

«مقاله پژوهشی»

مدل ساختاری تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی با بررسی نقش میانجی انگیزش در دانش‌آموزان دختر متوسطه

معصومه رنج‌بخش^{1*}، مالک میرهاشمی²، خدیجه ابوالمعالی³

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

3. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

تاریخ دریافت: 1400/10/30 تاریخ پذیرش: 1400/12/22

Structural Model of Impulsivity and Academic Performance with Mediating Role of Motivation in High School Female Students

M. Ranjbakhsh^{1*}, M. Mirhashemi², Kh. Abol-maali³

1. Ph.D. in Psychology Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Received: 2022/01/20 Accepted: 2022/03/07

Abstract

This study sought to investigate the structural relationships between impulsivity and academic performance based on the mediating role of academic motivation. The method of the present study was descriptive-correlational. The statistical population of this study was all female students aged 16 to 18 years in Tehran in 1399. Using multistage cluster sampling method, 350 people were selected and answered the questionnaires of Pham and Taylor (1999), Walred et al.'s (1995) academic motivation and Bart (1995) impulsivity questionnaires. The data obtained from the questionnaires were analyzed in two sections: descriptive statistics such as mean and standard deviation, and inferential statistics such as Pearson correlation coefficient and structural equations were analyzed using SPSS and AMOS softwares. Findings showed that academic motivation mediates the relationship between impulsivity and students' academic performance significantly ($p < 0.01$). Based on the findings, it can be concluded that improving academic motivation can be a solution for reducing impulsivity and therefore improving the students' academic performance.

Keywords

Impulsivity, Academic Performance, Academic Motivation, Female Adolescents.

چکیده

این تحقیق به دنبال بررسی روابط ساختاری بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی بر اساس نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان دختر 16 تا 18 سال در شهر تهران در سال تحصیلی 1399-1398 بود. نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، 350 نفر انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (1999) انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (1995) و تکانش‌گری بارت (1995) پاسخ دادند. داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ها در دو بخش آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی) و استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به‌وسیله نرم‌افزار آماری SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) و انگیزش تحصیلی، این رابطه را به‌طور معنادار میانجی‌گری می‌کند ($p < 0/01$). بنابراین یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که ارتقاء انگیزش تحصیلی می‌تواند راه حلی برای کاهش تکانش‌گری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌حساب آید.

واژه‌های کلیدی

تکانش‌گری، عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی، نوجوانان

مقدمه

برای ارزیابی هر عملکرد موفق، لازم است که خروجی‌های آن سیستم مورد مشاهده قرار گیرد. در امر آموزش نیز که با رسالت افزایش یادگیری، رشد و تربیت یادگیرندگان سر و کار دارد، عملکرد تحصیلی مد نظر و همچنین رسالت اصلی این سیستم است، البته که این متغیر دارای ابعاد مختلفی است (گوس¹، 2022). عملکرد تحصیلی می‌تواند در ابعاد مختلفی تعریف شود، برخی آن را توانایی انجام تکالیف درسی، سوالات و مباحث آموزشی می‌دانند و برخی هم آن را رشد مهارت‌های زندگی و توانایی سازگاری با محیط خوانده‌اند (فرناندز و مارتین²، 2022). عملکرد تحصیلی به‌عنوان یکی از شاخص‌های ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت آموزش طی سال‌های متمادی به‌طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است، زیرا عملکرد تحصیلی افراد، نشان‌دهنده موفقیت و شکست و جهت‌دهی آنها به فعالیت‌های آینده‌شان است (چن³، 2015).

متغیرهای مختلفی از قبیل محیط همسالان، خانواده، مدرسه، جامعه و ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرنده در عملکرد تحصیلی مؤثر است. مطالعات نشان داده‌اند که توانایی مکتب و تفکر قبل از تصمیم‌گیری و یا چشم‌پوشی از موقعیت‌های آبی می‌تواند در عملکرد مطلوب تحصیلی مؤثر باشد (کاندو، چن و کوفلر⁴، 2022). این تعریف در قالب متغیر تکانش‌گری مطرح می‌شود، در مطالعات روان‌شناختی، تکانش‌گری به‌عنوان عامل زمینه‌ساز برای رفتارهای پرخطر، اعتیاد، مصرف سیگار، رانندگی پرخطر، رفتارهای جنسی زودرس، پرخاشگری و مشکلات ارتباطی و همچنین کاهش موفقیت‌های شغلی در نظر گرفته شده است (استاماتس، لوباراکو و بریتمن⁵، 2022). تکانش‌گری به‌عنوان یک سازه شخصیتی چندبعدی است که مکانیزم‌های زیربنایی نورویبولوژی دارد (پارک، پارک، لی، جانگ و چوی⁶، 2013). افراد تکانش‌گر، توانایی توجه دقیق به جزئیات را نداشته و حفظ توجه بر تکالیف برای این افراد اغلب دشوار است و

به‌سختی می‌توانند برای به پایان رساندن تکالیف پایداری کنند، اغلب در سازمان‌دهی تکالیف و فعالیت‌ها با مشکل مواجه‌اند. معمولاً این ویژگی‌ها موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنان نیز می‌شود (علوی، سنگ، مصطفی، نینگال و امینی⁷، 2018). تکانش‌گری در واقع ناتوانی در تحمل هیجانات منفی و عمل بر اساس امیال درونی فوری است. این متغیر در دوران رشدی کودکی و نوجوانی از پیش‌بین‌های قدرتمند رفتارهای پرخطر به شمار می‌رود (آمریو، استیول، لوگو، فانوچی، گورینی، پاسینی و گولاس⁸، 2022). ماریوت و کوپولا⁹ (2019) در پژوهش خود دریافتند که تکانش‌گری ارتباط منفی با عملکرد تحصیلی دارد. تکانش‌گری را در واقع استعداد نسبت به واکنش‌های سریع و بی‌برنامه به محرک‌های داخلی یا خارجی، بدون توجه به پیامدهای منفی این واکنش‌ها توصیف می‌کنند.

