزش پیشرفت به عنوان یک متغیر فرایندی در ارتباط با عوامل شناختی و فراشناختی مورد توجه پژوهشگران پیشین بوده است. اما اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در ارتباط با دو سازه یاد شده موضوع بحث پژوهشگران واقع نشده است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری انگیزش پیشرفت در رابطه بین راهبرد مطالعه یادگیری و سبک‌های اسنادی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان بود.

با توجه به هدف پژوهش فرضیه‌های زیرمورد بررسی قرار می‌گیرد:

بین راهبرد یادگیری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

بین راهبرد یادگیری و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

بین اهمال کاری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

بین انگیزش پیشرفت و سبک اسناد دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

بین سبک اسناد و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

<sup>1</sup> Hen & Goroshit

<sup>2</sup> Chu & Chol

<sup>3</sup> Katz & Eilot & Nevo

<sup>4</sup> Seung & Rayne

## روش شناسی پژوهش

هدف پژوهش حاضر کاربردی از نوع توصیفی-همبستگی با روش مدل یابی معادلات ساختاری بود که به بررسی ساختاری علی مستقیم و غیرمستقیم متغیرها می پردازد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر ساری بودند. جامعه ی این پژوهش ۱۲۷۹۰ نفر بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۶ - ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای محاسبه حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که بر اساس آن ۳۷۵ دانش آموز (۲۱۵ دختر و ۱۶۰ پسر) انتخاب شدند. در این پژوهش مشارکت کنندگان به صورت تصادفی طبقه ای از بین دانش آموزان رشته های مختلف (علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی فیزیک) انتخاب شدند و نسبت سهمی جنسیت در کل نمونه در نظر گرفته شد. از مجموع ۳۷۵ دانش آموز، ۲۱۵ دانش آموز دختر (۵۷/۳ درصد) و ۱۶۰ دانش آموز پسر (۴۲/۷ درصد) بودند. از این تعداد، ۱۰۸ دانش آموز سال اول دبیرستان (۲۸/۸ درصد)، ۱۴۲ دانش آموز سال دوم دبیرستان (۳۷/۸۷ درصد)، و ۱۲۵ دانش آموز سال سوم دبیرستان (۳۳/۳۳ درصد) در این مطالعه شرکت داشتند. از بین ۱۰۸ دانش آموز سال اول دبیرستان، ۳۴ دانش آموز علوم انسانی (۹/۰۶ درصد)، ۴۶ دانش آموز علوم تجربی (۱۲/۲۶ درصد) و ۲۸ دانش آموز ریاضی فیزیک (۷/۴۷ درصد) و از بین ۱۴۲ دانش آموز سال دوم دبیرستان، ۵۳ دانش آموز علوم انسانی (۱۴/۱۳ درصد)، ۴۱ دانش آموز علوم تجربی (۱۰/۹۳ درصد) و ۴۸ دانش آموز ریاضی فیزیک (۱۲/۸ درصد) به پرسشنامه ها پاسخ دادند. همچنین، از بین ۱۲۵ دانش آموز سال سوم دبیرستان، ۲۶ دانش آموز علوم انسانی (۶/۹۳ درصد)، ۳۹ دانش آموز علوم تجربی (۱۰/۴ درصد) و ۶۰ دانش آموز ریاضی فیزیک (۱۶ درصد) در این مطالعه شرکت کردند.

در این پژوهش از پرسشنامه های زیر استفاده شد:

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط سواری تدوین شده است و از ۱۲ گویه در سه حیطه اهمال کاری عمدی (۵ سوال)، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی (۴ سوال)، و اهمال کاری ناشی از بی برنامه گی (۳ سوال) تشکیل شده است و در طیف پنج درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود (هرگز = صفر تا همیشه = ۴). طراح پرسش نامه، روایی آزمون را از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال کاری Tuckman تعیین و مقدار آن را ۰/۳۵ برآورد نمود که نشان از روایی به نسبت خوب آن است. سواری پایایی پرسش نامه را با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ تایید نمود که برای کل آزمون ۰/۸۵، برای بار اول ۰/۷۷، برای بار دوم ۰/۶۵، و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد (سواری، ۲۰۱۱).

پرسشنامه راهبردهای یادگیری: پرسشنامه راهبردهای یادگیری که مبتنی بر نظریه شناختی یادگیری وین اشتاین و مایر (۱۹۸۴) است (آموز و آرچر، ۱۹۸۸) استفاده به عمل آمد. این پرسشنامه شامل ۲۶ سوال است و چهار راهبرد یادگیری یعنی مرور ذهنی (تکرار)، بسط دهی، سازمان دهی و نظارت بر درک مطلب را مورد بررسی قرار می دهد. اعتبار این آزمون در تحقیقات مختلف از جمله در این تحقیق با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده و برابر با ۰/۷۸ (میس، بلامن فلد و هاپلی، ۱۹۸۸) ۰/۸۹ (بلمانت، ۱۹۸۹) و ۰/۸۱ تحقیق حاضر می باشد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه ای "لیکرت" (همیشه، معمولا، گاهی، به ندرت و هرگز) تنظیم شده است و آزمودنیها پاسخ خود را در رابطه با هر عبارت با گذاشتن علامت ضربدر در پاسخنامه، مشخص می سازند.

پرسشنامه سبک اسنادی: این پرسشنامه یک ابزار خود گزارش دهی است و نخستین بار برای اولین بار برای اندازه گیری اسناد افراد برای رویدادهای غیر قابل کنترل توسط

پیترسون و سلینگمن (۱۹۸۴) ساخته شد. پرسشنامه سبک اسنادی در برگرفته دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح شده است: نخستین پرسش که درباره مهم ترین علت این رویداد است، اگر چه در نمره گذاری به کار برده نمی شود اما ضروری است تا آزمودنی به سه پرسش بعد بر حسب موارد زیر پاسخ دهد. این موارد شامل درونی یا بیرونی، پایدار یا ناپایدار و کلی و اختصاصی بودن رویداد می باشد. نمره ها را می توان برای هر یک از سه بعد یاد شده در نظر گرفت (وولز، ۲۰۱۱). بریچ (۲۰۰۱) برای پرسشنامه سبک اسناد ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ را گزارش نموده است. اسلامی شهر بابکی (۱۳۶۹) طی پژوهشی با این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ را برای موقعیت شکست درونی ۰/۷۵، موقعیت شکست پایدار ۰/۴۳، موقعیت شکست کلی ۰/۷۳ و در موقعیت موفقیت درونی ۰/۷۴، موقعیت موفقیت پایدار ۰/۵۶ و موفقیت کلی ۰/۷۶ به دست آورد. سلیمانی نژاد (۱۳۸۱) آلفای کرونباخ برای کل پرسش های پرسشنامه را ۰/۷۴ گزارش کرد (موسوی، اسلام دوست و غباری بناب، ۱۳۹۰).

