Research Paper

The mediating role of achievement goals in the relationship between the personality trait of grit and academic engagement and procrastination among high school students: a structural model

Alireza Rouhi¹, Javad Kavousian², Masoud Geramipour¹, Hadi Keramati², Mehdi Arabzadeh²

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Educational Psychology Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University of Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Educational Psychology Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University of Tehran, Iran
3. Assistant Professor, Curriculum Planning Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University of Tehran, Iran.

Citation: Rouhi A, Kavousian J, Geramipour M, Keramati H, Arabzadeh M. The mediating role of achievement goals in the relationship between the personality trait of grit and academic engagement and procrastination among high school students: a structural model. J of Psychological Science. 2022; 20(107): 1945-1964.
URL: https://psychologicalscience.ir/article-1-1297-fa.html
DOI: 10.52547/JPS.20.107.1945

ARTICLE INFO

Keywords:
Grit, Achievement goals, Academic engagement, Academic procrastination

ABSTRACT

Background: Although previous researches have examined the direct effects of the personality trait of grit in predicting students' procrastination and engagement, its indirect effects have been less studied.

Aims: The general purpose of this study is to investigate the role of grit that directly or indirectly increases academic engagement and decreases academic procrastination.

Methods: The present study was descriptive and of correlation and structural equations. The statistical population of the study included all non-profit high school male students in Hamadan city in the academic year 1398-99. Based on the two-stage cluster sampling method, 500 students were selected and completed Duckworth and Quinn's (2007) Grit scale, Reeve's (2013) academic engagement scale, Solomon & Rothblum's (1984) academic procrastination, and Elliot, Murayama's, and Pekrun's (2011) achievement goal questionnaire. Data were analyzed using the structural equation statistical method and Spss24 and AMOS-26 software.

Results: The results showed that grit had a positive and significant effect on academic engagement with the mediating role of self-based and task-based development goals (β= 0.05, p<0.01). But grit did not have a negative and significant effect on academic procrastination with the mediating role of self-based and task-based achievement goals (β= 0.06, P= 0.68).

Conclusion: Self-based and task-based competencies can increase behavioral, cognitional, emotional, and agentic engagement in grittier students. But these competencies can't play a significant role in reducing procrastination.
Extended Abstract

Introduction
Academic procrastination could be considered a serious threat to students’ academic achievement and subjective well-being (Kim and Seo, 2015; Steel and Klingsieck, 2016) and it can lead to emotional discomfort and anxiety (Sénécal, Julien, & Guay, 2003). Despite the findings of the negative consequences of procrastination, the role of students’ individual differences in reducing academic procrastination has been less studied. According to previous researches, students’ motivations are linked to individual differences in academic contexts (Burnette, O’Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013; Chen & Pajares, 2010; Robins & Pals, 2002). Grit as an individual differences based construct, plays an important role in students’ engagement, self-regulatory processes and success in challenging and demanding situations (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Eskreis-Winkler, Gross, & Duckworth, 2018). Grittier individuals are thought to be powerful learners as they are less discouraged by failures and setbacks, more motivated to engage in strategic behaviors, and sustain a focused effort to achieve success (Eskreis-Winkler et al., 2018). They have a strong sense of agency. Thus, those individuals believe that they can achieve their goals and gain further expertise with persistent effort (Duckworth, 2016). In the other words, grit can increase insistence on the task during the challenges that the person poses for particular goals, and reduces the possibility of leaving the task ahead (Muenks, Wigfield, Yang & O’Neal, 2017; Von Culin, Tsukayama & Duckworth, 2014). Therefore, people are more likely to achieve their personal goals with higher levels of grit (Solmaz, Aksoy, Şengul, Saruşık, 2014; Wang & Erdhiem, 2007; Von Culin et al., 2014). This can lead students to intrinsic motivation, increase academic engagement and reduce academic procrastination (Wolters, 2015; Robinson, 2015; Datu, 2016; Duchesne, Larose & Bei, 2017). So far, no research has examined the personal goals of grittier students in increasing engagement and reducing their procrastination. Achievement goals as a forward-looking approach and an internal cognitive structure can engage the learner during academic assignments and cognitional, emotional, and behavioral regulation (Elliot & McGregor, 2001; Senko, 2016). In the 3x2 model of achievement goals, on the basis of two competencies, the mastery goal was divided into self-based and task-based achievement goals. But performance goal, did not change, and only was renamed as other-based goals (Elliot et al., 2011). In other words, in this model accuracy of the mastery goal has been increased.

According to this model, in task-based goal, the basis of evaluating competence is implicit in the task itself. So learners can receive feedback directly and immediately during task engagement. But the self-concept is not conspicuous in such trying, as students’ concentration remains task-focused. Because in self-based goal, there is a more complicated situation and needs more cognitive potential than a task-based type (Elliot et al., 2011). Therefore, investigating self-based and task-based goals can draw valuable attention to the learner and reduce concerns about the feedback of others. Because in other-based goals, learners receive competence information from another person, and the normative criterion of evaluation is not typically calibrated to give an optimal challenge (Nicholls, 1989). So in the present study, the other-based goals have not been examined. Thus grittier students can attempt towards achieving their long-term goals while persisting in the face of adversity (Duckworth, 2016), which in turn hinders the tendency to be procrastinated. Indeed, achieving challenging goals, such as better academic performance, requires the willingness to control impulses and work hard, as well as the ability to manage challenges associated with goal pursuit (Ivcevic and Brackett, 2014). This study is the first research that investigates the mediating role of task-based and self-based achievement goals in the relationship between grit and both academic engagement and academic procrastination in high school students.