جبرائیلی، صیدی و کریمی (1399) در پژوهشی به بررسی ارتباط بین انتخاب تکانشی و پریشانی هیجانی با اهمال‌کاری در دانشجویان نقش واسطه‌ای پشیمانی مورد انتظار و در نظر گرفتن پیامدهای آینده پرداختند. فوریت، فقدان پشتکار، اضطراب و کاهش اهمیت تأخیری به واسطه‌ی پشیمانی مورد انتظار و فقدان تأمل هم به‌واسطه پشیمانی مورد انتظار و هم به‌واسطه در نظر گرفتن پیامدهای آینده بر اهمال‌کاری تأثیر داشت. می‌توان گفت که پشیمانی مورد انتظار و در نظر گرفتن پیامدهای آینده در رابطه بین آشفتگی هیجانی و انتخاب تکانشی با اهمال‌کاری نقش میانجی ایفا می‌کنند. لوزانو، گوردیلو و پرز¹⁰ (2014) در پژوهشی تحت عنوان تکانش‌گری، هوش و عملکرد تحصیلی که در 174 دانشجوی 17 تا 38 سال انجام دادند، گزارش کردند که تکانش‌گری هم با عملکرد تحصیلی و هم با هوش ارتباط منفی دارد و تکانش‌گری و هوش به‌طور قابل‌توجهی و به‌طور مستقل در پیش‌بینی و توضیح عملکرد تحصیلی نقش دارند؛ عمرو¹¹ (2013) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر سبک‌های شناختی بازتابی و

7. Alavi, Seng, Mustafa, Ninggal & Mamini

8. Amerio, Stival, Lugo, Fanucchi, Gorini, Pacifici, Gallus

9. Marriott & Coppola

10. Lozano, Gordillo & Pérez

11. Umaru

1. Goss

2. Fernandez, & Martin

3. Chen

4. Condo, Chan & Kofler

5. Stamates, Lau-Barraco & Braitman

6. Park, Park, Lee, Jung & Choi

نقش انگیزش، استراتژی‌ها و عوامل درک شده که با بررسی مقطعی 323 شرکت‌کننده همراه بود، نشان دادند که انگیزش بیرونی و درونی ارتباط مثبتی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. پیرانی، یاراحمدی، احمدیان و پیرانی (1397) در پژوهش مدل یابی خود نشان دادند که انگیزش درونی و بیرونی اثر مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دارند.

پیش‌بینی عملکرد تحصیلی تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر آن تأثیر دارند که آن‌چنان در هم‌تنیده‌اند که تعیین نقش و سهم هر یک به‌سختی امکان‌پذیر است. با وجود این پیش‌بینی عملکرد تحصیلی از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا با توجه به گسترش فعالیت‌های آموزش و پرورش در حیات فردی و اجتماعی مردم، دستیابی به دانش دقیق‌تر و کامل‌تر در مورد پیش‌بینی عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی زمینه‌ساز کمک به رفع مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. آنچه بیش از هر چیز ضرورت انجام پژوهش حاضر را در چارچوب نقش هم‌زمان متغیرهای پژوهش بر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به نمایش می‌گذارد این است که تقریباً تمامی پژوهش‌ها در مورد رابطه متغیرهای پژوهش با عملکرد تحصیلی به‌طور یک‌به‌یک این موارد را مطالعه کرده‌اند و به نتایج کاملاً همسو نرسیده‌اند. از سوی دیگر، چون اثر هم‌زمان متغیرهای تکانش‌گری و انگیزش تحصیلی بر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به شیوه مدل‌یابی معادلات ساختاری در محدوده مطالعات پژوهشگر بررسی نشده است، یافتن مدلی که بتواند روابط علی میان این متغیرها را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی تبیین نماید، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ به امید آن‌که زمینه‌ساز رشد و توسعه نظام‌های آموزشی و کاهش افت تحصیلی دانش‌آموزان شود؛ زیرا دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه تحصیلی منجر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموز و جامعه می‌شود. با توجه به مطالب فوق، این تحقیق به دنبال این مسئله است که نشان دهد آیا انگیزش تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای را در رابطه تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان ایفا کند؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش مدل‌یابی روابط ساختاری است. جامعه آماری این تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان دختر 16 تا 18 سال در شهر تهران است که در مقطع دوم متوسطه

تکانشی بر پیشرفت دانش‌آموزان در ریاضیات در میان دانش‌آموزان دبیرستان نشان دادند که دانش‌آموزان تکانش‌گر در مقایسه با همسالان خود، از عملکرد تحصیلی پایین‌تری برخوردارند.

با مرور ادبیات پژوهشی می‌توان مطرح کرد که ارتباط بین متغیرها به‌صورت ساده و خطی نیست و علت هم چندبعدی بودن و تأثیرات مختلفی است که می‌تواند در حوزه افکار، هیجانات و رفتار وارد شود. با نگاهی به پیشینه پژوهشی می‌توان از بین متغیرهایی که در رفتار یادگیرندگان تأثیر زیادی دارد، انگیزش را نام برد (فونگ، لیو و لیه، 2022). انگیزش عبارت است از حالت‌های درونی موجود زنده که سبب برانگیختگی، تداوم و هدایت رفتار به سوی هدف می‌شود (سارفلت و روس²، 2011). انگیزش مهم‌ترین شرط یادگیری است. یکی از ابعاد انگیزش، انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد؛ به‌عبارت دیگر انگیزش تمایل فراگیر است که کاری را در قلمرو خاصی به‌خوبی انجام دهد و عملکردش را به‌طور خودجوش ارزیابی کند (مظلومی، احرامپوش، ثروت و عسکر شاهی، 1390).

نتایج مطالعات مختلف حاکی از آن است که انگیزش یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در فرایند تحصیل دانش‌آموزان است. ترن و انجیوین³ (2021) در پژوهشی به بررسی نقش انگیزش در پیشرفت تحصیلی درس ریاضیات پرداختند. نتایج نشان داد که انگیزش با پیشرفت تحصیلی ریاضیات ارتباط معنادار دارد. رحمان، بگوم و ناهار⁴ (2021) در پژوهشی به بررسی تأثیر والدین و انگیزه پیشرفت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نشان دادند که بین سبک فرزندپروری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد که والدین و انگیزه پیشرفت می‌توانند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. گبولی و کیامو⁵ (2017) در پژوهشی تحت عنوان عملکرد علمی دانشجویان

1. Foong, Liew & Lye
2. Sparfeldt & Rost
3. Tran & Nguyen
4. Rahman, Begum & Nahar
5. Gbollie & Keamu

(1383) روایی محتوای این پرسش‌نامه توسط نظر اساتید مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، روایی سازه این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه هم توسط روش آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آن بدین شرح است: خودکارآمدی (0/92)، تأثیرات هیجانی (0/73)، برنامه‌ریزی (0/93)، فقدان کنترل پیامد (0/64)، انگیزش (0/73) و کل پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی (0/74).