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس: این پرسشنامه دارای ۲۹ سوال چهارگزینه‌ای است و به منظور بررسی انگیزش پیشرفت دانش آموزان، توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شده است. هرمنس ویژگی هایی مانند مقاومت در انجام تکالیف نیمه تمام یا اعتماد به نفس، آینده نگری یا سطح آرزوی بالا را از افراد با نیاز پیشرفت پایین متمرکز می کند، به عنوان مبنایی برای تهیه پرسش نامه به صورت جملات ناتمام چهارگزینه‌ای است و نحوه نمره گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می گیرد. از آنجا که هرمنس سوالات این پرسشنامه را بر اساس پژوهش های قبلی درباره انگیزش پیشرفت به دست آورده است، ضریب همبستگی که برای سوالات پرسشنامه گزارش داده است، در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می باشد (هرمنس، ۱۹۷۰؛ به نقل از سابوته، ۱۳۸۹).

#### جدول ۱. نتایج پایایی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ
اهمال کاری تحصیلی	۱۲	۰/۸۸۵
انگیزش پیشرفت	۲۹	۰/۷۶۳
راهبردهای یادگیری	۳۰	۰/۸۱۹
راهبردهای شناختی یادگیری	۱۷	۰/۷۸۱
راهبردهای فراشناختی یادگیری	۱۳	۰/۷۳۸
سبک های اسنادی	۳۶	۰/۷۰۲

در این پژوهش، برای تحلیل داده های حاصل از پرسشنامه و متناسب با فرضیات تحقیق، برای توصیف وضعیت موجود و توصیف ویژگی های جامعه آماری از روش های آمار توصیفی همچون شاخص های گرایش مرکزی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شده است. برای بررسی ارتباط بین

جدول ۱ پایایی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. همانگونه که ملاحظه می شود ضریب آلفای کرونباخ کلیه متغیرها بالای ۰/۷ بوده، لذا تمامی متغیرهای پژوهش از پایایی لازم برخوردار می باشند.

مقادیر انجام شده است. با توجه به نتایج آزمون های کولموگروف-اسمیرنوف و ماهالانوبیس و جهت تحلیل داده ها از روش پارامتری برای بررسی فرضیات تحقیق استفاده می گردد. در راستای بررسی ارتباط بین متغیرها از رگرسیون چند متغیره و در راستای بررسی رابطه همزمان بین متغیرهای مستقل و وابسته از تحلیل مسیر و معادلات ساختاری استفاده خواهد شد. جهت آنالیز برای بررسی فرضیات این تحقیق از لیزرل ۸/۸۵ کمک گرفته شد.

#### یافته های توصیفی

متغیرهای تحقیق به طوری که بتوان از طریق آنها نتایج را استنتاج نمود، از روش های آمار استنباطی همچون تحلیل مسیر و معادلات ساختاری با توجه به مفروضه های کاربرد این آزمون ها استفاده و برای این منظور از طریق نرم افزار لیزرل ۸/۸۵ استفاده شده است.

#### یافته ها

در این بخش ابتدا به بررسی توصیفی متغیرهای تحقیق پرداخته می شود و سپس در بخش استنباطی با استفاده از تحلیل مسیر و معادلات ساختاری به بررسی نرمال بودن

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
راهبردهای یادگیری	۳۷۵	۵۳/۱۴	۱۱/۴۰۶
راهبردهای یادگیری شناختی	۳۷۵	۳۰/۴۲	۷/۶۷۲
راهبردهای یادگیری فراشناختی	۳۷۵	۲۲/۷۲	۴/۷۸۳
اهمال کاری	۳۷۵	۲۰/۵۰	۹/۴۸۰
اهمال کاری عمدی	۳۷۵	۸/۱۷	۴/۲۹۸
اهمال کاری از خستگی جسمی	۳۷۵	۸/۱۷	۳/۶۴۹
اهمال کاری ناشی از بی برنامه	۳۷۵	۵/۱۶	۲/۸۸۲
انگیزش پیشرفت	۳۷۵	۷۹/۳۹	۹/۴۸۶
سبک اسناد	۳۷۵	۱۴۷/۹۵	۱۵/۲۶۷
منبع کنترل	۳۷۵	۴۹/۷۵	۶/۷۷
میزان ثبات	۳۷۵	۴۹/۲۷	۶/۰۲
کلیت	۳۷۵	۴۸/۹۴	۶/۳۵۸

می باشد، متغیراهمال کاری ناشی از بی برنامه بودن دارای میانگین ۵/۱۶، انحراف از معیار ۲/۸۸۲ می باشد و متغیر اهمال کاری دارای میانگین ۲۰/۵، انحراف از معیار ۹/۴۸ می باشد. همچنین، متغیر انگیزش پیشرفت دارای میانگین ۷۹/۳۹، انحراف از معیار ۹/۴۸۶ می باشد. متغیر منبع کنترل (درونی بیرونی) دارای میانگین ۴۹/۷۵، انحراف از معیار ۶/۷۷ می باشد، متغیر میزان ثبات (بائبات/ بی ثبات) دارای میانگین ۴۹/۲۷، انحراف از معیار ۶/۰۲ می باشد، متغیر کلیت

با توجه به جدول شماره ۲ متغیر راهبردهای یادگیری فراشناختی دارای میانگین ۲۲/۷۲، انحراف از معیار ۴/۷۸۳ می باشد، متغیر راهبردهای یادگیری شناختی دارای میانگین ۳۰/۴۲، انحراف از معیار ۷/۶۷۲ می باشد و متغیر راهبردهای یادگیری دارای میانگین ۵۳/۱۴، انحراف از معیار ۱۱/۴۰۶ می باشد. متغیر اهمال کاری عمدی دارای میانگین ۸/۱۷، انحراف از معیار ۴/۲۰۸ می باشد، متغیر اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی دارای میانگین ۷/۱۸، انحراف از معیار ۳/۶۴۹

