



تأثیر آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه^۱

۱. هوشنگ جدیدی*: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران
۲. پرستو میرزایی: کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، کردستان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: hooshangjadidi@gmail.com

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر دهگلان در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان دهگلان است. در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ می‌شود که تعداد ۷۶۳ نفر است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس و با جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایشی و گروه گواه استفاده شد که بر اساس معیارهای ورود و خروج تعداد ۲۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه به صورت تصادفی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به اهمال کاری تحصیلی از پرسشنامه سنجش اهمال کاری تاکمن ۱۹۹۱ و برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به انگیزش پیشرفت از پرسشنامه انگیزش پیشرفت والرند ۱۹۹۲ استفاده شد. بعد از گردآوری اطلاعات مورد نیاز، داده‌ها در راستای اهداف پژوهشی با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتیجه آزمون تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که آموزش هدف‌گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت با مقدار آماره $F=81/3$ تأثیر معناداری دارد ($p < 0/001$). در همین راستا پیشنهاد گردید که مدارس کارگاه‌های منظم آموزش هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی و مدیریت زمان را برای دانش‌آموزان دوره متوسطه برگزار کنند و خانواده‌ها از طریق برگزاری جلسات آموزشی و آگاه‌سازی، با اصول صحیح هدف‌گذاری تحصیلی آشنا شوند تا بتوانند در خانه از فرزندان خود برای برنامه‌ریزی، پیگیری اهداف و افزایش انگیزه تحصیلی حمایت کنند.

کلیدواژه‌گان: هدف‌گذاری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و انگیزه پیشرفت.



۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

^۱ پژوهش حاضر برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده دوم می باشد

The effect of educational goal-setting training on reducing procrastination and increasing motivation for progress in female second-year high school students

Supervisor

1. Houshang jadidi*: Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kurdistan, Iran
2. Parastoo mirzaei: M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Kurdistan, Iran

*Corresponding Author's Email: hooshangjadidi@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of educational goal-setting training on reducing procrastination and increasing achievement motivation in female students of the second year of high school in Dehgolan city in the academic year 1405-1404. The statistical population of the study included all female students of the second year of high school in Dehgolan city in the academic year 2025-2026, which was 763 people. In this study, the available sampling method with random replacement was used in two experimental and control groups. Based on the entry and exit criteria, 28 people were selected as samples and randomly assigned to the two experimental and control groups. To collect data related to procrastination, the Tuckman Procrastination Measurement Questionnaire (1991) was used, and to collect data related to achievement motivation, the Wallerand Achievement Motivation Questionnaire (1992) was used. After collecting the required information, the data were analyzed in line with the research objectives using SPSS software. The results of the multivariate analysis of variance test showed that educational goal-setting training had a significant effect on reducing procrastination and increasing motivation for achievement with a statistical value of $F = 81.3$ ($p < 0.001$). In this regard, it was suggested that schools hold regular workshops on goal-setting, lesson planning, and time management for high school students, and that families become familiar with the correct principles of educational goal-setting through educational and awareness-raising sessions so that they can support their children at home to plan, pursue goals, and increase academic motivation.

Keywords: *Educational goal-setting, procrastination, and motivation for achievement.*



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

آموزش و پرورش زیربنای توسعه و پیشرفت جوامع است و جوامعی که خواهان آینده‌ای بهتر و مرفعی برای اعضای خود هستند، اصلی‌ترین برنامه‌های توسعه‌ای خویش را در نظام آموزش و پرورش خود می‌بینند. بدیهی است که آموزش و پرورش با وجود دانش‌آموزان و یادگیرندگان معنا پیدا می‌کند و نتیجه‌ی نهایی هزینه‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تلاش‌های اجزای مختلف، در عملکرد این دانش‌آموزان نمود می‌یابد. عملکرد اصلی مدنظر دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی است که در کنار آموزش مهارت‌ها و سایر برنامه‌ها قرار می‌گیرد؛ لذا اهمیت و جایگاه عملکرد تحصیلی بر کسی پوشیده نیست و باید عوامل مؤثر بر آن به‌طور مستمر در زمینه‌ها و جوامع مختلف به‌صورت تخصصی بررسی شوند.

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ یکی از موانع رفتاری مهم در مسیر عملکرد تحصیلی است که به‌معنای تأخیر آگاهانه در انجام کارها با وجود آگاهی از عواقب منفی آن است (ترکاشوند، ۱۳۹۹). این سازه به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل به به‌تعویق انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است توصیف می‌شود و دو سطح شناختی و رفتاری دارد: در سطح رفتاری، فرد کاری را که قصد انجام آن را دارد با اختیار خود در زمان مقرر به پایان نمی‌رساند و در سطح شناختی، در گرفتن تصمیم به‌موقع تعلل می‌ورزد (عبداللهی، ۱۴۰۱). اگرچه اهمال‌کاری به‌روشنی یک اختلال تعریف نشده است، نوع مزمن آن می‌تواند به‌عنوان یک اختلال شخصیتی در نظر گرفته شود. دیون دو نوع اهمال‌کاری فعال (سازنده و بازدارنده) و منفعل (منفی و همراه با ترس، تردید و دودلی) را از هم متمایز می‌کند. این رفتار عاداتی شیوع فراوانی در جوامع مختلف دارد؛ به‌گونه‌ای که استیل^۲ (۲۰۰۷) گزارش می‌دهد بیش از ۷۵ درصد دانش‌آموزان و بین ۸۰ تا ۹۰ درصد دانشجویان به این مشکل مبتلا هستند و در ایران نیز پژوهش‌ها شیوع ۶۱ تا ۸۸ درصدی را در میان دانشجویان نشان می‌دهد (محمدی، ۱۴۰۴). اهمال‌کاری می‌تواند جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد و زمینه‌های آموزشی، اقتصادی، اجتماعی و سلامت روانی و جسمانی را به خطر بیندازد (ترکاشوند، ۱۳۹۹).