فرم فارسی مقیاس تکانش‌گری بارت ویرایش

یازدهم: این پرسش‌نامه، اصلاح‌شده نسخه اسپانیایی BIS-11 بارت است که برای کودکان و نوجوانان تطبیق داده شده است. این پرسش‌نامه یک ابزار خود گزارشی 30 سوالی است که متمرکز بر سه مؤلفه عدم برنامه‌ریزی (سوالات 1، 5، 8، 10، 11، 13، 19، 22 و 30)، تکانش‌گری حرکتی (سوالات 2، 3، 12، 14، 15، 18، 21، 25، 26، 28، 9، 24) و تکانش‌گری شناختی (سوالات 4، 7، 16، 28) است. مقیاس تکانش‌گری بارت شامل 30 سؤال است که در یک لیگرت 4 درجه‌ای هرگز 1، به‌ندرت 2، اغلب 3، و همیشه 4 می‌باشد. در سوالات 1، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 15، 20، 29، 30 نمره‌گذاری معکوس است. این پرسش‌نامه نمره برش ندارد. نمرات بالاتر از 80 نشان‌دهنده میزان تکانش‌گری در حد بالا و نمرات بین 40 تا 80 نشان‌دهنده میزان تکانش‌گری متوسط و نمرات بین 30 تا 40 به معنای تکانش‌گری پایین می‌باشد. بررسی‌های متعددی پیرامون ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تکانش‌گری بارت در هر دو گروه بالینی و غیر بالینی به انجام رسیده که نتایج این بررسی‌ها، حاکی از کفایت مناسب این پرسش‌نامه بوده است. به‌طور مثال نتایج مطالعه فساتی، سگلی، آکواریتی و بارت¹ (2001) روی 763 دانشجوی دوره کارشناسی در کشور ایتالیا نشان داد که این پرسش‌نامه از کفایت روان‌سنجی مناسبی برخوردار است. در همین راستا مطالعه دیمن، میشل، اسزوبوت، کسلر و پچانسکایا² (2007) روی 464 نوجوان پسر برزیلی نشان داد این پرسش‌نامه برای نوجوانان پسر از کفایت شاخص‌های روان‌سنجی برخوردار است. در مطالعه فساتی، سگلی، آکواریتی و بارت (2001) روی 763 دانشجوی دوره کارشناسی، ضریب آلفای کرونباخ

رشته علوم تجربی در سال تحصیلی 1398-1399 در حال تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، 350 نفر با توجه به تعداد پارامترهای مدل انتخاب شدند. بدین‌صورت که ابتدا شهر تهران از لحاظ جغرافیایی به 5 حوزه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم گردید. سپس از هر حوزه، دو منطقه به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر منطقه، دو دبیرستان دخترانه عادی دولتی به‌صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله آخر نیز از این مدارس دو کلاس یازدهم تجربی به‌صورت تصادفی انتخاب شد و به دلیل شیوع کرونا و تعطیلی مدارس پرسش‌نامه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (1999)، انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (1995) و تکانش‌گری بارت (1995)، به‌صورت مجازی برای مشاوران مدارس ارسال و توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. درنهایت، داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌ها در دو بخش آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور: این پرسش‌نامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (1999) در حوزه عملکرد تحصیلی است که برای جامعه ایران اعتباریابی شده است (فام و تیلور، 1999؛ به نقل از درتاج، 1383). این پرسش‌نامه دارای 48 سوال بوده و هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های مختلف (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش) است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به‌صورت طیف لیگرت 5 نقطه‌ای هیچ (1)، کم (2)، تا حدی (3)، زیاد (4) و خیلی زیاد (5) می‌باشد، البته این شیوه نمره‌گذاری در مورد سوالات شماره 8، 23، 26 و 33 به‌صورت معکوس است. این پرسش‌نامه دارای 5 بعد بوده که در جدول زیر ابعاد و شماره سوال مربوط به هر بعد ارائه گردیده است: خودکارآمدی (29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36)، تأثیرات هیجانی (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19)، برنامه‌ریزی (1، 2، 3، 4، 8، 9، 10، 11، 40، 43، 44، 45، 46، 48)، فقدان کنترل پیامد (5، 6، 37، 38) و انگیزش (20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 39، 41، 42، 47).

میزان روایی هر یک از عوامل پرسش‌نامه به‌صورت زیر به‌دست آمده است: عامل اول: 0/91 عامل دوم: 0/92 عامل سوم: 0/73 عامل چهارم: 0/63 عامل پنجم: 0/72. در پژوهش درتاج

1. Fossati, Ceglie, Acquarini & Barratt

2. Diemen, Lisia, Szobot, Claudia, Kessler & Pechansky

داشتند. معدل تحصیلی 21 نفر (6 درصد) از شرکت‌کنندگان کمتر از 16، 265 نفر (75/7 درصد) 16 تا 18 و 64 نفر (18/3 درصد) بالاتر از 18 بود. میزان تحصیلات پدر 24 نفر (6/9 درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، 183 نفر (52/3 درصد) دیپلم، 112 نفر (32 درصد) لیسانس و 31 نفر (8/9 درصد) بالاتر از لیسانس بود. میزان تحصیلات مادر 20 نفر (5/7 درصد) از شرکت‌کنندگان زیر دیپلم، 259 نفر (74 درصد) دیپلم، 40 نفر (11/4 درصد) لیسانس و 31 نفر (8/9 درصد) بالاتر از لیسانس بود. جدول 1 یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها را نشان می‌دهد.

نکته: بر اساس دستورالعمل نمره‌گذاری پرسش‌نامه عملکرد تحصیلی، نمرات مربوط به گویه‌های دو مؤلفه تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پی‌آمد به صورت معکوس نمره‌گذاری شده‌اند.

همان‌طور که نتایج همبستگی نشان می‌دهد بین تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی ارتباط منفی معناداری وجود دارد و بین انگیزش درونی و بیرونی با عملکرد تحصیلی ارتباط مثبت و بین بی‌انگیزگی با عملکرد تحصیلی ارتباط منفی معناداری وجود دارد. در ادامه به منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری، کشیدگی و چولگی تک‌تک متغیرها و به منظور بررسی مفروضه هم‌خطی بودن مقادیر عامل تورم واریانس¹ و ضریب تحمل² مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول 2 قابل ملاحظه است.