اسمیرنف و به منظور تحلیل سوالات از تحلیل مسیر و معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل ۸/۸۵ استفاده شد. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف در جدول (۳) ارائه شده است:

برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار استنباطی جهت سنجیدن و نرمال بودن توزیع فراوانی از آزمون کولموگروف

جدول ۳. آزمون کولموگروف- اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

کلموگراف- اسمیرنوف			متغیر
معناداری	درجه آزادی	آماره	
۰/۰۰۰	۳۷۵	۲/۳۷۲	سبک های اسنادی
۰/۲۵۹	۳۷۵	۱/۰۱۰	اهمال کاری
۰/۰۲۵	۳۷۵	۱/۴۷۹	راهبردهای یادگیری
۰/۵۲۸	۳۷۵	۰/۸۱۰	انگیزش پیشرفت

معمولا الگویابی معادلات ساختاری به دو روش متفاوت تقسیم می‌شود. روش مبتنی بر کوواریانس، روش مبتنی بر واریانس که روش حداقل مجذورات جزئی (pls - sem) می‌باشد. روش مبتنی بر کوواریانس معمولا برای تایید یا رد نظریه‌ها استفاده می‌شود. Cb-sem روش حداکثر احتمال برآورد است و مستلزم برقراری چندین مفروضه است، در حالی که pls - sem مستلزم برقراری مفروضه‌های نرمال بودن، چند سوالی بودن (داشتن چند متغیر مشاهده شده) داشتن حجم نمونه بالا و فاصله‌ای بودن مقیاس های متغیرها نیست (هایر، هالت، رینگل و سارستد، ۲۰۱۴).

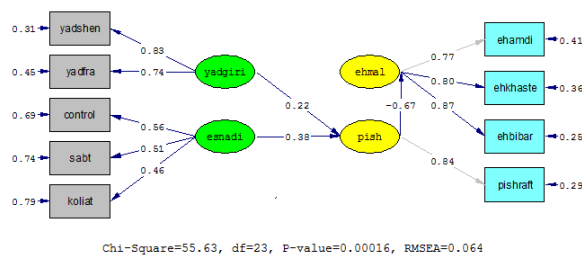
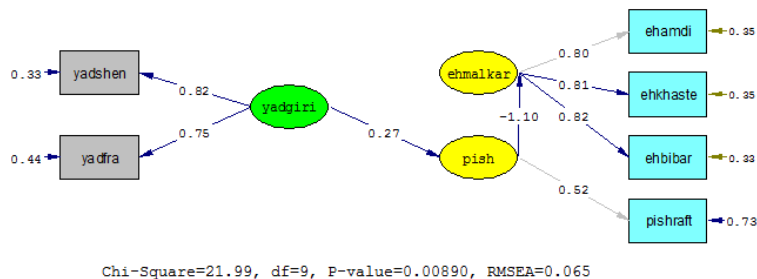
نتایج جدول ۳ در خصوص شناسایی نرمال بودن داده ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، حاکی از آن است که داده ها نرمال نمی باشند. بنابراین برای نرمال سازی قطعی داده ها از دیگر آزمون و روش مانند ماهالانویس (آزمون شناسایی داده های پرت) استفاده گردید و با توجه به کای دو بدست آمده به ازای هر داده، داده های منحرف حذف و در نتیجه داده‌ها کاملا نرمال گردید.

#### یافته‌ها

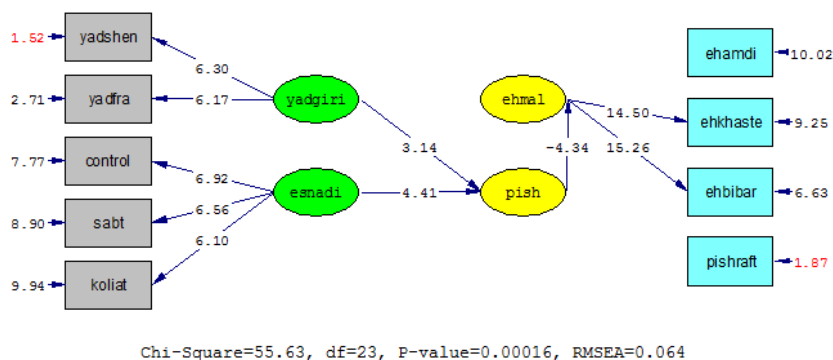
فرضیه اول: بین راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی و اهمال کاری تحصیلی با میانجیگری انگیزش پیشرفت رابطه وجود دارد .

از آنجا که تحقیق حاضر به دنبال بررسی روابط میان متغیرهای پنهان متعدد بود، از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده کردیم. با وجود این، تک سوالی بودن متغیرها مانع استفاده از روش حداکثر احتمال برآورد می شود.





نمودار ۱. مدل سازی معادلات ساختاری مدل مفهومی تحقیق (در حالت تخمین ضرایب استاندارد)



نمودار ۲. مدل سازی معادلات ساختاری مدل مفهومی تحقیق (در حالت معناداری ضرایب استاندارد)

جدول ۴. نمادهای بکارگرفته شده برای متغیرهای تحقیق در مدل سازی

نماد	خرده مقیاس	مقیاس
yadshen	راهبردهای یادگیری شناختی	راهبردهای یادگیری
yadfra	راهبردهای یادگیری فراشناختی	(yadgiri)
Control	منبع کنترل	سبک های اسنادی
Sabt	میزان ثبات	(esnadi)
Koliat	کلیت	
Ehamdi	اهمال کاری عمدی	اهمال کاری
Ehkhaste	اهمال کاری ناشی از خستگی	(ehmal)
Ehbibar	اهمال کاری ناشی از برنامه	
pish		انگیزش پیشرفت

### جدول ۵. شاخص های نیکویی برازش مدل ساختاری

مطلوبیت	مقدار یافته پژوهش	مقدار قابل قبول	شاخص‌ها
تایید مدل	۵۵/۶۳	-	کای دو ( $\chi^2$ ) مجذور کای <sup>۱</sup>
تایید مدل	۰/۰۰۰۱	-	P-Value
تایید مدل	۲۳	$df \geq 0$	Df (درجه آزادی)
تایید مدل	۰/۰۶۴	RMSEA < 0.1	RMSEA بر آورد نقطه ای تقریب ریشه میانگین مربع خطا <sup>۲</sup>
تایید مدل	۰/۹۴	NNFI > 0.8	NNFI ریشه میانگین مربعات باقیمانده
تایید مدل	۰/۹۴	NFI > 0.8	NFI شاخص برازش مدل <sup>۳</sup>
تایید مدل	۰/۹۳	AGFI > 0.8	AGFI شاخص نیکویی برازش تعدیل شده <sup>۴</sup>
تایید مدل	۰/۹۷	GFI > 0.8	GFI شاخص نیکویی برازش <sup>۵</sup>
تایید مدل	۰/۹۶	CFI > 0.8	CFI شاخص برازش تطبیقی <sup>۶</sup>
تایید مدل	۰/۹۶	IFI > 0.8	IFI شاخص برازندگی افزایشی <sup>۷</sup>