Method
Because of the coronavirus pandemic, there was a lack of access to all high schools in the city, thus non-profit high school students participated in this study.
Furthermore considering male students is based on inconsistencies in previous researches results about gender differences in grit. Some researchers found gender differences in grit (Batres, 2011; Christensen & Gerald 2014; Cross 2014; Stewart 2015). But the other researchers have found no gender differences (Batres 2011; Gorman 2015; Washington 2016). These inconsistencies suggest that gender-based differences in grit among students may be related to other variables but can change the results. Therefore the population of this study is all Iranian non-profit high school male students in Hamadan. two-stage cluster sampling was used, so in nine non-profit male high schools, two of them was selected randomly then all of the students in both of them (500 boys) participated and completed Duckworth and Quinn (2007) grit scale, Murayama and Pekrun (2011) achievement goal questionnaire, Solomon & Rothblum (1984) academic procrastination scale and Reeve (2013) academic engagement. In order to data analyzing for structural equation modeling, Amos 26 was used. Grit scale (Duckworth and Quinn, 2007) has 12 items that was created to assess perseverance in two subscales, consistency of interest (interest) and perseverance of effort (effort). 6 items for consistency of interest and 6 items for perseverance of effort. Responds are on a 5-point Likert scale of 1 (Very much like me) to 5 (Not like me at all). Higher scores in this scale is 60 and lower is 12. Cronbach's alpha coefficients for scale was 0.82 (Duckworth and Quinn, 2009). Within the current study Cronbach's alpha coefficient respectfully for interest and 6 items for perseverance of effort. Responds are on 7-point Likert scale of 1 (Very much like me) to 7 (Strongly disagree) (1) to "strongly agree" (7). Cronbach's alpha coefficient was 0.84-0.93 (Elliot, Murayama and Pekrun, 2011). In different studies, factor analysis and validation on this questionnaire were done (David, 2012; Ning, 2018; Madigan, Stober and Pesfield, 2017; wang, Lio, Sang and cho, 2017). In this study, other-approach and other-avoidance goals weren't investigated to exploring the role of self-based and task-based in students' goal setting. Within the current study Cronbach's alpha coefficient respectfully for Task-approach, task-avoidance, self-approach, and self-avoidance goals were 0.84, 0.85, 0.86 and 0.87.

Academic procrastination scale (Solomon & Rothblum, 1984) have 27 items and three subscales: preparation for exams (8), doing the assignments (11) and preparing for the end of term paper (8). Questions number 7, 8, 18.26 and 27 which were to assess two features of “discomfort about procrastination” and “willingness to change the habits of procrastination” were considered. And as the creator of the scale suggested, these six questions were not cited to be measured for the validity and reliability. Responds are on 5-point Likert scale of 1 (never) to 5 (always) and Cronbach's alpha coefficient for this scale was 0.75 (Rastegar et al, 2015). In this study preparing for the end of term paper subscale didn’t investigate because teachers just used exams and assignments. Within the current study Cronbach's alpha coefficient for both of preparation for exams and doing the assignments respectfully was 0.61.

Academic engagement scale (Reeve, 2013) has a 17 items and 4 subscale scale that subscales are: cognitive (4 items), emotional (4 items), behavioral (4 items) and agentic engagements (5 items). Responds are on a 7-point Likert scale of 1 (completely agree) to 7 (completely disagree). Within the current study Cronbach's alpha coefficient respectfully were 0.77, 0.80, 0.73 and 0.85 and for academic engagements scale was 0.90.

| Effect                                | \( \beta \) | SE  | C.R  | P    |
|---------------------------------------|-------------|-----|------|------|
| Grit to Academic engagement           | 0.62        | 0.08| 9.1  | Sig  |
| Grit to Academic procrastination      | -0.98       | 0.12| -10.19| Sig  |
| Grit to Achievement goal              | 0.22        | 0.07| 3.26 | Sig  |
| Achievement goal to Academic engagement | 0.32      | 0.07| 4.47 | Sig  |
| Achievement goal to Academic procrastination | -0.03 | 0.07| -0.45| Ns   |

***p <.001

Table 1. Regression results (standardized regression coefficients) predicting the outcomes
Table 2. Bootstrap test results

| Indirect Effect                                      | β      | SE    | sig  | Lower Bounds | Upper Bounds |
|------------------------------------------------------|--------|-------|------|--------------|--------------|
| Grit to Achievement goal to Academic engagement      | 0.05   | 0.02  | 0.01 | 0.02         | 0.09         |
| Grit to Achievement goal to Academic procrastination | 0.06   | 0.01  | 0.68 | -0.02        | 0.02         |

***p < .001

Results

First, for the basic assumption of normality of observation, the Kolmogorov-Smirnov test was used. The results showed that the values of this test are significant for the research variables from 0.01 to 0.05 (p <.001). But this test rejects the hypothesis of normality in a large sample size. For this reason, skewness and kurtosis of data were used.

The values for the skewness and kurtosis were less than 2, and these indicate no significant difference with the normal distribution. Also, the normal Q-Q plot of the observed variables showed that the data points are close to the diagonal line. This result indicates the normality of the distribution of variables. In the second basic assumption of multicollinearity, variance inflation factor (VIF) and tolerance results showed that the tolerance values of the variables (0.9 to 0.97) are above 0.1, and values of variance inflation factor (VIF) for the variables were less than 10, (between 1 and 1/1). Thus there is no multi-collinearity between the variables.

The first hypothesis results indicate the significant role of grit and achievement goals in predicting academic engagement (Table 4). According to the Bootstrap test results (Table 5), achievement goals play a mediating role in the relationship between grit and academic engagement. Because the lower and the upper bound of the confidence interval does not include zero.

Results of the second hypothesis indicate the significant role of grit in predicting academic procrastination directly (Table 4). But the direct effect and mediating role of achievement goals are insignificant (Table 4). Because according to the Bootstrap test, the lower and the upper bound of the confidence interval include zero (Table 5).