جدول 1. میانگین، انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تکانش‌گری - شناختی	4/16	18/74
تکانش‌گری - حرکتی	6/36	29/73
تکانش‌گری - بی‌برنامگی	6/20	27/67
انگیزش تحصیلی - انگیزش درونی	7/15	36/68
انگیزش تحصیلی - انگیزش بیرونی	7/00	37/44
انگیزش تحصیلی - بی‌انگیزگی	4/36	12/55
عملکرد تحصیلی - خودکارآمدی	5/07	23/52
عملکرد تحصیلی - تأثیرات هیجانی	6/03	19/42
عملکرد تحصیلی - برنامه‌ریزی	6/40	37/42
عملکرد تحصیلی - فقدان کنترل پیامد	3/05	10/98
عملکرد تحصیلی - انگیزش	5/92	33/94

این مقیاس 0/79 و ضریب اعتبار بازآزمایی با فاصله دو ماه، 189/ به دست آمد. در ایران برای نخستین بار اختیاری و همکاران (1387)، اعتبار و پایایی این مقیاس را به ترتیب 0/75 و 0/83 گزارش کردند، و در تکانش‌گری شناختی 0/78، تکانش‌گری حرکتی 0/63 و در بی‌برنامگی 0/47 محاسبه شده است و با روش بازآزمایی 0/77 گزارش شده است.

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند (1992):
پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند در سال 1992 توسط والرند و همکاران در کانادا به زبان فرانسه و برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسبی شد. پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند دارای 28 ماده است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. در پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی والرند آزمودنی‌ها در یک پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت، میزان موافقت و مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کنند. در این پیوستار عدد 1 نشانگر مخالفت کامل، عدد 5 نشانگر موافقت کامل و عدد 3 بیانگر حد وسط است. والرند و همکاران (1992) با استفاده از همسانی درونی و بازآزمایی ضرایب بالایی از همبستگی بین زیر مقیاس‌های این مقیاس که در غالب موارد بالای 0/80 بود را گزارش کردند. آنها برای سنجش روایی مقیاس نیز از تکنیک روایی سازه‌ای استفاده کردند و دریافتند همبستگی بین زیرمقیاس‌های هم‌جوار بالا و بین مقیاس‌های غیرهم‌جوار پایین یا منفی است. در ایران باقری، شهرآرای و فرزاد در سال 1382 پس از ترجمه مقیاس آن را بر روی 838 نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی دریافتند که پنج عامل از ساختار 7 عاملی مقیاس تکرار می‌شود و درواقع نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت‌های فرهنگی جامعه ایرانی منطبق ساخت. آنها همچنین به منظور سنجش پایایی مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی را محاسبه کردند که در هر یک از زیرمقیاس‌ها در غالب موارد بالاتر از 0/77 بود که حاکی از پایایی مقیاس است.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر 350 دانش‌آموز دختر مقطع دوم متوسطه حضور داشتند که 24 نفر (6/9 درصد) از آنان 16 سال، 312 نفر (89/1 درصد) 17 سال و 14 نفر (4 درصد) 18 سال

1. Variance Inflation Factor
2. Tolerance

جدول 2. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. تکانش‌گری - شناختی	-										
2. تکانش‌گری - حرکتی	0/66**	-									
3. تکانش‌گری - عدم برنامه‌ریزی	0/71**	0/62**	-								
4. انگیزش تحصیلی - انگیزه درونی	0/16**	0/14**	0/19**	-							
5. انگیزش تحصیلی - انگیزه بیرونی	0/19**	0/21**	0/24**	0/59**	-						
6. انگیزش تحصیلی - بی‌انگیزگی	0/19	0/17	0/15	0/30**	0/22**	-					
7. عملکرد تحصیلی - خودکارآمدی	0/12*	0/13*	0/12*	0/43**	0/40**	0/33**	-				
8. عملکرد تحصیلی - تأثیرات هیجانی	0/13*	0/19**	0/17**	0/37**	0/32**	0/21**	0/13*	-			
9. عملکرد تحصیلی - برنامه‌ریزی	0/17**	0/21**	0/15**	0/40**	0/44**	0/34**	0/58**	0/32**	-		
10. عملکرد تحصیلی - فقدان کنترل پیامد	0/17**	0/21**	0/17**	0/26**	0/31**	0/20**	0/47**	0/35**	0/54**	-	
11. عملکرد تحصیلی - انگیزش	0/15**	0/19**	0/14**	0/43**	0/40**	0/28**	0/35**	0/37**	0/44**	0/39**	-

> 0/01 > P* و 0/05 > P**

از روش تحلیل عاملی تاییدی و با به‌کارگیری نسخه 24 نرم‌افزار AMOS و استفاده از روش برآورد بیشینه احتمال² (ML) مورد ارزیابی قرار گرفت. جدول 4 شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری را نشان می‌دهد.

جدول 3. بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و هم‌خطی بودن

متغیر	مفروضه نرمال بودن	
	مفروضه هم‌خطی بودن	مفروضه هم‌خطی بودن
تکانش‌گری - شناختی	0/29 - 0/33	0/32 - 3/11
تکانش‌گری - حرکتی	0/55 - 0/02	0/44 - 2/25
تکانش‌گری - عدم برنامه‌ریزی	0/45 - 0/07	0/28 - 3/56
انگیزش تحصیلی - انگیزه درونی	0/10 - 0/21	0/61 - 1/63
انگیزش تحصیلی - انگیزه بیرونی	0/22 - 0/47	0/58 - 1/73
انگیزش تحصیلی - بی‌انگیزگی	0/14 - 0/17	0/86 - 1/17
عملکرد تحصیلی - خودکارآمدی	0/62 - 0/51	- -
عملکرد تحصیلی - تأثیرات هیجانی	0/39 - 0/03	- -
عملکرد تحصیلی - برنامه‌ریزی	0/40 - 0/48	- -
عملکرد تحصیلی - فقدان کنترل پیامد	0/24 - 0/09	- -
عملکرد تحصیلی - انگیزش	0/01 - 0/43	- -

2. Maximum Likelihood

جدول 3 نشان می‌دهد که مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در محدوده بین 2+ و 2- قرار دارد. این مطلب بیانگر آن است که توزیع متغیرها نرمال است. همچنین منطبق بر نتایج جدول 3 مقادیر ضریب تحمل همه متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از 0/1 و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آنها کوچک‌تر از 10 است. براین اساس می‌توان گفت مفروضه هم‌خطی بودن نیز در بین داده‌ها برقرار بود. در ادامه برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از طریق تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلنوبایس¹» و ترسیم نمودار توزیع آن مورد بررسی قرار گرفت. چولگی و کشیدگی نمرات فاصله مهلنوبایس به ترتیب برابر با 1/06 و 0/94 به دست آمد که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری برقرار است. همچنان که پیشتر اشاره شده، داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. دو متغیر مکنون تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی مدل اندازه‌گیری این پژوهش را تشکیل دادند. متغیر مکنون تکانش‌گری وسیله نشانگرهای تکانش‌گری شناختی، تکانش‌گری رفتاری و عدم برنامه‌ریزی و متغیر مکنون عملکرد تحصیلی به‌وسیله نشانگرهای خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پی‌آمد و انگیزش سنجیده می‌شد. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری‌شده با استفاده