<sup>1</sup> Chi- square

<sup>2</sup> Root Mean Square Error of Approximation

<sup>3</sup> Normed fit index(NFI)

<sup>4</sup> Adjusted goodness of fit index (AGFI)

<sup>5</sup> Goodness of fit index (GFI)

<sup>6</sup> Comparative fit index (CFI)

<sup>7</sup> Incremental fit index(IFI)

نیز در دامنه ای قابل قبول قرار دارد. مقدار شاخص کای-دو در مدل ۵۵/۶۳ و درجه آزادی مدل نیز برابر با ۲۳ است که حاصل نسبت آنها برابر با ۲/۴۱ است، با توجه به اینکه در دامنه ۱ تا ۳ قرار دارد، پس مدل از نظر این شاخص نیز مطلوب است. بنابراین مدل تدوین شده از برازش خوبی برخوردار است. در جدول ۶، ضرایب استاندارد اثر متغیرها بر یکدیگر نشان داده شده است.

همانطور که در جدول ۵ ملاحظه می‌گردد، کلیه شاخص های برازش بالاتر از ۰/۹۰ است؛ لذا این شاخص ها، نشان می دهند که مدل تدوین شده از برازش مطلوبی برخوردار است. مقدار ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) ۰/۰۶۴ بود. با توجه به اینکه مقدار کمتر از ۱ برای این شاخص مطلوب است، لذا مدل از نظر این شاخص

جدول ۶. اثرات استاندارد شده مستقیم و غیر مستقیم و اثر کل متغیرها

اثر (از متغیر بر متغیر)	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	مقدار t	اثر کل	ضریب تعیین R2
راهبردهای یادگیری بر انگیزش پیشرفت	۰/۲۲	-	۳/۱۴	۰/۲۲	۰/۱۹
راهبردهای یادگیری بر اهمال کاری تحصیلی	-	-۰/۱۵	-۲/۷۴	-۰/۲۵	۰/۰۸۷
سبک های اسنادی بر انگیزش پیشرفت	۰/۳۸	-	۴/۴۱	۰/۳۸	۰/۱۹
سبک های اسنادی بر اهمال کاری تحصیلی	-	-۰/۲۵	-۳/۴۶	-۰/۲۵	۰/۰۸۷
انگیزش پیشرفت بر اهمال کاری تحصیلی	-۰/۶۷	-	-۴/۳۴	-۰/۶۷	۰/۴۵

بر اهمال کاری تحصیلی، معنادار است ( $p < 0/01$ )،  $\beta = -0/67$  -  
 =  $\beta$ ). بالابودن ضریب انگیزش پیشرفت، عاملی برای  
 پیش بینی اهمال کاری تحصیلی است. لذا سوال تحقیق  
 تأیید می شود و می توان گفت که راهبردهای مطالعه  
 یادگیری و سبک های اسنادی با میانجیگری انگیزش  
 پیشرفت قابلیت پیش بینی اهمال کاری تحصیلی را دارند.

#### بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش، مدل ساختاری اهمال کاری  
 تحصیلی بر اساس مطالعه راهبردهای یادگیری و سبک  
 های اسنادی با میانجی گری انگیزش پیشرفت در بین  
 دانش آموزان بود. یافته های به دست آمده نشان داد،  
 راهبردهای یادگیری به صورت مستقیم بر انگیزش  
 پیشرفت تاثیر دارد. همسو با نتایج این پژوهش، عرفانی  
 (۱۳۹۶) به این نتایج دست یافت که با بهبود راهبرد های  
 فراشناختی می توان انگیزش یادگیری دانش آموزان را بالا  
 برد و پیشرفت تحصیلی آنها را ارتقا داد. سپهوند و  
 همکاران (۱۳۹۵) و علوی لنگرودی، نصرتی ناهوک و  
 شریف زاده (۱۳۹۳) نشان داد که راهبردهای شناختی و  
 فراشناختی با انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه  
 مثبت معنادار دارد. به عبارت دیگر افزایش راهبردهای  
 شناختی و فراشناختی موجب افزایش انگیزش پیشرفت  
 تحصیلی می شود و بیانگر این نکته است که راهبردهای  
 شناختی و فراشناختی موجب افزایش انگیزش پیشرفت و  
 پیشرفت تحصیلی آنها می شود. رستمی و علی آبادی  
 (۱۳۹۳) طبق پژوهشی به این نتایج دست یافتند که  
 راهبردهای شناختی و فراشناختی نقش معناداری در انگیزه  
 پیشرفت تحصیلی فراگیران دارند. یعنی آموزش و تقویت  
 راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری، انگیزش  
 پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش می دهد. یانگ و