انگیزه پیشرفت^۳ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی دارد و به‌معنای تمایل فرد برای رسیدن به هدف بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها است. این سازه عبارت است از گرایش فرد برای گذر از موانع، تلاش برای دستیابی به‌گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، وظیفه‌شناس هستند، کارهای چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند، در فعالیت‌های مدرسه‌ای و اجتماعی مشارکت می‌کنند و در برابر فشارهای اجتماعی مقاومت نشان می‌دهند (گودرزی، ۱۴۰۲). انگیزه پیشرفت یکی از بنیادی‌ترین عناصر انگیزش تحصیلی است، زیرا میزان تلاش، پشتکار و نحوه مواجهه دانش‌آموز با چالش‌های یادگیری را تعیین می‌کند (اشاکاجلو و راکوکزی، ۲۰۱۹) و ارتباط مؤلفه‌های انگیزشی با عملکرد تحصیلی در پژوهش‌ها تأیید شده است (لیندورفر و همکاران، ۲۰۲۳). در پژوهش‌های تحصیلی نشان داده شده است که اهمال‌کاری رابطه‌ای معکوس و معنادار با انگیزه پیشرفت دارد؛ دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از انگیزه پیشرفت دارند، تمایل بیشتری به تلاش مستمر، برنامه‌ریزی و انجام به‌موقع تکالیف نشان می‌دهند (قوامی کتیک لاهیجانی، ۱۴۰۳) و در مقابل، افراد با انگیزه پیشرفت پایین بیشتر دچار تعلل می‌شوند، زیرا تکالیف برای آن‌ها تهدیدی برای شایستگی تلقی شده یا فاقد ارزش درونی است (استیل، ۲۰۰۷).

هدف‌گذاری تحصیلی^۴ به‌عنوان یک راهبرد قابل آموزش، می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری و افزایش انگیزه پیشرفت مؤثر باشد. هدف‌گذاری تحصیلی یعنی کمک به دانش‌آموز برای تعریف دقیق، روشن و مشخص اهداف تحصیلی. هدف‌گذاری موجب بهبود انگیزه و کارایی عملکرد افراد می‌شود و از طریق چهار فرایند انتخاب یا جهت‌دهی به اهداف، سخت‌کوشی و تلاش، پافشاری و رشد راهبردها، باعث تقویت عملکرد می‌شود

¹ Academic procrastination

² Steel

³ Achievement motivation

⁴ Academic goal setting

(لاتام، لاک و گانگودا؛ ۲۰۱۱). بر اساس نظریه هدف گذاری، اهداف تنظیم کننده های رفتار هستند (لاک و لاتام؛ ۲۰۰۷) و انتخاب هدف با نیازهایی که فرد احساس می کند رابطه نزدیک دارد، تلاش و کوشش برای رسیدن به آن را افزایش می دهد.

با این حال، مرور ادبیات پژوهشی نشان می دهد که با وجود تأکید نظری بر نقش هدف گذاری در بهبود انگیزه و کاهش تعلل، پژوهش های تجربی کافی که به طور همزمان تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی را بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دوره دوم متوسطه بسنجند، محدود است. بسیاری از مطالعات یا به بررسی رابطه همبستگی میان این متغیرها بسنده کرده اند یا در نمونه های دانشجویی انجام شده اند و کمتر به طراحی مداخله ای هدفمند در بافت مدارس متوسطه پرداخته اند. این خلأ پژوهشی در حالی است که بسیاری از دانش آموزان علاوه بر بی اطلاعی و کم اهمیت دانستن هدف گذاری، از توانایی تعیین هدف پایینی برخوردارند (علی محمدی کردری، ۱۳۹۸) و شیوع بالای اهمال کاری در این دوره، دغدغه جدی برای نظام آموزشی ایجاد می کند؛ زیرا این افراد در آینده در موقعیت های تحصیلی و شغلی قرار می گیرند که احتمال بروز رفتار اهمال کارانه در آن ها افزایش می یابد (ترکاشوند، ۱۳۹۹).

اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر در آن است که با طراحی و اجرای آموزش هدف گذاری تحصیلی، به صورت تجربی به کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان دوره دوم متوسطه کمک کند و شواهدی کاربردی برای برنامه ریزان آموزشی، مشاوران و معلمان فراهم آورد تا بتوانند از این مهارت به عنوان راهبردی مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی بهره بگیرند. افزایش انگیزه پیشرفت و کاهش اهمال کاری می تواند پیشرفت تحصیلی را به همراه داشته باشد و دستیابی به اهداف در نظر گرفته شده را آسان تر نماید (احسانی، ۱۴۰۴). بنابراین، هدف پژوهش حاضر این است که به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش هدف گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دوره دوم متوسطه تأثیر دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اهمال کاری تحصیلی به عنوان یکی از موانع رفتاری مهم در مسیر عملکرد تحصیلی، به تأخیر آگاهانه در انجام کارها با وجود آگاهی از عواقب منفی آن اشاره دارد (ترکاشوند، ۱۳۹۹). این سازه به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل به به تعویق انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است توصیف می شود و دارای دو سطح شناختی و رفتاری است؛ در سطح رفتاری، فرد کاری را که قصد انجام آن را دارد با اختیار خود در زمان مقرر به پایان نمی رساند و در سطح شناختی، در گرفتن تصمیم به موقع تعلل می ورزد (عبداللهی، ۱۴۰۱). دیون دو نوع اهمال کاری فعال (سازنده و بازدارنده) و منفعل (منفی و همراه با ترس، تردید و دودلی) را از هم متمایز می کند. تاریخچه این سازه به مک کلاسیکی^۳ (حدود ۳۰۰۰ سال پیش) نسبت داده شده و میلگرام (۱۹۹۲) اولین تحلیل تاریخ شناسی دقیق آن را انجام داد. ساموئل جانسون^۴ (۱۷۵۱) واژه اهمال کاری را به معنای تأخیر در تحویل چیزی که برای کسی ارسال شده بود به کار برد (گاهچال، هانسن و ناتر، ۲۰۰۱). در آموزه های دین اسلام نیز تعلل از دیرباز مورد توجه بوده و در دعای ابوحمزه و دعای کمیل به آن اشاره شده است (ترکاشوند، ۱۳۹۹). نظریه های رفتارگرایی، شناختی و دیدگاه های بدبینانه، هر یک به نوعی این پدیده را تبیین کرده اند. چرخه معیوب اهمال کاری باسکو (۲۰۱۰) نشان می دهد افکار، احساسات و اعمال فرد در یک چرخه معیوب

¹ Latham, Locke & Ganegoda

² Locke & Latham

³ Mc closkey

⁴ Samuel Johnson

گرفتار می‌شوند و برای اصلاح آن باید یکی از مؤلفه‌ها را تغییر داد (ترکاشوند، ۱۳۹۹). عواملی مانند ترس از شکست، کمال‌گرایی، عزت‌نفس، خودکارآمدی پایین و ضعف در خودتنظیمی در بروز آن مؤثرند (افلاک‌پور، ۱۴۰۲).

هدف‌گذاری تحصیلی به‌عنوان متغیر مستقل این پژوهش، یعنی کمک به دانش‌آموز برای تعریف دقیق، روشن و مشخص اهداف تحصیلی. بر اساس نظریه هدف‌گذاری لاک و لاتام، اهداف تنظیم‌کننده‌های رفتار هستند و از طریق چهار فرایند انتخاب یا جهت‌دهی به اهداف، سخت‌کوشی و تلاش، پافشاری و رشد راهبردها، باعث تقویت عملکرد می‌شوند (لاتام، لاک و گانگودا، ۲۰۱۱). لاک و لاتام (۲۰۰۷) پنج اصل را برای هدف‌گذاری مؤثر معرفی کرده‌اند: شفافیت، چالش‌برانگیز بودن، تعهد به هدف، بازخورد و پیچیدگی کار. الگوی SMART نیز ویژگی‌های هدف مناسب را در قالب معین بودن، قابل اندازه‌گیری بودن، قابل دستیابی بودن، واقع‌بینانه بودن و زمان‌دار بودن بیان می‌کند (وادا، ۲۰۰۹). هدف‌گذاری موجب بهبود انگیزه و کارایی عملکرد افراد می‌شود و انتخاب هدف با نیازهایی که فرد احساس می‌کند رابطه نزدیک دارد، تلاش و کوشش برای رسیدن به آن را افزایش می‌دهد. با این حال، بسیاری از دانش‌آموزان علاوه بر بی‌اطلاعی و کم‌اهمیت دانستن این امر، از توانایی تعیین هدف پایینی برخوردارند (علی‌محمدی‌کردری، ۱۳۹۸).

انگیزه پیشرفت به‌عنوان متغیر وابسته دیگر، به مفهوم تمایل فرد برای رسیدن به هدف بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از موانع، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، وظیفه‌شناس هستند، کارهای چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند و در فعالیتهای مدرسه‌ای و اجتماعی مشارکت می‌کنند (گودرزی، ۱۴۰۲). نظریه‌های مختلفی در این زمینه مطرح شده است؛ نظریه انگیزش پیشرفت مک‌کلند، اتکینسون، کلارک و لول (۱۹۵۳) بیان می‌کند افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا در تکالیف با درجه دشواری متوسط موفق‌ترند. نظریه اسناد واینر بر نقش توانایی، تلاش، سطح دشواری تکلیف و شانس در موفقیت و شکست تأکید دارد. نظریه خودتعیینی دسی و رایان، انگیزش را به درونی و بیرونی تقسیم می‌کند و نظریه اهداف پیشرفت دویک و نیکلز، اهداف را به تسلط‌گرا، عملکردگرا و اجتنابی طبقه‌بندی می‌کند (بیات، ۱۴۰۲). انگیزه پیشرفت یکی از بنیادی‌ترین عناصر انگیزش تحصیلی است، زیرا میزان تلاش، پشتکار و نحوه مواجهه دانش‌آموز با چالش‌های یادگیری را تعیین می‌کند (اشاکاجلو و راکوکزی، ۲۰۱۹) و ارتباط مؤلفه‌های انگیزشی با عملکرد تحصیلی در پژوهش‌ها تأیید شده است (لیبندورفر و همکاران، ۲۰۲۳).