1. Mahalanobis Distance (D)

شاخص‌های اصلاح مشخص شد که می‌توان با ایجاد کوواریانس بین خطاهای دو متغیر مشاهده شده انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی مدل ساختاری را اصلاح و شاخص‌های برازندگی قابل قبول به دست آورد ($c^2/df=3/04$ ، $GFI=0/943$ ، $CFI=0/948$ ، $GFI=0/901$ ، $AGFI$ و $RMSEA=0/076$). جدول 6 ضرایب مسیر بین متغیرها را در مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد.

جدول 6. ضرایب مسیر بین متغیرها در مدل

متغیر پیش‌بین	b	S.E	β	sig
مسیر تکانش‌گری β_3 بی‌انگیزگی تحصیلی	0/120	0/085	0/100	0/162
مسیر تکانش‌گری β_3 انگیزه تحصیلی بیرونی	-0/483	0/128	-0/249	0/001
مسیر تکانش‌گری β_3 انگیزه تحصیلی درونی	-0/382	0/138	-0/193	0/004
مسیر بی‌انگیزگی تحصیلی عملکرد تحصیلی β_3	-0/164	0/045	-0/262	0/001
مسیر انگیزه تحصیلی بیرونی عملکرد تحصیلی β_3	0/119	0/028	0/305	0/001
مسیر انگیزه تحصیلی درونی عملکرد تحصیلی β_3	0/125	0/031	0/327	0/001
مسیر مستقیم تکانش‌گری عملکرد تحصیلی β_3	-0/083	0/046	-0/110	0/057
مسیر غیرمستقیم تکانش‌گری عملکرد تحصیلی β_3	-0/125	0/044	-0/165	0/001
مسیر کل تکانش‌گری β_3 عملکرد تحصیلی	-0/208	0/067	-0/275	0/001

جدول 6 نشان می‌دهد که ضرایب مسیر کل (مجموع ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم) بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی منفی و در سطح 0/01 معنادار است ($\beta=-0/275$ ، $p<0/01$). ضرایب مسیر بین انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/327$ ، $p<0/01$) و انگیزش تحصیلی بیرونی ($\beta=0/305$ ، $p<0/01$) با عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح 0/01 معنادار است. از طرف دیگر ضرایب مسیر بین بی‌انگیزگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی منفی و در سطح 0/01 معنادار بود ($\beta=-0/262$ ، $p<0/01$).

همچنان که جدول 6 نشان می‌دهد، ضرایب مسیر غیرمستقیم بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی ($p<0/01$)، $\beta=-0/165$ منفی و در سطح 0/01 معنادار است. براین

جدول بالا نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند ($c^2/df=1/24$ ، $GFI=0/969$ ، $CFI=0/996$ ، $AGFI$ و $RMSEA=0/026$). بزرگ‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر عدم برنامه‌ریزی ($\beta=0/927$) تکانش‌گری و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به نشانگر خودکارآمدی

جدول 4. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری

شاخص‌های برازندگی	مدل اندازه‌گیری	نقطه برش
مجذور کای	23/56	-
درجه آزادی مدل	19	-
c/df	1/24	کمتر از 3
GFI	0/985	0/90 >
AGFI	0/969	0/850 >
CFI	0/996	0/90 >
RMSEA	0/026	0/08 <

($\beta=0/486$) عملکرد تحصیلی بود. بدین ترتیب با توجه به این که بارهای عاملی همه نشانگرها بالاتر از 0/32 بود، همه آنها از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون پژوهش حاضر برخوردار بودند. در مدل ساختاری پژوهش چنین فرض شده بود که تکانش‌گری هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. جدول 4 شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری را نشان می‌دهد.

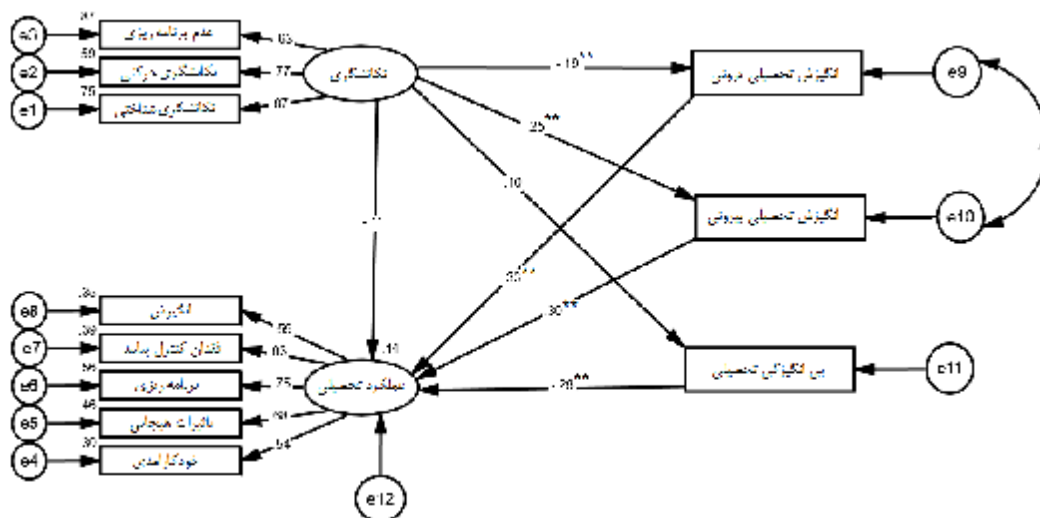
جدول 5. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص‌های برازندگی	مدل اولیه	مدل اصلاح‌شده
مجذور کای	261/19	118/57
درجه آزادی مدل	40	39
c^2/df	6/53	3/04
GFI	0/885	0/943
AGFI	0/805	0/901
CFI	0/856	0/948
RMSEA	0/126	0/076

جدول 5 نشان می‌دهد که هیچیک از شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل از برازش قابل قبول مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند ($c^2/df=6/53$ ، $GFI=0/885$ ، $CFI=0/856$ ، $AGFI=0/805$ و $RMSEA=0/126$). به همین دلیل با ارزیابی

انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی به صورت منفی و معنادار رابطه بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. شکل 1 مدل ساختاری پژوهش در تبیین روابط بین تکانش‌گری، انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد.