همان طور که در جدول ۶ ملاحظه می گردد،  
 راهبردهای یادگیری به صورت مستقیم بر انگیزش  
 پیشرفت اثر دارد ( $\beta = 0/22$ ،  $p < 0/05$ )، چنین ضریبی به  
 این معنی است که راهبردهای یادگیری توان پیش بینی  
 انگیزش پیشرفت را دارد. راهبردهای یادگیری همچنین به  
 صورت غیر مستقیم با واسطه انگیزش پیشرفت بر اهمال  
 کاری تحصیلی ( $\beta = -0/15$ ،  $p < 0/01$ ) مؤثر است. این  
 نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین  
 راهبردهای مطالعه یادگیری با اهمال کاری تحصیلی است.  
 به بیان دیگر، دانش آموزانی که از راهبردهای مطالعه  
 یادگیری استفاده می کنند، اهمال کاری تحصیلی آنان  
 کاهش می یابد. نتایج جدول همچنین نشان می دهد که  
 ضریب مسیر انگیزش پیشرفت بر اهمال کاری تحصیلی،  
 معنادار است ( $\beta = -0/67$ ،  $p < 0/01$ ). بالابودن ضریب  
 انگیزش پیشرفت، عاملی برای پیش بینی اهمال کاری  
 تحصیلی است. از سوی دیگر براساس نتایج می توان گفت  
 دانش آموزانی که از انگیزش پیشرفت برخوردارند با  
 استفاده از راهبردهای مطالعه یادگیری در اهمال کاری  
 تحصیلی آنان کاهش می یابد. همچنین نتایج جدول نشان  
 می دهد، سبک های اسنادی به صورت مستقیم بر انگیزش  
 پیشرفت اثر دارد ( $\beta = 0/38$ ،  $p < 0/05$ )، چنین ضریبی به  
 این معنی است که سبک های اسنادی توان پیش بینی  
 انگیزش پیشرفت را دارد. سبک های اسنادی همچنین به  
 صورت غیر مستقیم با واسطه انگیزش پیشرفت بر اهمال  
 کاری تحصیلی ( $\beta = -0/25$ ،  $p < 0/01$ ) مؤثر است. این  
 نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین سبک  
 های اسنادی با اهمال کاری تحصیلی است. به بیان دیگر،  
 دانش آموزانی که از سبک های اسنادی استفاده می کنند،  
 اهمال کاری تحصیلی آنان کاهش می یابد. نتایج جدول  
 همچنین نشان می دهد که ضریب مسیر انگیزش پیشرفت

لینی (۲۰۱۰)، آکار و آکتامیس (۲۰۱۰) به این نتایج دست یافتند که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در افزایش انگیزه پیشرفت افراد نقش مهمی دارد. نتایج واله و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد که فراگیران با انگیزه پیشرفت بالا به دنبال کسب شایستگی، تسلط و خود سازمان‌دهی هستند. در راهبردهای یادگیری گسترش و سازمان‌دهی به گونه‌ای پیچیده و عمیق به کار می‌برند و از چالش و خود محوری بیشتر لذت می‌برند. پژوهش انجام شده در میتزاک، یونداری و گوداس (۲۰۰۹) و اووسوو و کگنانت (۲۰۰۹) نشان‌دهنده اثربخش بودن استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، در افزایش انگیزش پیشرفت بود. تبیین این یافته نشان داد راهبردهای شناختی راه‌های دانستن هستند و جنبه عمومی دارند و همگان می‌توانند از آن‌ها برای یادگیری استفاده کنند؛ اما راهبردهای فراشناختی راه‌های دانستن به شمار می‌روند و بیش تر جنبه فردی دارند و هر کس با توجه به ویژگی‌های شخصیتی خود و تجارب یادگیری پیشین و شرایط و موقعیت‌های یادگیری جدید، به طریقی از راهبردهای فراشناختی بهره می‌گیرد و جریان یادگیری خود را به صورت شخصی تنظیم می‌کند. به این ترتیب، انگیزش یادگیری فرد افزایش می‌یابد و نیرومندی انگیزش باعث ارتقای پیشرفت تحصیلی‌اش می‌شود (- عرفانی، ۱۳۹۶).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد راهبردهای یادگیری به صورت غیر مستقیم با واسطه انگیزش پیشرفت بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر گذار است. این نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین راهبردهای مطالعه یادگیری با اهمال کاری تحصیلی است. به بیان دیگر، دانش آموزانی که از راهبردهای مطالعه یادگیری استفاده

می‌کنند، اهمال کاری تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. پژوهش شیخ الاسلامی (۱۳۹۵) نشان داد که راهبردهای شناختی و مولفه هایش و راهبردهای فراشناختی و مولفه هایش به طور منفی و معناداری می‌توانند اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند بین اهمال کاری تحصیلی و راهبرد یادگیری (باورفراشناختی) رابطه مثبت معنادار وجود داشت. منصورفر و محمدی کمال آبادی (۱۳۹۴) به این نتایج دست یافتند که بین اهمال کاری و راهبردهای فراشناختی رابطه معنادار وجود داشت. یعنی آموزش راهبردهای فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد. گلستانی بخت و همکاران (۱۳۹۲) مشخص کردند که راهبردهای یادگیری (باورهای فراشناختی، عدم اطمینان شناختی) به طور قوی تری اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. در کل می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که اهمال کاری تحصیلی که خود می‌تواند ناشی از اختلال یادگیری باشد؛ بر زمینه‌های آموزشی-تحصیلی، اجتماعی و به طبع بر بهداشت روان دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. جوانمرد و همکاران (۲۰۱۲)، ملکیان و همکاران (۱۳۹۱) گزارش دادند که آموزش راهبردهای یادگیری (مطالعه فراشناخت) بر انگیزش و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد که با نتایج این پژوهش همسو است. نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین راهبردهای یادگیری با اهمال کاری تحصیلی است. به بیان دیگر، دانش آموزانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند در برنامه‌های تحصیلی، اهمال کاری آن‌ها کاهش می‌یابد. در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که به کارگیری، راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و

گسترش و سازماندهی با اهمالکاری ارتباط معکوسی دارند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). اغلب یافته‌ها مربوط می‌شود به استفاده‌ی کم افراد اهمال کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان که هر دوی اینها جزء راهبردهای فراشناختی می‌باشند.

نتایج دیگر این پژوهش حاکی از این بوده که انگیزش پیشرفت بر اهمال کاری تحصیلی معنادار است. بالا بودن انگیزش پیشرفت، عاملی برای پیش بینی اهمال کاری تحصیلی است. از سوی دیگر می‌توان گفت دانش-آموزانی که از انگیزش پیشرفت برخوردارند با استفاده از راهبردهای مطالعه یادگیری اهمال کاری تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. سعادت‌ی شامیر، طاهر غلامی و جلایی (۱۳۹۶) نشان دادند که بین انگیزه پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی رابطه معنادار وجود داشت. یعنی دانش‌آموزانی که از مهارت بهینه شناختی استفاده می‌کنند و در کنار آن اطلاعاتی مناسب در مورد خودشان، تکلیف و راهبردهای یادگیری دارند می‌توانند اهمال کاری تحصیلی خود را کاهش دهند. خجسته (۱۳۸۹)، عوضیان و همکاران (۱۳۹۰)، مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) دریافتند بین اهمال کاری و انگیزش پیشرفت رابطه منفی و معناداری وجود دارد. بدین معنا که هرچه فرد از انگیزش پیشرفت بیشتری برخوردار باشد اهمال کاری وی کمتر است و بالعکس. عطادخت و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. پژوهش مون و همکاران (۲۰۰۵) حاکی از اثر پیش‌بینی‌کنندگی اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن به استثناء اهمال کاری عمدی بود که روی هم رفته، انگیزش پیشرفت را تبیین می‌کرد. نتایج پژوهش عسکری رابری و همکاران (۱۳۹۴) نشان