در بخش پیشینه تجربی، پژوهش‌های داخلی متعددی ارتباط میان این متغیرها را تأیید کرده‌اند. اندیشمند و ابراهیمی (۱۳۹۵) در بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر متوسطه سیرجان، تأثیر معنادار این آموزش را گزارش کردند. کوچکی، بخشایش و اسعدی (۱۴۰۰) نشان دادند آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر تأثیر معنادار دارد. حیدری، داوری و صالحی (۱۴۰۲) دریافتند جهت‌گیری هدف یادگیری با کاهش اهمال‌کاری و افزایش انگیزه پیشرفت رابطه مستقیم دارد. راد، بختیاری و خوشنوار (۱۴۰۳) گزارش کردند تعیین اهداف تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده قوی کاهش اهمال‌کاری است و اسمعیلی و منادی (۱۴۰۳) نشان دادند وجود اهداف مشخص تحصیلی با کاهش اضطراب و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان دختر مرتبط است. ابوالاهراری شیرازی، محمدی و اسماعیلی (۱۴۰۲) نیز نشان دادند مداخلات برنامه‌ریزی و تعیین اهداف تحصیلی به‌طور قابل توجهی میزان اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. در پیشینه خارجی، دکر، شاپرس و ون اسکوتن (۲۰۲۴) در یک آزمایش میدانی گسترده گزارش کردند هدف‌گذاری بازتابی، بهبود قابل توجهی در پیامدهای

¹ Wade

² McClelland, Atkinson, Clark and Lowell

³ Schukajlow & Rakoczy

⁴ Liebandörfer

تحصیلی و کاهش نرخ اهمال کاری ایجاد می کند. موریسانو و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند تنظیم، بسط و بازتاب اهداف شخصی، عملکرد تحصیلی را بهبود می بخشد. شاپرس و همکاران (۲۰۲۰) نیز دریافتند نوشتن درباره اهداف شخصی و برنامه ها، صرف نظر از نوع هدف، عملکرد تحصیلی را افزایش می دهد. هودینگ و همکاران (۲۰۲۳) نقش مداخله هدف گذاری و هدفمندی در زندگی را بر عملکرد تحصیلی تأیید کردند و سایدز و کوواس^۴ (۲۰۲۰) اثر هدف گذاری بر انگیزش، خودکارآمدی و عملکرد را در ریاضیات دوره ابتدایی نشان دادند. در مجموع، ادبیات پژوهشی حاکی از آن است که آموزش هدف گذاری تحصیلی می تواند به عنوان یک مداخله مؤثر، هم زمان بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان اثر بگذارد؛ با این حال، پژوهش های اندکی به طور هم زمان این دو متغیر را در دانش آموزان دوره دوم متوسطه و در بافت فرهنگی ایران بررسی کرده اند که همین امر ضرورت انجام پژوهش حاضر را توجیه می کند.

روش شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش شناسی، کمی و از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان دهگلان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ تشکیل می دهند که تعداد آن ها ۷۶۳ نفر بود. نمونه پژوهش با توجه به دسترسی پژوهشگر به جامعه مورد مطالعه، از میان دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه یکی از مدارس شهرستان دهگلان که پژوهشگر در آن به تدریس اشتغال داشت، به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. پس از شناسایی دانش آموزان واجد شرایط و اعمال معیارهای ورود، دانش آموزانی که رضایت کتبی خود و والدینشان را اعلام کردند و در مداخلات روان شناختی دیگری شرکت نداشتند، به عنوان نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارش شدند. در نهایت، ۲۸ نفر (هر گروه ۱۴ نفر) به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. آزمودنی ها در پایه یازدهم، سن ۱۸ سال و همگی دختر بودند. معیارهای ورود شامل دانش آموز دختر دوره دوم متوسطه شهرستان دهگلان، رضایت کتبی دانش آموز و والدین، و عدم حضور در مداخلات روان شناختی هم زمان بود.

ابزار

الف) پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی: برای سنجش اهمال کاری تحصیلی از پرسش نامه سنجش اهمال کاری تاکنن^۱ (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسش نامه شامل ۱۶ گویه است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۷ = کاملاً موافقم) مشخص می کنند. نمره بالاتر در این پرسش نامه نشان دهنده اهمال کاری تحصیلی بیشتر است. در پایان نامه حاضر، ضرایب دقیق روایی و پایایی این ابزار گزارش نشده است؛ اما در پژوهش های پیشین، روایی این پرسش نامه تأیید شده و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه بالای ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است.