اساس می‌توان گفت سه متغیر انگیزش تحصیلی بیرونی، انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی را به صورت معنادار میانجی‌گری می‌کند. با وجود این معناداری/عدم معناداری نقش هر یک از سه متغیر میانجی (انگیزش تحصیلی



شکل 1. مدل ساختاری پژوهش با استفاده از داده‌های استاندارد

شکل 1 نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه برای متغیر عملکرد تحصیلی برابر با 0/44 به دست آمده است. این یافته بیانگر آن است که متغیرهای تکانش‌گری و انگیزش تحصیلی در مجموع 44 درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری و بحث

با توجه به یافته‌های پژوهش تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه منفی داشته و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی می‌توانند به صورتی منفی و معنادار، نقش واسطه‌ای در رابطه بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی ایفا کنند. لذا، نتایجی که به دست آمده است می‌تواند با نتایج پژوهش‌های ترن و انجیوین (2021)، رحمان، بگوم و ناها (2021)، لازانو، گاردیلو و پرز (2014)، گبولی و کیامو (2017)، لوزانو، گوردیلو و پرز (2014)، عمرو (2013)، احمدپوری (1397) و پیرانی و همکاران (1397) همخوانی داشته باشد.

بیرونی، انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی) در رابطه بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی معین نبود. به همین دلیل به منظور تعیین معناداری یا عدم معناداری نقش میانجی‌گر هر یک از سه متغیر میانجی از فرمول بارون و کنی¹ (1986؛ به نقل از مالنکروت و همکاران²، 2006) استفاده شد.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیر مستقیم بین تکانش‌گری و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی ($\beta = -0/063$, $p < 0/01$) و انگیزش تحصیلی بیرونی ($\beta = -0/076$, $p < 0/01$) منفی و در سطح 0/01 معنادار است. در مقابل ضریب مسیر دو متغیر یادشده از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی در سطح 0/05 معنادار نبود ($\beta = -0/026$, $p > 0/05$). بدین ترتیب نتایج پژوهش حاضر نشان داد که برخلاف بی‌انگیزگی تحصیلی،

1. Baron and Kenny
2. Mallinckrodt et al

والینت و اسپینارد³ (2017) مطابقت دارد که کنترل تکانه می‌تواند رابطه مثبت بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی ضعیف را واسطه‌گری کند. مدل عملکرد اجرایی بارکلی (1997) نشان می‌دهد که مهار رفتاری (به‌عنوان مثال، کنترل تکانه) برای حافظه بهینه کار، خودتنظیمی احساسات، انگیزه و تحریک، درونی‌سازی گفتار (به‌عنوان مثال، تأمل و سؤال از خود از طریق زبان) بسیار مهم است و بازسازی (به‌عنوان مثال، تسلط کلامی و حرکات حرکتی)؛ و کنترل تکانه با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم دارد (رلی، اوکب، گرمین، ویلمر، استرمن و دگویت⁴، 2016). مهارت‌های ضعیف کنترل پاسخ‌ها و یا همان تکانش‌گری به‌طور قابل‌توجهی مشکلات مربوط به نمرات مدرسه، تعاملات اجتماعی، رفتار مدرسه و نگرش نسبت به کار در مدرسه را در کودکان پیش‌بینی می‌کند. تکانش‌گری ماهیت بالقوه ناسازگاری دارد. مواردی وجود دارد که پاسخ سریع و جستجوی موقعیت‌های نامشخص و بالقوه خطرناک، سودمند هستند. البته تکانش‌گری دارای ابعادی است که می‌تواند نه‌تنها رفتار طبیعی جمعیت سالم بلکه طیف وسیعی از علائم روان‌پزشکی را در بین نمونه‌های بالینی توصیف کند. این متغیر می‌تواند در حوزه انتخاب رفتارهای مختلف نوجوانی، مانع از عملکرد تحصیلی مطلوب شود (وانگ، فان، تائو و گائو⁵، 2017). بلر و دایموند⁶ (2008) ادبیات تکانش‌گری را بررسی کردند و نشان دادند که توانایی تنظیم توجه و مهار رفتارهای تکانشی دو عامل مهم در آمادگی مدرسه در کودکان پیش‌دبستانی هستند. لیوو و فنگ⁷ (2014)، در مطالعات مروری خود درباره کنترل عملکردهای اجرایی و آموزش، گزارش دادند که کنترل تکانه به ارتقاء روابط اجتماعی در بین کودکان مهدکودک در حال رشد کمک می‌کند. دمری و جنکینز⁸ (2011) گزارش کردند که تکانش‌گری (به‌عنوان مثال، اقدامات خشن بدون

طبق دیدگاه‌های نظری، تکانش‌گری به‌عنوان یک زمینه یا گرایش تعریف می‌شود که بخشی از یک الگوی رفتاری است تا یک عمل واحد. تکانش‌گری یک عمل برنامه‌ریزی نشده سریع را دربرمی‌گیرد. به این معنا که قبل از فرصت جهت سنجش هوشیارانه پیامدها، عمل رخ می‌دهد. این مشخصه، تکانش‌گری را از قضاوت ناقص یا رفتارهای وسواسی که در آنها برنامه‌ریزی قبل از عمل اتفاق می‌افتد، متمایز می‌سازد. درنهایت آن‌که تکانش‌گری به عمل بدون توجه به پیامدهای اعمال اشاره دارد. درواقع، تکانش‌گری اغلب دربرگیرنده خطر است اما نتیجه انواع خطری که با هیجان خواهی در ارتباط است، در نظر گرفته نمی‌شود (مولر، بارت، دراگتری، اسپجیت و اسوان¹، 2001). طبق دیدگاه چندبعدی تکانش‌گری، دانش‌آموزان دارای رفتارهای تکانشی به علت عدم یادگیری روش‌های درست به‌صورت نامطلوب رفتار می‌کنند؛ به‌طوری‌که اصلی‌ترین مشکل این قبیل افراد به ناتوانی آنها در ارزیابی و نظارت بر رفتارشان ارتباط دارد که باعث می‌شود توانایی انتظار کشیدن را نداشته باشند و بدون توجه به پیامدهای احتمالی، دست به انجام کاری بزنند و از لحاظ اجتماعی منزوی و از لحاظ روانی آسیب‌پذیر باشند؛ اما مهارت کنترل تکانه که متضمن خودنظارتی، خودارزیابی و خودتقویتی است، باعث می‌شود که دانش‌آموزان مهارت‌های ذکرشده را در خود تقویت نمایند و بدون نیاز به کمک دیگران، تکالیف خود را انجام دهند و از عهده مسئولیت‌های اجتماعی برآیند (نریمانی، عباسی، بگیان کوله مرز و رضایی فرد، 1394). از طرف دیگر، می‌توان طبق مدل عملکرد اجرایی بارکلی² (1997) این مورد را تبیین نمود. طبق این مدل، اجرای کارآمد چهار عملکرد اجرایی (به‌عنوان مثال، حافظه فعال، خودتنظیم تحریک، داخلی‌سازی گفتار و بازسازی) به بازدارندگی رفتاری بستگی دارد. این چهار عملکرد اجرایی نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دارند. نوجوان با کنترل تکانه ضعیف در معرض خطر بالای عملکرد ضعیف در زمینه عملکردهای اجرایی و بنابراین عملکرد ضعیف تحصیلی است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های ونشیندل، ایسنبرگ،