داد که متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می‌کند. اهمال کاری در انجام وظایف تحصیلی بر یادگیری و موفقیت و انگیزش پیشرفت تأثیر منفی می‌گذارد. تأخیر در شروع یادگیری و انجام دادن تکالیف باعث خواهد شد که فرصت‌های مناسب یادگیری از دست رفته و مجبور شود که تکالیف را در زمانی نامناسب و حتی محدود انجام دهد و در روند فرآیند یادگیری خلل زیادی ایجاد شود و تکالیف به درستی و با دقت انجام نگیرد؛ بنابراین باعث می‌شود که کارها را همراه با ارتکاب اشتباه فراوان انجام داده و این اشتباهات شانس موفقیت و پیشرفت را کاهش می‌دهند (عوضیان و همکاران، ۱۳۹۰).

همچنین نتایج دیگر این پژوهش نشان داد، سبک‌های اسنادی به صورت مستقیم بر انگیزش پیشرفت اثر دارد. این بدان معناست که سبک‌های اسنادی توان پیش بینی انگیزش پیشرفت را دارد. همسو با نتایج این پژوهش، حسینی، آتش پور و شریفی (۱۳۹۴) نشان دادند بین سبک اسنادی و انگیزه پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر سبک اسناد پیش‌بینی‌کننده انگیزه پیشرفت بود. پژوهش شهرآرای و همکاران (۱۳۸۴) بیانگر این مطلب بوده که انگیزه پیشرفت و سبک‌های اسنادی برای حوادث خوب در ابعاد درونی- بیرونی، کلی- اختصاصی و پایدار- ناپایدار رابطه مثبت و معنا دار بود. دلایلی که دانش‌آموز برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود به کار می‌برد در شکل‌گیری شناخت او از خود و به تبع آن در انگیزه پیشرفت او نقش دارد؛ به این صورت که اگر در مورد شکست‌های خود از اسنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند ممکن است انگیزه پیشرفت او نیز پایین بیاید؛ اما اگر برای تبیین شکست‌های خود از اسنادهای

بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد. دلیل دیگر این است که دانش آموز برای تبیین موفقیت‌ها و شکست‌های خود از سبک‌تبینی استفاده می‌کند که به حفظ حرمت خود او کمک نماید؛ به این صورت که اگر وی شکست‌های خود را به عوامل بیرونی، ناپایدار و اختصاصی و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی، کلی و پایدار نسبت دهد در جهت حفظ حرمت خود حرکت می‌کند (احمدی، غباری بناب و آذر نیباد، ۱۳۹۵). شاید یکی از دلایل عدم ارتباط بین سبک‌های اسنادی و پیشرفت تحصیلی این باشد که دانش‌آموزان از یک سبک اسناد واقع‌بینانه استفاده نمی‌کنند، بلکه بدون توجه به عملکرد واقعی خود از یک سبک اسنادی استفاده می‌کنند که به احساس ارزشمندی آنان کمک کند. اما پژوهش‌های تمناپی فر (۱۳۹۰) نشان داد که بین سبک اسناد و مولفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت همبستگی معنادار وجود ندارد. می‌توان دلیل این تفاوت‌ها با یافته‌های حاصل از این پژوهش را، ناشی از تفاوت در گروه‌های مورد مطالعه، تفاوت در مدت زمان پیگیری این پژوهش نسبت به پژوهش قبلی دانست؛ که منجر به ایجاد نتیجه ناهمسو شده است.

سبک‌های اسنادی همچنین به صورت غیر مستقیم با واسطه انگیزش پیشرفت بر اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر است. این نتایج بیانگر وجود یک رابطه ساختاری معنادار بین سبک‌های اسنادی با اهمال‌کاری تحصیلی است. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که از سبک‌های اسنادی استفاده می‌کنند، اهمال‌کاری تحصیلی آنان کاهش می‌یابد. همسو با نتایج این پژوهش، سلجوقی و سرانجام (۱۳۹۵) به این نتایج دست یافتند که بین اهمال‌کاری و سبک اسناد رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش پورکمالی (۱۳۹۲) نشان داد

که بین سبک اسناد و اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود دارد و سبک‌های اسناد قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی است. اما پژوهش‌های زبیدی خضیرزاده فلاحیه و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵) بیانگر این نکته بوده که تفاوت معناداری بین سبک اسناد درونی و بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان وجود نداشت. که با یافته‌های این پژوهش ناهمسو است. که علت این ناهمسویی، مقطعی بودن این مطالعه و تفاوت در ابزار گردآوری داده‌ها را می‌توان نام برد. افراد دارای سبک اسناد از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها، اهداف تحصیلی تعهد دارند و دارای یک هویت خودساخته هستند و کمتر تحت تاثیر افراد دیگر قرار دارند و به علت هدفمندی و خودنظارتی بالا کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. همچنین، دانش‌آموزان دارای سبک اسناد پیش از تصمیم‌گیری با مجموعه متنوعی از اهداف بالقوه روبرو هستند که براساس میزان مطلوبیت، فوریت یا بلندمدت بودن و نیز با توجه به احتمال دست یافتنی بودن یا نبودن آن اهداف دست به انتخاب آنها می‌زنند. در مرحله عمل این افراد دیگر به بررسی فرصت‌ها و مقایسه گزینه‌ها و احتمالات موجود و مختلف نمی‌پردازند بلکه با تمام نیرو روی تحقق اهداف انتخابی خود متمرکز می‌شود. از این روتمرکز (در واقع یک تعهد نسبت به اهداف و منابع) روی امکانات و منابع موجود با احتمال بیشتری به اهداف خود می‌رسند؛ مسئله مهم دیگر در دانش‌آموزان دارای سبک اسناد وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلل و اهمال‌کاری آنها می‌کاهد. از آنجا که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس و استفاده از پرسشنامه بود و پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، مستعد تحریف هستند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره

- احمدی، طاهر. غباری بناب، باقر. و آذر نیباد، آرش. (۱۳۹۵). اثر بخشی بازآموزی اسنادی بر انگیزه پیشرفت و سبک اسنادی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناختی*. ۳(۴)، ۹۷-۱۱۰.