ب) پرسش نامه انگیزه پیشرفت: برای سنجش انگیزه پیشرفت از پرسش نامه انگیزه پیشرفت والرند (۱۹۹۲) استفاده شد. این پرسش نامه شامل ۱۸ گویه است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۷ = کاملاً موافقم) مشخص می کنند. نمره بالاتر در این پرسش نامه نشان دهنده انگیزه پیشرفت بالاتر است. در پایان نامه حاضر نیز ضرایب دقیق روایی و پایایی این ابزار گزارش نشده است؛ اما در پژوهش های پیشین، روایی و پایایی این پرسش نامه تأیید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن در دامنه بالای ۰/۸۰ گزارش شده است.

¹ Morisano

² Schippers

³ Hudig

⁴ Sides & Cuevas

⁵ Tuckman

پروتکل آموزش هدف گذاری تحصیلی

برنامه مداخله‌ای آموزش هدف گذاری تحصیلی در قالب هشت جلسه هفتگی ۶۰ تا ۷۵ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. محتوای جلسات به صورت تدریجی از آشنایی با مفهوم هدف و اهمیت آن آغاز شد و در ادامه به تعیین اهداف مشخص، استفاده از الگوی SMART، برنامه ریزی گام به گام، مدیریت زمان، برنامه های «اگر-آنگاه»، خودنظارتی، مقابله با موانع و تثبیت مهارت های آموخته شده پرداخت. جلسه اول به آشنایی با برنامه و اهمیت هدف گذاری تحصیلی، جلسه دوم به آشنایی با اصول هدف گذاری و نظریه لاک، جلسه سوم به تبدیل اهداف کلی به اهداف SMART، جلسه چهارم به برنامه ریزی و تقسیم هدف به گام های کوچک، جلسه پنجم به مدیریت زمان و اجرای هدف با استفاده از برنامه های «اگر-آنگاه»، جلسه ششم به خودنظارتی، پیگیری هدف و دریافت بازخورد، جلسه هفتم به مقابله با موانع، مدیریت هیجان و حفظ انگیزه، و جلسه هشتم به جمع بندی، تثبیت مهارت ها و برنامه نگهداری اختصاص یافت. در طراحی جلسات از روش های آموزش مستقیم، بحث و گفت و گو، پرسش و پاسخ، فعالیت فردی و گروهی، تمرین عملی، ایفای نقش، خودنظارتی، بازخورد و تکالیف هفتگی استفاده شد. گروه گواه در این مدت هیچ مداخله ای دریافت نکرد. پس از پایان جلسات، پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا شد.

برای تجزیه و تحلیل داده ها، در بخش توصیفی از شاخص های گرایش مرکزی و پراکندگی مانند میانگین و انحراف معیار و در بخش استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. پیش از اجرای آزمون های استنباطی، پیش فرض های تحلیل کوواریانس شامل نرمال بودن داده ها (آزمون شاپیرو-ویلک)، همگنی واریانس ها (آزمون لون)، همگنی شیب رگرسیون و یکسانی ماتریس های کوواریانس (آزمون ام باکس) بررسی و تأیید شد.

یافته ها

آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
انگیزه پیشرفت	کنترل	پیش آزمون	107/1	18
	کنترل	پس آزمون	116/4	14/8
	آزمایش	پیش آزمون	106/2	13/6
	آزمایش	پس آزمون	155/8	8/2
اهمال کاری	کنترل	پیش آزمون	83/4	3/7
	کنترل	پس آزمون	81/5	4/1
	آزمایش	پیش آزمون	82/7	6/5
	آزمایش	پس آزمون	50/1	1/9

N=28

جدول ۱ آمار توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. همان گونه که مشاهده می شود در متغیر انگیزه پیشرفت میانگین نمرات پس آزمون از نمرات پیش آزمون در گروه آزمایش بیش تر است و در متغیر اهمال کاری میانگین نمرات پس آزمون که پس از مداخله گرفته شده است، کم تر از نمرات پیش آزمون است.

جدول ۲: نتیجه آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	گروه	مرحله	آماره	درجه آزادی	معناداری
انگیزه پیشرفت	کنترل	پیش آزمون	0/96	14	0/7
	کنترل	پس آزمون	0/92	14	0/2
	آزمایش	پیش آزمون	0/95	14	0/5
	آزمایش	پس آزمون	0/91	14	0/2
اهمال کاری	کنترل	پیش آزمون	0/93	14	0/3
	کنترل	پس آزمون	0/96	14	0/7
	آزمایش	پیش آزمون	0/87	14	0/1
	آزمایش	پس آزمون	0/87	14	0/1

جدول ۲ نتیجه آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود نتیجه آزمون برای هیچکدام از متغیر و گروه‌های معنادار نشده است ($p > 0/05$). و پیش فرض نرمال بودن داده‌ها رعایت شده است.