Conclusion

To date, no research has investigated the mediating role of achievement goals in the relationship between grit and academic engagement. Therefore, it is not possible to compare this finding with similar studies. But some previous studies have examined the relationship between grit and academic engagement (Bowman et al., 2015; Robinson, 2015; Holbein et al., 2016; Datu, 2016; Karlen et al., 2019). The other studies investigated the relationship between grit and achievement goals (Wang & Erdhjem, 2007; Solmaz et al., 2014; Liem, 2016; Karlen et al., 2019). Furthermore, some researchers studied the relationship between achievement goals and academic engagement (Samareh & Khezri Moghadam, 2015; Duchesne et al., 2017). The results of direct effects are consistent with previous researches, but grittier students have long-term goals that could increase their engagement. Because all their focus will be on starting and continuing the chosen paths to achieve personal goals and they will experience more motivation and optimism towards the results ahead (Perez, 2015). Therefore, grit increases a person's performance towards the goal and causes them to spend more time and effort to achieve their goals (Eskreis-Winkler et al., 2014). Grittier students that focus on their self-based and task-based goals will experience more engagement. Because they get feedback from comparing their current, past, and future conclusions, and there is no competition with others.

Although previous research has documented the predictors and correlates of academic procrastination in students, comparatively little is known about the role of grit as a longer volitional processes of goal striving, on achievement goals; besides, the knowledge about direct and indirect effects of grit hinder academic procrastination, are still underexplored. In this study, consistent with previous research, grit predicted academic procrastination significantly (Wolters & Hussain, 2014; Wolters, 2015; Siah et al., 2019). But task-based and self-based goals of students didn’t motivate them to reduce their
procrastination, and this direct effect was inconsistent with previous studies (Howell & Watson, 2007; Howel & Buro, 2009; Hashemi et al., 2015).

Given the gaps in the existing literature, the second goal of this study was to investigate the mediating role of achievement goals in the relationship between grit and academic procrastination. The result showed an insignificant mediating role of achievement goals in the relationship between grit and academic procrastination. This finding might reveal the role of classmates in a person's procrastination. So the student may have delayed tasks by comparing himself to others or being influenced by conformity. Because in adolescence, boys might be influenced by their peers more than younger age groups. Thus postponing educational assignments is not perceived as essentially negative.

Furthermore, we can point to the higher levels of expectations of grittier students, who, due to the non-challenging nature of their homework, have tried to challenge their abilities in the shortest remaining time by postponing them.

**Ethical Considerations**

Compliance with ethical guidelines: The authors extracted this article from the Ph.D. dissertation of the first author, which was approved 03.09.2019 in the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran. Ethical considerations like gaining the informed consent of the participants and the confidentiality of responses were considered in this research.

Funding: This study was conducted as a Ph.D. thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second and third were the supervisors, the fourth and fifth were the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate the supervisors, the advisors, the participants, and the non-profit high schools' staffs in Hamadan, Iran.
مقاله پژوهشی
بررسی نقش مبانی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم: انرژی یک مدل ساختمانی

لیست مراجع
1. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.
2. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.
3. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

چکیده
زمینه: بررسی پژوهشی یکی از ویژگی شخصیتی عزم و درگیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان.

هدف: بررسی نقش عزم جعبه‌ای در درگیری تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی.

روش: یک مطالعه توصیفی، از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان 7-11 ساله مقطع متوسطه دوم و 374 ابزار جمع‌آوری شد.

نتایج: نتایج نشان داد که عزم بر درگیری تحصیلی با نقش مبانی اهداف پیشرفت مثبت تا حدی و مثبت بر تکلیف، اثر مثبت و معناداری داشت (P = .019). عزم بر اهمال کاری تحصیلی با نقش مبانی اهداف پیشرفت مثبت بر خود و مناسب بر تکلیف، اثر مثبت و معناداری داشت (P = .098).

دریافت شده: 120/01/22
پذیرش شده: 120/05/28
منتشر شده: 120/07/01

نتایج گیرش: شایستگی های مناسب بر خود و مناسب بر تکلیف در دانش آموزان با عزم بالا می‌تواند منجر به افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی شود.

* نویسنده مسئول: جواد کاووسیان، استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

J_kavousian@yahoo.com
رایانش: 9112385313
تلفن: 09123853132

مشخصات مقاله

| نویسنده مسئول | جواد کاووسیان، استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران. |
|------------|----------------------------------|
| الاکت | J_kavousian@yahoo.com |
| تلفن | 09123853132 |