3. VanSchyndel, Eisenberg, Valiente, Spinrad

4. Riley, Okabe, Germine, Wilmer, Esterman, DeGutis

5. Wang, Fan, Tao, GAO

6. Blair, Diamond

7. Liu & Feng

8. Demaray, Jenkins

1. Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz & Swann

2. Barkely

داشتن انگیزش بالا، دانش‌آموز باورهای را در خود تقویت می‌کند که بیشتر موفقیت در تحصیل را منوط به عوامل درونی و انگیزه موفقیت و داشتن مهارت‌هایی که رفتارهای تکانشی را کاهش داده می‌داند. لذا، می‌توان انتظار داشت که انگیزش تحصیلی بتواند رابطه بین تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی را میانجی‌گری نماید.

از جمله محدودیت‌هایی که محقق در این پژوهش با آن مواجه شده است به شرح زیر است: در این پژوهش فقط دانش‌آموزان دختر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. لذا در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان پسر باید احتیاط نمود. دومین محدودیت نیز مربوط به ابزارهای پژوهش بود که به دلیل اینکه از پرسش‌نامه‌ها استفاده شده، ممکن است در نتایج سوگیری ایجاد کند. محدودیت آخر نیز این بود که به دلیل نبود شرایط مناسب به دلیل شیوع ویروس کرونا امکان اجرای حضوری پرسش‌نامه‌ها وجود نداشت.

با توجه به رابطه معنادار تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان به مشاوران مدارس پیشنهاد کرد که کارگاه‌هایی آموزشی جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و والدین با رفتارهای تکانشی و نقش آن در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اجرا نمایند. همچنین با توجه به نقش میانجی انگیزش در رابطه بین تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به مسئولان مدارس پیشنهاد می‌شود که دانش‌آموزانی که دارای تکانش‌گری هستند شناسایی شوند و از طریق جلسات مشاوره دیدگاه آنها را درباره موضوعاتی همچون شکست، اشتباه، انعطاف‌پذیری و موانع و محدودیت‌های محیطی برای رسیدن به اهداف تعدیل کرد و از شکل‌گیری دیدگاه منفی نسبت به این موضوعات جلوگیری کرد تا افراد تکانش‌گر بهنجار شوند. از این رو هرچه صفات تکانش‌گری کمتر شود، انگیزش تقویت‌شده و در نتیجه عملکرد تحصیلی نیز بهتر می‌شود.

بررسی دقیق) نمرات ضعیف در خواندن و ریاضیات را در بین دانش‌آموزان دبستان پیش‌بینی می‌کند.

در تبیین یافته به‌دست‌آمده از پژوهش مبنی بر این که چگونه انگیزش تحصیلی، نقش میانجی در رابطه تکانش‌گری با عملکرد تحصیلی را ایفا می‌کند، می‌توان گفت: انگیزش تحصیلی، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت است و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای عملکرد شناختی از جمله پیشرفت در عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرد (رسولی خورشیدی، سنگانی و جنگی، 1398). افرادی که دارای انگیزش تحصیلی بالایی هستند، در تکالیفی که درجه دشواری بالاتری دارد موفق می‌شوند. گروهی از افراد که انگیزش تحصیلی دارند و برای دستیابی به موفقیت تلاش می‌کنند، گروهی دیگر، انگیزش منفی دارند و برای دوری از شکست تلاش می‌کنند. رفتار فراگیران در محیط تحصیلی نیز نشان می‌دهد که انگیزش خصیصه مهمی است که همه فعالیت‌های آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از جمله این فعالیت‌ها، تکانش‌گری است. انگیزش تحصیلی بالا با قابلیت مدیریت خود، به افراد این توانایی را می‌دهد که از دخالت عوامل نامطلوب درونی و بیرونی، نظیر ناامیدی و خستگی، غمگینی و سایر عوامل بیرونی پیشگیری نماید و بدین ترتیب رضایت درونی بیشتری احساس خواهند کرد و رفتارهای تکانشی کمتری از خود بروز داده و در کسب مهارت‌هایی که منجر به عملکرد بهتر در محیط آموزشی است، موفق‌تر خواهند بود.

می‌توان گفت با ارتقاء سطح انگیزش تحصیلی، اعتماد بنفس بیشتری برای مقابله با مسائل آموزشی، اجتماعی و... پیدا کرده و به نحو مؤثرتری با آنها روبه‌رو می‌شوند. این افراد نسبت به حل مسائل خوش‌بینی بیشتری دارند و این مسئله باعث می‌شود که دانش‌آموز از فعالیت‌هایی که منجر به رفتارهای تکانشی در آنها می‌شود، اجتناب کند؛ چرا که با

منابع

احمدپوری، س (1397). بررسی رابطه عواطف مثبت، تکانش‌گری و سازگاری مدرسه با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر ایذه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان خوزستان.

اختیاری، ح، رضوان‌فرد، م، مکرری، آ (1387). تکانش‌گری و ابزارهای گوناگون ارزیابی آن: بازبینی دیدگاه‌ها و بررسی‌های انجام‌شده. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران. 14 (3): 247-257.

رسولی، ف، صرامی، غ، نادری، ح، شجاعی، ع (1398). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. 12 (1): 84-91.

رسولی خورشیدی، فاطمه؛ سنگانی، علیرضا؛ جنگی، پریا (1398). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری: نقش میانجی انگیزش پیشرفت. *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*. 5 (2): 67-57.