جدول ۳: نتایج بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس

پیش فرض	متغیر / مدل	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری	نتیجه
همگنی واریانس‌ها (آزمون لون)	پس آزمون انگیزه پیشرفت	0/1	1	26	0/3	تأیید شد
	پس آزمون اهمال کاری	1/7	1	26	0/2	تأیید شد
همگنی شیب رگرسیون	پیش آزمون انگیزه پیشرفت × گروه	0/8	1	—	0/4	تأیید شد
	پیش آزمون اهمال کاری × گروه	0/9	1	—	0/1	تأیید شد
یکسانی ماتریس‌های کوواریانس (ام‌باکس)	—	25/3 (F=1/4)	3	121680	0/1	تأیید شد

جدول ۳، نتایج بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لون برای همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پس آزمون انگیزه پیشرفت ($p=0/3$) و پس آزمون اهمال کاری ($p=0/2$) معنادار نشده است؛ بنابراین پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. همچنین اثر متقابل گروه و پیش آزمون برای انگیزه پیشرفت ($p=0/4$) و اهمال کاری ($p=0/1$) معنادار نبود؛ بنابراین شیب‌های رگرسیون در دو گروه همگن بوده و پیش فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار است. در نهایت، نتیجه آزمون ام‌باکس با مقدار $F=1/4$ و سطح معناداری $p=0/1$ معنادار نشده است و پیش فرض یکسانی ماتریس‌های کوواریانس نیز تأیید می‌شود. در مجموع، تمامی پیش فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۴: نتیجه تحلیل کوواریانس چند متغیره برای بررسی تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش

انگیزه پیشرفت

آزمون	آماره	F	معناداری	اندازه اثر
اثر پیلای	0/88	81/3	0/001	0/88
لامبدای ویلکز	0/13	81/3	0/001	0/88
اثر هتلینگ	7/1	81/3	0/001	0/88
بزرگترین ریشه روی	7/1	81/3	0/001	0/88

جدول ۴ نتیجه تحلیل کواریانس برای بررسی تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت را نشان می دهد. همان گونه که مشاهده می شود لامبدای ویلکز با مقدار آماره $F=81/3$ و اندازه اثر $0/88$ معنادار شده است ($p < 0/001$). یعنی بین دو گروه در ترکیب دو متغیر وابسته تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین آموزش هدف گذاری تحصیلی بر حداقل یکی از متغیرهای وابسته اثر معنادار داشته است. برای تعیین اینکه این اثر مربوط به کدام متغیر یا متغیرهاست، نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی ها (تحلیل کواریانس تک متغیره) بررسی شد. در ادامه در جدول ۷-۴ نتیجه اثرات بین آزمودنی ها آمده است.

جدول ۵: نتیجه اثرات بین آزمودنی ها

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اهمال کاری	گروه	619/6	1	619/6	85/8	0/001	0/78
انگیزه پیشرفت	گروه	10988/6	1	10988/6	90	0/001	0/79

جدول ۵، نتیجه اثرات بین آزمودنی ها را نشان می دهد. همان گونه که مشاهده می شود اثر گروه بر نمرات پس آزمون اهمال کاری تحصیلی $F=85/8$ ، $\eta^2=0/78$ ، $P<0.001$ و انگیزه پیشرفت $F=90$ ، $\eta^2=0/79$ ، $P<0.001$ معنادار است. بنابراین، آموزش هدف گذاری تحصیلی موجب کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی و افزایش معنادار انگیزه پیشرفت دانش آموزان شده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش هدف گذاری تحصیلی بر ترکیب دو متغیر وابسته تأثیر معنادار دارد ($p < 0/001$). همچنین نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره حاکی از آن بود که این آموزش موجب کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی و افزایش معنادار انگیزه پیشرفت در گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه شده است. این یافته ها با نتایج پژوهش های پیشین همسو است. در تبیین تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر کاهش اهمال کاری، می توان گفت که هدف گذاری مسیر یادگیری را برای دانش آموزان روشن و قابل پیش بینی می کند و باعث می شود آنان تکالیف و فعالیت های درسی را با برنامه ریزی و نظم بیشتری انجام دهند. زمانی که دانش آموزان اهداف مشخص، واقع بینانه و قابل دستیابی برای خود تعیین می کنند، احساس کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری پیدا کرده و مسئولیت پذیری آنان افزایش می یابد. این احساس کنترل و خودنظم دهی، زمینه کاهش تعویق در انجام تکالیف و در نتیجه کاهش اهمال کاری را فراهم می کند. از سوی دیگر، دستیابی تدریجی به اهداف کوتاه مدت، احساس موفقیت و شایستگی را در دانش آموزان تقویت کرده و انگیزه آنان را برای تلاش بیشتر افزایش می دهد. همچنین هدف گذاری موجب می شود دانش آموزان ارتباط روشن تری میان تلاش های امروز و موفقیت های آینده درک کنند؛ از این رو با پشتکار بیشتری در فعالیت های آموزشی مشارکت می کنند. این نتیجه با یافته های اندیشمند و ابراهیمی (۱۳۹۵)، کوچکی، بخشایش و اسعدی (۱۴۰۰)، حیدری، داوری و صالحی (۱۴۰۲)، راد، بختیاری و خوشنوار (۱۴۰۳)، اسمعیلی و منادی (۱۴۰۳) و ابوالاهراری شیرازی، محمدی و اسماعیلی (۱۴۰۲) همسو است. در پیشینه خارجی نیز دکر، شایپرس و ون اسکوتن (۲۰۲۴)، موریسانو و همکاران (۲۰۱۰)، شایپرس و همکاران (۲۰۲۰) و هودیک و همکاران (۲۰۲۳) تأثیر هدف گذاری را بر بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش اهمال کاری تأیید کرده اند.