[DOI: 10.25477/IPS.20.107.1945]
مقدمه
اهمال کاری تحصیلی را می‌توان به عنوان خطری برای موفقیت دانش‌آموزان در نظر گرفت (کیم و سنگ، 2015؛ سنتیو و کلینسکی، 2016). تا 75 درصد دانش‌آموزان انجام تکمیل خود را به تعیین می‌کنند (استادزندان، 2002). اهمال کاری تحصیلی، تماشایی غیر منطقی در به تأخیر ایجاد انگیزه آموزشی است. تا حدی که حتی باعث ایجاد ناراحتی عاطفی و اضطراب نیز می‌شود (سنکال، جولین و گوای، 2003). باز هم این‌طور ثابت شده است که رفتارهای منفی اهمال کاری، نقشی مثبت در مورد افراد را در تلاش فردی داشتن آموزان در کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک می‌کند. بررسی بیشتری که بر بازار پژوهش‌های انجام شده، اکنون دانش آموزان با نتها فردی در محققه آموزشی ارتباط دارند (برنت، 2002). به نظر می‌رسد، دانش آموزانی که از عزم بالایی برخوردار هستند، یادگیرنده‌گانی توانمند و با انگیزه‌های بزرگ در رفتارهای استرایک زنده و خواهند بود که شکست ها و پیروزی‌ها، همراه با این آنها را از اشتراک و ناملموس در جهت رساندن به موفقیت باز می‌دارد (آکریس، وینکلر و همکاران، 2018). به همین مسأله، می‌تواند منجر به کاهش رفتارهای منفی نظر اهمال کاری باشد و افزایش درگیری در دورات آموزشی شود (ولترز و خسروی، 2014؛ ولترز؛ راینسون، 2015؛ دونو، 2015). در گیری تحصیلی نوعی مشارکت سازنده، تفکر احتمال و مبتنی بر شناخت دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری است که مستقیماً منجر به نتایج مثبت تحصیلی می‌شود (استادزندان، کیندسترم و فری، 2009؛ بروک، 2012). و نیز در افزایش درگیری دانش آموزان و رشد از این نتایج مثبت سبب حائز حرفه ایت است (هاج، رایت و بت، 2012). تاکنون هیچ پژوهشی با این مسأله مورد اطلاع است که آیا دانش‌آموزان با عزم بالا که درگیری تحصیلی واقعی را تجربه می‌کنند از آنگونه‌ای که درای کاهش به تعیین اندازه امر موفقیت آموزشی چیزی برخورد هستند؟ (استادزندان و همکاران، 1991) در نظر گرفته می‌شود. همچنین، در این مطالعه نیز در نظر گرفته می‌شود که برای افراد با عزم بالا، می‌توان این‌طور نتایج که به برداشته شده را به عنوان این‌طوری که برای دانش آموزان در مدرسه و دانشجویان در دانشگاه را نیز پیش‌بینی کند (ژودیت، لیمی و دولک، 2016؛ آکریس و همکاران، 2013).

طبق پژوهش‌های انجام شده، میزان اهمال کاری در دانش‌آموزان با عزم بالا کمتر از سایر دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال در یک پژوهش، این‌طوری که می‌باشد که مشابهات در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری...

۵. consistency of interest
۶. Hope
۷. pathways thinking
۸. agency thinking
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری...

علیرضا روحی و همکاران

داشتن آموزشی که از سطوح بالاتری از عزم برخوردار هستند، این نتیجه قدرتمندی عملکرد را تجربه می‌کنند. این قبیل آموزش معتقد است که با تلاش مداوم به تمام اهداف خود و تجربه و تخصص بیشتری دست خواهند یافت (داکوتو، 2012). به عبارت دیگر، عزم می‌تواند میانجی اهداف در انجام نقشی را در طبیعت کالشی فراهم کند. برای رسیدن به اهداف خاص افزایش داده و احتمال ترک تکلیف پیش رو را کاهش دهد (مونچکس، ویگفیلد، 2017)، یعنی به این ترتیب که بماند.

پژوهش و نظری، سطع بالای عزم، احتمال دستیابی به اهداف شخصی را افزایش خواهد داد (ویگفیلد، 2007) و این مسئله می‌تواند منجر به ایجاد انگیزه در فرد و افزایش دگرگری تحصیلی و کاهش اهمال-کاری تحصیلی را در پی داشته باشد (ویلترز، 2015، رایسن، 2015، دیمو، 2016)...

اما عزم به عنوان فرآیند ارائه در هدف مداومی به‌نوعی تقویت و رشد در افراد با توجه به سه اصل مطرح شده: این قبیل افراد، معتقداند که با تلاش و همکاری، هدف‌ها می‌توانند محقق شوند. این قبیل افراد، معتقداند که با تلاش و همکاری، هدف‌ها می‌توانند محقق شوند.

به طور کلی، مدل ۲ ۳ ۱ یا ۲ افراد آبیاری شده در مدل صورت هدف غذایی های سلطنتی است تا بحث که آنها در مدل بخش می‌تواند می‌تواند بر خودداری، تغییر کرده است (البیوت و همکاران، 2011). در معاونتی که میزبان بخش می‌تواند از کلکسیون تکلیف نسبت به قبل، گرایش به دیگران، گرایش به کلکسیون هستند و نیازمند ظرفیت شناختی از میانجی است. حتی در ساده‌ترین حالت آن، تنظیم می‌تواند برخود نباشد، بهینه‌تر است و نیازمند ظرفیت شناختی بیشتری است. به کلکسیون توانایی بازسازی شناختی در خروجی بصورت همانند است (که یکی از آنها مربوط به زمان حال است و دیگری نیست) (البیوت و همکاران، 2011).

در مدل ۲ ۱ ۳ از اهداف پیشرفت ارائه کردند که در این مدل هدف سلطنتی که به همراه آموزش و تربیت برای توسه پایدار و شایستگی می‌پردازد، با توجه به شایستگی های شایستگی می‌تواند از اهداف میانجی بر خود و میزبان بخش می‌تواند تغییر شده است. اما اهداف عملکردی، نگهداری درکه و فقط با قرار داده اهداف میزبان بخش می‌تواند در مدل مکانیک ارائه شده است.

,self-approach
self-avoidance
other-approach
other-avoidance
self-based regulation

1. agency
2. mastery goal
3. self-based
4. task-based
5. performance goals
6. other-based goals
7. task-approach
در مورد رابطه اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی نیز، برخی از پژوهش‌های انجام شده، به این نتیجه رسیده‌اند که هدف سلیفی با اهمال کاری، رابطه منفی دارد (درستگار، 2012؛ شری، استمن، 2007) و برخی دیگر از این نتیجه برخوردارند. در این پژوهش با ریکار یک بارای اولیه رابطه بین عزم و دو منگر در گروه تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی با نقش ارضایی می‌شود. این نتایج بیانگر این است که هدف سلیفی رابطه منفی با اهمال کاری تحصیلی دارد (گرایشی رابطه منفی در آموزش و مهارت های فردی، سبب افزایش تمایل به جستجوی اهداف شخصی و علاقه بیشتر به رفع مشکلات آموزشی و توانایی منجر به تولید پایداری می‌شود (وان کالن و همکاران، 2014) و داشت آموزش با عزم، می‌تواند برای دستیابی به اهداف بیشتر نمودار منجر به رفع مشکلات آموزشی و توانایی منجر به تولید پایداری می‌شود (وان کالن و همکاران، 2014). روش

طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر؛ از حيث هدف، پژوهشی بنیادی است و از بعد طبقه‌بندی پژوهش‌های کیفی و کمی، در گروه پژوهش‌های کیفی و در زمرو تحصیلات همبستگی قرار می‌گیرد و با استفاده از روش مدل پایه معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. به دلیل اینکه این أهمگر از پژوهش به شکل پایه درون‌های همبستگی بوده است از اخاذ مخاطراتی لازم، فقط دانش آموزان مدارس غیرتفاوت، به همراه کلاس‌های فردی حضور داشتند که با توجه به عدم دسترسی به سایر دانش آموزان، جامعه هدف به مدارس غیرتفاوت معناد شد. علاوه بر این، در نتایج پژوهش‌های پیشین، برخی از پژوهشگران، به وجود تفاوت‌های

سازد، از این رو در پژوهش حاضر، اهداف گرایشی به دیگران و اجتناب از درگیری مورد بررسی قرار گرفتند. در میان پژوهش‌های اخیر که بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی برداخته‌اند، نمربا خاصی مدیران (1394)، در پژوهش خویش به آن توجه سیستمکه هدف تسلیط - گرایشی بصورة مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه داشت و با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، که ویژگی‌هایی می‌دارند بر نتایج سیستمکه هدف تسلیط - گرایشی رابطه داشتند. در واقع در پژوهش روک، هاوان، آلن، گریگوری، تمارکی والیانا (2016) به هدف سلیفی رابطه منفی در درگیری رفتاری در کلاس درس داشتند و در پژوهش دیگری نیز، رابطه‌ای منفی با عدم درگیری در کلاس داشت (آبی Люپاک، ناه، شبیه، 2008).

در مورد هدف گرایش به دیگران و اجتناب از اهمال کاری تحصیلی نیز، در پژوهش حاضر، اهداف گرایش به دیگران و اجتناب از اهمال کاری تحصیلی با هدف تسلطی با اهمال کاری رابطه مثبت به هدف سلیفی - گرایشی رابطه منفی با اهمال کاری تحصیلی و هدف تسلطی - اجتنابی رابطه منفی با آن دارد (هاول و واکینگ، 2010). در پژوهش آرموتیوس، موسوی‌ناه و شری (1394) نیز نتایج نشان داد که میان اهمال کاری با هدف سلیفی - گرایشی رابطه منفی به هدف عملکرد - گرایشی رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهش دیگری، نتایج نشان داد که اهداف پیشرفت این کند، منع داد که هدف عملکرد - اجتنابی و عملکرد - گرایشی در گروه آموزش کمتر از هم، اهمال کاری به صورت مکرر نسیم دارند. در حالی که هدف عملکرد - اجتنابی در تمین و پشت بین نمی‌کنند که اهمال کاری به صورت مکرر نسیم دارند (درستگار، 2012؛ مکری گریگوری و الیوت، 2007).
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم در دبیرگری تحصیلی و اهمالکاری (2016)

در این پژوهش به دنبال بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم در دبیرگری تحصیلی و اهمالکاری (۲۰۱۶) اگرچه این نام‌گذاری در پژوهش‌های گیاهی پیشین داشته باشد که در تغییر نتایج پژوهش‌ها مؤثر هستند؛ اما نمی‌توان از این مسئله جشن‌پذیر نمود که تفاوت جنسیت در این موضوعن نشان دهنده نیست. ما با سنجش شکل‌گیری بررسی‌های مدیریت و اقدامات اجرایی، و نیز تجزیه و تحلیل رویه‌های نقل‌گرایی در این زمینه ادامه می‌دهیم. 

1. Perseverance
در روش تحلیل عاملی، پاییزه (جوکار و دلاورپور، 1386) این پژوهش نشان داد که مقدار انگیزه در بین میانگین، انگیزه اهمال و آمادگی برای تکلیف، 261 بیست و هفتم آماده می‌باشد و میزان موافقتنامه در خود را با هر گونه ارتباط و همبستگی مشخصی می‌کند. که به مواردی مانند اهمال مشخص می‌کند. این پژوهش نشان داد که مقدار اهمال در بین میانگین، انگیزه اهمال و آمادگی برای تکلیف، 261 بیست و هفتم آماده می‌باشد و میزان موافقتنامه در خود را با هر گونه ارتباط و همبستگی مشخصی می‌کند.

جدول 1. میانگین، انحراف استاندارد، شاخص‌های جمعی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیر                  | کشیدگی | انحراف استاندارد | جمعیت |
|------------------------|---------|------------------|--------|
| نیاز در علایلا       | 0/3     | 0/1              | 12     |
| گرفتن از علایلا       | 0/1     | 0/1              | 12     |
| آمادگی از کشیدگی     | 0/1     | 0/1              | 12     |
| آمادگی تکلیف         | 0/3     | 0/1              | 12     |
| همبستگی               | 0/1     | 0/1              | 12     |
| درگیری رفتاری         | 0/1     | 0/1              | 12     |
| درگیری عاطفی          | 0/1     | 0/1              | 12     |
| درگیری شناختی        | 0/1     | 0/1              | 12     |
| درگیری افکاری         | 0/1     | 0/1              | 12     |

جدول 2. میانگین مشخصات بین متغیرهای پژوهش

| متغیر                  | صفر | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|------------------------|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| نیاز در علایلا       | 0/3 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| گرفتن از علایلا       | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| آمادگی از کشیدگی     | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| آمادگی تکلیف         | 0/3 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| همبستگی               | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| درگیری رفتاری         | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| درگیری عاطفی          | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| درگیری شناختی        | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
| درگیری افکاری         | 0/1 | 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1| 0/1 |
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیل و اهمال کاری...