مظلومی، س، احرامپوش، ح، ثروت، ف، عسکر شاهی م (1390). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*. 8 (3): 184-190.

نریمانی، م، عباسی، م، بگیان کوله مرز، م، و رضایی فرد، ا (1394). اثربخشی آموزش کنترل تکانه و توجه بر پردازش هیجانی، تکانش‌گری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلابه اختلال ریاضی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*. 5 (9): 1-22.

باقری، ن، شهرآرای، م. و فرزاد، و (1382). واریس‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران، *دانشور رفتار*. 1، 11-24.

پیرانی، ع، یاراحمدی، ی، احمدیان، ح؛ و پیرانی، ذ (1397). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی*. 17 (3): 172-149.

جبرائیلی، ه، صیدی، ط، کریمی، ر (1399). ارتباط بین انتخاب تکانشی و پریشانی هیجانی با اهمال‌کاری در دانشجویان: نقش واسطه‌ای پشیمانی مورد انتظار و در نظر گرفتن پیامدهای آینده. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*. 8 (1): 93-79.

درتاج، ف (1383). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایند و نمادامی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. *پایان‌نامه دکترای*. تهران دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- Alavi, M., Seng, J. H., Mustaffa, M. S. Ninggal, M. T., Amini, M., & Latif, A. A. (2018). Attention, impulsiveness, and gender in academic achievement among typically developing children. *Perceptual and Motor Skills*, 126 (1), 5-24.
- Amerio, A., Stival, C., Lugo, A., Fanucchi, T., Gorini, G., Pacifici, R. Gallus, S. (2022). COVID-19 lockdown: the relationship between trait impulsivity and addictive behaviors in a large representative sample of Italian adults. *Journal of Affective Disorders*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.094>
- Barkely, R. A. (1997). ADHD and the nature of self-control. New York: Guil Ford
- Blair, C., Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 20: 899-911.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Condo, J. S., Chan, E. S. M., & Kofler, M. J. (2022). Examining the effects of ADHD symptoms and parental involvement on children's academic achievement. *Research in Developmental Disabilities*, 122, 104156. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104156>
- Demaray, M. K., Jenkins, L. N. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in the Schools* 48: 573-586. doi:10.1002/pits.20578.
- Diemen, Lisia von., Szobot, Claudia Maciel., Kessler, Felix., & Pechansky, Flavio. (2007). Adaptation and Construct validation of the Barratt Impulsiveness Scale (BIS 11) to Brazilian Portuguese for use in adolescents. *Rev Bras Psiquiatr*, 29(2): 153-166
- Fernandez-Perez, V., & Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100600. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600>
- Foong, C. C., Liew, P. Y., & Lye, A. J. (2022). Changes in motivation and its relationship with academic performance among first-year chemical engineering students. *Education for Chemical Engineers*, 38, 70-77.
- Fossati, A., Di Ceglie, A., Acquarini, E., Barratt, E.S. (2001). Psychometric properties of an Italian version of the Barratt Impulsiveness Scale-11 (BIS-11) in non-clinical subjects. *Journal of Clinical Psychol*, 57, 815. 828.

- Gbollie, C., & Keamu, H. P. (2017). Student Academic Performance: The Role of Motivation, Strategies, and Perceived Factors Hindering Liberian Junior and Senior High School Students Learning. *Education Research International*, 2017, 1789084. doi:10.1155/2017/1789084
- Goss, H. (2022). Student Learning Outcomes Assessment in Higher Education and in Academic Libraries: A Review of the Literature. *The Journal of Academic Librarianship*, 48(2), 102485. doi: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102485>
- Liu, P., & Feng, T. (2017). The overlapping brain region accounting for the relationship between procrastination and impulsivity: A voxel-based morphometry study. *Neuroscience*, 360, 9-17.
- Lozano, J. H., Gordillo, F., & Pérez, M. A. (2014). Impulsivity, intelligence, and academic performance: Testing the interaction hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 63-68.
- Mallinckrodt, B., Abraham, W.T., Wei, M., Russell, D.W. (2006). Advances in Testing the Statistical Significance of Mediation Effects, *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 372-378.
- Marriott, L. K., Coppola, L. A., Mitchell, S. H., Bouwma-Gearhart, J. L., Chen, Z., Shifrer, D., Feryn, A. B., & Shannon, J. (2019). Opposing effects of impulsivity and mindset on sources of science self-efficacy and STEM interest in adolescents. *PloS one*, 14(8), e0201939.
- Moeller, F. G, Barratt, E. S, Dougherty, D. M, Schmitz, J. M & Swann, A. C (2001). Psychiatric aspects impulsivity. *American Journal of Psychiatry*, 11, 1783- 1793.
- Park, S. M., Park, Y. A., Lee, H. W., Jung, H. Y., Lee, J.Y., & Choi, J. S. (2013). The effects of behavioral inhibition/approach system as predictors of Internet addiction in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 54 (1), 7-11.
- Rahman, M., Begum, F., & Nahar, N. (2021). Impact of Parenting and Achievement Motivation on Students' Academic Performance. *International Journal of Asia Pacific School Psychology*, 2 (2), 38-44.
- Riley, E., Okabe, H., Germine, L., Wilmer, J., Esterman, M., DeGutis, J. (2016). Gender differences in sustained attentional control relate to gender inequality across countries. *PLoS One* 11: e0165100.
- Sparfeldt, J. R., and Rost, D. H. (2011). Content-specific achievement motives. *Person. Individ. Differ.* 50, 496-501.
- Stamates, A. L., Lau-Barraco, C., & Braitman, A. L. (2022). Daily Impulsivity is Associated with Alcohol Use and Problems via Coping Motives, but Not Enhancement Motives. *Drug and Alcohol Dependence*, 109333. doi: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2022.109333>
- Tran, L. T., & Nguyen, T. S. (2021). Motivation and mathematics achievement: A Vietnamese case study. *Journal on Mathematics Education*, 12 (3), 449-468.
- Umaru, Y. (2013). Influence of reflective and impulsive cognitive styles on students achievement in mathematics among senior secondary school students. *IFE PsycholIA: An International Journal*, 21 (2), 123-127.
- Vallerend, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- VanSchyndel, S. K., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L. (2017). Relations from temperamental approach reactivity and effortful control to academic achievement and peer relations in early elementary school. *Journal of Research in Personality* 67: 15-26.
- Wang, L., Fan, C., Tao, T., GAO, W. (2017). Age and gender differences in self-control and its intergenerational transmission. *Child: Care, Health, and Development* 43: 274-280. doi: 10.1111/cch.12411.