در تبیین تأثیر آموزش هدف گذاری تحصیلی بر افزایش انگیزه پیشرفت، می توان اظهار داشت که هدف گذاری از طریق ایجاد جهت دهی به تلاش ها، افزایش پشتکار و فراهم کردن بازخورد از پیشرفت، موجب تقویت انگیزه درونی و بیرونی دانش آموزان می شود. وقتی دانش آموزان اهداف روشن و چالش انگیزی برای خود تعیین می کنند و گام های عملی برای رسیدن به آن ها برمی دارند، تجربه موفقیت، احساس خود کارآمدی آنان را افزایش می دهد. این احساس خود کارآمدی، به نوبه خود، انگیزه پیشرفت را تقویت می کند. همچنین برنامه های «اگر-آنگاه» و خودنظارتی به دانش آموزان کمک می کند تا موانع را شناسایی کرده و با آن ها مقابله کنند؛ این امر از کاهش انگیزه در مواجهه با دشواری ها جلوگیری می کند. علاوه بر این، تعیین اهداف کوتاه مدت و دستیابی به آن ها، احساس موفقیت و شایستگی را در دانش آموزان تقویت کرده و آنان را برای دستیابی به اهداف بزرگ تر ترغیب می سازد. از سوی دیگر، هدف گذاری باعث می شود دانش آموزان ارتباط بین تلاش، عملکرد و موفقیت را بهتر درک کنند و باور بیشتری به تأثیر کوشش خود بر نتایج تحصیلی داشته باشند. این باور، اشتیاق به یادگیری، پشتکار در انجام تکالیف و تمایل به کسب موفقیت را افزایش می دهد. این یافته با نتایج پژوهش های بیات (۱۴۰۲)، گودرزی (۱۴۰۲)، اشاکاجلو و راکوکزی (۲۰۱۹) و لیبندورفر و همکاران (۲۰۲۳) همسو است.

به طور کلی، یافته های این پژوهش نشان داد که آموزش هدف گذاری تحصیلی تأثیر معناداری بر کاهش اهمال کاری، افزایش انگیزه پیشرفت و همچنین بهبود هم زمان این دو متغیر در دانش آموزان داشته است. این نتایج بیانگر آن است که هدف گذاری تحصیلی تنها یک مهارت برنامه ریزی نیست، بلکه فرایندی شناختی و انگیزشی است که می تواند رفتار تحصیلی دانش آموزان را در ابعاد مختلف تحت تأثیر قرار دهد. زمانی که دانش آموزان می آموزند اهدافی مشخص، واقع بینانه، قابل اندازه گیری و زمان بندی شده برای خود تعیین کنند، مسیر حرکت آنان در فعالیت های آموزشی روشن تر شده و احساس سردرگمی و بلا تکلیفی کاهش می یابد. در نتیجه، مدیریت زمان، برنامه ریزی و خودنظم دهی آنان بهبود پیدا کرده و از به تعویق انداختن تکالیف و مسئولیت های درسی اجتناب می کنند. همچنین کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزه پیشرفت دو فرایند مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه رابطه ای متقابل دارند. دانش آموزی که از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردار است، کمتر انجام تکالیف خود را به تأخیر می اندازد و در مقابل، زمانی که رفتارهای اهمال کارانه کاهش می یابد، فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت، احساس شایستگی و افزایش انگیزه فراهم می شود.

بر این اساس، می توان نتیجه گرفت که آموزش هدف گذاری تحصیلی یکی از مداخلات آموزشی کم هزینه، کاربردی و اثربخش برای مدارس است که می تواند زمینه ارتقای عملکرد تحصیلی، افزایش مشارکت دانش آموزان در فرایند یادگیری و بهبود کیفیت آموزش را فراهم سازد. از این رو، پیشنهاد می شود آموزش مهارت هدف گذاری به عنوان بخشی از برنامه های آموزشی و مشاوره ای مدارس، به ویژه در دوره متوسطه، مورد توجه برنامه ریزان آموزشی، مشاوران و معلمان قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می شود مشاوران مدارس، آموزش هدف گذاری تحصیلی را در جلسات مشاوره فردی و گروهی دانش آموزان به کار گیرند و آنان را در تعیین اهداف مشخص، واقع بینانه و قابل دستیابی، اولویت بندی فعالیت ها و پیگیری میزان پیشرفت خود همراهی کنند. معلمان نیز می توانند با مشارکت دانش آموزان، در ابتدای هر نیمسال تحصیلی اهداف آموزشی کوتاه مدت و بلند مدت را تعیین کرده و با استفاده از راهکارهایی مانند بازبینی دوره ای اهداف، خودارزیابی و ارائه بازخورد، دانش آموزان را در پایش و اصلاح مسیر دستیابی به اهداف یاری دهند. والدین نیز از طریق جلسات آموزشی و برنامه های آگاه سازی مدارس می توانند با اصول هدف گذاری تحصیلی و شیوه حمایت مناسب از فرزندان آشنا شوند تا ضمن فراهم کردن محیطی حمایتگر، از ایجاد فشار و انتظارات غیرواقع بینانه در فرایند دستیابی به اهداف تحصیلی جلوگیری شود.