| جدول 1. نتایج آزمون بوت استرپ |
|---------------------------------|
| فاصله اطمینان | Sig | SE | β |
| حد بالا | 0.04 | 0.08 | 0.22 |
| حد پایین | 0.02 | 0.07 | 0.20 |

| جدول 2. ضرایب استاندارد مسیرها |
|---------------------------------|
| ضریب | SE |
| 0.15 | 0.08 |
| 0.09 | 0.07 |
| 0.08 | 0.08 |
| 0.07 | 0.08 |

پایه‌ها

یافته‌ها

بسته آماده برای متأخرگر (زمانyla) و کوچکتر از 10 هستند که یانگر عدم هم‌خطی چند‌گانه بین متغیرهای است. در جدول 1، میانگین انتشار استاندارد و مقادیر کمی و کشیدگی متغیرها آورده شده است. به‌طور کلی، چگونگی ارتباط بین متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون بین آنها محاسبه شده که نتایج آن بصورت ماتریس همبستگی در جدول 2 نشان داده شده است. با توجه به جدول 2، میانگین همبستگی بین اکثر متغیرهای پژوهش در سطح آماری 0/001 معنی‌دار است (1/0/000). به‌طور کلی، روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از مدل‌های نمادین مطالعات ساختاری شده و با توجه به نتایج آنها در جدول 3، تمامی متغیرها به این شکل، مدل پژوهش را تایید می‌کند. ضرایب استاندارد آنها در جدول 4 نیز حاکی از معنی‌داری بودن تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش است. اهمال به‌طور کلی به‌طور کمی و درگیری تحصیل و همچنین در رابطه بین عزم و اهمال به‌طور کلی به‌طور کمی و درگیری تحصیل و همچنین در رابطه بین عزم و اهمال 

3. normal Q-Q plot

1. skewness
2. kurtosis

[ Downloaded from psicologicalscience.ir on 2022-02-23 ]
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین عزم و ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری

در رابطه بین عزم و اهمال کاری تحصیلی، مورد تایید قرار نمی‌گیرد. زیرا در فاصله بین حد پایین و حد بالای عامل اطمینان، عدد صفر قرار می‌گیرد. مدل نهایی پژوهش در شکل 2، ارائه شده است.

کاری تحصیلی، از آزمون بوت استرایپ استفاده شد که با توجه به نتایج آن در جدول 5 نشان می‌دهد که اهداف پیشرفت در رابطه بین عزم و درگیری تحصیلی مورد تایید قرار می‌گیرد. زیرا در فاصله بین حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان، عدد صفر قرار نمی‌گیرد. اما نقش میانجی اهداف پیشرفت کاری تحصیلی، عدد صفر قرار می‌گیرد. اما نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین عزم و اهمال کاری تحصیلی به آزمون بوت استرایپ استفاده شد که با توجه به نتایج آن در جدول 5 نشان می‌دهد که اهداف پیشرفت در رابطه بین عزم و درگیری تحصیلی مورد تایید قرار می‌گیرد. زیرا در فاصله بین حد پایین و حد بالای فاصله اطمینان، عدد صفر قرار می‌گیرد...

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی‌های آن و اهمال

[ DOI: 10.52547/JPS.20.107.1945 ] [ Downloaded from psychologicalscience.ir on 2022-02-23 ]
پرسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم به درگیری تحصیلی و اهمال کاری ...\)

المات مورد نظر برای یادگیری را شخصیتی به نسبت کند نتایج نشان داد که هدف اهداف پیشرفت، از خود، تنها یک پژوهش مشابه، کاملا مشهود است که در پژوهش خویش به این نتیجه رسیدند که پافشاری بر تلاش، هم‌بسگی مثبت به اهداف سلطان، عملکرد - گرافیک، و انگیزه دو روند دارد و نتایج علاقه هم‌بسگی مثبت به اهداف عملکرد - گرافیک، انجام - عملکرد و انگیزه برونی دارد. در پژوهش هفتمی و کارشناسی (2019) نیز، نتایج نشان داد که عزم به طریق میانجی گر جهت گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی، رابطه مثبت به عملکرد تحصیلی دارد. علاوه بر این نتایج از پژوهش های دیگر به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی استفاده شده است. حمایت و همکاران (1387)، در پژوهش خویش به این نتیجه رسیدند که رابطه اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، تحت تأثیر ابعاد درگیری تحصیلی است. هدف سلطانی از طریق راهبردهای رفتاری، ارزش تکلیف و نتایج، به پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و مستقیم تأثیر می‌گذارد. هدف عملکرد - گرافیک توسط راهبردهای شناختی تأثیر گرافیک و معنی بر پیشرفت راستی می‌گذارد. تأثیر هدف اجتماع عملکرد بر پیشرفت رایگان، مثبت و مستقیم است. همچنین نقش واسطهای اباعد درگیری تحصیلی در رابطه میان اهداف پیشرفت و پیشرفت رایگان، تأیید شد. نتایج پژوهش دانشجویان و همکاران (2017) نیز در یک پژوهش طلیعه نشان داد که هدف سلطانی پیشرفت غیرمستقیم درگیری شناختی و رفتاری، در واقع بازگشت از عملمندی به هدف اجتماع - عملکرد (ه‌عملاکرد - گرافیک) مرتبط با درگیری شناختی در طی رفتارهای بارزی خواسته برود. نتایج پژوهش حاضر در اینست مثبت هم‌ساز یا پژوهش‌های پیشین است. اما جنبه نواورانه پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی گر اهداف پیشرفت در رابطه بین عزم و درگیری تحصیلی است که تاکنون پژوهش، سبک هدف گذاری داشت آموزش را در رابطه بین عزم به درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار نداده است. زیرا در این سریالی ویژگی‌های توان نقش انگیزه‌سازی

1958
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمالکاری...