- تمنایی فر، محمدرضا. صدیقی ارفعی، فریبرز. و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۰). تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش یافته و سازش نایافته کمال گرایی و جایگاه مهارگذاری. *رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی*. ۷(۱،۲)، ۱۶۸-۱۴۱.

- پورکمالی، آریتا. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های اسناد و خود تنظیمی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی*. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

- حسینی، سمیه. آتش پور، سید حمید. و شریفی، غلامرضا. (۱۳۹۴). رابطه سبک اسنادی و سرسختی با انگیزه پیشرفت در ورزشکاران انفرادی و گروهی. اولین همایش ملی علوم ورزشی و تربیت بدنی ایران، بصورت الکترونیکی، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

- خجسته جلال، پریسا. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی با اهمال کاری دانشجویان. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه واحد تهران مرکز*.

- رستمی، فرحناز. و علی آبادی، وحید. (۱۳۹۳). تاثیر راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در پیش بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی کرمانشاه. *فصل نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*. ۳۰، ۷۶-۶۷.

- زارعی، لیلا. و خشوعی، مهدیه السادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم

بیاندازد. همچنین این پژوهش در شهر ساری صورت گرفته است؛ لذا در تعمیم نتایج به نواحی و شهرهای دیگر باید با احتیاط شود. از این رو پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی آگاهی‌های مسئولین مدارس و والدین را افزایش داد تا از دادن امتیازات و توجهات غیر متناسب با توانایی و تلاش دانش آموزان خودداری کنند و از این طریق انگیزش پیشرفت دانش آموزان را افزایش و اهمال کاری تحصیلی را در آنان کاهش داد. معلمان هم با رفتار خود دانش آموزان را تشویق به استفاده از سبک اسناد مطلوب نمایند. به این صورت که با دانش آموزان ضعیف با دلسوزی برخورد نکنند و همچنین او را بیش از حد سرزنش نمایند چون این طرز رفتار باعث می‌شود که دانش آموز تصور نماید توانایی او پایین و همچنین غیر قابل تغییر است. باید با دانش آموزان ضعیف طوری برخورد نمود که آنان علت شکست‌های خود را به عدم تلاش کافی نسبت دهند و بتوانند با افزایش تلاش در تحصیلات به موفقیت دست یابند. معلمان با طراحی تکالیف مناسب، آموزش راهبردهای مطالعه و استفاده از روش‌های آموزشی جدید، دانش آموزان را به استفاده از جهت‌گیری یادگیری مناسب و گرایش به سمت انگیزش پیشرفت ترغیب کنند. همچنین راهبردهای مطالعه یادگیری و سبک‌های اسنادی خوش بینانه به طور آزمایشی به گروهی از یادگیرندگان آموزش داده شود و سپس بررسی شود کدام شیوه بیشترین تأثیر را در انگیزش پیشرفت و کاهش اهمال کاری تحصیلی دارد تا در نهایت به آموزش آن متغیر برای ارتقای پیشرفت تحصیلی اقدام کرد.

## منابع



پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال دوم رشته ریاضی. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*. (۴)۱.

- شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *دو فصلنامه راهبرد شناختی در یادگیری*. ۴(۶)، ۱۰۱ - ۸۲.

- عرفانی، نصرالله. (۱۳۹۶). نقش واسطه ای انگیزش یادگیری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۲۶، ۱۹۸ - ۱۶۸.

- عسکری رابری، اختر. و زین الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی، انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه یک آموزش و پرورش شهر کرمان. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند. مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار*.

- عطادخت، اکبر. محمدی، عیسی. و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *مجله ی روان شناسی مدرسه*. ۴(۲)، ۶۸-۵۵.

- علوی لنگرودی، سیدکاظم. نصرتی لاهوک، ام سلمه. و شریف زاده، مجتبی. (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه اول راهنمایی. *نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی، مردودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان*.

هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. ۲۲ (۳)، ۱۳۰ - ۱۱۳.

- زبیدی خضیرزاده فلاحیه، فاطمه. و حاجی علیزاده، کبری. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تعارض والد- فرزند با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی گری سبک های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*. ۱ (۵)، ۳۹ - ۲۳.

- سابوته، الهه. (۱۳۸۹). بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی. *پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان*

- سپهوندی، محمد علی. سبزیان، سعیده. گراوند، یاسر. بیرانوند، ساناز. و پیرجاوید، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی اثر بخشی آموزش تکنیک های فراشناختی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر شهر اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۱ (۱)، ۸۰ - ۶۳.

- سعادت شامیر، ابوطالب. طاهرغلامی، راحله. و جلابی، شهربانو. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت های فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*. ۱۴ (۱)، ۸۹-۱۰.

- سلجوقی، ابوزر. و روح الله، سرانجام. (۱۳۹۵). رابطه تعلل ورزی تحصیلی و سبک های اسنادی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر بندر عباس در سال تحصیلی (۱۳۹۲ - ۱۳۹۳). *نخستین همایش جامع بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی، تهران، مرکز همایش های کوشا گستر با همکاری دانشگاه های کشور*.

- شهرآرای، مهرناز. ولی زاده، فرزاد. و زارعی، علی رضا. (۱۳۸۴). رابطه بین سبک های اسنادی و انگیزه پیشرفت با