در پایان، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با اجرای برنامه آموزش هدف‌گذاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی، از جمله دوره ابتدایی، متوسطه اول و دانشجویان، انجام شود تا امکان بررسی تفاوت اثربخشی این مداخله در گروه‌های سنی و تحصیلی مختلف فراهم شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، علاوه بر سنجش بلافاصله پس از مداخله، آزمون‌های پیگیری در فواصل زمانی سه‌ماهه، شش‌ماهه و یک‌ساله انجام شود تا میزان تداوم و پایداری آثار آموزش هدف‌گذاری تحصیلی مشخص گردد. بررسی اثربخشی این مداخله بر سایر متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی مانند خودتنظیمی یادگیری، اضطراب تحصیلی و رضایت تحصیلی نیز می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده باشد.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه که در اجرای این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه تقدیر و تشکر می‌کنیم.

منابع

- ابوالاهراری شیرازی، سارا؛ محمدی، علی و اسماعیلی، نازیلا. (۱۴۰۲). شیوع اهمالکاری تحصیلی و نقش برنامه‌ریزی درسی در کاهش آن در دانشجویان علوم توانبخشی. مجله پژوهش در علوم توانبخشی، ۹(۲)، ۷۷-۹۰.
- احسانی، نعیمه. (۱۴۰۴). رابطه بین اهمال کاری و ادراک خویشتن با انگیزش تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور و آزاد بجنورد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور واحد بجنورد.
- اسماعیلی، ندا، و امان زاده، آمنه. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش معکوس بر تاب آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، ۳۰(۲)، ۲۳۲-۲۳۹.
- اسماعیلی، نرگس و منادی، مریم. (۱۴۰۳). شناسایی عوامل مؤثر بر اهمالکاری تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. مجله روانشناسی مدرسه، ۶(۲)، ۴۱-۵۸.
- افلاک‌پور، اعظم. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین سرمایه روانشناختی با تعالی سازمانی و اهمال کاری تحصیلی در بین کارکنان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور استان گیلان، مرکز پیام نور آستارا.
- اندیشمند، ویدا، و ابراهیمی، عهدیه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش موقعیت کنترل بر هدف‌گذاری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه سیرجان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۳۵)، ۲۶۶-۲۷۹.
- بیات، میثم. (۱۴۰۲). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر قیر و کارزین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ترکاشوند، عارفه. (۱۳۹۹). اثربخشی پروتکل درمان اهمال کاری در کاهش اهمال کاری دانشجویان دختر دانشگاه خوارزمی. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده پردیس بین‌الملل.
- حیدری، آرمان؛ داوری، ندا و صالحی، امیر. (۱۴۰۲). رابطه جهتگیری هدف و اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان شهر یاسوج. فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۲(۴)، ۶۳-۷۸.
- راد، حسین‌فر؛ بختیاری، صبا و خوشنواز، الهام. (۱۴۰۳). پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و دشواریهای تنظیم هیجان. مجله روانشناسی معاصر، ۸(۱)، ۱۴-۲۹.
- عبداللهی، ژوان. (۱۴۰۱). پیش‌بینی میزان فرسودگی تحصیلی بر اساس اهمال کاری تحصیلی و سبک‌های استاد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، واحد سندج.
- قوامی کتیک‌لاهیجانی، رقیه. (۱۴۰۳). رابطه کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت اجتماعی در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. پایان نامه کارشناسی ارشد موسسه آموزش عالی راهبرد شمال.

- کوچکی، محمد، بخشایش، علیرضا، و اسعدی، سمانه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش هدف گذاری بر خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲(۳) (پیاپی ۴۹)، ۱۵۸-۱۶۸.
- گودرزی، الهام. (۱۴۰۲). نقش میانجی سلامت روانی دانش آموزان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزش پیشرفت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب.
- محمدی، ثریا. (۱۴۰۴). رابطه بین سرگردانی ذهنی با اهمال کاری تحصیلی با میانجیگری حافظه کاری و سبک های تصمیم گیری در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز، پردیس بین‌المللی ارس.
- Hudig, J., Scheepers, A. W., Schippers, M. C., & Smeets, G. (2023). Motivational mindsets, mindset churn and academic performance: The role of a goal-setting intervention and purpose in life. *Current Psychology*, 42(27), 23349-23368.
- Latham, G.P. and Locke, E.A., . Ganegoda, J.M (2011), New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*.pp :4,12,290-300.
- Liebondörfer, M., Schneider, J., & Preckel, F. (2023). Investigating the associations between motivation and academic performance via the mediator variables of specific mathematic cognitive learning strategies in different subject domains of higher education. *International Journal of STEM Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00423-w>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2007). Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting. *Organizational Dynamics*. pp:4,35, 332-340.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264.
- Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary educational psychology*, 60, 101823.
- Schukajlow, S., & Rakoczy, K. (2019). The power of motivation and emotions: How they influence learning in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 100(3), 351–375.
- Sides, J. D., & Cuevas, J. A. (2020). Effect of goal setting for motivation, self-Efficacy, and performance in Elementary mathematics. *International Journal of Instruction*, 13(4), 1-16.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Tuckman, B. W. (2014). Group Versus Goal-Setting Effects on the Self-Regulated Performance of Students Differing in Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*.pp: 58, 4, 291-298.
- Wade, D.T. (2009). Goal setting in rehabilitation: An overview of what, why and how. *Clinical Rehabilitation* .pp:5-23.