بررسی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمالکاری در این مطالعه به مدت ۳ ماه با استفاده از پرسشنامه‌های پاسخ‌دهی خودگزارشی به سطح پایداری قرار گرفت. محققان بعد از اهداف پیشرفت یکی از متغیرهای اصلی در این پژوهش یافتند که بین عزم و اهمالکاری تحصیلی، رابطه منفی وجود دارد.

منابع: 
رضا نامی، علی‌اصفهانی (۱۳۹۲) نمایش نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمالکاری. علمی، صفحه ۱۸-۲۷.

بعد از اهداف پیشرفت یکی از متغیرهای اصلی در این پژوهش یافتند که بین عزم و اهمالکاری تحصیلی، رابطه منفی وجود دارد.

منابع: 
رضا نامی، علی‌اصفهانی (۱۳۹۲) نمایش نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیت عزم با درگیری تحصیلی و اهمالکاری. علمی، صفحه ۱۸-۲۷.
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری... 

علیرضا روحی و همکاران

تعداد منافع: نویسنده‌گان هیچ نقص منافعی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از اساتید راهنمای مشاوران و نیز کادر مدارس غیر اتفاقی مسئول دوم شهر مهرداد، که با وجود دو شوایی مربوط به پاندمی کرونا، در انجام این تحقیق، از هیچ کمکی مساوی نمودند، کمال تشکر و اعتماد را دارم.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول، در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه روانشناسی میلاد و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، پردیس تهران است و در تاریخ 1398/01/10 به تصویب رسیده است.

حاجی علی اکبری: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسنده‌گان: نویسنده اول محقق اصلی این پژوهش است، نویسنده دوم و سوم اساتید راهنمای اول و دوم هستند، و نویسنده‌گان چهارم و پنجم اساتید مشاوره رساله می‌باشند.

[ DOI: 10.52547/JPS.20.107.1945 ]

[ Downloaded from psychologicalscience.ir on 2022-02-23 ]
References

Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 363-370. [Link]

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. [Link]

Amiri, L., Ebrahim Moghdam, H., Babakhani, N. (2019). Structural model of predicting academic engagement based on cognitive ability and socioeconomic status by mediating academic enthusiasm in students. *Journal of psychological science*. (74) 18, 215-222. (Persian) [Link]

Arabzadeh, M., Askari, F., Rezvan, A., panahi, S. (2020). The role of self-constructal and 3x2 achievement goal in predicting of anxiety statistic in student. *Journal of psychological science*. (83) 18, 2141-2147. (Persian) [Link]

Batres, I. (2011). The relationship of grit, subjective happiness and meaning in life on alternative education students’ GPA and attendance. CA: University of La Verne. [Link]

Bazelaia, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students’ Academic Achievement in Science?. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 33-43. [Link]

Bowman, N.A., Hill, P.L., Denison, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin’ or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychology and Personality Science*, 6, 639-645. [Link]

Casuso-Holgado MJ, Cuesta-Vargas AI, Moreno-Morales N, Labajos-Manzanares MT, Baon-Lopez FJ, Vega-Cuesta M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical Education*. 13:33. [Link]

Christensen, R., Gerald, K. (2014). Comparative measures of grit, tenacity and perseverance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1). [Link]

Cross, T. M. (2014). The gritty: Grit and non-traditional doctoral student success. *Journal of Educators Online*, 11(3), n3. [Link]

Duchesne, S., Larose, S., Bei, F. (2017). Achievement Goals and Engagement With Academic Work in Early High School: Does Seeking Help From Teachers Matter?*. Early Adolescence*. 1–31 [Link]

Datu, J. A. D. V., Jana, P. M., & King, R. B. (2016). The successful life of gritty students: Grit leads to optimal educational and well-being outcomes in a collectivist context Singapore: Springer. *The Psychology of Asian Learners* (pp. 503–516). [Link]

Duckworth, A. (2016). *Grit: the power of passion and perseverance*. London: Vermilion. [Link]

Duckworth, A. L. P., C; Matthews, M D; Kelly, Dennis R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. [Link]

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166–174. [Link]

Dweck C. (1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychology*. 41(10): 1040-8. [Link]

Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., & Duckworth, A. (2018). Grit: Sustained self-regulation in the service of superordinate goals. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 380–395). New York, NY: The Guilford Press 3rd. [Link]

Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school, and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 36. [Link]

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford. [Link]

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. [Link]

Elliot, A. J., McG Gregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. [Link]

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. Journal of Educational Psychology, 103(3), 632. [Link]

Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13, 745-759. [Link]
Fredricks, J.A., Blumefeld, P.C. and Paris, A.H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1): 59 –109. [Link]
Gorman, R. (2015). An Examination of Academic Grit in Urban High Schools. [Link]
Hashemi Razini, H., Mousavi Panah, M., Shiri, m. (2015). Relationship between achievement goals orientation and motivational beliefs with academic procrastination and academic self-handicapping. Bi- quarterly journal of educational and scholastic studies. 3(11). 67-79. (Persian)[Link]
Hodge, B., Wright, B., Bennett, P. (2017). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. Research in Higher Education, 59 (4), 448-460. [Link]
Holbein, J.B., Hillygus, D.S., Gibson-Davis, C.M., Hill, D., & Lendard, M.A. (2016). The development of students’ engagement in school, community, and democracy. [Link]
Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences, 43, 167–178. [Link]
Howell, A. J., Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. Learning and Individual Differences. 19, 151–154. [Link]
Hosseini manesh, Z., Omidian, M., Barzegar, K., (2017). The role of achievement goals, epistemological beliefs and quality learning experiences for students’ educational procrastination. Quarterly journal of new thoughts on education. 44, 53-70. (Persian) [link]
Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. Journal of research in personality, 52, 29-36. [Link]
Jimerson, S.R., Campos, E. and Greif, J. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. The California School Psychologist, 8: 7-27. [Link]
Jin, H., Wang, W., Lan, X. (2019). Peer attachment and academic procrastination in Chinese college students: A moderated mediation model of future time perspective and grit. Frontiers in psychology, 10, 2645. [Link]
Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., Merki, K. M. (2019). The role of implicit theories in students’ grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. Journal of Learning and Individual Differences. 74. 101757. [Link]
Kim, K. R., and Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. Pers. Individ. Diff. 82, 26–33. [Link]
Liem, G. A. D. (2016). Academic and social achievement goals: Their additive, interactive, and specialized effects on school functioning. British Journal of Educational Psychology, 86, 37-56. [Link]
Liem, G. A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. Contemporary Educational Psychology, 33, 486-512. [Link]
Mason, H. D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report. Journal of Psychology in Africa, 28(1), 66-68. [Link]
McGregor H, Elliot AJ. (2002). Achievement goal as Predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. J Educational Psychology; 94(2): 381-95. [Link]
Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. Journal of Educational Psychology, 89(4), 710–718. [Link]
Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psychology, 21, 388-422. [Link]
Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. Journal of Educational Psychology. 109(5), 599–620. [Link]
Perez, M. (2015). Obtaining academic success: Nurturing grit in students. Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity, 8(Hiver/Winter), 56 63. [Link]
Pintrich, P. R. (2000b).The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press. [Link]
Rastegar, A. (2012). Structural model of the relationships of classroom structure perception, achievement
goals, achievement emotions and academic engagement: A comparative study of the traditional and virtual educational system. (Ph.D. thesis). Tehran Payam Noor University. (Persian)[Link]

Rastegar, A., Talebi, S., Seif., M.H. (2015). Presenting a model for predicting academic procrastination based on personality traits and achievement goals among nursing students. Yazd Medical Sciences Education Studies and Development Center. 4, 318-332. (Persian) [Link]

Reeve, J. (2012) A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. and Wylie, C. (2012) The Handbook of Research on Student Engagement. pp. 149 – 172. New York: Springer Science. [Link]

Reeve, J. (2013) How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. Journal of Educational Psychology. 105(3): 579 – 595. [Link]

Robinson, W.L. (2015). Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement (Doctoral dissertation, Indiana University Purdue University Indianapolis). Retrieved from. [Link]

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. Learning and Instruction, 42, 95-103. [Link]

Samareh, S., Kezri Moghadam, N. (2016). Relationship between achievement goals and academic self-Efficacy: Mediation role of academic engagement. Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences; 8 (6):13-20. (Persian)[link]

Scher SJ, Osterman NM. 2002(Procrastination conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. Psychol School; 39(4): 385-98. [Link]

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55 (1), pp. 5-14. [Link]

Senko, C. (2016). Achievement goal theory: A story of early promises, eventual discords, and future possibilities. In K. R. Wentzel & D. B. Micle (Eds.), Handbook of motivation at school (2nd ed., pp. 75-95). New York, NY: Taylor & Francis. [Link]

Shirzadi, M. M., Bodaghi, A., Mirzaei, H., Babadi akashe, N. (2021). The effectiveness of self-determination skills training on academic incivility and academic engagement. Journal of psychological science. (99) 20, 391-404. (Persian) [Link]

Siah, P.C., Hui Wen NG, A., Dharmaraj, E., Foo, C., Mee Tan, S., Wider, W. (2019). Grit personality as a mediator or moderator for the effects of internet addiction on procrastination. Journal of Institutional Research South East Asia. 17(2) [Link]

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69(3):493-525 [Link]

Snyder, C. R., Michael, S. T., & Cheavens, J. S. (1999). Hope as a psychotherapeutic foundation of nonspecific factors, placebos, and expectancies. In M. A. Huble, B. Duncan, & S. Miller (Eds.), Heart and soul of change (pp. 205-230). Washington, DC: American Psychological Association. [Link]

Steel P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychology Bulletin; 133(1): 65-94. [Link]

Steel, P., and Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. Aust. Psychol. 51, 36–46. [Link]

Stewart, S. B. (2015). Grit and self-control as predictors of first-year student success. University of Southern Maine. [Link]

Von Culin, K. R., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2014). Unpacking grit: Motivational correlates of perseverance and passion for long-term goals. Journal of Positive Psychology. 9(4), 306–312. [Link]

Wang, M & Erdhiem, J. (2007). Does the five-factor model of personality relate to goal orientation? Personality and Individual Differences, 43, pp. 1493–1505. [Link]

Washington, A. S. (2016). The Relationship Between Student Grit and Student Achievement. Baker University. [Link]

Wentzel, K.R. (2002) The contribution of social goal-setting to children’s school adjustment. In Wigfield, A. and Eccles, J. (eds.) Development of Achievement Motivation. (pp. 221-246). New York: Academic Press. [Link]

Wolters CA. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. J Education Psychology; 95(1): 179-87[Link]
بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و اهمال کاری:

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, 236–250. [Link]

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. Metacognition and Learning, 10(3), 293–311. [Link]

Wolters, C. A. H., & Maryam, (2015). Investigating grit and its relations with college students’ self-regulated learning and academic achievement. Metacognition And Learning, 10(3), 293–311. [Link]

Wolters, C. A., Yu, S.L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students’ motivational beliefs and self-regulated learning. Learning and Individual Differences, 8(3), 211–238. [Link]

Zweig, D & webester, J, (2004). What are we examining? An examination of the relationship between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intention, Personality, and Individual Differences, 36, pp. 1693-1708. [Link]