- عوضیان، فاطمه. بدری، رحیم. سرنودی، پرویز. و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. *فصلنامه علوم تربیتی*. ۴ (۱۴)، ۱۵۱-۱۶۴.
- گلستانی بخت، طاهره. و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی (اهمال کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۲ (۳)، ۸۹-۱۰۳.
- مطیعی، حورا. حیدری، محمود. و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه ی اول دبیرستان های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۲۴ (۸)، ۷۰-۵۰.
- ملکیان، فرامر. نریمانی، مریم. و صاحب جمعی، ساغر. (۱۳۹۱). نقش راهبردهای شناختی و فراشناختی در انگیزه پیشرفت فراگیران نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۷ (۲۵)، ۲۱-۳۸.
- منصوری فر، جواد، محمدی کمال آبادی، نسرين. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان (مطالعه موردی: شهرستان مینودشت). *کنفرانس بین المللی اقتصاد مدیریت و علوم اجتماعی*.
- محمودی حشمت الله، عرفانی نصرالله، محققى حسین (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر پایه نیازهای بنیادین روان شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۱۴ (۲) ۸۰ - ۶۷.
- موسوی، سید ولی الله. اسلام دوست، فاطمه. و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۰). بررسی بین سبک های اسناد و گرایش مذهبی دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*. ۳ (۲)، ۱۰۱ - ۸۵.
- هاشمی، تورج. مصطفوی، فریده. ماشین چی عباسی، نعیمه. و بدری، رحیم. (۱۳۹۱). نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم گری و شخصیت در تعلل ورزی. *روانشناسی معاصر*. ۱ (۷)، ۸۴ - ۷۳.
- Acar, E. G. & Aktamis, H. (2010). The relationship between self –regulation Strategies and Pro spective elementary school teachers’ Academic achievement in mathematics teaching course. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 5539-5543.
- Aihua, T., & Xing, L. (2014). Achievement motivation improving and its relationship with personality based on the teaching reform of psychology. *International Journal of Education and Research* , 8(2), 341 -346.
- Ames, C. Archer, J (1988). Achievement goals in the classroom. student's learning strategies and motivation processes" *Journal of Educational psychology*. 80(3), 260- 267.
- Ashoori, J., Azadmard, S. H., Jalil Abkenar, S. & Moeini Kia, M. (2014). A prediction model of academic achievement based on cognitive and metacognitive strategies, achievement goals orientation and spiritual intelligence in biology. *Journal of school psychology*, 2(4), 118-136. (Persian).
- Belmont, J. M. (1989). "Cognitive strategies and strategic Learning". *American Psychologist*, 44(2)142-148.

*Journal of Applied Psychology*, 54(4), 35-54.

- Heider, F. (2013). The Psychology of interpersonal relations: psychology press. academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2, 1 – 10.

- Howell, A. J. and Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.

- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2, 1-10.

- Javanmard, A., Hoshmandja, M. & Ahmadzadeh, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male High school students in the Tribes of Fars Province. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), 27-34.

- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. (2013). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.

- Lamei E, Sepshry Z, Agamohamadeiyan H. (2014). The relationship between motivation and academic achievement in Ahmalkary undergraduate students in Ferdowsi University of Mashhad. *Research in Clinical Psychology and Counseling*. 4(1):55-70. [Persian]

- Meece, J. L. Blumenfeld, P. C. Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities, *Journal of Educational Psychology*, 80 (4) 415- 523.

- Bipp, T., & VanDam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: the role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157 – 162.

- Bridges, k. R. (2001). «Using attributional style to predict academic performance : How does it compare to traditional methods? *Personality and Individual Differences*», 31, 723-730

- Chu, A. C. & Chol, J. N. (2012). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 96-101.

- Dermitzaki, I & Leandari, A & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviors, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19, 174-157.

- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics: a longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122-132.

- Dunn, K. E. (2013). Why Wait? The Influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative Higher Education*, 39, 33-44.

- Hair, J.F., Hult, G.T., Ringle, C.M., Sarstedt, M. (2014). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM), (pp: 14-178) SAGE publications Ltd.

- Hermans, G. M. (1970). A Questionnaire of measure of achievement motivation.

- Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69: 1601-1609.
- Savari K. (2013). The simple & multiple relationship of mastery & Performance goals with academic procrastination. *Social Cognition* . 2(3):44-51. [Persian]
- Sevari K. (2011). Construction and standardization of academic Procrastination test. *Training Measurement*. 2(5):97 -110. [InPersian]
- Seung, W. P. & Rayne, A. S. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Scientific research. Psychology*, 3(1), 12-23
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? *Social and Behavioral Sciences*, 1: 852-856.
- valle A., Nunez Perez J. C., Gonzalez Cabanach R., Gonzalez-Pienda Garcia J. A., Rodriguez S., Rosario P., Munoz Casavid M. A. (2009). and Cerezo, R., Academic goals and learning quality in higher education students, *Spanish Journal of Psychology*. 12(1), 96-105
- Young, K. & lenne, M. (2010). Driver Engagement in distracting activities and the strategies used to minimize risk. *Safety Science*, 48, 326 – 332.
- Weiner, B. (2013). An attribution theory of motivation and emotion: *springer-Verlag New York*.
- Meirav, H. & Marina G. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 2(1), 1
- Mirzaei, M., Gharraee, B., & Birashk, B. (2014). The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, worry and emotion regulation in predicting behavioral and decisional procrastination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19 (3), 230-240 (in Persian).
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Owosso, V. & weickgenannt, A. (2009). Auditors self-perceived abilities in conducting domain audits. *Critical perspectives on accounting*, 20, 3-21
- Pakdaman Savoji, A., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160–1165.
- Park, W. S., & Sperling, R. A. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. Published *Online January*, 3(1), 12-23.
- Rostamoghli Z, Mosazade T, Rezazadeh B, & Rostamoghli S. (2013). The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Ravanshenasiy e Madrese* . 2(3):76-96. [Persian]
- Royanto, L. R. M. (2012). The Effect of An Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive -

Wells, A. (2009). metacognitive therapy for anxiety and depression. *New York: the Guilford press.*

---

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 9, No. 3, autumn 2018, No 35



Journal of Educational  
Psychology

---

## Structural Model of Academic procrastination Based on Learning Strategies and Style by Mediating Achievement Motivation

Kheironnesa Shirdel<sup>1\*</sup>, Bahram Mirzaian<sup>2</sup>, Mohammad Kazem Fakhri<sup>2</sup>

- 1) Assistant Professor, Rahian Novin Danesh Non\_Profit University, Sari, Iran
- 2) Assistant Professor, General Psychology. Department of Psychology, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran

\*Corresponding author: kh.shirdel2018@gmail.com

---

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the structural model of academic procrastination based on learning strategies and documentary style by mediating the achievement motivation. The research method was descriptive correlational. The statistical population of the study consisted of all students of the second and middle school boys and girls in the academic year 1396-1395. 375 students were selected by stratified random sampling method and cluster sampling method. In order to collect data, Inferential statistics of path analysis and structural equations were used using liserl 8.85 software. The findings of the study showed that learning strategies documentary style by mediating the achievement motivation have the ability to predict Academic procrastination, Also, among the components of learning strategies, cognitive learning strategies with the standard coefficient (0.82) have the greatest contribution in predicting the variables of academic procrastination.

**Key words:** academic procrastination, documentary style, learning strategies, achievement motivation

---